

**International Journal of
Düzce Educational Sciences
(IJDES)**

*Uluslararası
Düzce Eğitim Bilimleri
Dergisi*

YIL: 2024

CİLT: 2

SAYI: 1

Baş Editör / Editor-in-Chief

Prof. Dr. Mustafa KOÇ (Düzce Üniversitesi)

Editör Yardımcıları / Associate Editors

Doç. Dr. Onur ER (Düzce Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Hakan SARITİKEN (Düzce Üniversitesi)

Editörler Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ (Düzce Üniversitesi)

Prof. Dr. Engin ASLANARGUN (Düzce Üniversitesi)

Prof. Dr. Fuat TANHAN (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet Barış HORZUM (Sakarya Üniversitesi)

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Doç. Dr. Bernadette KUN (Eötvös Loránd Üniversitesi)

Doç. Dr. Ender KAZAK (Düzce Üniversitesi)

Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER (Düzce Üniversitesi)

Doç. Dr. Şule AY (Düzce Üniversitesi)

Doç. Dr. Taner ATMACA (Düzce Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Emanuele FINO (Nottingham Trent Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi H. Merve ERİŞ HASIRCI (Düzce Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Orsolya KIRÁLY (Eötvös Loránd Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Pengcheng WANG (Shanghai Jiao Tong Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Ufuk GÜVEN (Düzce Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Zaheer HUSSAIN (Nottingham Trent Üniversitesi)

Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi Alan Editörleri /

Mathematics and Science Education Field Editors

Prof. Dr. Murat GENÇ (Düzce Üniversitesi)

Doç. Dr. Emine Nur ÜNVEREN BİLGİÇ (Düzce Üniversitesi)

Özel Eğitim Alan Editörleri /

Special Education Field Editors

Doç. Dr. Osman AKTAN (Düzce Üniversitesi)

Sosyal Bilgiler Eğitimi Alan Editörleri /

Social Studies Education Field Editors

Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN (Akdeniz Üniversitesi)

Temel Eğitim Alan Editörleri /

Primary Education Field Editors

Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN (Düzce Üniversitesi)

Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA (Düzce Üniversitesi)

Doç. Dr. Meryem ÇELİK (Düzce Üniversitesi)

Türkçe Eğitimi Alan Editörleri /

Turkish Language Teaching Education Field Editors

Doç. Dr. Elif Emine BALTA (Düzce Üniversitesi)

**Yabancı Diller Eğitimi Alan Editörleri /
Foreign Language Education Field Editors**
Dr. Öğr. Üyesi Ammar TEKİN (Düzce Üniversitesi)

**Dil Editörleri /
Language Editors**
Arş. Gör. Ogün PEÇENEK (Düzce Üniversitesi)
Arş. Gör. Dila Şahzen ÇELEBİ (Düzce Üniversitesi)

**Teknik Editör ve Dizgi Sorumlusu /
Technical and Layout Editors**
Arş. Gör. Behlül Bilal SEZER (Düzce Üniversitesi)

**Danışma Kurulu /
Advisory Board**
Prof. Dr. Fevzi KARADEMİR (Düzce Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet KANDEMİR (Kırıkkale Üniversitesi)
Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY (Düzce Üniversitesi)
Prof. Dr. Tuncay AYAS (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Yasemin YAVUZER (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR (Düzce Üniversitesi)
Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

2(1) Sayısının Hakemleri / Reviewers of Issue 2(1)
Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR (Düzce Üniversitesi)
Doç. Dr. Ercan ÖPENGİN (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)
Doç. Dr. Erol SÖZEN (Düzce Üniversitesi)
Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER (Düzce Üniversitesi)
Doç. Dr. Hüseyin MERTOL (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi)
Doç. Dr. Şükran CALP (Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi)
Doç. Dr. Turgay ÖNTAŞ (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet FİDAN (Sakarya Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Emre YOLCU (Kafkas Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Erdal YILDIRIM (Aksaray Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim DUMAN (Düzce Üniversitesi)
Dr. Emine ER (Kafkas Üniversitesi)
Dr. Nazmi ŞEN (Balıkesir Üniversitesi)

Editörden

Değerli Okuyucular,

Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak eğitim bilimleri alanında yazılan makaleleri yayınlamak ve bu alanda çalışan bilim insanlarının çalışmalarını daha yaygın, daha tanınır ve daha ulaşılabilir hâle getirmek amacıyla “**Uluslararası Düzce Eğitim Bilimleri Dergisi**”ni çıkarmayı uygun gördük.

Dergimizin kurullarında yer alan bilim insanlarıyla istişare ederek dergimizin yayın ilkelerini belirledik. Bilimsel anlayıştan ve ilkelerden ödün vermeden uluslararası düzeyde başarı sağlamak en büyük dileğimiz ve hedefimizdir.

Bizleri bu yola çıkarken yalnız bırakmayan, yüreklendiren ve yazılarıyla dergimize katkıda bulunan değerli bilim insanlarına üniversitem adına teşekkür ediyor; dergimizin başarılı olmasını diliyorum.

Prof. Dr. Mustafa KOC

CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Research Articles / Araştırma Makaleleri

Firdevs Köroğlu

Examining the humorous style in Şermin Yaşar's children's books in the context of their functions in children's affective development

Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarındaki mizahi üslubun çocukların duyuşsal gelişimindeki işlevleri bağlamında incelenmesi

1-10

Önder Varol – Taner Atmaca

Analysis of students' perception of school principal in primary and secondary schools through pictures

İlkokul ve ortaokullarda öğrencilerin okul müdürü algısının resimler üzerinden analizi

11-34

Kasım Yıldırım – Fatih Ç. Çetinkaya – Abdurrahman B. Topçam – Mücahit Durmaz – Halil İ. Öksüz – Behlül B. Sezer – Ferhat Demirkıran

Enhancing intercultural sensitivity with children's picture books: A perspective from Erasmus+ project

Resimli çocuk kitapları ile kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesi: Erasmus+ projesinden bir perspektif

35-48

Sevinç Ayra – Feyzullah Şahin

The relationship between science high school students' creative thinking tendencies and lifelong learning tendencies

Fen lisesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkisi

49-59

Review Articles / Teorik Makaleler

Şule Çeviker Ay – Ümmühan G. Orhan

The concept of multicultural education and a multicultural education framework for teachers

Çokkültürlü eğitim kavramı ve öğretmenler için bir çokkültürlü eğitim çerçevesi

60-70

Rana Durgut – Büşra N. Aktepe İleri – Murat İskender – Şeymanur Demir

A review of studies on mindfulness in Turkey: A systematic review

Türkiye’de bilinçli farkındalık ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi: Sistemik bir derleme

71-85

Canan Balbay – Feyzullah Şahin

Studies on bibliotherapy in Turkey: A mixed method literature review

Türkiye’de bibliyoterapi konusunda yapılan çalışmalar: Karma yöntem bir literatür taraması

86-102

Examining the humorous style in Şermin Yaşar's children's books in the context of their functions in children's affective development*

Firdevs Köroğlu¹

¹ Ministry of National Education, İstanbul, Türkiye, ORCID: [0000-0003-1538-0731](https://orcid.org/0000-0003-1538-0731)

ARTICLE INFO

Article Type: Research Article
Received: 20.04.2024
Accepted: 30.05.2024
Publication: 30.06.2024
Month/ year: 06/2024
Citation: Köroğlu, F. (2024). Examining the humorous style in Şermin Yaşar's children's books in the context of their functions in children's affective development. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 2(1), 1-10.

ABSTRACT

Today, with the development of technology, expectations for children have also increased. Children are expected to take an active role in the learning process, to look at things from different perspectives and to think creatively, rather than passively obtaining information without questioning it. One of the main sources used for children to acquire these skills is children's books. Humor, a frequently used narrative style in children's books, helps children acquire these skills while entertaining children through books by breaking the perception that 'books are boring'. In this study, the humorous style in the books of Şermin Yaşar, who has an important place in Turkish literature with her works for children, was examined in the context of affective functions. The universe of the study was determined as Şermin Yaşar's children's books, and the books "Grandpa's Grocery, Grandpa's Grocery Apprentice, and Grandma's Back" were selected as the sample. While drawing the theoretical framework of the study, information and evaluations in the literature about children, children's literature, humor, humor in children's literature were presented. In the study, the humorous qualities in the author's books were revealed by using the document (document) analysis method, one of the qualitative research methods, and the effects on children's affective development were presented.

Keywords: Şermin Yaşar, children's literature, humor, affective function.

Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarındaki mizahi üslubun çocukların duyuşsal gelişimindeki işlevleri bağlamında incelenmesi

ÖZET

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte çocuğa yönelik beklentiler de artmıştır. Çocuktan verilen bilgiyi pasif bir şekilde, sorgulamadan elde etmesi değil; öğrenme sürecinde aktif rol alması, olaylara farklı açılardan bakabilmesi ve yaratıcı düşünebilmesi beklenmektedir. Çocukların bu becerileri edinebilmesi için kullanılan temel kaynaklardan biri çocuk kitaplarıdır. Çocuk kitaplarında sıkça kullanılan bir anlatım tarzı olan mizah 'kitaplar sıkıcıdır' algısını kırarak kitaplar aracılığıyla çocukları eğlendirirken çocukların bu becerileri de kazanmalarına yardımcı olur. Bu çalışmada Türk edebiyatında çocuklara yönelik eserleriyle önemli bir yere sahip Şermin Yaşar'ın kitaplarındaki mizahi üslup duyuşsal işlevleri bağlamında incelenmiştir. Çalışmanın evreni, Şermin Yaşar'ın çocuk kitapları olarak belirlenmiş, örneklem olarak da söz konusu kitaplardan "Dedemin Bakkalı, Dedemin Bakkalı Çıracak, Babaannem Geri Döndü" kitapları seçilmiştir. Çalışmanın kuramsal çerçevesi çizilirken çocuk, çocuk edebiyatı, mizah, çocuk edebiyatında mizah hakkında literatürdeki bilgiler ve değerlendirmeler sunulmuştur. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman (belge) inceleme yöntemi kullanılarak yazarın kitaplarındaki mizahi nitelikler ortaya konulmuş ve çocukların duyuşsal gelişimlerine etkileri sunulmuştur.

* Bu çalışma Prof. Dr. Fevzi Karademir danışmanlığında yürütülen 'Çocuk Edebiyatında Mizahın İşlevi: Şermin Yaşar Örneği' adlı tez konusundan üretilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Şermin Yaşar, çocuk edebiyatı, mizah, duyuşsal işlev.

Giriş

Günümüzde değişen yaşam koşulları, yaşanan maddi zorluklar ve insan ilişkilerinin zayıflamasıyla birlikte insanlar, gün içerisinde stresli ve yoğun bir hayatla sıklıkla karşı karşıya kalmaktadır. Dünyaya geldikleri andan itibaren kendilerini ve dış dünyayı keşfetme sürecine giren çocuklar dolayısıyla bu sıkıntılı durumları yetişkinlerle birlikte bizzat yaşarlar. Neydim, çocukların içinde buldukları ve doğrudan yüzleşmek zorunda kaldıkları diğer gerçeklikleri yalın biçimde vurgulamıştır.

“Günümüz koşullarında çocuklar, hızlı değişim gösteren ve zorlu bir yaşamın içine doğmaktadırlar. Bir yanda açlık mücadelesi veren, şiddete maruz kalan, aile içi çatışmaların arasında kişiliğini oluşturamayan çocuklar; öte yanda tüm bu olumsuz durumları medya aracılığıyla duyumsayan çocuklar günümüz gerçekliğinin bir parçasını oluşturmaktadırlar” (Neydim, 2003, s. 86- 87).

Peki bu durumda ne yapılmalı? Çocuğu, kendi gerçekliğinin bir parçası olan bu olumsuz koşullardan soyutlayamayacağımıza veya onlara tüm bu sorunlardan yalıtılmış bir dünya sunamayacağımıza göre çocuklara sorunlarla baş etme becerisi kazandırılmalıdır. Çocukların sorunlarla ve içinde buldukları strese başa çıkma yöntemlerinden biri de mizahdır (Dağlar vd., 2018).

Mizah kavramına dair çeşitli isimlendirmeler bulunmaktadır. Türkçedeki “mizah” kelimesinin kökenine bakıldığında Arapçadan gelen “miz” kelimesi; şaka, şaka yapma ile “mazh” kelimesinden gelen şaka yapma, eğlenme anlamlarından türemiştir (Nişanyan, 2011). Bunlardan biri de ‘humor’dur. İngilizcedeki mizah kelimesinin karşılığı olarak kullanılan “humour” kelimesi, ruh halı, keyif anlamlarını taşımaktadır.

Çocuğu hayata hazırlamayı amaçlayan eğitim, ‘istenilen davranışların çocuk bireye kazandırılması’ olarak da tanımlanır. Çocuğu hayata hazırlayan önemli araçlardan biri de; çocuk kitaplarıdır. Çocuk kitapları, gerçek hayat ve kurgu arasında köprü niteliğindedir. Bu kitaplardaki kahramanlarla özdeşim kuran çocuklar, dış dünyayı keşfetmekte, empati kurmakta ve farklı bakış açıları geliştirmektedir. Bunların yanı sıra problem çözme yetenekleri ve olaylara eleştirel/sorgulayıcı bakış açısı gelişmektedir (Kemaneci, 2019). Çocuk okurunun yüzleştiği sorunlara çözüm üretmese bile bu sorunlarla başa çıkabilmesi ve bu yolla gerçek hayatla arasındaki bağı kendi gerçeklikleri çerçevesinde korumasını isteyen yazarların mizahi tarzı ve türleri kurgularında sıkça kullandığı görülmektedir.

Geleceğin yetişkin bireyleri olacak çocukların eğitiminde başvurulan yollardan biri; mizahdır. Mizah, eğitimde farklı amaçlar doğrultusunda çeşitli yöntemlerle uygulanabilmektedir. Dersi sıkıcılıktan kurtarmak için rahatlatıcı olarak, ölçme ve değerlendirme çalışmalarında, pekiştirme etkinliklerinde, öğrencileri derse güdülemede ve konuya dikkat çekme gibi birçok süreçte mizahın faydalanılabilmektedir. ‘Eğitimde mizah’ konusu hakkında hatırı sayılır bir çalışma olduğu görülmektedir (Altınkurt vd., 2011). Ayrıca mizahın eğitimde ayrı bir öğretim yöntemi ya da tekniği olarak kullanıldığını gösteren bilimsel çalışmalar da literatürde yer almaktadır (Gevenç vd., 2021). Bu çalışmalardan çıkan sonuçlar eğitim sürecinin mizah yolu ile kolaylaştırıldığı ve kalıcılığının artırıldığı yönündedir. (Çakıroğlu & Erdoğdu, 2016).

Mizahın eğitimde kullanılmasının önemli yollarından biri de çocukları mizahi üslupla ele alınmış çocuk kitaplarıyla buluşturmadır. Mizah, çocuk kitapları aracılığıyla çocukları hayata hazırlar ve onların içinde bulunduğu topluma uyum sağlamalarını destekler. Mizah bütün bu yönleriyle daha çok çocuk edebiyatıyla özdeşleştirilir (Şimşek & Kaya, 2021). Çocuk edebiyatında önemli bir anlatım aracı olarak kullanılan mizah, çocuğu gülümsetirken aynı zamanda düşündürür ve böylece çocuk, eğlenirken bir yandan da hayatı sorgular. Bu anlatım tarzı eğlendirici yönü dışında çocuğa farklı bakış açıları kazandırır, çocuk okurun yaratıcılığını geliştirir. Anlatım üslubu ve kurgu olarak da kullanılan mizah, çocuk edebiyatında eğlendirici, öğretici, duygusal dengeyi sağlama, yaratıcılığı teşvik etme, dil ve anlatım becerilerini geliştirme işlevleri amacıyla kullanılmıştır.

Eserlerinde mizahi tarzı kullanan yazarlardan biri de; Şermin Yaşar’dır. Bu çalışma ile Şermin Yaşar’ın seçili eserler incelenerek mizahi unsurların yazarın ve genel olarak çocuk eserlerinde nasıl işlendiği ve bunun duyuşsal çocuğun gelişimine yansıyan işlevlerine yer verilmiştir. Yapılan her mizah bünyesinde bir amaç bulundurur ve bu amaca göre şekillenir. Bu noktada mizahın ne işe yaradığı, hangi işleviyle kullanıldığı devreye girmektedir. Mizah konusunun kapsamını daha iyi kavrayabilmek için yapılan her mizahın hangi amaçla ve hangi ortamda yapıldığının değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, önceki ilgili çalışmaların ışığında Şermin Yaşar’ın ele alınan eserlerindeki mizahi işlevlerin çocukların gelişimine katkısını incelemeyi ve elde edilen verilerden hareketle öğretmenlere, ailelere, araştırmacılara birtakım önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmamızın problem cümleleri şunlardır:

1. Mizahın çocuk edebiyatındaki duyuşsal işlevleri nelerdir?
2. Şermin Yaşar'ın incelenen kitaplarındaki mizahi unsurlar mizahın hangi işlevine hizmet etmektedir?
3. Şermin Yaşar'ın eserlerindeki mizah, çocukların eğitimine nasıl katkıda bulunmaktadır?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı; çağdaş ve popüler çocuk yazarı olan Şermin Yaşar'ın ele alınan eserlerindeki mizahi işlevlerin çocukların duyuşsal gelişimine katkısının incelenmesidir. Bu sebeple çocuk okuyucu kitlesinin ilgisini kazanan yazarın eserlerinin mizahın işlevlerine etkisi doğrultusunda incelenmesi önem arz etmektedir. Ayrıca mizahın çocuk gelişimi üzerindeki işlevlerini ele alırken mizahi anlatım tarzının önemini fark edilmesine de katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Sınırları

Bu çalışmanın evreni; Şermin Yaşar'ın çocuk kitapları olarak belirlenmiş, örnekleme ise "Dedemin Bakkalı, Dedemin Bakkalı Çırak, Babaannem Geri Döndü" adlı kitapları ile sınırlı tutulmuştur. Bu kitaplar mizahın duyuşsal işlevleri doğrultusunda incelenmiştir.

Mizahın Duyuşsal Yönü

Yaşamın çeşitli bilmeceleri içinde zorluklarla boğuşarak bunalan insanlar, çoğu zaman birazcık rahatlayabilmek için gülmeceye başvururlar. Olayların gülünç yönünü görebilmek, günlük yaşamın ağır baskılarından kurtulabilmek için en güzel yöntemdir (Öznlü, 1999, s. 42).

Çocuklar da yetişkinler gibi günlük hayatları içerisinde kimi zaman problemlerle karşılaşmakta ve çatışmalar yaşamaktadır. Mizah, çocuk kitaplarında bir çatışma çözme yöntemi olarak sıkça kullanılır. Nitekim mizah doğrudan yaşanan çatışmayı/problemi çözme dahi çocuklara sorunlarla baş etme becerisi kazandırır (Samur, 2018). Lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, sağlıklı ve uyumlu mizah tarzlarına sahip olan bireylerin aynı zamanda stresle daha etkili şekilde başa çıkabilen ve strese bağlı ortaya çıkabilecek olumsuz durumlardan daha az etkilenen kişiler olduğu görülmüştür (Yerlikaya, 2007).

Çocuklar, hayatlarının ilk dönemlerinden itibaren oyunlarla ve mizahla etkileşim halindedir. Mizahın temel işlevi; güldürmek ve eğlendirmektir. Böylece mizah aracılığıyla birey hayattan zevk alır, pozitif düşünür ve hayata daha sıkı sarılır. Nitekim Türk mizah geçmişine bakıldığında çocuğu eğlendirerek öğretme işlevinin yazılı edebiyattan önce de işlevini koruduğunu söylemek mümkündür.

Mizah, çok boyutlu bir yapıya sahiptir, eğlendirmenin dışında düşündürme, eleştirme, çocuğun iletişim becerilerini geliştirir. Bu konuda Ünveren, çocukluğun ilk evrelerinden itibaren mizahla karşılaşmış olan bireylerin dil gelişiminin de bu mizahla tanışmamış bireylere nazaran daha iyi ve gelişmiş olacağını söyler (Ünveren, 2020). Nitekim mizahın en önemli işlevlerinden biri; zihinsel esneklik yeteneğini kazandırmasıdır. Bu beceriyi edinen bireyler olaylara, durumlara farklı bir bakış açısıyla bakabilir böylece problem çözme becerisini kazanabilir.

Mizah, eğlenceli olmasının yanı sıra öğretici işlevi sayesinde çocukların gerek içinde bulunduğu toplumun değer yargılarını gerekse kendi iç dünyasını keşfetmesine yardımcı olur. Mizah, bireyin sosyal becerilerine de katkı sağlar. Öyle ki mizahı başlatan çocukların akranlarına göre sosyal aktivitelere daha fazla katılmaktadır ve bu çocuklar arkadaşları tarafından daha sosyal olarak tanınmaktadırlar. Aynı zamanda mizahı nasıl kullanacağını bilen çocukların sosyal etkileşimde akranlarına göre daha iyi oldukları ve yaşamlarının tüm gelişim basamaklarında çevreleriyle iletişimlerinin iyi olduğunu söylemek mümkündür. Mizah duygusuna sahip kişiler çoğunlukla çevresi tarafından sevilir ve yalnız kalmazlar. Mizah, bir anlamda insanları asosyalıktan uzaklaştırır.

İletişim aracı olarak kullanıldığında mizah, hem düşünceleri doğrudan karşı tarafa iletir hem de duygu alışverişini kolaylaştırır (Yörükoğlu, 1970). Mizah insanların kaynaşmasına yardımcı olur öyle ki birbirini hiç tanımayan bir topluluğun üyelerinin ortak şeylere gülmesi onları birbirine yakınlaştırır.

"İnsan yaşamının iki yüzünden biri olan mizah, yüzyıllar boyu ilgi çekmiş, insanlar üzüntülü oldukları anlardaki sıkıntılarını gülmecenin yardımıyla dağıtmaya çalışmışlardır" (Öznlü, 1999: 11). Mizah, iyileştirici gücü sayesinde insanlarda duygusal rahatlamaya sebep olur (Klein vd., 1999), ve bu yönüyle olumsuzluklardan, sıkıntılardan bir kaçış yolu olarak da görülür.

Mizahın duyuşsal bir işlevi de; içinde bulunulan toplumun değer yargılarını eğlendirici bir üslupla çocuğa aktarmak ve çocukta aidiyet duygusu oluşturmaktır. Mizahi üslubun temel alındığı fıkralar aracılığıyla çocuk okur bir yandan gülerken diğer yandan topluma ait kültürel değerleri ve bu iletileri dolaylı yoldan edinir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, veri kaynağı, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir. Şermin Yaşar'a ait çocuk kitaplarında kullanılan mizahi üslubun çocuğun gelişimindeki işlevleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 217).

Veri Kaynağı

Yapılan araştırma, çocuk kitaplarındaki mizahi unsurların çocukların duyuşsal gelişimindeki işlevlerini ortaya koymayı hedeflediğinden çalışmanın veri kaynağını Yaşar'ın 2016-2021 yılları arasında yayımlanan ve mizahi üslubun kullanıldığı üç çocuk kitabı oluşturmaktadır. Çalışmanın veri kaynağı amaçlı örneklem yoluyla seçilmiştir. Amaçlı örneklem, amacına bağlı olarak sunduğu bilgi açısından zengin olan durumların seçilip daha derin bir araştırma yapmaya fırsat veren, belli özelliklere sahip bir veya daha fazla özel durumun çalışılmasında (Büyüköztürk vd, 2014) tercih edilmektedir.

Veri kaynağını oluşturan kitaplara dair ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Kitaplara Dair Tanıtıcı Bilgiler

| Kitap Adı | Yayınevi Basım | Yılı | Sayfa Sayısı |
|-------------------------|----------------|------|--------------|
| Dedemin Bakkalı | Taze Kitap | 2016 | 200 |
| Dedemin Bakkalı-Çıracık | Taze Kitap | 2017 | 160 |
| Babaannem Geri Döndü | Taze Kitap | 2021 | 160 |

Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılmasına karar verilmiş olay veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyalleri ele alıp analiz eder (Yıldırım & Şimşek, 2013). Çalışma kapsamında ele alınacak kitaplar araştırmacı tarafından belirlendikten sonra Tablo 1'de belirtilen Şermin Yaşar'ın üç kitabı temin edilmiştir. Daha sonra çalışmada belirlenen amaç doğrultusunda kitaplar ayrıntılı bir şekilde okunmuş ve incelenen çocuk kitapları araştırmacı tarafından mizahın duyuşsal işlevleri bağlamında doğrudan alıntılara yer verilerek değerlendirilmiştir. İnceleme sonucunda tespit edilen veriler araştırmanın bulgularına eklenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri derin bir işleme tabi tutarak bu verileri açıklayabilecek kavramları ve ilişkileri ortaya çıkarmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışmada da Şermin Yaşar'ın "Dedemin Bakkalı (DB), Dedemin Bakkalı Çıracık (DBÇ), ve Babaannem Geri Döndü (BGD)" kitaplarında kullanılan mizahi üslubun çocukların duyuşsal gelişimindeki işlevlerini tespit etmek amacıyla bir inceleme yapılmıştır. Sonrasında ise tespit edilen unsurlar, bulgular bölümünde hizmet ettiği duyuşsal mizah işlevleri doğrultusunda çözümlenmiştir.

Bulgular

1. Dedemin Bakkalı

Kitabın kahramanı küçük Şermin, bildiği tüm mesleklerin artılarını ve eksilerini değerlendirdikten sonra dedesinin bakkalında çıracık olmaya karar verir. Şermin'in en büyük hayali; dedesinin bakkalını büyütme ve bakkala kat atmadır. Şermin, bu hayalini gerçekleştirmek için yaratıcı zekâsını kullanarak birçok atılım gerçekleştirirse de sonuç her defasında hüsrana uğrar. Kitabın temelini yetişkin ve çocuk bakış açısının farklılığından kaynaklı çatışmalar oluşturmaktadır. Ancak bu çatışmalar mizahi bir üslupla ele alındığından çocuk okura zevk verici niteliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Çocuk bakış açısıyla mizahi bir dille ele alınan bu bölümde yazar, yetişkinlerin sorması gereken sorular yerine çocukların kendilerini anlamayacağını düşündüklerinden güya seviyelerine uygun sorular sormasından dolayı onlara yönelik eleştirilerde bulunmuştur.

“Bu yetişkinlerin çocuklarla nasıl konuşulması gerektiğine dair fikirleri yoktur. Neler söyleyeceklerini, nasıl sohbet edeceklerini bilemezler... Yetişkinlerin suyuna gitmemiz gerektiğini öğreneli çok olduğundan biz de içimizden başka, dışımızdan başka cevaplar veririz.”

Soru: Okul nasıl?

Dışından verdiğim cevap: İyi.

İçimden verdiğim cevap: Valla okul dört katlı, güzel bir bina. Konforlu, iyi düşünülmüş. Öğrenci ihtiyaçlarını karşılıyor. Yalnız koridorlar biraz dar bırakılmış...

Soru: Kaça gidiyorsun?

Dışından verdiğim cevap: 8'e.

İçimden verdiğim cevap: Bedava, devlet okulu. Para vermiyoruz. Her ay bir tomar para verip gidenler de var (DB s. 10-11).

Yazar yetişkinlerle yaşadığı çatışmayı mizahi bir üslupla gerçek düşüncelerini saklayarak/çarpıtarak ele almıştır. Bu durum çocuk okurun kitaptan zevk almasını sağlamaktadır.

Bakkal dedemi tanıtayım. Olur da bir gün yazdıklarımı ele geçirebilir diye doğruları çok yazamayacağım. Orta boylu, bıyıklı, azıcık göbekli, çok sevimli, çok aşırı sevimli, çok iyi kalpli, harika bir dede. O kadar anlayışlı bir dede ki onun gibi bir dedem olduğu için çok şanslıyım.

Eğer okursa dikkat etsin, bak, ne kadar sinirli, öfkeli, ne kadar gıcık biri olduğundan hiç bahsetmedim. Gözlerini patlata patlata bana nasıl baktığından, olur olmaz her şeyde hemen “Evladım sen niye böylesin, sen kime çektin?” diye bağırmasından, ben konuşurken sürekli kaşını gözünü oynatıp beni susturmaya çalışmasından hiç söz etmedim (DB s. 22).

Bu bölümde Şermin, dedesinin eline geçer korkusuyla ona dair düşüncelerinin aksini dile getirmiştir. Zıt anlamlı kelimeler sıkça kullanılmış, bu durum çocuklardaki eğlence ihtiyacını karşıladığından onların duyuşsal gelişimlerine katkıda bulunmuştur

Şermin, dedesinin bakkalda olmadığı zamanları fırsat bilerek onu taklit etmekte ve eğlenmektedir.

Dedemin olmadığı zamanlar, dedemi taklit ediyorum. Kendi kendime bulduğum bir oyun bu... Kapıdan içeriye dedem gibi giriyorum. Sesimi değiştirip,

“Noptun yarleri söpürdün mö?” diyorum yere baka baka.

Sonra hemen kendim olup cevap veriyorum:

“Süpürdüm dede, kapının önüne de su döktüm.”

Sonra tekrar dedem olup, “Öfferin, horika bir bakkal çurağısın. Sen olmasan bön bu dökkanı çöväremem, iyi ki almışım seni çuraklığa!” diyorum.

Dedem gerçekte böyle demiyor tabii, bunları ben kendim uyduruyorum (DB s. 120-121).

Dedesinin kullandığı kelimeler özgünlüğünü koruduğundan bu durum, çocuk okurun eğlenceli vakit geçirmesini sağlamaktadır.

Şermin, yazın çocukların Kuran Kursu'na ara vermemelerinden şikâyetçidir çünkü çocuklar teneffüs yapmadıklarından bakkaldan yiyecek veya içecek almamaktadır. Yaratıcı zekâsını kullanarak Şermin, arkadaşlarının köyün hocasına baskı yapmasını sağlamış bu sayede istediğini elde etmiştir. Ancak ortada bir sorun vardır çünkü hoca, Şermin'in de Kuran Kursu'na gelmesini ister. Şermin hocasını türlü oyunlarla pes ettirdikten sonra nihayet istediğini elde eder ve artık camiye gitmeyecektir. Ancak dedesi Kuran öğrenmesi için ısrarcıdır, böylece Şermin başkalarının yanında Kuran öğrenmeye devam eder. Gittiği herkesi bezdiren Şermin, en son Çeşmeci Dede'nin yanına gider, ilk kez memnundur halinden çünkü Çeşmeci Dede ona sürekli hikâyeler anlatmaktadır.

Bir gün dedesi kendisinden sofrada okumasını ister ancak o, yaz boyunca Çeşmeci Dede'den hikâyeler dinlediğinden sofrada okumasını öğrenmeye fırsat bulamamıştır. Bu durumdan kurtulmaya çalışsa da dedesinin ısrarının devam etmesi üzerine çaresizce ayağa kalkıp şu duayı okur:

Hoş geldiniz soframıza,

Tuz atmayın çorbamıza.
 Ekmek banma fasulyeye,
 Biraz da şu turşudan ye.
 Ne güzel hep beraberiz,
 Tatlıyı da çok severiz.
 Artsın eksilmesin,
 Taşsın dökülmesin.
 Soframızın bereketi,
 Hiç mi hiç bitmesin.
 Amin (DB s. 166).

Bu bölümde Şermin'in yaşadığı sorun mizahi bir üslupla ele alınmıştır. Böylece yaşadığı gergin durumdan mizahın yaratıcılık işlevi sayesinde kurtulmuştur. Bu durum çocuk okurun eğlenceli vakit geçirmesini sağlamaktadır. Mizah, sorun çözücü bir niteliğe sahip değilse dahi bireyin yaşadığı sorunlardan, günlük kaygılarından uzaklaşmasına yardımcı olmaktadır. Mizah, iyileştirici yönü aracılığıyla çocuk okur için 'ferahlatıcı bir nefes' olma niteliğindedir.

2. Dedemin Bakkalı Çırak

Dedemin Bakkalı kitabının devamı niteliğinde olan bu kitap, Şermin'in kimi zaman öfke dolu kimi zamansa eğlenceli maceralarını konu almaktadır. Yazar, her bölümün sonunda çocuk okur için de bir alan bırakmış ve "Şimdi sıra sende." diyerek okurlarını pasif konumdan çıkarıp kurguya dahil etmiştir ve böylece okur da kitapta söz sahibi olmuştur. Bu durum okurun kitapla bağ kurmasına katkıda bulunmuştur.

"Önce bu kitabın kime ait olduğunu yazalım. Hayır, delirme. Tabii ki gerçek adını soyadını yazmayacaksın." (DBÇ s. 8). deyip yaratıcılığını kullanarak kitabına uygun şöyle bir kimlik belirlemiştir.



Bu bölümde küçük Şermin, tüm formu tamamen hayal gücüne dayanarak, gerçeklerden bağımsız bir şekilde doldurmuştur. Formun her bir ögesi mizahi dille oluşturulmuştur. Yaş bölümünde abartı ögesi kullanılmış, isim bölümünde 'Tingimini Ribirik' gibi Türkçe olmayan unsurlar kullanılmış ve böylece mizahi bir üslup yakalanmıştır. Bu durum okurun kitaptan zevk almasını sağlayarak çocukların duyuşsal ihtiyaçlarına cevap vermiştir.

'Otobiyografi Yaz' bölümünde anlatıcı önce kısa bir tanım yapmış, sonrasında otobiyografisine kaynak olarak akrabalarını göstermiştir. Teyzesinin "Hayatımda böyle bir bebek görmemişim. Durmadan ağlıyor, saçımızı çekiyor, gece yarıları çığlık atarak uyandırıyor. Bebeğe sırayla bakıyorduk, sıra bana gelmesin

diye dua ediyorduk.” diyerek yakındığını görmekteyiz. Ancak Şermin *Benimle ilgili öyle anılar anlattılar ki aklım durdu. O hikayeleri biyografime yazsam bu daha çok korku hikayesi olurdu. O yüzden dinlediklerime birazcık yorum kattım* (DBÇ s. 90). diyerek “*Hayatımda böyle bir bebek görmemiştim. Melek gibiydi. Günün büyük kısmını uyuyarak, oyun oynayarak ve uslu uslu oturarak geçiriyorduk. Bebekle sırayla oyun oynuyorduk. Sıra bana gelsin diye can atıyorduk.*” (DBÇ s. 91). sözleriyle anlatılanları kendi lehine çarpıtarak anlatmakta, bu tutarsızlık okurun eğlenme ve kitaptan zevk alma ihtiyacını karşılmasını sağlamaktadır.

3. Babaannem Geri Döndü

Kitap, ismini kitabın kahramanı Çınar'ın babaannesinin değişen tuhaf davranışlarını konu alıp bu davranışları bırakarak eski haline dönüşünden alır. Çocuklarının çocuk olduğunu unutup sürekli sızlanması ve onlardan yetişkin biri gibi davranmasını bekleyen ebeveynlere ders vermek ve bir zamanlar onların da çocuk olduğunu, yaramazlık yaptığını hatırlatmak için harekete geçen bir babaannenin yer yer şaşırtan, gülümseten, hüznölendiren, hayranlık uyandıran hikâyesidir. Temelini Çınar'ın babaannesinin ailesine ders vermek için kurguladığı bir oyun oluşturmaktadır. Babaannesi bu oyunla “Bir zamanlar siz de çocuktunuz.” mesajını verir.

Kitabın geneline hâkim olan mizah kuramının ‘uyumsuzluk kuramı’ olduğunu söylemek mümkündür. Uyumsuzluk kuramı, insanların beklenenin aksine akıl dışı ve uygun düşmeyen durumlar karşısında tepkide bulunmaktadır. Bu da uyumsuzluk mizahı doğurmakta ve mizahın doğal sonucu olan gülme davranışına sebep olmaktadır.

Hikâyenin kahramanı Çınar'ın hayatı çok sıkıcı geçmektedir. Eğer okula gidiyorsa okulda, okul yoksa evde sıkılmaktadır. Sonrasında ise sıkıldığında yaptığı davranışları mizahi bir dille şu şekilde sıralamaktadır: “*Kazağımın kollarını ısırarak, arkadaşlarıma sataşarak, tırnaklarımı kemirmek, sıramı arkaya doğru sallamak, camdan dışarı bakmak, küçük kâğıtlara notlar yazıp arkadaşlarıma göndermek, burnumu karıştırmak ve çıkanları... Neyse bunu söylemeyeyim.*” Bu eylemlere bakılınca yazarın derin gözlem gücü sayesinde çoğu çocuğun sıkılınca bunlardan birini veya birkaçını yaptığı söylenbilir/gözlemlenebilir. Çocuk okurun bu noktada kahramanla bağ kurabildiğini söylemek mümkündür.

Can sıkıntısını gidermek için çeşitli girişimlerde bulunmaktadır. ‘*Annemle babama hayatımıza renk katacak şakalar yapıyorum. Sıvı sabunu boşaltıp yerine çamaşır suyu doldurdum mesela. Güleceklerini sandım, kızdılar. Kıyafetlerimi kesip yeni kıyafetler yapmaya çalışıyorum. Eşofmanımı şorta dönüştüreyim istemiştim, yeni eşofmanımı kestiğim için evde kıyamet koptu. Başka bir gün saçlarımı kestim. İşte bu harika fikirdi. Bizimkileri beni berbere götürme zahmetinden kurtaracaktı ama yine mutlu olmadılar, yine evde olay oldu. Hayır, saç benim saçım, onlara neyse?*’ (BGD s. 10).

Mesela sirke ile şampuanı karıştırdım... Pinpon topunun yanıp yanmadığını merak etmeye başladım, böyle şeyler bir anda oluyor durup dururken bir şeyi merak ediyorum sonra mutfağa gidip ellerindeki telefonlara dalmış olan anne ve babama çaktırmadan çakmağı aldım, o kadar dalmışlardı ki çaylarından birer yudum aldım bile fark etmediler. Odama gidip merakımı giderdim, pinpon topunu ateşe yaklaştırdım. Yanıyordu! Ama elimde yanıyordu! Elim yanınca topu da çakmağı da bir tarafı fırlattım. Top, tül perdeye yapıştı. Perde tuttu. Nasıl alev aldı anlamadım. Annemle babamın yanlarına gidip “Sanırım ev yanıyor!” dediğimde “He Çınar he...” dediler ben de ‘İnanmazsanız inanmayın!’ dedim. Duman mutfağa kadar gelince akılları başlarına geldi. Bir de babam ‘bize niye haber vermedin’ diye bağıırıyor, haber verdim inanmadınız. Pinpon topunun yanan bir madde olduğunu öğrenmiş oldum (BGD s. 11).

Cümlelerinde sessiz harfleri kullanmayan komşusu İkrametlin Yağyemez’e yağ ikram edip sahiden yağ yiyip yemeyeceğini merak eder ve kapısının önüne margarin bırakır. Margarin erir ve adam kayıp düşünce ailesine şikâyet eder, bunun üzerine ailesi artık tüm bunlara katlanamaz ve durumu babaannesine anlatıp yakınır.

Bunun üzerine ertesi gün babaannesi eve gelir ancak her zamankinden farklıdır. Öyle ki kafasında kocaman bir şapka, taytının üzerinde tül den balerin eteği, ayaklarında patenler vardır. Yanında on beş valiz, bir köpek, iki kedi, bir kafes dolusu kuş, bir fanus dolusu balık ve bir kaplumbağa vardır.

“Oraya oturma!”

“Niye ki?”

“Orası dolu!”

“Dolu mu? Babaanneciğim, bir yanlısın var, boş burası.”

“Dolu dedim.” (BGD: 92).

...

“Orası Rifki'nin yeri.”

“Arkadaşın mı gelecek babaanne?”

“Arkadaşım geldi zaten. Bak Rifki burada oturuyor, tanışsana Rifki'yla.”

“Babaanne orası boş, orda Rifki mıfkı yok!”

“Sen öyle san. Rifkıcığım ekmeğine salça süreyim mi?” (BGD s. 93). diyerek babaannesinin boşlukla konuştuğunu belirtmektedir.

“Hayali arkadaş” bölümünde gelişim sürecinin bir parçası olan 'hayali arkadaş' evresi kitaba dahil edilmiş böylece çocuk okurun kahramanla ortak noktası yakalanmış, bu durum çocuğun kitapla bağ kurmasını kolaylaştırmıştır. Kitabın kurgusunun temelini oluşturan mizahi üslup diyaloglar halinde işlenmiş, bu durum çocuk okurlar için eğlenceli bir atmosferin yakalanmasını sağlamıştır.

Kahvaltıdan sonra olmayan Rifki'nin elinden tutup salona gitti. Yere bir valiz çalı çırpı döktü ve Rifki'yla akşama kadar oyun oynadı, Rifki'yla kavga etti. Rifki'yla barıştı. “Rifki benim saçımı çekiyooooo, Rifki'ya bir şey söyleyiiiin!” diyerek ağlamaktadır. Sonunda kahramanın babası hayali arkadaş oyununa dahil olup “*Rifki Hasibe'nin saçını çekme, güzel güzel oynayın Hasibe'yle. Siz arkadaşsınız!*” (BGD s. 94). diyerek kızmaktadır gerçekte olmayan Rifki'ya. Yaşanan absürt olaylar ve sonrasında mantıklı davranması beklenen yetişkinlerin uyum sağlaması, oyuna dahil olmaları uyumsuzluk mizahını ortaya çıkarmış, bu durum var olan mizahi zirveye çıkarmıştır.

Araştırmamıza konu olan kitaplarda yer alan mizah unsurlarının duyuşsal işlevi aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2: Mizah Unsurlarının Mizahın Duyuşsal İşlevine Göre Dağılımı

| Kitap Adı | Mizah Unsurlarının Duyuşsal İşlevi |
|-------------------------|------------------------------------|
| Dedemin Bakkalı | 98 |
| Dedemin Bakkalı Çıracık | 87 |
| Babaannem Geri Döndü | 107 |
| Toplam | 292 |

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan temel becerilerin edinildiği ve algıların çok açık olduğu dönem; çocukluk dönemidir. Çocuğun gelişiminde önemli bir yere sahip olan edebiyat aracılığıyla çocuklar okuma zevki ve alışkanlığı kazanır. Çocukların bu alışkanlığı edinmesinin yolu nitelikli çocuk kitaplarıyla buluşturulmasından geçer.

Mizah, hayatın her evresinde vardır ve yaşamlarının her evresinde içinde buldukları şartlar doğrultusunda şekil alarak devam eder. Çocukların mizahla tanışması erken yaşlardan itibaren görülmektedir, eğlendirici ve eğitici özelliğinden dolayı daha çok çocuklarla özdeşleştirilen bir kavramdır. Mizah, çocuk edebiyatını besleyen önemli bir anlatım tarzıdır ve çocuk edebiyatında sıkça kullanılmıştır. Mizah, çocuğu bu yönleriyle geliştirirken farklı edebi türleri kullanmaktadır. Masal, fabl, roman, çizgi roman, fıkra, bilmece, gülmece, anı, öykü, tekerleme, şiir, mektup, efsane, hikâye, destan gibi türlerle bu işlevi yerine getirmektedir (Dilidüzgün, 2004, s. 26).

İnceleme sonucunda Şermin Yaşar'ın çocuklar için yazdığı Dedemin Bakkalı, Dedemin Bakkalı Çıracık, Babaannem Geri Döndü kitaplarının çocukların duyuşsal gelişimlerine katkı sağlayacak toplam 292 mizahi unsurun kullanıldığı görülmüştür. Bu yönüyle her üç kitabın da hitap ettiği yaş grubunun duyuşsal gereksinimlerini karşıladığı ve öğretmenlerin öğrencilerine tavsiye edebileceği içeriğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Mizah, kişinin beklentileri ile olaylar/durumlar arasındaki uyumsuzluğunu temel almaktadır. Bu bağlamda mizahın algılanması dolayısıyla çocuğun kitaptan zevk alabilmesi için kitabın içeriğindeki mizahi unsurun hitap ettiği okur kitlesinin gelişim evresine uygun olması gerekmektedir. Bu sebeple çocuk okurun bu

uyumsuzluğu ve çelişkiyi algılayabilecek bilişsel yeterliliğe sebep olması gerekir aksi takdirde çocuk okur, yaratılan mizahı algılayamaz ve bu durum mizahın amacına hizmet etmemesine sebep olur. Uyumsuzluktan kaynaklanan mizah örneklerinin bolca bulunduğu bu eserlerde, çocuğun zihinsel gelişiminin göz önünde bulundurulmuş, bu durum çocuk okurun kullanılan mizahı kavramasını sağlamış ve mizahın temel işlevi olan eğlendiricilik vasfı sayesinde çocukta gülme tepkisine neden olmuştur. Bu yönüyle çocukların duyuşsal gelişimine katkı sağladığını söylemek mümkündür.

İçeriğe uygun çizimler yapılmış ve anlatılanlar görsellerle desteklenmiştir. Bu yönüyle hedef kitlesi 9 yaş ve üstü olsa da okuma yazma bilmeyen çocukların da yaratıcılığını kullanarak yorumlayabileceği ve farklı hikâyeler oluşturabileceği bir niteliğe sahiptir. Sözel ve durumsal mizah unsurları, görsel mizah unsurlarıyla bolca desteklendiğinden güçlü bir mizahi üslup yakalanmış, bu durum hitap ettiği yaş grubu çocuklarının eğlenme, çatışmaların oluşturduğu gerginlikten ve olumsuz duygulardan uzaklaşma, iyileştiricilik gibi duyuşsal gereksinimlerine katkıda bulunmuştur. Bu durum eserlerin çocuklar tarafından çok okumasını ve Şermin Yaşar'ın günümüzün en çok okunan çocuk yazarları arasına girmesini sağlamıştır.

İnceleme nesnesi kitapların temelini, yetişkin ve çocuk bakış açısının farklılığı ve bu farklılığın yarattığı çatışmalar oluşturmaktadır. Kurguda ele alınan çatışmalar mizah sayesinde var olan olumsuz atmosferi yumuşatmaktadır, böylece olası yıkıcı etkinin önüne geçilmektedir. Bunun yanı sıra çatışmaların mizahi bir üslupla ele alınırken değerler eğitimi gözetildiği belirlenmiştir. Nitekim eserlerdeki çocuk kahramanlar, yetişkinleri eleştirirken 'büyüklerle saygı' değerini ihmal etmemektedir. Bahsi geçen değerler doğrudan aktarılmak yerine mizahi üslupla bütünleştirilmiş, bu durum çocuk okurun toplumsal değerleri ve aidiyet duygusunu salt kurallarla değil; eğlenceli bir şekilde kavramasına yardımcı olmuştur. Ayrıca kitaplarda yer alan mizahi üslup abartma, benzetme, tezat, deyim ve atasözleri aracılığıyla sağlanmıştır. Bu durum duyuşsal işlevi dışında çocuk okurun dil bilinci edinmesine de katkıda bulunmaktadır.

Günümüzde yaşamları boyunca çeşitli ekonomik, ailevi, kişisel vb. sorunlarla boğuşan insanlar, mizah aracılığıyla tüm bu sorunlardan uzaklaşırlar. Bu anlamda mizah, bir boşalma kanalıdır (Özünü, 1999, s. 37). Bu nedenle eğitimde bir öğretim aracı olarak kullanılması dışında farklı alanlarda da kullanılabilir. İş hayatındaki çatışmaları, stres durumlarını azaltıcı niteliğinden dolayı sıkça başvurulabilecek niteliktedir. Gerginlik azaltıcı ve iyileştiricilik işlevleri nedeniyle eğitim dışında sağlık alanlarında da kullanılabilir bir materyaldir.

Çocuklar kendini tanıma ve dünyayı keşfetme sürecinde kimi zaman okudukları kitapların kahramanlarıyla özdeşim kurar ve onların davranışlarını/tepkilerini örnek alırlar. Bu açıdan çocuklar için yazılan kitaplarda alay etmeye, küçük düşürmeye, dalga geçmeye yönelik yıkıcı nitelikte mizahi anlatım tarzından uzak durulmalıdır. Aksine mizahın çocuk okurun günlük yaşantıda yaşayabileceği çatışmaların yarattığı gerginlikten, olumsuz duygulardan uzaklaşabileceği ve içinde bulunduğu çatışmayı çözebileceği iyileştirici olma özelliği onlara sunulmalıdır. Bunu gerçekleştirirken çocuk okura hitap edecek yazarın çocuğun içinde bulunduğu gelişim evresinin özelliklerine/gereksinimlerine hâkim olması gerekmektedir.

Mizah, bu çalışmada daha çok duyuşsal işlevleri açısından ele alınmıştır. Ancak mizahın bilişsel ve toplumsal niteliği de gelecekte araştırmalar yapacaklar için ele alınabilecek zengin bir içeriğe sahiptir.

Kaynakça

- Aydın, S. (2006, Ekim). *Çocuk yazınında mizah kullanımının bilişsel, duyuşsal ve toplumsal yönden önemi*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumunda Sunulan Bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara. Erişim Adresi: <http://cgsempoz.education.ankara.edu.tr/>
- Başar, S., & Akın, E. (2022). Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarının eğitsel iletiler ve değer kavramları açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 62-71. <https://doi.org/10.55044/meusbd.1091871>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Pegem.
- Çakıroğlu, Ü., & Erdoğan, F. (2016). *Öğrenme sürecinde mizahın kullanımı ile ilgili çalışmalarda eğilimler*. 4th International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium (Elazığ, 06-08 October 2016). Ed. Yalın Kılıç TÜREL. 138-144. Fırat Üniversitesi.
- Dağlar, G., Aksoy, Ö., Bilgiç D., Uçuk S., & Güneş H. (2018). Ebelik öğrencilerinin mizah duygusunun stresle baş etme yaklaşımlarına etkisi. *SDÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 94-101. <https://doi.org/10.22312/sdusbed.338028>
- Dilidüzgün, S. (2004). *Çağdaş çocuk yazını - Yazın eğitime atılan ilk adım*. Morpa Kültür.

