

İZÜED

İZÜ Eğitim Dergisi
IZU Journal of Education





İZÜ EĞİTİM DERGİSİ
IZU Journal of Education

<https://dergipark.org.tr/pub/izujed>



İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Adına Sahibi <i>Owner on behalf of Istanbul Sabahattin Zaim University</i>	<p>Prof. Dr. Ahmet Cevat ACAR İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörü acara@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0002-4550-2480</p>
Yayın Kurulu <i>Editorial Board</i>	<p>Prof. Dr. İbrahim GÜNEY <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> ibrahim.guney@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0001-8290-6532</p> <p>Prof. Dr. Ali GÜNEŞ <i>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi</i> ali.gunes@ibu.edu.tr https://orcid.org/0000-0003-0220-5475</p> <p>Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ <i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i> bulentdilmac@erbakan.edu.tr https://orcid.org/0000-0001-5753-9355</p> <p>Doç. Dr. Emrah GÖRGÜLÜ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> emrah.gorgulu@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0003-0879-1049</p> <p>Prof. Dr. İsmail GELEN <i>Ondokuz Mayıs Üniversitesi</i> ismailgelen@omu.edu.tr https://orcid.org/0000-0001-6669-8702</p> <p>Doç. Dr. Kamil Arif KIRKIÇ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> kamil.kirkic@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0002-8902-437X</p> <p>Prof. Dr. Mehmet ÖNCEL <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> mehmet.oncel@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0001-8167-3503</p> <p>Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> mustafa.ozgenel@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0002-7276-4865</p> <p>Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i> mstopcu@yildiz.edu.tr https://orcid.org/0000-0001-5068-8796</p>

	<p>Rıdvan EZENTAŞ Bursa Uludağ Üniversitesi rezentas@uludag.edu.tr https://orcid.org/0000-0001-8619-8334</p> <p>Doç. Dr. Zehra Sedef KORKMAZ Artvin Çoruh Üniversitesi sedefcoskun@artvin.edu.tr https://orcid.org/0000-0002-3466-8119</p>
Baş Editör <i>Editor-in-Chief</i>	<p>İbrahim GÜNEY İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ibrahim.guney@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0001-8290-6532</p>
Yönetim Editörü <i>Managing Editor</i>	<p>Doç. Dr. Emrah GÖRGÜLÜ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi emrah.gorgulu@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0003-0879-1049</p> <p>Doç. Dr. Kamil Arif KIRKIÇ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi kamil.kirkic@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0002-8902-437X</p> <p>Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi mustafa.ozgenel@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0002-7276-4865</p>
Editör Yardımcıları <i>Vice Editors</i>	<p>Bedirhan BÜYÜKDUMAN İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi bedirhan.buyukduman@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0002-6975-0470</p> <p>Ece YAĞCI AKGÜNDÜZ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ece.yagci@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0002-2765-1773</p>
Mizanpaj Editörü <i>Layout Editor</i>	<p>Muhammed Furkan TUNÇ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi furkan.tunc@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0001-6370-1507</p>
Yönetim Yeri <i>Head Office</i>	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
İnternet Adresi <i>Web Address</i>	https://dergipark.org.tr/tr/pub/izujed
Yayın Türü <i>Publication Type</i>	Yerel Süreli / Periodical Yılda iki sayı yayımlanır: Bahar ve Güz Published two issues per year: Spring and Fall
Online Yayınlanmaktadır <i>Published Online</i>	E-ISSN: 2667-7938
Derginin Tarandığı Kaynaklar	 

Bilim Danışma Kurulu
Science Advisory Board

Ahmet Şükrü ÖZDEMİR
Marmara Üniversitesi

Ali GURBETOĞLU
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Ali GÜNEŞ
Ankara Medipol Üniversitesi

Aytaç AÇIKALIN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Bayram Ali ERSOY
Yıldız Teknik Üniversitesi

Besra TAŞ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Bilal YILDIRIM
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Bülent DİLMAÇ
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Carlos HERVÁS GÓMEZ
University of Seville

Elif Esra ARIKAN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Emin AYDIN
Marmara Üniversitesi

Emine Gül ÖZENC
Ömer Halisdemir Üniversitesi

Emrah GÖRGÜLÜ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Erol SÜZÜK
Marmara Üniversitesi

Ertuğrul ORAL
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Evren Bilge KUTLAY
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Fatma YAŞAR EKİCİ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Hakan AKÇAY
Yıldız Teknik Üniversitesi

Halil EKŞİ
Marmara Üniversitesi

İzzet ER
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Kamisah OSMAN
The National University of Malaysia

Kasım VARLI
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Latife KABAKLI ÇİMEN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

María-Dolores DIAZ-NOGUERA
University of Seville

Mehmet Ali ÇORLU
Marmara Üniversitesi

Mehmet ÖZENC
Gaziantep Üniversitesi

Metin BOŞNAK
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Midrabi Cihangir DOĞAN
Marmara Üniversitesi

Muhittin SAĞIRLI
İstanbul Üniversitesi

Mustafa Sami TOPÇU
Yıldız Teknik Üniversitesi

Mustafa ŞEKER
Yıldız Teknik Üniversitesi

Mustafa Yüksel ERDOĞDU
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Mümin YAMANKARADENİZ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Necmettin ÖZMEN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Nüket AFAT
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Orhan AKINOĞLU
Marmara Üniversitesi

Osman ÖZDEMİR
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

<p>Hanife Gülhan ORHAN KARSAK <i>Kırklareli Üniversitesi</i></p> <p>Hanna DAVID <i>Tel Aviv University</i></p> <p>Hasan BACANLI <i>Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi</i></p> <p>Hasan Said TORTOP <i>Aydın Üniversitesi</i></p> <p>Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>İbrahim DEMİR <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i></p> <p>İbrahim TAŞ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>İbrahim YILGÖR <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p>	<p>Ramazan KORKMAZ <i>Maltepe Üniversitesi</i></p> <p>Remziye CEYLAN <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i></p> <p>Sam DAKKA <i>Sheffield Hallam University</i></p> <p>Sefer ADA <i>Gedik Üniversitesi</i></p> <p>Servet BAYRAM <i>İstanbul Medipol Üniversitesi</i></p> <p>Turgay ŞİRİN <i>İstanbul Medeniyet Üniversitesi</i></p> <p>Victor Hugo PERERA RODRIGUEZ <i>University of Seville</i></p> <p>Yusuf CERİT <i>Abant İzzet Baysal Üniversitesi</i></p>
<p>Dil Editörleri <i>Language Editors</i></p>	<p>Merve Ergüt (Türkçe) <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Safura İNAN (Türkçe) <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Emrah GÖRGÜLÜ (İngilizce) <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Dr. Öğr. Üyesi Abdül VARLI (İngilizce) <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p>

İÇİNDEKİLER/ CONTENTS

Araştırma Makaleleri/Research Articles

- Öğretmenlerin Olumlu Kimlik Algılarını Yordayıcısı Olarak İnsana Yakışır İş Anlayışları: Elâzığ İli Örneği** 115
Conceptions of Decent Work as Predictors of Teachers' Positive Identity Perceptions: The Case of Elazığ Province
Osman SÖNER, Osman YILDIZ, Medine YILDIZ, Adem YILDIZ
- Lise Öğrencilerinde Karamsarlık, Savunmacı Kötümserlik, Kaçınmacı Başa Çıkma ve Kariyer Kararsızlığı: Bir Model Testi** 131
Pessimism, Defensive Pessimism, Avoidant Coping, and Career Indecision in High School Students: A Model Test
Hazel DURU
- Cumhuriyet Kavramına İlişkin İlkokul Öğrencilerinin Metaforik Algıları** 150
Metaphorical Perceptions of Primary School Students Regarding the Concept of Republic
Büşra YILMAZ, Kaya YILDIZ
- Türkiye’de Yetişkin Eğitimi Alanında Gelişime Açık Zihin Yapısı Üzerine Sistemantik Alanyazın İncelemesi** 175
A Systematic Review into Growth Mindset in Adult Education in Türkiye
Zeliha Zuhul GÜVEN, Ercan YILMAZ
- Ergenlerde Mutluluğun Kaynağı Olarak Yaşamın Anlamı ve Bilinçli Farkındalığın Rolü** 205
The Predictive Role of Mindfulness and Meaning of Life in the Happiness Levels of Adolescents
Melike TEKELCİ, Mustafa Yüksel ERDOĞDU
- Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Temel Psikolojik İhtiyaçlarının Doyumu ve Duygusal Güvenlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi** 225
Examining the Relationship Between Satisfaction of Basic Psychological Needs and Emotional Security of Child Development Students
Cansu KÖKEN, Melis Ay YÜZÜGÜLDÜ

Öğretmenlerin Olumlu Kimlik Algılarını Yordayıcısı Olarak İnsana Yakışır İş Anlayışları – Elâzığ İli Örneği

Osman Söner^a

Osman Yıldız^b

Medine Yıldız^c

Adem Yıldız^d

Öz

Bu çalışma, öğretmenlerin insana yakışır iş algılarının olumlu kimlik algıları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Elâzığ ilindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde yordayıcı korelasyonel model kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan kişilerin 251'i (%59.3) kadın ve 172'si (%40.7) erkektir. Araştırmaya katılan katılımcıların yaş ortalaması ise 36.71'dir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Demografik Bilgi Formu', 'Kimlik Algısı Ölçeği' ve 'İnsana Yakışır İş Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin olumlu kimlik algıları ile fiziksel ve ilişkisel güvenli çalışma koşulları, sağlık hizmetlerine erişim olanakları ve kurumsal değerlerle ailevi ve sosyal değerlerinin uyumu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ancak yeterli ücret, boş zaman ve dinlenme imkânları ile olumlu kimlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmemiştir. Standart regresyon analizi sonuçları, fiziksel ve ilişkisel güvenli çalışma koşulları, sağlık hizmetlerine erişim olanakları ve kurumsal değerlerle ailevi ve sosyal değerlerin uyumunun, olumlu kimlik algısını anlamlı şekilde yordadığını ortaya koymuştur. Bu araştırma, eğitim politikalarının geliştirilmesinde ve öğretmenlerin mesleki gelişmelerinin desteklenmesinde önemli katkılar sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, İnsana Yakışır İş, Olumlu Kimlik, Regresyon

^a **Sorumlu Yazar:** Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye. E-mail: osman.soner@izu.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9741-5357>

^b Elâzığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Elâzığ, Türkiye. E-mail: osman_y23@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1445-6876>

^c Elâzığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Elâzığ, Türkiye E-mail: oy393549@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1123-5478>

^d Elâzığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Elâzığ, Türkiye E-mail: adem_y23@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8665-4383>

Atıf: Söner, O., Yıldız, O. Yıldız, M. & Yıldız, A. (2024). Öğretmenlerin olumlu kimlik algılarını yordayıcısı olarak insana yakışır iş anlayışları – Elâzığ ili örneği. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(2), 115-130. <https://doi.org/10.46423/izujed.1522453>

Conceptions of Decent Work as Predictors of Teachers' Positive Identity Perceptions – The Case of Elâzığ Province

Abstract

This study seeks to investigate the impact of teachers' judgments decent labor on their conceptions of positive identity. The research was performed on educators employed in public schools within the Elazığ province, employing a predictive correlational framework. Out of the total participants, 251 individuals, accounting for 59.3% of the sample, were female, while 172 individuals, representing 40.7% of the sample, were male. Furthermore, the individuals had an average age of 36.71 years. The data collection instruments employed were the 'Demographic Information Form', the 'Identity Perception Scale', and the 'Decent Work Scale'. The study's findings indicate that there are strong positive correlations between teachers' positive identity perceptions and safe working circumstances in terms of physical and relational aspects. Additionally, there is a favorable association between teachers' positive identity perceptions access to health services, as well as the alignment of organizational ideals with family and society values. Nevertheless, there was no discernible correlation observed between sufficient remuneration and views of leisure, recreation, positive identity. The findings from the conventional regression analysis indicate that the presence of safe working conditions, access to health services, and alignment between institutional principles and family and social values are strong predictors of positive identity perceptions. This research has the potential to significantly impact the advancement of educational policy and enhance the professional growth of teachers.

Keywords: Teacher, Decent Work, Positive Identity, Regression

Extended Abstract

Introduction

The study and development of the notion of identity was initially conducted extensively by psychologists (Morsünbül, 2005). The complexity of identity, which encompasses physical, cognitive, and social aspects, as well as its interconnectedness with various psychological notions, poses challenges in establishing a definitive and universally accepted definition (Marcia, 1980; Horowitz, 2012; Pekşen Süslü, 2002). Identity is a complex notion that is studied in various scientific disciplines (Türkbağ, 2003). Identity is a dynamic phenomena that can undergo continual change, encompassing both innate and acquired qualities. Identity is an ongoing process that is shaped by various social, cultural, historical, and racial factors, and it plays a crucial role in defining oneself and understanding the social structure one belongs to (İmançer, 2003).

The International Labor Organization has defined the notion of decent labor as encompassing individuals' entitlements to employment and work, workplace health and safety, social security provisions, and avenues for self-expression (Işığışık, 2005). The notion was introduced to the global public in 1999 by Juan Somavia, the Director-General of the International Labour Organization, during the 87th International Labour Conference (Ghai, 2003). Decent labor, as defined by the International Labour Organization (ILO), refers to work that is both productive and ensures the preservation of fundamental rights, while also providing sufficient income and social support. Decent labor encompasses a secure work environment, availability of healthcare, adequate compensation, and work that aligns with societal ideals (Duffy et al., 2016). In 1999, the International Labour Organization (ILO) established its primary objective as providing assistance to guarantee freedom, equality, and secure employment that upholds human dignity, after the 1944 Declaration of Philadelphia

(ILO, 1999). This concept posits that workers should be entitled to employment that is both meaningful and respects their inherent worth as human beings. Optimal working environments result in numerous favorable consequences, including job contentment, psychological well-being, work drive, minimal burnout, and reduced work-induced fatigue (Ferraro et al., 2020; Duffy et al., 2021). In such adverse circumstances, it is imperative for employees to have access to appropriate working conditions. This study investigates the correlation between teachers' positive impressions of their identity and their level of satisfactory work. The findings from this study can provide valuable insights for the formulation of educational policy. This study offers a comprehensive viewpoint essential for comprehending how individuals see their career success and how these perceptions manifest in their career choices, drive, and general contentment with their job.

Method

This study utilized a predictive correlational approach to assess the extent to which teachers' perceptions of decent labor can predict their positive identity perceptions (Büyüköztürk et al., 2024).

Within this particular framework, participants provided informed consent to partake in the study, and data were then gathered from volunteers. Regarding gender, 251 participants (59.3%) were female, and 172 (40.7%) were male. In terms of tenure status, 120 (28.4%) were permanent, 143 (33.8%) were paid, 127 (30%) were contracted, and finally 33 (7.8%) were operating within the domain of cycling. Furthermore, the individuals had an average age of 36.71. This study employed the 'Demographic Information Form,' the 'Decent Work Scale,' and the 'Identity Perception Scale' as data collection instruments. The validity and reliability of these scales have been previously established by empirical studies. This study utilized standard regression analysis to ascertain the extent to which teachers' positive identity perceptions might be predicted based on their judgments of decent labor.

Findings and Discussion

The objective of this study is to assess the extent to which teachers' positive identity beliefs can be predicted based on their judgments of decent labor. During the discussion on correlational links, it was discovered that there is a moderately substantial positive association between teachers' opinions of their positive identity and the working conditions related to physical and relational safety. Furthermore, a minimal correlation was seen between the availability of healthcare services and the alignment of institutional values with those of the family and society. There was no discernible correlation observed between sufficient remuneration, free time, and favorable evaluations of self-identity. According to the literature, identity impressions might differ depending on cultural and organizational factors. The regression analysis findings indicate that the presence of physically and relationally secure working conditions, availability of health services, and alignment between corporate principles and family and society values are strong predictors of good identity perceptions. However, a sufficient salary and available leisure time do not serve as major indicators. The results indicate that teachers' views of identity have a stronger correlation with the work environment and safety circumstances.

Giriş

Günümüzde eğitim sistemlerinin başarısı, öğretmenlerin mesleki tatminleri ve kimlik algılarıyla yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin olumlu kimlik algılarını yordayıcı faktörlerin belirlenmesi, eğitimin kalitesinin artırılmasında önemli bir rol oynayabilir. İnsana yakışır iş anlayışı; öğretmenlerin iş tatminini ve mesleki kimlik algılarını etkileyen kritik bir bileşendir. Kimlik kavramı, başlangıçta psikoloji biliminde çalışan bilim insanları tarafından yoğun bir şekilde incelenmiş ve geliştirilmiştir (Morsünbül, 2005; Oyserman, Elmore & Smith, 2012; Schwartz vd., 2013). Kimliğin fiziksel, bilişsel ve toplumsal öğeleri içermesi ve bazı psikolojik kavramlarla olan yakınlığı, bu kavramı tanımlamayı ve bu tanım üzerinde uzlaşmayı zorlaştırmaktadır (Marcia, 1980; Horowitz, 2012; Pekşen Süslü, 2002). Kimlik, farklı bilimlerin çalışma alanına girdiğinden çok boyutlu bir kavramsal derinliği bulunmaktadır (Türkbağ, 2003). Bu yüzden, kimlik kavramının üzerinde uzlaşılmış bir tanımı bulunmamaktadır. Kimlik, doğumla birlikte edinilen ve sonradan kazanılan özellikleri içeren, sürekli değişme potansiyeline sahip bir olgudur. Kişinin ve yaşadığı toplumsal yapının kendini tanımlama biçimi olarak kimlik; sosyal, kültürel, tarihî ve ırksal unsurlardan beslendiği için sürekli yaşayan bir süreçtir (İmançer, 2003). Assmann (2001) ve Stets ve Burke (2000), kimliğin sosyal bir sunu olduğunu ve bu durum üzerinden bireyin üyesi olduğu toplumsal yapıyla özdeşleştiğini ileri sürer. Giddens (2022) ve Şahin (2012) kimlik kavramını kişisel ve toplumsal olarak iki ana grupta değerlendirir. Kişisel kimlikte cinsiyet, aidiyet, kendini tanımlama biçimi gibi unsurlar ön plana çıkar. Sosyal kimlik ise kolektif nitelikteki kültür, etnik köken, dil, din gibi unsurlarla şekillenir. Marshall (2020) ve Smith (2014), kimliğin hem bireysel hem de kolektif olgular üzerinden değerlendirildiğini belirtir. Bireysel kimlik; cinsiyet, aile, din gibi doğuştan gelen nitelikleri içerirken kolektif kimlik; sonradan kazanılan, zamanla değişebilen ve ulus kavramı ile desteklenen bir olguyu ifade eder. Yıldız (2007), toplumların tekil, çoğul, bireysel veya topluluksal kimlikler taşıdığını ve bu kimliklerin kalıcılık ve etki gücü açısından farklı boyutlarda olabileceğini ifade eder. Erikson (1956), kimlik kavramının bölümlere ayıramayacağını ve bütüncül edimlerin bir sonucu olduğunu savunur. Karpat (2009) ve Uysal (2010), kimliği özbilinç, kültür, eğitim, ideoloji, siyaset gibi olgularla ilişkili olarak değerlendirir. Kimlik, doğal bir süreç olduğu kadar çevresel müdahalelerle de şekillenir. Türkbağ (2003) ise kimliğin çok boyutlu olduğunu ve bu boyutların farklı disiplinlerin ilgi alanına girdiğini belirtir. Kimlik, kişinin toplumsal ilişkilerinde belirleyici olan özelliklerin bütünüdür.

Bireylerin kendilerini tanımlama biçimi ve toplumun bireyi nasıl tanımladığı konuları kimlik kavramının iki temel yönünü oluşturur. Psikolojik olarak kimlik, bireyin kendini farklı ve diğerlerinden ayrı algıladığı bilişsel ve duygusal bir yapıdır. Sosyal ilişkilerde kimlik, bireyleri bir arada tutan sosyal bir bağ işlevi görür. Kimlik, bireyin hayattaki duruş yerini ifade eden özelliklerin toplamıdır ve bireyler toplumsal hayatta kimlikleriyle var olur (Fidan, 2011). Genel olarak kimlik kavramı bireysel ve toplumsal unsurları içeren, çok boyutlu ve dinamik bir olgudur. Bireylerin kendilerini tanımlama biçimleri ve toplumla olan ilişkileri kimliklerini şekillendirir. Bu nedenle, kimlik hem bireysel tercihler hem de toplumsal etkileşimler sonucu oluşur ve sürekli değişen bir yapıyı içerir. Mesleki kimlik ise bireyin değerleri, inançları, nitelikleri ve deneyimlerinden etkilenen kariyeriyle ilgili benlik duygusunun oluşumunu ifade eder (Slay & Smith, 2011). Bu kimlik, bireyin kendini bir mesleğin ve bir grubun standartlarına bağlı olarak tanımlamasıyla ortaya çıkar ve hem

kişisel hem de toplumsal kimlikleri yansıtır. Mesleki kimlik, sosyal etkileşimler yoluyla oluşur ve zaman içinde gelişen rol davranışlarından etkilenebilir (King & Ross, 2004). Paylaşılan kimlik anlayışına katkıda bulunan unsurları analiz ederek mesleki kimlik hakkında fikir sahibi olunabilir (Jenkins, 2004). Her meslek, kişisel deneyimlerle birleşen farklı temel unsurlardan ve itici güçlerden oluşur (Wenger, 1999). Mesleki kimlik, bireylere dış ya da iç kaynaklardan atfedilen ve onları meslek içindeki diğer gruplardan ayıran ayırt edici niteliklerle karakterize edilebilir (Sachs, 2001). MacLure'a (1993) göre mesleki kimlik, bireylerin iş ilişkilerinde ve çalışma ortamlarında kendilerini ifade etmek, doğrulamak ve anlamak için kullandıkları sürekli değişen bir kavramdır. Mesleki kimlik; meslek ve kimlik kavramlarının birleşimini ifade eder ve bireylerin bir kolektif içindeki davranışlarının çerçevesini çizer (Hargreaves & Goodson, 1996). Ohlen ve Segesten'e (1998) göre mesleki kimlik; kişisel, kişilerarası ve sosyo-tarihsel bileşenlerden becerilerle ilgiliyen kişilerarası boyut; bireylerin iş arkadaşlarıyla nasıl etkileşimde bulduklarını ifade eder. Sosyo-tarihsel boyut, meslek içinde gelişen yerleşik normları ve kavramları kapsar. Beijaard, Meijer ve Verloop'a (2004) göre mesleki kimlik, bireylerin kariyerlerindeki önem durumunu ve iş deneyimleri aracılığıyla hayatlarından nasıl anlam çıkardıklarını vurgulayan bir kavramdır. İnsana yakışır iş kavramı, bireylerin mesleki kimliklerini anlamlı ve tatmin edici bir şekilde inşa etmelerine olanak tanıyan iş ortamlarını ifade eder. Böylece, hem bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine hem de toplumsal refahın artmasına katkıda bulunur.

İnsana yakışır iş kavramı, Uluslararası Çalışma Örgütü tarafından kişilerin çalışma ve istihdam haklarına, iş sağlığı ve güvenlik durumlarına, sosyal güvenlik imkanlarına ve kendilerini anlatma olanaklarına değinilerek tanımlanmıştır (Işığışık, 2005). Bu kavram, 1999 yılında ILO Genel Müdürü Juan Somavia tarafından 87. Uluslararası Çalışma Konferansı'nda dünya kamuoyuna sunulmuştur (Ghai, 2003). ILO'ya göre insana yakışır iş; temel hakların korunduğu, yeterli gelir ve sosyal koruma sağlayan üretken bir iş anlamına gelir. Bu tanım, tüm cinsler için özgürlük, eşitlik, güvenlik ve saygınlık durumlarında insana yakışır üretken bir iş olarak belirtilmektedir. İnsana yakışır iş kavramı; verimli, adil gelir getiren, işyeri güvenliği olan, sosyal koruma sağlayan ve insanların örgütlenme ve katılım haklarına sahip oldukları işler olarak tanımlanabilir. ILO için bu kavram ekonomik ve sosyal dengeli kalkınmanın hem önemli bir hedefi hem de bu hedefe ulaşmanın aracı olarak kabul edilmektedir (Işığışık, 2005). ILO, küreselleşme sürecinin doğurduğu yeni koşullar ve ilişkiler karşısında yaklaşımlarını yeniden gözden geçirmiş ve insana yakışır iş kavramını önemli bir unsur olarak değerlendirmiştir (Kapar, 2007). İnsana yakışır iş kavramının iş fırsatları, çalışma özgürlüğü, üretken iş, adil ve eşit davranış görme, iş güvenliği ve saygınlık olmak üzere alt boyutlarının olduğu söylenebilir (Anker vd., 2003). OECD'ye göre insanlar yılda ortalama 1687 saatini çalışarak geçirmektedir (OECD, 2021). Bu, çalışma hayatının bireylerin psikolojik iyi oluşları üstünde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir (Blustein, 2008). ILO (2020) ise ekonomik yapıdaki belirsiz durumlar, teknolojiye hızlı ilerlemeler ve iş gücü alanındaki dalgalanmaların çalışanlar üzerinde psikolojik baskı oluşturduğunu belirtmektedir.

İnsana yakışır iş; güvenli çalışma ortamı, sağlık hizmetlerine erişim, yeterli ücret ve sosyal değerlerle uyumlu bir iş demektir (Duffy vd., 2016). Bu özelliklere sahip işlerin bireylerin hayatta kalma, sosyal ilişki kurma ve öz-belirleme ihtiyaçlarını karşıladığı düşünülmektedir (Blustein, 2006, 2008; Duffy vd., 2016). Ayrıca sosyo-kültürel faktörler, insanların kariyer

kararlarını ve çalışma deneyimlerini şekillendirir (Kenny vd., 2018). Çalışma koşullarının iyileştirilmesi, çalışanların sosyal haklarını koruyan ve insan onurunu koruyan iş özelliklerine sahip olmasını gerektirir (Ludera-Ruszel, 2021). ILO, 1944 Philadelphia Bildirgesi'nden sonra, 1999 yılında ilk hedef olarak insan onurunu koruyan, özgürlükçü, eşitlikçi ve güvenli işler sağlama konusunda destekler oluşturmayı ön plana almıştır (ILO, 1999). Bu, çalışanların sadece bir işe sahip olmasını değil; insan onuruna yakışır bir iş sahibi olmalarını öne sürer. İnsana yakışır iş koşulları; iş tatmini, mental sağlık, çalışma motivasyonu, iş kaynaklı düşük tükenmişlik ve düşük bitkinlik gibi birçok olumlu sonuç doğurur (Ferraro vd., 2020; Duffy vd., 2021). Ancak dünya genelinde işsizlik oranı, asgari ücret ve güvencesiz çalışma koşulları gibi unsurların istenilen seviyede olmadığı görülmektedir. 2022 yılında dünya genelinde 205 milyonun üzerinde kişinin işsiz olduğu saptanmıştır. Bu sayının 2023 yılı sonunda 3 milyon daha artması beklenmektedir. Kayıt dışı çalışan 2 milyar işçi bulunduğu bilgisi de göz ardı edilmemelidir (ILO, 2023). Bu olumsuz şartlar altındaki çalışanların iyi iş koşullarına erişim sağlaması gerekmektedir. Çünkü insana yakışır iş koşullarının iyileştirilmesinin çalışanların ihtiyaçlarını tatmin ederek işin anlamlılığını arttırdığı söylenebilir. Bu kapsamda, insana yakışır iş ve işin anlamı arasındaki ilişkiye odaklanmak ve ampirik kanıtlar sunmak önemlidir. Bu, örgütsel bağlamda ILO ve Dünya Ekonomik Forumu gibi örgütlere prensip kanıtlar oluşturabilir ve sosyal adaletin güçlendirilmesine katkıda bulunabilir.

Türkiye'de öğretmenlik mesleği, toplumsal saygınlığını korumaktadır buna karşın öğretmenlerin mesleki tatmininin son yıllarda artan iş yükü ve düşen ücretler nedeniyle azaldığı söylenebilir. Öğretmenlerin, eğitim politikalarındaki süreklilik gösteren değişiklikler ve ekonomik zorluklar nedeniyle mesleki tatmin düzeyleri düşse de her daim toplumsal statülerinin korunması gerekmektedir. Türkiye'de öğretmenlerin saygınlığı hâlâ yüksek olmasına rağmen mesleki tatmin oranları düşmekte, bu da öğretmenlerin motivasyon ve performansını olumsuz etkilemektedir. Eğitim sistemlerinin başarısı, öğretmenlerin mesleki tatminleri ve kimlik algılarıyla yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin olumlu kimlik algılarını yordayıcı faktörlerin belirlenmesinin eğitimin kalitesinin artırılmasında önemli bir rol oynayacağı düşünülebilir. İnsana yakışır iş anlayışı, öğretmenlerin iş tatminini ve mesleki kimlik algılarını etkileyen kritik bir bileşendir. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) tarafından tanımlanan insana yakışır iş kavramı; adil ücret, iş güvenliği, çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve sosyal hakların korunması gibi unsurları içerir. Bu çalışma, öğretmenlerin insana yakışır iş anlayışlarının, onların olumlu kimlik algıları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulgularının eğitim politikalarının geliştirilmesinde ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesinde önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin iş koşullarının iyileştirilmesi ve insana yakışır iş anlayışının yaygınlaştırılması, eğitim sistemlerinde sürdürülebilir başarıya ulaşmada kilit bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin insana yakışır iş durumlarına etki eden faktörleri çok yönlü bir yaklaşımda ele almak, kariyer başarısının subjektif ve objektif boyutları arasındaki dinamikleri keşfetmek için önemlidir. Bu noktadan hareketle araştırmanın soruları şu şekilde belirlenmiştir:

- Öğretmenlerin olumlu kimlik algıları ile insana yakışır iş düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- Öğretmenlerin insana yakışır iş düzeyleri, olumlu kimlik algılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Öğretmenlerin olumlu kimlik algılarının insana yakışır iş algıları aracılığıyla yordama düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, yordayıcı korelasyonel model kullanılmıştır. Bu korelasyonel model, belirli değişkenler arasındaki ilişkileri analiz eder ve bir değişkenin değerlerini kullanarak başka bir değişkenin değerlerini tahmin etmeye çalışır. Bu modellerde, değerleri bilinen değişken, yordayıcı; yordanacak değişken ise ölçüt değişken olarak adlandırılır (Büyüköztürk vd., 2024). Bu çalışmada yordayıcı değişken, insana yakışır iş alt boyutları olan fiziksel ve ilişkisel güvenli çalışma koşulları, sağlık hizmetlerine erişim, yeterli ücret, boş zaman ve dinlenme, kurumsal değerlerle ailevi ve sosyal değerlerin uyumu; yordanan değişken ise olumlu kimlik algısı olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, Elazığ ilindeki okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu çalışmada katılımcılar belirlenirken kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay örnekleme yöntemi, araştırmacının erişilebilir olduğu örneklem birimlerini rastgele seçmesine dayanır. Bu yöntem, zaman ve maliyet açısından verim sağlar (Babbie, 2015; Fowler, 2013). Bu kapsamda, araştırmaya katılım için bilgilendirilmiş, onam verilmiş ve gönüllü olan kişilerden veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan kişilerin cinsiyet açısından 251'i (%59.3) kadın ve 172'si (%40.7) erkek; kadro durumu açısından ise 120'si (%28.4) kadrolu, 143'ü (%33.8) ücretli, 127'si (%30) sözleşmeli ve son olarak 33'ü (%7.8) PİKTES kapsamında çalışmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcıların yaş ortalaması ise 36.71'dir.

Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlik bilgilerine yer verilmiştir.

Demografik Bilgi Formu. Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu formda yaş, görev yapılan kademe ve cinsiyet soruları yer almaktadır.

İnsana Yakışır İş Ölçeği. Bu ölçek, Duffy ve diğerleri (2017) tarafından 15 maddelik insana yakışır iş düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçektir. Bu ölçek; fiziksel ve ilişkisel güvenli çalışma koşulları, sağlık hizmetlere erişim, yeterli ücret, boş zaman ve dinlenme, kurumsal değerlerle ailevi ve sosyal değerlerin uyumunu ölçen beş ayrı alt ölçekten oluşmaktadır. Her bir alt ölçek, üçer maddeden meydana gelir. Katılımcılardan 1 ("Kesinlikle Katılmıyorum") ile 7 ("Kesinlikle Katılıyorum") arasında değişen Likert tipi bir ölçeği cevaplandırmaları istenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı için orijinal çalışmada 0,86 olarak raporlanan güvenilirlik katsayısı baz alınmış; uyum iyiliği indeksleri ise $\chi^2(80) = 107.50$, $p < .05$, CFI = .99, TLI = .98, RMSEA = .03, %90 GA [0.01, 0.04] ve SRMR = .04 olarak belirlenmiştir. Büyükgöze-Kavas (2019) ise ölçeğin genel iç tutarlılığı için .80 değerini bildirmiştir. Bu çalışmada güvenilirlik katsayısına tekrar bakılmış ve katsayının .72 olduğu saptanmıştır.

Kimlik Algısı Ölçeği. Bu ölçek, bireylerin kendilerine dair algılarını değerlendirmek amacıyla Ersanlı ve Şanlı (2015) tarafından tasarlanmıştır. Ölçek, 1 ("Hiç Katılmıyorum") ile 5 ("Tamamen Katılıyorum") arasında değerlendirilen likert tipi bir yapıdadır. Ölçekte pozitif ve negatif kimlik algılarını belirleyen iki alt boyut bulunmaktadır. İlk boyut, olumsuz algıları (maddeler 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 12, 15, 17); ikinci boyut ise olumlu algıları (maddeler 4, 7, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 19) içermektedir. Ölçeğin yapı geçerliliği, Temel Bileşenler Analizi ve Direct Oblimin Döndürme Tekniği ile doğrulanmış; faktör yüklerinin en az 0,40 olacak şekilde belirlenmesi toplam varyansın %41'ini açıklamaktadır. Ayrıca, ölçeğin madde toplam korelasyon değerleri 0,543 ile 0,685 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizinin sonuçları, iki boyutlu yapının uygun olduğunu göstermiştir. Kimlik İşlevleri Ölçeği kullanılarak yapılan ölçüt bağıntılı geçerlik analizinde, olumlu kimlik algısı boyutunun olumlu; olumsuz kimlik algısı boyutunun ise negatif yönlü ilişkiler sergilediği tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı için orijinal çalışmada 0,86 olarak raporlanan güvenilirlik katsayısı baz alınmış; uyum iyiliği indeksleri ise $\chi^2/Sd = 1.559$, $p < .05$, CFI = .91, GFI = .91, RMSEA = .047, AGFI = .89, SRMR = .056 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik analizlerinde, olumsuz ve olumlu kimlik algısı boyutları için sırasıyla 0,87 ve 0,86 güvenilirlik katsayıları elde edilmiştir. Bu çalışmamızda ölçeğin olumlu kimlik algısı alt boyutu için Cronbach alfa değerlerine tekrar bakılmış ve bu değer .82 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin olumlu kimlik algılarının insana yakışır iş algıları aracılığıyla yordanma düzeyinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, standart regresyon analizi uygulanmıştır. Veri toplama tekniği, katılımcılarla doğrudan etkileşimi içermekteyken toplanan veriler daha sonra SPSS 25.0 yazılımına aktarılmıştır. Tüm veri setinden normdan önemli ölçüde sapan 46 veri, analizden çıkarılmıştır. Analize başlamadan önce Can (2024) tarafından belirlenen kriterler dikkate alınmıştır. Bu gereklilikler kapsamında verilerin en az aralık ölçeğinde olması, normal dağılıma sahip olması, bağımsız yordayıcı değişkenlere sahip olması ve yordayıcı ile yordanan değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olmasına ek, otokorelasyonun olmaması gibi çeşitli koşullar analiz edilmiştir. Normallik testi; basıklık ve çarpıklık değerlerinin incelenmesini içermektedir. Bulgulara dayanarak, değerlerin normal bir dağılım için izin verilen -2 ila +2 aralığında olduğu sonucuna varılmıştır (George ve Mallery, 2013). Daha sonra, otokorelasyonun varlığını değerlendirmek için Durbin Watson-d değeri incelenmiş ve bu değer özellikle 1.745 değeri ile kabul edilebilir bir aralıkta olduğu görülmüştür (Field, 2005). Araştırmanın üçüncü aşaması; varyans büyütme ve tolerans seviyelerinin incelenmesini içermektedir. Varyans büyütme faktörleri 1.066 ile 1.193 arasında değişmektedir ve bunların hepsi 10'dan küçüktür. Tolerans değerleri 0.838 ile 0.938 arasında değişmektedir ve bunların hepsi Field'a (2005) göre kabul edilebilir bir aralıktadır. Regresyon analizinin varsayımlarını test etmenin dördüncü adımında; yordayıcı ve yordanan değişkenler arasındaki korelasyonel ilişkileri analiz edilmiştir. Tablo 2, bu değişkenler arasında korelasyonel ilişkiler olduğunu göstermektedir.

Tablo 1. Verilere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	<i>f</i>	\bar{x}	SS	Basıklık	Çarpıklık
Olumlu Kimlik Algısı	423	34.14	6.32	-.765	1.110
Fiziksel ve İlişkisel Güvenli Çalışma Koşulları	423	15.83	4.39	-.701	-.186
Sağlık Hizmetlerine Erişim	423	13.91	5.53	-.337	-.904
Yeterli Ücret	423	10.99	4.61	.214	-.317
Boş Zaman ve Dinlenme	423	11.25	4.17	-.023	-.126
Kurumsal Değerlerle Ailevi ve Sosyal Değerlerin Uyumu	423	15.06	4.69	-.673	-.087

Bulgular

Öğretmenlerin olumlu kimlik algıları ile insana yakışır iş alt boyutları arasındaki ilişki Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Olumlu Kimlik Algısı ve İnsana Yakışır İş Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6
1. Olumlu Kimlik Algısı	1					
2. Fiziksel ve İlişkisel Güvenli Çalışma Koşulları	.306**	1				
3. Sağlık Hizmetlerine Erişim	.172**	.216**	1			
4. Yeterli Ücret	.070	.036	.150**	1		
5. Boş Zaman ve Dinlenme	.038	.002	.013	.235**	1	
6. Kurumsal Değerlerle Ailevi ve Sosyal Değerlerin Uyumu	.277**	.351**	.064	.029	.080	1

***p* < .01

Tablo 2’de yer alan bilgilere göre öğretmenlerin olumlu kimlik algıları ile fiziksel ve ilişkisel güvenli çalışma ($r=.306$, $p<.01$), sağlık hizmetlerine erişim ($r=.172$, $p<.01$) ve kurumsal değerlerle ailevi ve sosyal değerlerin uyumu ($r=.277$, $p<.01$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin olumlu kimlik algıları ile yeterli ücret ($r=.070$, $p>.05$), boş zaman ve dinlenme ($r=.038$, $p>.05$) arasında ise herhangi anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin olumlu kimlik düzeylerinin insana yakışır iş algıları aracılığıyla yordanma düzeyinin belirlenmesi amacıyla yapılan standart regresyon analizi bulguları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Olumlu Kimlik Algılarının Yordanması

	B	SHb	Beta	t	p	R	R ²
(Sabit)	22,934	1,561		14,695	0,000		
Fiziksel ve İlişkisel Güvenli Çalışma Koşulları	0,308	0,071	0,214	4,316	0,000		
Sağlık Hizmetlerine Erişim	0,123	0,054	0,108	2,290	0,023		
Yeterli Ücret	0,051	0,065	0,037	0,793	0,428	.375	.140
Boş Zaman ve Dinlenme	0,019	0,071	0,012	0,266	0,790		
Kurumsal Değerlerle Ailevi ve Sosyal Değerlerin Uyumunu	0,259	0,066	0,192	3,951	0,000		

Öğretmenlerin olumlu kimlik algılarının yordanmasına ilişkin yapılan standart regresyon analizi sonucunda, insana yakışır iş alt boyutlarından fiziksel ve ilişkisel güvenli çalışma koşulları, sağlık hizmetlerine erişim, yeterli ücret, boş zaman ve dinlenme ve kurumsal değerlerle ailevi ve sosyal değerlerin uyumunun olumlu kimlik algısı ile anlamlı ilişkileri olduğu görülmüştür. Bu noktada fiziksel ve ilişkisel güvenli çalışma koşulları, sağlık hizmetlerine erişim ve kurumsal değerlerle ailevi ve sosyal değerlerin uyumunun, olumlu kimlik algısını yaklaşık %14 olarak anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra yeterli ücret ve boş zaman ve dinlenmenin olumlu kimlik algısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

Tartışma

Öğretmenlerin olumlu kimlik algılarının insana yakışır iş algıları aracılığıyla yordanma düzeyinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada öncelikle korelasyonel ilişkilere bakılmıştır. Öğretmenlerin olumlu kimlik algıları ile fiziksel ve ilişkisel güvenli çalışma koşullarının arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç, öğretmenlerin kendilerini nasıl algıladıklarının, iş yerinde güvenliğin sağlanması ve ilişkiler açısından önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının, iş yerinde hissettikleri güven duygusu ve iş doyumlarına doğrudan etkisi olduğunu göstermiştir (Aydın & Aslan, 2024; Cansız & Özgenel, 2021). Bu bulgular, araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca İngiltere'de yapılan bir araştırma, öğretmenlerin kimlik algılarının düşük olduğu durumlarda, iş yerinde daha fazla çatışma ve güvensizlik yaşadıklarını göstermiştir (McQuade, 2017). Bu durum, öğretmenlerin kimlik algısının iş yerindeki güvenlik ve ilişkiler üzerinde doğrudan bir etkisi olmayabileceğini de göstermektedir. Bu bulgu, araştırma sonuçlarını desteklememektedir. Alan yazında yer alan bu bulgular, öğretmen kimlik algılarının iş yerindeki güvenlik ve ilişkiler üzerindeki etkisinin kültürel ve organizasyonel bağlamlara göre değişebileceğini ortaya koymaktadır. Bu noktada, olumlu kimlik algılarının öğretmenlerin iş yerinde kendilerini güvende, değerli ve desteklenmiş hissetme duygularını artırdığı söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin hem fiziksel hem de ilişkisel güvenliğini olumlu yönde etkileyerek onların iş ortamında daha rahat ve güven içinde çalışmalarına olanak tanımaktadır.

Öğretmenlerin olumlu kimlik algıları ile sağlık hizmetlerine erişim arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde, sağlık hizmetlerine erişim ile kimlik algısı arasında olumlu bir ilişki olduğuna dair bulguların (Eteläpelto, Vähäsantanen & Hökkä, 2015; Hilel & Ramírez-García, 2022) olması araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak değerli ve saygın hissettiklerinde, sağlık hizmetlerine daha fazla önem verme ve bu hizmetlere erişim konusunda daha bilinçli davranma eğiliminde olmalarıyla açıklanabilir. Ancak bu ilişkinin düşük düzeyde anlamlı olması, sağlık hizmetlerine erişimin sadece mesleki kimlik algılarıyla değil; aynı zamanda sosyoekonomik durum, coğrafi erişim ve sağlık sisteminin yapısı gibi faktörlerden de güçlü bir şekilde etkilendiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin olumlu kimlik algıları ile kurumsal değerlerle ailevi ve sosyal değerlerin uyumu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç, öğretmenlerin kendilerini nasıl algıladıklarının kurumsal değerlerle kişisel değerleri arasındaki uyumu etkileyebileceğini göstermektedir. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde, kimlik algıları ile değerler uyumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Alpltekin, 2011; Kılıç & Yıldız, 2020; Simpson vd., 2022). Alan yazında yer alan bu sonuçlar, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Elde edilen bu sonuç, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin kişisel ve kurumsal değerlerle uyumlu olmasının, kendilerini daha bütünleşmiş ve tutarlı hissetmelerini sağladığı söylenebilir. Bireysel değerlerin iş ve özel hayatla uyumlu olması, öğretmenlerin genel refah ve tatmin duygusunun artmasına yol açsa da bu etki diğer faktörlere kıyasla daha az belirgindir.

Öğretmenlerin olumlu kimlik algıları ile yeterli ücret arasında herhangi bir anlamlı ilişki olmadığı saptanmıştır. Alan yazında olumlu kimlik algıları ile yeterli ücret arasındaki ilişkinin doğrudan ve dolaylı olarak incelendiği çalışmalarda, değişkenler arasında anlamlı ilişki bulunmayan çalışmaların olması araştırma bulgularını desteklemektedir (Guarina, Santibañez & Daley, 2006; Kimura & Iwata, 2007; Lee & Lee, 2022). Öğretmen kimlik algılarının ücret memnuniyeti üzerindeki etkisinin, kültürel ve organizasyonel bağlamlara göre değişebileceği söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki tatmin ve kimlik algılarının, genellikle iş ortamı, mesleki gelişim ve öğrenci başarıları gibi diğer faktörlerle daha güçlü ilişkisi olabilir. Ücret memnuniyetini, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarından ziyade ekonomik koşullar ve yaşam standartları gibi dışsal faktörlerin doğrudan etkilediği söylenebilir. Öğretmenlerin genellikle mesleki kimliklerini ve tatminlerini, öğrenciler üzerindeki etkileri ve toplumsal katkıları üzerinden tanımlamaları, ücretle doğrudan ilişki kurmalarını engelleyebilir.

Öğretmenlerin olumlu kimlik algıları ile boş zaman ve değerlendirme arasında herhangi bir anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Kimura ve Iwata'nın (2007) yapmış olduğu çalışmada genel olarak öğretmenlerin kimlik algıları ile boş zaman ve değerlendirme arasındaki ilişkinin bulunması, araştırma bulgularını desteklemektedir. Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının iş performansı, öğrenci ilişkileri ve mesleki tatmin gibi faktörlerle daha güçlü ilişkili olduğu söylenebilir. Boş zaman ve değerlendirme, daha çok kişisel ilgi alanları, aile yapısı ve sosyal çevre gibi dışsal faktörlere bağlıdır. Dolayısıyla, mesleki kimlik algılarının öğretmenlerin boş zaman aktivitelerini ve bu zamanların değerlendirilmesini doğrudan etkilemeyeceği söylenebilir.

Öğretmenlerin olumlu kimlik algılarının yordanmasına ilişkin yapılan standart regresyon analizi sonucunda, insan yakışır iş alt boyutlarından fiziksel ve ilişkisel güvenli çalışma koşulları, sağlık hizmetlerine erişim, yeterli ücret, boş zaman ve dinlenme ve kurumsal değerlerle ailevi ve sosyal değerlerin uyumunun olumlu kimlik algısı ile anlamlı ilişkileri olduğu görülmüştür. Bu noktada fiziksel ve ilişkisel güvenli çalışma koşulları, sağlık hizmetlerine erişim ve kurumsal değerlerle ailevi ve sosyal değerlerin uyumunun olumlu kimlik algısını yaklaşık %14 olarak anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır. Bunun dışında yeterli ücret ve boş zaman ve dinlenmenin ise olumlu kimlik algısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin olumlu kimlik algılarını geliştirmek için iş yerinde fiziksel ve ilişkisel güvenli çalışma koşullarının sağlanması, sağlık hizmetlerine erişim imkânlarının artırılması ve kurumsal değerlerin ailevi ve sosyal değerlerle uyumlu hâle getirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu çalışmanın verileri, belirli bir coğrafi bölgede ve sınırlı sayıda öğretmen üzerinden toplanmıştır, dolayısıyla sonuçlar genelleştirilemeyebilir. Katılımcıların kendi bildirimlerine dayalı veriler kullanıldığı için sosyal istenirlik yanlılığı olabilir. Ayrıca, araştırma tasarımı kesitsel olduğu için neden-sonuç ilişkileri kesin olarak belirlenememektedir. Gelecek araştırmalarda daha geniş ve çeşitli öğretmen gruplarından veri toplanarak sonuçların genelleştirilebilirliği artırılabilir. Uzunlamasına çalışmalar yapılarak öğretmenlerin kimlik algılarındaki değişimlerin zaman içindeki dinamikleri incelenebilir.

Araştırma sonucu elde edilen bulgular ışığında şunlar önerilebilir: İş yerinde fiziksel ve ilişkisel güvenli çalışma koşullarının artırılması için spesifik stratejiler ve müdahaleler geliştirilmeli ve uygulanmalıdır. Eğitim kurumları, öğretmenlerin sağlık hizmetlerine erişimini kolaylaştırıcı politikalar benimsemeli ve bu konuda farkındalık artırıcı çalışmalar yapılmalıdır.

Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Çalışma herhangi bir destek almamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasıyla ilgili olarak herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Etik Beyan

Araştırma, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etiği Kurulu Başkanlığı'nın E-20292139-050.04-2400028159 sayılı kararı ile bilimsel araştırma etiği açısından uygun bulunmuştur.

Ethical Statement

The research was found appropriate in terms of scientific research ethics by the decision numbered E-20292139-050.04-2400028159 of the Istanbul Sabahattin Zaim University Ethics Committee.

Kaynakça

- Assmann, J. (2001). *Kültürel bellek/eski yüksek kültürlerde yazı, hatırlama ve politik kimlik* (Çev. A. Tekin). Ayrıntı Yayınları.
- Anker, R., Chernyshev, I., Egger, P., Mehran, F. & Andritter, A.J. (2003). Measuring decent work with statistical indicators. *International Labour Review*, 142(2), 1-74.
- Alptekin, D. (2011). *Toplumsal aidiyet ve gençlik: Üniversite gençliğinin aidiyeti üzerine sosyolojik bir araştırma* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aydın, F. & Aslan, M. (2024). Öğretmen kimlik algıları ve öğretmen kimlik algılarının demografik değişkenlere göre değişimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 59(59), 171-204.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107- 128.
- Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Routledge.
- Blustein, D. L. (2008). The role of work in psychological health and well-being: A conceptual, historical, and public policy perspective. *American Psychologist*, 63, 228-240.
- Babbie, E. (2015). *The basics of social research*. Cengage Learning.
- Büyükgöze-Kavas, A. & Autin, K. L. (2019). Decent work in Turkey: Context, conceptualization, and assessment. *Journal of Vocational Behavior*, 112, 64-76. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.01.006>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Can, A. (2024). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem.
- Cansız, H.O. & Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin mesleki imajlarının iş doyumlarına etkisi. *JRES*, 8(1), 1-15.
- Duffy, R. D., Prieto, C. G., Kim, H. J., Raque-Bogdan, T. L. & Duffy, N. O. (2021). Decent work and physical health: A multi-wave investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 127, 103544.
- Duffy, R. D., Allan, B. A., England, J. W., Blustein, D. L., Autin, K. L., Douglass, R. P., Ferreira, J. & Santos, E. J. (2017). The development and initial validation of the Decent Work Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 64(2), 206-221.
- Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A. & Autin, K. L. (2016). The psychology of working theory. *Journal of Counseling Psychology*, 63(2), 127-148.
- Erikson, E.H. (1959). *Identity and the life cycle: selected papers*. International Universities.
- Ersanlı, K. & Şanlı, E. (2015). Self-perceived identity scale: A scale development study. *American International Journal of Social Science*, 4(6), 184-194.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K. & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching*, 21(6), 660-680.

- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Sage.
- Ferraro, T., dos Santos, N.R., Moreira, J.M. & Pais, L. (2020). Decent work, work motivation, work engagement and burnout in physicians. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 5, 13-35.
- Fowler, F. J. (2013). *Survey research methods* (5th ed.). Sage.
- Fidan, S. (2011). *Küreselleşme sürecinde Türkiye’de gençliğin kimlik algısı (Üniversite gençliği üzerine bir araştırma)*. (Tez No. 29177492) [Doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Ghai, D. (2003). Decent work: Concept and indicators. *International Labour Review*, 142(2), 113-146.
- Giddens, A. (2022). *Sosyoloji*. Say.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10 ed.). Pearson.
- Guarino, C. M., Santibañez, L. & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers’ professional lives: Aspirations and actualities. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers’ professional lives*, (pp. 1-27). Falmer.
- Hilel, A. & Ramírez-García, A. (2022). The relationship between professional environmental factors and teacher professional development in Israeli schools. *Education Sciences*, 12(4), 285. <https://doi.org/10.3390/educsci12040285>
- Horowitz, M. J. (2012). Self-identity theory and research methods. *Journal of Research Practice*, 8(2), 1-11.
- ILO (1999). *Decent Work, International Labour Conference, 87th Session*. Report of The Director General, Geneva.
- ILO, (2023a). *World employment and social outlook: Trends 2023*. Report of The Director General, Geneva.
- Işığışık, Ö. (2005). *21. Yüzyılda istihdam ve insana yakışır iş*. Ezgi.
- İmançer, D. (2003). Çağdaş kimliğin yapılanma süreci ve televizyon, doğu batı (kimlikler). *Doğu Batı Dergisi*, (23), 233-250.
- Jenkins, R. (2004). *Social identity*. Routledge.
- Kapar, R. (2004). Uygun iş bağlamında çalışan yoksullar. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (48), 185-204.
- Karpat, K. H. (2009). *Osmanlı’dan günümüze kimlik ve ideoloji*. Timaş.
- Kenny, M. E., Blustein, D. L., Gutowski, E. & Meerkins, T. (2018). Combatting marginalization and fostering critical consciousness for decent work. In *Interventions in Career Design and Education* (pp. 55-73). Springer.

- Kimura, J. & Iwata, Y. (2007). The historical trend of teacher identity in Japan: Focusing on educational reforms and the occupational culture of teachers. *Hitotsubashi Journal of Social Studies*, 39(1), 19-42.
- King, N. & Ross, A. (2004). Professional identities and interprofessional relations: Evaluation of collaborative community schemes. *Social Work in Health Care*, 38(2), 51-72.
- Lee, S. Y. & Lee, H. S. (2022). Influence of perceived teacher identity on job satisfaction among elementary school teachers: Focusing on the mediating effect of teacher commitment. *Journal of Curriculum and Teaching*, 11(8), 432-449.
- Ludera-Ruszel, A. (2021). The right to (decent) work. The right to everyone or "chosen" ones? The situation in Poland. *Ruch Prawniczy Ekonomiczny i Socjologiczny*, 83(1), 143-156.
- Maclure, M. (1993). Arguing for yourself: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.). *Handbook of Adolescent Psychology* (s. 159-187). Wiley.
- Marshall, G. (2020). *Sosyoloji sözlüğü* (D. Kömürçü & O. Akınbay, Çev.). Bilim ve Sanat.
- McQuade, L. (2024). Factors affecting secondary teacher wellbeing in England: Self-perceptions, policy and politics. *British Educational Research Journal*, 50(3), 1367-1395.
- Morsünbül, Ü. (2005). *Ergenlikte kimlik statülerinin bağlanma stilleri, cinsiyet ve eğitim düzeyi açısından incelenmesi*. (Tez No. 204609) [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ohlen, J. & Segesten, K. (1998). The professional identity of the nurse: Concept analysis and development. *Journal of Advanced Nursing*, 28(4), 720-727.
- OECD, (2021). Hours worked (indicator). Erişim Adresi: <https://www.oecd.org/en/data/indicators/hours-worked.html>
- Oyserman, D., Elmore, K. & Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (2nd ed., pp. 69-104). Guilford.
- Pekşen Süslü, D. (2002). *Çalışan ve öğrenci ergenlerde kimlik duygusu kazanımının araştırılması*. (Tez No. 117690) [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 148-161.
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Luyckx, K., Meca, A. & Ritchie, R. A. (2013). Identity in emerging adulthood: Reviewing the field and looking forward. *Emerging Adulthood*, 1(2), 96-113.
- Simpson, A., Day, C., Goulding, J. & Asha, J. (2022). Australian teachers' perceptions of effectiveness in a performative culture. *Teaching and Teacher Education*, (109), 1-11.
- Slay, H. S. & Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*, 64(1), 85-107.

- Smith, A.D. (2014). *Milli kimlik*. İletişim.
- Stets, J. E., & Burke, P. (2000). Identity theory and social identity. *Theory, Social Psychology Quarterly*, 3(63), 224-237.
- Şahin, Y. (2012), *Kimlik temelli çatışmalar ve barış arayışları: Kıbrıs ve Lübnan'ın analizleri*. (Tez No. 312496) [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Türkbağ, A. U. (2003). Kimlik, hukuk ve adalet sorunu. *Doğu Batı Dergisi*, (23), 209-216.
- Uysal, A. & Uysal, E. (2010), Kimliğin dönüşümü ya da öznenin muğlaklığı. *Mimar Sinan Üniversitesi Türk Sanatı Tarihi Uygulama ve Araştırma Merkezi Dergisi*, (10), 1-10.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University.
- Yıldız, S. (2007). Kimlik ve ulusal kimlik kavramlarının toplumsal niteliği. *Millî Folklor*, (74), 9-16.

Pessimism, Defensive Pessimism, Avoidant Coping, and Career Indecision in High School Students: A Model Test

Hazel Duru^a

Abstract

High school years constitute one of the critical periods for individuals' career choice and career development. Based on this, it is essential to identify the factors that negatively affect students' career decisions and to intervene against them. This study aimed to contribute to the literature by testing a model that predicts pessimism, defensive pessimism, and avoidant coping to explain career indecision. 778 high school students (587 girls, 191 boys; Mage = 16.4 years, SD = .52) participated in this study, and students completed self-report measures of the above-mentioned constructs. The results showed that pessimism and career indecision were significantly related, with defensive pessimism and avoidant coping supporting a significant serial mediation model between pessimism and career indecision. These results provide substantial empirical evidence and recommendations that suggest promising ways to reduce career indecision in adolescents, pessimism, defensive pessimism, and avoidant coping.

Keywords: Pessimism, Defensive Pessimism, Avoidant Coping, Career Indecision

Lise Öğrencilerinde Karamsarlık, Savunmacı Kötümserlik, Kaçınmacı Başa Çıkma ve Kariyer Kararsızlığı: Bir Model Testi

Öz

Lise yılları, bireylerin meslek seçimi ve kariyer gelişimi için kritik dönemlerden birini oluşturmaktadır. Buradan hareketle öğrencilerin kariyer kararı vermelerini olumsuz etkileyen unsurların belirlenmesi ve bunlara yönelik müdahalelerde bulunulması son derece önemlidir. Bu çalışma, kötümserliğin, savunmacı kötümserliğin ve kaçınan başa çıkmanın, kariyer kararsızlığını açıkladığını ön gören bir modeli test ederek alan yazına katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Bu çalışmaya, 778 lise öğrencisi (587 kız, 191 erkek; yaş ortalaması = 16.4, standart sapma=.52) katıldı ve öğrenciler yukarıda belirtilen yapıların öz bildirim ölçümlerini tamamladı. Sonuçlar, kötümserlik ve kariyer kararsızlığının anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu, savunmacı kötümserlik ve kaçınan başa çıkmanın, kötümserlik ve kariyer kararsızlığı arasında önemli bir seri aracılık modelinin desteklendiğini gösterdi. Bu sonuçlar, ergenlerde mesleki kararsızlığın azaltılmasında, kötümserlik, savunmacı kötümserlik ve kaçınan başa çıkmanın azaltılmasına yönelik umut verici yollar öneren önemli ampirik kanıtlar ve öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kötümserlik, Savunmacı Kötümserlik, Kaçınan Başa Çıkma, Kariyer Kararsızlığı

^a Asst. Prof, Uludağ University, Faculty of Education, Bursa, Türkiye. E-mail: hazelduru@uludag.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1669-6407>

Citation: Duru, H. (2024). Pessimism, defensive pessimism, avoidant coping, and career indecision in high school students: A model test. *Istanbul Sabahattin Zaim University Journal of Education*, 6(2), 131-149. <https://doi.org/10.46423/izujed.1496360>

Introduction

Since the last century, career indecision has been an essential issue in career development and career counseling literature (Hacker et al., 2013; Lipshits-Braziler et al., 2016). Undoubtedly, career decisions are essential in individuals' lives (Lancaster et al., 1999). Making a career decision is both a complex and stressful process, and many young people encounter difficulties in the career decision-making process (Amir & Gati, 2006). These difficulties may delay the process and lead to ineffective decisions (Gati et al., 1996). It is essential to understand the sources of career indecision so that counselors can provide more effective service and encourage them to deal with their client's problems more effectively (Brown & Rector, 2008; Germeijs & De Boeck, 2003). Today, the ever-changing and unpredictable business world has made career decision-making even more challenging (Savickas, 2013). These radical changes require individuals to have more skills and show behaviors compatible with their careers (Lent & Brown, 2013; Savickas, 2013). In addition, determining the factors affecting career indecision, which is critical in the career choice process, is valuable in knowing how to intervene. Piper (2022) stated that while positive variables related to career development (such as optimism) are frequently discussed, non-positive variables (such as pessimism) are rarely discussed, which is a negative situation. Studies have concluded that pessimism is more effective than optimism in improving individual well-being (Piper, 2022). Choosing a profession and a career in Turkey coincides with the high school years. 11th and 12th-grade high school students make their career decisions. In this context, it may be essential to identify non-positive factors affecting students' career choices and shape interventions accordingly. Based on all these, this study examines the role of pessimism, defensive pessimism, and avoidant coping styles in explaining high school students' career indecision.