- İnce Samur, A. Ö., & Arıkan, Y. (2018). Behiç Ak'ın çocuk kitaplarındaki çatışmaların mizah ögesi bakımından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(1), 165-182. <https://dergipark.org.tr/pub/cusosbil/issue/36563/415465>
- Keskin, F. (2020). *Gelişim özelliklerine bağlı olarak çocukta sözlü mizah anlayışı*. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(32), 869-886. https://smartofjournal.com/files/smartjournal/2084357638_9_6.32_ID538_Keskin_869-886.pdf
- Klein, A. (1999). *Mizahın iyileştirici gücü* (Çev: Sibel Karayusuf). Epsilon.
- Neydim, N. (2003). *Çocuk edebiyatı*. Bu Yayınevi.
- Nişanyan, S. (2011). *Mizah nedir?* <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/mizah>
- Özünlü, Ü. (1999). *Gülmecenin dilleri*. Doruk.
- Seven, D., A. (2012). *3 - 5 yaş çocuklarında zihin teorisi gelişiminin mizah anlayışı üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ünveren, D. (2020). *Türkçe öğretiminde mizah: ders kitapları örneği*. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, (67), 715-735. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat4289>
- Yaşar, Ş. (2016). *Dedemin bakkalı*. Taze Kitap Yayınevi.
- Yaşar, Ş. (2017). *Dedemin bakkalı çırak*. Taze Kitap Yayınevi.
- Yaşar, Ş. (2020). *Oh ne ala memleket.*: Doğan Egmont.
- Yaşar, Ş. (2021). *Babaannem geri döndü*. Taze Kitap Yayınevi.
- Yerlikaya, E. E. & İnanç, B. (2007). *Algılanan Stres Ölçeği'nin (Asö) Türkçe çevirisinin psikometrik özellikleri*. IX Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi, Çeşme-İzmir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yörükoğlu, A. (1970). Çocuklarda mizah duygusu ile ruhsal çatışmaların ilişkisi. *Çocuk Nöropsikiyatrisi ve Rehberliği Dergisi*, 5(6), 105-119. <https://psikiyatridizini.net/viewarticle.aspx?articleid=6710>

Analysis of students' perception of school principal in primary and secondary schools through pictures

Önder Varol¹; Taner Atmaca²

¹ Ministry of National Education, Düzce, Türkiye, ORCID: [0009-0005-5567-3602](https://orcid.org/0009-0005-5567-3602)

² Düzce University, Düzce, Türkiye, ORCID: [0000-0001-9157-3100](https://orcid.org/0000-0001-9157-3100)

ARTICLE INFO

Article Type: Research Article
Received: 11.05.2024
Accepted: 19.06.2024
Publication: 30.06.2024
Month/ year: 06/2024
Citation: Varol, Ö. & Atmaca, T. (2024). Analysis of students' perception of school principal in primary and secondary schools through pictures. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 2(1), 11-34.

ABSTRACT

One of the issues that needs to be researched and analyzed is how school principals, who are of great importance to schools, are seen through the eyes of students. In this study, students' perceptions of principals in primary and secondary schools were analyzed through pictures. The phenomenological design method, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of students studying in public and private primary schools (2nd, 3rd and 4th grades) and secondary schools in Düzce Central and Çilimli districts. A convenient (simple) sampling technique was used to form the study group. A total of 12 different schools (2 private and 10 public) were identified as the study area and a total of 724 students in these schools were included in the study group. The research data were analyzed using the content analysis technique. These themes are 'Social Principal', 'Hardworking Principal', 'Democratic and Fair Principal', 'Authoritarian and Oppressive Principal', 'Protective Principal' and 'Principal with Physical Characteristics in the Forefront'. The pictures drawn by the students were transferred to MAXQDA 26 software, where codes were created according to the characteristics attributed to the figure of the 'principal', and from there themes were identified. According to the results of the analyses, while the majority of primary school students perceived the headteacher as a 'social leader', the fact that secondary school students generally perceived the headteacher as an 'authoritarian and oppressive leader' clearly shows the differences in experience and perception between the different levels of education. An expert drawing teacher and artificial intelligence applications (ChatGPT-4) were also used to analyze the data.

Keywords: School principal, perception, metaphor, image, picture.

İlkokul ve ortaokullarda öğrencilerin okul müdürü algısının resimler üzerinden analizi

ÖZET

Okullar için büyük öneme sahip okul müdürlerinin öğrenciler gözünden nasıl görüldüğü araştırılması ve analiz edilmesi gereken konular arasında yer almaktadır. Bu çalışmada ilkokul ve ortaokullardaki öğrencilerin okul müdürü algısının resimler üzerinden analizi incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın çalışma grubunu Düzce Merkez

ve Çilimli ilçelerinde resmî ve özel ilkokul (2, 3 ve 4. Sınıflar) ile ortaokullarda eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken uygun (kolay) örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Toplamda 12 farklı okul (2'si özel, 10'u devlet) çalışma sahası olarak belirlenmiştir ve bu okullar içinde ise toplamda 724 öğrenci çalışma grubunun içine katılmıştır. Araştırma verileri içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Bu temalar "Sosyal Müdür", "Çalışkan Müdür", "Demokratik ve Adil Müdür", "Otoriter ve Baskıcı Müdür", "Koruyucu Müdür" ve "Fiziksel Özellikleri Ön Planda Olan Müdür" şeklindedir. Öğrenciler tarafından çizilen resimler MAXQDA 26 yazılımına aktarılmış ve burada "okul müdürü" figürüne atfedilen özelliklere göre kodlar oluşturulmuş ve oradan da temalara ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; İlkokul öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu müdürleri daha çok "Sosyal Müdür" olarak algılamakta, ortaokul öğrencilerinin genellikle "Otoriter ve Baskıcı Müdür" algısına sahip olmaları, okul kademeleri arasındaki deneyim ve algı farklılıklarını açıkça ortaya koymaktadır. Verilerin analizinde ayrıca uzman bir resim öğretmeninden ve yapay zekâ uygulamalarından (ChatGPT-4) destek alınmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul müdürü, algı, metafor, imge, resim.

Giriş

Eğitim örgütlerinde liderlik, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. İlkokul ve ortaokul dönemleri, öğrencilerin eğitim hayatlarındaki en kritik evrelerden biri olarak kabul edilir. Bu dönemde, okul müdürlerinin öğrenciler üzerindeki etkileri, onların eğitim kurumlarına olan bakış açılarını, motivasyonlarını ve başarılarını şekillendirebilir (Yıldırım & Uğur, 2011). Bu bağlamda, okul müdürlerinin liderlik stilleri, karar verme süreçlerine öğrenci katılımı, iletişim becerileri ve öğrencilere yönelik tutumları gibi faktörler, okulun öğrenme ortamını ve dolayısıyla öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini doğrudan etkileyebilir (Karabağ-Köse & Güçlü, 2017). Müdürlerin öğrencilerle olan etkileşimleri, öğrenci motivasyonunu artırabilir, okula aidiyet duygusunu güçlendirebilir ve öğrenme ortamlarını daha pozitif hale getirebilir (Sürücü & Ünal, 2018). Bu etkileşimler, öğrencilerin eğitime karşı tutumlarında ve okulda geçirdikleri zamanın kalitesinde belirleyici olabilir.

Öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşadıkları dönüşümler ve gelişimler üzerinde okul müdürlerinin oynadığı rolün önemi günümüzde gittikçe daha da belirginleşmektedir (Balyer, 2013). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve yaklaşımları, eğitim sisteminin genel amaçları ve yasal çerçeveleriyle uyumlu olmalıdır. Liderlik, yalnızca yönetsel işlerin ötesinde, eğitim-öğretim kurumlarının kalitesini ve öğrenci başarısını doğrudan etkileyen kritik bir faktördür (Hıraoğlu & Hıraoğlu, 2023). Okul müdürlerinin vizyonu ve stratejik yönlendirmeleri, eğitim kurumlarının misyonunu güçlendirir ve öğrenci odaklı bir öğrenme ortamının oluşturulmasında temel bir role sahiptir (Aktaş ve Özgenel, 2020). Bu nedenle, okul müdürlerinin liderlik rolleri, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Millî Eğitim Temel Kanunu gibi yasal belgelerle belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmada hayati bir öneme sahiptir. Bu hedefler doğrultusunda hareket eden okul müdürleri hem akademik hem de sosyal gelişim için gerekli olan pozitif ve destekleyici öğrenme ortamlarını sağlayarak, öğrencilerin eğitimdeki başarılarına katkıda bulunur.

Eğitim sistemleri içinde belirlenen hedeflere ulaşılmasında, okul müdürlerinin rolü merkezi bir öneme sahiptir (Tofur & Yıldırım, 2021). Onlar, yasal çerçeveler ve eğitim ilkeleri doğrultusunda, okullarını yönlendirme ve şekillendirme sorumluluğu taşırlar. Bu sorumluluk, öğrencilerin yetiştirilmesinde ve geliştirilmesinde kilit bir rol oynar, çünkü müdürlerin liderliği ve vizyonu, eğitim kurumlarının öğretim ve öğrenme pratiklerini doğrudan etkiler (Taşçı, 2022). Bu şekilde, okul müdürleri, öğrenci başarısını artırma, motivasyonu güçlendirme ve yenilikçi eğitim yöntemlerini benimseme konusunda önemli bir güç merkezi haline gelirler. Okul müdürü, öğrenciler için lider konumdadır ve öğrencilerin eğitim hayatı boyunca önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim örgütlerini geliştiren, değiştiren ve eğitim yenilikleri için gerekli koşulu sağlayan kişiler okul müdürleridir (Çelikten, 2004; Fullan 2002). Okul müdürünün liderlik rolü aynı zamanda öğrencilerin motivasyonunu ve başarısını etkilemektedir (Aslan & Arastaman, 2024).

Öğrencileri eğitim hayatı boyunca karşılaştıkları zorluklarda destekleyen, onların gelişimini takip eden ve motivasyonunu artıran kişilerin başında okul müdürleri gelmektedir (Ünsal ve Görücü, 2023). Bu sebeple öğrencilerin okul müdürüne dair algıları, okulun genel atmosferi üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu algı ve düşüncelerin ortaya çıkması okul müdürlerinin yönetim şekilleri ve öz kişilik özelliklerini meydana çıkarma, okul müdürü ile öğrenciler arasında karşılıklı etkinin yönü ve niteliğini ortaya çıkarma ve en önemlisi ise eğitim faaliyetlerinin niteliğini direk etkilemektedir (Cerit, 2008; Yalçın & Erginer, 2012). Eğitim örgütlerindeki öğrenci davranışlarını sadece nesnel açıdan ele almak, kurumun ve öğrencilerin öznel yargılarını göz ardı etmek, kurumu ve orada olup bitenleri anlamak ve açıklamak için yeterli değildir (Şişman & Taşdemir, 2008). Değişen ve gelişen günümüz şartlarında eğitim-öğretim kurumu içerisinde öğrencilerin okula ve okul müdürüne karşı algılarını tespit etmek eğitim-öğretim kurumu açısından büyük önem arz etmektedir.

Öğrencilerin okul müdürü algısı, onların okula olan bağlılıklarını ve motivasyonlarını önemli ölçüde etkileyebilir (Kazak & Yaylalı, 2023). Bir okul müdürünün liderlik becerileri, iletişim yetenekleri ve öğrencilerle olan ilişkisi, öğrencilerin okula olan tutumlarını derinden etkileyebilir (Özgenel & Nair, 2020). Bu sebeple, öğrencilerin okul müdürlerine yönelik algıları, okul ortamının kalitesini ve öğrencilerin eğitim deneyimlerini etkileyen kritik bir faktördür. Öğrencilerin okul müdürleri hakkındaki görüşleri, müdürlerin liderlik becerileri, iletişim yetenekleri, adalet duygusu ve öğrencilerle olan ilişkileri hakkında önemli bilgiler sunabilir. Bu türden bilgiler, okulların öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemesine ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun politikalar ve uygulamalar geliştirmesine rehberlik edebilir. Eğer öğrenciler okul müdürünü pozitif ve etkili bir lider olarak görürlerse, okula daha mutlu ve motive olmuş bir şekilde katılabilirler (Aktaş & Özgenel, 2020). Öte yandan, olumsuz bir algı ise okul disiplin sorunları ve diğer olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilebilir.

Öğrenciler, okul müdürlerinin eğitim sürecine aktif bir şekilde katıldığını ve öğrencilere yönelik ilgi gösterdiğini gözlemlediklerinde olumlu bir bakış açısı geliştirebilirler (Balyer, 2013). Öğrenciler, okul müdürlerinin öğrencilerin sorunlarını dinlediğini, öneri ve taleplerini değerlendirdiğini gördüklerinde daha motive ve güvende hissederler (Özdemir vd., 2014). Bununla birlikte, bazı öğrenciler okul müdürlerini sadece disiplin ve ceza veren biri olarak algılayabilir (Yalçın & Erginer, 2012). Bu öğrenciler, okul kurallarını ihlal etmek veya davranış problemleri yaşamak zorunda oldukları durumlarda, okul müdürünün cezalandırıcı bir rol oynadığını düşünebilirler. Bu durumda, öğrencilerin okul müdürlerine olan bakış açısı negatif bir hal alabilir ve öğrenciler arasında güvensizlik hissi oluşabilir.

Öğrencilerin okul müdürlerine bakış açısını belirlemek için kullanılan metodolojilerde, liderlik becerileri ve iletişim yeteneklerinin yanı sıra metaforların rolü de göz önünde bulundurulmalıdır. Metafor, Eski Yunancada "phérō" sözcüğünden türetilmiştir ve bir kavramı veya olguyu, ondan daha fazlasını ima etmek veya taşımak anlamına gelmektedir (Demir ve Karakaş-Yıldırım, 2019). Aynı zamanda; Türkçede "ödünç alma-istiare" "meczaz" anlamlarına gelen metafor terimsel olarak "bir yerden başka bir yere götürmek" anlamında kullanılmaktadır (Ayverdi, 2005; Teoman, 2003). Metafor; bir konuyu başka bir bakış açısıyla ele almaya izin veren zihindeki bilgiler arasında bağ kurma sürecidir (Eraslan, 2011). Metaforlar gelişen ve değişen dünyada karmaşık kavram ve terimlerin öğretilmesinde, soyut kavramların somutlaştırılmasında ve görselleştirilmesinde yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Güveli vd., 2011; Şeyihoğlu & Gençer, 2011; Saban, 2004). Okul müdürlerini betimlemek için yapılan resimler, öğrencilerin zihinsel dünyasını yansıtabilir ve onların okula ve yönetimine ilişkin düşüncelerini açığa çıkarabilir. Örneğin, bir öğrenci okul müdürünü bir kaptan gibi tasvir ederek, okulun bir gemi gibi yönetildiğini ima edebilir. Başka bir öğrenci ise okul müdürünü bir büyücüye benzeterek, onun okulun sihirli bir şekilde düzenlendiğini düşünebilir. Bu metaforlar, öğrencilerin okul müdürlerine ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine ve yönetim anlayışlarını yansıtmalarına yardımcı olabilir. Bu nedenle, resimler üzerinden yapılan metaforik betimlemeler, öğrencilerin okul müdürleri hakkındaki algılarını anlamak ve değerlendirmek için önemli bir araç olabilir. Ayrıca, bu tür çalışmalar, eğitimcilerin

öğrencilerle daha derinlemesine iletişim kurmalarına ve okul yönetimine ilişkin politikaları geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Resim yapma çocuğun renkleri, biçimleri ve çizgileri seçip düzenlemesini gerektiren; fikir, duygu, olay ya da gözlemleri iletilebilmesi için pek çok bileşeni bir araya getiren bir süreçtir (Malchiodi, 2005). “Öğrencilerin çizimleri, göründüklerinden çok daha fazla şeyler ifade edebilir; gelişim, beceri ve düşünüş biçimleri ile ipucu verebilir” (Yavuzer, 1997, s. 11). Çizimler çocuklarla olan iletişimde ve çocukların karşılaştıkları güçlükleri aşmada büyük bireylere yardımcı olurlar (Artur, 2002). Öğrencilerin çizimleri her zaman eğitimciler, sanat tarihçileri ve psikologlar tarafından ilgi çekmiştir. Çizimler, öğrencilerin dünyaya dair olgunlaşmamış kavramları, zihinsel haritaları veya birebir kopyaları olarak görülür. Çizimlerin öğrencileri duygusal yönlerini yansıttıklarını ifade edebiliriz. Çizimin yazılı ve sözlü dil becerisinde zorluk çeken öğrenciler içinde görsel düşünceyi sözlü anlatımı dönüştürmede kullanılabilir. Eğitimde de sıklıkla kullanılmaktadır.

Eğitim araştırmalarında çizimlerin veri toplama ve analiz yöntemi olarak kullanılması diğer yöntemlere göre az da olsa son zamanlarda bu çalışmalar artmaya başlamıştır. Araştırmalar incelendiğinde çocuk resimlerinin en fazla bilim insanı imajının ortaya çıkarılması için kullanıldığını göstermektedir (Türkmen, 2008). Ayrıca öğrencilerin; fen ve fen dersi öğretmeni algıları (Toklu, 2008), insan ve aileye ilişkin algıları (Güven, 2009), matematik bilen/bilmeyen ve seven/sevmeyen öğrenci imajı (Ünal, 2003) gibi çalışmalar öğrenciler için yapılan konulardan bazılarıdır. Bu araştırmanın temel amacı, ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin okul müdürlerine ilişkin algılarını çizilen görseller üzerinden incelemektir. Bu çizimler, öğrencilerin okul müdürlerine dair duygu, düşünce ve algılarını somut bir şekilde ifade etmelerine olanak tanıyabilir. Çalışmanın odak noktasını, öğrencilerin çizimlerdeki metaforların ve sembollerin analiz edilmesi yoluyla okul müdürlerine ilişkin derinlemesine içgörüler elde etmek oluşturmaktadır. Araştırmanın alt amacı ise aşağıda verilmiştir:

- İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin algılarında “okul müdürü” tipi algısı okul türlerine, kademeye ve öğrencilerin cinsiyetlerine göre nasıl çeşitlenmektedir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modelinden, evren ve örneklemden, veri toplama araçlarından, verilerin toplanması ve analizinden söz edilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin okul müdürlerine ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amaçlandığından nitel araştırma modelleri içinde yer alan olgubilim deseni, nitel araştırma yöntemlerinden biridir. Bu desen, bireylerin deneyimlerini, yaşamlarını nasıl anlamlandırdıklarını incelemek; olanlar ile bireylerin bunları nasıl anladıkları arasındaki ilişkileri ortaya koymak; onların belirli bir olgunun özünü nasıl deneyimlediğini keşfetmek ve bireyler arasındaki ortak noktaları incelemek isteyen araştırmacılar için en uygun nitel araştırma desendir (Yıldırım <https://doi.org/Şimşek, 2018>). Bu araştırmada olgubilim deseninin tercih edilmesinin nedeni, öğrencilerin okul müdürlerine dair algılarının ve okul müdürleriyle olan etkileşimlerinin deneyimlerine nasıl yansıdığını belirlemektir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Düzce merkez ve Gölyaka ilçelerinde resmî ve özel ilkökul (2, 3 ve 4. Sınıflar) ile ortaokullarda eğitim alan ve Tablo 1’de sunulan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken uygun (kolay) örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Toplamda 12 farklı okul (2’si özel, 10’u devlet) çalışma sahası olarak belirlenmiştir ve bu okullar içinde ise toplamda 724 öğrenci çalışma

grubunun içine katılmıştır. Nihayetinde 724 öğrenci bu araştırmanın çalışma grubunu meydana getirmektedir. Çalışma grubuna ait betimsel veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Betimsel Veriler

| Kod | Tür | Kademe | Resim Çizdirilen Öğrenci Sayısı |
|---------------|--------|--------------------|---------------------------------|
| Okul 1 | Devlet | İlkokul (2-3-4) | 60 |
| Okul 2 | Devlet | Ortaokul (5-6-7-8) | 81 |
| Okul 3 | Devlet | İlkokul (2-3-4) | 60 |
| Okul 4 | Devlet | İlkokul (2-3-4) | 34 |
| Okul 5 | Devlet | Ortaokul (5-6-7-8) | 40 |
| Okul 6 | Özel | İlkokul (2-3-4) | 48 |
| Okul 7 | Devlet | Ortaokul (5-6-7-8) | 80 |
| Okul 8 | Devlet | Ortaokul (5-6-7-8) | 65 |
| Okul 9 | Özel | Ortaokul (5-6-7-8) | 68 |
| Okul 10 | Devlet | Ortaokul (5-6-7-8) | 57 |
| Okul 11 | Devlet | Ortaokul (5-6-7-8) | 84 |
| Okul 12 | Devlet | İlkokul (2-3-4) | 47 |
| Toplam | | | 724 |

Araştırmanın çalışma grubu Düzce ilindeki farklı ilkokul ve ortaokullardan seçilen öğrencilerden 724 öğrenciye (243'ü ilkokul, 481'i ortaokul) resim çizdirilmiştir. Öğrencilerin seçilmesinde okul büyüklüğü, okulun bulunduğu yerleşim yeri, okulun bulunduğu çevrenin gelişmişlik düzeyi, devlet okulu-özel okul türü, sınıf düzeyi ve cinsiyet faktörleri dikkate alınacak ve bu bağlamda maksimum çeşitlilik örnekleme uygun bir grup oluşturulmuştur. Resimleri seçilen öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Örnek Resim Olarak Alınan Görselleri Çizen Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

| Öğrenci | Cinsiyet | Kademe | Sınıf | Tür |
|------------|----------|----------|-------|--------|
| Öğrenci 1 | Erkek | İlkokul | 3 | Devlet |
| Öğrenci 2 | Kız | Ortaokul | 7 | Devlet |
| Öğrenci 3 | Kız | İlkokul | 2 | Devlet |
| Öğrenci 4 | Erkek | İlkokul | 2 | Devlet |
| Öğrenci 5 | Kız | İlkokul | 4 | Devlet |
| Öğrenci 6 | Kız | Ortaokul | 7 | Devlet |
| Öğrenci 7 | Kız | Ortaokul | 8 | Devlet |
| Öğrenci 8 | Erkek | Ortaokul | 6 | Devlet |
| Öğrenci 9 | Kız | Ortaokul | 7 | Devlet |
| Öğrenci 10 | Kız | Ortaokul | 7 | Devlet |
| Öğrenci 11 | Kız | İlkokul | 4 | Devlet |
| Öğrenci 12 | Kız | Ortaokul | 6 | Devlet |
| Öğrenci 13 | Kız | Ortaokul | 8 | Devlet |
| Öğrenci 14 | Erkek | Ortaokul | 8 | Devlet |
| Öğrenci 15 | Kız | Ortaokul | 7 | Devlet |
| Öğrenci 16 | Erkek | Ortaokul | 6 | Devlet |
| Öğrenci 17 | Kız | İlkokul | 4 | Devlet |
| Öğrenci 18 | Kız | İlkokul | 2 | Devlet |
| Öğrenci 19 | Kız | Ortaokul | 5 | Devlet |

| | | | | |
|------------|-------|----------|---|--------|
| Öğrenci 20 | Erkek | Ortaokul | 5 | Devlet |
| Öğrenci 21 | Kız | Ortaokul | 8 | Devlet |
| Öğrenci 22 | Erkek | Ortaokul | 5 | Özel |
| Öğrenci 23 | Kız | Ortaokul | 8 | Devlet |
| Öğrenci 24 | Kız | Ortaokul | 7 | Devlet |
| Öğrenci 25 | Kız | Ortaokul | 7 | Devlet |
| Öğrenci 26 | Kız | Ortaokul | 8 | Devlet |
| Öğrenci 27 | Kız | Ortaokul | 6 | Devlet |
| Öğrenci 28 | Kız | Ortaokul | 8 | Devlet |
| Öğrenci 29 | Erkek | Ortaokul | 8 | Devlet |
| Öğrenci 30 | Erkek | Ortaokul | 8 | Devlet |
| Öğrenci 31 | Kız | Ortaokul | 8 | Devlet |
| Öğrenci 32 | Kız | İlkokul | 4 | Devlet |
| Öğrenci 33 | Kız | İlkokul | 3 | Devlet |
| Öğrenci 34 | Kız | İlkokul | 4 | Devlet |
| Öğrenci 35 | Kız | Ortaokul | 3 | Devlet |
| Öğrenci 36 | Kız | Ortaokul | 7 | Devlet |
| Öğrenci 37 | Kız | Ortaokul | 7 | Devlet |
| Öğrenci 38 | Kız | Ortaokul | 5 | Özel |
| Öğrenci 39 | Kız | İlkokul | 2 | Devlet |
| Öğrenci 40 | Kız | Ortaokul | 6 | Devlet |
| Öğrenci 41 | Kız | Ortaokul | 8 | Devlet |
| Öğrenci 42 | Kız | Ortaokul | 7 | Devlet |
| Öğrenci 43 | Erkek | İlkokul | 3 | Devlet |
| Öğrenci 44 | Erkek | Ortaokul | 7 | Özel |
| Öğrenci 45 | Erkek | Ortaokul | 7 | Özel |

Araştırmada örnek resim olarak kullanılan görselleri çizen öğrencilerin 33'ü kız, 12'si erkektir. 33 tanesi ortaokul öğrencisi, 12'si ilkokul öğrencisidir. 4'ü özel okullara, 41'i devlet okullarına kayıtlıdır. Öğrencilerin dört tanesi 2. sınıfa, dört tanesi 3. sınıfa, beş tanesi 4. sınıfa, dört tanesi 5. sınıfa, beş tanesi 6. sınıfa, on iki tanesi 7. sınıfa ve on bir tanesi de 8. sınıfa gitmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya başlanmadan önce Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan etik izin ve Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrenciler Düzce'deki ilkokul ve ortaokullardan seçilmiştir. Okullara gitmeden önce tüm okullardan randevu talep edilmiştir. Veriler, öğrencilerin okul müdürü hakkındaki algılarını ifade etmeleri için resim çizdirme tekniğiyle toplanmıştır. Öğrencilere bir ders süresi içinde resimler çizdirilmiş ve öncesinde "Okul müdürünün nasıl biri olduğunu düşünüyorsunuz?" şeklinde açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerden, hazır bulunan forma bu soruyu yanıtlamak için bir resim çizmeleri istenmiştir. Çizilen resimlere ilave olarak öğrencilerin çizilen resimlerin altında yazdıkları ve çizilen resimde ne anlatılmak istendiğine yönelik açıklamalar da veri olarak toplanmıştır. Veriler her bir okulda yüz yüze ve öğretmenlerden de destek alarak elde edilmiştir. Verilerin toplanması 2023 Nisan-Mayıs aylarında tamamlanmıştır. Öğrencilere resim çizdirilirken gizlilik esası uygulanmış ve isimleri paylaşılmamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Bu temalar “Sosyal Müdür”, “Çalışkan Müdür”, “Demokratik ve Adil Müdür”, “Otoriter ve Baskıcı Müdür”, “Koruyucu Müdür” ve “Fiziksel Özellikleri Ön Planda Olan Müdür” şeklindedir. Öğrenciler tarafından çizilen resimler MAXQDA 26 yazılımına aktarılmış ve burada “okul müdürü” figürüne atfedilen özelliklere göre kodlar oluşturulmuş ve oradan da temalara ulaşılmıştır. Ayrıca her bir resim için “Renk Seçimi”, “Yüz İfadesi”, “Fiziksel Orantı”, “Duruş”, “Görsel Elemanlar” ve “Metindeki Mesaj” başlıkları oluşturularak yorumlanmıştır. Verilerin analizinde ayrıca uzman bir resim öğretmeninden ve yapay zekâ uygulamalarından (ChatGPT-4) da destek alınmıştır.

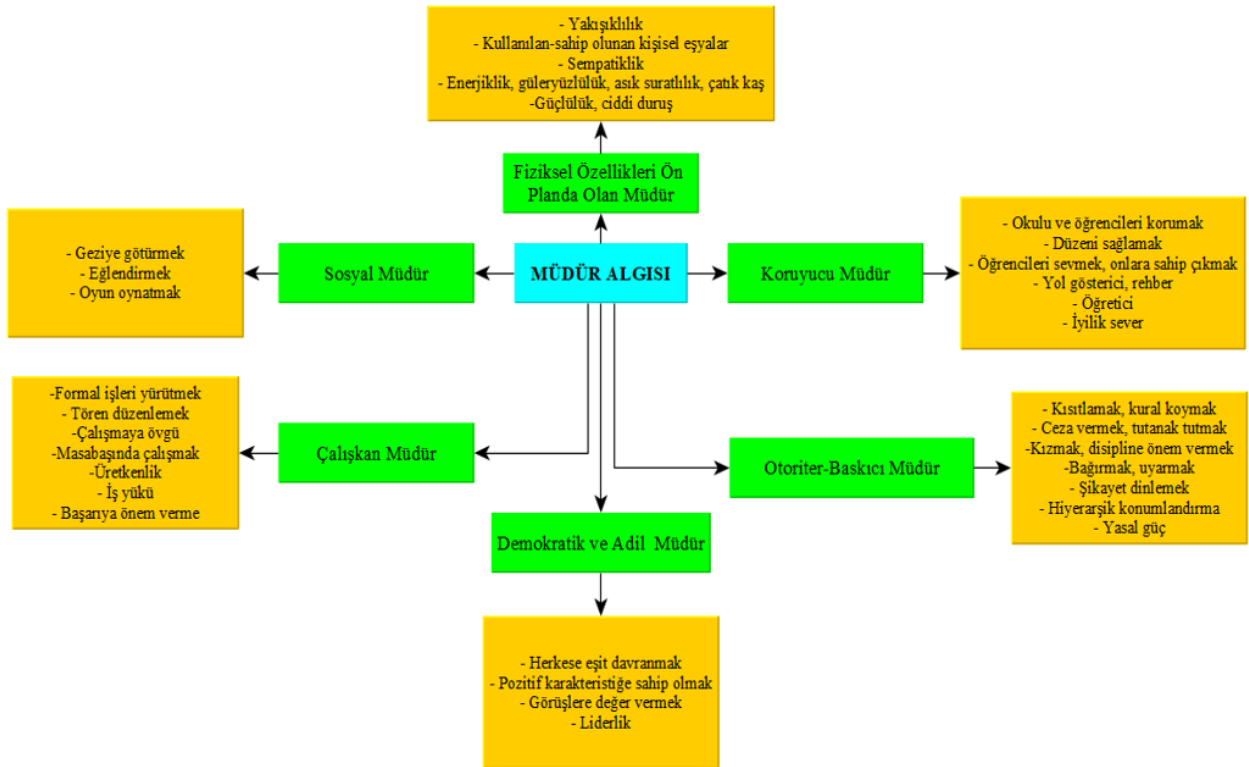
Etik Kurul İzni

08.06.2023 tarihinde Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 2023/195 karar sayısı ile izin verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmada örnek olarak seçilen ve analiz edilen 724 adet resimden elde edilen bulgulara ait temalar ve kodlar şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 1. İncelenen Resimlerde Öne Çıkan Müdür Tiplerine Ait Kategori ve Kodlar

Şekil 1'e göre öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerde temelde altı tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar “Sosyal Müdür”, “Çalışkan Müdür”, “Demokratik ve Adil Müdür”, “Otoriter ve Baskıcı Müdür”, “Koruyucu Müdür” ve “Fiziksel Özellikleri Ön Planda Olan Müdür” şeklindedir. Bu temalara bağlı ise toplam 32 ayrı kod belirlenmiştir. Örnek olarak seçilen toplam 45 resme ait analizler ve detaylar aşağıda sırayla sunulmuştur.

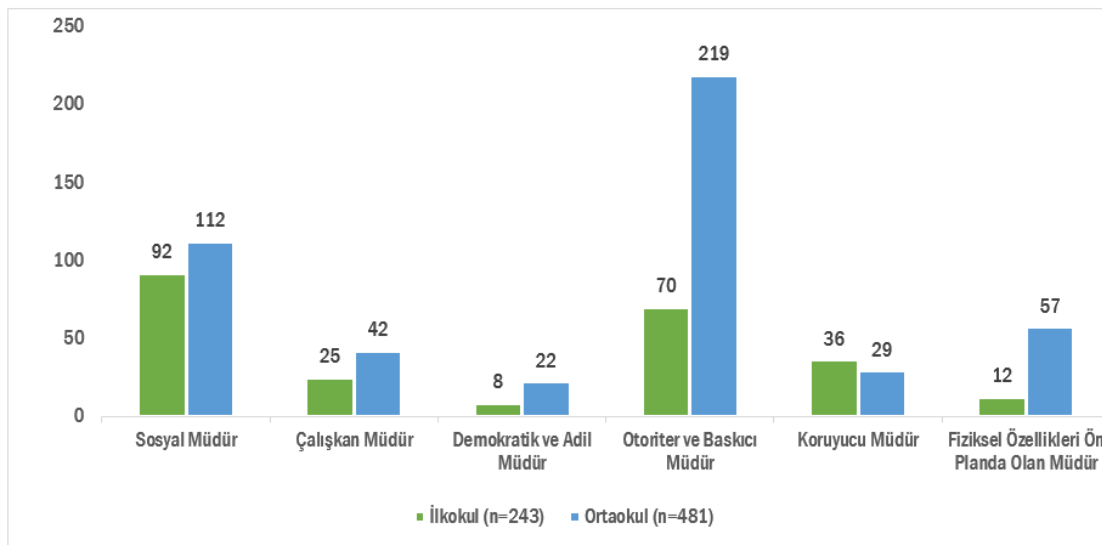
Birinci Alt Temaya İlişkin Bulgular

Tablo 3'te öğrencilerin kademelerine, gittikleri okul türlerine ve cinsiyetlerine göre müdür tipi algılarına ilişkin dağılım sunulmuştur.

Tablo 1. Resimlerden Elde Edilen Temaların Dağılımı

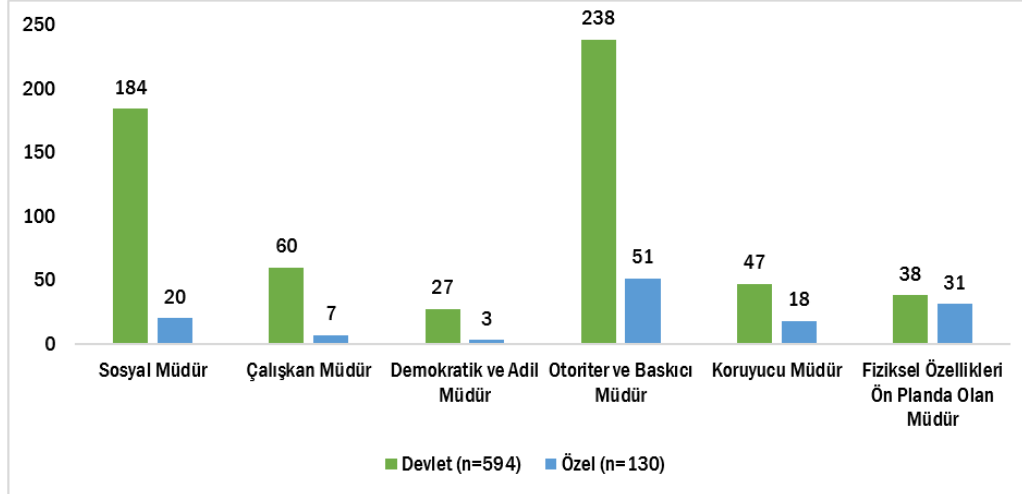
| Temalar | Kademe | | | | | | | Okul Türü (Toplam) | | Cinsiyet (Toplam) | |
|---|-----------------|----|----|------------------|-----|-----|-----|--------------------|------|-------------------|-------|
| | İlkokul (n=243) | | | Ortaokul (n=481) | | | | Devlet | Özel | Kız | Erkek |
| | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | | | | |
| Sosyal Müdür | 29 | 44 | 19 | 39 | 28 | 23 | 22 | 184 | 20 | 109 | 95 |
| Çalışkan Müdür | 8 | 11 | 6 | 8 | 9 | 20 | 5 | 60 | 7 | 36 | 31 |
| Demokratik ve Adil Müdür | 0 | 1 | 7 | 6 | 7 | 5 | 4 | 27 | 3 | 12 | 18 |
| Otoriter ve Baskıcı Müdür | 33 | 22 | 15 | 76 | 49 | 32 | 62 | 238 | 51 | 133 | 156 |
| Koruyucu Müdür | 13 | 5 | 18 | 6 | 3 | 11 | 9 | 47 | 18 | 43 | 22 |
| Fiziksel Özellikleri Ön Planda Olan Müdür | 11 | 0 | 1 | 8 | 6 | 20 | 23 | 38 | 31 | 34 | 35 |
| TOPLAM | 94 | 83 | 66 | 143 | 102 | 111 | 125 | 594 | 130 | 367 | 357 |

Tablo 3'teki dağılıma bakıldığında her bir kademe, okul türü ve cinsiyete göre okul müdürü algısının dağılımı görülmektedir. İlkokul öğrencilerinin büyük çoğunluğu (n=112) "Sosyal Müdür" algısı ön planda iken ortaokul öğrencilerinin büyük çoğunluğunda (n=481) "Otoriter ve Baskıcı Müdür" algısı ön plandadır. Devlet okullarında (n=238) ve özel okullarda (n=51) eğitim alan öğrencilerin çoğunluğunda "Otoriter ve Baskıcı Müdür" algısı ön plandadır. Kız öğrencilerin (n=133) ve erkek öğrencilerin (n=156) çoğunluğunda "Otoriter ve Baskıcı Müdür" algısı ön plandadır. Genel dağılıma bakıldığında "Otoriter ve Baskıcı Müdür" tipi algısı ilk sıradadır (n=289; %%39,92). İkinci sırada "Sosyal Müdür" (n=204; %%28,18), üçüncü sırada "Fiziksel Özellikleri Ön Planda Olan Müdür" (n=69; %%9,53), dördüncü sırada "Çalışkan Müdür" (n=67; %%9,25), beşinci sırada "Koruyucu Müdür" (n=65; %%8,98) ve son sırada "Demokratik ve Adil Müdür" (n=30; %%4,14) gelmektedir. Şekil 2'de, öğrencilerin eğitim kademelerine göre müdür tipleri algılarının dağılımı yer almaktadır.



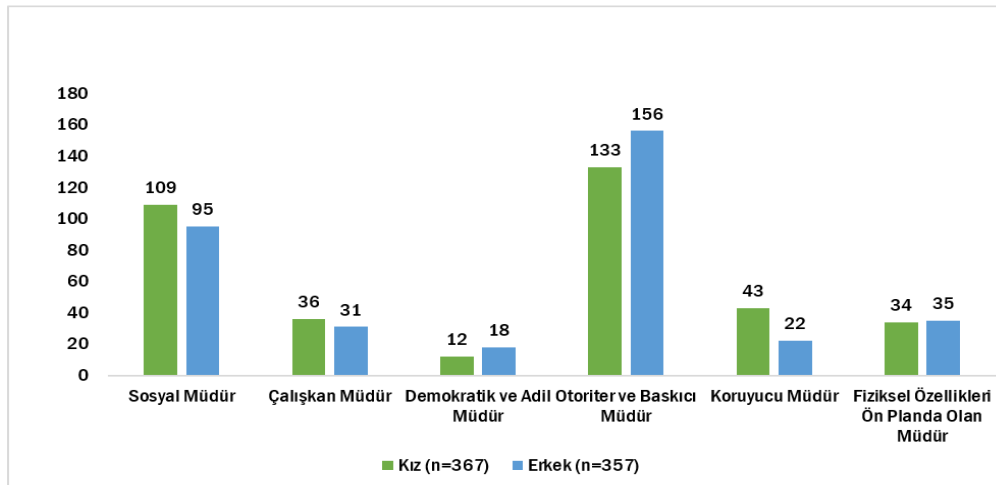
Şekil 2. Müdür Tipleri Algısının Kademeye Göre Dağılımı

Şekil 2'deki dağılıma bakıldığında ilkökul öğrencilerinin "Sosyal Müdür" tipini ön plana çıkardığı görülürken ikinci sırada "Otoriter ve Baskıcı Müdür" (n=70), üçüncü sırada "Koruyucu Müdür" (n=36), dördüncü sırada "Çalışkan Müdür" (n=25), beşinci sırada "Fiziksel Özellikleri Ön Planda Olan Müdür" (n=12) ve son sırada ise "Demokratik ve Adil Müdür" (n=8) tipi algısı yer almaktadır. Ortaokul öğrencilerinin ilk sırada "Otoriter ve Baskıcı Müdür" (n=219), ikinci sırada "Sosyal Müdür" (n=112) tipini ön plana çıkardığı görülürken üçüncü sırada "Fiziksel Özellikleri Ön Planda Olan Müdür" (n=57), dördüncü sırada "Çalışkan Müdür" (n=42), beşinci sırada "Koruyucu Müdür" (n=29) ve son sırada ise "Demokratik ve Adil Müdür" (n=22) tipi algısı yer almaktadır. Şekil 3'te, öğrencilerin eğitim aldıkları okul türüne göre müdür tipleri algılarının dağılımı yer almaktadır.



Şekil 3. Müdür Tipleri Algısının Okul Türüne Göre Dağılımı

Şekil 3'teki dağılıma devlet okulundaki öğrencilerin "Otoriter ve Baskıcı Müdür" (n=238) tipini ön plana çıkardığı görülürken ikinci sırada "Sosyal Müdür" (n=184) üçüncü sırada "Çalışkan Müdür" (n=60), dördüncü sırada "Koruyucu Müdür" (n=47), beşinci sırada "Fiziksel Özellikleri Ön Planda Olan Müdür" (n=38) ve son sırada ise "Demokratik ve Adil Müdür" (n=27) tipi algısı yer almaktadır. Özel okullarda öğrencilerin "Otoriter ve Baskıcı Müdür" (n=51) tipini ön plana çıkardığı görülürken ikinci sırada "Fiziksel Özellikleri Ön Planda Olan Müdür" (n=31) üçüncü sırada "Sosyal Müdür" (n=20), dördüncü sırada "Koruyucu Müdür" (n=18), beşinci sırada "Çalışkan Müdür" (n=7) ve son sırada ise "Demokratik ve Adil Müdür" (n=3) tipi algısı yer almaktadır. Şekil 4'te öğrencilerin cinsiyetlerine göre müdür tipleri algılarının dağılımı yer almaktadır.



Şekil 4. Müdür Tipleri Algısının Cinsiyete Göre Dağılımı

Şekil 4'teki dağılıma bakıldığında kız öğrencilerin "Otoriter ve Baskıcı Müdür" (n=133) tipini ön plana çıkardığı görülürken ikinci sırada "Sosyal Müdür" (n=109), üçüncü sırada "Koruyucu Müdür" (n=43), dördüncü sırada "Çalışkan Müdür" (n=36), beşinci sırada "Fiziksel Özellikleri Ön Planda Olan Müdür" (n=34) ve son sırada ise "Demokratik ve Adil Müdür" (n=12) tipi algısı yer almaktadır.

Erkek öğrencilerin "Otoriter ve Baskıcı Müdür" (n=156) tipini ön plana çıkardığı görülürken ikinci sırada "Sosyal Müdür" (n=95), üçüncü sırada "Fiziksel Özellikleri Ön Planda Olan Müdür" (n=35), dördüncü sırada "Çalışkan Müdür" (n=31), beşinci sırada "Koruyucu Müdür" (n=22) ve son sırada ise "Demokratik ve Adil Müdür" (n=18) tipi algısı yer almaktadır.

Tema 1: Sosyal Müdür

Bu tema altında, okul müdürünün daha çok sosyal yönüne vurgu yapan resimlere örnekler sunulmuştur.



Görsel 1. Çocuklar Tarafından Çizilen Örnek Resim-1

Renk Seçimi: Resimde mor, mavi ve gri renklerin hâkim olduğunu görmekteyiz. Mor renk okul binasına kullanılmış, bu renk genellikle yaratıcılık, hayal gücü ve asaletle ilişkilendirilir. Mavi renk ise sakinlik ve güvenilirlik hissi yaratır. Müdürün giysilerinde kullanılan mavi, onun güvenilir ve sakin bir kişi olduğunu ima edebilir.

Yüz İfadesi: Müdürün yüz ifadesi sakin ve nötr. Bu, müdürün karşılaştığı durumlar karşısında sakin ve dengeleyici bir tavır sergilediğini gösterebilir.

Fiziksel Oranti: Müdür figürü, okul binasıyla kıyaslandığında normal bir insan boyutunda tasvir edilmiş. Bu, müdürün okulun bir parçası olduğunu, ama aynı zamanda birey olarak da var olduğunu gösteriyor olabilir.

Duruş: Müdürün duruşu dik ve kendinden emin. Bu duruş, onun otoritesini ve liderlik vasıflarını yansıtır olabilir.

Görsel Elemanlar: Resimde bir okul binası, bir otomobil ve müdür figürü bulunmaktadır. Okul binası büyük ve etkileyici görünüyor. Otomobilin içerisinde bir kişi ve dışında müdür figürü bulunuyor. Bu detaylar okulun ve öğrencilerin bir yerden bir yere taşınmasının denetimi altında olduğunu gösteriyor olabilir. Aynı zamanda okul müdürünün öğrencileri geziye götürmeyi sevdiğini de yansıtmaktadır.

Metindeki Mesaj: Resimde en altta "okul sahibi, biraz kızgın biraz sakin olan biri. İyi davranan, servisleri kontrol eden, bazı dersleri yapan, çocukları eğlendiren, geziye götüren" yazıyor. Metinde belirtilen özellikler, müdürün okulda çok yönlü bir rol oynadığını gösteriyor. Hem disiplinli bir otorite figürü olarak karşımıza çıkıyor hem de öğrencilere ders vererek, onları eğlendirerek ve gezilere götürerek ilgileniyor. Bu, onun hem eğitimci hem de rehber bir rolü olduğunu gösteriyor.



Görsel 2. Çocuklar Tarafından Çizilen Örnek Resim-2

Renk Seçimi: Mavi, otobüsün ana rengi olarak kullanılmış ve bu renk genellikle sakinlik, güvenilirlik ve barışı temsil eder. Mavi renk, öğrencilere güvenli ve huzurlu bir yolculuk sunan bir okul otobüsünü simgeliyor olabilir. Pembe kalpler, otobüsün üzerine sevgi ve şefkatle eklenmiş, bu da okul müdürünün öğrencilere olan sevgi ve ilgisini temsil edebilir.

Yüz İfadesi: Otomobilin ön camında basit bir yüz ifadesi görülmekte. Bu ifade, otobüsün canlandırılmış bir karakteri temsil ediyor olabilir. Mutlu ve sevgi dolu bir ifade, okul müdürünün öğrencilere olan pozitif tutumunu yansıtabilir.

Fiziksel Orantı: Otobüs, geniş ve dengeli bir şekilde çizilmiş. Bu, okul müdürünün denge ve istikrarı temsil edebilir. Otobüsün tekerlekleri ve gövdesi arasındaki orantı, otobüsün sağlam ve güvenilir olduğunu gösteriyor olabilir.

Duruş: Otomobil yolda ilerliyor gibi çizilmiş ve bu ilerlemenin yönü, okul müdürünün öğrencileri için sürekli olarak daha iyi şeyler yapma arzusunu simgeliyor olabilir.

Görsel Elemanlar: Otomobilin üzerindeki "Gezi Otobüsü" yazısı, okul müdürünün öğrencilere farklı deneyimler sunma arzusunu gösteriyor olabilir. Pembe kalpler ve otobüsün mutlu yüzü, okul müdürünün sevgi dolu ve özenli bir kişilik taşıdığını yansıtabilir.

Görsel Elemanlar: Resimde dikkat çeken en büyük görsel eleman, gökyüzünde uçan büyük kalp şekilleridir. Bu kalpler, sevgi, birlik ve topluluk ruhunu temsil ediyor olabilir. Ayrıca, resimdeki karakterlerin el ele tutuşması da dayanışma ve birlikte hareket etme fikrini öne çıkarmaktadır.

Metindeki Mesaj: Metinde “Yener (Okul müdürü) öğretmenle el ele vererek şarkı söylüyoruz” yazıyor. Bu, okulun bir topluluk olduğunu, müdürün, öğretmenlerin ve öğrencilerin birlikte aktivitelere katıldığını ve birlikte vakit geçirdiğini gösteriyor. Bu mesaj, okulda dayanışma, birlik ve beraberlik ruhunun ne kadar önemli olduğunu vurguluyor.



Görsel 4. Çocuklar Tarafından Çizilen Örnek Resim-4

Renk Seçimi: Resimde canlı renkler kullanılmış. Gökyüzü ve çim zeminin yeşil ve mavi tonları, pozitif ve enerjik bir atmosfer oluşturmuştur. Güneşin parlak sarısı, aydınlık bir günü temsil ediyor. Bu renk seçimi, okul müdürünün öğrencilere pozitif bir enerji yayma amacı taşıdığını gösteriyor olabilir.

Yüz İfadesi: Bisikleti kullanan karakterin yüzü tam olarak detaylandırılmamış, ancak genel olarak mutlu ve kararlı bir ifadeye sahip gibi görünüyor. Bu ifadeler, müdürün okulda geçirdiği zamanın onun için eğlenceli olduğunu, ancak aynı zamanda görevlerini ciddiye aldığını da gösterebilir.

Fiziksel Orantı: Bisikleti kullanan karakterin vücut yapısı, basit ve stilize edilmiş. Ancak, büyük tekerlekli bisikleti kontrol etme kabiliyeti, müdürün güçlü ve dengeye sahip olduğunu gösterebilir.

Duruş: Karakter, bisikleti büyük bir özgüvenle kullanıyor. Bu, müdürün okulda otoriter bir konumda olduğunu, ancak bu otoriteyi eğlenceli bir şekilde kullanmayı sevdiğini gösteriyor olabilir.

Görsel Elemanlar: Görselde birçok öğe bulunmaktadır: Güneş, uçurtma, bisiklet, araba ve koşan bir öğrenci. Bu elemanlar, müdürün öğrencilerin eğlenmesini ve özgürce hareket etmesini desteklediği bir okul ortamını temsil ediyor olabilir.

Metindeki Mesaj: Metinde “Müdür deyince aklıma okul geliyor” yazıyor. Bu mesaj, müdürün okul ortamını, öğrenciler için sadece bir eğitim yeri olmaktan çok, eğlenmeleri ve öğrenmeleri için ideal bir ortam olarak gördüğünü belirtiyor olabilir. Bu da onun öğrenci merkezli bir yaklaşıma sahip olduğunu temsil ediyor olabilir.

Tema 3: Demokratik ve Adil Müdür

Bu tema altında, okul müdürünün daha çok demokratiklik ve adil yönetim anlayışı yönüne vurgu yapan resimlere örnekler sunulmuştur.



Görsel 5. Çocuklar Tarafından Çizilen Örnek Resim-5

Renk Seçimi: Resimde renk seçimi yapılmamış ve tamamen siyah beyaz çizimlerle oluşturulmuş. Bu tercih olaya veya anlatılmak istenene daha genel bir bakış açısı kazandırabilir veya izleyiciye resmi kendi duygularıyla renklendirme şansı verebilir.

Yüz ifadesi: Okul müdürünün yüz ifadesi, açık gözleri ve geniş bir gülümsemesiyle olumlu ve yardımsever bir ruh hali yansıtmaktadır. Bu ifade biçimi, müdürün öğrencilere karşı pozitif ve destekleyici bir tutum sergilediğini gösteriyor.

Fiziksel Orantı: Müdür, resimdeki diğer iki figürle orantılı bir şekilde çizilmiş, bu da onun diğer karakterlerle eşit seviyede ve aynı düzlemde olduğunu belirtiyor. Bu çizim biçimi, müdürün öğrencilerle eşit seviyede iletişim kurduğunu ve onlara yakın olduğunu gösterebilir.

Duruş: Müdürün duruşu dik ve kendinden emin. Ancak aynı zamanda, makam odasında oturarak öğrenciyle konuşuyor olması, onun ulaşılabilir konumda ve dinleyici olduğunu gösteriyor.

Görsel Elemanlar: Resimde Türk bayrağı, kapı, pencere, kitaplar ve masa gibi okul içerisini temsil eden çeşitli görsel elemanlar bulunuyor. Bu detaylar, okul müdürünün okul yaşamının merkezinde ve okulun tüm faaliyetlerine hâkim olduğunu gösteriyor. Ayrıca, her karakterin bir konuşma balonu var, bu da herkesin bir sesi olduğunu ve müdürün bu sesleri dinlediğini yansıtıyor olabilir.

Metindeki Mesaj: Metinde “Hepimizin iyiliğini düşünerek okulun düzenini sağlayan kişiyi anlamak istedim” ifadesi, resmin arkasındaki ana mesajı ortaya koyuyor. Okul müdürü, öğrencilerin ve okul personelinin iyiliği için çalışan ve onları dinleyen bir figür olarak gösteriliyor. Bu mesaj, müdürün okul içinde olumlu bir etkisi olduğunu ve onun yönetiminde okulun düzenli ve huzurlu bir ortamda olduğunu belirtiyor olabilir.



Görsel 6. Çocuklar Tarafından Çizilen Örnek Resim-6

Renk Seçimi: Kalbin kırmızı rengi, sevgiyi ve duygusallığı temsil etmektedir. Bu renk seçimi, okul müdürünün öğrencilere ve diğer paydaşlara duyduğu sevgiyi ve ilgiyi vurgulamaktadır. Terazinin siyahı, tarafsızlık ve objektiflik ifade edebilir. Adaletin sağlanmasında nesnellik ve tarafsızlık esastır. Kalkanın yeşil ve sarı renkleri, güvence ve korumayı ifade edebilir.

Yüz İfadesi: Resimde belirgin bir yüz ifadesi göze çarpmasa da genel atmosfer olumlu ve pozitif bir izlenim bırakmaktadır.

Fiziksel Orantı: Her üç görsel eleman da benzer boyutta ve resimde dengeli bir şekilde dağılmış durumdadır. Bu çizim biçimi, müdürün sevgi, güven ve adaleti eşit derecede önemseydiğini ve bu değerlere eşit önem verdiğini gösteriyor.

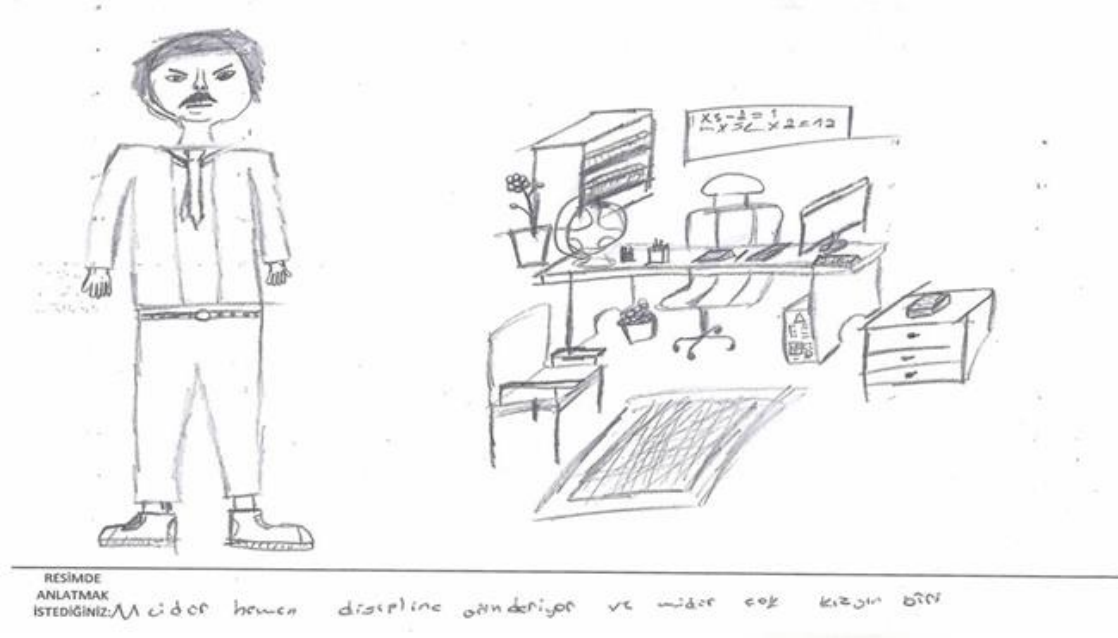
Duruş: Resimde spesifik bir "duruş" olmasa da görsel elemanların dengeli yerleşimi, müdürün dengeli ve eşitlikçi bir yaklaşıma sahip olduğunu ifade edebilir.

Görsel Elemanlar: Kalp, sevgiyi ve duygusallığı simgeler. Terazi, adaleti ve dengeli bir yaklaşımı temsil eder. Kalkan, koruma ve güveni ifade eder. Okul müdürünün, öğrencilerin ve okul topluluğunun güvenliğini sağlama görevi olduğunu vurgular.

Metindeki Mesaj: "Müdür, sevgi, güven ve adaleti sağlar" ifadesi, okul müdürünün sadece yönetici bir rolde olmadığını, aynı zamanda okul topluluğuna karşı sorumluluklarının da olduğunu gösteriyor. Bu mesaj, resimdeki görsel öğelerle uyum içinde ve bu değerleri vurgulamaktadır.

Tema 4: Otoriter ve Baskıcı Müdür

Bu tema altında, okul müdürünün daha çok otoriter ve baskıcı yönüne vurgu yapan resimlere örnekler sunulmuştur.



Görsel 7. Çocuklar Tarafından Çizilen Örnek Resim-7

Renk Seçimi: Resimde kullanılan renkler temelde siyah ve beyaz tonlarından oluşmaktadır. Renklerin monokrom olması, belirli duygusal veya atmosferik bir ton oluşturabilir. Bu tür bir renk seçimi, genellikle minimalizmi ve sadeliği yansıtabilir. Aynı zamanda, renksiz bir yaklaşım, figürün veya sahnenin duygusal ya da karakteristik özelliklerini ön plana çıkarmak isteyen bir sanatçının tercihi olabilir. Okul müdürü figürünün monokrom renklerle betimlenmesi, onun karakterine ya da pozisyonuna uygun bir ciddiyet, disiplin ve otorite havası katabilir. Ayrıca, renk seçiminin eksikliği, izleyicinin müdürün fiziksel özelliklerine veya kıyafetlerine değil, yüzündeki ifadeye ve duruşuna odaklanmasını sağlayabilir.

Yüz İfadesi: Okul müdürünün yüz ifadesi oldukça belirgin ve karakteristik. Kaşları çatılmış, gözleri dikkatlice ve keskin bir şekilde ileriye bakıyor. Bu ifade, otoriter bir tutumu, kararlılığı ve ciddiyeti yansıtıyor olabilir. Ağzının çizgisi düz ve sıkıca kapanmış, bu da onun bir konuda kesin ve kararlı olduğunu gösterebilir. Bu tür bir yüz ifadesi, müdürün bir konuyu ya da durumu değerlendiriyor olduğunu, belki de bir karar verme sürecinde olduğunu ima edebilir. Bu ifade aynı zamanda disiplinli, kurallara bağlı ve otoriter bir kişiliği temsil ediyor olabilir. Öğrenciler ya da öğretmenlerle etkileşimde bulunurken bu tür bir yüz ifadesi, müdürün kurallara ve disipline ne kadar değer verdiğini gösteriyor olabilir.

Fiziksel Orantı: Müdürün fiziksel orantısı, baş kısmının büyüklüğü, vücut uzunluğu ve bacak boyu arasındaki denge dikkate alındığında, bazı orantısızlıklar göze çarpıyor. Başın büyüklüğü, diğer vücut bölümlerine kıyasla daha geniş ve belirgin. Bu durum, resimde yüz ifadesine ve başa daha fazla önem verildiğini gösterebilir. Kollar ve bacaklar nispeten ince ve uzun; özellikle ayakkabılar vücuda göre daha küçük gözükmektedir. Bu orantısızlık, resmi çizen öğrencinin müdürün yüzündeki duygusal ifadeye veya başın detaylarına daha çok odaklandığını ve vücudun diğer bölümlerine göre bu detayları daha az vurguladığını gösterebilir.

Duruş: Müdürün duruşu, ayakta dik bir şekilde ve iki ayağını yere sağlam basarak resmedilmiştir. Bu duruş, otorite, kararlılık ve özgüveni simgeliyor olabilir. Kollarının iki yana sarkık olması, müdürün sakin ve kontrollü bir şekilde ortamı gözlemediğini gösterebilir. Bu tür bir duruş, müdürün mevcut durumu değerlendirme, öğrenci veya öğretmenlerle iletişim kurma veya bir duruma müdahale etme kapasitesini temsil edebilir. Genel olarak, bu duruş, bir okul müdürünün otoriter, saygın ve denetleyici bir rolde olduğunu yansıtabilir.

Görsel Elemanlar: Arka planda görülen çalışma alanı, bir müdür odasını temsil ediyor olabilir. Matematiksel denklemler, bilgisayar, koltuk ve diğer ofis eşyaları, müdürün eğitimle ilgili konularda aktif ve bilgili olduğunu gösteriyor olabilir. Ayrıca, odadaki eşyaların düzeni, müdürün disipline verdiği önemi yansıtabilir.

Metindeki Mesaj: "Müdür her zaman disipline önem verir ve müdür çok kızgın biri" ifadesi, okul müdürünün kurallara ve düzene büyük bir değer verdiğini, aynı zamanda sert bir yönetim anlayışına sahip olabileceğini vurguluyor. Bu, öğrenciler ve öğretmenler arasında disiplinli bir ortamın sürdürülmesi için gerekli olabilecek bir özellik olabilir.



Görsel 8. Çocuklar Tarafından Çizilen Örnek Resim-8

Renk Seçimi: Resimde çok az renk kullanılmış. Çoğunlukla beyaz ve gri tonları hâkim. Bu, resmin basit ve odak noktasını belirginleştirme amacı güdebilir. Ayrıca renksizlik, resmin gerçekçilikten ziyade bir temsil olduğunu ve belirli bir durumu ya da anı vurgulamak istediğini gösterebilir.

Yüz İfadesi: Müdür figürünün yüzünde gözlüklerle kapalı bir ifade var. Bu durum, otorite ve ciddiyeti temsil edebilir. Gözlükler, bilgelik veya deneyimi simgeliyor olabilir. Öğrenci figürlerinin ifadesi ise daha rahat ve mutlu. Bu, müdürün onlara karşı hoşgörülü bir tutum içinde olduğunu gösteriyor olabilir.

Fiziksel Orantı: Müdür figürü, öğrencilere göre daha büyük ve daha belirgin olarak çizilmiştir. Bu, onun otoritesini ve önemini vurgulamak için yapılmış olabilir. Öğrencilerin boyutları daha küçük ve basit, bu da onların müdür karşısındaki konumunu yansıtabilir.

Duruş: Müdür dik bir şekilde ayakta duruyor, bu da onun güçlü ve otoriter bir pozisyonda olduğunu gösteriyor. Öğrenciler ise onun etrafında gruplanmış durumda ve müdüre doğru yönelmiş durumda resmedilmiştir. Bu duruş, müdüre olan saygılarını ve onun etrafında toplanma eğilimlerini gösteriyor olabilir.

Görsel Elemanlar: Baloncuklar, öğrencilerin ve müdürün düşüncelerini ya da söyledikleri şeyleri temsil ediyor. Bu, resimdeki figürlerin duygularını ve tepkilerini anlamamıza yardımcı oluyor. Ayrıca masanın ve sandalyenin kullanımı, olayın bir sınıf veya okul ortamında gerçekleştiğini gösteriyor.

Metindeki Mesaj: Metin, müdürün öğrencilere karşı her zaman hoşgörülü olduğunu belirtiyor. Öğrencilerin baloncuklarında yer alan mesajlar da bu hoşgörüyü ve onların müdüre olan sevgi ve saygısını teyit ediyor. Müdürün "Gene bu 8'ler ne yaptı şimdi? 1 ayınız kaldı biraz sabredin." şeklindeki düşüncesi, onun öğrencilere karşı sabırlı ve anlayışlı bir yaklaşıma sahip olduğunu gösteriyor. Genel olarak, metindeki mesaj, okul müdürünün öğrencilere karşı hoşgörülü ve anlayışlı bir tutuma sahip olduğunu gösteriyor.

Tema 5: Koruyucu Müdür

Bu tema altında, okul müdürünün daha çok koruyuculuk yönüne vurgu yapan resimlere örnekler sunulmuştur.



Görsel 9. Çocuklar Tarafından Çizilen Örnek Resim-9

Renk Seçimi: Bina gri renkte temsil edilmiş, bu nötr bir renk olarak okulun resmi ve kurumsal yapısını simgeliyor olabilir. Pencere panjurlarının mavi olması, okulda barış, sakinlik ve öğrenme gibi duyguları simgeliyor olabilir. Müdürün kıyafetleri nötr renklerle (gri, siyah ve beyaz) resmedilmiş, bu profesyonelliği ve resmiyeti vurguluyor olabilir. Kız öğrencinin mavi kıyafeti, masumiyet ve gençlik enerjisini simgeliyor olabilir.

Yüz İfadesi: Müdürün yüz ifadesi ciddi, bu onun sorumluluklarının farkında olduğunu ve otoriter bir kişiliğe sahip olduğunu gösterebilir. Öğrenci ise mutlu bir yüz ifadesine sahip, bu da okulun güvenli ve pozitif bir ortam sağladığını ima edebilir.

Fiziksel Orantı: Müdür, öğrenciden daha büyük ve uzun olarak resmedilmiş. Bu, yetişkinlerin ve otorite figürlerinin çocuklara göre daha büyük ve koruyucu olması gerektiği algısını yansıtabilir. Müdürün başının büyüklüğü, bilgelik ve deneyimi temsil ediyor olabilir.

Duruş: Müdürün dik duruşu, onun güçlü, kararlı ve özgüvenli olduğunu gösteriyor. Kız öğrencinin müdürle el ele durması, güven ve bağlılık hissini yansıtıyor. Müdürün öğrenci figürüne göre büyük olması, deneyim, bilgelik ve otorite gibi özellikleri simgeliyor olabilir.

Görsel Elemanlar: Resmin sol üst köşesindeki güneş, yeni başlangıçları ve umudu simgeliyor olabilir. Türk bayrağı, okulun milli değerlere sahip çıktığını göstermektedir.

Metindeki Mesaj: "Bizim müdürümüz en iyi müdür" yazısı, öğrencinin ve okul topluluğunun müdüre olan sevgi, saygı ve takdirini açıkça ifade ediyor. Bu da müdürün okulda olumlu bir etki bıraktığını göstermektedir.



Görsel 10. Çocuklar Tarafından Çizilen Örnek Resim-10

Renk Seçimi: Tek bir renkle çizilmiş olan resim, renklerle oynamadan sadece karakterin ve çevresindeki mesajların ön plana çıkmasını sağlar. Bu sadelik, bir okul müdürünün otoritesini ve netliğini vurguluyor olabilir.

Yüz İfadesi: Müdür karakterinin yüzünde hafif bir gülümseme var. Bu ifade biçimi, müdürün öğrencilere karşı anlayışlı ve pozitif bir tutuma sahip olabileceğini göstermektedir. Aynı zamanda kendinden emin bir ifade taşıdığı da söylenebilir.

Fiziksel Orantı: Müdür, orantılı bir şekilde çizilmiş. Bu, onun dengeli, ölçülü ve profesyonel bir karakter olduğunu vurgulayabilir.

Duruş: Dik ve oturaklı bir duruşa sahip olan müdür, bu sayede otoritesini ve ciddiyetini ortaya koymaktadır. Duruşundaki bu özgüven, bir okul müdürünün yönetimdeki yerini ve öğrencilere karşı tavrını yansıtır olabilir.

Görsel Elemanlar: Resimde asılı olan not kâğıtları, müdürün öğrencilere yönlendirmelerde bulunduğunu ve belirli beklentileri olduğunu gösteriyor. "Sağlıklı ol", "Kurallara uy" gibi mesajlar, müdürün öğrencilere nasıl davranmaları konusunda rehberlik ettiğini ve onların en iyi şekilde eğitim almasını istediğini göstermektedir.

Metindeki Mesaj: Asılı notlardan anlaşıldığı üzere müdür, öğrencilere hem akademik hem de kişisel gelişimleri için rehberlik etmektedir. Mesajlar, öğrencilerin sadece derslerde değil, yaşamlarının her alanında başarılı ve dengeli bireyler olmaları için neye ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır.

Tema 6: Fiziksel Özellikleri Ön Planda Olan Müdür

Bu tema altında, okul müdürünün daha çok fiziksel görünüşüne vurgu yapan resimlere örnekler sunulmuştur.



Görsel 11. Çocuklar Tarafından Çizilen Örnek Resim-2

Renk Seçimi: Resim tamamen siyah ve beyaz, bu nötr renkler, duygusal tepkilerin minimuma indirgenmesine yardımcı olabilir. Siyah-beyaz renk seçimi, genellikle eski zamanları veya nostaljik bir hissi temsil eder ama aynı zamanda bir öyküyü sadelikle ve doğrudanlıkla anlatma amacı da taşıyabilir.

Yüz İfadesi: İki karakterin yüz ifadeleri ciddi ve kararlı. Bu, onların işlerine olan adanmışlıklarını ve sorumluluklarını ciddiye aldıklarını gösteriyor olabilir.

Fiziksel Orantı: Figürler, insan anatomisine uygun bir şekilde çizilmiştir. Müdürün vücut proporsiyonları geniş omuzları ile dikkat çekmektedir, bu da onun güçlü ve otoriter bir kişilik olabileceğini ima etmektedir.

Duruş: Resimdeki okul müdürü figürü dik bir duruşa sahiptir. Bu türden bir duruş, onun kendine olan güvenini ve otoritesini yansıtabilir. Ayakta duran figür, göğsünü hafifçe öne doğru çıkararak kendinden emin bir pozisyonda durmaktadır. Bu pozisyon, onun liderlik vasfını, kararlılığını ve sorumluluk bilincini

vurguluyor olabilir. Ayrıca, bu duruş onun öğrenci ve öğretmenlerle olan ilişkisinde de saygı gördüğünü ve aynı zamanda saygı gösterdiğini belirtiyor olabilir. Müdürün bu dik duruşu, onun öğrencilerine ve öğretmenlere karşı olan sorumluluklarını ciddiye aldığını ve bu sorumlulukları yerine getirmek için gereken otoriteye sahip olduğunu göstermektedir. Masa arkasında oturan okul müdürü figürü ise daha rahat bir pozisyonda ama yine de dikkatli ve uyanık görünmektedir.

Görsel Elemanlar: Resimdeki bayraklar, bu ortamın bir okul veya eğitim kurumu olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, duvardaki tablolar ve masa üstündeki eşyalar, mekânın resmi ve işlevsel olduğunu göstermektedir. Dolabın üzerindeki saat, zamanın önemine ve belki de disipline olan vurguya işaret ediyor olabilir.

Metindeki Mesaj: “Çok iyi bir hoca, yakışıklı bir kişi, iyi, hafif kızan bir insan. Kendisini çok seviyoruz.” Bu metin, müdürün hem mesleki hem de kişisel olarak saygı gördüğünü belirtmektedir. “Yakışıklı bir kişi” ifadesiyle, onun fiziksel özellikleri vurgulanmaktadır. “Hafif kızan bir insan” ifadesi, onun disiplinli ama aynı zamanda adil olduğunu göstermektedir. “Kendisini çok seviyoruz” ifadesi, müdürün okul topluluğu tarafından sevildiğini ve saygı gördüğünü belirtmektedir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

İlkokul öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu müdürleri daha çok “Sosyal Müdür” olarak algılamakta, ortaokul öğrencilerinin genellikle “Otoriter ve Baskıcı Müdür” algısına sahip olmaları, okul kademeleri arasındaki deneyim ve algı farklılıklarını açıkça ortaya koymaktadır. Bu farklılık, yaş grupları arasında sosyal beklentilerin, ihtiyaçların ve okulla etkileşim şekillerinin değişimini yansıtmaktadır. İlkokul öğrencilerinin “Sosyal Müdür” algısı, bu yaş grubunun daha çok sosyal etkileşim ve destek arayışı içinde olabileceğini göstermektedir. Bu yaş grubundaki öğrenciler, okul müdürünü daha çok bir rehber, destekçi ve motivasyon kaynağı olarak görebilirler. Akan & Yarım’ın (2019) yapmış olduğu çalışmada Okul yöneticileri ile negatif bazı olumsuz algıların var olduğunu kabul etmek gereklidir. Özellikle ortaokuldaki öğrencilerin okul yöneticilerine ilişkin bu algılarının düzeltilmesi için iletişim becerilerini geliştirmeleri, öğrencilerle daha samimi ve içtenlik göstermeye özen göstermeleri faydalı olabilir. Araştırma bulgularına göre okul yöneticisi aileden biri olarak görülmesine karşın öğretimsel açıdan öğrencilerde yeterince üst düzey algılanmamaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin okullarda etkili olması için özellikle eğitim ile ilgili faaliyetlere katılmaları, sınıfları gezerek öğrencilerin akademik gelişimlerini daha yakından takip etmeleri, yol göstericilik ve rehberlik görevlerini daha fazla yüklenmeleri, bilgi, beceri ve tecrübeleriyle öğrencilere rehberlik etmeleri etkili olabilir.

İlkokullarda müdürlerin sosyal becerilerinin ön plana çıkması, çeşitli faktörlerin bir yansıması olarak görülebilir. Bu durum, liderlik becerileri ile okulun genel atmosferine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. İlkokul çağındaki çocuklar sosyal etkileşime büyük önem vermektedir ve bu yaş grubunun eğitim ortamları genellikle daha küçük ve öğrenci odaklıdır. Yalçın & Erginer’in (2014) yapmış olduğu çalışmada “Sevgi unsuru olma” kategorisini oluşturan çizimlerde öğrenciler okul yöneticilerini sevecen, güler yüzlü, kendilerini seven, sevgiyle yaklaşan, şefkat gösteren, onlara hediyeler veren, güzel sözler söyleyen kişiler olarak tanımlamışlardır. Okul müdürlerinin sevecen ve sıcak tavırları öğrenci davranışlarında okula ve öğrenmeye karşı olumlu yönde gelişmeler meydana getirebileceği çıkarımında bulunmuştur. Bu yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sosyal yönü güçlü okul müdürleri, dönüşümcü liderlik tarzını benimseyerek, öğrenci ve öğretmenleri motive eder, okul içinde olumlu bir atmosfer yaratır ve bireylerin gelişimini destekler. Yalçın & Erginer’in (2014) yaptığı çalışmada okul müdürleri öğrenciler tarafından, öğrencileri yönlendiren, hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olan; öğretimin içinde, müdürlük görevlerinin yanı sıra eğitim-öğretime de devam eden birer öğretmen; başarıyı ödüllendiren, öğrencileri bir arada tutan, birleştirici kişiler olarak resmedilmişlerdir. Bu çalışmanın bulguları da çalışmayı destekler niteliktedir.

Ortaokul çağı, öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimleri için kritik bir dönemdir. Bu dönemde, öğrenciler sadece akademik becerilerini değil, aynı zamanda kendi kimliklerini ve toplumsal ilişkilerini de keşfetme aşamasındadırlar. Ancak, birçok ortaokul öğrencisi, okul yöneticileriyle ilişkilerinde otoriterlik ve baskı algısıyla karşılaşabilirler. Araştırmanın bulgularına göre ortaokul öğrencileri çoğunlukla, okul yöneticilerini “otoriter” olarak görmüştür. Okul müdürlerinin sık sık disiplin konularında karar alma ve ceza uygulama yetkileri olduğundan, öğrenciler onları otorite figürleri olarak algılamış olabilirler. Okul müdürlerinin iletişim tarzı da öğrencilerin algılarını etkilemiş olabilir. Eğer okullarda müdürler, öğrencilere karşı mesafeli, emir kipiyle konuşan veya duygusal olarak soğuk bir iletişim tarzı sergiliyorlarsa, bu öğrenciler de müdürleri bir otorite figürü olarak algılamalarına yol açabilir. Öğrenciler ortaokula geçişle birlikte daha fazla biçimde karar almak ve alınan kararlara katılmak isterler. Okul yönetimi, öğrencilere karar alma süreçlerine katılma fırsatı vermiyorsa veya öğrenci haklarını önemsemiyorsa, öğrenciler müdürlerini otoriter ve baskıcı olarak görebilirler. Gencer’in (2021) yaptığı çalışmada ortaokula devam eden öğrencilerin okul müdürünü bir komutan gibi gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Müdürlerin sorumlulukları arasında okul disiplinini sağlamak ve kurallara uyulmasını sağlamak bulunur. Eğer müdürler sıkı disiplin politikaları uygular ve kurallara kesin bir şekilde bağlı kalınmasını talep ederlerse, öğrenciler müdürlerini bir nevi disiplin komutanı olarak görebilirler. Aslan vd.’nin (2018) yaptığı çalışmada katılımcılar arasında gerçekleştirilen anket sonuçlarına göre, okul müdürlerinin algılanmasıyla ilgili önemli bulgular ortaya çıkmıştır. Tüm katılımcılar tarafından ortak olarak en fazla sayıda üretilen 10 metafor şunlardır: Disiplin Makinesi, Öğretim Lideri, Gardiyan, Teknik Direktör, Diktatör, Otoriter Güç, Beyin, Kral, Çoban, Gemi Kaptanı. Bu metaforların incelenmesi, 183 öğrencinin okul müdürünü bu şekillerde tanımladığını göstermektedir. Metaforların olumlu ve olumsuz niteliklerine yönelik bir analiz yapıldığında, 104 öğrencinin olumsuz metaforları tercih ettiği, 79 öğrencinin ise olumlu metaforları seçtiği ortaya çıkmıştır.

Kararların “öğretmen”, “müdür” veya “başkan” gibi otorite figürleri tarafından alınması gerektiğine dair düşünceler, öğrencilerin otoriteye olan güvenini ve onlara duyulan ihtiyacı yansıtabilir. Bazı öğrenciler, kararların yetişkinler tarafından alınmasının daha güvenli ve etkili olduğunu düşünebilirler. Bu düşünce şeklinde, öğrencilerin kendilerini güvende hissetme ve sorumluluktan kaçınma eğilimleri bulunabilir. Ancak, sınıf içindeki farklılıklar ve çatışmalar, öğrencilerin karar alma süreçlerine daha aktif katılmalarını teşvik edebilir. Öğrenciler arasında diyalog ve iş birliği sağlanarak, demokratik değerlerin ve katılımcı bir ortamın geliştirilmesi mümkündür. Bu şekilde, öğrencilerin demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algıları arasındaki ilişki daha olumlu bir yönde geliştirilebilir. Bu araştırma sonucuna göre İlkokul ve Ortaokullarda Öğrencilerin Okul Müdürü Algısının Resimler Üzerinden Analizi kapsamında şu önerilere yer verilmiştir:

- Farklı yaş gruplarındaki öğrencilere yönelik liderlik tarzlarının etkilerini daha detaylı incelemek, öğrenci algıları üzerindeki değişimleri anlamaya yardımcı olabilir.
- Benzer araştırmaların farklı kültürel ve sosyo-ekonomik bağlamlarda yapılması, genel bulguların geçerliliği üzerine daha geniş çıkarımlar sağlayabilir.
- Öğrencilerin okul müdürleri hakkındaki algılarının zaman içinde nasıl değiştiğini inceleyen boylamsal çalışmalar, eğitim liderliği literatürüne önemli katkılarda bulunabilir.
- Okul müdürlerinin öğrencilerle empati kurma ve etkili iletişim becerilerini geliştirmeleri, özellikle ortaokul düzeyinde otoriter algıların azaltılmasına yardımcı olabilir.
- İlkokul müdürlerinin öğrencilerle sosyal etkileşimleri artırmak için düzenledikleri etkinlikler, okul atmosferini iyileştirebilir ve öğrenci motivasyonunu artırabilir.

Kaynakça

- Akan, D., & Yarım, M. A. (2019). İlkokul öğrencilerinin okul ve okul müdürü kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 223-233.
- Aktaş, A., & Özgenel, M. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 1-18.
- Armağan Köseoğlu, S. (2023). Bir iletişim aracı olarak çocuk resmi ve özellikleri. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 137-145.
- Aslan, C., & Arastaman, G. (2024). Okul müdürü olma istekliliğinde liderlik etme motivasyonunun rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(89), 256-269. <https://doi.org/10.17755/esosder.1335529>
- Ayverdi, İ. (2005). *Misâlli büyük Türkçe sözlük*. Kubbealtı Neşriyat. İstanbul.
- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 181-214.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 91-118.
- Demir, C., & Karakaş Yıldırım, Ö. (2019) Türkçede metaforlar ve metaforik anlatımları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(4), 1085-1096. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.599335>
- Eraslan, A. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının model oluşturma etkinlikleri ve bunların matematik öğrenimine etkisi hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(1), 365-377.
- Fullan, M. (2002). Principals as leaders in a culture of change, educational leadership. http://www.michaelfullan.ca/Articles_02/03_02.htm
- Gencer, M. (2021). Öğrencilerin okul ve okul müdürü kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 2021, 11(2), 729-754. <https://doi.org/10.23863/kalem.2021.22>
- Güveli, E., İpek, A. S., Atasoy, E., & Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Turkish Journal Of Computer And Mathematics Education*, 2(2), 140-159.
- Güven, İ. (2009). Yaratıcı drama yoluyla öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 23-34.
- Hıraoğlu, S., & Hıraoğlu, E. (2023). Öğretmen liderliğini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi. *Enderun*, 7(1), 96-120.
- Karabağ-Köse, E., & Güçlü, N. (2017). Okul müdürlerinin liderlik stilleri, okullarda karara katılım ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiler. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 209-224.
- Kazak, E., & Yaylalı, E. (2023). Okul müdürlerinin okul iklimine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 802-818.
- Malchiodi, C. A. (2005). *Expressive therapies: history, theory, and practice*. In Malchiodi (Ed.), *Expressive Therapies*, pp.1-15.
- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E., & Yirci, R. (2014). Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 190-215.

- Özgenel, M., & Nair, A. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerini yordayan bir faktör: politik beceriler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 56, 182-205.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Sürücü, A., & Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 253-295. <https://doi.org/10.26466/opus.404122>
- Şeyihoğlu, A., & Gençer, G. (2011). Hayat bilgisi öğretiminde metafor tekniğinin kullanımı. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(3), 83-100.
- Şişman, M., & Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem.
- Teoman, A. (2003). Eğretileme: Beşinci Töz. *Kitaplık*, 65, 55-58.
- Tofur, S., & Yıldırım, R. (2021). Okul müdürlerinin okul yönetim süreçleriyle ilgili görüşlerinin incelenmesi (Demirci ilçesi örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 961-987. <https://doi.org/10.17755/esosder.823787>
- Toklu, G. G. (2008). *İlköğretim 4. - 5. sınıf öğrencilerinin kendi çizimlerinden fen dersi öğretimine yönelik algılarıyla yapılandırmacı öğrenme ortamı anlayışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Türkmen, F. (2008). Mukayeseli edebiyat ve mukayeseli folklor çalışmaları üzerine görüşler. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 8(2), 111-116.
- Ünal, U. (2003). İdari ve sosyal alanlarda Nizam-ı Cedid çabaları. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 14(14), 273-289.
- Ünsal, S., & Görücü, Y. D. (2023). Öğretmen motivasyonunu etkileyen öğrenci, veli ve yönetici davranışları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(2), 148-170.
- Yalçın, M., & Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 229-256.
- Yalçın, M., & Erginer, A. (2014). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul müdürü algılarına ilişkin yaptıkları çizimler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(171), 270-285.
- Yavuzer, H. (1997). *Resimleriyle çocuk: Resimleriyle çocuğu tanıma*. Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, N., & Uğur, M. (2011). Öğrencilerin algısından okul müdürü imgelerinin karikatürize ifadeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 409-426.

Enhancing intercultural sensitivity with children's picture books: A perspective from Erasmus+ project

Kasım Yıldırım¹; Fatih Ç. Çetinkaya²; Abdurrahman B. Topçam³; Mücahit Durmaz⁴; Halil İ. Öksüz⁵; Behlül B. Sezer⁶; Ferhat Demirkıran⁷

¹ Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla, Türkiye, ORCID: [0000-0003-1406-709X](https://orcid.org/0000-0003-1406-709X)

² Düzce University, Düzce, Türkiye, ORCID: [0000-0002-9843-6747](https://orcid.org/0000-0002-9843-6747)

³ Ministry of National Education, Şanlıurfa, Türkiye, ORCID: [0000-0002-3985-4113](https://orcid.org/0000-0002-3985-4113)

⁴ Ministry of National Education, Şanlıurfa, Türkiye, ORCID: [0000-0001-7509-2059](https://orcid.org/0000-0001-7509-2059)

⁵ Düzce University, Düzce, Türkiye, ORCID: [0000-0003-4338-297X](https://orcid.org/0000-0003-4338-297X)

⁶ Düzce University, Düzce, Türkiye, ORCID: [0000-0003-4287-7460](https://orcid.org/0000-0003-4287-7460)

⁷ Düzce University, Düzce, Türkiye, ORCID: [0000-0002-1317-3416](https://orcid.org/0000-0002-1317-3416)

ARTICLE INFO

Article Type: Research Article
Received: 22.05.2024
Accepted: 09.06.2024
Publication: 30.06.2024
Month/ year: 06/2024
Citation: Yıldırım, K., Çetinkaya, F. Ç., Topçam, A. B., Durmaz, M., Öksüz, H. İ., Sezer, B. B., & Demirkıran, F. (2024). Enhancing intercultural sensitivity with children's picture books: A perspective from Erasmus+ project. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 2(1), 35-48.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effect of experiential learning activities provided by the use of multicultural children's literature products on pre-service teachers' knowledge of interactive reading activities to be carried out with multicultural picture books and their views on intercultural sensitivity skills. The current research was designed as a mixed method in which both quantitative and qualitative research were applied. The study group of the research is the participants of the KA210 program carried out under the coordination of Düzce University in 2023 with the title 'Welcome! Intercultural Sensitivity for Integration' Erasmus+ project in 2023. 15 pre-service teachers from three different countries participated in the project. In the study, a multiple-choice knowledge test was used as a data collection tool. There are 20 questions in total in the knowledge test. With this knowledge test, it is aimed to measure the knowledge levels of pre-service teachers about migration, interculturality, children's picture books and interactive reading practices. On the other hand, qualitative data were obtained through a semi-structured interview form. SPSS was used to analyze quantitative data and descriptive analysis was used to analyze qualitative data. In line with the findings, it was observed that experiential learning workshops with pre-service teachers from different countries improved participants' knowledge about interactive reading and multicultural picture books. Additionally, it can be said that interactive reading workshops enhance participants' intercultural sensitivity levels.

Keywords: Multiculturalism, intercultural sensitivity, children's picture books.

Resimli çocuk kitapları ile kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesi: Erasmus+ projesinden bir perspektif

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, çokkültürlü çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanımıyla sağlanan deneyimsel öğrenme etkinliklerinin öğretmen adaylarının çokkültürlü resimli çocuk kitaplarıyla gerçekleştirilecek etkileşimli okuma etkinliklerine yönelik bilgilerine ve kültürlerarası duyarlılık becerisine yönelik görüşlerine olan etkisini

incelemektir. Yürütülen araştırma hem nicel hem nitel araştırmanın uygulandığı karma yöntem olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2023 yılında Düzce Üniversitesi koordinatörlüğünde yürütülen KA210 kodlu ve 'Welcome! Intercultural Sensitivity for Integration' isimli Erasmus+ projesine katılan üç farklı ülkeden 15 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak çoktan seçmeli bilgi testi kullanılmıştır. Bilgi testinde toplamda 20 adet soru yer almaktadır. Uygulanan bu bilgi testiyle öğretmen adaylarının göç, kültürlerarasılık, resimli çocuk kitapları ve etkileşimli okuma uygulamaları ilgili bilgi düzeylerinin ölçmesi hedeflenmektedir. Öte yandan nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz etkili olmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda, farklı ülkelere gelen öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen deneyimsel öğrenme atölyelerinin, katılımcıların etkileşimli okuma ve çok kültürlü resimli kitaplar hakkındaki bilgi düzeylerini geliştirdiği görülmüştür. Bunun yanında, uygulanan etkileşimli okuma atölyelerinin katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeylerini geliştirdiği de söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Çokkültürlülük, kültürlerarası duyarlılık, resimli çocuk kitapları.

Introduction

This study focuses on increasing the level of knowledge of pre-service teachers belonging to different cultures about interactive reading and multicultural picture books through experiential learning activities provided with picture books on the theme of migration and intercultural sensitivity. In addition, through the interviews conducted after these experiential learning activities, it is also tried to obtain the thoughts of the participants in terms of intercultural sensitivity skills. In this direction, five interactive reading workshops were held in two different countries with pre-service teachers from three different countries participating in the project.

Migration is the mass movement of people to areas they perceive as better. Two factors are effective when it comes to mass migration. These are divided into push factors such as poverty, political pressures, war and pull factors such as better economic conditions, political freedom, social relations (Castles & Miller, 2009; as cited in Nørredam, 2015). In particular, migration brought by war tends to be larger and more irregular. This brings with it many problems. One of these problems is the burden that migrants bring to the economy of the destination country (Sitompul, 2023). Especially in countries like Turkey, where the young and middle-aged population is high and the unemployment rate is high, unemployment rates become serious with the participation of migrants in the labor force (Sitompul, 2023). Similarly, meeting the health expenses of migrants is one of the problems that strain the economy of the destination country (Nørredam, 2015). In addition, there may be some infectious diseases that may come with migration (Nørredam, 2015; Schilling et al., 2017). This may result in the health system being unable to handle the patient load, as the local population will also need health services. Another problem brought by migration is the integration of migrants and the prerequisite for integration is learning the language of the target country (Gumpel, 2003). Problems experienced in the process of integration of migrants lead to the emergence of many problems related to migration. These problems include the formation of ghettos, parallel societies (Gumpel, 2003), increased crime rates (Delice & Yaşar, 2014; Huysmans, 1995), decreased success in education, and increased anti-immigrant sentiments of the local population (Gumpel, 2003; Hugo, 2005).

The United Nations High Commissioner for Refugees reported that 108.4 million people were forced to migrate in 2022, an increase of 82.4% compared to the previous year (UNHCR, 2022). The problems faced by the destination country and its citizens are as important as the problems faced by the people who migrate. For example, in a study conducted by Marshall et al. (2005) with the participation of Cambodian migrants, it was reported that on average, migrants experienced 15 different traumas related to migration. Among these traumas, the most common traumas experienced by the participants were hunger, forced labor, murder of a family member, torture and theft (Marshall et al., 2005). Similarly, migrant adolescents exhibit behavioral and emotional problems compared to their native peers due to the traumatic events they experienced both during migration and in the destination country (Derluyn et al., 2008). It is very important for individuals to have a high level of intercultural sensitivity in solving these problems.

Intercultural sensitivity is the ability to understand, perceive and respect the behaviors of individuals from different cultures (Chen & Starosta, 1997), which starts with the acceptance that there are differences between cultures (Moradi & Ghabanchi, 2019). This skill is an indication that a person has developed a broad cultural understanding (Short, 2009). Intercultural sensitivity is a very important skill in today's world where distances disappear. Because intercultural sensitivity lies at the basis of successful and efficient communication (Chen & Starosta, 1997). Therefore, the intercultural sensitivity orientation of individuals is very effective during communication. According to the intercultural sensitivity model developed by Bennett

(1993), there are two orientations, each consisting of three stages. These are the ethnocentric worldview, which consists of denial, defense and minimization stages where the individual focuses on his/her own culture, and the ethnorelative worldview, which consists of acceptance, adaptation and integration stages where the individual approaches different cultures more moderately (Bennett, 1993; Kuusisto et al., 2015). At this point, the education system also needs to be adapted to intercultural sensitivity. According to Irvine, Arment, and Causey (2011), multicultural education is used to develop tolerance, respect, and understanding towards individuals from different cultures (as cited in İşler & Dedeoğlu, 2019). Teachers have a central role in intercultural education (Bennett, 1993). The biggest helpers of teachers in transforming their educational activities into an intercultural structure are multicultural children's literature products. Multicultural children's literature products are children's books that include different cultures and enable the recognition of different cultures. Multicultural children's picture books are the most fundamental way to build intercultural sensitivity and bring multiculturalism into the classroom (Huang, 2011).

When the studies in the literature are examined, there is an inconsistency regarding the intercultural sensitivity levels of the participants in the studies conducted with the participation of teachers and students (Kuusisto et al., 2015). For example, when it comes to cultural differences, female students accept individuals from different cultures more easily than male students (Holm et al., 2009). Similarly, in Finland, teachers expressed negative views on the integration of Muslim students into society (Rissanen et al., 2015). On the other hand, Jantawej (2011) reported that English teachers in Thailand have a high level of cultural sensitivity. On the other hand, Heggernes (2019) reported that interactive reading activities planned with multicultural picture books improved participants' intercultural learning. Because multicultural picture books contain striking visual and mental images and develop empathy skills (Arizpe et al., 2014). The sense of empathy directly develops intercultural sensitivity. Therefore, it is important for teachers to develop intercultural sensitivity perceptions. For this, it is important that education faculty programs include multicultural education courses (Cho & DeCastro-Ambrosetti, 2005). Because pre-service teachers do not feel ready to teach students from different cultures (Ngai, 2004; as cited in Huang, 2011). Therefore, the current study aims to examine the effect of experiential learning activities provided through the use of multicultural children's literature products on pre-service teachers' knowledge of interactive reading activities to be carried out with multicultural picture books and their views on intercultural sensitivity skills. In line with this purpose, answers to the following questions will be sought:

1. Do the knowledge levels of pre-service teachers from different cultures about multicultural picture books and interactive reading differ significantly from pre-test to post-test?
2. What are the views of pre-service teachers from different cultures towards intercultural sensitivity as a result of experiential learning activities?

Method

Research design

In this study, the effect of experiential learning activities carried out with illustrated children's books with the theme of migration and intercultural sensitivity and interactive reading practices on pre-service teachers' knowledge level about interactive reading activities is examined. The current research was designed as a mixed method in which both quantitative and qualitative research were applied. Mixed method is defined as collecting and analyzing quantitative and qualitative data together in a research (Creswell, 2017). After the pre-service teachers' knowledge levels about children's picture books and interactive reading were collected through quantitative methods, qualitative data were obtained by interviewing the participants about their experiences. Since the research data were collected in the specified order, explanatory sequential design, one of the mixed method designs, was preferred in the study. According to the explanatory sequential design, quantitative data are first collected and analyzed, and then qualitative data are collected to explain the quantitative findings in more detail (Creswell, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Participants

The study group of the research consists of 15 pre-service teachers from three different countries who participated in the KA210 coded Erasmus+ project 'Welcome! Intercultural Sensitivity for Integration' Erasmus+ project coordinated by Düzce University in 2023. 15 pre-service teachers from three different countries participated in the project. The research group was determined using purposive random sampling

method. This sampling method is defined as the purposeful classification of a systematic and randomly selected set of samples in line with the purpose of the research (Marshall & Rossman, 2014). In the process of identifying partner countries for the project, the purpose of the project was taken into consideration. Greece and Spain, two countries with long years of experience in migration and intercultural sensitivity, were chosen for this reason. On the other hand, Turkey, which has been working on interactive reading, coordinates the work done in this project. Table 1 below provides demographic information about the participants.

Table 1. Demographic information of the participants

| Participants | Gender | Age | Education level | Country |
|--------------|--------|-----|-----------------|---------|
| P1 | Male | 33 | PhD | Türkiye |
| P2 | Male | 26 | PhD | Türkiye |
| P3 | Male | 26 | PhD | Türkiye |
| P4 | Male | 40 | Master's Degree | Türkiye |
| P5 | Female | 21 | Undergraduate | Türkiye |
| P6 | Female | 29 | Undergraduate | Greece |
| P7 | Female | 24 | Undergraduate | Greece |
| P8 | Female | 29 | Master's Degree | Greece |
| P9 | Male | 21 | Undergraduate | Greece |
| P10 | Female | 27 | Undergraduate | Greece |
| P11 | Female | 19 | Undergraduate | Spain |
| P12 | Female | 26 | Master's Degree | Spain |
| P13 | Female | 26 | Master's Degree | Spain |
| P14 | Female | 23 | Master's Degree | Spain |
| P15 | Female | 24 | Master's Degree | Spain |

In order to protect the confidentiality of the participants, codes were used instead of using the names of the participants in the table. Five of the pre-service teachers who participated in the study were male and the other 10 were female. It is seen that the ages of the pre-service teachers participating in the research are distributed between 21-40. 3 of the pre-service teachers are continuing their doctoral education in the field of classroom education. While 6 of the other participants have a master's degree, the other 6 participants have a bachelor's degree. One participant from Spain and one participant from Greece are studying at a private university, while all other participants are studying at public universities. Five of the pre-service teachers were citizens of Turkey, five were citizens of Greece and the other five were citizens of Spain. All participants were included in the study voluntarily.

Procedure

During the design phase of the project, the researchers first tried to identify children's picture books on the themes of migration and intercultural sensitivity for the workshops. Since the common language used by the participants was English, a large list of books on migration and intercultural sensitivity was created from the official websites and social media accounts of foreign publishers. The books on this list were decided by taking into consideration the opinions of experts in the field and the time it took to obtain the books online. The books were then ordered for each participant and reviewed for content by the researchers before the workshops began.

After the book procurement process, the coordinating country organized an online meeting with the leaders of the other countries and shared detailed information about all the activities to be carried out in the process. As a result of the meeting, it was decided to organize mobility to two countries (Greece, Larissa-Turkey, Düzce) and to organize interactive reading workshops in these two countries. Workshop plans showing all the workshop activities in a planned manner were distributed to the participants so that everyone could easily follow the workshop processes. In the first meeting in Greece, a multiple-choice knowledge test was administered to the participants as a pre-test about children's picture books on the theme of migration and intercultural sensitivity and interactive reading practices. The multiple-choice knowledge test was prepared by the researchers in consultation with experts in the field.

Before starting the study, icebreaker activities and warm-up games were played among the participants to ensure group dynamism and increase their motivation. Then, before, during and after reading activities were carried out with picture books with the theme of migration and intercultural sensitivity. All participants were encouraged to read aloud and take part in other workshop activities. After the workshops in Greece, the participants were divided into three equal mixed groups and asked to write a children's picture book on migration. Intercultural interaction was maximized by making sure that there were participants from three different countries in the mixed book writing groups. The mixed groups wrote picture books on migration to be used in the workshop to be held in Turkey. The picture books were printed and distributed to all participants in the study. The mixed groups also prepared interactive reading workshop plans for the books they wrote. After the preparation of the interactive reading plans, these plans were turned into large posters and hung on the walls of the workshop environment. The workshop environment was prepared in a U seating arrangement where all participants could easily sit, listen and participate. The workshop plans to be implemented were made by the group members to last throughout the day. A sample plan of the workshops is given in Appendix 1. After the interactive reading workshop activities were completed, the same multiple-choice knowledge test was applied to the pre-service teachers in the study for the post-test measurement of migration, intercultural sensitivity-themed illustrated children's books and interactive reading practices. Finally, individual interviews were conducted with the participants about the workshops implemented within the framework of intercultural sensitivity during the project process.

Data Collection Tool

In the study, a multiple-choice knowledge test was used as a data collection tool. The knowledge test was prepared by the researchers by reviewing the international literature on migration, intercultural sensitivity, children's picture books and interactive reading. There are 20 questions in total in the knowledge test. Each question has five options. With this knowledge test, it is aimed to measure the knowledge levels of pre-service teachers about migration, interculturality, children's picture books and interactive reading practices. The list of children's books with the themes of migration and intercultural sensitivity used as research materials is given in Appendix 2. After the workshops with children's picture books were completed, it was decided to interview the participants within the scope of intercultural sensitivity. Interviews are activities conducted to learn the feelings and thoughts of individuals involved in the research about a subject or situation (Karataş, 2017). In the study, participant opinions were collected through a semi-structured form. There are 5 open-ended questions in the interview form. Interviews were conducted individually with all of the participants and lasted an average of 20 minutes. Participant responses were kept for analysis.

Reliability

In order to calculate the consistency rates of the codes created in the research, the data related to the interview with the participants were coded separately and the consistency rates were revealed by comparing the coding made by the researchers unaware of each other. If the percentage of the consistency rate between codes is above 80%, it can be said that the coding has a high reliability. In the research, the formula $\text{Reliability} = \frac{\text{Number of Consensus}}{\text{Total Number of Consensus} + \text{Number of Disagreement}}$ was used to calculate the rate of consistency between codes (code agreement rate). In the reliability analysis conducted with the above formula, it was found that the code agreement rate of the codes determined in the research was 87%. Therefore, it can be said that the coding in the research has a high reliability (Miles & Huberman, 2015, p. 64).

Data Analysis

In the study, the data obtained from pre-service teachers using multiple-choice knowledge test were entered into the SPSS package program to compare them. SPSS 20 package program was used to apply the necessary statistical tests on the collected data. Paired Samples T-Test was used to compare the pre-test and post-test scores of the participants and to test whether the difference between the scores was statistically significant. Descriptive analysis was preferred to analyze the qualitative data. The data obtained from the participant responses were interpreted by evaluating each question within itself with the descriptive analysis technique and the most repeated ones were included in the analysis. In order to ensure the validity of the study, the findings section includes the individual opinions of the participants.

Findings

Findings related to the first sub-problem

In this study, which was carried out to determine the effect of experiential learning activities provided by the use of multicultural children's literature products on pre-service teachers' knowledge of interactive reading activities to be carried out with multicultural picture books and their views on intercultural sensitivity skills, the analysis of the knowledge test consisting of 20 items in order to reveal the participants' competencies regarding interactive reading and multicultural picture books is given below.

First of all, the necessary tests for the normality of the data were applied. Accordingly, it was determined that the participants' knowledge test pre-test scores (Zskew= -.854, Zkurt=.109) and post-test scores (Zskew=.957, Zkurt=.398) showed normal distribution. Based on the normality data, Paired Samples T-Test was used to analyze the data for the pretest-posttest knowledge test scores of the same group.

Table 2. Analysis of participants' pre-test and post-test knowledge test scores

| Measurement | n | \bar{x} | S | Sd | t | p |
|-------------|----|-----------|------|----|-------|------|
| Pre-test | 15 | 10.81 | 2.53 | 14 | -4.10 | .001 |
| Post-test | 15 | 15.50 | 4.00 | | | |

When Table 2 is examined, there is a significant difference between the pretest-posttest scores of the pre-service teachers participating in the study from different countries on the knowledge test on interactive reading and multicultural picture books ($t(15)=-4.10$, $p<.01$). In this direction, it is interpreted that experiential learning workshops with pre-service teachers from different countries improved the participants' knowledge levels about interactive reading and multicultural picture books.