Pessimism

Pessimism is a reflection of the individual's expectations that negative things will happen in his life and future (Chang, 2001). It is an attitude or characteristic through which one expresses one's distressed mood and misfortune. Pessimists think that the events they will experience will have negative consequences and approach life events cautiously (Prescott, 2012). Pessimism creates feelings of helplessness that cause individuals to focus intensely on the limitations they create for themselves while performing their tasks, and accordingly creates a spiral of anxiety that disturbs individuals (Hammontree & Ronan, 1992; Norem & Chang, 2002). Hope, optimism, and pessimism are variables related to individuals' career development (Ginevra et al., 2020). Since pessimism is associated with individuals' indecisiveness regarding their careers, it can prevent individuals from exhibiting proactive behavior (Braunstein-Bercovitz et al., 2012). When the literature on career development was examined, pessimism was evaluated as an emotional and personality-related factor that significantly affects career indecision (Saka et al., 2008). Pessimism is associated with lower career decision-making and school success (Patton et al., 2004). Adolescents with

high levels of pessimism have difficulty making positive educational and career plans (Ginevra et al., 2017). Saka et al. (2008) focused on the emotional and personality-related aspects of career decision-making problems and presented a model. In this model, three dimensions are considered: pessimistic views about career choice, career choice anxiety, and self and identity confusion. According to this model, negative emotions such as anxiety, depression, and pessimism can increase career indecision. High levels of pessimism and depression appear to increase career indecision. Pessimistic views play a critical role in emotional and personality-related career decision-making difficulties. These views have also been consistently emphasized regarding career indecision (Gati & Levin, 2014). The pessimistic views mentioned constitute the cognitive aspect of indecision and include negative beliefs about business life (Gati et al., 2012). Those with pessimistic views need help determining career goals (Viola et al., 2016). In addition, Saunders et al. (2000) concluded in their study that pessimistic thoughts explained career indecision by 25%. As can be seen, even if pessimism is considered to explain career indecision, these studies are not sufficient in number, and the existing studies are not up-to-date. Based on all these, it may be helpful to examine pessimism's role in explaining students' career indecision, especially in high school.

Defensive Pessimism

Defensive pessimism is when individuals create unrealistically low expectations before starting a situation in order to prepare for possible failure and motivate themselves to work hard to avoid this possible failure (Norem & Cantor, 1986). It involves setting low expectations that do not reflect reality before possible evaluation situations and, accordingly, thinking about negative consequences (Norem, 2001b). Defensive pessimism refers to the strategy of individuals keeping low expectations about a situation and thinking about all kinds of bad possibilities in detail while preparing themselves for a task or situation (Norem, 2008). Individuals can adopt defensive pessimism as a strategy, cope with anxiety by creating low expectations about the possibilities they will experience in the future despite their previous successes, and also experience optimism due to their previous successes (Benyamini, 2005). In their studies, Suárez and Fernández (2005, 2011) determined that students use two different emotional-motivational strategies, namely defensive pessimism and positive expectations, in the studying and learning processes. Students who use the defensive pessimism strategy activate their negative self-schemas and compensate for unrealistically low expectations by motivating themselves to try harder. These individuals use their negative expectations and the anxiety they experience to make more effort and achieve good results (Cantor, 1990; Suárez & Fernández, 2005, 2011). While optimists are focused on growth and progress, act with an optimistic perspective, and have good performances, pessimists are focused on safety and security, act with a pessimistic perspective, and perform well (Hazlett & Molden, 2011). It has been stated in the literature that although defensive pessimism has a

negative dimension, it does not negatively affect performance (Norem & Cantor, 1986a; Norem & Illingworth, 1993). However, some studies (Norem & Chang, 2002; Norem, 2001a) have revealed that defensive pessimists are anxious individuals. Anxiety can also negatively affect cognitive performance because it makes it difficult for individuals to focus on their tasks (Eysenck, 1992). When the literature is examined, it is seen that no studies have been conducted on defensive pessimism and career development. Although defensive pessimism seems to be a strategy that leads individuals to positive results, understanding its impact on career development is essential in order to provide adequate career counseling services to students in this period.

Avoidant Coping

Coping styles refer to the response to threatening elements or obstacles in order to prevent or reduce the emergence of distress (Ghanem et al., 2019). Lazarus and Folkman (1984) emphasized that when evaluating whether coping strategies are effective, attention should be paid to the extent to which the situation is suitable for internal and external demands. Avoidant coping refers to coping strategies that are little or no effective (Roth & Cohen, 1986). Avoidant coping is characterized by avoiding problems and is associated with distress (Carver & Scheier, 1994; Dunkley et al., 2000). Coping styles can be classified as active and passive (avoidant) coping (Nielsen & Knardahl, 2014). While active coping is characterized by adaptation and problem-focused coping, passive coping is characterized by functional and non-adaptive strategies, such as avoidance, when faced with stress (Wood & Bhatnagar, 2015). Avoidant coping has three aspects: focusing on and venting emotions, behavioral disengagement, and mental disengagement. For example, avoiding stress by sleeping is an avoidant coping behavior (Carver et al., 1989). Coping is considered an essential concept in the literature on career development (Argyropoulou et al., 2007; Lee, 2005; Weinstein et al., 2002). Using coping skills increases individuals' resilience during the career development process, helps individuals predict adverse outcomes, and takes precautions against problems that may arise (Lent, 2013). Considering the consequences of ineffective coping strategies, ensuring that individuals use effective coping styles in career decision-making is a critical role for career counselors (Lipshits-Brazilier et al., 2015). Although coping styles are of critical importance in career decision-making, studies show that there is no comprehensive theory for coping with career indecision (Lipshits-Brazilier et al., 2015). Difficulties associated with career decision-making are associated with the use of ineffective coping strategies, while effective strategies come to the fore in coping with career indecision (Lipshits-Brazilier et al., 2017). The use of ineffective coping strategies also increases career-building difficulties (Boo & Kim, 2020). Based on all these, coping styles are important in students' career indecision, but studies do not provide a clear framework for effective coping styles. It seems important at this point to determine which coping style is effective in high school students experiencing career indecision.

Career Indecision

Career indecision refers to the individual's inability to choose a satisfying education, profession, or career and to actively pursue this choice (Xu & Bhang, 2019). This shows that the career decision is affected by the person's life-satisfying profession and career choice (Söner, 2021). The inability of individuals to decide what kind of career they want is expressed as career indecision (Guay et al., 2006). Career decision is one of the most influential and essential decisions in individuals' lives (Hackett & Betz, 1995). Individuals' career choices respond to their needs, expectations, interests, and values and are an important determinant of their quality of life (Guay et al., 2006). Based on these, it is expected that career indecision is one of the main concepts addressed by occupational psychology (Brown & Rector, 2008; Savickas, 1995; Skorikov, 2007). The first step of career counseling is identifying the difficulties that make it difficult for individuals to make career decisions (Osipow, 1999). Making a career decision is part of professional development and is temporary. It often results from interpersonal conflicts, difficulties, or lack of knowledge (Brown & Lent, 2008). Some students need information about themselves, while others need information about the business world (Guay et al., 2006). In this research, the concept of career indecision defined by Çakır (2004) is centered. Çakır (2004) considered five characteristics when developing the concept of career indecision. These can be listed as internal conflicts, insufficient knowledge, lack of profession and field knowledge, irrational beliefs in choosing a profession, and external conflicts. Internal conflicts are conflicts that individuals experience in their inner world. Lack of self-awareness means that individuals do not have sufficient knowledge about themselves. (For example, abilities, interests, and professional values). The lack of profession and field knowledge is the lack of knowledge about professions and education fields (educational institutions, course contents, educational environments, etc.). Irrational beliefs regarding career choice are individuals' thoughts about their profession that do not reflect reality. External conflicts are the inability of individuals in the decision-making process to reconcile their wishes with the wishes of their family (Çakır, 2004). As can be seen, a career is one of the leading decisions in an individual's life. This decision seems to be affected by many factors, from internal and external conflicts.

Current Study

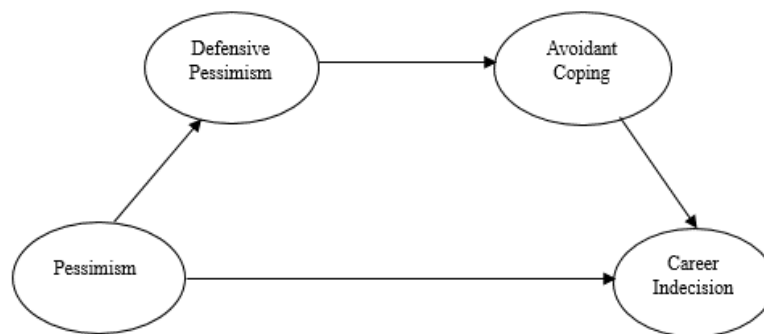
In Turkey, the high school period is critical for students to make career decisions. Approximately 3.5 million students take the exam every year to enter the institutions where they will receive vocational education (Student Selection and Placement Center [ÖSYM], 2023). This figure shows how essential career decisions are for the country's youth. In addition, the employment rate of young people is also worrying. The unemployment rate among young people in Turkey is 15.9% (Turkish Statistical Institute [TUIK], 2023). This may cause students to have a pessimistic perspective about their careers and have difficulty making career decisions. In addition, individuals who have a pessimistic perspective about their future may reinforce their

career indecisiveness by adopting ineffective coping styles. Based on this, identifying the difficulties students face in making career decisions, identifying the factors that will cause career indecision, and addressing and intervening in these negative factors are extremely valuable for young people to make the right decisions and experience satisfaction in their careers. It is thought that explaining to what extent negative variables (pessimism, defensive pessimism, avoidant coping), which have not been the subject of previous research or have been the subject of very little, affect career indecision will provide an essential framework for career counseling literature.

Purpose of the Study

Based on the evidence and theoretical knowledge in the literature, this study aims to investigate the relationships between pessimism, defensive pessimism, avoidant coping, and career indecision and test the model created for these variables. The hypothesized model is presented in Figure 1.

Figure 1. Hypothesis Model



For this purpose, the following hypotheses were tested:

- Hypothesis 1. Pessimism significantly predicts high school students' career indecision.
- Hypothesis 2. Pessimism significantly predicts the defensive pessimism level of high school students.
- Hypothesis 3. Defensive pessimism significantly predicts high school students' avoidant coping style.
- Hypothesis 4. Defensive pessimism and avoidant coping play a mediating role in the relationship between pessimism and career indecision in high school students.

Method

Participants

The study was conducted in four different high schools in one of the largest provinces of Turkey. An easily accessible, convenience sampling method, one of the random sampling methods, is used in the research. In this sampling method, researchers begin to create their sample starting from the most accessible respondents until they reach a

group of the size they need, or they work on a situation or sample that is most accessible and will provide maximum savings (Büyüköztürk et al., 2017). The study sample comprised 778 high school students (587 girls, 191 boys; Mage = 16.4 years, SD = .52). 179 participants are 9th-grade students, 150 are 10th-grade students, 346 are 11th-grade students, and 103 are 12th-grade students. In addition, 150 students are science high school students, 428 are anatolian high school students, and 200 are vocational and technical anatolian high school students.

Data Collection Tools

The Career Decision Inventory. The inventory was developed by Çakır (2004) to measure the career indecision experienced by high school students in the professional field. While developing the items in the inventory, the career development tasks of high school students and the views of social cognitive theory were considered. The inventory consists of a total of 30 items and five subscales. A five-point Likert-type rating is used in the evaluation. The internal reliability coefficient of the inventory was found to be .85 (Çakır, 2004). In this study's scope, the scale's reliability coefficient was determined as .95.

Optimism-Pessimism Scale. The scale was developed by Çalışkan and Uzunkol (2018) to determine adolescents' tendencies toward optimism and pessimism. OPS consists of 16 items and two subscales: optimism and pessimism. The CFA was performed within the scope of the validity analysis; it was found that the scale showed a good fit ($\chi^2/df=2.22$, CFI=0.98, and GFI=0.94). Within the scope of reliability studies, the Cronbach's Alpha internal consistency coefficients of the subscales of OPS were found to be 0.86 for the optimism subscale and 0.82 for the pessimism subscale (Çalışkan & Uzunkol, 2018). Within the scope of this study, the pessimism sub-dimension of the scale was used as a measurement tool. In this study, the reliability coefficient for the pessimism sub-dimension of the scale was calculated as .87.

The Defensive Pessimism Scale. The scale was adapted to Turkish by Çelik-Örücü (2013). The scale consists of 12 items and two subscales: negative expectations and reflection. A seven-point Likert-type rating is used to evaluate the scale. For the two-factor model, $\chi^2(51) = 138.39$, $p < .01$; $\chi^2/df = 2.71$; GFI = .91; AGFI = .87; RMSEA = .08; and CFI = .94. The internal consistency coefficient for the entire scale was calculated as 0.81, 0.78 for negative expectations and 0.64 for reflection (Çelik-Örücü, 2013). In this study, the internal reliability coefficient of the scale was calculated as .86, .82 for negative expectations, and .83 for reflection.

KIDCOPE in Turkish Adolescents. The scale was adapted to Turkish by Bedel et al. (2014). The scale consists of 11 items and three subscales: active coping, avoidant coping, and negative coping. The scoring of the scale is carried out on a four-point scale from never (0) to always (3). The internal consistency reliability coefficient of the scale was calculated as .72 for active coping, .70 for avoidant coping, and .65 for negative coping (Bedel et al., 2014). In this study, only the avoidant coping subscale of the scale was used. In this study, the internal reliability coefficient for the avoidant coping dimension of the scale was calculated as .53.

Data collection and preliminary analysis

Before applying the scales to the participants, approval was obtained from the Social and Human Research Ethics Committee of the university (23.12.2022, decision

number:41) where the researcher worked, and research permission was obtained from the Directorate of National Education to which the high schools are affiliated. After obtaining the necessary permissions, school psychological counselors administered the scales to the students online over four weeks. Before the application, students were informed about the scope and content of the application. Data were collected from 791 high school students who volunteered to participate in the study. After data collection, the forms were examined for missing values, outliers, normality, and multicollinearity. The Mahalanobis distance value was examined in the outlier analysis, and 13 data were removed from the data set. Skewness and kurtosis values were examined, and their suitability for univariate normal distribution was evaluated. It is reported that skewness and kurtosis values between [-1.5 and +1.5] are a criterion for the normality of the distribution (Tabachnick & Fidell, 2013). VIF and tolerance values were also examined for multicollinearity, and no multicollinearity was found between the variables. A multicollinearity problem occurs when the VIF values are greater than 10, and tolerance values are less than 0.10 (Büyüköztürk, 2002). In this study, the values were found within the stated range. As a result of the examinations, 778 data that met the required assumptions for analysis were analyzed. The data analysis used Pearson correlation analysis, serial mediation analysis, and Bootstrap confidence intervals to determine the relationships between variables. Analysis was performed using SPSS 20 and SPSS AMOS 25. The serial mediation analysis performed with SPSS AMOS determines whether the mediation relationship is significant or not by using the highest and lowest values of the confidence intervals. The Bootstrap method does not include 0 (Hayes, 2017). In this context, the Bootstrap method with 5000 samples was used, and the significance level of the mediation analysis was examined, taking into account the 95% confidence interval.

Data Analysis

In this correlational study, the relationships between high school students' pessimism, defensive pessimism, avoidant coping, and career indecision were examined. Pearson product-moment correlation was used to determine the relationships between variables. Mediator hypothesis testing was conducted using Gaskin's (2016) prediction plugin. These were the "Specific Indirect Effects_Path" and Serial Mediation estimation performed in IBM AMOS version 25. χ^2/ sd , RMSEA, GFI, and SRMR were taken as criteria for the fit indices of the model while creating the structural equation modeling. In accepting the values of the goodness of fit indices of the model, Çokluk et al. (2016), Marcoulides and Schumacher (2001), Tabachnick and Fidell (2001), and Bayram (2016) opinions are based on. Within the framework of these views, $\chi^2 / df \leq 5$, $RMSEA \leq .10$; $GFI \geq .85$, $SRMR \leq .10$ values were determined as acceptable limits of model fit.

Results

Pearson correlation analysis examined the relationships between pessimism, defensive pessimism, avoidant coping strategies, and career indecision. The relationships between the variables are shown in Table 1.

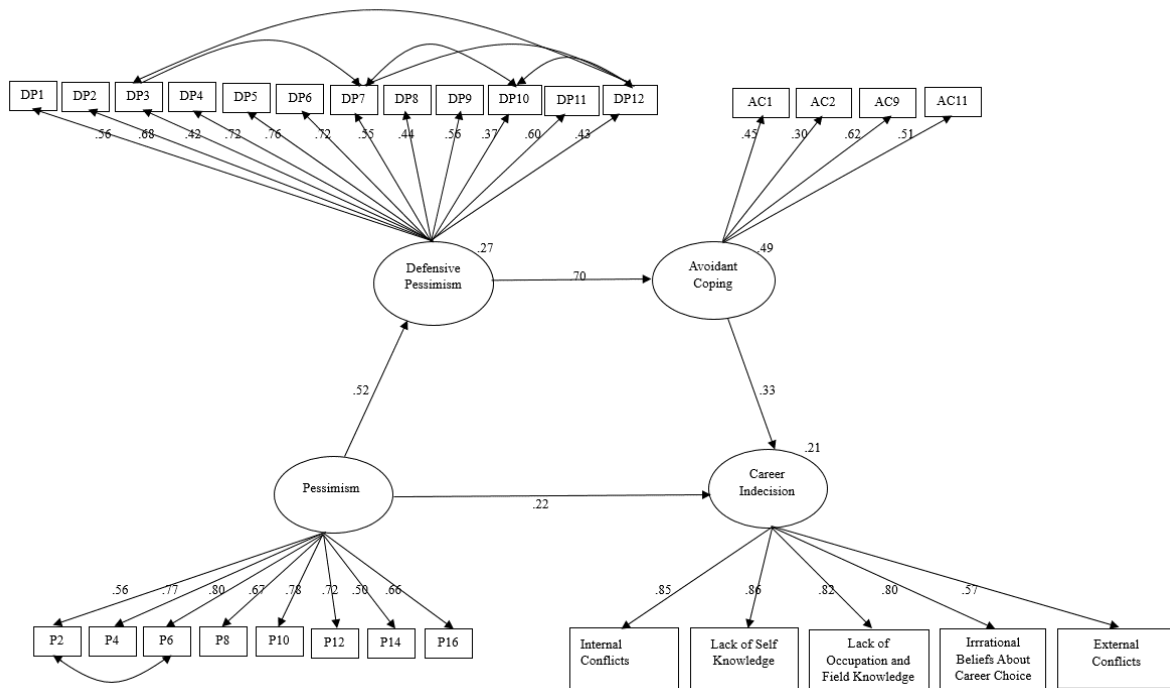
Table 1. Descriptive Statistics and Correlations Between Variables

Variables	1	2	3	4
Pessimism	-			
Defesnsive pessimism	.38**	-		
Avoidant coping	.44**	.45**	-	
Career indecision	.34**	.23**	.33**	-
X	21.66	58.39	10.12	77.60
Ss	6.82	12.82	2.26	25.54
Skewness	.17	-.39	.29	-.07
Kurtosis	-.30	.001	-.22	-.75

p<.05*, p<.01**

According to the analysis results, a moderate positive relationship was detected between pessimism and career indecision [$r = .34$, $p < .01$]. A moderate positive relationship was found between pessimism and defensive pessimism [$r = .38$, $p < .01$]. and avoidant coping [$r = .44$, $p < .01$]. A moderate positive relationship was determined between defensive pessimism and avoidant coping [$r = .45$, $p < .01$] and a low-level positive relationship was determined between career indecision [$r = .23$, $p < .01$]. It was determined that there was a moderate positive relationship between avoidant coping and career indecision [$r = .33$, $p < .01$].

According to the analysis results regarding the mediating role of defensive pessimism and avoidant coping between pessimism and career indecision, pessimism, which is the independent variable of the model, has a significant effect on defensive pessimism ($B = 0.52$, $SE = 0.07$) and career indecision ($B = 0.22$, $SE = 0.12$) has a direct effect. It was also concluded that the direct effect of avoidant coping on career indecision was significant ($B = 0.33$, $SE = 0.31$). Hypothesis 1, hypothesis 2, and hypothesis 3 were confirmed. Modifications were made among the error terms in the model in Figure 2. As a result of the modifications, it is seen that the model meets the goodness-of-fit criteria: [$\chi^2/df = 4.3$, $RMSEA = .06$; $GFI = .86$, $SRMR = .09$]. The created model explains $\beta = .21$ of career indecision in high school students ($p < .001$).



Note. Values in each path represent standardized regression coefficients. All regression paths are significant at $p < .05$.

Figure 2. Structural Equation Modeling for Variables

When the analyses are evaluated, pessimism indirectly affects career indecision through defensive pessimism and avoidant coping. Mediation hypothesis testing was conducted using Gaskin's (2016) prediction plugin. These are the "Specific Indirect Effects_Path" and Serial Mediation estimation performed in IBM AMOS version 25. Mediation analysis (based on 5,000 bootstrap samples) showed a partial, indirect relationship between pessimism and career indecision. Serial mediation was pessimism → defensive pessimism → avoidant coping → career indecision [$\beta = 0.21$, $SE = 0.07$, 95% CI (0.22, 0.52), $p < .01$]. Since the Bootstrap lower and upper confidence intervals did not include 0, the mediation effect was significant, and the mediation hypothesis 4 of the study was confirmed. Direct and indirect effects are included in Table 2.

Table 2. Direct and Indirect Effects

Endogenous Variables	Exogenous Variables	Direct Effect		Indirect Effect	
		B	SE	B	95% CI
Career Indecision	Pessimism	.21**	.001	.36**	[0.22, 0.52]
Defensive Pessimism	Pessimism	.52**	.03	-	-
Avoidant Coping	Defensive Pessimism	.71**	.04	-	-
Career Indecision	Avoidant Coping	.33**	.05	-	-

Note. CI = Confidence interval. ** $p < .001$, * $p < .05$.

Conclusion and Discussion

The study examined a model in which defensive pessimism and avoidant coping mediate serially between pessimism and career indecision in high school students. It was hypothesized that pessimism would directly and indirectly (via defensive pessimism and avoidant coping) predict career indecision. The results supported the model and showed that defensive pessimism and avoidant coping played a serial mediating role between pessimism and career indecision.

One of the confirmed hypotheses of the study is that pessimism significantly predicts defensive pessimism. Although there is no research in the literature examining the relationships between the two variables mentioned with high school students, there are results parallel to the study results. Jones et al. (2017) concluded in their study that stress and rumination were explained by pessimism. In their study, Ziegler and Hawley (2001) found that students who scored higher on the pessimistic explanatory style also scored higher on general irrational thinking and low frustration tolerance. Defensive pessimism involves individuals having low expectations, preparing for all kinds of bad conditions, and thinking about every possibility in detail. Based on this, pessimism may explain defensive pessimism by focusing on negative possibilities and having low expectations. The focus of pessimism on the negative outcome of the events to be experienced and the focus of defensive pessimism on creating low expectations and being ready for bad possibilities may be parallel. In this respect, pessimism may explain a part of defensive pessimism.

Another confirmed hypothesis of the study is that pessimism significantly predicts high school student's career indecision. When the literature is examined, it is seen that there are studies parallel to the results of this study. Braunstein-Bercovitz et al. (2012) found in their study that there was a positive significant relationship between the pessimism trait and career indecision of university students. Career indecision refers to the individual's inability to choose an education, profession, or career that will bring him/her satisfaction. Pessimistic individuals may have a pessimistic perspective in all areas of their lives and in areas related to their profession and career. Pessimistic individuals have negative expectations about the future and a negative perspective and mindset regarding the events they will encounter. Based on this, pessimistic individuals may think that they will not be able to make effective career decisions and will experience more internal conflict when making career decisions. In addition, they may be more prone to producing unrealistic, irrational beliefs about career decisions. This may cause them to have negative outcome expectations regarding their careers and experience indecision. In addition, pessimistic individuals may not show research behavior regarding their careers, thinking that no matter what they do, they will encounter negative consequences regarding their careers. Additionally, pessimistic individuals may be less focused on career decisions because they believe their employment chances could be higher. Raisi Sarteshnizi et al. (2023) found a negative and significant relationship between career pessimism and employability perception in

their study. In addition, Kelly and Shin (2009) found that negative career thoughts and feelings significantly explained the lack of career-related knowledge. Based on all these, pessimism may increase individuals' career indecision.

Another confirmed hypothesis of the study is that defensive pessimism significantly explains the avoidant coping style of high school students. When the literature is examined, there is research that supports this conclusion of the study. Thropp et al. (2003) concluded that pessimism predicts avoidant coping. Defensive pessimists prepare themselves for possible failure and direct themselves to work harder to avoid failure. In addition, they have unrealistically low and negative expectations. Avoidant coping refers to the individual avoiding and moving away from stressful situations when faced with them. Defensive pessimists may avoid stressful events because they do not want to encounter a bad outcome. In addition, not achieving a result may be a better option for them than getting a bad result. For this reason, these individuals may be prone to using an avoidant coping style.

The final result of the research is that defensive pessimism and avoidant coping mediate the relationship between pessimism and career indecision. When the literature is examined, it is seen that there is no study examining these four variables together. Not addressing pessimism and coping styles in explaining career indecision can be a significant deficiency. Understanding the components that increase career indecision and providing interventions are extremely valuable for young people in the career decision-making period. Although no studies address these variables, there are parallel studies that support these results. Creed et al. (2002) concluded in their study that individuals with high optimism engage in high levels of career planning and research, are more confident in their career decisions, and have more career goals. In addition, it was determined that those with high pessimism had low knowledge about career decision-making and experienced more career indecision. In their study, Perez and Gati (2017) concluded that an advanced decision-making status was negatively related to career decision-making difficulties and non-reactive coping strategies. Since pessimism is associated with individuals' negative outcome expectations, it can put the individual in a difficult situation in career decision-making situations. In addition, the harmful nature of pessimism may trigger the idea of defensive pessimism to prepare the individual against all kinds of negative possibilities. The individual who thinks about these negative possibilities may also create a lot of negative emotions. To get away from these emotions, he may exhibit behaviors such as gathering information about making a career decision, choosing options, or running away from the internal conflicts he is experiencing.

Recommendations and Limitations

The study concluded that pessimism and career indecision are related and that defensive pessimism and avoidant coping mediate this. Based on these results, it may be essential to identify the variables that are effective in the career counseling process for clients and to develop interventions to reduce the negative impact of pessimism

and defensive pessimism on the individual's career decision. These career-related pessimism, such as defensive pessimism, can be addressed with short-term interventions such as cognitive-behavioral therapies typical of the career counseling process. The counseling to be offered here may include identifying dysfunctional thoughts that may cause individuals' adverse emotional reactions, such as pessimism and defensive pessimism regarding career decisions, and restructuring these thoughts. In addition, the results of this study may contribute to the development and implementation of intervention programs to prevent career indecision. Group guidance activities for high school students, seminars, coping with career decision-making difficulties, and recognizing and reducing the harmful components that affect career decisions may be among the focuses of the programs to be created. In addition, understanding the structure of pessimism, especially defensive pessimism, making people realize that this is not a helpful structure, and teaching how to deal with the negative thoughts created by this structure are other vital issues. In this model, pessimism and defensive pessimism were considered as negative emotions. Other negative variables affecting career indecision may be addressed in further studies. In addition, other coping styles related to career indecision can be examined. In addition, the defensive pessimism discussed in this study arises from the parenting styles formed due to the cultural structure of Turkey. In future studies, parenting styles, defensive pessimism, coping styles, and career indecision variables will be studied together.

This research has several limitations. First, the model suggests causal relationships using Structural Equation Modeling, but given the study's cross-sectional design, the proposed causality needs to be tested further. In future studies, a longitudinal study in which the variables included in this study will be monitored throughout the decision-making process may be necessary. This research was conducted in a large, developed city in Turkey. For this reason, the variables considered may bring different results in different samples. The sample can be differentiated in future studies, and cultural differences can also be addressed. This study used an inventory developed in Turkey to measure career indecision. Measurement tools developed in different cultures can address career indecision from different dimensions.

Acknowledgements

The author was not funded by an institution. Since the research has a single author, all chapters were prepared by the author.

Statement of Responsibility

Responsibility for the writing process of the article belongs to the author.

Conflicts of Interest

There is no conflict of interest.

Ethical Statement

The research was found appropriate in terms of scientific research ethics by the Decision numbered 41 of the Bursa Uludag University Ethics Committee.