Findings related to the second sub-problem

For the second sub-problem of the study, semi-structured interviews were conducted with the participants. Through these interviews, the participants' views on intercultural sensitivity after their participation in experiential learning activities were revealed. When the participants' answers to the questions were analyzed, it was seen that their intercultural sensitivity and their level of knowledge about interactive reading and children's picture books increased.

In order to reveal the contribution of the research to the participants' intercultural sensitivity, the participants were asked the question "*What changes have occurred in your thoughts about intercultural sensitivity as a result of participation in this research?*". To this question, all participants gave answers indicating that their intercultural sensitivity levels increased. Some of them are as follows:

"... Thanks to this study, I realized that we are all equal, that we should not take racial differences into account, and how important it is to live in harmony with migrants. I also think that my intercultural sensitivity and my belief that all people are equal and should be treated the same, regardless of religion, language, race, etc. have increased." (P1, Greek).

"Thanks to research, I learned about the perspectives of migrant children, how they feel and how/why I can help them. I also understood what it feels like to be a refugee and how I should approach migrant children. Now I will help them to have a better future." (P3, Spanish).

"... The project gave me the opportunity to interact with people from different cultures, understand them and develop empathy towards migrant children/people. As a classroom teacher with migrant students in my class, this project helped me a lot in developing intercultural sensitivity, acting democratically and looking at life from the perspective of migrants." (P2, Turkish).

Looking at the participants' views on the process, it is concluded that they emphasized universal and humanitarian ideas such as equality, unity, solidarity, empathy and cooperation. This can be interpreted as a sign that the research also affected them emotionally and that the knowledge and experiences in the process left a mark on them.

The participants were asked the question *“What did you learn about interactive reading within the scope of the research?”* in order to address their thoughts about interactive reading.

“... As a classroom teacher, it was a wonderful experience where I learned great information about migration, migrant children, children's picture books and interactive reading that I can apply in my classroom throughout my life. I never knew that interactive reading is so important and functional. I will definitely implement it in my classroom and I am sure that I will attract the interest of the children.” (P3, Turkish).

“... The researchers put a lot of effort into preparing the interactive reading topics and created a great workshop environment. In this way, I have seen what interactive reading is, how to conduct it and how it can be handled in classrooms. I think interactive reading is an important reading method that can attract children's interest.” (P5, Spanish).

“... The materials, content and other conditions in the interactive reading workshops prepared for the research were perfectly organized. Thanks to the study, I can say that my awareness of intercultural sensitivity, children's picture books and interactive reading increased.” (P2, Greek).

When we look at the answers given by the participants about the interactive reading method, it is seen that most of them stated that they had not heard of such a method before, that the method was/would be interesting for children and that they could use it in their classrooms. They also stated that they gained not only theoretical but also practical and functional information about interactive reading. From this point of view, it can be said that the theoretical and practical information given to the participants about interactive reading has achieved its purpose.

The question *“What did you learn about the children's picture books used in the interactive reading workshops in the study?”* also aims to address the participants' views and opinions about children's picture books.

“... Thanks to the research, I learned how to use children's picture books in the classroom and how to approach these books from a different perspective. I realized that the selection of these books is as important as the use of these books. Because I also saw that reading without selecting quality books cannot reach the goal. I also realized that I can use children's picture books for intercultural sensitivity.” (P2, Spanish).

“... In this study, I learned what children's picture books are, their functions and how to use them to increase intercultural sensitivity in my classes. I realized that I can use these books to communicate with migrant students in my class. Many fun and instructive activities related to children's picture books were carried out in the research.” (P5, Turkish).

“...In this research I participated in, I learned about children's picture books about migration, how to use these books, and how to read them interactively. I think that the trainings I received about how children's picture books should be in terms of content and form will help me in the process of choosing books. Moreover, thanks to the researchers, I also experienced interesting games related to children's picture books and these books.” (P4, Greek).

When we look at the opinions of the participants about children's picture books, it is understood that they understand how books should be, where and when they should be used. The answers revealed that the training they received improved them both in terms of content and form. In addition to learning about children's picture books, the participants also experienced how to use these books for intercultural sensitivity. It can also be interpreted that they realized that books are not only for entertainment purposes, but also an important educational material that they can use in multicultural classrooms in the context of integrating students, providing classroom management and increasing the integration of foreign students into the lesson/school.

The participants were also asked the question *“What do you think about supporting the use of multiculturalism-themed picture books read with interactive reading method to increase intercultural sensitivity in your classroom?”*. The aim of this question was to reveal the contribution of interactive reading and picture books in increasing intercultural sensitivity. The answers given by some of the participants to this question are as follows:

"... I realized that children's picture books are very helpful in explaining migration and intercultural sensitivity to children. Thanks to these books and the interaction reading method, I will be able to attract the attention of especially migrant children and touch on the important points of what I want to explain. When I was using other books or reading straight, I could not create the climate of integration I wanted in the classroom. But now I think it is possible." (P3, Greek).

"...I can also say that illustrated children's books are more functional, effective and remarkable than textbooks. Because the formal and contextual features in them are exactly for children's interest. But according to what I have learned, it is necessary not only to find the right book and read it, but also to blend it with interactive reading. Thanks to interactive reading, I think I will have no difficulty in helping students participate in the process." (P1, Turkish).

"... Before participating in these activities, I was not making much effort to integrate the immigrant children in my class into the classroom and school. Even if I did, I was doing the classical methods and if they did not work, I did not act on them. Because I did not know what I could do. In the study, I saw many picture books with multiculturalism themes and how to read them with the interactive reading method. After this research, I aim to increase the intercultural sensitivity of the children in my class by using picture books and the interactive method." (P4, Spanish).

The participants' answers to this question show that they think that the use of interactive reading and multiculturalism-themed picture books will be effective and functional in order to increase intercultural sensitivity in the classroom. In general, the participants expressed that they thought that children's picture books would attract the attention of students, that they could be used as an educational resource in the classroom, and that the encounter with these books was an opportunity for them. They also stated that reading these books by combining them with the interactive reading method would create more permanent learning for children. The fact that there are teachers who want to apply the method and books in their classrooms can be interpreted as a sign that they think that the process was productive for them and that the workshops and activities they participated in were useful, understandable and useful.

Finally, the participants were asked the question, *"How would you describe the information and process you gained from this research in a community, in your circle of friends or in a conversation with teachers?"*. The purpose of this question was to get feedback from the participants about the process and the results. The answers given by some of the participants to this question are as follows:

"... I gained information about migration or migrants that I had not thought about before participating in the research. I realized how important intercultural sensitivity is in integrating them into society and school. I also got to know the methods and materials I should use in this integration process. I will definitely look at them from a different perspective thanks to this research. I will share the knowledge I gained here with all my friends and encourage them to work for a better world." (P5, Greek).

"... Thanks to this study, I had the opportunity to interact with people from various countries and exchange information about their cultures and lives. I had the opportunity to expand my global vision by learning about the realities of other countries. I also promised myself that I will be more sensitive to migrant children when I come together with them. I am glad that I participated in such a study. I want to share the knowledge I gained with my family, relatives, colleagues and close friends. It is now my duty to increase their intercultural sensitivity." (P4, Turkish).

"...This study met all my expectations about migration and the integration of migrant children into society, which was the reason for my participation. I would tell my friends about this study as an experience where I learned a lot, met new people who "won my heart" and I would do it again without changing anything if I had the chance. I also understood what it feels like to be a refugee and how I should approach migrant children. Now I will help them to have a better future. I think the world needs projects like this right now. I wish my other friends could participate in this project!" (P1, Spanish).

Looking at the participants' answers to the last question, it can be said that all of them had positive feelings towards the research process. The fact that the participants wanted to tell their friends, family or colleagues about this study confirms this. In addition, the answers show that the participants think that the knowledge they have learned about intercultural sensitivity, interactive reading and children's picture books will help them in the future. From this point of view, it can be said that the participants have made a progress both in

increasing the intercultural sensitivity of the students in their classrooms and in integrating them into the classroom and school, and in raising awareness of their stakeholders and the people around them.

Some of the most important concepts addressed by the participants in terms of increasing their intercultural sensitivity are empathy, sensitivity and gaining different perspectives. These concepts addressed by the participants are critical expressions within the concept of intercultural sensitivity. Acquiring these concepts, being aware of them and using them when expressing opinions and thoughts can be considered as another expression of the participants' increased intercultural sensitivity. In addition to these, it is noteworthy that the participants generally included expressions such as "... I did not know/do/not realize, but now ... I will do/behavior/think." when talking about immigrant students. Based on these statements, it can be said that the participants were affected emotionally and cognitively by the activities in the process.

When the participants' opinions about the interactive reading method and illustrated children's books are examined, it is seen that most of the participants were not aware of this method and material before the project. As a result of the training and support given to these participants during the project process, it is clear from their responses that they have knowledge about this method and material and have gained experience in using them. When discussing the interactive reading method and the illustrated children's book, the participants stated that they found this product and method educational, functional, effective, awareness-raising and of high quality. In addition, the participants stated that they did not know how widely these methods and books were used in their classrooms and that they were happy to learn about them now. From this point of view, it can be said that the effect of children's picture books and interactive reading method on the participants' intercultural sensitivity has emerged.

The fact that the picture books used in the study had a multicultural theme increased the participants' attention to the process and enabled them to encounter original and high quality books that they could use in their classrooms to increase intercultural sensitivity. Multicultural picture books include themes that address the problems and solutions faced by migrant and immigrant children. Reading these books with the participants, giving them the opportunity to read them and raising awareness by organising various activities/games related to the books may have contributed to increasing intercultural sensitivity. In fact, when expressing their opinions, the participants stated that they realised that multicultural picture books are one of the most important educational materials that can be used to integrate immigrant pupils into the classroom and school.

Analysing the answers to the questions posed to the participants in the second sub-problem of the research, it can be seen that all the participants increased their intercultural sensitivity and gained various knowledge and experiences related to children's picture books and the interactive reading method. In addition, the participants also expressed their opinions about transferring and using their experiences and knowledge in other settings, recommending it to other stakeholders and expressing their satisfaction with the process. These views and opinions obtained from the participants can be interpreted as a sign that the project has achieved its purpose and that the activities carried out are consistent, meaningful and functional in themselves.

Results, Discussions and Suggestions

According to the findings of Heggernes (2019), interactive reading activities with multicultural picture books aim to increase participants' level of intercultural learning and awareness. This study shares similar qualities, focusing on cultural diversity and aiming to improve participants' understanding of different cultures. It highlights the issue that teacher candidates do not feel adequately prepared to teach students from different cultures (Ngai, 2004; as cited in Huang, 2011). This research is seen as important because it encourages teacher candidates and exposes them to different exemplary practices. Similarly, in a qualitative study, Sigen (2023) explored whether teacher candidates should have intercultural teaching experiences and found significant intercultural outcomes and relationships resulting from such experiences. The views of the participants in the current research are consistent with the need for these outcomes, given their gains in intercultural skills and awareness through the activities conducted.

The aim of the current study is to examine the effect of experiential learning activities provided through the use of multicultural children's literature products on pre-service teachers' knowledge of interactive reading activities to be carried out with multicultural picture books and to obtain pre-service teachers' views on intercultural sensitivity as a result of experiential learning activities provided through the use of multicultural children's literature products. According to the findings obtained within the scope of the research; it was

concluded that as a result of the interactive reading activities carried out with pre-service teachers from different cultures, pre-service teachers' knowledge levels about interactive reading and multicultural picture books improved. In addition, it is seen that the views and opinions of pre-service teachers from different cultures towards different cultures and experiences have changed as a result of interactive reading activities with multicultural picture books. Nath and Grote-Garcia (2017) stated that individuals can gain the ability to respect different cultures as a result of encountering books with multicultural structure and gain the ability to empathize by considering the experiences of people exposed to migration.

Barret (2018) states that the most fundamental way to develop individuals' views and opinions on intercultural sensitivity is through a qualified education. Many methods and activities such as lectures, presentations, classroom discussions, activities to examine the behaviors of groups with different cultures, communication and interactions with individuals living in different cultures, enabling individuals living in different cultures to come together, and establishing intercultural friendships play important roles in the development of views and thoughts towards intercultural sensitivity (Barrett et. al, 2013). Spinthourakis et. al. (2009) stated that pre-service teachers who were involved in experiential learning activities had significant improvements in their intercultural sensitivity skills. In this study, interactive reading activities of multicultural children's picture books were carried out with pre-service teachers from different cultures. Thanks to the interactive reading method, activities were carried out in which pre-service teachers will gain awareness about issues such as multiculturalism, the lives of different cultures and migration. Thus, it is aimed to obtain qualified and accurate results based on the studies conducted.

Based on the answers given for another purpose question of the research, it is possible to interpret that interactive reading activities with multicultural picture books are effective in developing the views and thoughts of pre-service teachers from different cultures towards intercultural sensitivity. It is thought that the transfer of topics such as war, migration, exclusion, acceptance, and marginalization in picture books through experiential learning and interactive reading activities contributed to the awareness and knowledge levels of pre-service teachers about these issues.

Children's picture books have the power to develop individuals' knowledge, skills and thoughts. The characters and topics covered in children's picture books help individuals who read/listen to these books to restructure their views, gain different perspectives, recognize different cultures and develop sensitivity to these differences (Lickteig & Danielson, 1995; Kemple et al., 2016). In addition, children's books with a multicultural structure allow children to gain in-depth knowledge about other cultures, learn universal values, and examine the cultural values of both their own and other societies (Dolan, 2014; Hope, 2008). In this direction, it can be thought that the use of children's picture books that include different cultures as a tool for experiential learning can lead to positive developments in intercultural sensitivity skills in the reader or listener.

It may not always be enough to use multicultural picture books to develop individuals' intercultural sensitivity levels. After a while, this leads to a lack of interest in different cultures (Louie, 2006). It is necessary for the reader to make an attempt to start a dialogue about the book. In order to start a dialogue, it is very important for the audience to be able to relate to what they read and make connections between the stories. Interactive reading is used as an important method that enables communication between the reader and the listener. Interactive reading is used in studies as an important factor that increases communication and interaction in the use of multicultural children's picture books.

Considering the migration movements in today's world, it is seen that the multicultural picture books and activities used in this research process should be implemented with different study groups. These and similar studies will facilitate respect for cultural differences that arise with migration and the acceptance of individuals in new environments. In addition, individuals will have more knowledge about topics such as interactive reading and illustrated children's books and will be able to review their intercultural sensitivity skills through these mediators.

In this study, teacher education programs should be developed to provide experiential learning opportunities in areas such as intercultural sensitivity and awareness. Experiential learning opportunities should be integrated into the program to enable teacher candidates to teach effectively in different cultural contexts. In addition, mandatory and elective courses aimed at further developing the level of intercultural sensitivity of teacher candidates can be included in undergraduate programs. Efforts can be made to increase the number of international students in education faculties to contribute to multicultural educational environments. Finally,

the results of this study highlight the value and importance of multicultural children's literature as a valuable tool for teachers. Multicultural children's literature has the potential to increase young readers' cultural awareness and sensitivity by introducing them to different cultures, lifestyles and perspectives. Such literary works can help children to understand their own cultural identity and to approach the experiences of others with empathy. In this regard, publishers and authors of children's literature can be encouraged to produce multicultural children's literature products, while teachers can be encouraged to integrate these products into the classroom environment.

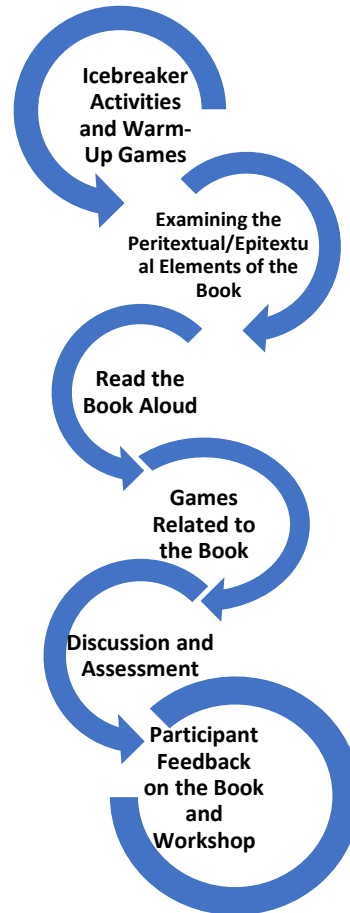
References

- Arizpe, E., Bagelman, C., Devlin, A. M., Farrell, M., & McAdam, J. E. (2014). Visualizing intercultural literacy: engaging critically with diversity and migration in the classroom through an image-based approach. *Language and Intercultural Communication*, 14(3), 304-321. <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.903056>
- Barret, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, (23), 93-104.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2013). Developing intercultural competence through education. Council of Europe Publishing.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (2 ed.). Intercultural Press.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1(1), 1-16.
- Cho, G., & DeCastro-Ambrosetti, D. (2005). Is ignorance bliss? Pre-service teachers' attitudes toward multicultural education. *The High School Journal*, 89(2), 24-28. <https://doi.org/10.1353/hsj.2005.0020>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir Ed. 3.Bs.). Eğiten Kitap.
- Delice, M., & Yaşar, M. (2014). The investigation of the relationship between immigration and violent crimes. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 44, 1-18
- Derluyn, I., Broekaert, E., & Schuyten, G. (2008). Emotional and behavioural problems in migrant adolescents in Belgium. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17, 54-62. <https://doi.org/10.1007/s00787-007-0636-x>
- Dolan, A. (2014). Intercultural education, picturebooks and refugees: Approaches for language teachers. *CLELE Journal*, (2), 92-109.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education* (3th ed). Mc Graw Hill Higher Education.
- Gumpel, W. (2003). The problems of legal and illegal migration to Europe [Avrupa'ya yasal ve yasadışı göçün yarattığı sorunlar]. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 46, 175-184.
- Heggernes, S. L. (2019). Opening a dialogic space: Intercultural learning through picturebooks. *Children's Literature in English Language Education*, 7(2), 37-60.
- Holm, K., Nokelainen, P., & Tirri, K. (2009). Relationship of gender and academic achievement to Finnish students' intercultural sensitivity. *High Ability Studies*, 20, 187-200. <https://doi.org/10.1080/13598130903358543>
- Hope, J. (2008). "One day we had to run": The development of the refugee identity in children's literature and its function in education. *Children's Literature in Education*, 39(4), 295-304.
- Huang, H. (2011). Utilizing multicultural children's literature to increase cultural understanding. *California State University*.
- Hugo, G. (2005). *Migrants in society: Diversity and cohesion*. Global Commission on International Migration.
- Huysmans, J. (1995). Migrants as a security problem: Dangers of "securitizing" societal issues. In R. Miles & D. Thränhardt (Eds.), *Migration and European integration: The dynamics of inclusion and exclusion*. Pinter Publishers.

- İşler, N. K., & Dedeoğlu, H. (2019). Multicultural children literature in preservice teacher education: Responses through literature circles. *International Journal of Progressive Education*, 15(4), 130-141. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.203.10>
- Jantawej, J. (2011). Intercultural sensitivity of foreign teachers in Thai public secondary schools. In J. Jantawej & Y. Inada (Eds.), *The Asian conference on education official conference proceedings* (pp. 273–285).
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tushad/issue/31792/350444>
- Kemple, K., Lee, I., & Harris, M. (2016). Young children's curiosity about physical differences associated with race: Shared reading to encourage conversation. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 97-105.
- Kuusisto, E., Kuusisto, A., Rissanen, I., Holm, K., & Tirri, K. (2015). Finnish teachers' and students' intercultural sensitivity. *Journal of Religious Education*, 63, 65-77.
- Lickteig, M., & Danielson, K. (1995). Use children's books to link the cultures of the world. *The Social Studies*, 86(2), 69-73.
- Louie, B. (2006). Guiding principles for teaching multicultural literature. *Reading Teacher*, 59(5), 438-448. <https://doi.org/10.1598/RT.59.5.3>
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. Sage.
- Marshall, G. N., Schell, T. L., Elliott, M. N., Berthold, S. M., & Chun, C. A. (2005). Mental health of Cambodian refugees two decades after resettlement in the United States. *Journal of the American Medical Association*, 294, 571-579. <https://doi.org/10.1001/jama.294.5.571>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: genişletilmiş bir kaynak kitap* (1. Baskı). S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Eds). Pegem Akademi.
- Moradi, E., & Ghabanchi, Z. (2019). Intercultural sensitivity: A comparative study among business English undergraduate learners in two countries of Iran and China. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 6(3), 134-146. <https://doi.org/10.29333/ejecs/278>
- Nath, L., & Grote-Garcia, S. (2017). Reading refugee stories: Five common themes among picture books with refugee characters. *Texas Journal of Literacy Education*, 5(2), 130-141.
- Nørredam, M. (2015). Migration and health: Exploring the role of migrant status through register-based studies. *Danish Medical Journal*, 62(4), 1-31.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2015). Finnish teachers' attitudes to Muslim students and Muslim student integration. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 54(277-290). <https://doi.org/10.1111/jssr.12190>
- Schilling, T., Rauscher, S., Menzel, C., Reichenauer, S., Müller-Schilling, M., Schmid, S., & Selgrad, M. (2017). Migrants and refugees in Europe: Challenges, experiences and contributions. *Visc Med*, 33, 295–300. <https://doi.org/10.1159/000478763>
- Short, K. G. (2009). Critically reading the word and the world: Building intercultural understanding through literature. *Bookbird: A Journal of International Children s Literature*, 47(2), 1-10. <https://doi.org/10.1353/bkb.0.0160>
- Sitompul, T. (2023). Economic and social impact of migration. *Journal of Accounting & Management Innovation*, 7(1), 1-15.
- Spinthourakis, J., Karatzia-Stavlioti, E., & Roussakis, Y. (2009). Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism. *Intercultural Education*, 20(3), 267-276.
- UNHCR. (2022). *Figures at glance*. <https://www.unhcr.org/about-unhcr/who-we-are/figures-glance>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10.Bs.). Seçkin.

Appendix

Appendix 1. A sample workshop plan



Appendix 2. Illustrated Children's Books Used in the Research

| Order | Picture Books | Author-Illustrator | Publisher |
|--------------|-------------------------|--|-------------------------------|
| 1 | Stepping Stones | Margriet Ruurs- Nizar Ali Badr | Orca Book Publishers |
| 2 | What is a refugee? | Elise Gravel | Puffin |
| 3 | The Suitcase | Chris Naylor-Ballesteros | Clarion Books |
| 4 | The Day War Came | Nicola Davies- Rebecca Cobb | Candlewick |
| 5 | Göç | Mike Unwin- Jenni Desmond | Tübitak |
| 6 | Geraldine | Elizabeth Lilly | Roaring Brook Press |
| 7 | Welcome | Barroux | Little bee books |
| 8 | If A Jacket Migrates... | Serena Squizzato- Özge Selin Birgül-Behlül Bilal Sezer-Nadia Baldouni-Amara Sanz Gomez | Düzce University |
| 9 | I Am Enough | Grace Byers- Keturah A. Bobo | Balzer + Bray |
| 10 | The Blue Path | Teresa Casado Gonzalez- Clara Lopez Fernandez- Athina Mangipa- Ferhat Demirkıran | Düzce University |
| 11 | All Are Welcome | Alexandra Penfold-Suzanne Kaufman | Knopf Books for Young Readers |
| 12 | The Cat Path in Forest | Mücahit Durmaz- Abdurrahman Baki Topçam- Juan Montest- Evelyn Kakatsiou | Düzce University |

The relationship between science high school students' creative thinking tendencies and lifelong learning tendencies

Sevinç Ayra¹; Feyzullah Şahin²

¹ Düzce University, Düzce, Türkiye, ORCID: [0009-0006-2834-5096](https://orcid.org/0009-0006-2834-5096)

² Düzce University, Düzce, Türkiye, ORCID: [0009-0003-1708-5592](https://orcid.org/0009-0003-1708-5592)

ARTICLE INFO

Article Type: Research Article
Received: 23.05.2024
Accepted: 27.06.2024
Publication: 30.06.2024
Month/ year: 06/2024
Citation: Ayra, S., & Şahin, F. (2024). The relationship between science high school students' creative thinking tendencies and lifelong learning tendencies. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 2(1), 49-59.

ABSTRACT

This research was conducted to determine the creative thinking and lifelong learning tendencies of science high school students and to determine the relationship between various variables and themselves. 308 science high school students studying in Sakarya in the 2023-2024 academic year participated in the research. In this research conducted with the general screening method, "Marmara Creative Thinking Tendencies Scale" and "Lifelong Learning Scale" were used to collect data. Descriptive analyzes and parametric tests were used to analyze the collected data. In the research, it was determined that students' creative thinking and lifelong learning tendencies did not differ significantly according to age, parental education level, and being a student of a science and arts center. While it was determined that gender did not make a significant difference on creative thinking tendency, it was found to make a significant difference in favor of men on lifelong learning. It has been observed that there is a moderate positive correlation between lifelong learning and creative thinking tendencies.

Keywords: Creative thinking, lifelong learning, science high school, student.

Fen lisesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkisi

ÖZET

Bu araştırma, fen lisesine devam eden öğrencilerin yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Sakarya'da öğrenim gören 308 fen lisesi öğrencisi katılmıştır. Araştırma tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri "Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ve "Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği" ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde parametrik testler ve betimsel analizler kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin hem yaratıcı düşünme hem de yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaş, anne-baba eğitim düzeyi ve bilim sanat merkezin öğrencisi olma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyetin yaratıcı düşünme eğilimi üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı belirlenirken, yaşam boyu öğrenme üzerinde erkekler lehine anlamlı fark oluşturduğu saptanmıştır. Yaşam boyu öğrenme ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bir durum olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Yaratıcı düşünme, yaşam boyu öğrenme, fen lisesi, öğrenci.

Giriş

İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özellik, düşünmedir. İnsanın varoluşundan günümüze insan ve düşünme bir arada anılmaktadır. Düşünme kavramı akıl etme, öngöründe bulunma, zihinde arayıp bulma, göz önüne getirme, tahmin etme, tasarlama, bir duruma yönelik sonuç elde edebilmek için bilgileri inceleme, karşılaştırma, ilişkileri belirleme gibi zihin becerilerine vurgu yapmaktadır (TDK, 2024). Düşünme becerisi bireylere, çevrelerinde meydana gelen olayları anlamlandırma, mevcut durumu daha iyiye dönüştürme, karşılaşılan problemlere etkili çözümler bulma ve kendilerine uygun yaşam alanları oluşturma gibi birçok fayda sağlamaktadır (Kesici, 2023). Düşünme becerisinin sağladığı faydalardan dolayı düşünmenin imkân ve sınırlıklarının anlaşılması ve bu becerinin geliştirilmesine ilişkin büyük çabalar sarf edilmektedir. Bu çabanın sonucu olarak düşünme kavramının farklı niteliklerine vurgu yapan stratejik düşünme, yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, mantıksal düşünme, analitik düşünme, yaratıcı düşünme gibi birçok düşünme türü alanyazında yerini almıştır. Bu kavramlardan yaratıcı düşünme, problemlere yönelik gerçekçi ve özgün çözümler geliştirilmesi ve yeniliklerin ortaya çıkarılması noktasında önemli bir düşünme türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcı düşünmenin diğer düşünme türlerinden ayırt edici başlıca özellikleri hayal gücü, zihinde canlandırma, imgeleme, analogi, sezgi ve ilhamlara açık olma, özgün ve orijinal olma olarak sıralanabilir (Daniels ve Peters, 2015).

Sosyal, siyasal ve ekonomik dinamikler ile teknolojik gelişmeler, bireylerin yaşamını etkileyen önemli unsurlardır. Bu dinamikler, bireylerin yaşamlarını sürdürebilmesi için çağa uygun bazı becerileri ön plana çıkarmaktadır. Çağımızın istenen becerileri arasında yer alan yaratıcı düşünme, insanları diğer canlılardan ayırmakta ve üstün kılmaktadır. Yaratıcı düşünme bireylerin hayatını değişime uyum sağlaması bağlamında kolaylaştıran, yeniliği, özgünlüğü ve gelişimi destekleyen bir beceridir. Bundan dolayı bu beceri, günümüzde vazgeçilmez ve bireylerin sahip olması istenilen beceriler arasında sayılmaktadır (Qadir vd., 2020). Yaratıcılık, döneme veya topluma göre farklılaşabilen bir olgudur. Bir toplumda özgün ve yaratıcı olarak görülmeyen bir düşünce, gelecekte veya bir başka toplumda yaratıcı bir fikir olarak göz önünde bulundurulabilir (Sak, 2014). Bu nedenle Craft (2003, akt. Yeşilyurt, 2020), yaratıcılığı yaşamın değişen şartlarından etkilenen ve gelişiminin ise yaşam boyu devam eden bir beceri olarak değerlendirilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Dolayısıyla bireylerde yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinde yaşam boyu öğrenme eğilimi önemli bir belirleyici olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme kavramı bireylerin bilgi, beceri, yeterlik ve ilgilerini çeşitlendirmek ve geliştirmek amacıyla yaşamları boyunca gerçekleştirdikleri öğrenme faaliyetlerinin tümü olarak tanımlanabilir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Akkoyunlu (2008), yaşam boyu öğrenen bireyleri örgütlenme ve öğrenme becerilerine sahip, meraklı, yenilik ve gelişime ilgili, okuryazarlık becerilerine sahip olarak ifade etmektedir. Bilgi toplumunda en çok ihtiyaç duyulan yaşam boyu öğrenen bireyler, öz denetim, üst düzey düşünme, sorumluluk alma ve bağımsız karar verme becerilerine sahiptir. Öğrenmede istekli olan ve edindiği bilgilerle karşılaşılan problemleri çözebilen, etkili iletişim ve etkileşim kurabilen, yeniliklere ve değişimlere uyum sağlayabilen kişilerdir (Demirel, 2009). Bilim ve teknoloji çağı olarak ifade edebileceğimiz 21. yüzyılda okullarda öğretilen bilgi ve becerilerin zaman içerisinde günlük veya mesleki yaşam içinde yetersiz kaldığı ifade edilmektedir (Demirel, 2011). Değişimin her alanda hissedildiği günümüzde, çağın gereksinimlerine göre kendini yenileyebilen, karşılaştığı sorunlar karşısında mücadeleci bir kişiliği olan, akılcı düşünebilen ve özgün fikirler ortaya koyabilen bireyler yetiştirmek önemlidir.

Alanyazında yaşam boyu öğrenme ve yaratıcı düşünme kavramları ile ilişkilendirilebilecek değişkenlerin incelendiği sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar; düşünme stilleri (Örneğin: Özkır, 2023) ve yaratıcılığı destekleyici kişilik özellikleri (Örnek: Kılav, 2023; Şahin, 2014; Runco, 2007; Soldz ve Vaillant, 1999; McCrae ve Costa, 1997) gibi konunun dolaylı ya da bir alt boyut olarak ele alındığı veya yaratıcı düşünme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin doğrudan incelendiği (Örnek: Kesici, 2023) çalışmalar olmak üzere iki grup halinde ele alınabilir. Bireylerin yaratıcılığı destekleyici kişilik özellikleri ile yaratıcı düşünme ilişkisi alanyazında üzerinde yoğun olarak incelenen konulardan birisidir (Runco, 2007). Alanyazında McCrae ve Costa (1997) tarafından ortaya atılan Beş Faktör Modeli, kişilik faktörleri ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemede önemli bir teorik bakış açısı sunmaktadır. Özellikle deneyimlere açıklık ve dışadönüklük kişilik özellikleri ile yaratıcılık arasında pozitif ilişkiler farklı çalışmalarda sıklıkla vurgulanmaktadır (Şahin, 2021). McCrae ve John'a (1992) göre deneyime açıklık özelliğine sahip bireyler yaratıcılık, hayal gücü ve çeşitliliği severler. Bu kişiler aynı zamanda sanata daha duyarlı olurken, yeni şeyler denemek ve keşfetmekten çekinmezler (Çiçek ve Aslan 2020). Soldz ve Vaillant (1999) 163 erkek üzerinde yürüttükleri 45 yılı kapsayan boylamsal çalışmalarında deneyime açıklık ile yaratıcılık arasında anlamlı, orta düzey ve pozitif bir korelasyon olduğu saptanmıştır. Dışadönüklük ve deneyime açık olma, yaşam boyu öğrenmenin önemli dinamikleri arasında olduğu düşünüldüğünde belirtilen çalışmalarda dolaylı olarak yaşam boyu öğrenme ve yaratıcı düşünme arasındaki ilişkinin incelendiği ifade edilebilir. Katılımcı grubun öğretmenlerden oluştuğu ve doğrudan yaşam

boyu öğrenme ile yaratıcı düşünme eğilimi arasındaki ilişkinin incelendiği Kesici'nin (2023) çalışmasında bu iki değişken arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde yaratıcılık ve yaşam boyu öğrenme ile zekanın ilişkisini ortaya koyan çalışmalar (Solomon 1967; Şahin, 2014; Çelik, 2017; Nacaroglu vd., 2021) karşımıza çıkmaktadır. Zeka ve yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelendiği ilk çalışmalar Guilford'un (1966) Amerika Psikologlar Derneği'nde (APA) yaptığı konuşmaya paralel yıllarda başlamıştır. Örneğin, Richmond (1966) ikizlerin yaratıcılık düzeyini araştırırken Solomon (1967) sosyo-ekonomik ve zeka düzeyine göre yaratıcı düşünmeyi karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Zeka-yaratıcılık arasındaki ilişki güncel çalışmalarda da incelenmeye devam etmektedir (Şahin, 2014, 2015). Son yıllarda üstün yetenekli öğrenciler ile gerçekleştirilen çalışmalarda yaşam boyu öğrenme üzerinde önemle durulan kavramlar arasında yerini almıştır (Çelik, 2017; Nacaroglu vd., 2021). Üstün zekalı ya da üstün yetenekli olarak tanımlanan bireyler toplumun üst düzey becerilere sahip, nitelikli üyelerini temsil etmektedir (Şahin, 2022). Ayrıca bir ülkenin gelişmesi ve kalkınmasında yaşam boyu öğrenme eğiliminde olan ve yaratıcı düşünebilen bireyler çok önemli rol oynamaktadır. Bununla birlikte toplumlar tarafından önemsenen ve eğitimlerine ayrı bir önem verilen üstün yetenekli öğrencilerin (Çitil ve Ataman, 2018), yaşam boyu öğrenme eğiliminde olmaları, bu öğrencilerin öğrenmelerini okul dışına taşıyabilecekleri ve ilerleyen süreçte sahip oldukları donanımlarını en üst seviyede kullanabileceklerinin bir göstergesi olarak görülmektedir (Nacaroglu, vd., 2021). Bu çalışmada yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme kavramları, üst düzey niteliklere sahip olan (Sak, 2014) üstün yetenekli öğrenciler kapsamında değerlendirilen (Renzulli, 2005; Şahin, Özer ve Deniz, 2016) fen lisesi öğrencileri bağlamında incelenmiştir. Ayrıca lise düzeyinde üstün yetenekli öğrenciler ile yürütülmüş olan yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu yönüyle de çalışma alan yazına katkı sunacaktır. Bu çalışmada, fen lisesi öğrencileri seçilerek üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır.

1. Öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde demografik değişkenler (Cinsiyet, BİLSEM, anne – baba eğitim durumu) açısından anlamlı farklar var mıdır?
2. Öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Desen olarak ise tekil ve ilişkiyel tarama kullanılmıştır. Tarama yöntemi, araştırılan konu, olay veya olguları, evren ya da evrenden belirli kurallar çerçevesinde seçilen örneklem üzerinde ortaya koymaktadır. Tekil taramalarda ele alınan değişkenler, ayrı ayrı miktar veya sıklık olarak belirlenirken ilişkiyel taramalarda birden çok değişkenin birlikte değişiminin varlığı ve derecesi tespit edilmektedir (Karasar, 2014). Bu çalışmada fen lisesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasında ilişki incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Sakarya il merkezindeki fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubu olarak fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin seçilmesinin nedeni zihinsel alan başta olmak üzere bir çok alanda üstün performans sergileme gizil gücüne sahip olmalarıdır. Zira Renzulli (2005) tarafından ortaya atılan Üç Halka Üstün Zeka Kuramına göre, fen liseleri zihinsel alanda üstün yetenekli öğrencilere yönelik hizmet sunan kurumlar olarak kabul edilmektedir (Sak, 2007). Çalışmada örneklem seçimine gidilmemiş, çalışmaya gönüllü katılan 346 öğrenciden veri toplanmıştır. Veriler toplandıktan sonra, eksik, hatalı veya özensiz doldurulan 24 ölçme aracı ve verilerin analizi sürecinde uç değer olduğu belirlenen 14 ölçme aracı kapsam dışı bırakılarak 308 öğrenciden alınan veriler analize dahil edilmiştir. Katılımcıların yaş, cinsiyet, BİLSEM öğrencisi olma durumu ve anne-baba eğitim düzeyine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

| Değişken | Kategori | N | % |
|--------------------|--------------------|-----|------|
| Yaş | 13-14 | 61 | 19,8 |
| | 15 | 130 | 42,2 |
| | 16 | 89 | 28,9 |
| | 17-18 | 27 | 8,8 |
| Cinsiyet | Kadın | 179 | 58,1 |
| | Erkek | 129 | 41,9 |
| BİLSEM öğrencisi | Evet | 30 | 9,7 |
| | Hayır | 278 | 90,3 |
| | İlkokul – Ortaokul | 33 | 10,7 |
| Anne Eğitim Düzeyi | Lise | 84 | 27,3 |
| | Lisans | 145 | 47,1 |
| | Lisans Üstü | 45 | 14,6 |
| | İlkokul – Ortaokul | 12 | 3,9 |
| Baba Eğitim Düzeyi | Lise | 72 | 23,4 |
| | Lisans | 167 | 54,2 |
| | Lisans Üstü | 56 | 18,2 |

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların 179’u (%58,1) kadın, 129’u (%41,9) erkektir. Katılımcıların 61’i (%19,8) 13-14, 130’u (%42,2) 15, 89’u (%28,9) 16, 27’si (%8,8) 17-18 yaş aralığında iken bir kişi yaşını belirtmek istememiştir. Öğrencilerin 30’u (%9,7) BİLSEM öğrencisidir. Katılımcıların anne eğitim düzeyi incelendiğinde 33’ü (%10,7) ilkokul veya ortaokul, 84’ü (%27,3) lise, 145’i (%47,1) lisans, 45’i (%14,6) lisans üstü eğitime sahip olduğu görülmektedir. Babaların ise 12’si (%3,9) ilkokul veya ortaokul, 72’si (%23,4) lise, 167’si (%54,2) lisans, 56’sı (%18,2) lisans üstü eğitim mezunudur. Birer katılımcı anne ve baba eğitim durumunu belirtmek istememiştir.

Veri Toplama Araçları

Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği

Bu çalışmada, katılımcıların yaratıcı düşünme eğilimlerini ölçmek için Özgenel ve Çetin (2017) tarafından geliştirilmiş Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, 5’li olarak derecelendirilmiş likert tipinde ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme ve esneklik olmak üzere 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 125, en düşük puan 25’tir. Katılımcıların elde ettikleri puanın 125’e yakın olması yaşam boyu öğrenmenin yüksek olduğunu, 25’e yakın olması düşük olduğunu göstermektedir. Orijinal ölçeğin iç tutarlık katsayısının .87 olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise katsayı .91 olarak hesaplanmıştır.

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği

Bu çalışmada, katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek için Kirby, Knapper, Lamon ve Egnatoff (2010) tarafından geliştirilmiş ve Türk Kültürüne Arslan ve Akcaalan (2015) tarafından uyarlanmış olan “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, Likert tipinde 5’li olarak derecelendirilmektedir ve 14 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 70, en düşük puan 14’tür. Katılımcıların elde ettikleri puanın 70’e yakın olması yaşam boyu öğrenmenin yüksek olduğunu, 14’e yakın olması düşük olduğunu göstermektedir. Orijinal ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının .67 olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha katsayısı .64 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen veriler, SPSS.25 programı ile analiz edilmiştir. Analizlerden önce, betimsel istatistikler incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin (-1, +1) aralığında olduğu hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 3 değeri içerisinde yer alması durumunda dağılımın normal olduğu varsayılabılır (Büyüköztürk vd., 2024). Buna göre değişkenlerin normal dağılım göstermekte olduğu değerlendirilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi görmek amacıyla korelasyon analizi yapılarak Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Etik Kurul İzni

Araştırma sürecinde etik ilkelere dikkat edilmiştir. Araştırmadan önce Düzce Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 25.03.2024 tarihinde onay alınmış ve etik kurul izin belgesi (Karar No:2024/86) temin edilmiştir. Araştırmanın verileri 2024 yılında toplanmıştır. Araştırmaya katılım, tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Fen lisesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin demografik özellikler açısından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular bu bölümde sunulmuştur. Fen lisesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ve yaratıcı düşünme eğilimleri puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni ve BİLSEM öğrencisi olma durumlarına göre istatistikleri Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri puan ortalamaları t-testi

| | Ölçek | Cinsiyet | N | \bar{x} | Ss | t | p |
|----------|--------------------------|----------|-----|-----------|-----|------|-------|
| Cinsiyet | Yaratıcı Düşünme Eğilimi | Erkek | 129 | 3,71 | ,55 | 1,22 | .223 |
| | | Kız | 179 | 3,63 | ,54 | | |
| | Yaşam Boyu Öğrenme | Erkek | 129 | 3,41 | ,50 | 2,65 | .009* |
| | | Kız | 179 | 3,27 | ,42 | | |
| BİLSEM | Yaratıcı Düşünme Eğilimi | Evet | 30 | 3,51 | ,59 | 1,59 | .113 |
| | | Hayır | 278 | 3,68 | ,54 | | |
| | Yaşam Boyu Öğrenme | Evet | 30 | 3,23 | ,47 | 1,23 | .219 |
| | | Hayır | 278 | 3,34 | ,46 | | |

* $p < .05$.

Tablo 2'ye göre erkek öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimi puan ortalamalarının ($\bar{x}=3,71$), kız öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{x}=3,63$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Farkın anlamlılığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda erkek ve kız öğrenciler arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t=1,22$, $p>0,05$). Yaşam boyu öğrenme puan ortalamaları incelendiğinde ise erkekler lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($t=2,65$, $p<0,05$). Erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{x}=3,41$), kız öğrencilerden ($\bar{x}=3,27$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, BİLSEM öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimi puan ortalamalarının ($\bar{x}=3,51$), BİLSEM öğrencisi olmayanların ortalamalarına ($\bar{x}=3,68$) göre daha düşük olduğu görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme puan ortalamaları incelendiğinde yine BİLSEM öğrencilerinin puan ortalamalarının ($\bar{x}=3,23$), BİLSEM öğrencisi olmayanların ortalamalarına ($\bar{x}=3,34$) göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki farka ilişkin t-testi sonucu ise grup puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığına işaret etmektedir ($t=1,59$ ve $1,23$, $p>0,05$). Fen lisesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri puan ortalamalarının yaş ile anne ve baba eğitim durumları değişkenlerine ilişkin istatistikler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ANOVA testi

| Kategori | Ölçek | Yaş | N | \bar{x} | Ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | |
|--------------------|--------------------------|--------------------------|------------|-----------|------|-------------------|-----------------|-------|--------------|-------|-------|------|
| Yaş | Yaratıcı Düşünme Eğilimi | 13-14 | 61 | 3,57 | ,48 | Gruplar Arası | ,90 | 3 | ,300 | 1,002 | .392 | |
| | | 15 | 130 | 3,65 | ,60 | Gruplar İçi | 90,83 | 303 | ,300 | | | |
| | | 16 | 89 | 3,72 | ,51 | Toplam | 91,73 | 306 | | | | |
| | Yaşam Boyu Öğrenme | 13-14 | 61 | 3,41 | ,34 | Gruplar Arası | ,47 | 3 | ,158 | ,742 | .528 | |
| | | 15 | 130 | 3,31 | ,52 | Gruplar İçi | 64,64 | 303 | ,213 | | | |
| | | 16 | 89 | 3,31 | ,46 | Toplam | 65,11 | 306 | | | | |
| | Anne Eğitim Durumu | Yaratıcı Düşünme Eğilimi | İlköğretim | 33 | 3,52 | ,48 | Gruplar Arası | 1,13 | 3 | ,375 | 1,258 | .289 |
| | | | Lise | 84 | 3,66 | ,60 | Gruplar İçi | 90,38 | 303 | ,298 | | |
| | | | Lisans | 145 | 3,67 | ,49 | Toplam | 91,51 | 306 | | | |
| Yaşam Boyu Öğrenme | | Lisansüstü | 45 | 3,77 | ,65 | | | | | | | |
| | | İlköğretim | 33 | 3,28 | ,54 | Gruplar Arası | ,33 | 3 | ,112 | ,526 | .665 | |
| | | Lise | 84 | 3,34 | ,46 | Gruplar İçi | 64,56 | 303 | ,213 | | | |
| Baba Eğitim Durumu | | Yaratıcı Düşünme Eğilimi | Lisans | 145 | 3,32 | ,43 | Toplam | 64,89 | 306 | | | |
| | | | Lisansüstü | 45 | 3,40 | ,50 | | | | | | |
| | | | İlköğretim | 12 | 3,63 | ,52 | Gruplar Arası | ,64 | 3 | ,213 | ,710 | .546 |
| | Yaşam Boyu Öğrenme | Lise | 72 | 3,65 | ,53 | Gruplar İçi | 90,87 | 303 | ,300 | | | |
| | | Lisans | 167 | 3,64 | ,55 | Toplam | 91,51 | 306 | | | | |
| | | Lisansüstü | 56 | 3,76 | ,58 | | | | | | | |
| | Yaşam Boyu Öğrenme | İlköğretim | 12 | 3,26 | ,51 | Gruplar Arası | ,16 | 3 | ,054 | ,254 | .858 | |
| | | Lise | 72 | 3,32 | ,49 | Gruplar İçi | 64,73 | 303 | ,214 | | | |
| | | Lisans | 167 | 3,33 | ,46 | Toplam | 64,89 | 306 | | | | |
| | Lisansüstü | 56 | 3,37 | ,42 | | | | | | | | |

Tablo 3 incelendiğinde yaş değişkeninin öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri ($F=1,002$; $p>0,05$) ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ($F=,742$; $p>0,05$) anlamlı farklar ortaya çıkarmadığı tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenmede en yüksek ortalamaya sahip yaş grubu 13-14 yaş ($\bar{x}=3,41$) iken yaratıcı düşünme eğiliminde en yüksek ortalamaya 16 yaşındaki ($\bar{x}=3,72$) öğrencilerin sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, anne ve baba eğitim durumunun da hem yaratıcı düşünme eğilimi ($F_{anne}=1,258$, $F_{baba}=,710$, $p>0,05$) hem de yaşam boyu öğrenmede ($F_{anne}=,526$, $F_{baba}=,254$; $p>0,05$) anlamlı farklar oluşturmadığı belirlenmiştir. Anne ve baba eğitim durumlarına göre katılımcıların hem yaşam boyu öğrenme hem de yaratıcı düşünme eğilimleri incelendiğinde, en yüksek ortalamaya ebeveynleri lisansüstü eğitim mezunu olan öğrencilerin sahip olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada incelenen bir diğer değişken fen lisesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Buna ilişkin istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Yaşam boyu öğrenme ve yaratıcı düşünme eğilimleri ilişkisi

| | 1 | 2 |
|------------------------------|-------|------|
| Yaşam boyu öğrenme (1) | – | |
| Yaratıcı düşünme eğilimi (2) | .477* | – |
| Aritmetik ortalama | 3,33 | 3,66 |
| Standart sapma | ,46 | ,55 |

* $p < .01$.

Öğrencilerin yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki ($p < .01$, $r = 0,477$) olduğu belirlenmiştir. Yaratıcı düşünme eğilimleri, yaşam boyu öğrenmenin % 22,75'ini açıklayabilmektedir. Bu bulgu çerçevesinde öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yükseldikçe yaratıcı düşünme eğilimlerinin de yükseleceği yorumuna varılabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, fen lisesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki ile yaşam boyu öğrenme ve yaratıcı düşünme eğiliminin bir takım demografik değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Renzulli'ye (2004) göre nüfusun ilk %15'lik diliminde olan bireyler gizil üstünlük gücü taşımaktadır (Şahin, 2022). Renzulli (2005) tarafından ortaya atılan Üç Halka Üstün Zeka Kuramına göre, fen liseleri üstün zekalı (zihinsel alanda üstün yetenekli) öğrencilere yönelik hizmet sunan kurumlar olarak kabul edilebilir (Sak, 2007). Fen lisesi MEB tarafından ulusal düzeyde tüm öğrencilere açık olan "Liselere Geçiş Sistemi (LGS)" sonuçlarına göre öğrenci kabul etmektedir. Söz konusu liselere akademik olarak yüksek performans gösteren yetenekli öğrenciler girebilmektedir. Fen lisesinin özel veya kamuda hizmet verme veya bulunduğu ildeki tercih edilebilirliğine bağlı olarak farklı yüzdelik dilimlere giren öğrencileri almaktadır. Örneğin, 2024 yılı kamu fen liselerinden Ankara Fen Lisesine %0 8'lik dilime giren öğrenciler girebilmişken, Erzincan Fen Lisesine %3,41'lik düzeydeki öğrenciler kayıt yaptırmıştır. Bu çalışmanın verilerinin toplandığı fen lisesinde ise %2,44'lik dilime giren öğrenciler bulunmaktadır. Zeka – yaratıcılık arasındaki ilişkilerin tartışıldığı çalışmalar dikkate alındığında (Örneğin; Şahin, 2015), alanyazına özgü sonuçlar ortaya koyacağı yorumuna varılabilir. Bir diğer ifadeyle, bu çalışmada ulaşılan bulguların söz konusu literatür ile paralel olduğu ifade edilebilir. Farklı lise türleri ile fen lisesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ve yaratıcı düşünme arasındaki ilişkilerinin benzer düzeyde olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin cinsiyet değişkeni bağlamında yaratıcı düşünme eğilimlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu cinsiyetin yaratıcı düşünme eğilimleri üzerinde etkili olmadığına işaret etmektedir. Farklı araştırmalarda da benzer bulgular elde edilmiştir (Adıgüzel, 2016; Çeliköz, 2017; Durnacı & Ültay, 2020; Erol vd., 2019; Gülerlerli, 2014; He ve Wong, 2011; Özdemir & Sak, 2013; Potur & Barkul, 2009; Taşdemir, 2022; Zeytun, 2010). Kaufman (2008) 78 araştırmayı dahil ettiği bir meta analiz çalışmasında cinsiyet ve yaratıcılık arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı tespit etmiştir. Taşdemir (2022), gerçekleştirdiği çalışmada özel yetenek grubunda olan öğrencilerde cinsiyet değişkeninin farklılık oluşturmamasının nedenini cinsiyetten ziyade özel yeteneğe bağlı performans sergilenmesi ile açıklamaktadır. Araştırmada ulaşılan bir başka bulgu, yaş değişkeninin yaratıcı düşünme eğiliminde anlamlı bir fark ortaya çıkarmamasıdır. Yaratıcılık puanlarında yaşa bağlı bir artışın olduğuna ilişkin bazı araştırma bulguları mevcut olmakla birlikte (Güneştekin, 2011; Midilli, 2019; Taşdemir, 2022), Torrance'ın çalışmasında incelenen yaş grubunda (13-18 yaş) yaratıcı düşünme eğilimlerinin değişmesi beklenmemektedir. Bu çalışmada ulaşılan bulgunun Torrance'ın söz konusu çalışma bulgularına paralel olduğu söylenebilir. Araştırmada anne ve baba eğitim düzeylerinin yaratıcı düşünme eğilimini anlamlı düzeyde farklılaştırmadığını göstermektedir. Bir diğer ifadeyle, araştırmaya katılan öğrencilerin farklı düzeylerdeki öğrenim durumuna sahip ebeveynleri, katılımcıların yaratıcı düşünme eğilimlerini etkilememektedir. Yaratıcı düşünmeye ilişkin alanyazın incelendiğinde bu sonuca paralel araştırmaların varlığını (Midilli, 2019; Taşdemir, 2022) yanısıra, anne ve baba eğitim durumlarının çocuklarının yaratıcılığını anlamlı olarak

etkilediğine ilişkin çalışmalar da mevcuttur (Çakmak, 2005; Çeliköz, 2017; Güneştekin, 2011). Araştırmada incelenen bir diğer değişken, BİLSEM öğrencisi olma durumunun yaratıcı düşünmeye etkisinin incelenmesidir. BİLSEM öğrencisi olma durumlarına göre yaratıcı düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Her ülke için çok önemli bir konuda görülen üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerini büyük oranda karşılama amacıyla hizmet veren BİLSEM’lerde öğretim programlarının ve uygulanan etkinliklerin öğrencilere yaratıcı düşünme becerileri kazandıracak şekilde güncellenmesi önemli görülmektedir.

Cinsiyet bağlamında öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri değerlendirildiğinde erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bir grup araştırmada bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte, cinsiyetin erkeklerin lehine anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır (Bahadır, 2019; Demir, 2022; Doğan, 2023; Dökmeci, 2023; Karakış & Demirtaş, 2022). Lise kademesinde öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet bağlamında anlamlı düzeyde farklılaşması, toplumsal cinsiyet algılarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Toplumsal norm ve değerler ile cinsiyet rolleri düşünüldüğünde, erkeklerin kadınlardan daha fazla çalışma hayatına yönlendirilmesi ve iş hayatında olması istenmektedir (Yılmaz, 2018). Toplumun bu yöndeki beklentisinden erkeklerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Öte yandan, farklı çalışmalarda kadınların lehine anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir (Asiloğulları, 2020; Çelik, 2017; Ayra, 2015; Bayram, 2019; Diker Coşkun, 2009; Erdamar vd., 2017; Gökyer & Türkoğlu, 2018; Yurdakul, 2016). Bir grup araştırmada da cinsiyetin anlamlı bir farklılığa yol açmadığı ortaya konulmuştur (Ayaz, 2016; Ilgın, 2020; Dervişoğulları, 2019; Kesici, 2023; Kozikoğlu, 2014; Soruklu, 2022; Uçtu, 2021; Yaman & Yazar, 2015; Yasa, 2018). Özetle, yaşam boyu öğrenmeye yönelik araştırmalarda cinsiyet değişkenine ilişkin birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçların, kariyer beklentisi, zeka düzeyi ve sosyo-kültürel bağlamda derinlemesine incelenmesi ile yaşam boyu öğrenme eğilimine ilişkin daha detaylı sonuçlara ulaşılmasının sağlanabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin yaşına bağlı olarak yaşam boyu öğrenme eğilimleri de anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Sınıf düzeyinin yaş ile paralellik göstermesi nedeniyle sınıf düzeyini ele alan yaşam boyu öğrenmeye ilişkin araştırmalar da bu bulgu kapsamında tartışmaya konu edilmiştir. Crick, Broadfoot ve Claxton (2004) gerçekleştirdikleri çalışmada yaşam boyu öğrenmenin alt boyutlarında çeşitli farklar tespit etseler de ölçeğin bütününden elde edilen puanlar bağlamında yaşam boyu öğrenmede yaş değişkeninin etkili olmadığı sonucuna varmışlardır. Farklı çalışmalarda da bu araştırma bulgusuna paralel sonuçlara ulaşılmış ve yaşa bağlı olarak yaşam boyu öğrenmenin anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür (Akçaalan, 2016; Asiloğulları, 2020; Dervişoğulları, 2019; Diker Coşkun, 2009; Dikmen vd., 2017; Dökmeci, 2023; Karaduman, 2015; Karaduman ve Tarhan, 2017; Yurdakul, 2016). Araştırmada incelenen bir diğer değişken, ebeveynlerin eğitim durumlarının yaşam boyu öğrenmede anlamlı fark ortaya koyup koymadığıdır. Bazı araştırmalarda, bu çalışmanın bulgularına paralel şekilde ebeveynlerin eğitim durumlarının yaşam boyu öğrenmede anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır (Asiloğulları, 2020; Dervişoğulları, 2019; Dökmeci, 2023; Karaduman, 2015; Kaya, 2022; Uçtu, 2021). Lise çağındaki gençlerin ergenlik döneminde olduğu ve bu dönemde ergenin sosyal yaşantısında anne babadan ziyade akranlarının daha önemli olduğu ve bu önemin giderek arttığı bir gerçektir (Derman, 2008). Bundan dolayı ebeveynlerin eğitim düzeylerinin de bu dönemde daha az etkili bir değişken olabileceği düşünülmektedir. Araştırmada incelenen bir diğer değişken, BİLSEM’e kayıt durumunun fen lisesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etkisinin karşılaştırılmasıdır. BİLSEM öğrencisi olma durumunun yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç çerçevesinde, BİLSEM’e devam eden öğrencilerin anlamlı bir fark olmasa da BİLSEM’de eğitim almayan öğrencilere göre daha düşük bir yaşam boyu öğrenme eğiliminde olmaları, BİLSEM’lerde uygulanan öğretim programlarının öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini geliştirme bağlamında daha fazla zenginleştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında bir ilişki olup olmadığı da incelenmiştir. Analizler sonucunda her iki değişken arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuçları destekler nitelikte sınırlı sayıda araştırma alanyazında mevcuttur (Alayoğlu, 2019; Çankaya vd., 2012). Kesici’nin (2013) öğretmenlerle gerçekleştirdiği bir çalışmada, yaşam boyu öğrenmeyi yaratıcı düşünme eğilimini olumlu etkileyen bir yordayıcı olarak saptamıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin, yaşam boyu öğrenme ile geliştirilebileceği ifade edilebilir. Bu anlamda öğrencilerin yaşam boyu ve sürekli öğrenen bireyler olmaları için gerekli eğitimsel önlemler alınması önerilmektedir.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, çalışmanın barındırdığı bir takım sınırlılıkları ile birlikte değerlendirilmelidir. Bunlardan ilki, çalışmanın metodolojiyle ilgilidir. Bu çalışma kesitsel tarama araştırması olarak sürdürülmüştür. Ulaşılan bulgular, belirli bir zaman kesiti ile sınırlıdır. Bir başka çalışmada, konuya ilişkin daha detaylı sonuçlara ulaşabilmek için (cinsiyet, anne – babanın eğitim durumu, çocuğun yaşı...) boylamsal ve derinlemesine veri toplama içerikli çalışmaların yürütülmesinde fayda bulunmaktadır. Çalışmanın bir başka sınırlılığı, bu araştırma verilerinin Sakarya’da fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerden toplanmasıdır. Genellenebilir daha yüksek sonuçlara

varılabilmesi için Türkiye genelinden öğrencilerin katıldığı bir başka araştırma konuya ilgi duyan araştırmacılarca gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, D. Ç. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Akcaalan, M. (2016). *Yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akkoyunlu, B. (2008, May). Information literacy and lifelong learning. *International Educational Technology Conference (IETC)*, Anatolian University, Eskişehir.
- Alayoğlu, A. H. (2019). *Yenilik iklimi, yaratıcı öz yeterlilik ve değişime açıklık ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan, S., & Akcaalan, M. (2015). The adaptation and validation of the turkish version of the lifelong learning scale (LLS). *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 449- 455.
- Asiloğulları, A. (2020). *Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Bahadır, Z. (2019). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşamın anlamı ile bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Bayram, G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algısı ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (35. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çakmak, A. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Kırıkkale örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çankaya, İ., Yeşilyurt, E., Yörük, S., & Şanlı, Ö. (2012). Öğretmen adaylarında yaratıcı düşünmenin yordayıcısı olarak değişime açıklık ve hayal gücü. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 46-62.
- Çelik, K. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı biliş ve özerk öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çeliköz, N. (2017). Okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(1), 1-25.
- Çiçek, İ., & Aslan, A.E. (2020). Kişilik ve beş faktör kişilik özellikleri: kuramsal bir çerçeve. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 10(1), 137-147.
- Çitil, M., & Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231.
- Crick, R. D., Broadfoot, P., & Claxton, G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: The ELLI project. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 247-272.
- Daniels, S., & Peters, D. B. (2015). *Yaratıcı çocuklar yetiştirmek (Raising creative kids)*. Ü. Oğurlu & F. Kaya (Çev. Ed.). Eğiten Kitap.
- Demir, C. G. (2022). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(4), 2488- 2506.

- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. *9th International Educational Technology Conference (IETC2009)* (Vol. 6, No. 8).
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *Adolesan Sağlığı II Sempozyum Dizisi*, 63(1), 19-21.
- Dervişoğulları, M. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin problem çözme ve yaşam boyu öğrenme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dikmen, Y., Yuvacı, H. U., & Erol, F. (2017). Tıp fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2399-2408.
- Doğan, C. (2023). *Uzaktan eğitimle öğrenim gören üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları, İngilizce özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Uşak.
- Dökmeci, R. (2023). *Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile sosyal medyayı eğitsel kabullenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Durnacı, Ü., & Ültay, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 5(2), 75-97.
- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G., & Alpan, G. (2017). Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma öz-yeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 636-657.
- Erol, M., Erol, A., Çalışır, S., & Bozan, M. (2019). Öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim*, 1(2), 20-29.
- Gökkyer, N., & Türkoğlu, İ. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *The Journal of International Social Sciences*, 28(2), 125- 136.
- Gülererli, N. (2014). *Öğretmenlerin evlilik uyumları ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güneştekin, F. (2011). *İlköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinin yaratıcılığının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- He, W., & Wong, W. (2011). Gender differences in creative thinking revisited: Findings from analysis of variability. *Personality and Individual Differences*, 51(7), 807-811.
- İlgin, İ. (2020). *Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarıyla yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Karaduman, A. (2015). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Karaduman, A., & Tarhan, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 355-375.
- Karakış, Ö., & Demirtaş, Z. (2022). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öğretmenlik Mesleğini Seçimlerinden Duydukları Memnuniyetin Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzularını Yordaması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(5), 77-92.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Kaufman, J. C., Plucker, J. A., & Baer, J. (2008). *Essentials of creativity assessment* (First Edit.). Wiley Publication, US.
- Kaya, T. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve epistemolojik inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

- Kesici, A. (2023). Ortaokul ve lise öğretmenlerinin yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 18-28.
- Kılav, D. (2023). *Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Kozikoğlu, İ. (2014). Üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(3), 29-43.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1997). Conceptions and correlates of openness to experience. In R. Hogan, J. A. Johnson, & S. R. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 826-848). New York, NY: Academic Press.
- MEB, (2009). Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi yüksek planlama kurulu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015.pdf, Erişim tarihi: 14.03.2024.
- Midilli, M. (2019). Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Nacaroğlu, O., Kızılcapan, O., & Bozdağ, T. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 113-135.
- Özdemir, N. N., & Sak, U. (2013). Bilimsel yaratıcılıkta cinsiyet farklılıklarının bileşensel analizi. *TALENT*, 3(2), 53-65.
- Özgenel, M., & Çetin, M. (2017). Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46(46), 113-132.
- Özkır, B. (2023). *Akademisyenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli.
- Potur, A. A., & Barkul, O. (2009). Gender and creative thinking in education: A theoretical and experimental overview. *ITU A Z*, 6(2), 44-54.
- Qadir, J., Yau, K. L. A., Imran, M. A., & Al-Fuqaha, A. (2020, October). Engineering Education, Moving into 2020s: Essential Competencies for Effective 21st Century Electrical & Computer Engineers. *IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. 1-9).
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity, In Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Ed) *Conceptions of giftedness* (2nd ed. pg.246-279), Cambridge: Cambridge University Press.
- Richmond, B. O. (1966). *Creativity in monozygotic and dyzygotic' twins*. ERIC Number: ED109580, University of Georgia.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity, theories and themes: Research, development, and practice*. Elsevier Academic Press.
- Şahin, F. (2015). A Research on the structure of intelligence and creativity, and creativity style. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 5(1), 2-20.
- Şahin, F. (2021). The effects of personality traits of teachers on the development of student creativity. *Education and Science*, 46(205), 191-205. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.9154>
- Şahin, F. (2022). Kuramdan Uygulamaya Zeka ve Üstün Zeka, Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Şahin, F., (2014). Yaratıcılık-zeka ilişkisi: yeni deliller, *İlköğretim Online*, 13(4), 1516-1530. <https://doi.org/10.17051/io.2014.02374>
- Şahin, F., Özer, E., & Deniz, M. E. (2016). The predictive level of emotional intelligence for the domain-specific creativity: A study on gifted students. *Education and Science*, 41(183), 181-197. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.4576>
- Sak, U. (2007). Giftedness and the Turkish culture. In S. N. Philipson & M. McCann (Edt), *Conceptions of giftedness: Socio-cultural perspectives* (pg.283-310). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sak, U. (2014). *Üstün Zekâlılar*. (4. Basım). Vize Yayıncılık: Ankara.
- Soldz, S., & Vaillant, G. E. (1999). The big five personality traits and the life course: A 45-year longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 33(2), 208-232.

- Solomon, A. O. (1967). *A comparative analysis of creative and intelligent behavior of elementary school children with different socio-economic backgrounds. Final progress report.* ERIC Number: ED017022, The American University.
- Soruklu, E. (2022). *Öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Taşdemir, C. (2022). *Özel yetenekli öğrencilerin liderlik, empati ve yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- TDK [Türk Dil Kurumu], (2024). Düşünme. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim tarihi: 09/03/2024.
- Torrance, E. P. (2008). *The Torrance Tests of Creative Thinking: Norms–technical manual.* Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Uçtu, M. (2021). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Yaman, F., & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.
- Yasa, H. (2018). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3874-3915.
- Yılmaz, S. (2018). Toplumsal cinsiyet rollerinin günlük hayattaki yansımaları: Çorum/Alaca örneği. *İmgelem*, 2(2), 59-79.
- Yurdakul, C. (2016). *Özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Zeytun, S. (2010). *Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

The concept of multicultural education and a multicultural education framework for teachers

Şule Çeviker Ay¹; Ümmühan G. Orhan²

¹ Düzce University, Düzce, Türkiye, ORCID: [0000-0002-9505-5105](https://orcid.org/0000-0002-9505-5105)

² Düzce University, Düzce, Türkiye, ORCID: [0000-0002-3857-0434](https://orcid.org/0000-0002-3857-0434)

ARTICLE INFO

Article Type: Review Article
Received: 02.03.2024
Accepted: 06.05.2024
Publication: 30.06.2024
Month/ year: 06/2024
Citation: Çeviker Ay, Ş., & Orhan, Ü. G. (2024). The concept of multicultural education and a multicultural education framework for teachers. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 2(1), 60-70.

ABSTRACT

A society is a state of unity where people do not perceive each other as threats. Instead, they have empathy, understanding, and compassion toward one another. No prejudice, anxiety, or hostility exists; individuals can connect and care for one another. The multicultural perspective prioritizes creating a healthy society by encouraging interaction and dialogue among cultures, making it a worldview that values inclusivity. The idea of "multicultural education" reflects the vision of creating a society where individuals have a sense of belonging. It is a complementary philosophy that aims to prepare young people for democratic citizenship and improve academic achievement among students from diverse cultural backgrounds. Its goal is to foster the attitudes and values essential for a democratic society, promoting understanding and reflection on freedom, equity, human dignity, and social justice in daily life. Multicultural education can be integrated as course material or incorporated into every lecture and not to impact thinking patterns, learning environments, teaching methods, and assessment. This focuses on the philosophy of education in lessons. In this study, we delve into multiculturalism by exploring culture and its historical evolution. This section reflects the meaning of multiculturalism, the accepted standards used to measure it, and its growing significance. The following text reflects the philosophy of multiculturalism concerning education. This demonstrates the purpose of multicultural education and the subjects it prioritizes. Item It emphasizes teachers' critical role and the skills they need to implement multicultural education effectively. Additionally, it provides a detailed explanation of a model for implementing multicultural education, including considerations for lesson planning and a blueprint for designing a multicultural lesson.

Keywords: Multiculturalism, multicultural education, multicultural education model, multicultural teacher.

Çokkültürlü eğitim kavramı ve öğretmenler için bir çokkültürlü eğitim çerçevesi

ÖZET

Bir arada yaşamak toplum olmak için yeterli değildir. Toplum, insanların birbirini tehdit olarak görmediği, birbirine karşı kaygı, önyargı, düşmanlık taşımadığı bilakis birbirini tanıdığı, bağlantı kurduğu, önemsendiği bir birlik hâlidir. Toplum olmayı temel hedef olarak gören çokkültürlü bakış açısı, kültürlerin iç içe ve etkileşim halinde olduğu, diyalogun herkes tarafından benimsendiği bir dünya görüşü olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim alanına "Çokkültürlü eğitim" olarak yansıyan bu düşünce, bireylerin toplum olma duygusunu kazanması, tüm gençlerin demokratik vatandaşlığa hazırlanması ve farklı kültürlerden gelen öğrencilerin akademik başarısının gelişmesi için tamamlayıcı bir eğitim felsefesi olarak görülmektedir. Demokratik bir toplum için gerekli tutum ve değerlerin geliştirilmesini, özgürlük, adalet, eşitlik, hakkaniyet, insan onuru,

sosyal adalet kavramlarının anlaşılmasını ve hayata yansıtılmasını hedeflemektedir. Çokkültürlü eğitim içerik olarak sunulabileceği gibi düşünme şekline, öğrenme iklimine, öğretime ve değerlendirmeye etkisi olan bir yöntem olarak her derse ve dersin tüm süreçlerine yansıtılabilir. Bu çalışmanın amacı çokkültürlü eğitimi tanıtmak, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi derslerine harmanlarken takip edebilecekleri işlem basamaklarını ve yapılması gerekenleri sunmaktır. Bu çalışma ile çokkültürlü eğitimin uygulanabilmesi için bir model tanıtılmış, modelin basamakları ayrıntılı açıklanmış, dersler planlanırken göz önünde bulundurulması gerekenler sunulmuştur. Bu anlamda çokkültürlü eğitime giriş niteliğinde bir derleme çalışması olarak yapılandırılmıştır. Çalışmada kültür kavramından yola çıkarak çokkültürlülük kavramı analiz edilmiş, çokkültürlülük fikrinin tarihi gelişimine yer verilmiştir. Bu bölümde, çokkültürlülük kavramından ne anlaşıldığı, hangi standartların çokkültürlülük ölçüsü olarak kabul edildiği ve çokkültürlülük anlayışının artan önemi tartışılmıştır. Daha sonra eğitim açısından çokkültürlülük felsefesinin ne anlama geldiği, çokkültürlü eğitimin amacı, odaklandığı konular ve aşamalı gelişimi ele alınmıştır. Çokkültürlü eğitimde öğretmenin rolüne ve beklenen becerilere odaklanılmıştır. Çokkültürlü bir ders planlamak için bir model tanıtılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, çokkültürlü eğitim modeli, çokkültürlü öğretmen.

Giriş

Çokkültürlülük, küreselleşme ile ivme kazanmış olsa da her toplumda farklı şekillerde ve yoğunluklarda görülebilecek bir olgudur. Bazı ülkelerde birçok farklı etnik grup bir arada yaşamakta, farklı diller konuşulmakta, farklı kültürel özellikler bulunmaktadır. Örneğin Amerika'da dünyanın her yerinden göç eden insanlar, Hindistan'da farklı diller, dinler ve etnik gruplar, Avrupa'da dilleri ve kültürleri farklı olan ülkeler, Türkiye'de farklı etnik kökenden gelen insanlar bir arada yaşamaktadır ve bu toplumlar çokkültürlüdür. Bunların dışında her ülkede bulunan farklı diller, gelenekler, inançlar, değerler ve yaşam tarzları her toplumun bir derecede çokkültürlü yapıda olduğunu göstermektedir. Bu çokkültürlü toplumların barış içinde bir arada yaşayabilmesi için çokkültürlülük anlayışı geliştirilmiştir. Bu anlayış; etkileşim, saygı, kabul, tanıma, adalet gibi değerlerin benimsenmesini hedefleyen bir dünya görüşüdür (Şan, 2005). Etkileri eğitim alanında da yoğun bir şekilde görülmektedir (Slavin, 2013).

Türkiye çokkültürlü bir toplum yapısındadır ve son yıllardaki göç hareketlerinin bir sonucu olarak çokkültürlü eğitim alanında yapılan çalışmalar hız kazanmıştır (Orhan, Albayrakoğlu ve Vardar, 2023). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik algılarını ve bu konudaki farkındalıklarını tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda çokkültürlü eğitim bir gereklilik olarak algılanmakta ancak kavramın ne olduğunun ve eğitime nasıl yansıtılacağına tam olarak anlaşılamadığı tespit edilmektedir (Durmuş, Çetin ve Engin, 2024; Orhan vd., 2023). Bu çalışma ile öğretmenlere çokkültürlülüğün ve eğitimde çokkültürlülüğün ne anlama geldiğini, amaçlarını, öğretmenin çokkültürlü bir sınıf yaratmada ve ders işlemede ihtiyaç duyacağı temel çerçeveyi paylaşabilmek amaçlanmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın öğretmenlerin çokkültürlü bir sınıf ortamı yaratmada kullanabileceği bir kılavuz olması hedeflenmektedir. Bu şekilde öğrencilerin daha adaletli bir sınıf ortamında eğitim görmeleri, olumlu akademik ve sosyal kimlik geliştirmeleri ve sosyal adalet konusunda daha aktif olmaları sağlanabilir.

Bu hedefe ulaşabilmek amacıyla derleme niteliğindeki bu planlanırken çokkültürlülük, eğitimde çokkültürlülük, çokkültürlü sınıf ortamı, çokkültürlü ders tasarımı, çokkültürlü sınıfta öğretmen ve çokkültürlülüğün amaçları konularında Türkçe ve İngilizce literatür ve yapılmış çokkültürlü eğitim çalışmaları incelenmiştir. Öğretmenlere kılavuzlamak üzere ilgili başlıklar altında içerik oluşturulmuştur.

Çokkültürlülük Teriminin Kavramsal Analizi

İnsan yaşamının davranış kalıplarını, inanç ve görüşleri, birlikte yaşamın düzenini oluşturan yapı kültürdür. Kültür, insanların birbirleriyle etkileşimlerinin örgütlenmiş ve biriktirilmiş ürünlerinden oluşur. İnsanlar ihtiyaçlarını karşılamak için etkili kazanılmış davranışlar, aletler bulmuş, bunları ortaklaşa kullanmış ve nesilden nesile aktarmışlardır. Her ne kadar bu süreç çok sancılı gerçekleşse de kültürel değerler daha iyisi bulunduğu yenileriyle değiştirilmiş ve günden güne zenginleşmişlerdir. Bu değişimi sağlayan insanın değişme ve gelişme dürtüsüdür (Ertürk, 2013). İnsanın doğası, kültür tarafından yapılandırılmaya ve kendi düşünceleriyle değişim yaratmaya açıktır. İnsanlar kültürün biçimlendirdiği bir dünyada yaşar, hayata onun penceresinden bakar, hayatlarını ve toplumsal ilişkilerini ona göre düzenlerler. Ancak onu eleştirmeden uygulamak, kültürel kimliğine değer vermek ya da onu eleştirel olarak tekrar gözden geçirmek, değiştirmek ve bilinçli bir kültür oluşturmak yine kişiye özeldir. Her insanın kültüre kattığı anlam ve kültürü oluşturma biçimi farklı olduğu için insanlar ve kültürler de farklılaşırlar. Bu değişimin yapısı, düzeyi, ne yönde olacağı ve ne kadar sürede gerçekleşeceği tam olarak ölçülemez de değişim kaçınılmazdır (Parekh, 2002).

Kültür dil yapısında, şakalarda, atasözlerinde, vücut dilinde, selamlaşmada kendini gösterir. Sanat, müzik, edebiyat, din, ahlak anlayışı, örnek aldıkları şahsiyetler, doğru veya iyi yaşam anlayışı, yemek yeme alışkanlıkları, arkadaş ve akraba ilişkileri, yabancılara bakış tarzı gibi bütün alışkanlıklar birer kültür

göstergesidir (Parekh, 2002). Kültür daha kapsamlı olarak, bir toplumu karakterize eden, maddi, manevi, zihinsel ve duygusal özelliklerin bileşiminden oluşan bir bütündür. Bilim, edebiyat, yaşam biçimi, hak, hukuk, değer yargıları, gelenekler ve inançları kapsayan bir olgudur (UNESCO, 1982).

Her kültür belirli yönleriyle diğer kültürlerden farklıdır. Hiçbir kültür değersiz ya da mükemmel değildir ancak her kültür saygıyı hak etmektedir. Kültürler az veya çok diğer kültürlerden izler taşır, birbirinden etkilenir, birbirini geliştirir. Kültürler tıpkı tuzunu Himalayalardan, domatesini İspanya'dan, biberini Meksika'dan, tahılını Kanada'dan, pirincini Japonya'dan, baharatını Hindistan'dan aldığımız yemeği kendi suyumuzla, kendi oranımızda, kendi mutfağımızda pişirmemiz gibi oluşurlar.

Farklı kültürleri tanımak insanları, dolayısıyla kültürleri zenginleştirir, toplumdaki önyargıları azaltır, kişilerin ve toplumların ufkunu genişletir. Kişi farklı bir toplumda etkileşime girdiğinde hem kendini karşılarındaki insana tanıtmış olur hem de onu tanımaya bir adım atmış olur. Ondan bir şey öğrenmeye, özeleştirme yapmaya ve kendine karşı dürüst ve açık olmaya hazır hale gelir. Çokkültürlü bakış açısı diye adlandırılan terim aslında tam olarak budur. Kültürlerin iç içe ve etkileşim halinde olduğu, diyalogun herkes tarafından benimsendiği bir dünya görüşü. Bu düşünme tarzı hiçbir düşünme ve yaşam biçiminin mükemmel olmadığını, insan varoluşunun tüm zenginliği kapsamamasının mümkün olmadığını görmeyi sağlar. İnsanları tek bir kültürün homojen üyeleri haline getirmeye çalışmanın ve tek bir kimliği kabul ettirmenin yanlışlığını gözler önüne serer (Parekh, 2002). Kültür çeşitliliğinin değerini vurgular (Slavin, 2013).

Çokkültürlülük, farklılıkları çok geniş bir perspektifle ele alan, her kültürün değerli olduğunu, her kültürün kendi doğruları ile değerlendirilebileceğini savunan, toplumsal yapıya vurgu yapan bir yaşam felsefesidir (Ardılı, 2017; Polat ve Kılıç, 2013). Çokkültürlülük, demokratik vatandaşlığın bir sonucu, liberalizmin bir adım ilerisidir. Liberalizm insanın itibarı, özerkliği, özgürlüğü, eleştirel düşüncesi ve eşitliği gibi değerleri vurgular (Yanık, 2011). Ancak kültürel olan (insani dayanışma, eşit yaşam şansı, tevazu, mutluluk, başarıya karşı şüphe, gelenek, kültür, köken, aidiyet gibi) değerleri açıklamada eksik kalır (Barın, 2016; Kymlicka, 2015). Çokkültürlülük liberal olarak görülmeyen değerleri, kültürleri bastırmaz, onlara ayrıcalık da tanımaz. Bireylere, temel haklarına, özgürlüklerine ve diyalog kültürü içinde ahlaki, politik, dini değerlere önem verir. İnsanları standartlaştırmaya, asimile etmeye karşı çıkar, kültürel farklılıkları açıkça tanımaya ve bunlara saygı duymaya yönelik yollar geliştirir. Müşterek iyiliği ve etkileşimli diyalogu önceler, fikir birliğine ulaşmak için müzakere temelli demokrasi anlayışını benimser, temel haklara, adaletin sağlanmasına hassasiyet gösterir. Çokkültürlülük birbirlerinin görüşlerini ve değerlerini kabul edilemez bulsalar bile bir topluluğun ortak iyiliği ve birbirlerine olan sevgi sayesinde birlik olmayı başarmak anlamına gelir (Doytcheva, 2013; Parekh, 2002).

Çokkültürlülük Fikrinin Gelişimi

Çokkültürlülüğün kavram olarak ortaya çıkışı sömürgecilik dönemiyle başlamaktadır. Ayrıca sosyal yapıların değişmesi, endüstri ve ticaretle ekonomik ilişkilerin artması ve bunlara bağlı olarak nüfus hareketlerinin ve kültürler arası etkileşimin artması çokkültürlülüğün oluşmasının zeminini hazırlamıştır (Özensel, 2013). Milliyetçilik akımıyla oluşan ulus devletler birlik ve istikrar sağlamak adına farklılıkları göz ardı etmişler ve tek tip bir ulus inşa etmeye çalışmışlardır. Bu durum toplulukların çoğunluk içinde erimelerine ve homojenleşmelerine yol açmıştır. Eşitlik aynışmayı doğurmuştur (Aydın, 2013; Baş & Yıldırım, 2021; Parekh, 2002). Ulus devletlerin sunduğu tek tipleşmiş vatandaşlık anlayışının kültürel çeşitliliklere kapalı olması çokkültürlülüğün önemli bir tartışma alanı haline getirmiştir (Özensel, 2013).

Çokkültürlülüğün kavram olarak kullanılması ve bugünkü anlamına kavuşması 1960'larda gerçekleşmiştir. İsviçre ve Kanada'dan İngilizce konuşulan ülkelere yayılmış ve tartışılmaya başlanmıştır (Özensel, 2013). Amerika'daki asimile olmayı reddeden siyahların mücadelesi, onlara destek olan Meksikalı Amerikalılar, Porto Rikolular, yerliler ve Avrupalı olmayan göçmenlerin direnmesiyle çokkültürlülük politik anlamda kabul edilmeye başlamıştır. Kanada ülkesinde bulunan yerli halklar, İngilizler ve Fransızlarla konfederasyon anlaşması imzalayarak tüm halkları siyasi yapısına dâhil etmiş ve kendilerini çokkültürlü ilan etmişlerdir. Avustralya ve Yeni Zelanda ise bünyesinde bulundurduğu yerli halkları bir çatı altında toplayarak çokuluslu hale gelmiştir. İsviçre ve Belçika ise iki ya da daha fazla Avrupalı kültürü birleştirerek konfederasyon kurmuş ve çokuluslu bir yapıya bürünmüştür (Kymlicka, 2015).

Sanayi devrimi sonrası Avustralya, Kanada, ABD ve Almanya gibi gelişmiş ülkelere çok sayıda insan göç etmiştir. Göç konularında öncelikle göçmenler ile ilgili ekonomi eksenli tartışmalar yer alırken, daha sonraları göç eden toplulukların uyum sağlaması, kimliklerinin tanınma talepleri ön plana çıkmaya başlamış, kamu gündeminde sıkça tartışılan bir konu haline gelmiştir (Akıncı Çötök, 2010). Nedenleri farklı olsa da birçok ülkede çokkültürlülük olgusu gelişmeye başlamıştır.

Çokkültürlülük tarihte ve günümüzde çok farklı şekillerde yorumlanıp uygulanmaktadır (Sağır, 2005). Nasıl anlaşılıp uygulanacağı konusunda görüş birliğine varılmamış olsa da genel itibariyle; eşitlik, adalet ve karşılıklı tanıma, saygı, kültürlerarası diyalog ve kültür etkileşimine dayalı toplumsal dayanışmayı teşvik eden, birlikte yaşamayı öğrenmeyi amaçlayan ahlaki bir proje olarak yorumlanabilir (Kivisto, 2012). Siyasi bir anlayış olarak devletlerin temel karakteristiklerinden biri olması gerektiğine ilişkin Parekh (2002) önemli bazı argümanlar sunmaktadır:

- Çok kültürün bir arada yaşaması, toplumların baskın kültür içinde kendilerine tanınan haklarla yetindikleri homojen toplum olarak görülmüştür. Bu toplumlarda azınlıklar kabul edilmiş ancak toplumu şekillendiren özne olmaktan uzak tutulmuştur.
- Kendini üstün görme büyük bir şiddete yol açmış ve ahlaki değerler alt üst olmuştur.
- Kültürel değerlerin önemi fark edilmiş, özsaygının toplumsal saygı anlayışıyla geliştiği anlaşılmıştır.
- Küreselleşme toplumları ekonomik, kültürel ve fikirselsel olarak etkilemektedir ve hiçbir toplum yalıtılmış olarak kalamamaktadır.
- Homojenleştiren ulus devletler, bünyesindeki kültürleri tanıyıp onların geleneklerini yaşamasına izin vermiştir, ancak günümüzde bireylerin tanınması ve herkese eşit bir hukuk sistemi tasarlanması hedeflenmiştir.

Çokkültürlülüğü başarılı bir şekilde uygulayan ülkelerde azınlıkların bir güvenlik tehdidi olarak görülmediği, toplumda yaşayan her grubun insan haklarına saygılı olduğu, ani ve çok sayıda göçmenin bir anda ülkeye girmediği, göçmen gruplarının çeşitli olduğu ve göç ettikleri toplum için ellerinden geleni yapmak için iyi niyetli bir çaba içinde oldukları görülmüştür (Kymlicka ve Öztürk, 2013).

Ülkelerin çokkültürlülüğü ne düzeyde benimsendiğinin standart bir formatta ölçülmesi için bazı kriterler belirlenerek sekiz maddeden oluşan çokkültürlülük politikası endeksi geliştirilmiştir ve bu endeks belirli aralıklarla uygulanarak ülkelerin çokkültürlülük konusundaki gelişimleri takip edilmiştir (The Multiculturalism Policy Index [MCP], 2023). Proje kapsamında yürütülen bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında ülkelerin çokkültürlülük politikalarının artma eğiliminde olduğu görülmektedir. Endeksin ölçtüğü maddelerde; çokkültürlülüğün politika olarak onaylanması, öğretim programlarında benimsenmesi, medyada etnik temsilin sağlanması, kıyafet yönetmeliğinin kültürlere uygun düzenlenmesi, çifte vatandaşlığa izin verilmesi, etnik grup organizasyonlarının desteklenmesi, iki dilde eğitim desteği sağlanması ve dezavantajlı gruplara pozitif ayrımcılık yapılması kriterleri bulunmaktadır (Banting & Kymlicka, 2013). Alınan bu kararların toplum tarafından da benimsenmesi için eğitime yansımaya özellikle özen gösterilmiş, akademik çalışmalar yürütülmüş, öğretmen eğitimlerinde, öğretim programlarında çokkültürlülüğe yer verilmiştir (Banks, 1993; Banks&Banks, 2019; Hramiak, 2014; Sleeter& Grant, 1987).

Türkiye’de politik olarak çokkültürlülük benimsenmemiştir. Ancak toplumun çokkültürlü olması, bünyesinde birçok etnik, dini, mezhep vb farklılığı barındırması Türkiye’de bu konunun gündemde olmasını sağlamıştır. Bunun bir yansıması olarak Türkiye’de çokkültürlülük konusunda; çokkültürlü eğitim (Kanatlı Öztürk, 2018), çokkültürlü öğretim programı (Başbay& Bektaş, 2010; Demir, 2015), çokkültürlü toplum (AbbkarTirab, 2016; Ağbaba, 2020; Arıkan, 2008; Höke, 2020; Özgan, 2018), çokkültürlü okul (İdil Ekşi, 2020), çokkültürlü öğretmen (Babayiğit, 2022; Polat, 2013; Polat & Kılıç, 2013) gibi konuların akademik olarak çalışıldığı görülmektedir. 2017 Öğretmen standartlarında etkinlikleri bireysel farklılıklara ve sosyokültürel özelliklere uygun olarak hazırlama, ayrımcılığa karşı olma, uzlaştırıcı olma, demokratik tutuma sahip olma, heterojen sınıflarda ders verebilme gibi kriterler ön plana çıkmıştır (MEB, 2017).

Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlülük eğitim sistemlerine yansıtılırken farklı şekillerde anlaşılabilir uygulanmıştır. Nohl (2014), bu yaklaşımları şu şekilde sınıflandırmıştır:

Asimilasyon eğitimi (noksanlık): Asimilasyon eğitiminde, etnik azınlıktan gelen öğrencilerin çoğunluğun kültürel standartlarına uyum sağlaması amaçlanmaktadır. Bu eğitimi benimseyen ülkelerde azınlıklar yabancı olarak nitelendirilmekte, yeterli olgunluğa erişememiş, noksan kalmış kişiler olarak görülmektedirler. Bu noksanlık sadece dil konusunda değil, sosyal ve kültürel konularda da geçerliliğini korumaktadır. Bu nedenle eğitimin başlıca hedefi, eksikliklerin telafi edilmesi ve kişilerin toplumun kültürel standartlarına uyması olarak görülmektedir. Bu bakış açısı farklı kültürlerin erimesine, yok olmasına neden olmaktadır.

Klasik çokkültürlülük eğitimi (farklılık): Azınlıkların kültürünü eksiklik olarak görmeyip çoğunluğun kültürüyle farkları çerçevesinde yorumlanır ve kişiler bu kültürel çeşitlilikte, birlikte yaşamaya uygun hale

getirilir. Buradaki eğitimin hedefinde toplumdaki herkes bulunmaktadır. Bu bakış açısında baskın kültür çerçevesinde azınlık kültürü yorumlanmaktadır.

Ayrımcılık karşıtı pedagoji (ayrımcılık): Her türlü ayrımcılığa karşı bir duruş sergilenir. Bu bakış açısı; farklılığın sadece hor görülmemesini içerir, çokkültürlülüğün dar anlamda yorumlanmasını sağlar.

Kolektif aidiyetler pedagojisi: Kültürel heterojenlikten hareket ederek kültürü sadece etnik olarak değil çok boyutlu olarak ele alır. Sadece göç tarafından belirlenen değil, etnik, kültürel farklılık, toplumsal cinsiyet, toplumsal statü gibi nedenlerin modern toplumu heterojen bir yapıya büründürdüğü kabul edilir. Bu karmaşık ilişkilerin farkında bir eğitim öncelenir.

Bu pedagojiler çokkültürlü eğitim felsefesinin düşünce gelişimi olarak yorumlanabilir. Almanya'da çokkültürlü eğitim anlayışının gelişimini ele alan Nieke (2021), benzer aşamalardan oluşan tarihi bir sınıflama yapmıştır. Almanya'ya misafir işçilerin kabul edilmesiyle başlayan çokkültürlüleşme süreci 1960'lı yıllarda başlamış ve 1980'lere kadar sürmüştür. Birinci dönem olarak kabul edilen bu aşamada daha çok geçici bir durum için çözüm sunmaya çalışılmıştır. Almanya'ya kabul edilen misafir işçilerin aileleri için anadil eğitimi verilmiştir. Ancak sürekli kalacakları planlanmadığı için Almanca öğrenmeleri hedeflenmemiştir. İkinci dönemde (1980-1996) artık misafir işçilerin gidemeyecekleri anlaşılmış ve çokkültürlü toplum yapısı kabul edilmiştir. 1996'dan sonraki üçüncü dönemde kültürlerarası eğitim, genel eğitim kapsamına dâhil edilmiştir. 2001'de yaşanan 11 Eylül saldırıları bu gelişimi sekteye uğratmıştır. Dördüncü adım olarak görülen bu dönemde; farklı din ve kültürel yapıların kontrolü sağlanmaya çalışılmış ve yeni asimilasyoncu bir bakış hâkim olmuştur. 2017'den sonraki son aşamada ise sadece uyruk olarak değil her türlü farklılığa, çeşitliliğe duyarlı bir eğitim anlayışı hâkim olmuştur.

Bugünkü anlamda çokkültürlülük kolektif aidiyeti, toplum olmayı öncelemekte, bir arada yaşamının toplum olmak için yeterli olmadığını savunmaktadır. Toplum, insanların birbirini tehdit olarak görmediği, birbirine karşı kaygı, önyargı, düşmanlık taşımadığı bilakis birbirini tanıdığı, ilişki kurduğu, önemseydiği bir birlik halidir. Çokkültürlü eğitim, bireylerin toplum olma duygusu kazanması, tüm gençlerin demokratik vatandaşlığa hazırlanması ve farklı kültürlerden gelen öğrencilerin akademik başarısının gelişmesi için tamamlayıcı bir eğitim felsefesidir (Gay, 2018).

Çokkültürlü eğitim, demokratik bir toplum için gerekli tutum ve değerlerin geliştirilmesini önemseyen, özgürlük, adalet, eşitlik, hakkaniyet ve insan onurunu koruyan, sosyal adaleti teşvik eden ve ayrımcılığı engelleyen felsefi bir kavramdır. Demokratik bir toplum için gerekli olan tutum ve değerlerin kazanılmasını amaçlar. Farklılıklara değer verir, çoğulculuğu onaylar ve ayrımcılığa karşı çıkar (Ulusal Çok Kültürlü Eğitim Derneği- The National Association for Multicultural Education [NAME], 2023).

Çokkültürlü eğitim, bütün bireylerin değerli olduğuna, farklılıkların zenginlik olduğuna inanan, bütün kültürleri eşit mesafede duran, özgür düşünen, sorgulayan, kendi kültürünü tanıyan ve aynı zamanda özeleştirir yapabilen bireyleri yetiştirmeye inanan bir eğitim felsefesidir. Etnik ve kültürel farklılıklara saygı duymayı, öğrencileri başarıya götürmek için eşit akademik olanaklar sunmayı amaçlar (NAME, 2023). Aynı zamanda, eğitim programları, öğretim materyalleri ve örgütsel yapıyı da içine alan, eğitim-öğretimin tüm öğelerinin ve eğitim politikalarını çoğulculuk esasına dayalı şekilde düzenlemeyi esas alan kendine özgü değerleri ve kuralları olan bir eğitim politikasıdır (Polat & Kılıç, 2013).

Çokkültürlü eğitimin odaklandığı noktalar şu şekilde özetlenebilir:

- Her öğrencinin en yüksek akademik başarıyı elde etmesi,
- Tüm öğrencilere eşit bir eğitim fırsatı sunulması,
- Öğrencilerin olumlu benlik geliştirmesinin sağlanması,
- Farklı grupların tarihleri, kültürleri ve topluma yaptıkları katkıların bilinmesi,
- Öğrencilerin toplumun bir parçası ve tamamlayıcısı olduklarını hissetmeleri,
- Sosyal adaletin, demokratik ilkelerin ve ayrımcılık karşıtı duruşun kazandırılması,
- Ayrımcılık konularının açıkça tartışılması (ırkçılık, cinsiyetçilik, sınıfçılık, dilcilik, dini hoşgörüsüzlük, yabancı düşmanlığı vs gibi),
- Öğrencilerin sosyal adalet adına toplumu eleştirmesinin desteklenmesi,

- Öğrenci deneyimlerinin öğrenme sürecinin merkezinde olması (bilgiyi yapılandırırken öğrencilerin zihinlerindeki algıları kullanmak),
- Birden çok düşünme biçimine hitap eden pedagojik yaklaşım kullanılması.

Çokkültürlü eğitimin temel taşlarını oluşturan bu noktalar, çokkültürlü öğretimin amaçlarının, öğretmenden beklentilerin ve öğretim modellerinin oluşmasına zemin hazırlamıştır.

Çokkültürlü Eğitimin Amaçları

Çokkültürlü eğitimin amaçlarını Bennett (1986) kültürel bilincin güçlendirilmesi, kültürlerarası etkileşimin artırılması, farklı tarihsel bakış açıları kazandırılması, her türlü önyargı ve ayrımcılıkla mücadele edilmesi, küresel değerler hakkında farkındalık kazandırılması, sosyal eylem becerilerinin geliştirilmesi şeklinde ifade etmektedir. Bu amaçlara ulaşmak için çokkültürlülüğün her boyutu dikkate alınmalıdır. Banks (2004), çokkültürlü eğitimin beş önemli boyutu olduğunu savunmaktadır. Bunlar; çokkültürlülüğü anlatan içerik oluşturulması, ders içeriklerinin çokkültürlülüğe entegre edilmesi, önyargının azaltılması, eşitlik pedagojisinin geliştirilmesi ve öğrencileri güçlendiren bir okul kültürünün oluşturulmasıdır. Çokkültürlü eğitimde öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki inançları, öğretim programlarının içeriği ve kullanılan materyaller, öğretim yaklaşımları, eğitim ortamlarını ve öğretmen eğitimi çok önemlidir; günümüzde toplumlar ırk, sınıf, cinsiyet veya kültürlerin de üzerinde farklılaşmakta, daha zengin ve daha karmaşık bir hale gelmektedir (Ladson-Billings, 2004).

Polat & Kılıç (2013), çokkültürlü eğitimin amacının; akademik başarının artmasını sağlamak, önyargılara karşı eleştirel düşünebilmeyi sağlamak, bireyleri kendine güvenen bir kimlik ile yapılandırmak, farklı gruplar arasında iletişimi geliştirmek, farklı görülen bireylerle rahat, empatik bir etkileşim kurmalarını sağlamak, bireylerin kendi değer ve tutumlarını açıklamasına fırsat tanımak, kültürel okuryazarlık becerisini geliştirmek, uyum içinde yaşamayı öğretmek, ayrımcılık yaşandığında mücadele etmelerini sağlamak olduğunu savunmuştur. Böylece bireyin hoşgörü sahibi olması, “farklı” olarak görülen kişiye karşı tanıma, anlama ve ona karşı saygılı olma gibi tutum ve davranışlar kazanması sağlanmış olacaktır (Polat & Kılıç, 2013).

Nieke (2021), kültürlerarası eğitimin hedeflerini ve kültürlerarası eğitim için gerekli olan becerileri şu şekilde sıralamaktadır: kendi etnik kökenini tanıma, farklı gördüğün kişilerle etkileşimde bulunma, hoşgörülü olma, farklı etnik özellik ve davranışları kabullenme, ırkçılığı ele alma, benzerlikleri vurgulama, dayanışma kültürü oluşturma, mantık çerçevesinde çatışmalı konuları tartışma, kültürel zenginleşmeyi fark etme ve “biz” duygusunu vurgulama. Nieke (2021) bu hedef listeyi oluştururken bazı önemli tespitlerini temel almıştır. Bunlar: bireyin gelişimi etnik kimliğinden ayrı düşünülemez, etkileşim ve olumlu paylaşımların önemi, birliktelik için hoşgörünün temel bir ihtiyaç olması, ırkçılık/ayrımcılık konularının ele alınıp konuşulması gerektiği, farklılıklara odaklananların benzerlikleri gözden kaçırabileceği, çatışmaların ortak söylem aracına dönüşebileceği, “biz, onlar” ayrımı ifadelerinin sınırlar oluşturacağı şeklindedir.

Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen

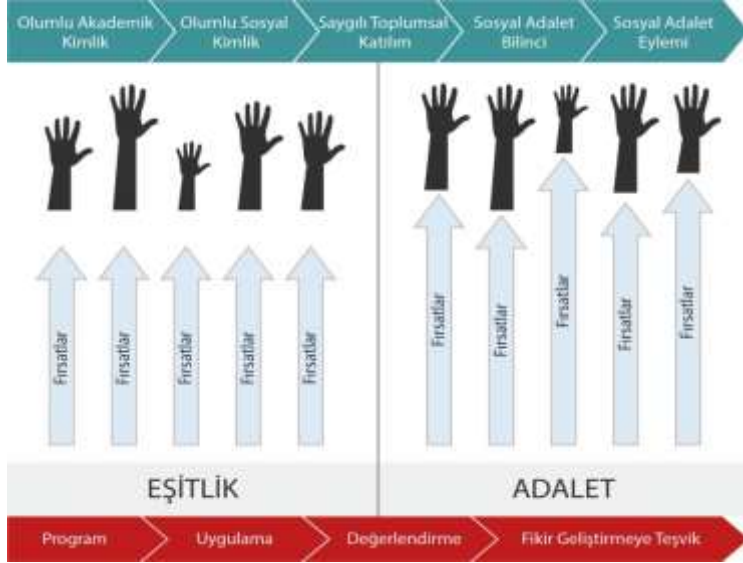
Çokkültürlü eğitimin hayata geçirilmesinde en büyük sorumluluk öğretmenlerin üzerindedir. Öğretmenlerin öncelikle çokkültürlü eğitimin gerekliliği konusunda ikna olmaları, öğrencilere sağladığı akademik beceri gelişimi, birlikte toplum olma gibi önemli kazanımlarının farkında olmaları gerekmektedir. Bunun ardından ise çokkültürlülüğün nasıl uygulanabileceği konusunda bilgi ve tecrübeye ihtiyaçları olacaktır (Gay, 2018). Çokkültürlü eğitimin içerik olarak sunulabileceği gibi düşünme şekline, öğrenme iklimine, öğretime ve değerlendirmeye etkisi olan bir yöntem olduğunu bilmesi gerekir (Banks, 2004). Kısacası çokkültürlü eğitim her ders ve dersin tüm süreçleri için tamamlayıcı bir unsur olmalıdır. Banks (2004), benzer bir şekilde çokkültürlü eğitimi nitelikli eğitimin gerekli bir bileşeni olarak görmektedir. Bu yüzden öğretmen adaylarının kültüre duyarlı olarak yetiştirilmeleri gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin farklı kültürlerden öğrencilerle çalışma deneyimleri yaşamaları, öğretimlerinde eğitimsel zenginlik ve çeşitlilik sunmaları, öğrencilerin bilgileri nasıl yapılandığına anlayarak onlara destek olmaları, yaşamları hakkında bilgi sahibi olarak öğretimi onların yaşam şartlarına uygun tasarımları beklenmektedir (Gay&Howard, 2000; Kennedy, 1997).