References

- Amir, T., & Gati, I. (2006). Facets of career decision-making difficulties. *British Journal of Guidance and Counseling*, 34(4), 483–503. <https://doi.org/10.1080/03069880600942608>
- Argyropoulou, E. P., Sidiropoulou-Dimakakou, D., & Besevegis, E. G. (2007). Generalized self-efficacy, coping, career indecision, and vocational choices of senior high school students in Greece: Implications for career guidance practitioners. *Journal of Career Development*, 33(4), 316-337. <https://doi.org/10.1177/0894845307300412>
- Bayram, N. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ezgi.
- Bedel, A., Işık, E., & Hamarta, E. (2014). Psychometric properties of the KIDCOPE in Turkish adolescents. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 227-235.
- Benyamini, Y. (2005). Can high optimism and high pessimism co-exist? Findings from arthritis patients coping with pain. *Personality and Individual Differences*, 38(6), 1463-1473. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.09.020>
- Boo, S., & Kim, S. H. (2020). Career indecision and coping strategies among undergraduate students. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 32(2), 63-76. <https://doi.org/10.1080/10963758.2020.1730860>
- Braunstein-Bercovitz, H., Benjamin, B. A., Asor, S., & Lev, M. (2012). Insecure attachment and career indecision: Mediating effects of anxiety and pessimism. *Journal of Vocational Behavior*, 81(2), 236–244. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.07.009>
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (Eds.). (2008). *Handbook of counseling psychology* (4rd ed.). Hoboken, John Wiley & Sons Inc.
- Brown, S. D., & Rector, C. C. (2008). Conceptualizing and diagnosing problems in vocational decision making. In S. D. Brown, R. W. Lent (Eds.). *Handbook of counseling psychology* (pp. 392–407). Wiley.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Pegem.
- Çakır, M. A. (2004). Mesleki karar envanterinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 1-14.
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: “Having” and “doing” in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45(6), 735–750. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.45.6.735>
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/00223514.56.2.267>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(1), 184-195.
- Chang, E. C. (2001). *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice*. American Psychological Association.

- Creed, P. A., Patton, W., & Bartrum, D. (2002). Multidimensional properties of the LOT-R: Effects of optimism and pessimism on career and well-being related variables in adolescents. *Journal of Career Assessment*, 10(1), 42-61. <https://doi.org/10.1177/1069072702010001003>
- Çalışkan, H., & Uzunkol, E. (2018). Ergenlerde iyimserlik-kötümserlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 6(2), 78-95.
- Çelik-Örücü, M. (2013). Psychometric evaluation of the Turkish version of the defensive pessimism scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 115- 130.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (4th ed.). Anı.
- Dunkley, D. M., & Blankstein, K. R. (2000). Self-critical perfectionism, coping, hassles, and current distress: A structural equation modeling approach. *Cognitive Therapy and Research*, 24(6), 713-730. <https://doi.org/10.1023/A:1005543529245>
- Eysenck, M. W. (1992). *Anxiety: The cognitive perspective*. Psychology.
- Gaskin, J. (2016). *Specific Indirect Effects_Path and Serial Mediation Estimand*. Gaskination's Statistics.
- Gati, I., Krausz, M., Osipow., S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510-526. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.43.4.510>
- Gati, I., Asulin-Peretz, L. ve Fisher, A. (2012). Emotional and personality-related aspects of career decision making difficulties: A 3-year follow-up. *The Counseling Psychologist*, 40(1), 6-27. <https://doi.org/10.1177/0011000011398726>
- Gati, I., & Levin, N. (2014). Counseling for career decision-making difficulties: Measures and methods. *The Career Development Quarterly*, 62(2), 98-113. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00073.x>
- Germeijs, V., & De Boeck, P. (2003). Career indecision: Three factors from decision theory. *Journal of Vocational Behavior*, 62(1), 11-25. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00055-6](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00055-6)
- Ginevra, M. C., Sgaramella, T. M., Ferrari, L., Nota, L., Santilli, S., & Soresi, S. (2017). Visions about future: A new scale assessing optimism, pessimism, and hope in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 17, 187-210. <https://doi.org/10.1007/s10775-016-9324-z>
- Ginevra, M. C., Santilli, S., Di Maggio, I., Nota, L., & Soresi, S. (2020). Development and validation of visions about future in early adolescence. *British Journal of Guidance & Counselling*, 48(2), 155-167. <https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1550188>
- Ghanem, I., Castelo, B., Jimenez-Fonseca, P., Carmona-Bayonas, A., Higuera, O., Beato, C., ... & Calderon, C. (2020). Coping strategies and depressive symptoms in cancer patients. *Clinical and Translational Oncology*, 22(3), 330-336. <https://doi.org/10.1007/s12094-019-02123-w>
- Guay, F., Ratelle, C. F., Senécal, C., Larose, S., & Deschênes, A. (2006). Distinguishing developmental from chronic career indecision: Self-efficacy, autonomy, and social

- support. *Journal of Career Assessment*, 14(2), 235-251. <https://doi.org/10.1177/1069072705283975>
- Hacker, J., Carr, A., Abrams, M., Brown, S. D. (2013). Development of the career indecision profile: Factor structure, reliability, and validity. *Journal of Career Assessment*, 21(1), 32–41. <https://doi.org/10.1177/1069072712453832>
- Hackett, G., Betz, N.E. (1995). Self-efficacy and career choice and development. In: Maddux, J.E. (eds) *Self-efficacy, adaptation, and adjustment*. The Plenum Series in Social/Clinical Psychology. Springer.
- Hammontree, S. R., & Ronan, G. F. (1992, August). *Optimism, pessimism and defensive pessimism: The role of personal problem-solving*. Paper presented at the 100th Annual Convention of the American Psychological Society.
- Hayes, A.F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A Regression-based approach*. Guilford.
- Hazlett, A., & Molden, D. (2011). Hoping for the best or preparing for the worst? Regulatory focus and preferences for optimism and pessimism in predicting personal outcomes. *Social Cognition*, 29(1), 74–96. <https://doi.org/10.1521/soco.2011.29.1.74>
- Kelly, K. R., & Shin, Y. J. (2009). Relation of neuroticism and negative career thoughts and feelings to lack of information. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 201-213. <https://doi.org/10.1177/1069072708329029>
- Jones, D. R., Lehman, B. J., Kirsch, J. A., & Hennessy, K. G. (2017). Pessimism moderates negative emotional responses to naturally occurring stress. *Journal of Research in Personality*, 69, 180-190. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.06.007>
- Lancaster, B. P., Rudolph, C. E., Perkins, T. S., & Patten, T. G. (1999). The reliability and validity of the career decision difficulties questionnaire. *Journal of Career Assessment*, 7(4), 393–413. <https://doi.org/10.1177/106907279900700405>
- Lazarus, R. S., and Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lee, K. H. (2005). Coping with career indecision: Differences between four career choice types. *Journal of Career Development*, 31(4), 279-289. <https://doi.org/10.1177/089484530503100405>
- Lent, R. W. (2013). Career-life preparedness: Revisiting career planning and adjustment in the new workplace. *The Career Development Quarterly*, 61(1), 2-14. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2013.00031.x>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557–568. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0033446>
- Lipshits-Braziler, Y., Gati, I., & Tatar, M. (2015). Strategies for coping with career indecision: Concurrent and predictive validity. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 170-179. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.10.004>
- Lipshits-Braziler, Y., Gati, I., & Tatar, M. (2016). Strategies for coping with career indecision. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 42–66. <https://doi.org/10.1177/1069072714566795>

- Lipshits-Brazilier, Y., Tatar, M., & Gati, I. (2017). The effectiveness of strategies for coping with Career indecision: Young adults' and career counselors' perceptions. *Journal of Career Development, 44*(5), 453-468. <https://doi.org/10.1177/0894845316662705>
- Marcoulides, G., & Schumacher, R. (2001). *New developments and techniques in structural equation modelig*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Nielsen, M. B., & Knardahl, S. (2014). Coping strategies: A prospective study of patterns, stability, and relationships with psychological distress. *Scandinavian Journal of Psychology, 55*(2), 142-150. <https://doi.org/10.1111/sjop.12103>
- Norem, J. (2001b). *The positive power of negative thinking*. Basic Books.
- Norem, J., & Cantor, N. (1986). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1208–1217. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.51.6.1208>
- Norem, J. K., & Cantor, N. (1986a). Anticipatory and post hoc cushioning strategies: Optimism and defensive pessimism in 'risky' situations. *Cognitive Therapy and Research, 10*(3), 347–362. <https://doi.org/10.1007/BF01173471>
- Norem, J. K., & Illingworth, K. S. S. (1993). Strategy-dependent effects of reflecting on self and tasks: Some implications of optimism and defensive pessimism. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(4), 822–835. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.65.4.822>
- Norem, J. K. (2001a). Defensive pessimism, optimism and pessimism. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism, and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 77–100). APA.
- Norem, J. K., & Chang, E. C. (2002). The positive psychology of negative thinking. *Journal of Clinical Psychology, 58*(9), 993-1001. <https://doi.org/10.1002/jclp.10094>
- Norem, J. K. (2008). Defensive pessimism, anxiety, and the complexity of evaluating self-regulation. *Social and Personality Psychology Compass, 2*(1), 121–134. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00053.x>
- Osipow, S. H., & Gati, I. (1998). Construct and concurrent validity of the career decision-making difficulties questionnaire. *Journal of Career Assessment, 6*(3), 347-364. <https://doi.org/10.1177/106907279800600305>
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], (2023). Erişim adresi: https://www.youtube.com/watch?v=ZtQmkl3LS4&list=RDCMUcGc3VJYdM_R8oKGRuXxUbKQ&index=21
- Patton, W., Bartrum, D. A., & Creed, P. A. (2004). Gender differences for optimism, self-esteem, expectations and goals in predicting career planning and exploration in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 4*, 193-209. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-1745-z>
- Perez, M., & Gati, I. (2017). Advancing in the career decision-making process: The role of coping strategies and career decision-making profiles. *International Journal of Educational and Vocational Guidance, 17*, 285-309. <https://doi.org/10.1007/s10775-016-9334-x>
- Piper, A. (2022). Optimism, pessimism and life satisfaction: an empirical investigation. *International Review of Economics, 69*(2), 177-208.

- Prescott, P. (2012). What pessimism is. *Journal of Philosophical Research*, 37, 337–56.
- Raisi Sarteshnizi, P., Kaveh Farsani, Z., & Rabiei, M. (2023). Mediating role of academic performance and job search self-efficacy in correlation between career optimism and pessimism and students' employability perception. *Positive Psychology Research*, 9(2), 43–64.
- Roth, S., & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, 41(7), 813–819. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.41.7.813>
- Saka, N., Gati, I., & Kelly, K. R. (2008). Emotional and personality-related aspects of career decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16(4), 403–424. <https://doi.org/10.1177/1069072708318900>
- Saunders, D. E., Peterson, G. W., Sampson, J. P., Jr., & Reardon, R. C. (2000). Relation of depression and dysfunctional career thinking to career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 56(2), 288–298. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1715>
- Savickas, M. L. (1995). Constructivist counseling for career indecision. *The Career Development Quarterly*, 43(4), 363–373. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1995.tb00441.x>
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown, R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. 2nd ed. (pp. 147–183). Wiley.
- Skorikov, V. B. (2007). Adolescent career development and adjustment. In V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career development in childhood and adolescence* (pp. 237–254). Sense.
- Söner, O. (2021). Kariyer karar verme güçlüğünde cinsiyet farklılıkları: bir meta analiz çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 401–424
- Suárez, J. M., & Fernández, A. P. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes [Scales assessing students' motivational strategies]. *Anales de Psicología*, 21(1), 116–128.
- Suárez J. M., & Fernández A. P. (2011). A model of how motivational strategies related to the expectative component affect cognitive and metacognitive strategies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(24), 641–658. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i24.1460>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Allyn&Bacon, Inc
- Thropp, J. E., Szalma, J. L., Ross, J. M., & Hancock, P. A. (2003, October). Individual differences in dispositional pessimism, stress, and coping as a function of task type. In Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting (Vol. 47, No. 9, pp. 1073–1077). Sage. <https://doi.org/10.1177/154193120304700906>
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], (2023). Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-Ekim-2023-49377>
- Xu, H., & Bhang, C. H. (2019). The structure and measurement of career indecision: A critical review. *The Career Development Quarterly*, 67(1), 2–20. <https://doi.org/10.1002/cdq.12159>

-
- Viola, M. M., Musso, P., Inguglia, C., & Lo Coco, A. (2016). Psychological well-being and career indecision in emerging adulthood: The moderating role of hardiness. *The Career Development Quarterly*, 64(4), 387-396. <https://doi.org/10.1002/cdq.12073>
- Weinstein, F. M., Healy, C. C., & Ender, P. B. (2002). Career choice anxiety, coping, and perceived control. *The Career Development Quarterly*, 50(4), 339-349. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2002.tb00582.x>
- Wood, S. K., & Bhatnagar, S. (2015). Resilience to the effects of social stress: Evidence from clinical and preclinical studies on the role of coping strategies. *Neurobiology of Stress*, 1, 164-173. <https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2014.11.002>
- Ziegler, D. J., & Hawley, J. L. (2001). Relation of irrational thinking and the pessimistic explanatory style. *Psychological Reports*, 88(2), 483-488. <https://doi.org/10.2466/pr0.2001.88.2.483>

Cumhuriyet Kavramına İlişkin İlkokul Öğrencilerinin Metaforik Algıları*

Büşra Yılmaz^a

Kaya Yıldız^b

Öz

Bu araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinin Cumhuriyet kavramına yönelik metaforik algılarını saptamaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Bolu ili merkez ilçe sınırları içerisindeki bir ilkokulda öğrenim gören 2.sınıf, 3.sınıf ve 4.sınıftan toplam 486 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin Cumhuriyet kavramına yükledikleri metaforik anlamların ortaya çıkartılıp incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırma verilerini toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin algılarına dayalı olarak Cumhuriyet kavramına ilişkin tüm sınıflarda ortak 48 metafor, bireysel 176 metafor olmak üzere toplam 224 adet metafor üretilmiştir. Öğrenciler tarafından üretilen en çok beş metafor incelendiğinde sırasıyla; Özgürlük, Bayram, Güneş, Atatürk ve Bayrak olduğu görülmektedir. Öğrenciler tarafından üretilen 224 adet metafor araştırmacılar tarafından 9 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; Bağımsızlık, Değer, Güç, Güven, İlerleme, Öncü, Şenlik, Yönetim Şekli ve Zafer'dir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin Cumhuriyet kavramına ilişkin olumlu bir algıya sahip oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Cumhuriyet, Metafor, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, İlkokul

*Bu çalışma, 25-27 Kasım 2023, Türkiye ASEAD 12. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

^a **Sorumlu Yazar:** Millî Eğitim Bakanlığı, Bolu, Türkiye. E-mail: busraertugrul226@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9657-5535>

^b Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye. E-mail: yildiz_k1@ibu.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5390-7525>

Atıf: Yılmaz, B. & Yıldız, K. (2024). Cumhuriyet kavramına ilişkin ilkokul öğrencilerinin metaforik algıları. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(2), 150-174. <https://doi.org/10.46423/izujed.1412249>

Metaphorical Perceptions of Primary School Students Regarding the Concept of Republic

Abstract

The aim of this research is to determine primary school students' metaphorical perceptions of the concept of Republic. The study group of the research consists of a total of 486 2nd grade, 3rd grade and 4th grade students studying in a primary school within the borders of the Central district of Bolu province in the first semester of the 2023-2024 academic year. In this study, which aims to reveal and examine the metaphorical meanings that students attribute to the concept of Republic, the phenomenology pattern was used. A semi-structured interview form was used to collect research data. Content analysis was used to analyze the data. Based on the students' perceptions, a total of 224 metaphors were produced regarding the concept of Republic, including 48 common metaphors in all classes and 176 individual metaphors. When the five metaphors produced by the students are examined, respectively; It can be seen that there are Freedom, Holiday, Sun, Atatürk and Flag. 224 metaphors produced by students were collected under 9 categories by the researchers. These categories; Independence, Value, Power, Confidence, Progress, Pioneer, Conviviality, Form of Government and Victory. When the results of the research were examined in general, it was seen that students at all grade levels had a positive perception of the concept of Republic.

Keywords: Republic, Metaphor, Life Sciences, Social Studies, Primary School

Extended Abstract

Introduction

Social sciences are a multidisciplinary field of study that includes studies on issues related to humans and society in the context of the past and present (Köroğlu and Köroğlu, 2016). The reflection of the sub-disciplines of social sciences in the curriculum at the primary school level has been shaped especially within the scope of Life Science and Social Studies courses. Life Sciences is a course taught at the 1st, 2nd and 3rd grade level of primary school, and Social Studies is a course taught at the 4th grade level of primary school. Many concepts belonging to the sub-disciplines of social sciences are included in the Life Sciences and Social Studies curriculum. One of these concepts is the concept of "Republic". Concepts can be concrete, abstract, one-dimensional and multi-dimensional. The concept of republic is both abstract and multidimensional. Therefore, it is difficult to make sense of abstract and multidimensional concepts and transform them into facts in the mind in this age group. In teaching abstract and multidimensional concepts such as Republic, metaphors can also be used in addition to methods used in concept teaching such as concept networks, concept puzzles, concept cartoons, concept maps (Aktepe et al., 2017).

The use of metaphors in education is a very powerful mental tool preferred to explain complex concepts and phenomena (Semerci, 2007). One of the reasons for using metaphor is that it makes concepts and subjects that are difficult to understand more understandable (Aydın, 2006). The use of metaphors can be expanded to make the abstract and multidimensional concepts within the scope of Life Sciences and Social Studies courses more understandable, to internalize the concept, and to prevent misconceptions.

When we look at the metaphorical studies on the concept of Republic in the literature, the study conducted by Bal and Gök (2011) revealed that the concept of Republic is not perceived by students alone, but is associated with many different concepts. In the study conducted by Baş (2020), it was seen that different metaphors were produced by the students for the concept of Republic and that the students had a positive perception of the concept of Republic.

This research can contribute to those who plan, prepare and implement curriculum by seeing how and in what way the concept of Republic turns into a reality in the minds of students and by revealing misconceptions, if any. The concept of Republic was chosen because it is the centenary of the foundation of the Republic of Turkey and there is no study in the literature that determines the perceptions of primary school students towards the concept of Republic. This study may contribute to filling this gap in the literature. For these reasons, this study tried to determine the metaphorical perceptions of primary school students regarding the concept of Republic.

Method

The phenomenology pattern, one of the qualitative research approaches, was used in the research. The study group of the research consists of a total of 486 2nd grade, 3rd grade and 4th grade students studying at a primary school in the Central district of Bolu province in the 1st semester of the 2023-2024 academic year. To collect research data, a semi-structured interview form was used as a data collection tool. The interview form was developed as a draft by the researchers and was given its final form by taking expert opinion. In the interview form, students were asked to fill in the blanks in the statement "Republic is similar to, because..." in order to determine the demographic information of the students and their perceptions of the concepts of "Republic" through metaphors. Content analysis, which consists of the stages of coding, finding themes, and organizing the data according to codes and themes, was used to analyze the data.

In order to ensure the validity and reliability of the research, field expert opinion was consulted to check whether the metaphors placed under the created categories represented the category they were in. The tables of 224 metaphors and 9 conceptual categories related to the concept of Republic were shared with two field experts (1 faculty member, 1 teacher) in their unmatched form, and they were asked to place the metaphors in one of the conceptual categories they deemed appropriate. The matching made by the experts was compared with the matching made by the researchers. When the matching made by experts and researchers was compared, the reliability was found to be 85%.

Findings and Discussion

Based on student perceptions, 224 metaphors regarding the concept of "Republic" were identified. The 224 metaphors produced were grouped under 9 categories by the researchers. These categories; Independence, Value, Power, Trust, Progress, Pioneer, Festival, Management Style and Victory.

It was concluded that the students did not perceive the concept of Republic alone, that is, as a one-dimensional concept, on the contrary, they perceived the concept of Republic as being associated with many different concepts, that is, as a multi-dimensional concept. A total of 224 metaphors were produced by a total of 486 students in 2nd grade, 3rd grade and 4th grade regarding the concept of Republic. Of the 224 metaphors produced, 48 are common and 176 are individual metaphors. It was observed that many different metaphors were produced by students regarding the concept of Republic. It was concluded that the students had enriched conceptual knowledge and a broad perception structure regarding the concept of Republic.

When the results of the research were examined in general, it was seen that students at all grade levels had a positive perception of the concept of Republic. Similar to the research findings, Çalışoğlu (2019); Çiftçi and Tangülü (2012); Honey and Sky (2011); Head (2020); The

results of the studies conducted by Ulusoy and Yelken (2009) are parallel to the results of this study. Incomplete and incorrect learning of abstract and multidimensional concepts such as Republic may prevent permanent and meaningful learning. Therefore, metaphors can be used in teaching abstract and multidimensional concepts such as the concept of Republic.

Giriş

Sosyal bilimler, geçmiş ve günümüzde insan ve toplum ile ilişkili konularda incelemeler de bulunan çok disiplinli çalışma alanıdır. İnsanın çok boyutlu bir varlık olması, sosyal bilimlerin birçok disipline ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla insan ile ilgili gelişmelerin çok boyutlu olarak ele alınması gerekmektedir (Köroğlu ve Köroğlu, 2016).

Sosyal bilimlerin alt disiplini olan tarih, coğrafya, vatandaşlık, sosyoloji ve psikoloji gibi disiplinler insanı çok boyutlu olarak ele almaktadır. Sosyal bilimlere ait alt disiplinlerin, ilkökul seviyesinde öğretim programlarına yansımaları özellikle Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri kapsamında şekillenmiştir. Hayat Bilgisi ilkökul 1, 2 ve 3. sınıf düzeyinde, Sosyal Bilgiler ise ilkökul 4. sınıf düzeyinde okutulan bir derstir. Sosyal bilimlerin alt disiplinlerine ait birçok kavrama, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretim programında yer verilmiştir. Bu kavramlardan biri de “Cumhuriyet” kavramıdır. Kavramlar somut, soyut, tek boyutlu ve çok boyutlu olabilir. Cumhuriyet kavramı hem soyut hem de çok boyutlu bir kavramdır. Bal ve Gök (2011) tarafından yapılan çalışmada Cumhuriyet kavramına ilişkin öğrencilerin algılarına bakıldığında yönetim şekli, hak, özgürlük ve inkılap gibi çok çeşitli kavramlarla ifade ettikleri görülmüştür. Bal ve Gök (2011) tarafından yapılan çalışmada Cumhuriyet kavramının birçok kavram ile ilişkilendirildiği ortaya konulmaktadır.

Çok boyutlu Cumhuriyet kavramı Türkçe’ye Arapça kökenli “Cumhûr” kelimesinden geçmiştir. Cumhur bir arada bulunan insan topluluğu yani halk demektir. Cumhuri ise halka ait demektir. Cumhuriyet, Cumhuri kelimesinden türetilen bir kavramdır. Halka ait olan şey anlamına gelmektedir (Devellioğlu, 1998). Türk Dil Kurumuna göre Cumhuriyet; egemenliğin millete ait olduğu ve egemenliği belirli süreler için seçtiği milletvekilleri aracılığıyla kullandığı yönetim biçimidir (TDK, 2023). Doğanay’a (2023) göre geniş anlamda Cumhuriyet, egemenliğin toplumun tümüne ait olması; dar anlamda devlet başkanının doğrudan veya dolaylı şekilde halk tarafından belirli süreliğine seçilmesidir.

Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan Cumhuriyet kavramı ile ilgili kazanımlar incelendiğinde 2. sınıf düzeyinde doğrudan bir kazanıma (HB.2.5.4.), 3. sınıf düzeyinde doğrudan bir kazanıma (HB.3.5.2.), Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan Cumhuriyet kavramı ile ilgili kazanımlar incelendiğinde 4. sınıf düzeyinde doğrudan bir kazanıma (SB.4.7.2.) rastlanılmıştır (MEB, 2023). Cumhuriyet kavramına ilişkin ele alınan kazanım analizlerine bakıldığında kazanımın kapsamı, sınıf seviyesiyle birlikte genişleyerek devam etmiştir.

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde kavramların yeri çok önemlidir. Ders kitaplarında çok sayıda yer alan önemli kavramlara genelde tanımlama şeklinde yer verilmiştir (Baş, 2020). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde yer alan kavramların birçoğu soyut kavramlardır (Bal ve Gök, 2011). Bu yüzden soyut ve çok boyutlu birçok kavramın doğru ve anlaşılır bir şekilde öğrenilmesine önem verilmelidir.

İlkökul öğrencileri somut işlemler dönemindedir (Piaget, 2024). Dolayısıyla bu yaş grubunda (7-11) soyut ve çok boyutlu kavramları anlamlandırabilmek, zihinde olguya dönüştürebilmek zordur. Cumhuriyet gibi soyut ve çok boyutlu kavramların öğretiminde kavram ağları, kavram bulmacaları, kavram karikatürleri, kavram haritaları gibi kavram öğretiminde kullanılan yöntemlerin (Aktepe vd., 2017) yanında metaforlar da kullanılabilir. Eğitimde metafor kullanımı karmaşık kavram ve olguların açıklanmasında tercih edilen çok güçlü zihinsel araçlardır (Semerci, 2007).

“Metafor” kavramı dilimize İngilizce “Metaphor” kelimesinden geçmiştir. Türkçe’de metafor kelimesi benzetme kavramı ile ilişkilendirilmiştir (Aydın, 2006). Thomas ve Beauchamp (2011) metaforu; bilinmeyen ya da az bilgiye sahip olunan kavramı, bilinen bir kavram aracılığıyla benzetme olarak tanımlamışlardır. Saban’a (2004) göre metafor; zihnimizdeki kavrama ilişkin yapının oluşmasında etkili olan çok güçlü zihinsel bir araçtır.

Metaforlar birçok amaçla kullanılabilir. Bu kullanım gerekçelerinden biri anlaşılmasında güçlük çekilen kavramların, konuların daha anlaşılır kılınmasının sağlanmasıdır (Aydın, 2006). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri kapsamında soyut ve çok boyutlu kavramların daha anlaşılabilir olması, kavramın içselleştirilebilmesi, kavram yanlışlarının önlenmesi için metaforların kullanımı yaygınlaştırılabilir. Eğitimde metafor kullanımının diğer gerekçelerine bakıldığında, metaforların bilişsel ve duyuşsal birçok işlevinin olduğu görülmektedir. Aşağıda metaforların örnek işlevlerine yer verilmiştir.

- Metaforlar aracılığıyla bilinmeyen, soyut ve çok boyutlu bir kavram ve olgu; bilinen bir kavram ve olgu ile ilişkilendirilerek (Palmquist, 2001), bilinmeyen kavram ve olgu olabildiğince somutlaştırılır ve bilinenden bilinmeyen ilerleme öğretim ilkesi kullanılarak daha anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlanabilir.
- Metaforlar, bilinen bir kavram ile bilinmeyen bir kavramı karşılaştırma fırsatı verir (Çelikten, 2005). Karşılaştırma yöntemi ile iki kavramın benzer ve farklı özellikleri açık bir şekilde ortaya koyularak, kavram yanlışlarının önlenmesine yardımcı olabilir. Eğer kavram yanlışlığı varsa bunların ortaya çıkarılmasını da sağlayabilir.
- Metaforlar; soyut, karmaşık ve çok boyutlu birçok kavramın öğrenilmesinde etkili bir zihinsel araçtır. Metaforlar, öğrencilerin daha anlamlı ve kalıcı öğrenmelerine fırsat vererek derse karşı olumlu tutum geliştirmesine, motivasyonlarını artırmaya katkı sağlayabilir (Akyol, 2017).
- Kavramların karmaşık ve soyut yapısı zihinlerde olguya dönüşmesini zorlaştırabilir hatta engelleyebilir. Bu durum kavramın içselleştirilmeden, üstün körü bir şekilde ezberlenmesine neden olabilir. Ezberlenen kavram zamanla unutulabilir. Oysaki metaforlar, kalıcı öğrenmelere fırsat vererek, kavramın akılda kalmasını sağlayabilir (Arslan ve Bayrakçı, 2006).
- Metaforların bilişsel işlevleri yanında duyuşsal işlevleri de vardır. Bireylerin duygularını geliştirebilir ve duyuşsal gelişimini destekleyebilir (Fraser, 2001). Öğrenciler bilinen kavramdan yola çıkarak bilinmeyen kavrama yönelik çıkarım yapabilir, akıl yürütebilir.
- Metaforlar, öğrencilerin hazırbulunuşluğunu da etkiler. Öğrencilerde derse karşı olumsuz tutum, sınıf korkusu, isteksizlik veya yeni kavramların öğrenilmesine karşı bir ön yargı varsa bunların ortadan kaldırılmasını sağlayabilir (Osborn, 1997).
- Metaforlar, öğrencilerin bilinen bir kavramdan yola çıkarak bilinmeyen kavramın ne olabileceğine dair farklı ilişkilendirmeleri kullanarak yaratıcı düşünmesini geliştirir. Öğrenci kavramlar arasındaki ilişkiyi keşfederek bulabilir (Sanchez vd., 2000).
- Metaforlar, somut işlemler döneminde olan ilkökul öğrencilerinin hayal gücünü geliştirebilir (Hanson, 1993). Öğrenciler, kavramlar arasındaki bağlantıyı kurabilmek için yaşadığı deneyimlerden yararlanır. Deneyimlerden oluşan bireysel farklılıklar, hayal gücünün kullanılmasına fırsat verebilir.

Metafor kullanımının bilişsel ve duyuşsal işlevleri göz önüne alındığında eğitim alanında özellikle soyut ve çok boyutlu bilinmeyen kavramların öğrenilmesinde kullanılabilir olduğu ve güçlü bir zihinsel araç olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Alanyazında Cumhuriyet kavramına ilişkin yapılan metaforik çalışmalara bakıldığında zaman, Bal ve Gök (2011) tarafından yapılan çalışmada, Cumhuriyet kavramının öğrenciler tarafından tek başına algılanmadığı, birçok farklı kavram ile ilişkilendirildiği ortaya koyulmuştur. Baş (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler tarafından Cumhuriyet kavramına yönelik farklı metaforlar üretildiği ve öğrencilerin Cumhuriyet kavramına yönelik olumlu bir algıya sahip oldukları görülmüştür.