Rus toplumunu oluşturan çeşitli etnik gruplara odaklanarak ve iyi yapılandırılmış çok kültürlü bir sınıfın ırksal, etnik, dini, sınıfsal ve toplumsal cinsiyet önyargılarını azaltmanın anahtarı olduğunu iddia eden ABD eğitim sistemiyle karşılaştırmalar yaparak çok kültürlü eğitimi teşvik eden Sinagatullin (2003), öğretmenlerin çokkültürlük yeterliklerini tutum, bilgi ve beceri olarak üç boyut üzerinden ele almaktadır. *Tutum* boyutu ile farklılıklara karşı olumlu olmak, çokkültürlü ve küresel bakış açısını genişletmeye çalışmak, *bilgi* boyutu ile etnik, ulusal ve küresel değerler hakkında bilgi sahibi olmak, farklılıkları görünür kılmak, öğrencilerin sosyal, dini, akademik, psikolojik arka planları, gelenekleri hakkında bilgi sahibi olmak anlaşılmaktadır. *Beceri* boyutunda ise öğrencilerin farklı kültürleri kabullenmelerini, fiziksel, bilişsel ya da ruhsal engeli olanlara karşı

empatik ve sevecen tutum geliştirmelerini, ulusal ve küresel değerlere yönelik olumlu tutumu kazanmalarını sağlamak, çokkültürlü program geliştirmek, öğrenende bilginin yapılandırılmasını sağlamak ve öğrencinin sosyalleşmesini sağlamak beklenmektedir.

Çokkültürlü Eğitim Felsefesiyle Ders Hazırlığı

Çokkültürlü eğitim hem tutum değiştirme hem de bazı ön hazırlık şartları gerektiren bir eğitim anlayışıdır. Sınıf ortamında saygı duyulan bir toplumsal katılımın oluşturulması, sosyal adalet bilincinin inşa edilmesi ve sosyal adaleti sağlayacak eylemlerin gerçekteştirilmesi çokkültürlü eğitimin hedefleri arasındadır. Çokkültürlü eğitimin hangi ilkeler üzerine kurulması gerektiği konusunda çalışan "Ulusal Çokkültürlü Eğitim Derneği, (The National Association for Multicultural Education [NAME])" bir model önerisinde bulunmuştur (NAME, 2023). Şekil 1'de sunulan model, öğrencileri tanıyarak onlara adaletli fırsatlar sunmayı ve onların olumlu akademik ve sosyal kimlik geliştirmelerinin desteklenmesini amaçlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin sosyal adalet bilincinin geliştirilmesi ve gerektiğinde adaleti sağlamak için eyleme geçmeleri beklenmektedir.



Şekil 1. Çokkültürlü Eğitim Modeli (The National Association for Multicultural Education [NAME, 2023])

Modelin başlangıç noktasını öğretmenin tutum değişikliği oluşurmaktadır. Öğretmen öncelikle farklılıklara karşı olan tutumunu test etmelidir. Bunun için çokkültürlülüğe karşı tutum, algı ölçen birçok test ve ölçek bulunmaktadır (Akçaoğlu & Arsal, 2018; Ayaz, 2016; Başbay& Kağnıcı, 2011, Toraman vd., 2015; Yazıcı vd., 2009). Bu testlerin biri ya da bir kaçı seçilerek tutum değerlendirmesi yapılabilir. Ayrıca öğretmenler kendi tutumlarını belirlemek kendi düşüncelerini test edebilirler. Örneğin; sınıfın akışını bozan öğrenciler hakkında olumsuz duygular barındırıp barındırmadığını, zihninde ideal bir öğrenci algısı bulunup bulunmadığını, her öğrencinin başarı sağlayacağına inanıp inanmadığını kendilerine sorabilirler. Öğretmenin bu sorulardan bir veya birkaçına "evet" cevabı vermesi çokkültürlü eğitime yönelik tutum değiştirmeye ihtiyaçı olduğunu göstermektedir. Bu durumda öğretmene Şekil 1'de görölen aşamaları takip etmesi önerilmektedir. Bu aşamalar ve ilkeler aşağıda açıklanmaktadır:

Tutum: Tutum değiştirmede her insanın bir tohum olduğuna, içinde hazineler barındırdığına, sürprizlerle ve zenginliklerle dolu olduğuna, kapasitesinin tahmin edilemediğine inanmak gerekir. Tohumu doğru toprağa ekmek için her öğrenciyi tanımak, ihtiyaçlarını belirlemek önemlidir. Böylece her tohumun hangi toprağa, hangi iklime, hangi gübreye ve ne sıklıkta sulanmaya ihtiyaçı olduğu tespit edilmiş olur. Eğer bu adım atlanırsa, her tohum aynı toprağa ekilirse ve bakımı aynı şekilde yapılırsa tohumlardan sadece bazıları büyüyebilir.

Olumlu akademik kimlik: Öğrenciyi tanıırken onların büyüdüklerinde ne kadar güzel bir ağaç olacağı hayal edilmeli ve bu hayal öğrencilerle paylaşılmalıdır. Öğretmenin öğrenciden beklentisinin olması, onun için büyük hayaller barındırması öğrencinin de kendisine inanmasını sağlayacaktır. Daha sonra öğrencinin hayal edilen hedefe ulaşması için akademik hedeflerin belirlenmesi, başarisının fark edilmesi ve takdir edilmesi gerekir.

Olumlu sosyal kimlik: Öğrencinin olumlu sosyal kimlik geliştirebilmesi için sevgi ve saygı görmesi gerekir. Böylece kıymet vermesi, saygı duymayı ve sevmeyi öğrenebilirler.

Saygılı toplumsal katılım: Saygı duyulan bir ortam oluşabilmesi için öğretmen sorduğu sorularda her öğrencinin bir cevabı olduğuna ve her cevabın kıymetli olduğuna inanması ve bunu öğrencilere yansıtması gerekir. Böylece kimse cevap verirken “gülecekler” diye korkmaz, fikirlerinin değerli görüldüğüne inanarak kendisini rahatça ifade edebilir. Öğretmen aynı zamanda öğrencilerin farklılıklarını ifade edebilecekleri ortam hazırlamalı, onların farklılıklarını içeren örnekler sunmaktan kaçınmamalıdır.

Sosyal adalet bilinci: Ders aşamaları planlanırken bütün öğrencileri kapsamına özen gösterilmelidir. Bunun için öğretmenler Tablo 1’de sunulduğu gibi dersin her aşamasında öğrenci katılımını sağlayabilirler (NAME, 2023):

Tablo 1. Ders Hazırlığı Öncesi Düşünülebilecek Sorular (NAME, 2023)

| Planlama | Öğrenme-Öğretme Süreci | Değerlendirme | Akademik beklenti taşıma |
|--|---|--|--|
| Kullanacağım metinleri/ders seçerken nelere dikkat ettim? | Tüm öğrencilerim için işbirlikçi bir ortamını oluşturabilirim? | Herkesi kapsayan bir öğrenme destekleyici nasıl değerlendirme araçları kullanmalıyım? | Yüksek beklentileri bir öğrenciye nasıl iletirim? Farklı öğrencilerime nasıl ulaştırabilirim? |
| Öğretim kazanımları öğrencilerim için uygun hangileri için değil? | Tüm öğrencilerimin başarılı olabilmesi için öğretimi nasıl farklılaştırabilirim? | Bir öğrenciyi ne sıklıkla değerlendirmeliyim? Bazı öğrencileri diğerlerinden daha fazla değerlendirmeli miyim? | Yüksek standartlara ulaşmaları için nasıl fırsat sunabilirim? Önyargım, öğrencilerimin akademik kimliklerinin açığa çıkmasını engelliyor mu? |
| Öğrencilerimin ilgisine ve seviyesine uygun metin/problem hazırladım mı? | Kullandığım yöntem ve teknikler hangi öğrencilere uygun hangilerine değil? | Değerlendirme yöntemlerim her öğrencime uygun mu? | Hangi öğrencilerimden akademik beklentilerim var? |
| Seçtiğim metinler/problemler sınıftaki öğrencilere hitap ediyor mu? | Tüm öğrencilerimin ihtiyaçlarını karşılamak için kullandığım stratejileri farklılaştırabilirim? | Öğrencilerimin nasıl değerlendirme yöntemlerimle ölçemediğim zenginlikleri var mı? | Hangi öğrencilerimden akademik beklentilerim var? |
| Tamamlayıcı materyale ihtiyacım var mı? | Sıkılan öğrencim var mı? Nedeni ne olabilir? | Merkezi değerlendirilmelerimde nasıl bir rol oynuyor? | Akademik mücadele için hangi sınavlar teşvik etmek için hangi olanaklara sahibim? |
| Sınıfta yönelteceğim sorular hepsinin gelişimini destekliyor mu? | | | |

Sosyal adalet eylemi: Sosyal adalet öğrencilerin adaletsiz durumları ortadan kaldırmak için eyleme geçmesini sağlamaktır. Örneğin; sınıfta veya okulda eğitim dilini bilmeyen, derslerde zorlanan öğrenciler varsa onların durumlarının tartışılması ve şartlarını adil bir duruma getirmek için birlikte işbirliği yapılması gibi etkinliklerin yapılması sağlanabilir.

Çokkültürlü eğitim modeli bu beş aşamayı kapsayacak şekilde sosyal bilimler, sanat dersleri ve sayısal dersler olmak üzere tüm derslerde uygulanabilir (NAME, 2023). Öğretmenler her öğrenciye değer verilen bir sınıf atmosferi oluşturabilir. Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyebilir ve onların adaletli ve saygılı bir şekilde topluma katılmalarını destekleyebilir.

Sonuç ve Tartışma

Çokkültürlülük, kültürlerin etkileşim halinde olmasını, diyalogun herkes tarafından benimsenmesini, kişisel hak ve özgürlüklerin korunmasını, ahlaki, politik, dini değerlerin önemsenmesini kısaca toplum olmayı önemseyen bir dünya görüşüdür (Kymlicka, 2015; Parekh, 2002). Çokkültürlülük farklı toplumların bir arada yaşamaya çalışırken edindikleri olumlu olumsuz tecrübelerle gelişmiş insan hakları hareketi olarak görülebilir. Bu felsefenin topluma yayılmasının sağlanması için eğitim ortamlarında bazı düzenlemeler

yapılmıştır. Bu düzenlemeler çokkültürlü eğitim anlayışını doğurmuş, öğretmen yeterlilikleri, öğretim programlarının düzenlenmesi, çokkültürlü öğretim modellerinin oluşması, ders programlarının bu modellere göre yapılandırılması gibi süreçlerin yeniden düşünülmesini gerekli kılmıştır (Gay, 2016; Polat & Kılıç, 2013). Çokkültürlü eğitim; her öğrencinin yüksek başarı elde etmesini, eşit eğitim fırsatına sahip olmasını, olumlu benlik geliştirmesini, farklılıkların kendine katkı sağladığını fark etmesini, toplumun bir parçası ve tamamlayıcısı olduğunu hissetmesini, sosyal adaleti korumasını, diyalog kültürüne sahip olmasını öncelemektedir. Öğrenci deneyimini öğrenme sürecinin merkezine almaktadır ve farklı düşünme biçimlerine hitap eden pedagojik yaklaşımları kullanmaktadır (Banks, 2004; Bennett, 1986; Nieke, 2021; Polat & Kılıç, 2013). Çokkültürlü eğitimi öğretimine uyarlamak isteyen öğretmenlerin düşünme şekline, öğrenme iklimine, öğretime ve değerlendirmeye etkisi olan bir eğitim bileşeni olduğunu kabul etmesi gerekir (Banks, 2004). Öğretmenlerin her öğrenciye eşit mesafede olması, her öğrencisini tanıması, her öğrencisini sevmesi, her öğrencisine adaletli erişim olanakları sağlaması, her öğrencisi için yüksek beklenti taşıması, her öğrencinin olumlu benlik geliştirmesini sağlaması beklenmektedir (Gay&Howard, 2000; Kennedy, 1997; NAME, 2003; Sinagatullin, 2003). Öğretmenlerin ders hazırlığı yaparken planlamanın her aşamasında, öğrenme- öğretim ve değerlendirme süreçlerinde her öğrenciye hitap ettiğinden emin olması ve her öğrenci için yüksek beklenti taşıdığını nasıl göstereceğini belirlemesi gerekir (NAME, 2023).

Çokkültürlü eğitim toplumda farklılıkların artması ile sıklıkla dile getirilen bir eğitim modeli ve felsefesi durumuna gelmiştir. Öğretmenin değişen koşullara ve şartlara uyan eğitim modellerini bilmesi, kendi sorunlarına cevap olabilecek yeni çalışmaları takip etmesi eğitimde verimliliği arttırmaktadır (Adıgüzel, 2016). Çokkültürlü eğitimin öğrencilere özgüven, saygı, diyalog, tartışma gibi beceriler kazandıracığı, okula aidiyet hissini arttıracığı, bilginin bağlamla verilmesi ile anlamlı öğrenmeler oluşturacağı, akademik başarıyı arttıracığı ve toplum olma bilinci kazandıracığı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2011). Okul Değişkenlerinin eğitimde verimliliğe etkisi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2) , 45-64. <https://dergipark.org.tr/en/pub/dusbed/issue/22641/241875>
- Ağbaba, D. (2020). *Çokkültürlü toplumlarda mekân, kimlik ve aidiyet dinamikleri: Niğde örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Akcaoğlu, M.Ö. ve Arsal, Z. (2018). Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 261-270.
- Akıncı Çötök, N. (2010). *Çok kültürlülük, kültürlerarasılık ve entegrasyon tartışmaları bağlamında Alman eğitiminde Türk öğrenciler: Bremen örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Ardili, C. (2017). Multiculturalism from gender perspective. *International Journal of Social And Humanities Sciences*, 1(2), 54-67 .
- Arıkan, S. (2008). *Çokkültürlü İngiltere'de bireysel ve sosyal çatışmalar: Zadie Smith'in white teeth ve Monica Ali'nin Brick Lane romanları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Ayaz, M. F. (2016). Çokkültürlülük algı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 463-471.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Babayiğit, B. (2022). *Çokkültürlü eğitime dayalı öğretim ilke ve yöntemleri dersinin çokkültürlü öğretmen yeterliklerine, evrensellik-farklılık yönelimine ve mesleğe yönelik tutuma etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Banks, J. A. (2004). *Handbook of research on multicultural education* (Vol. 2). C. A. M. Banks (Ed.). CA: Jossey-Bass.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley&Sons.
- Banting, K., & Kymlicka, W. (2013). Is there really a retreat from multiculturalism policies? New evidence from the multiculturalism policy index. *Comparative European Politics*, 11, 577-598.

- Barın, T. (2016). Farklılıkların bir arada yaşamasında liberal bir yaklaşım: Çokkültürlülük teorisi. *Yıldırım Beyazıt Hukuk Dergisi*, (2), 57-88. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ybuhukuk/issue/24632/260609>
- Baş, F. C., & Yıldırım, A. F. (2021). *İmparatorluk döneminden postmodern döneme farklılıkların bir arada yaşama modeli olarak Osmanlı millet sistemi ve çokkültürlülük*. 6. Uluslararası Erciyes Bilimsel Araştırmalar Kongresi, 1-2 Eylül, Kayseri.
- Başbay, A., & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/872/296>
- Başbay, A., & Bektaş, Y. (2010). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6/843>
- Bennett, C. I. (1986). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Pearson.
- Demir, N. (2015). *Çokkültürlü eğitim programlarının tasarlanmasına ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Doytcheva, M. (2013). *Çokkültürlülük*. İletişim Yayınları.
- Durmuş, A., Çetin, A., & Engin, C. (2024). *ID 14-Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik İhtiyaç Analizi: Öğretmen Eğitimi Programı için Çıkarımlar*. In XI. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi "Güncel Gelişmeler Doğrultusunda Eğitim Programları: Herkes İçin Eğitim" 11th International Congress On Curriculum & Instruction" Curricula In Line With Current Developments: Education For All (Vol. 15, No. 57, p. 15).
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Edge Akademi.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gay, G., & Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36(1), 1-16.
- Höke, M. (2020). *Çokkültürlü toplumlarda yaşanan siyasal sorunlar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Hramiak, A. (2014). Using a cultural lens to explore challenges and issues in culturally diverse schools for Teach First beginning teachers: Implications for future teacher training. *Professional Development in Education*, 40(1), 147-163.
- İdil Ekşi, A. (2020). *Özel okullardaki öğretmen görüşlerine göre çokkültürlü okul ve sınıf yönetimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Marmara Üniversitesi.
- Kanatlı Öztürk, F. (2018). *Çokkültürlü eğitim çerçevesinde hazırlanan etkinliklerle farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Kennedy, M. M. (1997). *Defining an ideal teacher education program*. National Council for Accreditation of Teacher Education, https://www.researchgate.net/profile/Mary-Kennedy-18/publication/239494918_Defining_an_Ideal_Teacher_Education_Program1/links/597b5888458515687bda9880/Defining-an-Ideal-Teacher-Education-Program1.pdf
- Kivisto, P. (2012). We really are all multiculturalists now. *The Sociological Quarterly*, 53(1), 1-24.
- Kymlicka, W (2015). *Çokkültürlü Yurttaşlık azınlık Haklarının Liberal Teorisi* (2. Baskı) (Çev. A.Yılmaz). Ayrintı yayınları.
- Kymlicka, W., & Öztürk, F. (2013). Çok Kültürlülük: Başarı, Başarısızlık ve Gelecek. *Journal of Istanbul University Law Faculty*, 70(2).
- Ladson-Billings, G. (2004). New directions in multicultural education. *Handbook of Research on Multicultural Education*, 2, 50-65.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

- Nielke, W. (2021). Interkulturelle Bildung. https://xn--smartwrts-02a.de/wp-content/uploads/2021/05/Nieke_Lernzettel.pdf
- Nohl, A. (2014). *Kültürlerarası pedagoji* (2. Baskı) (Çev. N.Somel). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Orhan, Ü. G., Albayrakoğlu, Ö., & Kuyumcu Vardar, A. (2023). Türkiye’de çokkültürlü eğitim alanında yapılan lisansüstü çalışmaların analizi. *Uluslararası Düzce Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 49-65.
- Özensel, E. (2013). Doğu toplumlarında ve Türkiye’de birlikte yaşama arayışı: Çokkültürlülük mü? Yoksa yeni bir model mi?. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(3), 1-17.
- Özgan, A. (2018). *Amerikan çokkültürlülüğü açısından toplumsal güvenlik* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Polis Akademisi.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden Düşünmek* (1.Baskı) (Çev. B. Tanrıseven). Phoenix Yayınları.
- Polat, İ. (2013). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları (Van ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Sağır, B. (2005). *Çokkültürlülük: Osmanlı Devleti ve Avrupa Birliği karşılaştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Sinagatullin, I. M. (2003). *Constructing Multicultural Education in a Diverse Society*, London: The Scarecrow Press, Inc.
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim Psikolojisi* (Çev. G. Yüksel). Nobel Yayıncılık.
- Sleeter, C., & Grant, C. (1987). An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review*, 57(4), 421-445.
- Şan, M. K. (2005). Farklılık ve çokkültürlülük siyasetleri üstüne bir deneme. *Milel ve Nihal*, 3(1-2), 69-117.
- The Multiculturalism Policy Index [MCP] (2023). Queens University. Multiculturalism Policies in Contemporary Democracies. <https://www.queensu.ca/mcp/>. (E.T.: 21.02.2023).
- The National Association for Multicultural Education [NAME] (2023). Definitions of Multicultural Education. https://www.nameorg.org/definitions_of_multicultural_e.php. (E.T.: 21.02.2023).
- Tirab, T. A. (2016). *Çokkültürlü toplumlarda güvenlik: Sudan örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Polis Akademisi.
- Toraman, Ç., Acar, F., and Aydın, H. (2015). Primary school teachers’ attitudes and knowledge levels on democracy and multicultural education: A scale development study. *Review of Research and Social Intervention*, 49, 41–58,
- UNESCO (1982). Mexico City Declaration on Cultural Policies. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000050419>
- Yanık, C. (2011). Birlikte yaşama yolları: Liberalizm ve çokkültürcülük. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-95.
- Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 229-242.

A review of studies on mindfulness in Türkiye: A systematic review

Rana Durgut¹; Büşra N. A. İleri²; Murat İskender³; Şeymanur Demir⁴

¹ Educational Sciences, Sakarya University, Sakarya, Türkiye, ORCID: [0009-0003-7302-8776](https://orcid.org/0009-0003-7302-8776)

² Educational Sciences, Sakarya University, Sakarya, Türkiye, ORCID: [0009-0004-6450-3923](https://orcid.org/0009-0004-6450-3923)

³ Educational Sciences, Sakarya University, Sakarya, Türkiye, ORCID: [0000-0001-9520-2323](https://orcid.org/0000-0001-9520-2323)

⁴ Educational Sciences, Sakarya University, Sakarya, Türkiye, ORCID: [0009-0008-5197-0863](https://orcid.org/0009-0008-5197-0863)

ARTICLE INFO

Article Type: Review
Article
Received: 13.05.2024
Accepted: 26.06.2024
Publication: 30.06.2024
Month/ year: 06/2024
Citation: Durgut, R., İleri, B. N. A., İskender, M., & Demir, Ş. (2024). A review of studies on mindfulness in Türkiye: A systematic review. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 2(1), 71-85.

ABSTRACT

In recent years, mindfulness practices have become widespread across various fields and have been associated with new areas. The aim of this study is to systematically analyze studies related to mindfulness. This study employs a literature review method, examining theses and articles published between 2014 and 2024. The keywords "mindfulness," "conscious awareness," "awareness," and "self-awareness" were used for the literature search. Searches were conducted in the Google Scholar and DergiPark databases. This study evaluates research in the fields of psychology, education, sports, and health. As a result of the search, 281 publications were identified, with 174 theses and 107 articles meeting the criteria for inclusion in this review. This study first provides conceptual information on the concept of mindfulness, its theoretical foundations, and its skills. Subsequently, the examined mindfulness studies are analyzed in terms of year, type, sample, research method, and key concepts. In the conclusion section, the relationships between the concept of mindfulness and other concepts examined in the studies are explained. The results of the reviewed studies indicate that there is a significant positive relationship between the concept of mindfulness and mindfulness-based practices with emotion regulation, psychological resilience, psychological flexibility, cognitive flexibility, satisfaction, and self-compassion concepts. Conversely, a negative significant relationship has been found between the concept of mindfulness and somatization, stress, and anxiety concepts.

Keywords: Mindfulness, acceptance, awareness, systematic review.

Türkiye’de bilinçli farkındalık ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi: Sistemik bir derleme

ÖZET

Son yıllarda bilinçli farkındalık çalışmaları pek çok alanda yaygınlaşıp yeni alanlarla ilişkilendirilmiştir. Bu derlemenin amacı bilinçli farkındalık ile ilgili çalışmaların incelenerek sistemik olarak analiz edilmesidir. Bu çalışmada yöntem olarak, 2014-2024 yılları arasında yayınlanmış tez ve makale çalışmalarının incelendiği literatür taraması kullanılmıştır. Literatür taraması için "mindfulness", "bilinçli farkındalık", "farkındalık", "kendinelik" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. GoogleScholar, DergiPark veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Bu çalışmada psikoloji, eğitim, spor ve sağlık konu alanlarındaki çalışmalar değerlendirilmiştir. Tarama sonucunda 281 adet yayına ulaşılmış olup bilinçli farkındalığa yönelik belirlenmiş konu alanları kriterleri sağlayan 174 tez ve 107 makale çalışma kapsamına alınmıştır. Bu derlemede öncelikle bilinçli farkındalık kavramı ve kuramsal temelleri, becerileri ele alınarak kavramsal bilgileri verilmiştir. Daha sonra incelenen bilinçli farkındalık çalışmaları; yıl, tür, örneklem, araştırma yöntemi, anahtar kavramlar olarak ele

alınmıştır. Sonuç kısmında bilinçli farkındalık kavramı ve çalışmalarda incelenen diğer kavramlar arasındaki ilişkiler açıklanmıştır. İncelenen çalışmaların sonucuna göre bilinçli farkındalık kavramı ve bilinçli farkındalık temelli uygulamalar ile duygu düzenleme, psikolojik dayanıklılık, psikolojik esneklik, bilişsel esneklik, doyum, öz şefkat kavramları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken; somatizasyon, stres, kaygı kavramları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Bilinçli farkındalık, kabul, farkındalık, derleme çalışması.

Giriş

Bilinç kavramı yaşamın birçok alanında karşımıza çıkmaktadır. Örneğin kaza yapan bir kişinin yardımına gelenler ilk olarak nefes alıp vermediğini kontrol ederler sonrasında ise bilincinin yerinde olup olmadığını kontrol eden sorular sorarak (adının sorulması, bugünün tarihinin sorulması gibi) durumunun nasıl olduğunu saptamaya çalışırlar. Buradan hareketle bir insanın bilinçli olması demek aynı zamanda kendinde olması anlamına gelmektedir. Kişi ne yaşadığı bilen konumdadır, eylemlerini bilinçli bir farkındalık ile yapar ve ona göre hayatını şekillendirir. Kısaca bilinç kavramı, yaşanılanların duygu ve düşüncelerin bireyin zihninde bilinçli bir farkındalık düzeyinde olması şeklinde açıklanabilir.

Bilinç kavramı Türk Dil Kurumu tarafından ruh bilimsel olarak "Algı ve bilgilerin zihinde duru ve aydınlık olarak izlenme süreci; şuur" olarak tanımlanmaktadır. Bilinçli farkındalık; bireyin dikkatini istemli olarak zihninden geçen düşüncelere, hissettiği duygulara ve sergilediği davranışlarına verebilmesidir (Kabat-Zinn, 2003). Bilinçli farkındalık bireyin kendi içsel deneyimlerini yargılamadan, yok etmeye ve değiştirmeye çalışmadan olduğu haliyle kabul edebilmesi, dikkatini bulunduğu an içerisindeki dinamiklere verebilmesidir (Cengiz, Serdar ve Donuk, 2016). Kavramsal karşılığı ilk olarak RhysDavids tarafından 1881 yılında "mindfulness" olarak adlandırılmıştır (Gethin, 2011). Mindfulness kavramının Türkçe karşılığı olarak "bilinçli farkındalık" ifadesi kullanılmaktadır (Özyeşil vd., 2011).

Bilinçli farkındalık kavramı, felsefi temelleri itibarıyla Budist öğretilere dayanmaktadır (Ögel, 2012). Budizm öğretisi ve bilişsel ekole dayanan terapi yaklaşımlarının kuramsal yapısı, bireyin kendisini ve çevresini anlamlandırma, kendisinde ve çevresinde olan durumlara tepki verme biçiminin düşünceleri ile şekillendiğini öne sürer. Bilişsel terapiler, kişinin düşüncelerinin girdi ve sonuçlarını ortaya koyarak düşüncelerinin zihninde nasıl bir alternatif alan açacağı üzerinde durur ve bu yönde beceri kazandırmayı hedefler (Gilbert, 2005).

Bilinçli farkındalık kavramı psikoloji temellerinde ise bilişsel davranışçı kuramlarda beceri kazandırmaya yönelik olarak kullanılmaktadır. Üçüncü dalga bilişsel davranışçı ekollerinde terapötik süreçte edinilmesi hedeflenen bir beceri olarak ele alınır. Üçüncü dalga bilişsel davranışçı ekoller, bilinçli farkındalık temelli olarak yapılmıştır (Hayes, 2006). Örneğin bilişsel davranışçı ekollerinden olan Kabul ve Kararlılık terapisinde artırılması hedeflenen psikolojik esneklik yapısının bileşenlerinden biri olan "şimdiki an ile temas" kavramı bilinçli farkındalığa vurgu yaparak terapötik süreçte hedeflenen bir beceri olarak kullanılabilir. (Harris, 2016). Bununla birlikte yine üçüncü dalga bilişsel terapi ekollerinden olan diyalektik davranış terapisinde de mindfulness, geliştirilmesi hedeflenen bir beceri alanı olarak değerlendirilir (Linehan, 2015; Akt: Üstündağ Budak & Özeke Kocabaş, 2019).

Bilinçli farkındalık; bireyin kendi dikkatini düzenleyebilmesi ve yönlendirebilmesi ile yaşanan içsel deneyiminin seyrine izin vermeyi, bu deneyimi içtenlikle kabul edebilmeyi kapsar (Bishop vd., 2004). Bilinçli farkındalık; oluşumu itibarıyla çeşitli dinamikler içerir. Bu dinamiklerden ilki; düşüncüyü biçimlendirme arayışından uzak durmak, kavramsal olmamaktır. Bilinçli farkındalık sürecinin diğer dinamikleri ise; içinde bulunulan ana odaklanmak, duygu ve düşünceleri yargılamadan deneyimlenmesine fırsat vermek, dikkatini istendik bir yönde düzenleyebilmek, aktif olarak sürece dahil olmak, yalnızca kelimeler gibi sözel ve belli bir alanda değil tüm alanlarda katılımcı olabilmek ve içsel deneyimlere dair merak duyabilmeyi kapsar (Germer, Siegel & Fulton (2005).

Bilinçli Farkındalık Kavramının Kuramsal Temellere Göre İncelenmesi

Psikoloji biliminin önemli kavramlarından biri olan bilinçli farkındalık kavramı, literatürde ve ruh sağlığı çalışanları tarafından sıklıkla bahsedilmektedir. Örneğin terapi sürecinde bilinçli farkındalık kavramı terapistler tarafından, danışanın yaşamına ilişkin farkındalık kazanması amacıyla kullanılmaktadır. Bireye kazandırılması istenilen bilinçli farkındalık ifadesi; sistematik bir şekilde duygu, düşünce ve davranışları kurallar bütünüyle açıklanmaktadır. Bu bölümde bilinçli farkındalık kavramı ile ilgili kuramsal altyapıya yer verilmiştir.

Hümanistik Kuram:

Hümanistik kuram, bireyin kendi kendini iyileştirme potansiyeline sahip olduğu, bireyin kendi iç dünyasını anlamlandırma becerisine sahip olarak görüldüğü bir yaklaşımdır (Rogers, 1952). Bilinçli farkındalıkta, insan

doğasına bakış açısı hümanistik kuram ile ortak yönleri barındırır (Germer, 2004). Bilinçli farkındalık birey merkezli psikolojik danışma kuramında olduğu gibi kabul, uyum, şefkat gibi olguların etrafında yapılmıştır. Bilinçli farkındalığın temel özelliklerinden olan “şimdiki anda olma” hali hümanistik ekolün kurucu unsurlarındandır. Birey merkezli kuramda, terapistin danışanın zorlu yaşantılara, duygulara eşlik edebilmesinde bilinçli farkındalık becerilerinin kullanımı da, terapi süreci ve farkındalığın gelişimi için oldukça önemlidir (Jooste vd., 2015).

Varoluşçu Kuram

Varoluşçuluğun genel bir tanımının olmadığı görüşü yoğun olmakla beraber özden sonra varoluşun başladığına inanılır. İnsan acı çekerek, tecrübe edinerek kendi özünü oluşturur ve varoluşu başlar. Kimi felsefi düşünürlere, örneğin Sartre’a göre ise insan bu noktada diğer varlıklardan farklıdır, onun özü varoluşundan sonra oluşur. Bu özün ona baştan verilmemiş olması bireye radikal bir özgürlük bahşeder. Özgürlüğünün sonucunda ise otantik bir yaşam oluşturarak bu yaşamın sorumluluğunu üstlenir. Otantik bir şekilde yaşamak için ise bilinçli farkındalıktaki önemli becerilerden olan “yargılayıcı olmama” ve “şimdiye odaklanma” önkoşullardandır. Otantik bir yaşama sahip olan bir birey kendi değer/yargılarının farkında olarak ve aynı zamanda geçmiş ya da geleceği düşünmeden tümüyle “şimdiki anda” olarak seçimlerini yapar ise otantik bir yaşama sahip olabilir (Korkut Raptıs, 2020).

Bilişsel Davranışçı Kuram

Bilişsel terapiler, bireylerin otomatik düşünceleri ile gerçeği değerlendirdiğini, bu düşünceler çerçevesinde davranışlar ortaya koyduğunu öne sürer. Otomatik düşüncelerin çerçevesinde davranışlar ortaya koymak, yapılan eyleme dair farkındalığın olmadığı otomatik pilotta olma durumudur (Atalay, 2019).

Bilinçli farkındalık ve psikoterapi ilişkisine dair araştırmalar Kabat-Zinn (1990)’in çalışmaları ile başlamış olup çeşitli üçüncü dalga bilişsel terapilere kadar genişletti. Terapi (DBT) (Linehan, 1993) ve Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi (MBCT), temel odağı haline gelmiştir (Segal, Williams ve Teasdale, 2002).

Gestalt Kuramı

Gestalt kuramı, şekil-zemin ilişkisi kavramı çerçevesinde bireyler; yaşadıkları bir durumu, bir deneyimi parça yerine bütün olarak değerlendirir. Bireyin ilgili duruma yönelik yeni deneyimleri, algı biçimini farklılaştırarak geçmiş yaşantısına dair yeni bir yapılandırma alanı sunar. Bu süreçte kişi bulunduğu ana odaklanarak dikkatini düzenleyebilir ve bu durum bilinçli farkındalığın bir parçası olarak değerlendirilir (Brown vd, 2007). Gestalt terapi yaklaşımının ortaya koyan Perls, bireyin deneyimlemek istemediği zorlayıcı duygulara temas edebilmesi ve bu duygulara kendi içsel dünyasında yer verebilmesini, bireyin ruh sağlığı için koruyucu bir beceri olarak değerlendirir (Greenberg, Korman ve Paivio, 2001).

Bilinçli farkındalıkta temel bileşenlerden biri “şimdiki an”dır. Bilinçli farkındalıkta şimdiki an; kişinin, dikkatini bulunduğu ana yönelik düzenleyebilmesini, içerisinde bulunduğu ana dair niyetini belirlemesini ve fark etmesini, olumsuz içsel deneyimleri, acıyı karşılayabilmesini kapsar (Atalay, 2020).

Bilinçli Farkındalık Becerileri

Bilişsel farkındalık için birtakım beceriler gerekmektedir. Bu becerilerin hepsi bireyin şimdiki ana odaklanması için hizmet eder. Bu sayede birey o andaki beş duyu organının duyularına odaklanarak geçmişi veya geleceği düşünmeden anlık his ve düşüncelerine ulaşır (Yılmaz, 2022).

Çakır (2022), bilinçli farkındalık becerilerini 5 grupta açıklamıştır.

1. Yargılayıcı olmama
2. Şimdiye odaklanma
3. Mesafe koyma
4. Serbest bırakma
5. Kabul

1. Yargılayıcı olmama

İnsanlar yaşadıkları deneyimler sonucu o duruma karşı olumlu veya olumsuz etiketlemeler yapmaktadır. Kişinin geçmiş deneyimlerine dair yargılarına bağlı kalmadan o anda kalarak olaya dair kendi yargılarının farkında olması bilinçli farkındalığın ilk unsurlarındandır (Çakır, 2022). Kişisel tecrübelerin anlamlandırılması

sonucu yaşanan bu deneyimlere tutunma gerçekleşir. Acının kökeni Budizm'de olaylar değil bu olaylara tutunma ihtiyacıdır (Helveci, 2023).

Yaşadığımız olaylar sonucunda yargılama alışkanlıkları edinir ve olaylara karşı tarafsızlığımızı yitiririz. Bu yargılar kişinin şimdiki ana odaklanmasını ve kendini dışarıdan görmesini engeller. Yargıların farkında olarak bunları değiştirmekten ziyade neler olduğuna odaklanarak ilerlemeliyiz. Şimdi ve buradalık ile ondan kaçınmadan olduğu gibi tecrübe edinmeyi deneyimleriz (Bozburun, 2022).

Bu kaçınmanın nedeni ise bireyin günlük hayattaki yaşantılarına yönelik otomatik düşünceler üretmesidir. Bu düşünceler bilişsel farkındalığın oluşmasını engeller. Kişinin bilişsel farkındalığa yönelik ilk adımı ise bu istemsiz otomatik düşünceleri fark etmesidir. Bu farkındalık sonrası kişi dikkatini şimdiliğe çekerek ve bu düşünceleri yargılamayarak bir adım daha ilerlemiş olur.(Aygün,2022). Bu yargılarını dışarıdan görebilen birey onları kontrol altında tutabilir ve bunun sonucunda kendini bu yargılardan özgürleştirir (Evlüce, 2023). Bilinçli farkındalığa erişmiş olan bu birey yaşadığı olayı niteliksel olarak etiketlemeden, yargılayıp eleştirmeden kategorize etmeden olduğu gibi kabullenir (Yılmaz, 2022).

2. Şimdiye Odaklanma

Şimdiki anda olma durumu anlık istek ve mutluluklar için yaşamaktan ziyade o andaki kendini fark edebilmektir. Bu fark ediş için geçmiş ya da gelecek düşüncelerinden sıyrılmak gerekir (Aygün,2022). Eğer birey geçmişte yaşadığı korku ve kaygı yaratan anıları sürekli düşünürse stres düzeyini artırır ve onun anda kalmasını zorlaştırır. Bu durumlarda meditasyon teknikleri ile stres düzeyi azaltılarak şimdiye odaklanması sağlanır. Şimdiye odaklanan birey ise yeni yaşantılara açık hale gelecek cesarete erişir (Çakır, 2022).

3. Mesafe koyma

Yaşanan olaylarda bireyler olaya yönelik duygu, düşüncelerini iç içe kabul ederek duygu ve düşüncelerini ayırtamaz ve bunların arasına mesafe koyamaz ise sorunlar oluşmaktadır. Kişi duygu ve düşüncelerini olaya yönelik değil kendisine yönelik bir parça olarak görür ise bu parçalardan ayrılmak istemez (Çakır, 2022). Doğru bir mesafe koyma ise kişinin duygu ve düşüncelerinin farkında olması, aynı zamanda bunları kendisine ait bir parça olarak kabul etmeden bu duygu ve düşüncelerinin arasına mesafe koymasındır (Yılmaz, 2022).

4. Oluruna Bırakma

İnsanın hayatındaki zorlayıcı olay ve durumlarla zihin özellikle takıntılı şekilde meşgul olur. Bu durumu çözene kadar onu meşgul ederken bir yandan da bunu yok saymaya çabalar. Ancak birey yok sayışı fark ederse ana odaklanarak bu çabalardan vazgeçip olayları akışına bırakır (Evlüce, 2023).

Bilinçli farkındalık, kişilerin geçmiş ve geleceği düşünmeden düşüncelerini serbest bırakarak şimdiki an odaklanmasını hedef alır. Şimdiki ana odaklanan birey geçmişin acılarını ve geleceğin kaygılarını bir kenara bırakarak sadece o anki duyularına odaklanabilirse tamamen oluruna bırakmış olur (Çakır, 2022).

Bu davranış tecrübe edilen yaşantılar sonucunda ortaya çıkan durum, duygu ve düşüncelere karşı kabullenici ve serbest bırakan tutum sonucunda gerçekleşir. Kişi bu durumdan hoşnut olup kendini iyi hissetmesi sonucunda bu davranışı kendine alışkanlık edinerek yoğun duygulanımdan uzaklaşır (Bozburun, 2022).

5. Kabul

Diğer becerilere baktığımızda yargılamamanın yanında kabul eşlik eder. Yargılamayan bir birey kabul sürecinden en büyük adımı atmıştır. Çünkü kabul rahatsız eden duygu ve düşüncelerden kaçınmak yerine yargılamadan yüzleşerek kabullenmektir (Yılmaz, 2022).

Kabul bireyin hayatına ve kendisine yönelik daha şefkatli, anlayışlı, şimdiye odaklı ve değişikliğe açık olmasını sağlar. Kabul etmek demek rahatsız eden duygu ve düşüncelere karşı baskınlık kurmak kontrol etmek amacı taşımaz. Kişi bu düşüncelere karşı pencerelerini açar ve kendisine gelip giden misafirler gibi onlara izin verir (Bozburun, 2022). Birey ağırlayacağı bu misafir deneyimlere karşı duygu ve düşünce olarak haz etmese dahi bunu kabul eder. Bunun sonucunda kendisine karşı anlayışla yaklaşır ve bu anlayışı diğerlerine karşı da yansıtır (Aygün, 2022).

Özetle kabul olaya karşı geliştirilen duyguların ve olumsuzluğa rağmen sonucu kabullenmedir. Aslında olayın olası tüm sonuçlarını göze alıp bunlara karşı hazırlıklı olup kabullenmektir. Kabullenmenin belirli aşamaları vardır; kaçınmak içinde bulunan olaya karşı dirençli davranıştır, merak göstermek olaya karşı ilgi ve merakla yaklaşımdır, hoşgörür göstermek içsel huzur ile olaya karşı olumlu duygular gösterip kabullenmektir, izin

vermek olay sonucundaki duyguların yaşanmasına izin vermektir, dost olmak sonuçtaki her duyguyla dost olmaktır (Çakır, 2022).

Bu çalışmada, 2014-2024 yılları arasında Türkiye’de yürütülen ve Dergipark, YÖKTEZ veri tabanından ulaşılan bilinçli farkındalık araştırmaları; psikoloji, eğitim, spor, sağlık konu alanlarına göre ele alınacaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Bilinçli farkındalık ile ilgili yürütülen çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Bilinçli farkındalık ile ilgili yürütülen çalışmaların türlerine göre dağılımı nasıldır?
3. Bilinçli farkındalık ile ilgili yürütülen çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
4. Bilinçli farkındalık ile ilgili yürütülen çalışmalarda yer alan örneklem özellikleri nasıldır?
5. Bilinçli farkındalık ile ilgili yürütülen çalışmalarda ilişkileri incelenen kavramlar nelerdir?
6. Bilinçli farkındalık ile ilgili yürütülen araştırmalarda ulaşılan genel sonuçlar nelerdir?

Yöntem

Yöntem olarak sistematik derleme yöntemi seçilmiştir. Literatür taramasının zaman sınırlaması Ocak 2014-Şubat 2024 tarihleri arasındaki çalışmaları içermektedir. Literatür taraması için “mindfulness”, “bilinçli farkındalık”, “farkındalık” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Google Academic, Dergipark veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Çalışmanın devamında belirli alanlardaki çalışmaların değerlendirilmesi yapılmıştır. Tarama sonucunda 281 adet yayına ulaşılmış olup bilinçli farkındalığa yönelik psikoloji, eğitim ve sağlık konu alanları kriterleri sağlayan toplam 174 tez ve 107 makale çalışması derleme kapsamına alınmıştır.

Bulgular

1. Bilinçli farkındalık ile ilgili yürütülen çalışmaların yıllara göre ilişkin bulgular tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Bilinçli farkındalık ile ilgili yürütülen çalışmaların yıllara göre dağılımlarına ilişkin bulgular

| Yıllar | f |
|--------|-----|
| 2013 | 1 |
| 2014 | 3 |
| 2015 | 4 |
| 2016 | 6 |
| 2017 | 17 |
| 2018 | 23 |
| 2019 | 36 |
| 2020 | 44 |
| 2021 | 58 |
| 2022 | 45 |
| 2023 | 43 |
| 2024 | 1 |
| | 281 |

Tablo 1’de görüldüğü üzere bilinçli farkındalık çalışmaları son yıllarda artış göstermektedir. En çok çalışma yapılan yıl 58 çalışma ile 2021 yılıdır. Özellikle 2017 yılı itibariyle bilinçli farkındalık çalışmaları araştırmaları günümüze kadar önceki yıllara nazaran yoğunlaşmıştır.

2. Bilinçli farkındalık ile ilgili yürütülen çalışmaların türlerine göre dağılımına ilişkin bulgular tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Bilinçli farkındalık ile ilgili yürütülen çalışmaların türlerine göre dağılımına ilişkin bulgular

| Çalışmanın Türü | f |
|---------------------|-----|
| Tıpta uzmanlık tezi | 2 |
| Sistematik derleme | 2 |
| Derleme makalesi | 9 |
| Doktora tezi | 17 |
| Araştırma makalesi | 96 |
| Yüksek lisans tezi | 155 |

Tablo incelendiğinde bilinçli farkındalık çalışmalarının türlerine göre dağılımına bakıldığında 55 adet çalışma ile yüksek lisans tezleri en yüksek sayıda olmak üzere sırası ile araştırma makaleleri, doktora tezleri, derleme makaleler, sistematik derlemeler, tıpta uzmanlık tezleri bunu takip etmektedir.

3.Bilinçli farkındalık ile ilgili yürütülen çalışmaların araştırma yöntemlerine göre ilişkin bulgular tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Bilinçli farkındalık ile ilgili yürütülen çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımına ilişkin bulgular

| Araştırma Yöntemi | f |
|---------------------------------|------------|
| Görüşme | 1 |
| Genel Tarama | 1 |
| Program Hazırlama | 1 |
| Sistematik Derleme | 1 |
| Tarama Karar Ağacı Modeli | 1 |
| Tasarım Önerisi | 1 |
| Tasarım Temelli Araştırma | 1 |
| Literatür Taraması | 2 |
| Ölçek Geliştirme | 2 |
| Karma Yöntem (Nitel + Nicel) | 3 |
| Ölçek Geçerlik Güvenirlik Testi | 3 |
| Derleme | 10 |
| DeneySEL Yöntem | 33 |
| İlişkisel Tarama Yöntemi | 221 |
| Toplam | 281 |

Tablo 3'teki bilinçli farkındalık ile ilgili yürütülen çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı incelendiğinde en çok kullanılan yöntemin 221 çalışma ile ilişkisel tarama yöntemi olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla deneysel yöntem, derlemeler takip etmektedir. Bununla birlikte incelenen çalışmalar arasında yürütülen 3 araştırma ölçek geliştirme çalışması, 3 araştırma ise geçerlik-güvenirlik çalışmasıdır.

4.Bilinçli farkındalık ile ilgili yürütülen çalışmaların örneklem özelliklerine göre ilişkin bulgular tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Bilinçli farkındalık çalışmalarının örneklem özelliklerine göre dağılımına ilişkin bulgular

| Örneklem | f | Örneklem |
|--|----------|--|
| Din görevlisi, Aile hekimi, Polisler | 1 | Diyetisyen danışanları, Kadınlar, Myo öğrencileri Romantik ilişki sahibi yetişkin Yaşlı birey |
| Beyaz yakalılar, Okul yöneticileri | 2 | Anneler, Yoga yapan yapmayan Okulöncesi anne, |
| Ortaokul öğrencileri | 3 | Okulöncesi öğrencileri |
| Akademisyenler, Ruh sağlığı uzmanı | 4 | Çalışanlar, Hemşireler ve hemşire adayları |
| İlkokul öğrencileri | 5 | |
| Sporcular | 6 | Klinik tanıli bireyler |
| Genç yetişkinler | 7 | |
| Ebeveynler | 10 | |
| Öğretmenler | 12 | |
| Lise öğrencileri | 14 | |
| Ergenler | 15 | Evli bireyler |
| Yetişkin bireyler | 54 | |

| | |
|--------------------|----|
| Lisans öğrencileri | 76 |
|--------------------|----|

Tablo 4'teki bilinçli farkındalık ile ilgili yürütülen çalışmalar örneklem özellikleri açısından incelendiğinde, lisans öğrencilerinin 76 çalışmada örneklem alınarak en yoğun çalışılan grup olduğu belirlenmiştir. Bunu yetişkin bireyler, evli bireyler ve ergen grupları takip etmektedir. Bilinçli farkındalık ile ilgili yürütülen çalışmalarda diyetisyen, hemşire, öğretmen gibi farklı meslek gruplarının da dahil olduğu görülmektedir.

Bilinçli farkındalık ile ilgili yürütülen çalışmalarda ilişkileri örneklem özelliklerine göre ilişkin bulgular tablo 4'te gösterilmiştir.

5. Bilinçli farkındalık ile ilgili yürütülen çalışmalarda birlikte kullanılan kavramlara ait bulgular tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Bilinçli farkındalık çalışmalarında birlikte kullanılan kavramlara ilişkin bulgular

| Kavram | f | Kavram |
|---|----|--|
| Kendinelik, Öz yeterlilik, Örgütsel bilinçli farkındalık, öğretimde bilinçli farkındalık | 2 | Meditasyon, Affetme, Eş desteği |
| İş doyum, Beş faktör kişilik kuramı, Bağlanma stilleri | 3 | Üst biliş, Öz düzenleme, Tükenmişlik, Umut, Stresle başa çıkma |
| Evlilikte problem çözme, Yoga, İlişki doyum, Öz şefkat | 4 | Somatizasyon, Yaşantısal kaçınma, Ruh sağlığı, Psikolojik esneklik, |
| Duygusal yeme | 5 | Çocukluk çağı travması |
| Bilişsel esneklik, Empati | 6 | Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Ruminasyon |
| Bağımlılık, Evlilik doyum | 7 | Psikolojik dayanıklılık, Evlilikte bilinçli farkındalık |
| Yaşam doyum | 9 | |
| Depresyon | 12 | |
| Psikolojik iyi oluş | 13 | Kaygı |
| Duygu düzenleme | 20 | |
| Stres | 24 | Doyum |

Tablo 5 incelendiğinde bilinçli farkındalık çalışmalarında en çok incelenen kavramların stres ve doyum olduğu görülmektedir. Bunu dışında sırası ile duygu düzenleme, psikolojik iyi oluş, depresyon, evlilik, kaygı kavramları takip etmektedir. Yürütülen çalışmalarda bilinçli farkındalık ile belirsizliğe tahammülsüzlük, bilişsel esneklik, ruminasyon, öz düzenleme, stresle başa çıkma, umut gibi kavramlar arasındaki ilişkinin incelendiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç

Bilinçli farkındalık düzeyi ve kavramlar arasındaki yapılan korelasyon analizlerine yönelik bulgular tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.Bilinçli farkındalık düzeyi ve kavramlar arasındaki negatif ve pozitif korelasyona ilişkin bulgular

| POZİTİF KORELASYON | BİLİNÇLİ FARKINDALIK DÜZEYİ | NEGATİF KORELASYON |
|---|-----------------------------|-----------------------------|
| Stresle Başa Çıkma Becerisi | | Stres Düzeyi |
| Duygu Düzenleme Becerisi | | Duygu Düzenleme Güçlükleri |
| Psikolojik İyi Oluş | | Depresyon |
| Evlilik Doyumlarının | | Sosyal Kaygı |
| Yaşam Doyumu | | Genellenmiş Kaygı |
| İş Doyumu | | Ayrılık Kaygısı |
| Empati Düzeyleri | | İnternet Bağımlılığı |
| Bilişsel Empati | | Cep Telefon Bağımlılığı |
| Bilişsel Esneklik Düzeyleri | | Dijital Oyun Bağımlılığı |
| Yoga Uygulaması | | Sosyal Medya Bağımlılığı |
| İlişki Doyumu | | Davranışsal Bağımlılık |
| Öz-Şefkat Ölçeği | | Duyuşsal Empati |
| Evlilikte Problem Çözme | | Belirsizliğe Tahammülsüzlük |
| Psikolojik Esneklik | | Ruminasyon |
| Beş Faktör Kişilik Kuramı (Nevrotiklik Hariç) Kişilik Özellikleri | | Somatizasyon |
| Güvenli Bağlanma | | Tükenmişlik Puanları |
| Özdüzenleme | | Çocukluk Çağı Travması |
| Umut | | |
| Öz Yeterlilik | | |
| Psikolojik Dayanıklılık | | |
| Affetme | | |

Tablo 6'daki kavramlar ile bilinçli farkındalık ile ilgili yürütülen araştırmalar incelendiğinde bilinçli farkındalık ile en çok ilişkisi incelenen kavramların stres, duygu düzenleme, psikolojik iyi oluş, kaygı, depresyon olduğu görülmüştür.