Bu araştırma Cumhuriyet kavramının öğrencilerin zihinlerinde nasıl ve ne şekilde olguya dönüştüğünün görülmesini ve eğer varsa kavram yanılgılarının ortaya çıkarılmasını sağlayarak öğretim programlarını planlayan, hazırlayan ve uygulayan kişilere katkı sağlayabilir. Cumhuriyet kavramı, Türkiye Cumhuriyeti devletinin kuruluşunun yüzüncü yılı olması ve ilkökul öğrencilerinin Cumhuriyet kavramına yönelik algılarını tespit eden bir çalışmaya alanyazında rastlanılmaması sebebiyle seçilmiştir. Bu çalışma alanyazındaki bu boşluğun doldurulmasına katkı sağlayabilir. Bu sebeplerden dolayı bu çalışmada Cumhuriyet kavramına ilişkin ilkökul öğrencilerinin metaforik algıları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın amacı 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin Cumhuriyet kavramına yönelik algılarını tespit etmek ve bunların gerekçelerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda “İlkökul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin Cumhuriyet olgusuna ilişkin algıları nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz veya olmadığımız olgular ile ilgili yeni bilgiler elde etmeyi sağlar (Gürbüz ve Şahin, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde Bolu ili Merkez ilçesinde yer alan bir ilkökulda öğrenim gören 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf olmak üzere toplam 486 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler	Gruplar	f	%
2. sınıf	Kız	75	52,1
	Erkek	69	47,9
3. sınıf	Kız	89	50,5
	Erkek	87	49,5
4. sınıf	Kız	77	46,3
	Erkek	89	53,7
Toplam		486	100

Çalışma grubunu %50,4’ü (245) erkek öğrenciler, %49,6’sı (241) kız öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin %29,6’sı 2. sınıf, %36,2’si 3. sınıf ve %34,2’si 4. sınıftır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak için veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, araştırmacılar tarafından taslak olarak geliştirilmiş ve uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Görüşme formunda, öğrencilerin demografik bilgileri ile “Cumhuriyet” kavramlarına ilişkin algıların metaforlar yoluyla belirlenmesi için öğrencilerden “Cumhuriyet.....benzer, çünkü.....” ifadesindeki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin ürettiği metafor aynı olsa bile nedeni farklı olabileceğinden “çünkü” kısımları dikkatle incelenmiştir. Bu formdan elde edilen cevaplar nihai olarak araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur. Görüşme formu, çalışma grubunda yer alan öğrencilere araştırmacılar tarafından doğrudan uygulanarak veriler toplanmıştır. Öğrencilerden dönen formlardan 486 görüşme formu analiz işlemi için kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde kodlama, temaların bulunması, verilerin kod ve temalara göre örgütlenmesi aşamalarından oluşan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Üretilen metaforlar, kodlama ve ayıklama, örnek metafor belirleme, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik aşamaları ile analiz edilmiştir (Saban, 2008).

Kodlama ve Ayıklama

Görüşme formları incelendiğinde, bazı öğrencilerin geçerli metafor üretmediği, bazılarının ise bir metafor ürettiği hâlde mantıklı bir gerekçe sunmadığı gözlenmiş ve bu cevaplar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Üretilen metaforlar ve gerekçeleri, öğrencilerin sınıfları ve cinsiyetleri kodlanarak yazılmıştır. Üç elemanlı bu kodlamada, ilk rakam öğrencinin sınıfını (2: 2. sınıf, 3: 3.sınıf; 4: 4.sınıf) , ortadaki harf öğrencinin cinsiyetini (K: kız; E: erkek) son rakam ise öğrencinin sayısını ifade etmektedir. Örnek: 2.E.35, 3.K.7, 4.E.20 gibi.

Örnek Metafor Belirleme

Görüşme formlarından analiz işlemine uygun olan 486 görüşme formu ayrıldıktan sonra tek tek incelenmiş ve öğrencilerin “Cumhuriyet” kavramına ilişkin 224 metafor ürettiği gözlenmiştir. Oluşturulan metaforların içerisinde grubunu en iyi temsil eden metaforlar belirlenmiş ve bulgular kısmında ilgili grubun hemen altında örnek olarak sunulmuştur.

Kategori Geliştirme

Veri toplama formunda yer alan öğrencilere ait kodlar ile metaforların nedenlerinin yer aldığı bir tablo oluşturulmuştur. Bu şekilde bir araya getirilen “Cumhuriyet” kavramına ilişkin üretilen metaforlar ve nedenleri arasındaki ilişkiler analiz edildikten sonra ilgili olanlar bir araya getirilerek 9 kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler; Bağımsızlık, Değer, Güç, Güven, İlerleme, Öncü, Şenlik, Yönetim Şekli ve Zafer’ dir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenilirlik; araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması ile bulguların sunulması aşamalarını ilgilendiren önemli kaygılardır (Merriam, 2015). Bu doğrultuda, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Öğrenciler tarafından verilen

yanıtlar incelendiğinde “Cumhuriyet” kavramına ilişkin 224 metafor saptanmış, bulgular kısmında etraflıca değinilen bu metaforları temsil ettiği düşünülen farklı kategori alanı belirlenmiştir. Oluşturulan kategoriler altına yerleştirilmiş metaforların, buldukları kategoriyi temsil edip etmediğinin kontrolünün sağlanması için alan uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak adına yapılan bu aşamada, “Cumhuriyet” kavramına ilişkin 224 metafor 9 kavramsal kategori tabloları henüz eşleştirme yapılmamış hali ile iki alan uzmanı (1 öğretim üyesi, 1 öğretmen) ile paylaşılmış, kendisinden metaforları kavramsal kategorilerden uygun gördüğü birine yerleştirmesi istenmiştir. Uzman tarafından yapılan eşleştirme ile araştırmacıların yaptığı eşleştirme birbiri ile kıyaslanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (1994), (güvenirlilik: görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı x 100) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Uzman ile araştırmacıların yaptığı eşleştirme karşılaştırıldığında güvenirlilik oranı %85 olarak bulunmuştur.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu araştırmanın etik kurul izni Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan, 12.10.2023 tarih ve 2023/427 sayılı kararı ile alınmıştır.

Bulgular

Öğrenci algılarına dayalı olarak “Cumhuriyet” kavramına ilişkin 224 adet metafor saptanmıştır. Üretilen 224 adet metafor, araştırmacılar tarafından 9 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler;

1. Bağımsızlık
2. Değer
3. Güç
4. Güven
5. İlerleme
6. Öncü
7. Şenlik
8. Yönetim Şekli
9. Zafer’dir.

İlkokul öğrencilerinin “Cumhuriyet” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlara ilişkin edinilen kategoriler sunulmuş ve analiz edilmiştir.

Bağımsızlık Kategorisi

Öğrenci görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan “Bağımsızlık” kategorisinde, 73 öğrenci tarafından üretilen 4 ortak, 20 bireysel metafor bulunmaktadır. Bağımsızlık kategorisine ait üretilen ortak metaforlar tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde öğrenciler tarafından bu kategoride en çok üretilen metafor “Özgürlük (f:27)” olmuştur. Bu metaforu en çok 4. sınıf öğrencileri (f:14) üretmiştir. Bu metaforu “Bayrak” ve “Kuş” metaforları izlemiştir. Tablo 2’nin altında “Bağımsızlık” kategorisine ait üretilen ortak metaforlara ilişkin örneklere yer verilmiştir.

Tablo 2. Bağımsızlık Kategorisine Ait Üretilen Ortak Metaforlar

2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		Toplam		
SN	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
1	Özgürlük	2	Özgürlük	11	Özgürlük	14	Özgürlük	27
2	Bayrak	6	Bayrak	10	Bayrak	2	Bayrak	18
3			Kuş	1	Kuş	4	Kuş	5
4	Türkiye	1			Türkiye	1	Türkiye	2

Özgürlük “Kimseye karışmamalıyız, herkes kendi kararlarını vermelidir. Kimse birbirinin istediğini yapmak zorunda değildir. Cumhuriyet bunun gibidir.” (2.K.25)

Özgürlük “Atatürk’ün kurduğu bu Cumhuriyet çok iyi çünkü bağımsızlığı, iyiliği, bayrağımızı ve Atatürk’ü bize andıran güzel bir özgürlük perisi.” (3.E.14)

Özgürlük “Cumhuriyet özgür ve ulusaldır.” (4.E.88)

Bayrak “Bayrak bağımsızlık demektir.” (2.K.15)

Bayrak “Bayrak bağımsızlığımızın sembolüdür. Bence Cumhuriyet’i bağımsızlığımıza benzetebiliriz. Cumhuriyet özel bir bayramdır.” (3.E.56)

Kuş “Kuş özgürce uçar, istediğini yapar, istediği yere gider.” (4.E.15)

Bağımsızlık kategorisine ait üretilen bireysel metaforlar tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Bağımsızlık Kategorisine Ait Üretilen Bireysel Metaforlar

2.Sınıf			3.Sınıf		4.Sınıf	
SN	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
1	Hürriyet	1	Vatan	2	Ada	1
2	İsim	1	Asker	1	Aile	1
3	İstiklal Marşı	1	İnsan	1	Banka	1
4	Simge	1	Kaplan	1	Dünya	1
5	Yılkı Atı	1	Savaş Kazanmak	1	Eşitlik	1
6	Yokluk	1	Sevgi	1	Yaprak	1
7			Tonyukuk	1	Yıldız	1

Tablo 3 incelendiğinde 2. sınıf öğrencileri 6 bireysel, 3. ve 4. sınıf öğrencileri 7 bireysel metafor üretmiştir. “Bağımsızlık” kategorisine ait üretilen bireysel metaforlara ilişkin örnekler şunlardır:

Yılkı atı “Bir at nasıl doğada özgürce yaşıyorsa bir insanda Cumhuriyet’te özgürce yaşar.” (2.K.58)

Vatan “Burası Türkiye Cumhuriyeti eğitim ve özgürlük vardır.” (3.K.71)

Yaprak “Nasıl yaprağın birçok çizgisi olduğu gibi her insan düşüncesini özgürce paylaşabilir buda Cumhuriyet gibidir.” (4.K.72)

Asker “Bayrağımızın rengi askerlerimizin kanıyla oluştu.” (3.E.22)

Değer Kategorisi

Öğrenci görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan “Değer” kategorisinde, 86 öğrenci tarafından üretilen 9 ortak, 44 bireysel metafor bulunmaktadır. Değer kategorisine ait üretilen ortak metaforlar tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Değer Kategorisine Ait Üretilen Ortak Metaforlar

2.Sınıf		3.Sınıf		4. Sınıf		Toplam		
SN	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
1	Sevgi	1	Sevgi	5	Sevgi	1	Sevgi	7
2			Bayram	5	Bayram	1	Bayram	6
3			Çiçek	3	Çiçek	1	Çiçek	4
4			Bayrak	2	Bayrak	1	Bayrak	3
5			Atatürk	1	Atatürk	1	Atatürk	2
6			Birlik	1	Birlik	1	Birlik	2
7			Dostluk	1	Dostluk	1	Dostluk	2
8	Işık	1			Işık	1	Işık	2
9	İnsan	1			İnsan	1	İnsan	2

Tablo 4 incelendiğinde öğrenciler tarafından bu kategoride en çok üretilen metafor “Sevgi (f:7)” olmuştur. Bu metaforu en çok 3. sınıf öğrencileri (f:5) üretmiştir. Bu metaforu “Bayram” ve “Çiçek” metaforları izlemiştir. “Değer” kategorisine ait üretilen ortak metaforlara ilişkin örnekler şunlardır:

Sevgi “Cumhuriyet sevgi ve saygı öğretir. Cumhuriyet’i çok severim.” (2.K.05)

Bayram “Birlik ve beraberlik olur, yardımlar, neşe ve mutluluk olur.” (4.E.45)

Bayrak “Cumhuriyet sevilir, bir umuttur, ulusal egemenliktir.” (3.E.84)

Çiçek “Hem güzel hem de solmayan bir çiçek gibidir.” (3.E.86)

İnsan “İnsan bir Cumhuriyet’tir. İnsan her şeye benzer, insan her şeydir.” (4.E.89)

Değer kategorisine ait üretilen bireysel metaforlar tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde bu kategoride 2. sınıf öğrencileri 8 bireysel, 3. sınıf öğrencileri 12 bireysel ve 4. sınıf öğrencileri 24 bireysel metafor üretmiştir. “Değer” kategorisine ait üretilen bireysel metaforlara ilişkin örnekler şunlardır:

Pırlanta “O tam bir mucize, şans, hayat, demokrasi, birlik, güzellik, mantık ve özgürlük gibidir.” (3.K.15)

Gül “Gül ne kadar güzel kokuyorsa ve güzel görünüyorsa Cumhuriyet’te o kadar güzel, adaletli ve özgürdür. Yani bir gül gibidir.” (4.E.68)

Tablo 5. Değer Kategorisine Ait Üretilen Bireysel Metaforlar

2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf		
SN	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
1	Cennet	1	Özgürlük	3	Mutluluk	3
2	Dünya	1	Saygı	2	Okul	2
3	Kurt	1	Vatan	2	Aile	2
4	Şeker	1	Yardımlaşma	2	Çocuk	2
5	Tatlı	1	Hediye	1	Gül	2
6	Toplum	1	Anne	1	Güneş	2
7	Türkiye	1	Pırlanta	1	Demokrasi	1
8	Vazo	1	Baba	1	Elmas	1
9			Türk halkı	1	Aslan	1
10			Evren	1	Avukat	1
11			Halk	1	Kalp Atışı	1
12			Yürek	1	Kardeşlik	1
13					Karınca	1
14					Karpuz çekirdeği	1
15					Kiraz	1
16					Kitap	1
17					Konu	1
18					Barış	1
19					Arkadaşlık	1
20					Öğrenci	1
21					Sınıf	1
22					Su kaynağı	1
23					Terazi	1
24					Zafer	1

Güç Kategorisi

Öğrenci görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan “Güç” kategorisinde, 22 öğrenci tarafından üretilen 2 ortak, 14 bireysel metafor bulunmaktadır. Güç kategorisine ait üretilen ortak metaforlar tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Güç Kategorisine Ait Üretilen Ortak Metaforlar

2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		Toplam		
SN	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
1	Aslan	4	Aslan	1			Aslan	5
2	Kaplan	1	Kaplan	1			Kaplan	2

Tablo 6 incelendiğinde öğrenciler tarafından bu kategoride en çok üretilen metafor “Aslan (f:5)” olmuştur. Bu metaforu en çok 2. sınıf öğrencileri (f:4) üretmiştir. Bu metaforu “Kaplan” metaforu izlemiştir. “Güç” kategorisine ait üretilen ortak metaforlara ilişkin örnekler şunlardır:

Aslan “Aslan güçlü, dayanıklı ve sağlamdır.” (2.K.32)

Aslan “Cumhuriyet güçlü ve kuvvetli olduğu için benzetiyorum.” (3.K.87)

Kaplan “Kaplanlar cesurdur.” (2.K.30)

Kaplan “Çok güçlü, korkusuz, cesur.” (3.K.81)

Güç kategorisine ait üretilen bireysel metaforlar tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Güç Kategorisine Ait Üretilen Bireysel Metaforlar

2. Sınıf			3. Sınıf		4. Sınıf	
SN	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
1			Kurt	2	Çam Ağacı	1
2			Güçlü	1	Demir	1
3			Kartal	1	Duvar	1
4			Kral	1	Güneş	1
5			Çita	1	İnci	1
6			Türkiye	1	Uçak	1
7			Vatan	1		
8			Zafer	1		

Tablo 7 incelendiğinde 2. sınıf öğrencileri bu kategoride bireysel metafor üretilmediği görülmektedir. Bu kategoride 3. sınıf öğrencileri 8 bireysel, 4. sınıf öğrencileri 6 bireysel metafor üretmiştir. “Güç” kategorisine ait üretilen bireysel metaforlara ilişkin örnekler şunlardır:

Çita “Cumhuriyet’i kuvvetli, hızlı, güçlü ve cesur olan çitaya benzetiyorum.” (3.K.75)

Kartal “Birinin yetkisi altında hareket etmeden yuvasına giden özgür, güçlü, korkak olmayandır.” (3.E.26)

Duvar “Duvar yıkılmaz sağlam olduğu için, Cumhuriyet’te yıkılmaz, sağlamdır ve hep ayakta durur.” (4.E.73)

Çam Ağacı “Çok büyük, çok güçlü ve hiç yaprakları çürümez.” (4.E.42)

Güven Kategorisi

Öğrenci görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan “Güven” kategorisinde, 44 öğrenci tarafından üretilen 8 ortak, 10 bireysel metafor bulunmaktadır. Güven kategorisine ait üretilen ortak metaforlar tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Güven Kategorisine Ait Üretilen Ortak Metaforlar

2. Sınıf			3. Sınıf		4. Sınıf		Toplam	
SN	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
1	Yuva	9			Yuva	2	Yuva	11
2	Atatürk	5	Atatürk	1			Atatürk	6
3	Aile	2			Aile	1	Aile	3
4			Polis	2	Polis	1	Polis	3
5	Anne	1			Anne	1	Anne	2
6	Baba	1			Baba	1	Baba	2
7			Özgürlük	1	Özgürlük	1	Özgürlük	2
8	Vatan	1	Vatan	1			Vatan	2

Tablo 8 incelendiğinde öğrenciler tarafından bu kategoride en çok üretilen metafor “Yuva (f:11)” olmuştur. Bu metaforu en çok 2. sınıf öğrencileri (f:9) üretmiştir. Bu metaforu

“Atatürk”, “Aile” ve “Polis” metaforları izlemiştir. “Güven” kategorisine ait üretilen ortak metaforlara ilişkin örnekler şunlardır:

Yuva “Bizi tehlikelerden korur.” (2.K.41)

Atatürk “Atatürk yurdumuzu koruduğu gibi Cumhuriyet'te bizi korur.” (2.K.72)

Polis “Eğer birisine kötü davranırsak “Orda dur, bunu yapamazsın.” gibi sözler söyler. Cumhuriyet tıpkı güvenlik gibidir.” (3.E.87)

Baba “Görevi bizi korumak, bize sahip çıkmaktır. Bu yüzden baba gibidir.” (4.E.50)

Güven kategorisine ait üretilen bireysel metaforlar tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Güven Kategorisine Ait Üretilen Bireysel Metaforlar

2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		
SN	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
1	Araba	2	Beyaz Ten, Sarı Saç	1	Süper Kahraman	2
2	Asker	2	Evren	1	Kovan	1
3	Sevgi	1	Jandarma	1	Dünya	1
4			Yıldız	1		

Tablo 9 incelendiğinde bu kategoride 2. ve 4. sınıf öğrencileri 3 bireysel, 3. sınıf öğrencileri 4 bireysel metafor üretmiştir. “Güven” kategorisine ait üretilen bireysel metaforlara ilişkin örnekler şunlardır:

Sevgi “Cumhuriyet bir millettir, bir güvendir. Güvensiz bir Cumhuriyet olmaz.” (2.K.20)

Yıldız “Bayrağımızın yıldızı gibidir çünkü Atatürk Cumhuriyet’i yıldız gibi savunmuştur.” (3.E.59)

Süper Kahraman “Süper kahraman çizgi filmde onları kurtarıyor ve Cumhuriyet’te bizim ülkemizi koruyor.” (4.K.65)

Asker “Türkiye’yi koruduğu gibi Cumhuriyet’te bizi korur.” (2.K.14)

İlerleme Kategorisi

Öğrenci görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan “İlerleme” kategorisinde, 97 öğrenci tarafından üretilen 7 ortak, 36 bireysel metafor bulunmaktadır. İlerleme kategorisine ait üretilen ortak metaforlar tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. İlerleme Kategorisine Ait Üretilen Ortak Metaforlar

2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		Toplam		
SN	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
1	Güneş	6	Güneş	9	Güneş	7	Güneş	2
2	Işık	6	Işık	4	Işık	3	Işık	3
3	Ağaç	5			Ağaç	2	Ağaç	7
4	Saat	3	Saat	1	Saat	1	Saat	5
5	Mum	2	Mum	2			Mum	4
6	Fener	1	Fener	1			Fener	2
7			Baba	1	Baba	1	Baba	2

Tablo 10 incelendiğinde öğrenciler tarafından bu kategoride en çok üretilen metafor “Güneş (f:22)” olmuştur. Bu metaforu en çok 3. sınıf öğrencileri (f:9) üretmiştir. Bu metaforu “Işık” ve “Ağaç” metaforları izlemiştir. “İlerleme” kategorisine ait üretilen ortak metaforlara ilişkin örnekler şunlardır:

Güneş “Güneş gibi bizi aydınlatır, enerji verir.” (2.E.01)

Güneş “İnsanları aydınlatır ve enerji verir, insanların hayatıdır.” (4.E.55)

Işık “Bize bilgi verdiği için bizi aydınlatır.” (2.E.38)

Işık “Önündeki karanlık savaşları aydınlatır.” (3.E.67)

Ağaç “Ağaçlar aynı Cumhuriyet gibi ilk önce fidan olur. Sonra yavaş yavaş bir ağaca dönüşür, aynı Cumhuriyet gibi yavaş adımlarla büyür.” (4.E.06)

İlerleme kategorisine ait üretilen bireysel metaforlar tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. İlerleme Kategorisine Ait Üretilen Bireysel Metaforlar

2. Sınıf			3. Sınıf		4. Sınıf	
SN	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
1	Akıl	1	Ay	2	Ay	2
2	Çiçek	1	Yıldız	2	İnsan	2
3	Öğretmen	1	Ankara	1	Kalem	2
4			Ay- yıldız	1	Özgürlük	2
5			Bayram	1	Bilim	1
6			Elma	1	Bitki	1
7			Gökyüzü	1	Ders	1
8			Hala	1	Eğitim	1
9			Lamba	1	Elmas	1
10			Mutluluk	1	Fidan	1
11			Sevinç	1	Güzellik	1
12			Yenilik	1	Hayat	1
13			Ateş Topu	1	Arı	1
14					Anne-Baba	1
15					Kitap Okumak	1
16					Kurşun Kalem	1
17					Mevsim	1
18					Robot	1
19					Zafer	1
20					Zümrüt	1

Tablo 11 incelendiğinde bu kategoride 2. sınıf öğrencileri 3 bireysel, 3. sınıf öğrencileri 14 bireysel ve 4. sınıf öğrencileri 21 bireysel metafor üretmiştir. “İlerleme” kategorisine ait üretilen bireysel metaforlara ilişkin örnekler şunlardır:

Gökyüzü “Gökyüzü gibi geniştir.” (3.E.45)

Yenilik “Yeni buluşlar elde ederiz.” (3.E.65)

Bitki “Bitkilerde Cumhuriyet gibi yaşam için mücadele ederse ancak büyüyebilir, gelişebilir, çiçek açabilir.” (4.E.32)

Öncü Kategorisi

Öğrenci görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan “Öncü” kategorisinde, 39 öğrenci tarafından üretilen 2 ortak, 15 bireysel metafor bulunmaktadır. Öncü kategorisine ait üretilen ortak metaforlar tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öncü Kategorisine Ait Üretilen Ortak Metaforlar

2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		Toplam		
SN	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
1	Atatürk	10	Atatürk	4	Atatürk	4	Atatürk	18
2	Çocuk	1	Çocuk	1			Çocuk	2

Tablo 12 incelendiğinde öğrenciler tarafından bu kategoride en çok üretilen metafor “Atatürk (f:18)” olmuştur. Bu metaforu en çok 2. sınıf öğrencileri (f:10) üretmiştir. Bu metaforu “Çocuk” metaforu izlemiştir. “Öncü” kategorisine ait üretilen ortak metaforlara ilişkin örnekler şunlardır:

Atatürk “Atatürk Cumhuriyet’i bize armağan etmiştir.” (2.E.62)

Atatürk “Atatürk Cumhuriyet’i kurmuştur.” (3.E.03)

Atatürk “Ata’mız Cumhuriyet’i ilan etti. Ata’mız çocukları çok severdi biz de onu çok seviyoruz.” (4.K.39)

Çocuk “Atatürk Cumhuriyet’in hem kurucusu hem çocukları çok sever o yüzden çocuğa benzetirim.” (3.K.73)

Öncü kategorisine ait üretilen bireysel metaforlar tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Öncü Kategorisine Ait Üretilen Bireysel Metaforlar

2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf		
SN	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
1	Bayram	4	Aile	1	Adalet	2
2	Ay-yıldız	1	Özel Gün	1	Emanet	1
3	Başkan	1	Savaş Kazanmak	1	Vatan	1
4	Armağan	1	Sonsuzluk	1		
5	Hediye	1	Güneş	1		
6	İstiklal Marşı	1	Halk	1		

Tablo 13 incelendiğinde bu kategoride 2. ve 3. sınıf öğrencileri 6 bireysel, 4. sınıf öğrencileri ise 4 bireysel metafor ürettiği görülmektedir. “Öncü” kategorisine ait üretilen bireysel metaforlara ilişkin örnekler şunlardır:

İstiklal Marşı “Mustafa Kemal Atatürk Cumhuriyet’i kurdu. O bizim kalbimizde biz onu çok seviyoruz.” (2.E.70)

Savaş Kazanmak “Cumhuriyet’i Atatürk kurmuştur ve onun sayesinde Cumhuriyet kurulmuştur. Atatürk, silah arkadaşları ve Mehmetçikler.” (3.E.34)

Emanet “Atatürk Cumhuriyet’i Türk gençliğine emanet etmiştir.” (4.K.43)

Şenlik Kategorisi

Öğrenci görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan “Şenlik” kategorisinde, 60 öğrenci tarafından üretilen 9 ortak, 6 bireysel metafor bulunmaktadır. Şenlik kategorisine ait üretilen ortak metaforlar tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Şenlik Kategorisine Ait Üretilen Ortak Metaforlar

2.Sınıf		3.Sınıf		4. Sınıf		Toplam		
SN	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
1	Bayram	6	Bayram	6	Bayram	5	Bayram	7
2	Eğlence	4	Eğlence	3	Eğlence	1	Eğlence	8
3	Şarkı	1	Şarkı	3			Şarkı	4
4	Atatürk	2			Atatürk	1	Atatürk	3
5	Gösteri	1	Gösteri	2			Gösteri	3
6	Şiir	1	Şiir	2			Şiir	3
7			Çocuk	1	Çocuk	1	Çocuk	2
8	Oyun Oynamak	1	Oyun Oynamak	1			Oyun Oynamak	2
9			Özgürlük	1	Özgürlük	1	Özgürlük	2

Tablo 14 incelendiğinde öğrenciler tarafından bu kategoride en çok üretilen metaforun “Bayram (f:27)” olduğu görülmektedir. Bu metaforu en çok 2. sınıf öğrencileri (f:16) üretmiştir. Bu metaforu “Eğlence” ve “Şarkı” metaforları izlemiştir. “Şenlik” kategorisine ilişkin üretilen ortak metaforlara ilişkin örnekler şunlardır:

Bayram “29 Ekim bizim yani milletimizin bayramıdır.” (2.K.37)

Bayram “Gösteriler, oyunlar oluyor o yüzden bayrama benzetiyorum.” (3.E.81)

Bayram “Cumhuriyet Dünya’daki en güzel şeylerden biri. Bayram gibi. Bayram olarak en sevdiğim bayram.” (4.K.10)

Eğlence “Cumhuriyet geldiğinde aynı doğum gününde yapıldığı gibi evlere bayraklar asarız, şarkı söyleriz, gösteri yaparız tıpkı doğum günündeki gibidir.” (3.K.03)

Şenlik kategorisine ait üretilen bireysel metaforlar tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Şenlik Kategorisine Ait Üretilen Bireysel Metaforlar

2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf		
SN	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
1	Mum	1	Dünya	1	Arkadaşlık	1
2	Şenlik	1			Kırmızı	1
3					Yıldız	1

Tablo 15 incelendiğinde bu kategoride 2. sınıf öğrencileri 2 bireysel, 3. sınıf öğrencileri 1 bireysel, 4. sınıf öğrencileri 3 bireysel metafor ürettiği görülmektedir. “Şenlik” kategorisine ilişkin üretilen bireysel metaforlara ilişkin örnekler şunlardır:

Dünya “Neşeli bir dünya aynı Cumhuriyet kadar eğlencelidir.” (3.E.83)

Yıldız “Ne zaman Cumhuriyet Bayramı gelse heyecanlanıp, mutlu olurum.” (4.K.62)

Yönetim Şekli Kategorisi

Öğrenci görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan “Yönetim Şekli” kategorisinde, 17 öğrenci tarafından 1 ortak, 11 bireysel metafor bulunmaktadır. Yönetim Şekli kategorisine ait üretilen ortak metaforlar tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Yönetim Şekli Kategorisine Ait Üretilen Ortak Metaforlar

2.Sınıf		3.Sınıf		4. Sınıf		Toplam		
SN	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
1	Oy Kullanmak	3	Oy Kullanmak	1	Oy Kullanmak	1	Oy Kullanmak	5

Tablo 16 incelendiğinde öğrenciler tarafından bu kategoride en çok üretilen metafor “Oy Kullanmak (f:5)” olmuştur. Bu metaforu en çok 2. sınıf öğrencileri üretmiştir. “Yönetim Şekli” kategorisine ilişkin üretilen ortak metaforlara ilişkin örnekler şunlardır:

Oy Kullanmak “Oy kullanarak başkan seçilir. Her ülke başkan seçer.” (2.K.04)

Oy Kullanmak “Bağımsız ve özgür şekilde oy kullanılır.” (3.E.20)

Oy Kullanmak “Başka ülkede yaşayan bazı insanlar oylarını bizimki gibi kullanamıyorlar, o yüzden biz Cumhuriyet ile yönetilmeliyiz.” (4.E.85)

Yönetim Şekli kategorisine ait üretilen bireysel metaforlar tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Yönetim Şekli Kategorisine Ait Üretilen Bireysel Metaforlar

2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf		
SN	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
1	Atatürk	1	Beyin	1	Tek Yönetim	2
2	Seçim	1	Güneş	1	Ağaç	1
3					Arı	1
4					Özgürlük	1
5					Adalet	1
6					Ülke	1
7					Yönetim Şekli	1

Tablo 17 incelendiğinde bu kategoride 2. ve 3. sınıf öğrencileri 2 bireysel, 4. sınıf öğrencileri 7 bireysel metafor ürettiği görülmektedir. “Yönetim Şekli” kategorisine ilişkin üretilen bireysel metaforlara ilişkin örnekler şunlardır:

Seçim “Bir kişinin seçilmesi ve yönetmesi.” (2.E.08)

Beyin “Cumhuriyet iyi bir yönetim şeklidir, beynimiz gibi bizi yönetir.” (3.E.55)

Ülke “Bir ülkede Cumhuriyet ilan edildiyse o ülkedeki insanlar hak ve özgürlüklerini kullanabilir.” (4.K.63)

Zafer Kategorisi

Öğrenci görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan “Zafer” kategorisinde, 48 öğrenci tarafından 7 ortak, 17 bireysel metafor bulunmaktadır. Zafer kategorisine ait üretilen ortak metaforlar tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Zafer Kategorisine Ait Üretilen Ortak Metaforlar

2.Sınıf		3.Sınıf		4. Sınıf		Toplam		
SN	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
1	Atatürk	4	Atatürk	2	Atatürk	2	Atatürk	8
2			Özgürlük	3	Özgürlük	4	Özgürlük	7
3			Kan	3	Kan	1	Kan	4
4	Zafer	2	Zafer	1	Zafer	1	Zafer	4
5	Bayrak	1	Bayrak	1			Bayrak	2
6	Gül	1	Gül	1			Gül	2
7	Kurtuluş Savaşı	1			Kurtuluş Savaşı	1	Kurtuluş Savaşı	2

Tablo 18 incelendiğinde öğrenciler tarafından bu kategoride en çok üretilen metafor “Atatürk (f:8)” olmuştur. Bu metaforu en çok 2. sınıf öğrencileri (f:4) üretmiştir. Bu metaforu “Özgürlük”, “Kan” ve “Kuş” metaforları izlemiştir. “Zafer” kategorisine ilişkin üretilen ortak metaforlara ilişkin örnekler şunlardır:

Atatürk “Kurtuluş Savaşı’nı Atatürk ve askerleri kazanmıştır bu yüzden Atatürk’e benzetiyorum.” (2.E.17)

Özgürlük “Türkiye Cumhuriyeti kurulunca özgürlük, kurtuluş ve hayat kolaylaşmaya başladı.” (3.E.85)

Kurtuluş Savaşı “Kurtuluş Savaşı’nda büyük bir önderlik kazandığımız için, kurtuluş gösterdiğimiz için” (4.K.40)

Özgürlük “Cumhuriyet bizi özgür bırakır. Cumhuriyet’i Atatürk kazanmıştır. Bizim ülkemize saldırı yapıyorlardı. Atatürk savaşı kazanarak Cumhuriyet’i kazandı, özgürlüğü aldı.” (4.K.50)

Zafer Şekli kategorisine ait üretilen bireysel metaforlar tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Zafer Kategorisine Ait Üretilen Bireysel Metaforlar

2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf		
SN	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
1	Kılıç	1	Saygı	2	Savaş	2
2			Boğa	1	Ev	1
3			Düşünce	1	Kazanmak	1
4			Halk	1	Patronun Oğlu	1
5			Işık	1	Aile	1
6			İnsan	1		
7			Kahraman	1		
8			Park	1		
9			Arkadaşlık	1		
10			Sevgi	1		
11			Vatan	1		

Tablo 19 incelendiğinde bu kategoride 2. sınıf öğrencileri 1 bireysel, 3. sınıf öğrencileri 11 bireysel ve 4. sınıf öğrencileri 5 bireysel metafor ürettiği görülmektedir. “Zafer” kategorisine ilişkin üretilen bireysel metaforlara ilişkin örnekler şunlardır:

Kılıç “Cumhuriyet için bir sürü askerimiz savaştı, şehit oldu. En sonunda bu ülkeden İngilizleri kılıç gibi yok ettiler.” (2.K.02)

Saygı “Cumhuriyet kolay kazanılmış bir şey değil. Bizim atalarımız çok zor kazandı ve biz onları tebrik ediyoruz.” (3.K.06)

Savaş “Savaşı kazandık, Cumhuriyet ilan edildi.” (4.K.54)

Tartışma

Bu araştırma “Cumhuriyet” kavramına ilişkin ilkökul öğrencilerinin metaforik algılarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin Cumhuriyet kavramını tek başına yani tek boyutlu olarak algılamadıkları bunun aksine Cumhuriyet kavramının birçok farklı kavram ile ilişkilendirildiğini yani çok boyutlu bir kavram olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Cumhuriyet kavramına ilişkin 2, 3 ve 4. sınıf olmak üzere toplam 486 öğrenci tarafından 224 metafor üretilmiştir. Üretilen 224 metaforun 48 tanesi ortak, 176 tanesi bireysel metafordur. Cumhuriyet kavramına ilişkin öğrenciler tarafından çok farklı metaforlar üretildiği görülmüştür. Öğrencilerin Cumhuriyet kavramına ilişkin zenginleştirilmiş kavram bilgisine ve geniş bir algı yapısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlarda insanlar, olaylar, mekânlar ve nesnelere arasındaki ilişkiler ön plana çıkmıştır. Öğrenciler tarafından üretilen 224 metafor araştırmacılar tarafından 9 kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; *Bağımsızlık*, *Değer*, *Güç*, *Güven*, *İlerleme*, *Öncü*, *Şenlik*, *Yönetim Şekli* ve *Zafer*’dir. En çok metaforun üretildiği kategori “*Değer*”; en az metaforun üretildiği kategori ise “*Yönetim Şekli*” olmuştur.

Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar arasından “*Bağımsızlık*” kategorisinde, tüm sınıf düzeylerinde 73 öğrenci tarafından üretilen 24 metaforun 4’ü ortak, 20’si bireysel metafordur. 2. sınıf öğrencileri 3 ortak, 6 bireysel; 3. sınıf öğrencileri 3 ortak, 7 bireysel; 4. sınıf öğrencileri 4 ortak, 7 bireysel metafor üretmiştir. Bağımsızlık kategorisine ait üretilen ortak metaforlar sırasıyla; “*özgürlük*”, “*bayrak*”, “*kuş*” ve “*Türkiye*”dir. Cumhuriyet kavramına ilişkin bağımsızlık kategorisinde üretilen ortak metaforlar, Çalışoğlu (2019) ve Baş (2020) tarafından yapılan çalışmalarda kuş kavramı; Bal ve Gök (2011) tarafından yapılan çalışmada Türkiye kavramı ile ilişkilendirilerek araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Cumhuriyet kavramına ilişkin bağımsızlık kategorisinde üretilen bireysel metaforlar, Bal ve Gök (2011) tarafından yapılan çalışmada simge kavramı; Baş (2020) tarafından yapılan çalışmada aile ve asker kavramları ile ilişkilendirilerek araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar arasından “*Değer*” kategorisinde, tüm sınıf düzeylerinde 86 öğrenci tarafından üretilen 53 metaforun 9’u ortak, 44’ü bireysel metafordur. 2. sınıf öğrencileri 3 ortak, 8 bireysel; 3. sınıf öğrencileri 7 ortak, 12 bireysel; 4. sınıf öğrencileri 9 ortak, 24 bireysel metafor üretmiştir. Değer kategorisine ait üretilen ortak metaforlar sırasıyla; “*sevgi*”, “*bayram*”, “*çiçek*”, “*bayrak*”, “*Atatürk*”, “*birlik*”, “*dostluk*”, “*ışık*” ve “*insan*”dır. Cumhuriyet kavramına ilişkin değer kategorisinde üretilen ortak metaforlar, Çalışoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada ışık kavramı ile ilişkilendirilerek araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Cumhuriyet kavramına ilişkin değer kategorisinde üretilen bireysel metaforlar, Çalışoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada anne, halk, karınca, okul kavramları; Baş (2020) tarafından yapılan çalışmada gül, okul ve kalp (yürek) kavramları ile ilişkilendirilerek araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar arasından oluşturulan “*Güç*” kategorisinde, tüm sınıf düzeylerinde 22 öğrenci tarafından üretilen 16 metaforun 2’si ortak, 14’ü bireysel metafordur. 2. sınıf öğrencileri 2 ortak, 3. sınıf öğrencileri 2 ortak metafor üretirken 4. sınıf öğrencileri ortak metafor üretmemiştir. Aynı şekilde 2. sınıf öğrencileri bireysel metafor

üretmezken, 3. sınıf öğrencileri 8 bireysel, 4. sınıf öğrencileri 6 bireysel metafor ürettiği görülmüştür. Güç kategorisine ait üretilen ortak metaforlar sırasıyla; “*aslan*” ve “*kaplan*”dır. Cumhuriyet kavramına ilişkin güç kategorisinde üretilen bireysel metaforlar, Baş (2020) tarafından yapılan çalışmada ağaç kavramı ile ilişkilendirilerek araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğrenciler tarafından kurulan metaforlar arasından oluşturulan “Güven” kategorisinde, tüm sınıf düzeylerinde 44 öğrenci tarafından üretilen 18 metaforun 8’i ortak, 10’u bireysel metafordur. 2. sınıf öğrencileri 6 ortak, 3 bireysel; 3. sınıf öğrencileri 4 ortak, 4 bireysel; 4. sınıf öğrencileri 6 ortak, 3 bireysel metafor üretmiştir. Güven kategorisine ait üretilen ortak metaforlar sırasıyla; “*yuva*”, “*Atatürk*”, “*aile*”, “*polis*”, “*anne*”, “*baba*”, “*özgürlük*” ve “*vatan*”dır. Cumhuriyet kavramına ilişkin güven kategorisinde üretilen ortak metaforlar, Bal ve Gök (2011) tarafından yapılan çalışmada özgürlük kavramı ile ilişkilendirilerek araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğrenciler tarafından kurulan metaforlar arasından oluşturulan “İlerleme” kategorisinde, tüm sınıf düzeylerinde 97 öğrenci tarafından üretilen 43 metaforun 7’si ortak, 36’sı bireysel metafordur. 2. sınıf öğrencileri 6 ortak, 3 bireysel; 3. sınıf öğrencileri 6 ortak, 13 bireysel; 4. sınıf öğrencileri 5 ortak, 20 bireysel metafor üretmiştir. İlerleme kategorisine ait üretilen ortak metaforlar sırasıyla; “*Güneş*”, “*ışık*”, “*ağaç*”, “*saat*”, “*mum*”, “*fener*” ve “*baba*”dır. Cumhuriyet kavramına ilişkin ilerleme kategorisinde üretilen ortak metaforlar, Çalışoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada ağaç kavramı ilişkilendirilerek araştırma bulguları ile benzerlik göstermiştir. Cumhuriyet kavramına ilişkin ilerleme kategorisinde üretilen bireysel metaforlar, Baş (2020) ve Çalışoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada mevsim kavramı; Baş (2020) tarafından yapılan çalışmada gökyüzü kavramı ile ilişkilendirilerek araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğrenciler tarafından kurulan metaforlar arasından oluşturulan “Öncü” kategorisinde, tüm sınıf düzeylerinde 39 öğrenci tarafından üretilen 17 metaforun 2’si ortak, 15’i bireysel metafordur. 2. sınıf öğrencileri 2 ortak, 6 bireysel; 3. sınıf öğrencileri 2 ortak, 6 bireysel; 4. sınıf öğrencileri 1 ortak, 3 bireysel metafor üretmiştir. Öncü kategorisine ait üretilen ortak metaforlar sırasıyla; “*Atatürk*” ve “*çocuk*”tur. Cumhuriyet kavramına ilişkin öncü kategorisinde üretilen ortak metaforlar, Bal ve Gök (2011) tarafından yapılan çalışmada Atatürk kavramı ile ilişkilendirilerek araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Cumhuriyet kavramına ilişkin öncü kategorisinde üretilen bireysel metaforlar, Çalışoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada halk kavramı; Baş (2020) tarafından yapılan çalışmada adalet kavramı ile ilişkilendirilerek araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğrenciler tarafından kurulan metaforlar arasından oluşturulan “Şenlik” kategorisinde, tüm sınıf düzeylerinde 60 öğrenci tarafından üretilen 15 metaforun 9’u ortak, 6’sı bireysel metafordur. 2. sınıf öğrencileri 7 ortak, 2 bireysel; 3. sınıf öğrencileri 8 ortak, 1 bireysel; 4. sınıf öğrencileri 5 ortak, 3 bireysel metafor üretmiştir. Şenlik kategorisine ait üretilen ortak metaforlar sırasıyla; “*bayram*”, “*eğlence*”, “*şarkı*”, “*Atatürk*”, “*gösteri*”, “*şiir*” ve “*oyun oynamak*”tır. Cumhuriyet kavramına ilişkin şenlik kategorisinde üretilen ortak metaforlar, Çalışoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada Atatürk kavramı ile ilişkilendirilerek araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğrenciler tarafından kurulan metaforlar arasından oluşturulan “Yönetim Şekli” kategorisinde, tüm sınıf düzeylerinde 17 öğrenci tarafından üretilen 12 metaforun 1’i ortak, 11’i bireysel metafordur. 2. sınıf öğrencileri 1 ortak, 2 bireysel; 3. sınıf öğrencileri 1 ortak, 2

bireysel; 4. sınıf öğrencileri 1 ortak, 7 bireysel metafor üretmiştir. Yönetim şekli kategorisine ait üretilen ortak metafor; “oy kullanmak”tır. Cumhuriyet kavramına ilişkin yönetim şekli kategorisinde üretilen bireysel metaforlar, Çalışoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada güneş ve özgürlük kavramları ile ilişkilendirilerek araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğrenciler tarafından kurulan metaforlar arasından oluşturulan “Zafer” kategorisinde, tüm sınıf düzeylerinde 48 öğrenci tarafından üretilen 24 metaforun 7’si ortak, 17’si bireysel metafordur. 2. sınıf öğrencileri 5 ortak, 1 bireysel; 3. sınıf öğrencileri 6 ortak, 11 bireysel; 4. sınıf öğrencileri 5 ortak, 5 bireysel metafor üretmiştir. Zafer kategorisine ait üretilen ortak metaforlar sırasıyla; “Atatürk”, “zafer”, “bayrak”, “gül” ve “Kurtuluş Savaşı”dır. Cumhuriyet kavramına ilişkin zafer kategorisinde üretilen ortak metaforlar, Bal ve Gök (2011) tarafından yapılan çalışmada savaş (Kurtuluş Savaşı) kavramı ile ilişkilendirilerek araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Üretilen metaforların kategorik analizi incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğu tarafından üretilen ilk beş metaforun sırasıyla; Bayram, özgürlük, güneş, Atatürk ve bayrak olduğu görülmüştür. Bayram metaforu değer ve şenlik kategorilerinde, özgürlük metaforu bağımsızlık ve güven kategorilerinde, Atatürk metaforu değer, öncü, güven, şenlik ve zafer kategorilerinde, bayrak metaforu bağımsızlık, değer ve zafer kategorilerinde ortak metafor olarak yer alsa da herbir kategoride üretilen metaforun ilişkilendirildiği kavram yani gerekçesi farklıdır.

Genel olarak araştırmanın sonuçları incelendiğinde tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin Cumhuriyet kavramına ilişkin olumlu bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Çalışoğlu (2019); Çiftçi ve Tangülü (2012); Bal ve Gök (2011); Baş (2020); Ulusoy ve Yelken (2009) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin Cumhuriyet kavramına yönelik olumlu bir algıya sahip olmalarına etki eden değişkenler arasında yürütülen eğitim ve öğretim faaliyetleri çok önemli bir paya sahiptir. Çünkü eğitim, bireylerin algısını etkileyen en önemli iç faktörlerden biridir (Çalışoğlu, 2019). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin öğretim programlarında yer alan Cumhuriyet kavramı ile ilgili kazanımların öğrenme amacına ulaştığını göstermiştir.

Öğrencilerin metaforik algılarına bakıldığında, Cumhuriyet kavramının dolaylı olarak ilişkili olduğu birçok kavram ile ilişkilendirildiği fakat doğrudan ilişkili olduğu yönetim şekli kategorisinde, yalnızca 17 öğrenci tarafından metafor üretildiği görülmektedir. Bunun sebebi olarak Cumhuriyet kavramına ilişkin tanımın, somut işlemler döneminde olan ilkökul öğrencileri (Piaget, 2004) için soyut kaldığı ileri sürülebilir. İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde yer alan soyut kavramların öğrenilmesinde sıkıntılar yaşandığı ve kavram yanlışlarına sebep olduğu ortaya çıkmıştır (Bal, 2011). Kavramların eksik ve yanlış öğrenilmesi, kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesini engelleyebilir. Bu nedenle Cumhuriyet kavramı gibi soyut ve çok boyutlu kavramların öğretiminde şu önerilere yer verilmiştir:

- İlkokul öğrencileri somut işlemler döneminde olduklarından dolayı soyut ve karmaşık kavramların öğretiminde kavram haritaları, kavram bulmacaları, kavram ağları ve kavram karikatürleri kullanılabilir.
- Soyut ve çok boyutlu kavramların öğretilmesinde bilinenden bilinmeyene ve somuttan soyuta öğretim ilkelerinin kullanılmasına önem verilebilir.

- Kavram öğretimi aşamasında, öğrencilerin kavrama ilişkin var olan ön bilgilerini kullanarak öğrenmelerine rehber olunabilir. Böylece öğrenci, kavramın tanımını ezberlemek yerine kalıcı ve anlamlı öğrenmeler sağlanarak, kavramın zihinde olguya dönüşmesi sağlanabilir.
- Metaforlar aracılığıyla soyut, karmaşık kavramların somutlaştırılması ve bilinen kavramların bilinmeyen kavramlar ile ilişkilendirilmesi kalıcı ve anlamlı öğrenmeler sağlayabilir.

Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmada yazarlar eşit katkıda bulunmuşlardır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Çalışma herhangi bir destek almamıştır

Çatışma Beyanı

Araştırmada herhangi bir kişi, kurum veya kuruluşla bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyan

Araştırma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Etiği Kurulu Başkanlığı'nın 2023/427 sayılı kararı ile bilimsel araştırma etiği açısından uygun bulunmuştur.

Ethical Statement

The research was found appropriate in terms of scientific research ethics by the decision numbered 2023/427 of the Bolu Abant Izzet Baysal University Ethics Committee.

Kaynakça

- Aktepe, V., Cepheci, E., Irmak, S., & Palaz, Ş. (2017). Hayat bilgisi dersinde kavram öğretimi ve kavram öğretiminde kullanılabilir teknikler üzerine kuramsal bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3(1), 33-50.
- Akyol, C. (2017). *Metaforların kullanım alanları ve faydaları*. Pegem Atıf İndeksi, 51-89.
- Arslan, M.M. ve M. Bayrakçı. (2006), "Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi", *Milli Eğitim*, 171, 100-107.
- Aydın, İ. H. (2006). Bir felsefi metafor "yolda olmak". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(1), 9-22.
- Bal, M. S. (2011). Misconceptions of high school students related to the conceptions of absolutism and constitutionalism in history courses, *Educational Research and Reviews*, 6 (3), 283-291.
- Bal, M. S., & Gök, S. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki cumhuriyet, saltanat ve liderlik kavramlarını algılayışları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(3), 1183-1198.
- Baş, K. (2020). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin saltanat cumhuriyet ve laiklik kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Journal of History School*, 45, 1185- 1208.
- Çalışoğlu, M. (2019). İslami ilimler fakültesi öğrencilerinin "saltanat ve cumhuriyet" kavramlarına ilişkin metaforları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 542-558.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 269-283.
- Çiftçi, B., & Tangülü, Z. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının Atatürk ilkeleri hakkındaki metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 381-395.
- Doğanay, R. (2023). Yüzüncü yılında (Türkiye'de) Cumhuriyet. *Turkish Academic Studies-TURAS*, 4(1), 1-15.
- Devellioğlu, F. (1998). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. 15. baskı. Aydın.
- Fraser, D.C. (2000). Sin, "Hope and optimism in childrens methaphors", AARE Conference, Dec. 4-7, Sydney, Australia.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Hanson, L. (1993). Affective response to learning via visual metaphor, ACIVLA, October 13-17, New-York.
- Koroğlu, C. Z., & Koroğlu, M. A. (2016). Bilim kavramının gelişimi ve günümüz sosyal bilimleri üzerine. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 1-15.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Hayat Bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 2. ve 3. sınıflar)*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul 4. sınıflar)*. MEB.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Merriam, S. B. (2015). Qualitative research: Designing, implementing, and publishing a study. In *Handbook of research on scholarly publishing and research methods*, 125-140.

- Osborn, M. (1997). The play of metaphors, education. *Fall*, 118(1), 1-4.
- Palmquist, R. A. (2001). Cognitive style and users' metaphors for the web: An exploratory study. *The Journal of Academic Librarianship*, 27(1), 24-32.
- Piaget, J. (2004), *Çocukta zihinsel gelişim* (H. Portakal, Çev.). Cem.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Sanchez, A., María Barreiro, J., & Maojo, V. (2000). Design of virtual reality systems for education: A cognitive approach. *Education and Information Technologies*, 5, 345-362.
- Semerci, Ç. (2007). " Program geliştirme" kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2).
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762-769.
- Ulusoy, K. & Yelken, T. (2009). İlköğretim 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin Atatürkçülük ile ilgili kavramları algılamaları. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(22), 213-223.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı) Seçkin.
- Erişim adresi: <http://www.tdk.gov.tr/> Erişim tarihi: 02.11.2023



Türkiye’de Yetişkin Eğitimi Alanında Gelişime Açık Zihin Yapısı Üzerine Sistematik Alanyazın İncelemesi

Zeliha Zuhal Güven¹

Ercan Yılmaz²

Öz

Bilim ve teknolojidaki ilerlemeler, uzayan insan ömrü, savaş, göç, küresel salgın gibi insanları bireysel ve toplumsal açıdan etkileyen olgu ve olaylar yetişkin eğitiminin önemini artırmaktadır. Değişen koşullara uyum sağlamak, sorun çözme becerileri geliştirmek, geleceğe yönelik öngörülerde bulunmak, gerektiğinde inisiyatif olarak harekete geçmek gibi davranışların kazanılmasında etkili olan Gelişime Açık Zihin (GZ) yapısı giderek artan bir ivme ile araştırmalara konu olmaktadır. Yurt içi alanyazında Türkçeye farklı terimlerle çevrilen ve bu çalışmada Gelişime Açık Zihin yapısı olarak ifade edilen *Growth Mindset* kuramı uluslararası alanyazında önceleri pedagojik açıdan ele alınmış, sonraki yıllarda hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi kapsamında kuramsal ve deneysel pek çok çalışmaya da konu olmuştur. Bu çalışma ulusal alanyazında yetişkin eğitimi GZ kuramı çerçevesinde ele alan araştırmaları kapsamaktadır. Çalışmanın amacı hayat boyu öğrenme yolculuğunda yetişkinlerin eğitimi alanında GZ yapısının olası etkilerini inceleyen araştırmaları analiz etmektir. Bu amaçla ulusal alanyazında konuyu ele alan araştırmalar sistematik derleme yöntemiyle incelenmiştir. İncelemeler sonucunda, yurt içi alanyazında yetişkin eğitimi ve GZ yapısını konu alan sınırlı sayıda çalışma olduğu, sayılarının giderek arttığı, çalışmalarda genellikle betimsel analiz yönteminin kullanıldığı ve büyük çoğunluğunun lisansüstü tez çalışması olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, yetişkinliğin biyolojik, psikolojik, sosyolojik ve ekonomik boyutları olması; doğası gereği farklı ihtiyaç ve yükümlülükler içermesi nedeniyle, GZ yapısının yetişkin eğitiminde etkisi ve işlevi üzerine çalışmalar yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yetişkin Eğitimi, Gelişime Açık Zihin Yapısı, Alanyazın İncelemesi

A Systematic Review into Growth Mindset in Adult Education in Türkiye

^a **Sorumlu Yazar:** Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Türkiye. E-mail: zzuhalguven@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5523-3843>

^b Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkiye. E-mail: ercanyilmaz70@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4702-1688>

Atıf: Güven, Z., Z. & Yılmaz, E. (2024). Türkiye’de yetişkin eğitimi alanında gelişime açık zihin yapısı üzerine sistematik alanyazın incelemesi. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(2), 175-204. <https://doi.org/10.46423/izujed.1380008>

Abstract

Developments in science and technology, increasing life expectancy, and circumstances that affect people individually and socially such as wars, migration and global pandemics have increased the importance of adult education. Growth Mindset (GM), which is effective in acquiring such skills as adapting to changes, problem-solving, making predictions for future, and taking initiative when necessary, has been researched at an increasing rate. The Growth Mindset theory was first discussed in terms of pedagogy in international literature, and later it has also been the subject of many theoretical and experimental studies within the scope of lifelong learning and adult education. This study covers the research in the national literature that deals with adult education within the framework of the GM theory. The aim of the study is to analyze the studies examining the possible effects of GM in the field of adult education in lifelong learning process. For this purpose, the studies dealing with the subject in the national literature were examined with the systematic analysis method. As a result, the following findings were revealed: (a) a limited number of studies on adult education and GM were conducted in Türkiye, (b) there was a noticeable increase in the number of studies in recent years, (c) descriptive analysis method was used mostly to investigate relations between different variables, and (d) the majority of the studies were postgraduate thesis research. In conclusion, the significance of conducting multi-perspective studies on the effect of the GM in adult education was discussed on the ground that adulthood involves biological, psychological, sociological and economic dimensions associated with different needs and responsibilities.

Keywords: Adult Education, Growth Mindset, Literature Review

Extended Abstract

Introduction

Changing needs arising from changing circumstances have raised the significance of adult learning. Due to factors such as technology driven life, globalization, demographic changes, and social transformations, adults need to be supported to gain new skills, increase self-confidence, and improve life quality. Adult education refers to educational programs and opportunities designed specifically for adults, particularly beyond the traditional school age (UNESCO, 1976, p.2). These programs aim to provide learning opportunities, skill development, and knowledge enhancement to empower adults in various aspects, including their personal, professional, and social lives. On the other hand, there are some barriers for adults to learn such as loss of vision and hearing, pain and fatigue (Merriam & Cafferalla, 1999, p. 97) and negative mindset that believes it is too difficult to learn at an advanced age (Langer, 1997, p.2). Previous learning failures, workload and responsibilities brought by social roles, negative perceptions and attitudes in society towards adult learning are also some problems that adults have to cope with (Rogers & Horrocks, 2010, p. 264).

Growth Mindset (GM) can be effective for adults to deal with challenges in life. GM is the belief that abilities and intelligence can be developed through effort, learning, and perseverance (Dweck, 2006). When adults adopt a growth mindset, they are more likely to embrace challenges, put in effort, and view failures as opportunities for learning. This mindset can lead to increased motivation, better retention of information, and improved performance in adult education settings. It encourages a willingness to step out of one's comfort zone, take on new challenges, and continuously improve. Though more extensively studied in K-12 education, there is a considerable amount of research into GM in adult education in recent years (Han, Stieha, Poitevin & Starnes, 2018). This study was conducted to investigate how

GM is researched in the scope of adult education in studies in Türkiye. As GM is considered to benefit people in various ways, this study is expected to contribute to presenting the current situation in Türkiye.

Method

The systematic literature review method was used in this study in order to analyse the research that deals with adult education in the context of GM in Türkiye. The sub research questions were developed to investigate the topic trends, method preferences and main findings of the selected studies. The stages of analysis were designed as: (a) determining the literature repository as ULAKBIM Social Sciences Database, Google Academic Search Engine, and National Thesis Center Database of the Council of Higher Education (b) forming the criteria, c) screening for eligibility using the inclusion and exclusion criteria and extracting the relevant data, and (d) synthesising the extracted study data and presenting the results.

Findings and Discussion

In this study, conducted to investigate the inclusion of the GM in research on adult education in Turkey through a systematic literature review method, a total of nine studies were found, including eight postgraduate theses and one research article. Almost all of the studies were post graduate dissertation research and only one was a journal article. As for method preferences, it was found that descriptive analysis was used in the majority of the studies to investigate relations between different variables; there was only one intervention study, and one scale adaptation. In most of the studies (six out of nine), teachers were involved as participants in study groups. The most distinguished findings of the studies were that there were significant relations between GM of the participants and some variables such as self-efficacy (Candan, 2022; Ergen, 2019; Kılıç Otru, 2022; Yılmaz, 2020), subjective well-being (Şimşek, 2022), informal workplace learning (Sarkan, 2021). The results of the intervention study revealed that the online intervention program significantly increased the GM scores of the class teachers.

Compared to the large amount of research in international literature, the discrepancy between the interest in GM in adult education in international and national literature could be considered significant. On the other hand, it is noticeable that the interest in the topic has increased in recent years as eight of nine studies were conducted in the years 2020 and onwards. Along with the limited number of studies, it was revealed that GM in adult education was investigated in only one article. Considering the fact that the first study on GM in adult education was released in 2019 (Ergen, 2019), it could be argued that GM theory is a novice research topic for the researchers in Türkiye.

Another finding was that teachers were the participants in six studies. Teachers have been researched in similar studies in other countries, as well (Lin, Yin, & Liu, 2022; Patrick & Joshi, 2019; Seaton, 2018; Zeng, Chen, Cheung & Peng, 2019). As participant diversity is important, other professions should be studied in further studies. As for method choice, the distinctive tendency to do descriptive analysis is noteworthy. However, it should be noted that it could be misleading to discuss the findings in details due to the limited number of the

studies.

Adulthood covers an important period in human life. On account of biological, psychological, sociological and economic dimensions of adulthood and the different needs and obligations of each dimension, adult education comes to the fore especially the rapid and radical changes in our age (Knowles, Holton ve Swanson, 1998). As adult education is very important for lifelong learning, the increasing interest in andragogy is promising. There is a similar increase in the number of studies that investigate growth mindset in the scope of adult education.

In a century that necessitates quick-wit and adaptation to constant changes, there is a need for studies investigating the GM in the context of adult education. GM brings about such attitudes as resilience, perseverance, open-mindedness, eagerness to tackle with challenges. To fully harness the potential of the growth mindset in adult education, it is important for educators, institutions, and policymakers to provide training and resources that facilitate the development and application of this mindset. This could include incorporating mindset-related strategies into curriculum design, providing professional development for educators, and creating a culture that encourages continuous learning and improvement.