1. Bilişsel esneklik çalışmalarında bilinçli farkındalık ve bilişsel esneklik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır (Evlüce, 2023; Baki, 2020).
2. Bilinçli farkındalık ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (Dağcı, 2022; Bayraktar, 2021).
3. Ruminasyon ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde zayıf bir ilişki vardır (Evlüce, 2023; Bayraktar, 2022).
4. Yoga uygulaması ve bilinçli farkındalık arasında anlamlı pozitif bir ilişki vardır (Doğan, 2022; Yıldırım, 2019; Taran, 2022).
5. İlişki doyumu ve bilinçli farkındalık arasında anlamlı pozitif bir ilişki vardır (Daşdemir Batman, 2023; Delikkulak, 2022).
6. Bilinçli farkındalık ve evlilikte problem çözme açısından pozitif yönde anlamlı ilişki vardır (Boylu, 2018; Parlar & Akgün, 2018).
7. Psikolojik esneklik ile bilinçli farkındalık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Gülfem, 2019).
8. Somatizasyon ile bilinçli farkındalık puanları arasında da negatif yönde zayıf bir ilişki bulunmaktadır (Aydınlı, 2019; Gürpınar, 2021).

9. Beş faktör kişilik kuramı ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişki incelendiğinde nevrozizm (duygusal dengesizlik) hariç diğer tüm kişilik özellikleri (dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, deneyime açıklık) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Nam, 2020).
10. Bağlanma stillerine göre güvenli bağlanma stili ile romantik ilişkilerde bilinçli farkındalık düzeyi pozitif yönlü anlamlı ilişkisi bulunmuştur (Delikkulak, 2022).
11. Özdüzenleme ve bilinçli farkındalık pozitif yönlü anlamlı ilişkisi bulunmuştur (Türkkent, 2023; Yurdakul, 2022).
12. Bilinçli farkındalık ve tükenmişlik puanları arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır (Tonga & Tantekin Erden, 2021; Unutmaz, 2021; Yıldız Akyol, 2015; Helveci, 2023).
13. Bilinçli farkındalık düzeyleri ile umut kavramı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Güldal, 2019; Şiran, 2019; Menekşe, 2019).
14. Öz yeterlilik ile örgütsel bilinçli farkındalık arasında pozitif yönlü orta şiddetli bir ilişki bulunmaktadır (Cede, 2023; Yıldırım & Atilla, 2020).
15. Bilinçli farkındalık ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Taşdemir, 2018, Tonga & Tantekin, 2021).
16. Çocukluk çağı travması ve bilinçli farkındalık arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Özdemir, 2021; Çelik, 2020; Yıldız & Demir, 2022).
17. Bilinçli farkındalık ve iş tatmini arasında pozitif korelasyon tespit edilmiştir (Çöğür, 2020; Erme & Alparslan, 2023).
18. Bilinçli farkındalık ile affetme düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur (Gök, 2023).

Stres ile bilinçli farkındalık düzeylerinin arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar incelendiğinde stresle başa çıkmanın alt boyutlarından olan kendine güvenli yaklaşım arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (Zorlutuna, 2022; Ülev, 2014; Baki, 2020; Birkök & Albayrak, 2021; İnel Manav & Atik vd., 2021). Bir diğer araştırmada bireylere bilinçli farkındalık temelli beceri programı uygulanmış ve bu programın sonucunda algılanan stres düzeyleri anlamlı derecede azalmıştır (Can, 2017; Demir, 2014; Çam, 2019; Arslan, 2018; Dağlar & Hotun Şahin, 2021; Kara, 2021). Sporcuların bilinçli farkındalık düzeyleri ve algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada da negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (Curun, 2021; Özdemir, 2020; Aydın, 2019). Söner & Kartol (2022)' un yaptığı çalışmada ise covid-19 salgınına yakalanmayan yetişkinlerin bilinçli farkındalık ve stres düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça stres düzeylerinin azaldığı gözlemlenmiştir.

Duygu düzenleme ile ilgili yürütülen araştırmalar incelendiğinde bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (Çöğür, 2020; Sünbül, 2016; Köstek, 2022; Karabacak & Demir, 2017; Bekircan, Adıgüzel & Okanlı, 2023; Turp & Doğanlaçin, 2023). Ayrıca bilinçli farkındalık becerilerinin etkin kullanılmasının duygu düzenleme güçlüklerini azalttığına ulaşılmıştır (Kaynakçı, 2017; Can, 2017; Çelik, 2020; Kısmetoğlu, 2019; Gündüz, 2016; Koç, 2022). Savaş (2023)'in çalışması olan 9-12 yaş çocuklarına uygulanan bilinçli farkındalık becerisi programı sonucunda çocukların duygu düzenleme becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Demir & Gündoğan (2018)'in uyguladığı bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programı sonucunda üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaldığı bulunmuştur. Ayrıca bilinçli farkındalık düzeyleri yüksek olan bireylerinde duygu düzenleme güçlüklerinin düşük olduğu gözlemlenmiştir (Yorulmaz, 2021).

Tonga Çabuk (2023)'ün uyguladığı bilinçli farkındalık programının sonucunda öğretmen ve ebeveynlerin psikolojik iyi oluşlarına olumlu katkı sağladığı bulunmuştur. Özyurt (2020)'un yaptığı ergenlere ve Koçyiğit (2019)'in lisans öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada da psikolojik iyi oluş ve bilinçli farkındalık düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Belirtilen diğer çalışmalarda da bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (Taşdemir, 2018; Çeliker, 2017; Bayraktar, 2021; Zümbül, 2019; Miroğlu, Demir & Murat, 2021; Özenkoç, Soysal & Bilge, 2023).

Depresyon ile bilinçli farkındalık düzeyleri incelendiğinde aralarında negatif yönlü anlamlı ilişki ortaya konmuştur (Kuşlivan, 2022; Ülev, 2014; Attaroğlu, 2018; Arslan, 2018; Yurteri, 2021; Söner & Kartol, 2022; Gürpınar, 2021). Ayrıca bilinçli farkındalık temelli uygulanan eğitim programlarında depresyon düzeylerinin azaldığı gözlemlenmiştir (Demir, 2014; Demir, 2015).

Evlilikte bilinçli farkındalık incelenen çalışmalarda evlilikte bilinçli farkındalık düzeyi yüksek bireylerin evlilik doyumlarının ve yaşam doyumlarının yüksek olduğu bulunmuştur (Emrahoğlu, 2021; Koyunsever, 2022; Yılmaz, 2022; Aydoğan, 2021; Boylu, 2018; Parlar & Akgün 2018; Kaya, 2023; Uzun, & Deniz, 2021).

Ayrıca yaşam doyumu ile kişilerarası bilinçli farkındalık arasında pozitif yönde ve iş doyumu ve bilinçli farkındalık arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Nam, 2020; Avşar, 2020; Tuncer, 2017; Şahin, 2019; Parmaksız, 2020; Güler & Usluca, 2021; Başar & Kösem, 2022; Söner, O., Şahin, M., Ceylan, C., Albayrak, O., vd., 2023; Kaya, 2023).

Kayı ile ilgili yapılan çalışmalardan Çakır (2022) yaptığı çalışmada ebeveynlikte bilinçli farkındalık puanları ile sosyal kaygı, genellenmiş kaygı, ayrılık kaygısı toplam puanları arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuş iken, Durusoy (2019)'un yaptığı araştırmada, sosyal kaygı ve bilinçli farkındalık arası negatif ilişki bilinçli farkındalık kaygı arasında negatif ilişki bulunmuştur (Kısmetoğlu, 2019; Ülev, 2014).

Bağımlılıkla ilgili çalışmalar incelendiğinde; internet bağımlılığı ile bilinçli farkındalık arasında anlamlı ve negatif ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Aslan, 2020; Zafer, 2021). Cep telefonu bağımlılığı ile bilinçli farkındalık arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur (Güner, 2019). Dijital oyun bağımlılığı ile bilinçli farkındalık arasında negatif yönde ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur (Kesin, 2019; Yönet Demirhan, Cırcır, Aydemir, Balcı, H., vd., 2023). Bir diğer araştırmada sosyal medya bağımlılığı ile bilinçli farkındalık arasında negatif ve anlamlı ilişki bulunmuştur (Yaman, Boğahan, Türkleş, Ak., vd., 2022). Davranışsal bağımlılık ile bilinçli farkındalık arasında negatif ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir (Akbuğa & Çalcalı, 2023).

Empati çalışmaları incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının empati düzeyleri ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişkiler ortaya koyulmuştur (Ergin, 2023). Bilinçli farkındalığın, bilişsel empati alt boyutu ile pozitif ve duyuşsal empati alt boyutu ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Uygur, 2017).

Öneriler

Bilinçli farkındalık kavramına yönelik 2014-2024 arasındaki çalışmaların sayısı incelendiğinde günümüze doğru artan bir ilgi ile karşılaşılmaktadır. Eğitim, sağlık, psikoloji, spor gibi farklı alanlarda bilinçli farkındalık temelli yaklaşımların ve uygulamaların önem kazandığı görülmektedir.

Bilinçli farkındalık becerilerinin ve farkındalık temelli müdahalelerin birçok bağımlılık tedavisinde etkili incelenmiştir. Davranışsal bağımlılık olan dijital oyun bağımlılığı, cep telefonu bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı olan bireylere yönelik araştırmalarda bağımlı bireylerin bilinçli farkındalık düzeylerinin düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda bağımlı bireylere yapılan bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin bağımlılığı azaltıcı yönde önemli katkıları olabileceği düşünülmektedir.

İncelenen çalışmalardaki bilinçli farkındalık uygulamaları sonucunda; bireylerin algılanan stres düzeylerinin azaldığı, duygu düzenleme becerilerinin arttığı, ebeveynlerin psikolojik iyi oluşlarının arttığı, depresyon düzeylerinin azaldığına ulaşılmıştır. Bu bağlamda bilinçli farkındalık çalışmalarının eğitim alanında ebeveyn çalışmaları ile genişletilerek sürdürülmesinin ebeveyn-çocuk ilişkisi anlamında önemli katkıları olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte bilinçli farkındalığın; depresyon, stres ve duygu düzenleme becerilerine etkisinin önemli derecede olduğu görülmüştür. Ülkemizde bireylerin ruh sağlığının güçlendirilmesi yönelik bilinçli farkındalık becerileri müdahalelerinin arttırılmasının ve desteklenmesinin önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akbuğa, E., & Çalcalı, T. (2023). Egzersiz yapan öğrencilerin bilinçli farkındalık, bağımlılık ve beslenme tutum düzeylerinin incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 6 (1-Cumhuriyet'in 100. Yılı Özel Sayısı), 684-698. <https://doi.org/10.38021/Asbid.1366102>
- Akyol, E. (2015). *Burnout as a predictor of senior students' mindfulness / Üniversite son sınıf öğrencilerinin farkındalıklarının yordayıcısı olarak tükenmişlik* (Tez No. 439097) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, Ş. (2020). *Bilişsel ayrışma, depresyon, bilinçli farkındalık ve deneyimsel kaçınmanın üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı üzerindeki rolü* (Tez No. 643033) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Aydın, S. (2019). *Bilinçli farkındalık düzeyinin algılanan stres ve somatizasyon bozukluğu semptomları ile arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 545157) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aygün, İ. (2022). *Çevrimiçi bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi uygulamasının algılanan stres ve ruminatif düşünce düzeyi üzerine etkisi* (Tez No. 631705) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Baki, G. (2020). *Bilişsel esneklik ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkide duygu düzenleme ve bilinçli farkındalığın aracı rolü* (Tez No. 648968) [Yüksek lisans tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bayraktar, E. (2022). *Romantik ilişkilerde kişilerarası bilinçli farkındalık ve benlik farklılaşması ile affedicilik arasındaki ilişkide ruminasyonun aracı rolü* (Tez No. 736612) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bayraktar, M. (2021). *Öğretmenlerde öz şefkat, belirsizliğe tahammülsüzlük ve bilinçli farkındalığın psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 677580) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bekircan, E., Adıgüzel, V., & Okanlı, A. (2023). Hemsirelerde bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Fenerbahçe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 426-434. <https://doi.org/10.56061/fbujohs.1300133>
- Bishop SR, Lau M, Shapiro S, Carlson L, Anderson ND, Carmody J et al. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *ClinPsychol*, 11, 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Boylu, Ş. (2018). *Evlü bireylerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile evlilik doyumu ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 528016) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bozburun, İ. (2022). *Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde mükemmeliyetçiliklerinin bilinçli farkındalık ve aleksitimi açısından incelenmesi* (Tez No. 715977) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cede, Ç. (2023). *Çalışanların öz yeterlilik düzeylerinin bilinçli farkındalık ve örgütsel bilinçli farkındalık üzerindeki etkilerinin incelenmesi: İstanbul ili özelinde bir araştırma* (Tez No. 835337) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cengiz, R., Serdar, E., & Donuk, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve girişimcilik düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4), 1632-1643.
- Çakır, S. (2022). *Annelerin bilinçli farkındalık (mindfulness) düzeyi ile okul öncesi dönem çocuklarının kaygı düzeyi ve arkadaşlık becerileri arasındaki ilişki* (Tez No. 730403) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, S. (2020). *Çocukluk çağı travmaları, duygu düzenleme becerileri ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 646198) [Yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelikler, A. N. (2017). *Bir grup genç yetişkinde bilinçli farkındalık düzeyi ile başa çıkma tutumları ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 466099) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çöğür, F. (2020). *Bilinçli farkındalık ve iş tatmini arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin aracı rolü* (Tez No. 724442) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dağcı, F. (2022). *Ergenlerde bilinçli farkındalık ile belirsizliğe tahammülsüzlük ve öznel zindelik arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 786643) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Daşdemir Batman, Z. (2023). *Romantik ilişkilerde bilinçli farkındalık, psikolojik iyi oluş ve ilişkisel mizahın ilişki doyumuna etkisinin incelenmesi* (Tez No. 790720) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kent Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Delikkulak, İ. (2022). *Genç yetişkin romantik ilişkilerinde bağlanma stillerine göre bilinçli farkındalık ve ilişki doyumu* (Tez No. 748208) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kent Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, V., & Gündoğan, N. (2018). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 46-66. <https://doi.org/10.12984/Egeefd.332844>
- Doğan, H. (2022). *Yoga pratiğinin bilinçli farkındalık, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik esenlik üzerindeki etkisi* (Tez No. 759098) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Durusoy, G. (2019). *Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygı, bilinçli farkındalık ve üstbilişlerin değerlendirilmesi* (Tez No. 543737) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergin, G. (2023). *Okul psikolojik danışmanlarının öz-şefkat, bilinçli farkındalık ve empati düzeylerinin, psikolojik danışma öz yeterliğini yordamadaki rolü* (Tez No. 811389) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergin, R., & Çakır, G. (2023). Investigation of the relationship between mindfulness and competition status anxiety with track performance. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 7(2), 624-639. <https://doi.org/10.29329/tayjournal.2023.543.12>
- Erme, T., & Alparslan, A. M. (2023). Kadın akademisyenlerin işteki mutluluğu ve tatmini için ne gerekli? Çalışma yaşamı kalitesi ve bilinçli farkındalık bağlamında bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 14(37), 205-225. <https://doi.org/10.21076/Vizyoner.1133815>
- Evlüce, M. (2023). *Üniversite Öğrencilerinin Ruminasyon Düzeylerinin Yordanmasında Bilinçli Farkındalık Ve Bilişsel Esnekliğin Rolü* (Tez No. 790720) [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gethin, R. (2011). On some definitions of mindfulness. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 263-279. <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564843>
- Gök, Ö. (2023). *Üniversite öğrencilerinin öz şefkat, bilinçli farkındalık ve affetme düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 836280) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güldal, Ş. (2019). *Bilinçli farkındalık temelli ergenlere yönelik psikoeğitim programının karakter güçleri, bilinçli farkındalık ve akademik başarı gelişimine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 605318) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gülfem, C. (2019). *Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalığın duygusal şemalar ve psikolojik esneklik üzerindeki etkisi* (Tez No. 582330) [Yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güner, U. (2019). *Ortaöğretim kurumları öğrencilerinin cep telefonu bağımlılığının yordayıcısı olarak bilinçli farkındalık* (Tez No. 583703) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürpınar C. & İkiz F. E. (2021, 28, Mayıs). "Öğretmen Adaylarının Bilinçli Farkındalık Ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Ruhsal Belirtileri Yordama Düzeyinin İncelenmesi," *2.Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat Ve Teknoloji Sempozyumu*, İzmir, Türkiye, 2021.
- Gürpınar, A. (2021). *Öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık bilişsel esneklik ve ruhsal belirtilerinin incelenmesi* (Tez No. 696622) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Harris, R. (2016). *Kabul ve Kararlılık Terapisi. ACT'i Kolay Öğrenmek: İlkeler ve Otesilçin Hızlı Bir Başlangıç*, Hasan T. Karatepe ve K. Fatih Yavuz (Çev. Ed.). Litera Yayıncılık
- Hayes, S. C. (2004). *Acceptance and commitment therapy and the new behavior therapies: Mindfulness, acceptance, and relationship*. In S. C. Hayes, V. M. Folette & M. M. Linehan (Eds.), *Mindfulness and acceptance: expanding the cognitive-behavioral tradition* (s. 1-29). New York: The Guilford Press.

- Helveci, P. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 807570) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İmiroğlu, A., Demir, R., & Murat, M. (2021). Psikolojik iyi oluşun yordayıcıları olarak bilişsel esneklik, bilinçli farkındalık ve umut. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 2037-2057. <https://doi.org/10.17755/Esosder.859555>
- Jooste, J., Kruger, A., Steyn, B. J. M., & Edwards, D. J. (2015). Mindfulness: A foothold for Rogers's humanistic person-centred approach. *Journal of Psychology in Africa*, 25(6), 554-559. <https://doi.org/10.1080/14330237.2015.1124619>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Karabacak, A., & Demir, M. (2017). Özerklik, bağlanma stilleri, bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 271-291.
- Kaya, S. (2023). *Evlü bireylerin yaşam doyumu ve kişilerarası bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 796634) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile psikolojik sağlık ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 601229) [Yüksek lisans tezi], Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kismetoğlu, G. (2019). *15-18 yaş arası ergenlerde duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık becerilerinin kaygı düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 588663) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Konan, N., & Yılmaz, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 42-50.
- Korkut Raptıs, B. (2020). Nietzsche'nin Bakışından Varoluşçuluk. Kaygı. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 19(2), 500-517. <https://doi.org/10.20981/kaygi.789659>
- Köstek, B. (2022). *Yetişkinlerde beden imgesi esnekliği ile bilinçli farkındalık temelli öz bakım arasındaki ilişkide öz şefkat ve duygu düzenlemenin aracı rolü* (Tez No. 772609) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Menekşe, M. (2019). *Psikolojik danışmanların bilinçli farkındalık düzeyleri ile umut ve sürekli kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 598112) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Mercan, A. (2021). *Bilinçli farkındalık ile ruh sağlığı ilişkisinde üst bilişler ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün rolü* (Tez No. 666899) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kent Üniversitesi, İstanbul].
- Nam, A., & Akbay, S. E. (2020). Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumu: Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Bilinçli Farkındalık ve Yılmazlığın Rolü. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(31), 4210-4237. <https://doi.org/10.26466/opus.719138>
- Ogel, K. (2012). *Farkındalık (ayrısama) ve kabullenme temelli terapiler*. Ankara: HYB Basım
- Özdemir, İ. (2021). *Çocukluk travmaları ve somatizasyon arasındaki ilişkide; bilinçli farkındalık, psikolojik esneklik, deneyimsel kaçınma ve bilişsel esnekliğin aracılık rolleri* (Tez No. 692907) [Yüksek lisans tezi, İzmir Ekonomi Üniversitesi, İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özen Koç, Ö., Soysal, S., & Bilge, F. (2023). Ergenlerde bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide cinsiyetin düzenleyici rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 154-169. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1231193>
- Özyeşil Z, Arslan C, Kesici Ş, Deniz ME (2011). Bilinçli farkındalık ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36, 160.
- Parlar, H., & Akgün, Ş. (2018). Evlilikte bilinçli farkındalık, evlilik doyumu ve problem çözme becerileri ilişkilerinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 1(1), 11-21.

- Savaş, M. (2023). *Okul Döneminde 9-12 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri İle Bilinçli Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Tez No. 838622) [Yüksek lisans tezi, KTO Karatay Üniversitesi, Konya].
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression - a new approach top reverting relapse*. New York: The Guilford Press.
- Sevgi Uygur, S. (2019). Ergenlerin bilinçli farkındalığının yordanmasında başa çıkma stilleri, empati ve duygusal düzenlemenin rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(55), 1247-1279.
- Şehidoğlu, Z.(2014). *15-17 yaş grubu ergenlerde bilinçli farkındalık düzeyi ile problemlerle internet kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 427640) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şiran, Ö. (2019). *Ontolojik iyi oluş ve duygusal iyi oluşun yordayıcıları olarak özel öz bilinçlilik, mutlak gerçek ihtiyacı ve bilinçli farkındalık* (Tez No. 580165) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Taran, Ö. (2022). *Yoga yapan ve yapmayan bireylerin bilinçli farkındalık düzeylerinin, bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ve kendilik algılarının karşılaştırılması* (Tez No. 745973) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Taşdemir, E. (2018). *Psikologlarda bilinçli farkındalık ve psikolojik dayanıklılık ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 529517) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tonga, F. E.,& Tantekin Erden, F. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve tükenmişlik puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (60), 151-174. <https://doi.org/10.21764/maueufd.886235>
- Turp, H. H., & Doğan Laçın, B. G. (2022). Predictive roles of mindfulness and emotion regulation in meta emotions among university students. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 51(2), 1359-1376. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1071898>
- Türkkent, E.(2023). *Bilinçli farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisi* (Tez No. 837979) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Unutmaz, J. (2021). *Çalışanların bilinçli farkındalık düzeyleri ile tükenmişlik ve duygusal zeka arasındaki ilişkiler* (Tez No. 672268) [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul Kent Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ülev, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık düzeyi ile stresle başa çıkma tarzının depresyon, kaygı ve stres belirtileriyle ilişkisi* (Tez No. 365039) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Üstündağ Budak, A. M., & Özeke Kocabaş, E. (2019). Diyalektik davranış terapisi ve beceri eğitimi: kullanım alanları ve koruyucu ruh sağlığındaki önemi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar–Current Approaches in Psychiatry*, 11(2), 192–204. <https://doi.org/10.18863/pgy.411209>
- Yaman, Z., Boğahan, M., Türkleş, S., Ak, E., Vd. (2022). Hemşirelik öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile bilinçli farkındalık ve öz şefkat düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *YOBÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(2), 219-229.
- Yavuz, B. (2019). *Öğretmen adaylarında psikolojik dayanıklılık ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişki: manevi iyi oluşun rolü* (Tez No. 544842) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, E. (2019). *Bilinçli farkındalık temelli yoga müdahale programının anaokulu çağı çocuklarının öz-düzenleme becerisi üzerine etkisi* (Tez No. 594293) [Yüksek lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, G., & Atilla, G. (2020). Öz yeterliğin bilinçli farkındalık ve benlik saygısına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 59-84. <https://doi.org/10.17494/Ogusbd.763397>

- Yıldız, E. (2015). *Üniversite son sınıf öğrencilerinin farkındalıklarının yordayıcısı olarak tükenmişlik* (Tez No. 439097) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, N., & Demir, M. (2022). Evli bireylerde çocukluk çağı ruhsal travmalarının algılanan partner duyarlılığı ve bilinçli farkındalık ile ilişkisi. *International Journal of Social and Humanities Sciences*, 6(3), 215-236.
- Yılmaz, M. (2022). *Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde mükemmeliyetçiliklerinin bilinçli farkındalık ve aleksitimi açısından incelenmesi* (Tez No. 715977) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yorulmaz, A. (2021). *Duygu düzenleme gücü, bilinçli farkındalık ve aleksitimnin somatizasyon belirtilerini yordayıcı etkilerinin incelenmesi* (Tez No. 665933) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yönet Demirhan, C., Cırcır, O., Aydemir, M., Balcı, H., Vd. (2023). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin aracı rolünün incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(239), 1875-1896. <https://doi.org/10.37669/Milliegitim.1131011>
- Yurdakul, B. (2022). *Mindfulness (fark'andalık) temelli okul uygulamalarının okul öncesi dönemde çocuklarda öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi* (Tez No. 754529) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zafer, R. (2021). *Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı, bilinçli farkındalık ve can sıkıntısı düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 684447) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zümbül, S. (2019). Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeylerinde bilinçli farkındalık ve affetmenin yordayıcı rolleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 20-36. <https://doi.org/10.12984/Egeefd.481963>

Studies on bibliotherapy in Turkey: A mixed method literature review

Canan Balbay¹; Feyzullah Şahin²

¹ Bandırma Science and Art Center, Balıkesir, Türkiye, ORCID: [0009-0005-7343-5106](https://orcid.org/0009-0005-7343-5106)

² Düzce University, Düzce, Turkey, ORCID: [0000-0003-1708-5592](https://orcid.org/0000-0003-1708-5592)

ARTICLE INFO

Article Type: Review
Article
Received: 29.05.2024
Accepted: 21.06.2024
Publication: 30.06.2024
Month/ year: 06/2024
Citation: Balbay, C., &
Şahin, F. (2024). Studies on
bibliotherapy in Turkey: A
mixed method literature
review. *International
Journal of Düzce
Educational Sciences*, 2(1),
86-102.

ABSTRACT

The general aim of this study is to review bibliotherapy studies conducted in Turkey between 2019 and 2024. This review is designed to analyse the trends of bibliotherapy practices in Turkey and to give direction to future researchers. The mixed-method research is based on a literature review and includes 30 different studies. It was determined that 15 of the studies were experimental and 15 were descriptive. In the studies examined, bibliotherapy practices focus on social skills, problem solving, self-regulation, emotion regulation, self, psychological well-being, depression, anxiety, happiness, sibling jealousy, Turkish education and reading, bibliotherapeutic elements, religious education and spiritual counselling. It is noteworthy that the number of studies focusing on individuals with special needs such as gifted individuals, specific learning disabilities, attention deficit and hyperactivity disorder is quite limited. In these studies, the topics preferred by the researchers, the methods they used and the data collection tools were analyzed. The most frequently studied group in the field of bibliotherapy is preschool children, followed by primary school and secondary school students. Quantitative research methods are prominent in these studies, and scales and document analyses are frequently used as data collection tools. When data analysis methods were examined, it was determined that nonparametric analysis methods and content analysis were preferred most frequently. It is thought that these findings can guide researchers who will conduct studies in the field of bibliotherapy and offer different perspectives. Based on the results of the research, some suggestions are presented for the development of bibliotherapy studies.

Keywords: Bibliotherapy, bibliotherapy-based education programme, bibliotherapy technique, bibliotherapy in gifted children.

Türkiye’de bibliyoterapi konusunda yapılan çalışmalar: Karma yöntem bir literatür taraması

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı, 2019-2024 yılları arasında Türkiye’de gerçekleştirilen bibliyoterapi çalışmalarının incelenmesidir. Bu inceleme, Türkiye’deki bibliyoterapi uygulamalarının eğilimlerini analiz etmek ve gelecekteki araştırmacılara yol göstermek amacıyla tasarlanmıştır. Karma yöntemle yürütülen araştırma, literatür taramasına dayanmakta ve 30 farklı çalışmayı içermektedir. Çalışmaların 15’inin deneysel, 15’inin betimsel nitelikte olduğu belirlenmiştir. İncelenen çalışmalarda bibliyoterapi uygulamalarının sosyal beceriler, problem çözme, öz düzenleme, duygu düzenleme, benlik, psikolojik iyi oluş, depresyon, anksiyete, mutluluk, kardeş kıskançlığı, Türkçe eğitimi ve okuma, bibliyoterapik öğeler, din eğitimi ve manevi danışmanlık konularına odaklanılmaktadır. Özel yetenekli bireyler, özel öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi özel gereksinimli bireylere odaklanan çalışmaların sayısının oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Türkiye’de bibliyoterapi uygulamalarına yönelik araştırmalardaki güncel eğilimler belirlenmiştir. Bu araştırmalarda, araştırmacıların tercih ettikleri konular, kullandıkları yöntemler ve veri toplama araçları analiz edilmiştir. Bibliyoterapi alanında en sık çalışılan grup okul

öncesi çocuklar olup, bunu ilkököl ve ortaoköl öğrencileri takip etmektedir. Bu çalışmalarda nicel araştırma yöntemleri öne çıkmakta, veri toplama aracı olarak ölçekler ve doküman incelemeleri sıkça kullanılmaktadır. Veri analiz yöntemleri incelendiğinde en sık nonparametrik analiz yöntemleri ile içerik analizinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu bulguların bibliyoterapi alanında çalışma yapacak araştırmacılara rehberlik edebileceği ve farklı bakış açıları sunabileceği düşünölmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bibliyoterapi, bibliyoterapi temelli eğitim programı, bibliyoterapi tekniği, üstün yetenekli çocuklarda bibliyoterapi.

Giriş

Bibliyoterapi, 19. yüzyılın başlarında yetişkin hastaların tedavisinde kullanılan bir yöntem olarak literatüre kazandırılmıştır. Forgan (2002) bu yöntemi, bireylerin ruh sağlığını desteklemek ve kişisel problemlerine çözümler sunmak amacıyla kitapların kullanılması şeklinde tanımlamaktadır. Uzun süredir birçok alanda başarıyla uygulanan bibliyoterapinin; alanyazında genellikle çocuklarda karakter eğitimi, matematik becerileri, duygusal problemler, davranışsal zorluklar, zorbalık, agresif davranışlar, kaygı bozuklukları ve karanlık korkusu gibi farklı alanlarda kullanıldığı ve uygulamaların etkili sonuçlar ortaya koyduğu gözlemlenmiştir (Furner, 2017; Shechtman, 2006).

Kitaplar; bireylerin psikolojik sağlığını iyileştirmede, problemlerle başa çıkmasını sağlamada, duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir araç olarak kullanılabilir. Bibliyoterapi, kitaplar yardımıyla iyileşmeyi sağlayan ve çeşitli alanlarda uygulanabilen bir yöntemdir. Bu yöntem, tarihsel olarak eski çağlardan beri fizyolojik ve psikolojik rahatsızlıkların tedavisinde kullanılmıştır. Bibliyoterapi, bireysel problemlere çözümler üretmek için kullanılması yanı sıra terör müdahaleleri, doğal afetler sonucu yaşanan kayıplar, salgın hastalıklar, toplu göçler ve aile ilişkileri gibi toplumu kısmen veya bütünüyle etkileyen durumlarda bir araç olarak kullanılmaktadır. Bibliyoterapi bu açıdan toplumsal zorluklar yaşayan bireylerin korku, endişe ve stres gibi zorlayıcı durumlarda mücadelede bilgilendirme, öğretme ve rahatlama işlevleriyle önleyici bir rol oynamaktadır (Bulut, 2010). Bu bağlamda, bibliyoterapinin psikososyal destek sistemlerinde daha geniş bir şekilde kullanılması ve toplumsal iyilik hali için bir araç olarak daha fazla tanıtılması önemlidir.

"Terapi" kelimesinin kullanımından dolayı bibliyoterapinin yalnızca klinik ortamlarda uygulandığı izlenimi oluşabilmektedir. Ancak bibliyoterapi, klinik ortamlarda olduğu kadar gelişimsel ihtiyaçları karşılayan bir yöntem olarak da kullanılabilir (Öncü, 2012). Bibliyoterapi çalışmaları, çeşitli sınıflandırmalara rağmen genellikle gelişimsel bibliyoterapi ve klinik bibliyoterapi altında toparlanmaktadır (Cook vd., 2006; Jack & Ronan, 2008). Klinik ve gelişimsel bibliyoterapi, farklı amaçlara hizmet eden ancak bibliyoterapi çatısı altında değerlendirilebilecek iki yaklaşımdır. Klinik bibliyoterapi, ciddi duygusal veya davranışsal sorunları olan bireylerin tedavisi için uzmanlar tarafından kullanılan bir yöntemdir (Cook vd., 2006). Bu yaklaşım; terapistlerin veya danışmanların belirli kitaplar aracılığıyla bireylerin kendilerini ifade etmelerine, duygusal deneyimlerini anlamalarına ve iyileşmelerine yardımcı olmalarını içerir.

Gelişimsel bibliyoterapi ise gündelik yaşam içinde karşılaşılan normal gelişimsel kaygılar ve sıkıntılı durumların yarattığı stresi azaltmak için kullanılan bir yöntemdir (Jack & Ronan, 2008). Bu yaklaşım; özellikle eğitim ortamlarında öğrencilerin duygusal zekalarını geliştirmek, sosyal becerilerini artırmak ve genel olarak sağlıklı bir gelişim süreci yaşamalarına yardımcı olmak için kullanılır. Eğitimde gelişimsel bibliyoterapi; öğrencilerin akademik başarılarını artırmak, duygusal iyilik hallerini desteklemek ve sosyal ilişkilerini güçlendirmek için sıkça başvurulan bir yöntemdir. Klinik ve gelişimsel bibliyoterapinin farklı gereksinimlere ve hedeflere yanıt verebilmesi, bu yaklaşımların geniş bir yelpazede kullanılmasını sağlar ve bireylerin ihtiyaçlarına uygun çözümler sunar. Bu doğrultuda, bibliyoterapinin eğitim alanında gelişimsel ihtiyaçlara yanıt veren etkili bir araç olarak kullanılabileceği öngörülmektedir.

Bibliyoterapinin Uygulama Evreleri

Bibliyoterapi genellikle serbest bir okuma etkinliği olarak değil, bireyin doğru zamanda doğru kitapla buluşturulmasını hedefleyen bir yöntem olarak göz önünde bulundurulmalıdır. Bu terapi biçimi, sadece kitap seçimiyle sınırlı kalmaz; aynı zamanda uygulama aşamaları ve uygulamayı gerçeğe kişinin sahip olması gereken niteliklere dikkat çeker. Bibliyoterapi uygulama süreci kişinin ihtiyaçlarına ve hedeflerine uygun kitapların belirlenmesinden başlayarak terapi sürecinin yönetimi ve ilerlemesini sağlayacak tekniklerin kullanılmasını içerir. Bibliyoterapinin etkili olarak uygulanabilmesi ise uygulayıcı uzmanın empati, iletişim ve rehberlik gibi birtakım becerilere sahip olma düzeyi ile yakından ilgilidir. Bu nedenle, bibliyoterapiyi sadece kitap okuma etkinliği olarak değil, kompleks ve özen gerektiren bir terapi süreci olarak ele almak daha uygun bir bakış açısı olacaktır. Bibliyoterapi uygulama sürecine yönelik farklı bakış açıları olmakla birlikte Halsted'in (2002) ortaya attığı aşamalar alanyazında genel kabul görmektedir. Söz konusu araştırmacıya göre bibliyoterapi sürecinde bireyler özdeşleşme, arınma, içgörü ve genelleştirme olmak üzere dört farklı evreden geçmektedirler.

Özdeşleşme. Bibliyoterapide okuyucu ile kitap kahramanları arasında ilişki sürecinin başladığı noktadır. Özdeşim kurma kavramı, bir nesnenin davranışını taklit etme isteği olarak tanımlanırken aynı zamanda bireyin taklit etme sürecini ve duygusal olarak veya benzer bir nesneyle birleşme durumunu ifade etmektedir (İlter, 2015). Bu aşamada okuyucunun, okuma faaliyetine başlamadan önce gerekli adımları takip edebilmesi ve eserdeki hayali veya gerçek karakterle empati kurabilmesi önemlidir. Okuyucu, kendi yaşamı ile eserdeki karakterin yaşamı arasında benzerlikler bulunduğu farkındalık kazanır. Bu süreçte, uygulamayı yapan kişinin okuyucunun bu benzerlikleri görebilmesine yardımcı olması önemlidir (Pardeck, 1994). Bu süreç, okuyucunun kitap kahramanlarıyla bir bağ kurması ve kendi yaşamıyla kitapta yaşananlar arasında paralellikler kurmasıyla gerçekleşir.

Arınma (katarsis). Bu aşamada okuyucu, karakterle özdeşleşerek duygusal bağlar kurmaya başlar (Afolayan, 1992). Okuyucu, hem kendi duygularını hem de öykü kahramanının duygularını anlama, bastırma ya da unuttuğu duyguları anlamlandırmaya başlar (Yeşilyaprak, 2009). Duygusal bağlar kurmuş olan okuyucu, bu duygularını serbest bıraktıktan sonra hikâye karakterinin sorunlarına çözüm arayacak duruma gelir (Nickolai-Mays, 1987). Bu aşamada, öğrenciden duygularını açığa çıkararak rahatlaması beklenir. Öğrenci; bastırıldığı, unuttuğu veya adlandıramadığı duygularının farkına varır, kitap kahramanıyla benzerliklerini ve bu benzerliklerle ilgili duygularını ifade eder. Bu süreçte öğrenciden duygularını sözlü veya yazılı olarak paylaşması istenir (Öner, 2007). Arınma aşaması, öğrencinin duygusal yükünü hafifletmesine ve içsel dengesini yeniden bulmasına yardımcı olur. Böylece, öğrenci duygularını daha iyi anlayabilir ve yönetebilir; kendisiyle ve çevresiyle daha sağlıklı ilişkiler kurabilir.

İçgörü. Bu aşamada birey, eserdeki karakterin sorunlarını çözdüğünü gözlemler ve kendi yaşamındaki sorunların geçici olduğunu anlar. Okuyucu, duygularını fark edip anlamlandırarak yaşadığı zorlukların kalıcı olmadığını kavrar. Çünkü hikâye karakterleri genellikle sorunlarını çözerek okuyuculara örnek teşkil ederler (Russell, 1979). Barut & Philips'e (1976) göre, okuyucular hikâyedeki karakterleri ve durumları analiz ederek içgörü kazanabilir, karakterlerin problemlerle başa çıkma yöntemleri hakkında fikir edinebilirler. İçgörü, bireyin sorunlar karşısında umutsuzluğa kapılmasının ardından bir umudun gelişmesi olarak da değerlendirilebilir (Cornett & Cornett, 1980).

Genelleştirme. Uygulamanın son aşamasıdır. Bu aşama temelinde genellikle empati duygusu yer alır. Bu nedenle, bu evreye okul öncesi yaş grubu çocuklarının ulaşması beklenmezken ilköğretim düzeyindeki çocuklar kolaylıkla ulaşabilirler. Bu aşamada bireyler; durumları, problemleri ve olayları daha iyi analiz edip yorumlayabilirler (Bal, 2018). Bazı araştırmacılar, genelleme aşamasını içgörü aşamasıyla birlikte ele alırken bazıları bu aşamanın bireyin kendisini diğer bireylerin yerine koyabildiği ve mevcut durumu veya problemi sadece kendisinin yaşamadığını, diğer bireylerin de benzer durumlarla karşılaşabileceğini anladığı bir evre olarak tanımlarlar (Heath vd., 2005).

Bibliyoterapi Kullanım Amaçları

Bibliyoterapinin farklı disiplinlerde ve farklı yaş gruplarında kullanılması, bu terapiye ilişkin geniş bir yelpazede kullanım amaçları ortaya çıkarmıştır. Farklı araştırmacılar, bibliyoterapinin çeşitli kullanım amaçlarını belirtmişlerdir. Örneğin, bibliyoterapist ve kütüphaneci Alice Byran'a (1939, akt. Brewster, 2008) göre, bibliyoterapinin altı ana hedefi bulunmaktadır. Bu hedefler arasında okuyucuya yaşadığı sorunun sadece kendine özgü olmadığını göstermek, okuyucunun karşılaştığı problemlere birden fazla çözüm yolu sunmak, ilgili konuda temel bir motivasyon oluşturmak, okuyucunun deneyimlerinden kazandığı değeri fark etmesini sağlamak, sorunun çözümü için gereken nedenleri ortaya koymak ve okuyucunun yaşadığı problemlerle gerçekçi bir şekilde yüzleşmesine yardımcı olmak yer almaktadır.

Pardeck (1995, akt. Cook, Earles-Vollrath & Ganz, 2006), ise bibliyoterapinin altı temel amacını bilgi sağlamak, belirli bir deneyim veya duruma ilişkin detaylı bilgiler vermek, karşılaşılan sorunlara alternatif çözüm yolları önermek, tartışmayı teşvik etmek, sorunlarla ilgili yeni değerler ve tutumlar geliştirilmesine yardımcı olmak ve sorunları yaşayan başka kişilerin de olduğunu göstermek olarak sıralamıştır.

Watson (1980), bibliyoterapinin amaçlarına ilişkin olarak Bryant ve Pardeck'ten kısmen farklı bir bakış açısı sunmuştur. Ona göre, insanlara yapıcı ve olumlu düşünme becerileri kazandırmanın yanı sıra, bireylerin kendi sorunlarını özgürce ifade edebileceği bir ortam oluşturulması daha önemlidir. Bu şekilde bireyler, kendi yaşadıkları sorunları başkalarının deneyimleriyle karşılaştırabilir, sorunlarla başa çıkma yollarını bulmaya teşvik edilir ve toplumsal uyum sağlama sürecinde desteklenirler. Bir başka araştırmacı Aieş (1993) ise bibliyoterapinin temel hedefinin, bireyin benlik kavramını geliştirerek kendisine dürüst bir şekilde öz değerlendirme yapmasını desteklemek olduğunu belirtir. Bu süreç, bireyin zihinsel ve duygusal baskıyı hafifletmesine yardımcı olur ve problemlerin üstesinden gelmek için yapıcı bir eylem planı oluşturabilecek duruma gelmesini sağlar.

Bibliyoterapide Kullanılan Materyallerin Seçimi

Bibliyoterapi uygulamalarının en kritik noktalarından biri uygun kitabı uygun problem durumu ile eşleştirmektir (İlter, 2017). Bir uzmanın bibliyoterapi yöntemini başarıyla uygulayabilmesi için materyal seçimine dikkat etmesi gerekmektedir. Bunun için öncelikle katılımcıların detaylı olarak tanınması önemlidir. Hangi kitapların birey üzerinde nasıl bir etki yapacağı ve bireyin bu kitaplara nasıl tepki vereceği gibi konuların keşfedilmesi gerekmektedir. Bu bilgilere erişen uzman, kitap seçimi konusunda bilgili olmalı ve belirli bir soruna odaklanmalıdır (Pardeck, 2013).

Bibliyoterapi eğitim programına uygun kitaplar, nitelikli çocuk kitabı özelliklerini taşımalıdır. Bu özellikler arasında kitabın dış görünüşü önemlidir. Cilt ve kağıt kalitesi, renklendirme, sayfa düzeni, yazı fontu, boyut ve görsel algıyı geliştirebilecek sanatsal özellikler dikkat çeken unsurlardır. İçerik açısından ise kitaptaki problemlerin çözüme ulaşması, karakterlerin aşırı mükemmeliyetçi olmaması veya sosyal çevreye zarar verici davranışlar sergilememesi gibi unsurları barındırması önem taşır. Özetle, çocuğun kendisini özdeşleştirebileceği ve gelişimine uygun bir konunun ele alınıp çözüme kavuşturulması gerekir (Öner & Yeşilyaprak, 2006).

Bibliyoterapi uygulamalarında kitap seçimi etkili bir uygulama için önkoşul olarak kabul edilir. Her kitap her birey için uygun olmayabilir. İhtiyaca uygun olmayan bir kitap, bireye sadece bilgi sağlayabilir ancak kitaptaki çözüm önerilerini içselleştirebilmesi için yetersiz olabilir. Ayrıca, kitap seçiminde çocuğun yaşına uygunluğu göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle küçük yaşta çocuklar için eserin dilinin sade, anlaşılır olması ve resimli kitapların tercih edilmesi önemlidir (Leana-Taşçılar, 2012).

Bibliyoterapiyi Uygulayan Kişilerin Özellikleri

Bireylerin bibliyoterapi uygulamaları için uygun niteliklere sahip olmaları önemlidir. Bu nitelikler arasında başkalarını anlama ve dinleme yeteneği, öğrenmeye istekli olma, etnik kökenlere saygı duyma, tehdit veya emir cümleleri kullanmamaya özen gösterme, çocuklara karşı saygılı ve küçük düşürücü olmayan bir tutum sergileme gibi özellikler bulunmaktadır (Bibliyoterapi, 1982).

Yusuf & Taharem (2008), bibliyoterapi sürecinin başlatılması ve yönetilmesinin, diğer terapilerde olduğu gibi, bu alanda eğitim almış kişiler tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgular. Bu uygulayıcılar psikiyatristler, psikologlar, eğitimciler ya da kütüphaneciler gibi çeşitli alanlardan olabilirler. Ayrıca, çocukların evde bakımından sorumlu olan kişiler de bu rolü üstlenebilirler. Ancak bu sürecin başarılı bir şekilde tamamlanabilmesi için en önemli nokta, uygulayıcının konuyla ilgili eğitim almış ve bu alanda kendini yetiştirmiş olmasıdır. Bibliyoterapi uygulama süreci öncesinde, uygulayıcının ön hazırlık aşamasını gözden geçirmesi ve gerektiğinde katılımcıların ihtiyaçlarına göre süreci yeniden yapılandırabilme yeteneğine sahip olması gerekmektedir. Bu, uygulayıcının esneklik göstermesine ve süreci katılımcıların gereksinimlerine uygun hale getirmesine olanak tanır.

Bibliyoterapi uygulayıcılarının bu süreci etkin bir şekilde yönetebilme yetkinliğine sahip olmaları kritik önem taşır. Çünkü bu süreç, yoğun duygusal tartışmaları ve değişimleri içeren, uygulayıcı ile katılımcılar arasında güçlü duygusal etkileşimlerin yaşandığı bir süreçtir. Bu nedenle, uygulayıcıların akıl sağlığının yerinde olması, etkin dinleme becerilerine sahip olması ve çocuklarla iletişim kurma konusunda yüksek niteliklere sahip olması gereklidir (Cornett & Cornett, 1980).

Bibliyoterapi uygulayıcılarının olgun, dürüst ve sorumluluk sahibi olmaları gerekmektedir. Aynı zamanda, grup katılımcılarına rehberlik etme arzusu taşınmalı ve grup dinamiklerini yönetme konusunda yetkin olmalıdırlar (Halsted, 2009). Uygulayıcılar esnek ve uyumlu olmalı, grup ihtiyaçlarına göre süreci planlayarak katılımcıların kendi görüşlerini ifade etmelerine olanak tanınmalıdır. Bu nitelikler, bibliyoterapi sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesi için önemlidir ve uygulayıcıların katılımcılar için güvenli ve destekleyici bir ortam yaratmalarına yardımcı olur.

Bibliyoterapiyi uygulayacak kişilerin içsel niteliklerinin yanı sıra terapötik tutumlarını da geliştirmeleri önemlidir. Bu tutumlar arasında empati, saygı gösterme, özgünlük, açıklık, samimiyet, kendi içsel deneyimlerin farkında olma ve kabul etme vurgulanır (Halsted, 2009). Bibliyoterapi sürecini planlayıp yürütecek kişi, belirtilen diğer kişisel niteliklere sahipse edebiyata gerçekten ilgi duyan, zengin ve nitelikli kitaplara sahip bir sınıf öğretmeni de bu uygulamayı başarılı bir şekilde sürdürebilir.

Bibliyoterapinin Yararları

Bibliyoterapi sürecinin okuyucu üzerindeki etkileri, duygusal ve bilişsel yönde olmak üzere iki ayrı başlıkta ele alınabilir. Bibliyoterapinin duygusal etkileri arasında; empatiyi teşvik etmek ve olumlu tutumlar oluşturmak, duygusal baskıları azaltmak ve yeni ilgi alanlarına katkı sağlamak, okuyucuda olumlu rol modelleri taklit etme arzusu uyandırarak benlik imajının gelişmesine yardımcı olmak, sosyal olarak kabul gören davranışları tanıma yoluyla kişisel ve sosyal uyumu desteklemek yer alır.

Bibliyoterapinin bilişsel etkileri; okuyucunun bilişsel gelişimine katkıda bulunmak, analitik düşünme becerilerini güçlendirmek, problem çözme yeteneklerini artırmak ve farklı bakış açılarına açık hale gelmesini desteklemektir. Hikâye karakterlerinin deneyimlerinden hareketle okuyucuya kendi yaşamındaki sorunlara yeni perspektifler sunar ve kitaplardaki karakterlerin duygusal ve bilişsel deneyimlerinden öğrenme imkanı sağlar. Bu etkiler, bibliyoterapinin duygusal ve bilişsel açıdan okuyucular üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Bibliyoterapinin genel yararlarından biri, maliyetinin düşük olması ve kolayca ulaşılabilir olmasıdır. Ayrıca, bireyin yaşamına doğrudan müdahale edilmemesi, bireyin görüşmelere katılma konusundaki isteksizliğinin azalması ve iyileşme sürecinin kısalması gibi avantajlar da bulunmaktadır (Gregory vd., 2004).

Bibliyoterapi, eğitim sürecinde öğrenciler için oldukça önemli katkılar sağlar. Öğrenciler arasında görülebilen şiddet içerikli davranışlar, birbirlerine isim takma, arkadaşlarını dışlama ve küçümseme gibi olumsuz davranışları azaltmaya yardımcı olur. Çocukların yaşitlarına karşı daha duyarlı, empatik olmalarını teşvik eder ve bireylerin çatışma çözme yeteneklerini geliştirir (Cook vd., 2006).

Bibliyoterapinin Sınırlılıkları

Bibliyoterapinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için kişinin buna hazır olması ve okuma düzeyinin uygun olması önemlidir. Bibliyoterapi uygulanmadan önce, gerçekten ihtiyaç duyulup duyulmadığı değerlendirilmelidir. Gerekli ön hazırlıklar yapılmalı ve bibliyoterapi süreçleri dikkatle takip edilmelidir (Öner, 2007). Bibliyoterapinin sınırlılıkları üç ana başlık altında değerlendirilebilir:

Katılımcıdan kaynaklanan sınırlılıklar bunlardan ilkidir. Okuduğunu anlama düzeyi düşük olan kişiler, okuduklarını yorumlama ve kendi yaşamlarına uyarlama konusunda zorluk yaşayabilirler (Öner, 2007). Entelektüel düzeyde yaşanan bu zorluk, okunan kitap veya karakterlerle özdeşleşmeyi zorlaştırabilir ve sorunların çözümünde sorumluluk almaktan kaçınmaya yol açabilir (Halliday, 1991; akt. Özen & Köksalan, 2019). Ayrıca, katılımcının sosyal ve duygusal deneyim eksikliği, okuduğu metinlerden çıkardığı sonuçlarda sınırlılıklar yaratabilir ve katılımcının savunma mekanizmaları geliştirmesine neden olabilir (Gladding & Gladding, 1991).