Giriş

Bilim ve teknolojiadaki ilerlemeler sonucunda eğitim olanaklarının artması ve ortalama insan ömrünün uzaması hayat boyu öğrenmenin önemini artırmıştır. Ayrıca, 21. Yüzyılda yaşanan savaş, göç ve salgın gibi toplumlara derinden etkileyen olaylar sonucunda hayat koşulları giderek devingenleşmekte, her yaşta insan eski öğrenmelerini güncellemek ve yeni öğrenmeler edinmek zorunda kalmaktadır. Akademik olarak kapsamlı bir şekilde araştırılan hayat boyu öğrenme konusu özellikle geçen yüzyılın ortalarından itibaren UNESCO, OECD, Avrupa Birliği, Dünya Bankası gibi çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından ele alınmaktadır (EPRS, n.d.; Jarvis, 2009; OECD, 2021; The World Bank, 2003; UNESCO, n.d.).

Birleşmiş Milletler tarafından yayımlanan Dünya Nüfus Beklentileri 2022 başlıklı raporda dünya nüfusunun 15 Kasım 2022 tarihinde 8 milyara ulaşacağı öngörülmüştür (United Nations, n.d.). Aynı raporda ortalama insan ömrünün uzaması ve doğurganlıkta devam eden yavaşlama nedeniyle yaşlı nüfusun giderek artmasına dikkat çekilmiştir. Bilim ve teknolojiadaki hızlı ilerlemelerin yanı sıra, yirmi birinci yüzyılda yaşanan sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik nedenlere bağlı değişimlere uyum sağlanması için yetişkin eğitime önem verilmesi gerekir. Eğitim Bilimleri açısından konuya bakıldığında hayat boyu öğrenme becerilerinin kazanılmasına katkıda bulunacak yaklaşım, kuram, yöntem ve tekniklerin araştırılması, kuramsal ve uygulamalı araştırma çeşitliliğinin sağlanması önemlidir. Bu bağlamda, uluslararası alan yazında giderek artan bir yoğunlukta ele alınan, Türkiye’de ise göreceli olarak az sayıda olsa da son birkaç yılda dikkat çekici bir artışla çalışmalara konu olan Dweck (2006) tarafından geliştirilmiş *Growth Mindset* kuramı dikkat çekmektedir. Türkçeye farklı terimlerle çevrilen *Growth Mindset* kuramı bu çalışmada *Gelişime Açık Zihin (GZ)* yapısı olarak ifade edilmiş ve yetişkin eğitimi kapsamında ele alınmıştır. Çalışmanın amacı hayat boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde GZ yapısının olası etkilerini alan yazın incelemesi yoluyla araştırmaktır. Yurt dışı alanyazında giderek artan bir ilgi gören GZ yapısı üzerine ulusal alan yazında nispeten az sayıda araştırma yapılmış olması; konuya olan ilginin yakın denebilecek bir zamanda başlaması nedeniyle bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle, çağın getirdiği hızlı bilimsel ilerlemelerin yanı sıra, yerel ve küresel boyutta yaşanan sosyal, siyasal ve kültürel dönüşümlerin yetişkin eğitimi gerektirmesi açısından bakıldığında, GZ kuramını yetişkin eğitimi kapsamında ele alan çalışmanın alan yazına katkıda bulunması beklenmektedir.

Yetişkin Eğitimi

Yetişkin eğitimi yetişkin öğrenmesinin çocuklardan farklı olduğu varsayımına dayanır (Knowles, 1980, s. 43). Türkçe alanyazında andragoji olarak da yer alan yetişkin eğitime özellikle klinik psikoloji, gelişim psikolojisi, sosyoloji, sosyal psikoloji ve felsefe gibi sosyal bilimler önemli katkılarda bulunmuştur. Tarih boyunca filozoflar, din adamları ve toplum önderleri öğretilerini aktarmada yetişkinleri muhatap alsalar da, yetişkin eğitimi bilimsel anlamda yirminci yüzyılın başlarında araştırmalara konu olmuştur. Özellikle Birinci Dünya Savaşı’nın ardından yetişkinlerin öğrenme becerisine odaklanan Edward Lee Thorndike ile yetişkinlerin öğrenme sürecini ön plana çıkaran Eduard Christian Lindeman önderliğinde yetişkin eğitimi akademik bir araştırma konusu olarak ele alınmaya başlamıştır (Knowles, Holton ve Swanson, 1998, s. 36). Sanayi devriminin ardından değişen toplum ve çalışma hayatının yanı sıra Birinci Dünya Savaşı’nın yol açtığı yeni ekonomik düzen arayışları insan kaynakları olarak adlandırılan bir kavramın ortaya çıkmasına yol

açmış ve yetişkin eğitimi çeşitli açılardan araştırılmıştır. Merriam (2004, s. 200) yetişkin eğitimi alanındaki çalışmalarını üç dönem olarak ele almıştır. Birinci dönem yetişkinin öğrenip öğrenemeyeceğinin sorgulandığı yirminci yüzyıl başlarını, ikinci dönem yetişkin ile çocuk arasındaki öğrenme farklılıklarının araştırıldığı yirminci yüzyıl ortalarını ve son dönem de yetişkin eğitimi alanının farklı disiplinlere dayalı çeşitli yeni yaklaşımların katkılarıyla giderek geliştiği 1980'ler ve sonrasını kapsamaktadır.

Yetişkinlerin öğrenme özellikleri, farklı gelişim dönemlerine özgü ihtiyaçları ve bu dönemlerde kendilerinden beklenen rol ve davranışlar belirlenmiştir (Havighurst, 1972; Knowles, Holton ve Swanson, 1998). Yetişkinliğin biyolojik, yasal, sosyal ve psikolojik olarak dört boyutta ele alınması gerektiğini öne süren Knowles, Holton ve Swanson (1998) bu boyutları üreme yetisine erişme, yasal yetişkinlik yaşı olan 18 yaşını tamamlama, eş, çalışan, ebeveyn, vatandaş gibi toplumsal rolleri üstlenme ve ruhsal açıdan kendi hayatının sorumluluğunu alma olarak açıklamışlardır. İlk yetişkinlik evresinden ileri yetişkinlik evresine kadar olan süreçte yetişkinlerden meslek sahibi olma, eş seçme, ebeveyn olma, kariyer geliştirme, vatandaşlık görevlerini yerine getirme, yaşlanan ana-babaya uyum sağlama, emeklilik ve azalan gelir ve eşin ölümü gibi yaşlanmanın güçlüklerine hazır olma gibi davranışlar beklenmektedir (Havighurst, 1972).

Çeşitli bilim insanlarının yetişkinlerin ihtiyaçlarına ve sorumluluklarına yönelik tespitleri dikkate alındığında, yetişkin eğitiminin mesleki eğitim boyutunun ön plana çıktığı görülmektedir (Holton, 1996; Premack ve Wanous, 1985; Schein, 1992; Weiss, 1977). Yetişkinlerin mesleki açıdan aldıkları eğitimin usta-çırak ilişkisi bağlamında ve okul ortamından ziyade işbaşıda öğrenilmesi gerektiği savını sinirbilim, yapay zekâ, bilgi yönetimi ve öğrenme kuramları gibi farklı alanlara dayandırarak ileri süren Gonczi (2004) özellikle okul ve gerçek hayat arasındaki kopukluğa dikkat çekmiştir. Yetişkin eğitimi ekonomik krizler, neo-liberalizm, küreselleşmenin çerçevelediği mesleki eğitim bağlamında ele alan Anderson, Brown ve Rushbrook (2004) iş yerlerindeki cinsiyet eşitsizliğinin yanı sıra yetişkinlerin iş pazarında başarılı olma ölçütünün sağlam bir işe girip, makul bir kazanç sağlamak ölçütlerine dayanması sonucunda ortaya çıkan bazı ayırımcılıkları sorgulamışlardır.

Yetişkin eğitime yönelik yaklaşımlarda bireysel boyutun diğerlerine nazaran yakın zamanlarda ele aldığı görülmektedir. Özellikle Mezirow (1991) tarafından geliştirilen Dönüşümsel Öğrenme Modeli bu konuda dikkat çekmektedir. Bu model bireyin sorgulamadan sahip olduğu ideolojilerini, inançlarını, ilişkilerini, şemalarını, etik normlarını, basmakalıp tutum ve davranışlarını, mesleki düşünme alışkanlıklarını, estetik değer ve standartlarını her hangi bir sebep nedeniyle sorgulamaya başlaması ve bunun sonucunda geçtiği bir dizi sürecin ardından kendine ait bir değerler dizgesi oluşturmasını kapsamaktadır. Bu modele göre yetişkinlerin geçtiği bu zorlu süreç sorgulama, anlamlandırma, özümseme ve dönüştürme aşamalarından oluşmaktadır. Yetişkin eğitimi toplumsal ve kurumsal değişim boyutunun dışına taşıyarak bireysel dönüşüm boyutunda somut bir çerçeve sunan Dönüşümsel Öğrenme Modeli çeşitli araştırmalara konu olmuştur (Baumgartner, 2001; Clark & Wilson, 1991; Taylor, 2008).

Yetişkinlik, çocukluğa kıyasla gerek insan ömrü içinde daha uzun süreyi kapsaması, gerekse bireysel, durumsal ve ortamsal açıdan nitel ve nicel olarak daha fazla çeşitlilik içermesi nedeniyle kapsamlı bir araştırma alanı sunmaktadır. Yetişkinlerin sorumlulukları, öğrenme deneyimleri,

ihtiyaçları, yükleri ve koşulları gibi pek çok değişkenin barındığı yetişkin eğitimi disiplinler arası yaklaşımlara dayalı çeşitli yöntem, teknik ve modellere de açık bir alandır. Yetişkinlerin öğrenme süreçlerinin kendine özgü sorunları vardır. Daha önceki öğrenme başarısızlıkları, toplumsal rollerin getirdiği iş yükü ve sorumluluklar, yetişkinin öğrenmesine yönelik toplumda var olan olumsuz algı ve tutumlar bu sorunlardan bazılarıdır (Rogers & Horrocks, 2010, s. 264). Ayrıca, zamanla artan görme ve işitme bozuklukları, yorgunluk gibi fiziksel sorunların (Merriam & Cafferalla, 1999, s. 97) yanı sıra ileri yaşlarda öğrenilemeyeceğine inanan bir zihin yapısının da yetişkinlerin öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkileri olduğu görülmüştür (Langer, 1997, s.2).

Yetişkin Eğitiminin Kapsamı

Yetişkin eğitimi örgün, yaygın ve algın eğitim, okul dışı eğitim, mesleki eğitim, hayat boyu öğrenme, aralıklı ve sürekli öğrenme gibi çeşitli kavramlardan beslenir (Güneş ve Devenci, 2021, s.45). Okuma-yazma eğitiminden başlayarak, pek çok temel beceri eğitimi, halk eğitimi, hizmet içi eğitim, uzaktan öğrenme gibi pek çok alt alan da yetişkin eğitiminin kapsamı içinde yer alır. Yetişkinlik konusu ele alınırken üreme yaşına gelmiş olmak, yasal açıdan 18 yaşını tamamlamak, kendine ve başkalarına karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmek gibi ölçütler konulmasından yola çıkarak yetişkin konusunda alt yaş sınırı olsa da üst yaş sınırının olmadığı görülmektedir. Bu açıdan ele alındığında, yetişkin eğitiminin çocuk eğitiminden farklı olarak aşamalı olma ya da yaş aralığı gözetme gibi sınırlılıkları olmadığı görülmektedir. Yetişkin eğitiminin kapsamı hakkında bilgi verebilecek en yaygın tanımlardan biri UNESCO (1976, s.2) tarafından şöyle yapılmıştır:

Yetişkin eğitimi, içeriği ve yöntemi ne olursa olsun; ister formal ister formal olmayan ya da ister örgün öğretim kurumlarında ve çıraklık okullarında verilen eğitimin devamı olarak ister yerine geçecek şekilde gerçekleştirilsin, toplum tarafından yetişkin olarak kabul edilen bireylerin bilgilerini artırmaları, yeteneklerini geliştirmeleri, mesleki ve teknik becerilerini ilerletmeleri ya da yeniden yönlendirmeleri ve ayrıca kendilerini gerçekleştirmenin yanı sıra dengeli ve bağımsız bir şekilde toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmelere katılmaları için gerekli tutum ve davranışları kazandıkları sistemli eğitim süreçlerinin tümünü kapsar.

Tanımda yer alan *toplum tarafından yetişkin olarak kabul edilen bireyler* ifadesinin eğitimde karşılığı olarak veli gözetiminde olmayan ya da zorunlu eğitim basamakları açısından yaş sınırlarının dışında kalan tüm bireylerin yetişkin eğitimi kapsamında olduğunu düşündürmektedir.

Avrupa Mesleki Eğitim Geliştirme Merkezi tarafından yayımlanan Avrupa Eğitim ve Öğretim Politikaları Terimler Sözlüğü (CEDEFOP, 2008, s.24), yetişkin eğitiminin amaçlarını ve kapsamını şöyle açıklamıştır:

Zorunlu temel eğitimin ardından yetişkinlerin gerek kişisel gerekse mesleki ihtiyaçlarına yönelik olarak hazırlanan yetişkin eğitiminin amaçları şunlardır:

- Yetişkinlere ilgi duydukları konularda genel eğitim sağlamak (örneğin açık üniversitelerde).
- Bireylerin ilk eğitim veya öğretimlerinde daha önce edinmemiş olabilecekleri temel becerileri (okuma yazma, aritmetik gibi) kazanmalarına katkıda bulunmak ve bu amaçla temel eğitim ve öğretim kademelerinde çeşitli nedenlerle kazanılamayan nitelikleri edinmelerini sağlamak.

- Belirli bir alanda bilgi, beceri veya yeterlilikler elde edilmesi, geliştirilmesi veya güncellenmesi konusunda erişim olanakları sağlamak (sürekli eğitim).

Çeşitli kaynaklarda yer alan tanım ve açıklamalardan da görüldüğü gibi yetişkin eğitiminin formal eğitim kapsamında yaygın eğitim kurumları tarafından sağlanan eğitim olanaklarını ve non-formal eğitim olarak adlandırılan dernek, vakıf, işyeri, sivil toplum örgütleri gibi diğer kurum, kuruluşlar tarafından gerçekleştirilen eğitim ve öğretimleri kapsadığı söylenebilir. Knowles (1989, s. 25) yetişkin eğitiminin sınırlarını çizmenin ilk, orta veya yükseköğretim kadar kolay olmamasının nedenini yetişkinliğin kapsamının genişliği ile ilişkilendirerek; kişilerin bireysel, kurumsal, toplumsal boyutta her türlü öğrenmelerini sistematik öğrenme kademelerinin dışında gerçekleştirmelerini yetişkin eğitimi olarak açıklamıştır.

Türkiye’de Yetişkin Eğitiminin Önemi

Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2023a) yayımlanan verilerde Türkiye nüfusunun yapısının değiştiği, yaşlı nüfus olarak adlandırılan 65 ve üzeri yaş grubundaki insanların sayısının diğer yaş gruplarındaki insanların sayısından daha hızlı bir oranda arttığı ortaya konmuştur. Aynı veri setinde Türkiye’de 2022 yılında %9,9 olan yaşlı nüfus oranının 2030 yılında %12,9, 2040 yılında %16,3, 2060 yılında %22,6 ve 2080 yılında %25,6 olacağı öngörülmektedir. Ayrıca, doğurganlık ve ölüm oranlarının azalması nedeniyle ortanca nüfusun yükseldiği görülmektedir. Yeni doğan bebekten başlayarak en yaşlı kişiye kadar kişinin küçükten büyüğe doğru sıralanması sonucunda ortada kalan kişinin yaşı olarak tanımlanan ortanca yaşın erkeklerde 2007 yılında 27,7’den 2022 yılında 33,5’e; kadınlarda ise aynı yıllar arasında 28,8’den 34,2’ye yükselmesi dikkat çekmektedir.

Türkiye’de ortalama yaşın giderek yükselmesinin yol açabileceği sorunlar vardır. Türkiye nüfusunun yaşlanması üzerine yapılan bir analiz çalışmasında, Keskin ve Koçak (2023), yakın zamanda çok yaşlı toplumlar arasında yer alması beklenen Türkiye’de toplumsal düzeyde bilgi birikimi, deneyim ve farkındalığın yeterince oluşmadığı takdirde önemli sorunlar olacağına dikkat çekmişlerdir. Aynı çalışmada, gelişme sürecinde olan Türkiye’nin kalkınmışlık ve refah düzeyini tamamlamadan yaşlanmasının yol açabileceği riskler ortaya konmuş, farklı disiplinlerin konuyu ele almasının önemi vurgulanmıştır.

Türkiye’de Beş Yıllık Kalkınma Planlarında yetişkin eğitime atfedilen rolleri ve bunların değişimlerini inceleyen bir çalışmada, 1963 ve 2018 yılları arasında Kalkınma Planlarında yer alan politikaların yetişkin eğitimi alanında yeterince etkili olamadığı ileri sürülmüştür (Korkmaz, 2018). Toplam on tane Kalkınma Planının incelendiği çalışmada, yetişkin eğitiminin temel hedeflerinden giderek uzaklaşıldığı; özellikle neo-liberal politikaların etkisiyle piyasanın ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirmeyi hedefleyen, istihdamına yönelik eğitimlerle sınırlı bir yetişkin eğitimi anlayışının hâkim olduğu vurgulanmıştır.

TÜİK (2023b) tarafından yayımlanan ve Türkiye’de yetişkin eğitime yönelik ilginin araştırıldığı bir başka çalışmada, örgün veya yaygın eğitime katılan yetişkinlerin oranının 2016 yılında %22,7 olduğu; bu oranın 2022 yılında ise sadece %22,9’a yükseldiği dikkat çekmektedir. Artıştaki az denilebilecek yükselmenin yanı sıra en yüksek katılımcı grubu %54,7’lik bir oranla 18-24 yaş arası yetişkinlerin oluşturması, bu grubu %33,2’lik bir oranla 25- 34 yaş arası yetişkinlerin izlemesi orta ve ileri yaş

grubunun eğitime ilgisinin düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, eğitim sağlayıcılar açısından veriler incelendiğinde Türkiye’de gerçekleşen yetişkin eğitimi faaliyetlerinin yarıya yakın bir oranda (%40,2) işverenler tarafından sağlandığı, yetişkinlerin eğitime katılma nedenleri açısından bakıldığında da %60,7’lik bir oranla “işini daha iyi yapmak” seçeneğinin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bu veriler kişinin yeteneklerini keşfetmesi ve geliştirmesi, kendini gerçekleştirme, fiziksel, zihinsel ve ruhsal sağlığına özen göstermesi, ailesi ve sosyal çevresi ile sağlıklı ilişkiler kurmasına yönelik eğitimlere katılımın teşvik edilmesi konusunda katkı sağlayıcı bulgular ortaya koymaktadır.

Türkiye’de yetişkin eğitimi alanında karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde başlıca sorunların bütçenin yanı sıra fiziki koşulların ve teknik imkânların yetersiz olması, eğitimcilerden kaynaklanan sorunlar, program içeriklerinin yetersizliği, yöntemsel eksiklikler, işlevsel olmayan kursların açılması, yönetim ve denetim sorunları olduğu görülmektedir (Baykal ve Akay, 2021; Türkoğlu ve Uça, 2011). Ayrıca, yetişkinlerin çalışma saatlerinin eğitim saatleri ile çakışması, çocuklarının bakımı gibi engellerinin olması, çevre baskısı, eğitime ilgi duymama gibi kişisel tutumların yetişkin eğitiminde katılımcı kaynaklı sorunlar olarak belirlenmiştir (Baykal ve Akay, 2021).

Özellikle bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı ilerlemeler nedeniyle değişen hayat koşullarına uyum sağlama gerekliliği, sıklıkla güncellenen bilgilerin sürekli eğitim ihtiyacını beraberinde getirmesi, bunun yanı sıra giderek daha yaşlı bir nüfus olmanın yol açacağı sorunlar, sosyal, ekonomik ve sağlık açısından önlemler alınmasının gerekli olduğunu düşündürmektedir.

Gelişime Açık Zihin Yapısı

Öğrenme konusunda binlerce yıllık geçmişe dayanan sorgulamaların akademik düzleme taşınmasının yansımalarından biri Gelişime Açık Zihin Yapısı (Growth Mindset) adlı öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım Carol Dweck (2006) tarafından geliştirilen ve insanların kendilerini tanımlarken iki farklı düşünce yapısına sahip oldukları savını ileri süren Zihin Yapısı Kuramı (Mindset Theory) kapsamında yer almaktadır. İnsanların nasıl öğrendiği, ne tür davranış gösteren bireylerin başarılı olduğu üzerine uzun yıllar araştırma yapan Dweck (2006, s. 3-4) bireylerin kendilerini tanıma ve tanımlamalarında *sabit* ve *gelişime açık* olarak adlandırdığı iki farklı düşünce yapısına sahip olduklarını görmüştür. Özellikle engellerle karşılaşan öğrencilerin gösterdikleri tepkilerin farklılığından yola çıkan Dweck (2006) bazı bireylerin başarısızlık karşısında yılmadan mücadeleye devam ederken, bazılarının geri çekilme davranışı sergilemesi üzerine çalışma arkadaşları ile birlikte yaptığı çeşitli araştırmalara dayanarak Zihin Yapısı Kuramını geliştirmiştir. Dweck’e göre (2006, s. 5-6) insanlar sabit ve gelişime açık olmak üzere iki farklı zihin yapısına sahiptir. Sabit zihin yapısı olan bireyler doğuştan getirdikleri zekâ ve yeteneklerinin sınırları olduğuna ve bu sınırların genişletilemeyeceğine inanırlar. Başaramayacaklarına inandıkları için yeni ve zorlayıcı durumlardan uzak duran, başarısız olmaktan ve eleştirilmekten korkan sabit zihinli kişiler gerçek potansiyellerini kullanmadan belirli sınırlar içinde yaşarlar. Öte yandan, gelişime açık zihin yapısına sahip bireyler kapasitelerinin sınırlarını zorlayan iş ve görevleri üstlenmekten çekinmeyen, engelleri gözünde büyütmeyen, hata yapmaktan korkmayan, yaptıkları hataları ve eleştirileri öğrenme fırsatı olarak gören kişilerdir. Bu düşünce yapısı sayesinde sonuç yerine sürece odaklanarak sürekli bir öğrenme ve ilerleme yaşarlar. Gelişime açık zihin yapısı kuramını tanıtmak

ve ileriye götürmek amacıyla bir araya gelen araştırmacıların kurduğu Mindset Works (n.d.) adlı hareketin internet sitesinde yer alan bilgi ve görsellere dayalı olarak sabit ve gelişime açık zihin özellikleri şöyle özetlenebilir (Şekil 1):



Şekil 1. Sabit ve Gelişime Açık Zihin Yapılarının Özellikleri

Günümüzdeki çalışmalarda Gelişime Açık Zihin yapısı olarak yer alan bu yaklaşımın arka planında Dweck ve çalışma arkadaşları tarafından yapılmış uzun yıllara dayanan kuramsal ve deneysel çalışmalar olduğu görülmektedir. Önceleri *Örtük Zihin Kuramları* (Implicit Theories of Intelligence) veya *İlerleyen Zihin Kuramları* (Incremental Theories of Intelligence) şeklinde Türkçeye çevrilebilecek yaklaşımlar (Dweck & Leggett, 1988) zaman içinde Dweck (2006) tarafından Zihin Yapısı Kuramı olarak adlandırılmıştır. Bu kuramın içinde yer alan ikifarklı zihin yapısından biri olan gelişime açık zihin yapısının daha sonraki yıllarda gerek kuramsal gerekse deneysel pek çok çalışmaya konu olduğu görülmektedir (Blackwell, Trzesniewski ve Dweck, 2007; Burnette, Russel, Hoyt, Orvidas and Widman, 2018; Claro, Paunesku and Dweck, 2016; Good, Rattan & Dweck, 2012; McCutchen, Jones, Carbonneau & Mueller, 2016; Schmidt, Shumow, & Kackar-Cam, 2017; Sriram, 2014; Yeager & Dweck, 2012; Yeager & Dweck, 2020). Öte yandan, sabit zihin olarak adlandırılan yapının alanyazında önceleri *öğrenilmiş çaresizlik* olarak uzun yıllara dayanan bir geçmişe dayandığı dikkat çekmektedir (Diener & Dweck, 1978; Diener & Dweck, 1980; Dweck & Reppucci, 1973; Dweck, 1975; Dweck, Davidson, Nelson & Enna, 1978; Goetz & Dweck, 1980; Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998). Bu çalışmalarda, insanların özellikle kendileri hakkında öz değer belirleme aşamalarında başarısızlıkla karşılaştığı zaman hissettikleri yetersizlik duygusunu zaman içinde içselleştirerek çaresizlik ve kaçış davranışına dönüştürmeleri ve bunu kendileri hakkında yerleşik bir algıya dönüştürmeleri çeşitli açılardan ele alınmıştır.

Alanyazında sabit zihin yapısının yerini zaman içinde gelişime açık zihin yapısına bırakmasının temelinde öğrenci merkezli öğrenme, özerk öğrenme, hayat boyu öğrenme gibi çağdaş yaklaşımların öğrenci ve öğrenmeyi ön plana çıkarmasının rolü olduğu düşünülebilir. Tarihsel süreç

İNİNDE GELİŞİME AÇIK ZİHİN YAKLAŞIMI ÜZERİNE ÖNCELERİ DWECK VE GENELLİKLE DWECK'İN YER ALDIĞI ARAŞTIRMA GRUPLARI TARAFINDAN YAPILAN ARAŞTIRMALARIN ZAMAN İÇİNDE GİDEREK ARTTIĞI VE ÇEŞİTLENDİĞİ DİKKAT ÇEKMEKTEDİR. YURT DIŞI ALANYAZINDA GZ YAPISI ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARIN KONUSU DAHA ÇOK K-12 EĞİTİM SİSTEMİ KAPSAMINDA ELE ALDIĞI, YÜKSEKÖĞRETİM, İŞ YERİ EĞİTİMİ VE YETİŞKİN EĞİTİMİ AÇISINDAN GZ KONUSU ÇALIŞMALARIN SAYISININ İSE DAHA AZ OLDUĞU GÖRÜLMÜŞTÜR (Han, Stieha, Poitevin & Starnes, 2018). Önceleri GZ yapısı genellikle çocuk ve gençlerin okul başarıları özelinde ele alınmıştır (Blackwell, Trzesniewski ve Dweck, 2007; Donohoe, Topping & Hannah, 2012; Good, Aronson & Inzlicht, 2003). İlerleyen zaman içinde ise, öz-yeterlilik ve motivasyon (Rhew, Piro, Goolkasian & Cosentino, 2018), ölçme ve değerlendirme (Masters, 2014), kariyer gelişimi (Caniëls, Semeijn & Renders, 2018), mesleki rehberlik ve girişimcilik (Burnette, vd., 2020), insan kaynakları (Han & Stieha, 2020) bağlamında gelişime açık zihin yapısı çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Bu araştırmalarda elde edilen bulgu ve görüşler ışığında ortaya çıkan sorulara cevap niteliğinde bir çalışma yapan Yeager ve Dweck (2020) GZ'nin öğrenme çıktılarını yordayıcılığı, GZ temelli müdahale etkinliklerinin verimliliği, öğrencilerin GZ yapısına sahip olmalarında öğretmenlerin etkinliği gibi sorular çerçevesinde çeşitli araştırmaları gözden geçirmişlerdir. Yaptıkları değerlendirmeler sonucunda, araştırmacılar özellikle zorluklarla karşılaşan öğrencilerin direnç geliştirmesinde ve akademik başarılarının artmasında GZ'nin olumlu etkisi olduğu, GZ'nin etkilerinin kuramsal temellere dayalı araştırmalarla test edilebileceği, ancak öğretmenlere yönelik GZ temelli müdahale etkinliklerinin henüz öğrenciler üzerine yapılanlar kadar etkili olmadığı şeklinde görüş bildirmişlerdir.

ULUSLARARASI ALANYAZINDA GZ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARIN NİCELİK VE NİTELİK AÇISINDAN GİDEREK ARTMASI NEDENİYLE YURT İÇİ ALANYAZINDA KONUNUN ARAŞTIRILMA DURUMUNU İNCELEMELERİ AMACIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN BU ÇALIŞMA YETİŞKİN EĞİTİMİ KAPSAMINDA GERÇEKLEŞTİRİLMİŞTİR. ÖĞRENMENİN HAYAT BOYU SÜRMESİNDE YETİŞKİN EĞİTİMİNİN ÖN PLANA ÇIKMASI KONUNUN ÇERÇEVESİNİN ÇİZİLMESİNDE BELİRLEYİCİ OLMUŞTUR. YURT İÇİ ALANYAZINDA YETİŞKİN EĞİTİMİ ÜZERİNE YAPILMIŞ GZ KONUSU ARAŞTIRMALARI ANALİZ ETMELERİ AMACIYLA YAPILAN BU ÇALIŞMANIN ARAŞTIRMA SORULARI ŞUNLARDIR:

- a) GZ yapısını yetişkin eğitimi açısından ele alan çalışmaların genel özellikleri nelerdir?
- b) GZ yapısını yetişkin eğitimi açısından ele alan çalışmaların yöntemsel özellikleri nelerdir?
- c) GZ yapısını yetişkin eğitimi açısından ele alan çalışmalarda elde edilen başlıca bulgular nelerdir?