Bir diğer sınırlılık ise uygulayıcıya ait sınırlılıklardır. Bibliyoterapi uygulayıcısının katılımcıların sorunlarına uygun kitabı seçmesi en önemli unsurdur (Öner, 2007). Hem klinik hem de gelişimsel bibliyoterapi alanlarında, uygulayıcıların kitapları önceden okumaları gerekmektedir. Uygulayıcının literatüre hakim olmaması önemli bir handikaptır. Uygulayıcılar, seçtikleri kitapların ne çok kolay ne de çok zor olmasına dikkat etmelidir (Gladding & Gladding, 1991).

Bibliyoterapi sürecinden kaynaklı sınırlılıklar ise üçüncü tür sınırlılıklar arasında yer alır. Bibliyoterapi uygulamaları uzun süren bir programdır ve program boyunca değişim motivasyonunun sürdürülebilmesi önemlidir (Rapee, Abbott & Lyneham, 2006). Bibliyoterapi sürecinde kitabın nitelikli olarak okunmaması veya okunan kitaba ilişkin tartışmalara katılımda isteksizlik gösterilmesi, uygulamanın etkililiğini erozyona uğratabilmektedir (Gladding & Gladding, 1991).

Bu çalışma, bibliyoterapi tekniğinin etkililiğinin incelenmesi, konuya ilişkin çalışmalara yönelik genel bir bakış açısı sağlanması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu noktadan hareketle çalışmanın temel amacı, “bibliyoterapi içerikli yapılan güncel araştırmaların incelenerek bir senteze ulaşılması” olarak belirtilebilir. Bu genel amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Alanyazındaki bibliyoterapi çalışmaları hangi konular kapsamında gerçekleştirilmiştir?
2. Bibliyoterapi kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların ortaya koyduğu bulgular nelerdir ve ne tür çalışmalar yapılmıştır?

Yöntem

Bu çalışmada, karma yöntem literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, nitel, nicel ve karma yöntemlerle gerçekleştirilen birincil düzey çalışmalar toplanır, analiz edilir ve sentezlenir; böylece sonuçlara ulaşılr (Heyvaert, Maes, & Onghena, 2013). Arksey & O'Malley (2005) tarafından ifade edilen, karma yöntem literatür taramalarının dört ana amacı bulunmaktadır. İlk olarak, ilgili kavramların doğasını, ilişkilerini, yaygınlığını, sıklığını ve bu kavramlarla ilişkili diğer kavramları tanımlamaktır. İkinci olarak, sistematik bir analiz yapmaya değer olduğunun belirlenmesidir. Üçüncüsü, araştırma bulgularının özetlenmesi ve sonuçların geniş bir kitleye yayılmasına katkıda bulunulmasıdır. Dördüncü amaç ise, mevcut literatürdeki eksikliklerin tespit edilmesidir.

Bu çalışma, metodoloji açısından Heyvaert, Maes, & Onghena (2013) tarafından önerilen aşamalı yaklaşımı temel olarak, son iki hedefe odaklanmıştır. Bu yaklaşımda, farklı disiplinlerden elde edilen araştırmalar, belgeler, uygulamalar ve derleme çalışmaları, belirlenen araştırma soruları doğrultusunda incelenmektedir. Çalışmanın yapılandırılmasında izlenen aşamalar şunlardır:

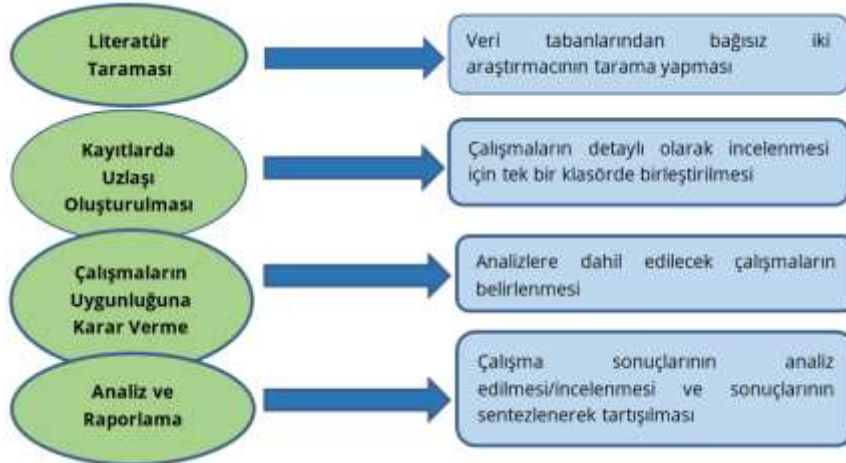
- Problem Durumunun Belirlenmesi ve Araştırma Sorularının Oluşturulması
- Makale Değerlendirme Protokolünün Oluşturulması ve Literatür Taraması
- Uygun Tasarım ve Metodoloji Seçimi
- Uygun Çalışmaların Belirlenmesi ve Değerlendirme
- Verilerin Analizi ve Yorumlanması
- Bulguların Raporlanması ve Tartışma.

Bu yapısal çerçeve, araştırmanın disiplinlerarası bir perspektiften ele alınmasını sağlayarak da kapsamlı ve derinlemesine bir inceleme imkânı sunmaktadır.

Örnekleme

Bu araştırmaya dahil edilen çalışmalar makale veya tez ile sınırlanmıştır. Söz konusu çalışmalar Google Scholar, Dergi Park ve YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden temin edilmiştir. Tez Merkezi taramasında dört farklı anahtar kelime kullanılmış ve bunun sonucunda sekiz yüksek lisans tezi, altı doktora tezi, bir uzmanlık tezi ve diğer makale çalışmaları dahil olmak üzere toplam otuz araştırmaya ulaşılmıştır. Çalışmaya dahil edilecek olası tezler tek tek incelenmiş ve ondan sonra karar verilmiştir.

Literatür Tarama Protokolü ve Süreci



Şekil 1. Çalışmanın Sürdürülmesine İlişkin Akış Diyagramı

Seçim Kriterleri

Bu çalışmada, bibliyoterapi konusunda iki temel seçim kriteri kullanılmıştır. Bunlardan ilki, mevcut çalışmanın Türkiye'deki bir dergide yayınlanmış olması veya tez olarak hazırlanmış olmasıdır. İkincisi ise güncel durumu tespit edebilmek ve zaman etkili bir araştırma gerçekleştirebilmek için son beş yıldaki çalışmaların dahil edilmesidir (2019-2024). Öte yandan disiplin alanına yönelik bir sınırlamaya gidilmemiştir. Bu ilkelere göre sınırlandırma ile Türkiye'de gerçekleştirilen bibliyoterapi uygulamalarına daha detaylı bir bakış açısı sunulması hedeflenmiştir.

Google Scholar, Dergi Park ve YÖK Tez Merkezi arama motoruna anahtar kelime olarak "bibliyoterapi" kavramı girilerek son beş yıldaki çalışmalara ulaşılmıştır. Bu kapsamda farklı disiplinlerde yayımlanmış toplam 45 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların 5'i kongre bildiri metni olduğu için mükerrer çalışma olarak göz önünde bulundurulmuş ve araştırmaya dahil edilmemiştir. Bunun yanı sıra 10 farklı makalede de çalışmanın yöntem kısmı yazılmadığı için bu çalışmalarda elenmiştir. Geriye kalan 30 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Çalışma Google Scholar, Dergi Park ve YÖK Tez Merkezi'nde 2019-2024 yılları arasında yayınlanan 30 makale ile sürdürülmüştür. Bu çalışmalar, 2024 yılının Nisan ayında, orijinalliği ve araştırmaya uygunluğu açısından detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu süreç, araştırmanın güvenilirliğini ve kapsamını artırmayı hedeflemektedir.

Verilerin Analizi

Çalışmaların içeriğini sistematik olarak analiz etmek amacıyla içerik analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, detaylı olarak raporlanmıştır. Araştırmada ulaşılan 30 çalışmanın yazarları, yayın yılları ve özetleri Tablo 1'de sistematik olarak sunulmuştur.

Etik Onay Araştırma

Araştırma, literatür taramasına dayalı gerçekleştirildiği için etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır. Ancak, araştırma sürecinin her aşamasında ve yazım sürecinde etik ilkeler önemle dikkate alınmıştır. Ayrıca, kaynakların ve verilerin kullanımında akademik etik kurallara uygun hareket edilmiş ve tüm referanslar doğru bir şekilde atfı yapılarak belirtilmiştir.

Bulgular ve Tartışmalar

Araştırmada veri analizi, üç aşamalı bir süreç takip edilerek gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, araştırmacılar tarafından önceden belirlenen seçim kriterlerine uygun çalışmalar, detaylı bir şekilde bir tabloya yerleştirilmiştir. İkinci aşamada, elde edilen çalışmalar, konularına göre kategorilere ayrılarak genel bir bakış açısı oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada ise, araştırma sorularına yönelik yapılan çalışmalar, tümevarımsal bir metodoloji ile analiz edilip tartışılmıştır. Bu süreçte, araştırmacılar arasında tam bir görüş birliği sağlanmış ve herhangi bir görüş ayrılığına rastlanmamıştır. Çalışmalara ait temel veriler ve araştırmanın özeti, aşağıda sunulan tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya İlişkin Temel Bilgiler ve Özet Sonuçlar*

| Araştırmacılar | Yayın yılı | Özet Bilgiler |
|--------------------|--------------|--|
| Gülşah Sevinç | 2019 | İçerik Analizi: Araştırma, Türkçe dilinde yayınlanmış olan okul öncesi döneme yönelik ölüm konusunu ele alan çocuk kitaplarının incelenmesini hedeflemektedir. Analize dahil edilen kitapların, ölümle karşı karşıya kalan çocuklarla çalışan ve bibliyoterapi tekniğinden faydalanan ruh sağlığı uzmanları için yararlı olabileceği vurgulanmıştır. |
| Hüseyin Taş | 2019 | Müdahale: Araştırmanın amacı bibliyoterapi tekniğini tanıtmak ve özel yetenekli bireylere yönelik seçilen çocuk edebiyatı metinlerini bu yöntemle model haline getirmektir. Modelin, özel yetenekli öğrencilerin okuma ve problem çözme becerilerine yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumlarının pozitif yönde değiştiği ve problem çözme becerilerinin arttığı tespit edilmiştir. |
| Meryem Ayluçtarhan | Gülteki 2019 | Etnografi-Fenomenoloji-Saha Taraması: Araştırmada, Orhan Pamuk'un eserlerinin bibliyoterapi alanında psikoloji bilimine nasıl katkı sağlayabileceğini, hangi psikolojik problemlere destek olabileceği incelenmektedir. Bibliyoterapinin düşük maliyetli bir tedavi yöntemi olduğu ve bireyin kendi kendisini iyileştirmesine yardımcı olabilecek bir konu olduğu belirtilmektedir. Bu çalışma, Orhan Pamuk'un eserlerinin bu alanda nasıl kullanılabileceğini tespit etmeyi amaçlamıştır. |

| | | | |
|--------------------------|--------|------|---|
| Nuran Çınar | | 2019 | Durum Çalışması: Din eğitiminde bibliyoterapi yönteminin kullanımı incelenmiştir. Bu bağlamda, bibliyoterapinin bileşenleri ve kapsamı din eğitimi literatüründe değerlendirilmiş, ilkeler, sınırlılıklar ve uygun metinler üzerinde durulmuştur. |
| Selda Acar Arıcan | | 2019 | Müdahale: Bibliyoterapi tekniğinin özel yetenekli çocuğa sahip ailelerin farkındalık düzeyi ve ebeveynlik uygulamaları üzerindeki etkisine bakılmıştır. Yapılan çalışmada, bibliyoterapi temelli aile eğitim programının ebeveynlerin farkındalık seviyelerini arttırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır. |
| Didem Çetin, Doğanay | Meltem | 2020 | Durum Çalışması: 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde bulunan bibliyoterapi unsurlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Yapılan incelemede, sınıf seviyesi arttıkça metinlerdeki bibliyoterapik unsurların azaldığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular ışığında, gelişimsel bibliyoterapi yönteminin uygulanmasında 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kullanılabilmesi vurgulanmıştır. |
| Funda Yeşil | | 2021 | Durum Çalışması: Araştırmanın amacı, bibliyoterapi tekniğine yönelik teorik ve uygulamalı çalışmaları çocuk ve edebiyat bağlamında değerlendirerek, Türkçe derslerinde kullanılacak uygun eğitim tasarımları oluşturmaktır. Bu eğitim tasarımlarının, çocukların Türkçe derslerine ve okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine, okumanın değerini fark etmelerine ve sonuç olarak kalıcı bir okuma alışkanlığı ile okuma kültürü edinmelerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. |
| Feyza Nur Uyar, Güleç | Havise | 2021 | Müdahale: Araştırma, 5-6 yaş grubundaki çocuklarda bibliyoterapinin kişiler arası problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda, çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinde olumlu yönde bir değişiklik gözlenmiş ve bu değişikliğin bibliyoterapi ile ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. |
| Kübra Yiğit Tekel | | 2021 | Müdahale: Özel yetenekli bireyler üzerinde yapılan çalışmada, bibliyoterapi yönteminin sosyal duygusal öğrenme becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları bibliyoterapinin, özel yetenekli bireylerde sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. |
| Zafer Korkmaz | | 2021 | Müdahale: Bu çalışmada, Şema Terapi ve Bibliyoterapi temelli psikoeğitim programlarının öğretmenlerin depresyon ve mutluluk seviyeleri üzerindeki etkileri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Şema Terapi Temelli Psikoeğitim Programı'na katılan öğretmenlerin mutluluk düzeylerinde, Bibliyoterapi Temelli Psikoeğitim Programı'na katılan öğretmenlere kıyasla belirgin ve uzun vadeli bir artış gözlemlenmiştir. |
| Ahmet Sakin, Yıldırım | Melek | 2022 | Müdahale: Bu çalışma, okul öncesi çocukların öz-düzenleme becerilerinin, annelerin uyguladığı bibliyoterapi yöntemlerinden ne ölçüde etkilendiğini ele almaktadır. Araştırmada, annelerin 4-6 yaş arasındaki çocuklarına yönelik uygulanan bibliyoterapinin çocukların öz-düzenleme becerilerine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. |
| Asiye Dursun | | 2022 | Doküman İnceleme: Bu çalışmada, Türkiye'deki bibliyoterapi konulu lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi ve deneysel çalışmaların etkililiklerinin detaylı bir şekilde analiz edilmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonuçları, bibliyoterapinin çocukluk döneminden ileri yetişkinlik dönemine kadar oldukça geniş bir örneklem üzerinde, özellikle psikoloji ve |

| | | | |
|--------------------------------------|------|-------|--|
| | | | eğitim-öğretim alanlarında yoğun bir Şekilde incelendiğini göstermektedir. |
| AyŐe Taĉar | 2022 | | Müdahale: Bu araştırmada, bibliyoterapi yönteminin okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların Allah kavramını nasıl etkilediği incelenmiştir. Çocukların oluşturduğu Allah kavramı değerlendirilmiş ve masallar kullanılarak bibliyoterapi oturumlarının nasıl yapıldığı detaylandırılmıŐtır. |
| zlem YeŐim zbek, Pervin Oya Taneri | 2022 | | Durum ĉalıŐması: ĉalıŐmada, ilkokul öğrencilerine yönelik geliştirilen bir bibliyoterapi ve yaratıcı drama temelli akran zorbalığına müdahale programı tanıtılmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüŐmeler, programın öğrencilerin zorbalıkla başa ĉıkma konusunda farkındalık kazanmalarına ve yeni ĉzm yolları bulmalarına olanak sağladığını ortaya koymuştur. Programın uzun vadeli etkilerinin anlaşılması için daha geniş ğrenci grupları üzerinde ve daha uzun srelerde uygulanması gerektiği belirtilmiştir. |
| Semiha Yüksek Usta, Gülhan Köçer | 2022 | | Doküman İnceleme: Araştırmada, okul öncesi 3-6 yaş arası çocuklar için yazılmıŐ ve kardeş kıskanılığını konu alan resimli hikâye kitaplarının bibliyoterapi uygulamalarında ne derece uygun olduğu değerlendirilmiştir. İncelenen kitapların, çocukların kardeş kıskanılığı ve kardeşe uyum sorunları gibi konularda bibliyoterapide etkili bir Şekilde kullanılabilceği sonucuna varılmıştır. |
| Sümeyye Yücel, Fatma Nur Yalçinkaya | 2022 | | Müdahale: Bibliyoterapi temelli bir grup psikolojik danışma programının niversite ğrencilerinin farklılıklara saygı düzeylerine etkisi araŐtırılmıŐtır. Araştırma sonuçlarına göre, programın psikolojik danışman adaylarının farklılıklara saygı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik yaratmadığı tespit edilmiştir. Ancak, geri bildirimler programın etkili olduğunu göstermiştir. |
| Őeyma Büyüksakallı | 2022 | | Doküman İnceleme: Öğrencilerin okuma tutumlarını kitaplar aracılığıyla iyileŐtirmek için nitelikli çocuk eserlerinin kullanılabilirliği araŐtırılıp incelenmiştir. İncelenen kitapların, öğrencilerin okuma tutumlarını bibliyoterapi yöntemiyle geliştirmede etkili bir kaynak olarak kullanılabilceği değerlendirilmiştir. |
| Tuncay Türkben | 2022 | | Durum ĉalıŐması: Türkçe eğitiminde bibliyoterapi yönteminin kullanımına ilişkin ğretmen adaylarının görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu ĉalıŐmada, araştırma sonuçları doğrultusunda metin seçiminde dikkat edilmesi gereken özellikler, uygulama süreci, öğrenme ortamlarında kullanılabilcek tamamlayıcı etkinlikler ve öğrenme ortamının tasarımı konuları ele alınmıştır. |
| Yasin Gökbulut, Bektaş | 2022 | Gamze | Doküman İnceleme: Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerdeki bibliyoterapi yönteminin kullanımıyla ilgili eğilimler incelenerek, gelecekteki bibliyoterapi ĉalıŐmaları için araştırmacılara bir bakış açısı kazandırmak amaçlanmıştır. |
| AiŐe Avcı İnci | 2023 | | Durum ĉalıŐması: ĉalıŐmada, Kur'an-ı Kerim'de yer alan kadın kıssalarındaki bibliyoterapik unsurlar belirlenmiştir. Kadın kıssalarında; anlam arayışı, hayatın zorluklarıyla başa ĉıkma, motivasyon sağlama, geleceği planlama, iletişim becerilerini geliştirme ve olumlu tutum ve davranışları teşvik etme unsurları tanımlanmıŐtır. Bu nedenle, manevi danışmanlık ve rehberlik |

çalışmalarında kadın kıssalarından yararlanılması önerilmiştir.

| | | |
|---|------|---|
| Dilek Bilgin | 2023 | Müdahale: Türkçe derslerindeki değer eğitimi çalışmalarında bibliyoterapi yönteminin etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları, değer eğitiminde bibliyoterapinin kullanılmasının kök değerleri kazandırmada etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinliklerle destekledikleri kitap okuma çalışmalarının onların okuma sürecindeki motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. |
| Esra Işık | 2023 | Doküman İnceleme: Mevlâna İdris Zengin'in çocuk edebiyatı ürünleri bibliyoterapi unsurlarına göre incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda bibliyoterapinin öne çıkan unsurları üst düzey düşünme becerilerini geliştirme, olaylara ilişkin farkındalığı artırma, okuma becerisi ve alışkanlığını kazandırma, edebiyat sevgisini desteklediği belirlenmiştir. Bu bağlamda, Mevlâna İdris Zengin'in çocuk edebiyatı eserlerinin bibliyoterapi çalışmalarında kullanılabileceği kanaati oluşmuştur. |
| Esra Bekircan | 2023 | Müdahale: Bu araştırma, bibliyoterapiye dayalı bir psikoeğitim programının yaşlı bireylerin depresyon ve umutsuzluk düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, bibliyoterapi temelli psikoeğitimin yaşlı bireylerin depresyon ve umutsuzluk düzeylerini azaltmada daha etkili olduğunu ve izlem sürecinde bu etkinin devam ettiğini göstermektedir. Bu nedenle, psikoeğitime göre bibliyoterapinin yaşlı bireyler için daha etkili bir terapi seçeneği olduğu vurgulanmıştır. |
| Fatma Parmaksız Günay, Mustafa Buluş, Güliz Şahin | 2023 | Müdahale: Araştırmada, 5-6 yaş arası çocukların psikolojik iyi oluş düzeyine Bibliyoterapi temelli bir eğitim programının etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları, bibliyoterapinin çocukların sosyal beceri ve diğer davranışların geliştirilmesinde etkili olabildiğini ortaya koymaktadır. |
| Güliz Şahin, Selahattin Dilidüzgün, Marilena Zinovia Leana Taşçılar | 2023 | Müdahale: Bu çalışmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyine Bibliyoterapi temelli bir okuma programının (BDOP) etkisi incelenmiştir. Sonuçlar, programın öğrencilerin öz saygı düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ancak eleştirel okuma test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. |
| Semiha Yüksek Usta, Sultan Selen Kula | 2023 | Olgu Bilim Çalışması: Gelişimsel bibliyoterapinin öğretmen adaylarının öğretmenlik algısına etkisini inceleyen bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, bibliyoterapi süreci sonrasında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine dair algılarında önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Öğretmen adayları, bir öğretmenin pes etmeyen, fedakar, değişime açık, kararlı, bilgili, yüksek iletişim becerilerine sahip, adil, lider, ileri görüşlü, sabırlı ve risk alabilen kişilik özelliklerine sahip olması gerektiğini düşünmüşlerdir. |
| Sipil Gençeli | 2023 | Müdahale: Çalışma depresyon veya anksiyete bozukluğu tanısı olan hastalarda okuma terapisinin hastalığın iyileşmesine katkı sağlayıp sağlamadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bibliyoterapi yöntemiyle Mesnevi okumalarının çocuklarda depresyon ve anksiyete semptomlarını anlamlı derecede iyileştirmede etkili olduğu bulunmuştur. |

| | | |
|-----------------------------|------|--|
| Şevval Sönmez, Havise Güleç | 2023 | Durum Çalışması: Araştırmada 3-6 yaş arası çocuklara yönelik öykü ve masal kitaplarında bibliyoterapi unsurları belirlenerek değerlendirilmiştir. Okul öncesi çocuk kitaplarında bulunan bibliyoterapik öğeler detaylı bir şekilde incelenerek ele alınmış ve yorumlamaları yapılmıştır. Ayrıca, kitaplarda yer alan örtük mesajların incelenmesi ve bibliyoterapik açıdan değerlendirilmesi de gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocuklara hitap eden kitapların bibliyoterapik öğeler açısından yetersiz olduğu ve bu öğelerin zenginleştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. |
| Zeynep Ezgi Uysal | 2023 | Müdahale: Bu çalışmada, bibliyoterapiye dayalı yaratıcı okuma eğitiminin, Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okuma becerileri ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sonuçlar, bu eğitimin yaratıcı okuma becerilerini ve okumaya yönelik olumlu tutumları geliştirdiğini ortaya koymaktadır. |
| Marilena Z. Leana Taşçılar | 2024 | Müdahale: Araştırma, bibliyoterapi uygulamalarının, özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin, bu çocukların özellikleri ve sosyal-duygusal ihtiyaçları hakkında farkındalık kazanmalarına ve duyu düzenleme becerilerine olan etkisini incelemiştir. Bulgular, bibliyoterapinin ebeveynlerin çocukları hakkında daha bilinçli olmalarını ve duygularını daha etkin bir şekilde yönetmelerini sağladığını göstermiştir. |

*Çalışmalar kronolojik olarak sıralanmıştır.

Tablo 1’de yer alan çalışmalar incelendiğinde; altı çalışmanın doktora, sekiz çalışmanın yüksek lisans, bir çalışmanın uzmanlık tezi ve diğerlerinin de araştırma makalesi olarak hazırlandığı görülmektedir. Bunlardan on beş çalışmanın deneysel desende (Acar Arıcan, 2019; Bekircan, 2023; Bilgin, 2023; Gençeli, 2023; Korkmaz, 2021; Leana Taşçılar, 2024; Parmaksız Günay vd., 2023; Sakin & Yıldırım, 2022; Şahin vd., 2023; Taş, 2019; Tekel Yiğit, 2021; Uyar & Güleç, 2021, Taçar, 2022; Uysal, 2023; Yücel & Yalçinkaya, 2022). Diğer on beş çalışmanın da betimsel desende (Büyüksakallı, 2022; Çetin & Yeşil, 2021; Çınar, 2019; Doğanay, 2020; Dursun, 2022; Gökbulut & Bektaş, 2022; Gülteki Ayluçtarhan, 2019; Işık, 2023; Avcı İnci, 2023; Özbek & Taneri, 2022; Sevinç, 2019; Türkben, 2022; Usta Yüksek & Köçer, 2022; Usta Yüksek & Kula, 2023) hazırlandığı saptanmıştır.

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların tamamı hakem veya jüri değerlendirme sürecinden geçerek yayınlanmıştır. Günay Parmaksız vd., (2023), Sevinç, (2019), Sönmez & Güleç, (2023), Uyar & Güleç, (2021), Taçar, (2022), Yüksek Usta ve Köçer’in, (2022) çalışmaları okulöncesi öğrencileri ile sürdürülmüştür. Özbek & Taneri, (2022), Şahin vd., (2023), ilkökul öğrencilerini çalışmalarına dahil etmişlerdir. Bilgin, (2023), Büyüksakallı, (2022), Çetin & Doğanay, (2020) ve Yeşil, (2021) çalışmalarını ortaokul öğrencileri ile sürdürmüşlerdir. Gençeli, (2023) ise çalışmalarını lise öğrencileri ile sürdürmüştür. Çalışmalara dahil edilen hedef gruplara göz atıldığında; Taş, (2019) ve Yiğit Tekel’in, (2021) çalışmalarını özel yetenekli öğrenciler ile sürdürmüştür. Korkmaz, (2021), Türkben, (2022), Yücel & Yalçinkaya, (2022), Uysal, (2023) ve Yüksek Usta & Kula, (2023) ise öğretmen ve öğretmen adayları ile çalışmalarını sürdürdüğü belirlenmiştir. Acar Arıcan, (2019), Leana Taşçılar, (2024) ve Sakin & Yıldırım, (2022) çalışmalarında ailelere odaklanırken, Bekircan, (2023) yaşlı bireylere yönelik çalışmalar gerçekleştirmiştir. Söz konusu çalışmalardan altısı okulöncesi, üçü ilkökul, üçü ortaokul, biri lise öğrencilerine, dördü öğretmen adaylarına, bir tanesi öğretmenlere, üçü ebeveynlere, biri yaşlı bireylere ve diğer sekizi ise bibliyoterapi konusunda genel araştırmalara yönelik hazırlanmıştır.

Gerçekleştirilen çalışmaların disiplinlere göre dağılımlarına göz atıldığında; Türkçe eğitimi Doğanay & Çetin, (2020), Yeşil, (2021), Türkben, (2022), Bilgin, (2023); psikoloji Gülteki Ayluçtarhan, (2019), Bekircan, (2023), Gençeli, (2023), Günay vd., (2023); manevi danışmanlık Avcı İnci, (2023); din kültürü Taçar, (2022), Sakin ve Yıldırım, (2022), Çınar, (2019); akran zorbalığı Özbek & Taneri, (2022); kardeş kıskançlığı Usta Yüksek & Köçer, (2022); özel yetenekli öğrenciler ve ebeveynlerin becerileri Acar Arıcan, (2019), Taş, (2019), Leana Taşçılar, (2024), Yiğit Tekel, (2021); problem çözme becerisi Uyar & Güleç, (2021); benlik algısı ve eleştirel okuma Şahin vd., (2023); öğretmenlik becerileri Korkmaz, (2021) Yücel ve Yalçinkaya, (2022), Uysal, (2023), Yüksek Usta ve Kula, (2023); bibliyoterapik öğeler ve kaynak eserlerin incelenmesi Sevinç, (2019); Büyüksakallı, (2022), Dursun, (2022), Gökbulut & Bektaş, (2022), Işık, (2023), Sönmez & Güleç, (2023) dikkate alındığı görülmektedir.

Okulöncesi dönemdeki çocuklarla ilgili bibliyoterapi çalışmalarının genellikle kaynak eser analizleri ve öğrencilerin beceri gelişimine odaklandığı tespit edilmiştir. Okulöncesi öğrencilerin ebeveynleriyle yapılan bir deneysel

çalışmada, annelerin 4-6 yaş arası çocuklarına bibliyoterapi uygulamasının, çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak, araştırma seçim ölçütlerini karşılayan diğer eğitim kademelerindeki velilere yönelik bir çalışma tespit edilememiştir. Diğer eğitim kademelerinde ise ağırlıklı olarak Türkçe eğitimi ve bibliyoterapinin öğretici unsurları üzerine odaklanıldığı görülmektedir.

Bibliyoterapi alanında Türkçe eğitimine odaklanan dört çalışmada, kitap inceleme ve değerler eğitimi üzerine odaklanıldığı belirlenmiştir. Türkçe öğretmen adayları ve psikolojik danışman adaylarına yönelik çalışmalar genel olarak Türkçe eğitiminde bibliyoterapi kullanımına yönelik öğretmen görüşleri ve farklılıklara saygı düzeyleri konularına odaklanılmıştır. Tıp alanında sadece iki çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda ise umutsuzluk, depresyon ve anksiyete bozukluğu konularına odaklanılmıştır.

Din eğitimi ve manevi danışmanlık konularında çalışmaya dahil edilen üç çalışmada bibliyoterapinin din eğitiminde bir yöntem olarak kullanılması, çocuklarda Allah kavramını nasıl etkilediği ve Kur'anda kadın kıssalarında yer alan bibliyoterapi unsurları incelenmiştir. Bibliyoterapinin din eğitimine katkısı, sınırlılıkları ve metinleri belirlenmiş, kitapların çocuklarda Allah kavramının olgunlaşmasına olumlu etkisi vurgulanmış ve son derece yararlı bir yöntem olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Allah algısının olumlu yönde geliştirilmesinde kadın hikayelerinin manevi danışmanlık ve rehberlikte kullanılabilceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik iki çalışma, altıncı ve yedinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin beceri gelişimine odaklanılmıştır ve deneysel desende tasarlanmıştır. Bu çalışmalarda bibliyoterapinin özel yetenekli bireylerde sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmede etkili olduğu, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği ve problem çözme beceri düzeylerinin arttığı öne çıkmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerine yönelik iki çalışmada ise ebeveynlerin farkındalık düzeylerini artırma, ebeveynlik uygulamaları ve duygu düzenleme becerisine yönelik deneysel çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Söz konusu deneysel çalışmalarda bibliyoterapi temelli aile eğitim programının ebeveynlerin farkındalığını artırdığı ve duygu düzenleme düzeylerine etki ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu çalışmada belirlenen seçim ölçütlerini karşılayan DEHB, özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler gibi hedef kitlelere veya arkadaşlık ilişkileri ve arkadaşlık kurma gibi rehberlik temelli becerileri geliştirmeye yönelik çalışmalara ulaşılamamıştır.

Sonuçlar ve Öneriler

Bibliyoterapi, uzun yıllardır bir terapi ve iyileşme yöntemi veya önleyici bir yöntem olarak kullanılabilir. Önleyici boyutu onu diğer terapi yöntemlerinden farklı kılmaktadır. Bibliyoterapinin temel amacı, bireyin ihtiyaçlarına en uygun kitabı onunla buluşturmadır. Her yaş grubuna uygun olması, bu yöntemin daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlamaktadır. Bireyin kendi sorunlarıyla başa çıkabilmesi amaçlanırken aynı zamanda sorunun yalnızca kendisine özgü olmadığını fark ederek özgüveninin gelişmesi de desteklenir. Süreç boyunca danışmanın yönlendirmeleri sayesinde birey, durumları doğru bir perspektiften değerlendirebilmektedir. Bir diğer ifadeyle uzman desteğiyle yürütülen bibliyoterapi, bireyin okuduğu kitaplardaki karakterlerle özdeşleşmesi üzerine kuruludur; bu sayede kişi, kendi sorunlarını daha rahat görebilir, kabul edebilir ve özgüvenini geliştirebilir. Sürecin tamamında kendi isteğiyle yer alan bireyin sorunların üstesinden gelmesi daha olası hale gelir. Kitapların iyileştirici gücünü keşfeden birey, günlük yaşamın zorluklarıyla daha kolay ve bağımsız bir şekilde başa çıkmayı öğrenir.

Türkiye'de bibliyoterapi alanındaki çalışmaları belirlemek amacıyla yapılan bu literatür taramasında, seçim ölçütlerini karşılayan 2019-2024 yılları arasında yayınlanmış 30 makale ve tez bu çalışma kapsamında incelenmiştir. Söz konusu çalışmalar metodolojik olarak incelendiğinde, en sık tercih edilen yaklaşımın nicel araştırma yöntemleri olduğu saptanmıştır. Nicel yöntemlerden de deneysel desen öne çıkmaktadır. Nicel yöntemleri nitel araştırmalar takip etmiştir, karma araştırma veya boylamsal çalışmaların tercih edilmediği görülmüştür. Yapılan incelemelerde dikkat çeken unsurlardan birisi de araştırmaya dahil edilen tezlerde veri toplama sürecinde genellikle çoklu veri toplama araçlarının kullanıldığı gözlenmiştir, tek bir araçla sınırlı kalınmamıştır. Çalışmalarda bir diğer öne çıkan unsur, nicel analizlerde nonparametrik testlerin parametrik testlere göre daha yoğun kullanıldığı gözlenmiştir. En sık tercih edilen testler ise Mann Whitney U testi ve Wilcoxon testidir. Nitel araştırma yöntemleri arasında ise içerik analizi ve doküman analizi en çok tercih edilen yöntemler olarak belirlenmiştir.

Bibliyoterapi temelli eğitim programlarını içeren çalışmalarda, bu yöntemin olumlu etkileri olduğu ve hedeflenen becerilere büyük ölçüde ulaşıldığı, eğitim-öğretimde ve psikolojide daha çok kullanıldığı vurgulanmaktadır. Hem gelişimsel hem de klinik açıdan faydaları göz önünde bulundurularak bu tekniğin yaygınlığının artırılması önemli görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar, bibliyoterapinin hem gelişimsel hem de klinik açıdan çok çeşitli değişkenlerle çalışıldığı ve her yaşta birey üzerinde uygulanabileceğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmalarda bibliyoterapiye ilişkin kullanımının kolay olması ve etkililiğine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

Tıp alanında yapılan sadece iki çalışmaya rastlanmıştır, bu çalışmalar deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarına yönelik çalışmalarda genellikle Türkçe öğretmenleri ve psikolojik danışmanlarla sınırlı bir konu seçimine

gidilmiştir. Diğer alanlardaki öğretmenlerin eğitimine değinilmediği tespit edilmiştir. Bu durum, bibliyoterapinin öğretmenlerin mesleki gelişimindeki potansiyelinin daha fazla araştırılmasının önemini vurgulamaktadır.

Bibliyoterapi çalışmalarında, materyal belirlemenin zorlukları göz önüne alındığında, kaynak eser incelemelerinin farklı kademe ve içeriklerde artırılmasının uygulayıcılara kolaylık sağlaması adına faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğrenci velilerine veya özel yetenekli öğrencilere yönelik bibliyoterapi çalışmalarının sınırlı kaldığı görülmektedir. Arkadaşlık, kardeşlik ilişkileri, değerler eğitimi, sosyal-duygusal gelişim, akademik başarı, empati, mükemmeliyetçilik, davranış problemleri, kaygı, meslek ve kariyer, DEHB ve öğrenme güçlüğü gibi konular üzerine çalışmaların yapılması faydalı olabilir.

Bibliyoterapi yönteminin kullanımıyla ilgili dünya genelinde çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Yurtdışında gerçekleştirilen bu çalışmalara bakıldığında, bibliyoterapi yönteminin kullanıldığı araştırmalarda sonuçların olumlu olduğu ve yöntemin etkililiğinin vurgulandığı görülmektedir. Bu çalışmalarda dikkat çeken bir diğer unsur, deneysel çalışmaların daha fazla tercih edilmesidir. Araştırmalarda ele alınan konular arasında psikolojik iyi oluş, öz güven ve sosyal etkileşim, depresyon, kaygı, davranış bozuklukları, saldırganlık ve antisosyal davranışlar, umutlu düşünme düzeyleri ve sosyal problem çözme becerileri yer almaktadır (Berns 2003; Chai, 2011; Lucas, Teixeira, Soures & Oliveira, 2013; Lucas & Soures, 2013; Montgomery & Maunders, 2015; Pettersson, 2018; Schreur, 2006).

Yapılan bu çalışma sonuçlarına bakıldığında katılımcıların psikolojik iyi oluş ve öz güven düzeylerinin arttığını ve sosyal olarak daha aktif hale geldikleri, bibliyoterapinin çocukların sosyal muhakeme, empati, hoşgörü, esnek ve eleştirel düşünme, öz güven ve başkalarını kabul etme, problem çözme gibi becerilerini geliştirmede önemli bir araç olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin bu yöntemi kullanmasının önemli ve gerekli olduğu belirtilmiştir. Yapılan bir meta-analiz çalışmasında da bibliyoterapinin çocukların davranışları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. İlköğretim düzeyinde bibliyoterapi yönteminin çocukların umut bilincini arttırmada etkili olduğu, sosyal problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bibliyoterapinin yas süreci, depresyon, uyuşturucu madde kullanımı ve diğer davranışsal sorunların önlenmesi ve tedavisinde de etkili sonuçları olduğu tespit edilmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmaların belirlenen konular açısından daha kapsamlı olduğu gözlemlenmiştir.

Bu araştırmanın bir takım sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma sonuçları değerlendirilirken bu sınırlılıklar kapsamında değerlendirilmelidir. Sınırlılıklardan ilki, çalışmada kullanılan anahtar kelimeler ile ilgilidir. Bibliyoterapi oldukça geniş alanda bir kavramdır, çalışmanın odağından sapmamak için bibliyoterapinin dışına çıkabilecek kavramlar kullanılmamıştır. Çalışmanın bir diğer sınırlılığı ise, taramaların araştırmanın metodoloji bölümünde belirtilen veri tabanlarında ve yalnızca Türkçe yayınlar ile sınırlı kalmasıdır. Konuya ilgi duyan araştırmacılar, bir başka çalışmada farklı veri tabanları ve anahtar kelimeler veya farklı dillerde yapılmış çalışmalarını araştırmalarına dahil ederek daha kapsamlı sonuçlara erişebilirler. Yapılan bu araştırmanın bibliyoterapi konusunda yapılacak olan sistematik derleme ve meta-analiz çalışmaları için de önemli bir rehberlik sağlayacağı öngörülmektedir. Konuya ilgi duyan araştırmacılar, 2019-2024 yıllarına ilişkin özetlenen bu çalışma sonuçlarını genişleterek farklı hedef gruplar, metodolojiler üzerine odaklı çalışmalarını sürdürebilirler. Bu yönü ile konuya ilgi duyan ve genç araştırmacılar için bu çalışmanın öncü bir çalışma olarak yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Acar Arıcan, S. (2019). *Bibliyoterapi tekniğinin özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin çocuklarıyla ilgili farkındalık ve ebeveynlik uygulamalarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Afolayan, J. A. (1992). Documentary perspective of bibliotherapy in education. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 33(2), 137-148.
- Aiex, N. K. (1993). Bibliotherapy. *ERIC Digest*, (ERIC Document Reproduction Service No. ED357333), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED357333.pdf>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32.
- Avcı İnci, A. (2023). *Manevi danışmanlık ve rehberlik bağlamında kur'an-ı kerimdeki kadın kıssalarında bibliyoterapik unsurlar*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bal, F. (2018). Bibliyoterapi uygulamasının depresyon üzerindeki etkinliğinin değerlendirilmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(24), 1630- 1640.
- Bekircan, E. (2023). *Bibliyoterapi temelli psikoeğitim programının yaşlı bireylerin depresyon ve umutsuzluk düzeylerine etkisi*. Doktora tezi. İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Berns, C. F. (2004). Bibliotherapy: Using books to help bereaved children. *Omega-Journal of Death and Dying*, 48(4), 321-336.
- Bibliotherapy. Fact Sheet (1982). Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on reading and communication skills. [ED 234 338]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED234338.pdf>
- Bilgin, D. (2023). *Türkçe derslerinde bibliyoterapi ile değer eğitimi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brewster, L. (2008). Medicine for the soul: Bibliotherapy. *Australasian Public Libraries and Information Services*, Apls, 21(3), 115-119. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.296816953166157>
- Bryan, A. I. (1939). Okuyucu psikolojisi. *Kütüphane Dergisi*, Ocak LXIV, 7-12.
- Bryant, J., & Roberts, S. (1992). Bibliotherapy: An adjunct to audiologic counseling. *JARA*, 25, 51-67.
- Bulut, S. (2010). Bibliyoterapi yönteminin okullarda psikolojik danışmanlar ve öğretmenler tarafından kullanılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(9).
- Büyüksakallı, Ş. (2022). *Okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kullanılacak kaynak eser incelemesi*. Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Chai, A. Y. (2011). The use of bibliotherapy in natural environments to develop social skills in young children. *ProQuest LLC*.
- Cook, K. E., Earles-Vollrath, T., & Ganz, J.B. (2006). Bibliotherapy. *Intervention in School and Clinic*, 47(2), 91-100.
- Cornett, C. E., & Cornett, C. F. (1980). *Bibliotherapy: the right book at the right time*. Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Çınar, N. (2019). *Din eğitiminde bibliyoterapinin bir yöntem olarak imkânı*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğanay, M., & Çetin, D. (2020). 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bibliyoterapi açısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 354-376.
- Dursun, A. (2022). Bibliyoterapi konusunda Türkiye’de yayınlanan tezlerin çeşitli değişkenler ve terapötik kullanım açısından incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 4 (2), 373-390.
- Forgan, J. W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem-solving. *Intervention in School and Clinic*, 38 (2), 75-82.
- Furner, J. M. (2017). Helping all students become Einstein’s using bibliotherapy when teaching mathematics to prepare students for a STEM world. *Pedagogical Research*, 2(1), 01. Doi: 10.20897/pedre.201701
- Gençeli, S. (2023). *Depresyon ve anksiyete bozukluğu olan çocuklarda mesnevi okumalarının etkileri*. Uzmanlık Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Meram Tıp Fakültesi, Konya.
- Gladding, S. T., & Gladding, C. (1991). The ABCs of bibliotherapy for school counselor. *School Counselor*, 39(1), 7-13.
- Gökbulut, Y., & Bektaş, G. (2022). 2002-2021 yılları arasında Türkiye’de yapılan bibliyoterapi ile ilgili çalışmaların bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (19), 250-271.
- Gregory, R. J., Canning, S. S., Lee, T. W., & Wise, J. C. (2004). Cognitive bibliotherapy for depression: A meta-analysis. *Professional Psychology Research and Practice*, 3(35), 275-280
- Gülteki Ayluçtarhan, M. (2019). *Orhan pamuk’un eserlerinde göç ve kent, baba-oğul ilişkisi ve patolojik aşk bağlamında bibliyoterapi*. Yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Halsted, J. W. (2002). *Some of my best friends are books: Guiding gifted readers from preschool to high school*. Great Potential Press.
- Halsted, J. W. (2009). *Some of My Best Friends are Books*. 3. Baskı. Scottsdale: Great Potential Press.
- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., & Money, E. Y. (2005). Bibliotherapy. *School Psychology International*, 26(5), 563-580.

- Heyvaert, M., Maes, B., & Onghena, P. (2013). Mixed methods research synthesis: Definition, framework, and potential. *Quality ve Quantity*, 47, 659–676. <http://dx.doi.org/10.1007/s11135-011-9538-6>
- İlter, B. (2015). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlter, B. (2017). Özel yeteneklilerde mükemmeliyetçilik. M. Z. Leana-Taşçılar (Ed.), *Özel yetenekli çocukların psikolojisi* (s. 71-100). İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Işık, E. (2023). Mevlâna İdris Zengin'in çocuk edebiyatı ürünlerinin bibliyoterapi unsurlarına göre incelenmesi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Jack, S. J., & Ronan, K. R. (2008). Bibliotherapy: practice and research. *School Psychology International*, 29(2), 161-182.
- Korkmaz, Z. (2021). *Şema terapi ve bibliyoterapi temelli psikoeğitim programlarının öğretmenlerin depresyon ve mutluluk düzeylerine etkisi açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Leana Taşçılar, M. Z. (2012). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda bibliyoterapi kullanımı: Model önerisi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 118-136.
- Leana Taşçılar, M. Z. (2024). Bibliyoterapinin Özel Yetenekli Çocuğa Sahip Ebeveynlerinin Çocukları Hakkındaki Farkındalıklarına ve Duygu Düzenleme Düzeylerine Etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 809-827.
- Lucas, C. V., & Soares, L. (2013). Bibliotherapy: A tool to promote children's psychological well-being. *Journal of poetry therapy: The interdisciplinary journal of practice, theory, research and education*, 26(3), 137-147. <https://doi.org/10.1080/08893675.2013.823310>
- Lucas, C. V., Teixeira, D., Soares, L., & Oliveira, F. (2013). Bibliotherapy as a hopebuilding tool in educational settings. *Journal of poetry therapy*, 26, 199-213. <https://doi.org/10.1080/08893675.2019.1639883>
- Montgomery, P., & Maunders, K. (2015). The effectiveness of creative bibliotherapy for internalizing, externalizing, and prosocial behaviors in children: A systematic review. *Children and youth services review*, 55, 37–47. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.05.010>
- Nickolai-Mays, S. (1987). Bibliotherapy and the socially isolated adolescent. *The School Counselor*, Vol. 35, No. 1, 17-21.
- Öncü, H. (2012). Bibliyoterapi yönteminin okullarda psikolojik danışma ve rehberlik Amacıyla kullanılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 147-170.
- Öner U, & Yeşilyaprak, B. (2006). Bibliyoterapi: Psikolojik danışma ve rehberlik programlarında çocuk edebiyatından yararlanma. II. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, 203, 59-565.
- Öner, U. (2007). Bibliyoterapi. *Çankaya Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Journal of Arts and Sciences*, 7(1), 133 - 150.
- Özbek, Ö. Y. & Taneri, P. O. (2022). İlkokullar için akran zorbalığı önleme modülünün tanıtımı. *ÇAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 55-87.
- Özen, Y. & Köksalan, B. (2019). A New Way of Learning and Well-Being: Bibliotherapy. *European Journal of Education Studies*, 5(10), 118-134.
- Pardeck, J. T. (1993). Literature and adoptive children with disabilities. *Early Child Development and Care*, 91, 33-39
- Pardeck, J. T. (1994). Using literature to help adolescents cope with problems. *Adolescence*, 29(114), 421-7.
- Pardeck, J. T. (1995). Bibliotherapy: An innovative approach for helping children. *Early Child Development and Care*, 11(1), 83-88.
- Pardeck, J. T. (2013). *Using books in clinical social work practice: A guide to bibliotherapy*. Second edition. Routledge Press.

- Parmaksız Günay, F., Buluş, M., & Şahin, G. (2023). Bibliyoterapi Yönteminin 5-6 Yaş Çocukların Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 14(54), 1391-1419.
- Pettersson, C. (2018). Psychological well-being, improved self-confidence, and social capacity: bibliotherapy from a user perspective. *Journal Of Poetry Therapy*, 31(2). <https://doi.org/10.1080/08893675.2018.1459901>
- Rapee, R. M., Abbott, M. J., & Lyneham, H. J. (2006). Bibliotherapy for Children with Anxiety Disorders Using Written Materials for Parents: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 3, 436-444.
- Russell, D. (1979). *The dynamicsof reading*. Ginn-Blaisdale.
- Sakin, A., & Yıldırım, M. (2022). Annelerinin Bibliyoterapi Uygulamasının 4-6 Yaş Çocukların Öz-Düzenleme Becerisi Üzerindeki Etkisi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 44-59.
- Şahin, G. (2019). *Bibliyoterapiye dayalı okuma programının benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Schreur, G. (2006). Using bibliotherapy with suspended students. *Reclaiming Children and Youth*, 15(2), 106-111.
- Sevinç, G. (2019). Ölüm ve bibliyoterapi: Okul öncesi dönemde faydalanılabilecek çocuk kitaplarına yönelik bir içerik analizi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(55), 1213-1246.
- Shechtman, Z. (2006). The contribution of bibliotherapy to the counselling of aggressive boys. *Psychotherapy Research*, 16(5), 631-636. <https://doi.org/10.1080/10503300600591312>
- Sönmez, Ş., & Güleç, H. (2023). Okul öncesi dönem öykü ve masal kitaplarında yer alan bibliyoterapik öğeler. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 6(3), 261-277.
- Şahin, G., Dilidüzgün, S. & Leana Taşçılar, M. Z. (2023). The effect of bibliotherapy based reading program on self perception and critical reading skills. *International Journal of Language Academy*, 11(4), 279-296.
- Taçar, A. (2022). *Bibliyoterapi yönteminin çocuklarda Allah tasavvurunun olgunlaşmasına etkisi (5-6 yaş grubu örneği)*. Yüksek lisans tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Taş, H. (2019). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve problem çözme becerisine etkisi*. Doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Sakarya.
- Türkben, T. (2022). Türkçe eğitiminde bibliyoterapi yönteminin kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri, *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 199-221.
- Uyar F. N., & Güleç, H. (2021). 5-6 yaş grubu çocuklarda bibliyoterapinin kişiler arası problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 122-139.
- Uysal, Z. E. (2023). *Bibliyoterapik metin temelli yaratıcı okuma eğitiminin türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okuma becerilerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Watson, J.J. (1980). Bibliotherapy for abused children. *The School Counselor*, 27(3), 204-208.
- Yeşil, F. (2021) *Türkçe eğitiminde bibliyoterapi tekniğinin kullanımına yönelik eğitim tasarımı önerisi*. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilyaprak, B. (2009). *Bibliyoterapi: Okuma ile sağaltım*. Çocuk ve okuma kültürü sempozyumu bildiriler kitabı. Eğitim Sen Yayınları.
- Yiğit Tekel, K. (2021). *Bibliyoterapi temelli önleyici grup rehberlik programının özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Biruni Üniversitesi Yüksek Lisans Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yusuf, R., & Taharrem, M. S. (2008). Bibliotherapy: A tool for primary prevention program with children and adolescents. *Jurnal Antidadah Malaysia*, 77-90.
- Yücel, S., & Yalçınkaya, F. N. (2022). Bibliyoterapi temelli grupla psikolojik danışma uygulamasının psikolojik danışman adaylarının farklılıklara saygı düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 4(1), 54-69.

- Yüksek Usta, S., & Köçer, G. (2022). Kardeş kıskançlığı ve kardeşe uyum sorunu yaşayan çocuklar için Bibliyoterapi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 204-228.
- Yüksek Usta, S., & Kula S. S. (2023). Mesleki eğitimde gelişimsel bibliyoterapinin kullanılması: öğretmenlik algısına yansımalar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 66, 26-50.