Yöntem

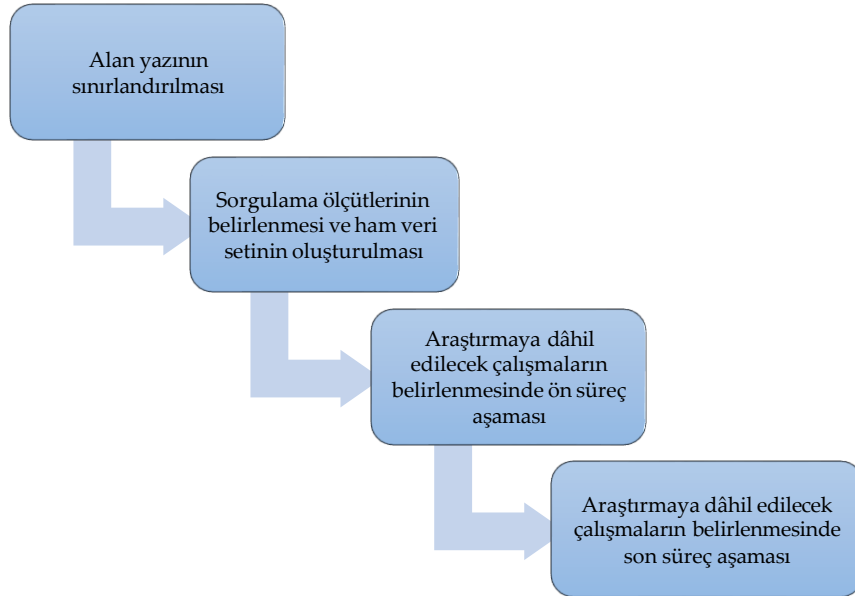
Araştırmanın Deseni

TÜRKİYE'DE YETİŞKİN EĞİTİMİNİ GZ YAPILARI BAĞLAMINDA ELE ALAN ARAŞTIRMALARIN KONUSU OLARAK EĞİLİMLERİ, YÖNTEM TERCİHLERİ VE BAŞLICA BULGULARI AÇISINDAN ANALİZ ETMELERİ AMACIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN BU ÇALIŞMADA SİSTEMATİK DERLEME YÖNTEMİ KULLANILMIŞTIR. SİSTEMATİK DERLEME ÇALIŞMALARINI BİLGİNİN HIZLA ARTTIĞI AKADEMİK DÜNYADA DAHA ÖNCE YAPILMIŞ ARAŞTIRMALARA AÇIK VE STANDART BİR DÜZENLEME İÇİNDE İNCELEYEREK ÖNEMLİ BAĞLANTILARI ORTAYA KOYAR (Petticrew & Roberts, 2006). SİSTEMATİK DERLEME YÖNTEMİ ARAŞTIRILAN KONUSU İLE İLGİLİ DAHA ÖNCE YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR ARASINDAN BELİRLİ ÖLÇÜTLERE GÖRE

seçilen akademik araştırmaların önceden belirlenmiş yöntembilimsel adımlar rehberliğinde incelenerek çıkarımlar yapılması olarak özetlenebilir (Davis, Mengersen, Bennett & Mazerolle, 2014; Karaçam, 2013).

Veri Toplama ve İşleme Süreci

Bu çalışmada izlenen yöntem bilimsel sürecin aşamaları aşağıda Şekil 2’de sunulmuş ve izleyen paragraflarda açıklanmıştır. Bu aşamaların belirlenmesinde alanyazında PRİZMA olarak yer alan modelden faydalanılmıştır (Page, Mother, et al, 2021)



Şekil 2. Araştırmanın Veri Toplama ve İşleme Süreci

Alanyazının sınırlandırılması

Bu aşamada çalışmaya dâhil edilecek ve çalışmadan çıkarılacak ölçütler belirlenmiştir. Araştırma konusu Türkiye’de eğitim alanı ile sınırlı olduğu için ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı, Google Akademik Arama Motoru ve Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı vasıtasıyla ulaşılan dili Türkçe veya İngilizce akademik çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir.

Sorgulama ölçütlerinin belirlenmesi ve ham veri setinin oluşturulması

Gelişime açık zihin kavramının Dweck (2006) tarafından ön plana çıkarıldığı tarih dikkate alınarak başlatılan sorgulamada tarihsel aralığın bitimi 2022 yılının sonu olarak belirlenmiştir. Bu aşamada her iki araştırmacı önce birbirinden bağımsız olarak verileri toplamış; daha sonra birlikte öncül veri setini oluşturmuştur. Sorgulamada kullanılacak kelimeler belirlenirken İngilizce karşılığı “*Growth Mindset*” olan kavramın Türkçeye çevrilmesinde tümseçeneklerin kestirilemeyeceği varsayımından hareketle aramanın *growth mindset* kelimeleri ile yapılmasına karar verilmiş ve süreç aşağıdaki hususlar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

- Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanına olası çalışmaların İngilizce başlık ve özetlerinden yararlanmak amacıyla “growth mindset” sözcükleri kullanılarak tarama yapılmış ve 21 adet lisan üstü tez çalışmasına ulaşılmıştır. Ulusal veri tabanı olduğu için “Turkey”, “Turkish” gibi sözcükler

eklenmemiştir. Bu tarama işlemi sürecinde adı geçen veri tabanında *Aranacak Alan* olarak verilen bölümde yer alan *Tez Başlığı, Konu, Özet* seçenekleri kullanılarak 21 çalışmaya erişilmiştir.

- İkinci adım olarak, çalışmaların yurtdışı alanyazında yayımlanmış olma ihtimali nedeniyle ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı ve Google Scholar arama motorunda “growth mindset”, “Turkey”, “Turkish” kelimeleri birlikte kullanılarak tarama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu adımda “Turkey” ve “Turkish” kelimelerinin eklenmesinin nedeni sadece “growth mindset” anahtar sözcüğü ile arama yapıldığında Google Scholar arama motorunda on binli rakamlarla ifade edilebilecek sayıda araştırmacının uluslararası alanyazında yer alıyor olmasıdır. Bu aşamada 10 tanesi ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanında, 98 tanesi Google Scholar arama motorunda olmak üzere toplam 108 tane çalışmaya ulaşılmıştır. ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanında yer alan 10 çalışmanın Google Scholar arama motorunda da yer alması nedeniyle ortak olan çalışmalar Google Scholar vasıtasıyla elde edilen çalışmalardan çıkarılmıştır. Buna göre Google Scholar veri tabanına 88 çalışma dâhil edilmiştir.

Belirlenen veri tabanlarına İngilizce aslı “growth mindset” olan terimin yanı sıra “gelişime açık zihin”, “gelişim odaklı zihin”, “gelişen zihin” gibi Türkçe olası karşılıkları kullanılarak yapılan filtreleme süreci sonunda elde edilen bulgular aşağıda Tablo 1’de yer almaktadır:

Tablo 1. Ham Veri Seti Olarak Elde Edilen Araştırmaların Veri Tabanlarına Göre Dağılımı

Başvurulan Veri Tabanı	Elde Edilen Araştırma Sayısı
YÖK Ulusal Tez Arama Veri Tabanı	21
ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı Google Scholar Arama Motoru	10 88
Toplam	119

Araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların belirlenmesinde ön süreç aşaması:

Belirlenen ölçütlere ve çalışmanın amacına uygun akademik araştırmaları analiz sürecine dâhil etme aşamasında çerçevesinde, gelişime açık zihin yapısını konu alan 18 lisansüstü tez çalışması, 12 makale olmak üzere toplam 30 araştırma seçilmiştir. Bu aşamada arama yapılırken alan olarak Eğitim Bilimlerine öncelik verilmiş ancak *yetişkin eğitimi* anahtar kelimesi kullanılmamıştır. Ayrıca, bu aşamada işletme, psikoloji, siyaset bilimi, turizm yönetimi, uluslararası ilişkiler, gibi alanlarda yapılmış araştırmaların arasında konuyu eğitim açısından ele almayanlar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Ön belirleme sürecinde belirlenen çalışmalar aşağıda yer almaktadır (Tablo 2).

Tablo 2. Ön Belirleme Sürecinde Belirlenen Çalışmalar

Çalışma Adı	Yazarı ve Yayın Yılı	Türü
Sınıf öğretmenlerinin matematik zihniyeti ile matematik öğretimi yeterlik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi	Candan, 2022	Yüksek Lisans Tezi
Yaratıcı zihniyet yapıları ölçeği: Tür kçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması	Karakelle ve Saraç, 2022	Makale
Matematik zihniyeti ve akademik azmin matematik başarısına etkisi	Karakoç, 2022	Yüksek Lisans Tezi
Teacher mindset and grit: How do they change by teacher training, gender, and subject taught?	Kaya ve Yüksel, 2022	Makale
Yetişkinlerde bilişsel esneklik, genel öz yeterlik ve iyimserlik düzeyinin örtük zekâ inançları ile ilişkisinin incelenmesi	Kılıç Otru, 2022	Yüksek Lisans Tezi
Teachers' mindsets in foreign language classrooms	Oldaç, 2022	Yüksek Lisans Tezi
The effect of activities designed according to the incremental self-theory on 7th grade students' growth mindset, academic achievement and motivation	Orhan ve Aydın, 2022	Makale
Okul bağlılığının bireysel ve çevresel faktörlerle ilişkisi	Polat, 2022	Doktora Tezi
Öğretmen zihniyeti ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi: Sınıf öğretmenleri örneği	Şimşek, 2022	Yüksek Lisans Tezi
Gelişim odaklı zihniyet yapısı programının özel yeteneklilerle çalışan öğretmenlerin zihniyet yapısına, mesleki yeterliliklerine etkisi ve öğretmenlerin ilişkin görüşleri	Tanrıverdi, 2022	Yüksek Lisans Tezi
Üniversite Öğrenci Adaylarının Zihin Yapılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	Yılmaz ve Güven, 2022	Makale
Development of Mindset Theory Scale (Growth And Fixed Mindset): A Validity and Reliability Study (Turkish Version)	Yılmaz, 2022	Makale
Brief social psychological interventions to reduce academic achievement gap	Çetinkaya, 2021	Doktora Tezi
Gelişim odaklı zihniyet teorisine dayalı etkinliklerin başarı, zihniyet inançları, azim, öz düzenleme, motivasyon ve tutum üzerindeki etkililiği	Erden, 2021	Doktora Tezi
Predictors of English Language Preparatory School Students' Behavioral Intention To Use Remote Learning Tools in the Covid-19 era	Kaya, 2021	Yüksek Lisans Tezi
Gelişim öz-teorisine göre tasarlanan öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin hücre ve bölünmeler öğrenmelerine, motivasyonlarına ve özgüvenlerine etkisinin incelenmesi	Orhan, 2021	Doktora Tezi

Araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların belirlenmesinde son süreç aşaması

Bu aşamada yukarıda (Tablo 2) listesi verilen çalışmalar ayrıntılı olarak incelenmiş ve içerinde yetişkin eğitimi kapsamında gelişime açık zihin yapısı konulu olanlar seçilmiştir. Yetişkin eğitiminin sınırları alanyazında yer alan ölçütler dikkate alınarak yaygın eğitim kurumları ve non-formal olarak adlandırılan diğer eğitim olanakları olarak belirlenmiştir (CEDEFOP, 2008, s. 24; Knowles, 1989, s. 25; UNESCO, 1976, s. 2). Bu aşama sonucunda aşağıda yer alan araştırmalar kapsamlı analiz

amacıyla çalışmaya dâhil edilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalar

<u>Çalışma Adı</u>	<u>Yazarı ve Yayın Yılı</u>	<u>Türü</u>
Sınıf öğretmenlerinin matematik zihniyeti ile matematik öğretimi yeterlik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi	Candan, 2022	Yüksek Lisans Tezi
Yaratıcı zihniyet yapıları ölçeği: Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması	Karakelle ve Saraç, 2022	Makale
Yetişkinlerde bilişsel esneklik, genel öz yeterlik ve iyimserlik düzeyinin örtük zekâ inançları ile ilişkisinin incelenmesi	Kılıç Otru, 2022	Yüksek Lisans Tezi
Teachers' mindsets in foreign language classrooms	Oldaç, 2022	Yüksek Lisans Tezi
Öğretmen zihniyeti ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi: Sınıf öğretmenleri örneği	Şimşek, 2022	Yüksek Lisans Tezi
Gelişim odaklı zihniyet yapısı programının özel yeteneklilerle çalışan öğretmenlerin zihniyet yapısına, mesleki yeterliliklerine etkisi ve öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri	Tanrıverdi, 2022	Yüksek Lisans Tezi
Informal workplace learning experiences of gold-collar workers	Sarkan, 2021	Doktora Tezi
An investigation into the relationship between preparatory teachers' mindsets and their self efficacy beliefs	Yılmaz, 2020	Yüksek Lisans Tezi
Exploring the relationship between teachers' mindset and their technology self-efficacy among the secondary school EFL teachers	Ergen, 2019	Yüksek Lisans Tezi

Veri Çözümleme Süreci

Araştırmada elde edilen veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçütlere göre hazırlanmış bir form vasıtasıyla içerik analizi sürecine dâhil edilmiştir. Bulgular betimsel istatistikler yoluyla tablolar halinde sunularak tartılmıştır. Bu süreçte çalışmanın güvenilirliği açısından Eğitim Bilimleri alanında bir öğretim üyesinin bağımsız bir uzman olarak kodlamaların kontrolünü yapması sağlanmıştır.

Bulgular

Türkiye’de GZ üzerine yapılan çalışmaları yetişkin eğitimi bağlamında çözümlenmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada toplam olarak 9 araştırma belirlenmiştir. Tablo 3’ te listelenen çalışmaları kapsayan sistematik alanyazın incelemesinde elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır. Araştırmanın bulgularının ele alındığı başlıklar şunlardır: (a) GZ yapısı üzerine yapılan çalışmaların genel özellikleri (b) GZ yapısı üzerine yapılan çalışmaların yöntemsel özellikleri (c) GZ yapısı üzerine yapılan çalışmalarda elde edilen başlıca bulgular.

(a) Türkiye’de yetişkin eğitimi bağlamında GZ yapısı üzerine yapılan çalışmaların genel özellikleri

Türkiye’de yetişkin eğitimi bağlamında GZ yapısı üzerine yapılan çalışmaların özelliklerini belli başlıklar altında özetleyen bilgiler Tablo 4’te yer almaktadır:

Tablo 4. Türkiye’de Yetişkin Eğitimi Bağlamında GZ Yapısı Üzerine Yapılan Çalışmaların Genel Özellikleri

	Yayın Yılı		Toplam	Yayın Dili		Toplam
	2020 öncesi	2020 ve sonrası		Türkçe	İngilizce	
Yüksek Lisans Tezi	16		7	4	3	7
Doktora Tezi	1		1		1	1
Makale	1		1	1	-	1
Toplam	18		9	5	4	9

Çalışmaya konu olan 9 araştırma içinde GZ kuramını yetişkin eğitimi bağlamında inceleyen ilk çalışmanın bir yüksek lisans tezi olduğu görülmüştür (Ergen, 2019). Yıllar açısından bulgular değerlendirildiğinde, çalışmaların biri hariç tümünün 2020 ve sonrası yıllarda yayımlandığı görülmektedir. Çalışma türü olarak Lisansüstü tez çalışması sayısının yedi tanesi Yüksek Lisans biri Doktora olmak üzere toplam sekiz, dergi makalesi olarak yayımlanan çalışma sayısının ise bir olduğu; araştırmacıların konuyu dergi makalesinden ziyade tez olarak ele almayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Çalışmalarda yayım dili olarak Türkçe tercihinin (*f*:5) İngilizce ile neredeyse aynı olduğu (*f*:4) , İngilizce yayımlanan araştırmaların tümünün Lisansüstü tez çalışması olduğu, bunların üçünün Yüksek Lisans, birinin Doktora çalışması olarak gerçekleştirildiği; Türkçe yayımlanan diğer beş çalışmanın dördünün Yüksek Lisans tez çalışması birinin dergi makalesi olduğu görülmüştür.

(b) Türkiye’de yetişkin eğitimi bağlamında GZ yapısı üzerine yapılan çalışmaların yöntembilimsel özellikleri

Araştırmaların yöntem bölümlerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular iki aşamada sunulmuştur. İlk olarak kapsayıcı bir bakış açısından yaklaşarak araştırma deseninin iskeletinin oluşturan yöntem tercihleri belirlenmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Türkiye’de Yetişkin Eğitimi Bağlamında GZ Yapısı Üzerine Yapılan Çalışmaların Yöntem Tercihleri

Nicel	Nitel	Karma	Toplam
7	1	1	9

Tablo 5’te yer alan verilere göre araştırmaya konu olan 9 çalışmanın 7 tanesi nicel, biri nitel, biri de karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma sayısının çokluğu dikkat çekici olarak değerlendirilmiştir. Bu bulguların ardından yapılan yönteme yönelik ayrıntılı incelemeler sonucunda elde edilen veriler aşağıda özetlenmiştir . (Tablo 6).

Tablo 6. Türkiye’de Yetişkin Eğitimi Bağlamında GZ Yapısı Üzerine Yapılan Çalışmaların Metodolojisine Yönelik Bulgular

Çalışma Adı	Yazarı ve Yayın Yılı	Yöntem	Katılımcılar
Sınıf öğretmenlerinin matematik zihniyeti ile matematik öğretimi yeterlik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi	Candan, 2022	Nicel / İlişkisel Analiz	507 Sınıf Öğretmeni
Yaratıcı zihniyet yapıları ölçeği: Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması	Karakelle ve Saraç, 2022	Nicel / Ölçek Çalışması	741 Yetişkin
Yetişkinlerde bilişsel esneklik, genel öz yeterlik ve iyimserlik düzeyinin örtük zekâ inançları ile ilişkisinin incelenmesi	Kılıç Otru, 2022	Nicel / İlişkisel Analiz	840 yetişkin
Teachers' mindsets in foreign language classrooms	Oldaç, 2022	Nicel / İlişkisel Analiz	162 İngilizce Öğretmeni
Öğretmen zihniyeti ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi: Sınıf öğretmenleri örneği	Şimşek, 2022	Nicel / İlişkisel Analiz	353 Sınıf Öğretmeni
Gelişim odaklı zihniyet yapısı programının özel yeteneklilerle çalışan öğretmenlerin zihniyet yapısına, mesleki yeterliliklerine etkisi ve öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri	Tanrıverdi, 2022	Karma yöntem- Tek grup ön test-son test deseni ile durum çalışması	16 Sınıf Öğretmeni
Informal workplace learning experiences of gold-collar workers	Sarkan, 2021	Nitel /Görüşme	23 Üst Düzey Yönetici
An investigation into the relationship between English preparatory teachers' mindsets and their self efficacy beliefs	Yılmaz, 2020	Nicel / İlişkisel Analiz	151 İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğretim Görevlisi
Exploring the relationship between teachers' mindset and their technology self- efficacy among the secondary school EFL teachers	Ergen, 2019	Nicel / İlişkisel Analiz	146 İngilizce Öğretmeni

Araştırmaya konu olan dokuz çalışmanın yöntem bölümüne yönelik analiz sonuçlarına göre yedi nicel araştırmanın altısının ilişkisel analiz, birinin de ölçek geliştirme çalışması olduğu görülmüştür. Nitel olarak bir tane çalışma yapıldığı, bu çalışmada verilerin görüşme yöntemi ile toplandığı, karma yöntemin kullanıldığı diğer araştırmada ise tek grup ön test-son test deseni ile durum çalışması yapıldığı belirlenmiştir.

Katılımcılar açısından bakıldığında, araştırmada yer alan dokuz çalışmanın altısında öğretmen ve öğretim görevlilerinin yer aldığı; bu katılımcıların alanlarının İngilizce (f:3) ve Sınıf Öğretmenliği (f:3) olduğu görülmüştür. Diğer üç çalışmanın birinde üst düzey yöneticilerin diğer ikisinde ise

farklı demografik özellikler taşıyan yetişkinlerin katılımcı olarak yer aldığı belirlenmiştir. Katılımcıların sayısının 16 ile 840 arası değiştiği; en az katılımcının karma yöntem kullanılan çalışmadaki özel eğitim öğretmenleri, en fazla katılımcının ise ilişkisel analiz yönteminin kullanıldığı nicel çalışmada yer alan 18-65 yaş arası yetişkinler olduğu görülmüştür.

(c) GZ yapısı üzerine yapılan çalışmalarda elde edilen başlıca bulgular

Araştırmaya konu olan çalışmaların bulgularına ait başlıca bilgiler aşağıda yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin matematik zihniyeti ile matematik öğretimi yeterlik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Candan, 2022) başlıklı Yüksek Lisans tezinde:

- Öğretmenlerin gelişen zihniyet puanları arttıkça, yeterlik puanlarının da arttığı, sabit zihniyet puanı arttıkça matematik öğretimi yeterlik puanlarının azaldığı gözlenmiştir.
 - Devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin sabit zihniyet puanları anlamlı biçimde daha yüksek çıkmıştır.
 - Merkezi okullarda çalışan ve lisansüstü eğitim yapmış olan öğretmenlerin ise öz-yeterlik puanları diğer gruplardan anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmüştür.
 - 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin sonuç beklentisi puanları diğer gruplardan anlamlı biçimde yüksektir.
 - 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin öz-yeterlik puanı açısından ise diğer gruplardan anlamlı biçimde düşük puana sahip olduğu görülmüştür.
- 2) Yaratıcı Zihniyet Yapıları Ölçeği: Türkçe Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması (Karakelle ve Saraç, 2022) başlıklı makalede:
- Yaratıcı Zihniyet Yapıları Ölçeğinin Türkiye’de yapılacak araştırmalarda ergen ve yetişkinlerde gelişen ve sabit yaratıcı zihniyet yapısını değerlendirmek için kullanılabilir, geçerliği ve güvenilirliği yeterli sınırlar içinde olan elverişli bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.
- 3) Yetişkinlerde bilişsel esneklik, genel öz yeterlik ve iyimserlik düzeyinin örtük zekâ inançları ile ilişkisinin incelenmesi (Kılıç Otru, 2022) başlıklı Yüksek Lisans tezinde:
- Beliren yetişkinlik döneminde olan katılımcıların, genç yetişkinlik dönemi ve orta yetişkinlik döneminde olan katılımcıların sabit zihniyet inançlarına göre de daha düşük olduğu tespit edilmiştir.
 - Cinsiyet değişkenine göre örtük zekâ inançlarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir.
 - Medeni duruma göre örtük zekâ inançlarında bakıldığında ise evli bireylerin sabit zihniyet inançları, bekâr bireylerin sabit zihniyet inançlarına göre daha yüksek bulunmuştur.
 - Diğer yandan, bilişsel esneklik, iyimserlik ve genel öz yeterlik değişkenleri ile gelişim zihniyeti arasında istatistiksel olarak pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.
 - Sabit zihniyet değişkeni ile gelişim zihniyeti, bilişsel esneklik, genel öz yeterlik ve iyimserlik arasında istatistiksel olarak negatif anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
 - Bilişsel esneklik, genel öz yeterlik ve iyimserlik puanlarının gelişim zihniyeti inançlarını yordadığı görülmüştür.
 - Bilişsel esneklik, genel öz yeterlik ve iyimserlik değişkenleri birlikte gelişim zihniyetinin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür.

- 4) Teachers' mindsets in foreign language classrooms (Oldaç, 2022) başlıklı Yüksek Lisans tezinde:
 - Katılımcı İngilizce öğretmenlerinin yarısından fazlasının sabit zihniyete sahip olduğunu, diğerlerinin ise karma zihniyete veya gelişim zihniyetine sahip olduğu görülmüştür.
 - Gelişim zihniyetine sahip olan öğretmenlerin sayıca en küçük grubu oluşturduğu saptanmıştır.
 - Katılımcıların gelişim zihniyetleri ile belirlenmiş dokuz değişken (yaş, cinsiyet, eğitim durumu, bölüm, yurt dışı eğitim görme durumu, kıdem, ilk-orta öğretim çalışma durumu, devlet-özel okul olma durumu, hizmet-içi eğitim alma durumu) arasında bir ilişkisi olmadığı görülmüştür.
- 5) Öğretmen zihniyeti ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi: Sınıf öğretmenleri örneği (Şimşek, 2022) başlıklı Yüksek Lisans tezinde:
 - Öğretmenlerin, "gelişen zihniyet" puanları ile öznel iyi oluşları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
 - Öğretmenlerin öznel iyi oluşları mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermektedir.
 - Öznel iyi oluş alt boyutu olan "okula aidiyet" ölçeğinden aldıkları puanlar çalıştıkları kurum ve okuldaki pozisyonlarına göre değişmektedir.
 - Öğretmenlerin öznel iyi oluşları cinsiyet ve eğitim durumları bakımından farklılık göstermemektedir.
 - Öğretmenlerin "sabit zihniyet" alt boyutu puanları eğitim seviyelerine göre farklılık göstermektedir.
 - Okuldaki pozisyon, cinsiyet, mesleki kıdem ve çalıştıkları kuruma göre zihniyet ölçeğinden alınan puanlar değişmemektedir.
- 6) Gelişim odaklı zihniyet yapısı programının özel yeteneklilerle çalışan öğretmenlerin zihniyet yapısına, mesleki yeterliliklerine etkisi ve öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri (Tanrıverdi, 2022) başlıklı Yüksek Lisans tezinde:
 - Çevrimiçi olarak yürütülen zihniyet yapısı programının sınıf öğretmenlerinin zihniyet yapısı puanlarını anlamlı sayılabilecek bir düzeyde artırdığı; ancak mesleki yeterlik düzeylerinde anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmüştür.
- 7) Informal workplace learning experiences of gold-collar workers (Sarkan, 2021) başlıklı Doktora tezinde:
 - İşyerinde öğrenmeyi etkileyen bireysel faktörlerin gelişme zihniyeti, esneklik, tutku, adaptasyon ve merak olduğu tespit edilmiştir.
 - İnfomal öğrenmenin, liderlerin işyeri öğrenmesinin çoğunu oluşturduğu ve lider gelişiminin, infomal öğrenme perspektifinden tekrar düşünülmesi ve tasarlanması gerektiği sonucuna varılmıştır.
- 8) An investigation into the relationship between English preparatory teachers' mindsets and their self efficacy beliefs (Yılmaz, 2020) başlıklı Yüksek Lisans tezinde:
 - İngilizce öğretmenlerinin zihniyetleri ile öz-yeterlik inançları, öğretim stratejisi

ve sınıf yönetimi alt faktörleri arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır.

- Kadın öğretmenlerin zihniyet ölçeği skorları erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.
- Cinsiyetin, öğretmenlerin öz-yeterlik seviyeleri ile bir ilişkisi bulunmamaktadır.
- Öğretmenlerin çalıştıkları kurumların zihniyetleri üzerine bir etkisi bulunmamaktadır ancak, öğretim stratejileri yeterliliği ile arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim seviyeleri ile zihniyetleri, öz-yeterlik inançları ve alt faktörleri arasında bir ilişki bulunamamıştır.
- Öğretmenlerin gelişim programlarına katılmaları ile öz-yeterlikleri ve alt faktörleri arasında bir ilişki bulunmamaktadır ancak zihniyetleri arasında güçlü bir bağlantı vardır.
- Öğretmenlerin zihniyetleri ile mesleki yeterlilikleri arasında bir ilişki bulunamamıştır.
- Öğretmenlerin mesleki tecrübeleri ile öz-yeterlik inançları, sınıf yönetimi yeterliliği ve öğretim stratejileri yeterliliği arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile zihniyetleri, öz-yeterlik inançları ve alt faktörleri arasında bir ilişki bulunamamıştır.

9) Exploring the relationship between teachers' mindset and their technology self-efficacy among the secondary school EFL teachers (Ergen, 2019) başlıklı Yüksek Lisans tezinde:

- Öğretmenlerin gelişim odaklı zihin yapısına sahip olmalarıyla teknoloji öz-yeterlilikleri arasında olumlu bir ilişki vardır.
- Öğretmenlerin gelişim odaklı zihin yapısına sahip olmaları teknoloji öz-yeterliliklerinin yordayıcısıdır.

Yetişkin eğitimi üzerine yapılan araştırmalar arasında GZ yapısını konu alan dokuz araştırmanın araştırmaların altı tanesinde katılımcıların zihin yapıları ile farklı değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu değişkenler şunlardır: öz-yeterlilik inançları (Candan, 2022; Ergen, 2019; Kılıç Otru, 2022; Yılmaz, 2020), çalıştıkları okul türü (Candan, 2022; Oldaç, 2022; Şimşek, 2022; Yılmaz, 2020), kıdem/mesleki deneyim (Candan, 2022; Oldaç, 2022; Şimşek, 2022; Yılmaz, 2020), yaş (Kılıç, 2022; Oldaç, 2022), cinsiyet (Kılıç Otru, 2022; Oldaç, 2022; Yılmaz, 2020), medeni durum (Kılıç Otru, 2022), bilişsel esneklik ve iyimserlik (Kılıç Otru, 2022), eğitim durumu (Oldaç, 2022; Şimşek, 2022; Yılmaz, 2020), hizmet-içi eğitime/gelişim programlarına katılma durumu (Oldaç, 2022; Yılmaz, 2020); bölüm/branş (Oldaç, 2022; Yılmaz, 2020), okuldaki pozisyon (Şimşek, 2022), mesleki yeterlilik (Yılmaz, 2020), öğretim stratejisi ve sınıf yönetimi (Yılmaz, 2020).

İlişkisel analiz dışındaki araştırmalardan bir tanesi nicel, biri nitel, diğeri de karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Nicel olan araştırma Yaratıcı Zihniyet Yapıları Ölçeğinin Türkçe geçerlilik ve güvenilirliğini araştırmak için yapılmış ve sonuç olarak ergen ve yetişkinlerde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı ortaya koymuştur (Karakelle ve Saraç, 2022). Bu çalışmaya konu olan araştırmalar için de nitel olarak yapılan ve görüşme yöntemiyle veri toplanan çalışmada Sarkan (2021), GZ yapısının işyerinde öğrenme üzerinde etkisi olduğunu ve liderlerin iş yerinde öğrenme şeklinin informal yolla olduğunu; liderlerin gelişiminin bu bağlamda değerlendirilmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır. İncelenen araştırmalar içinde karma yöntemin kullanıldığı çalışma tek

grup ön-test, son-test deseni ile gerçekleştirilmiştir (Tanrıverdi, 2022). Bu çalışmada öğretmenlerin katılımcı olarak yer aldığı çevrimiçi bir zihniyet yapısı eğitim programı uygulanmış ve yapılan analizler sonucunda programa katılan sınıf öğretmenlerinin zihniyet yapısı puanlarında anlamlı sayılabilecek bir artış olduğu görülmüştür.

Tartışma

Türkiye’de yetişkin eğitimi üzerine yapılmış araştırmalarda GZ yapısına yer verilme durumunu sistematik alanyazın incelemesi yöntemiyle araştırmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada sekiz tanesi lisansüstü tez, biri araştırma makalesi olmak üzere dokuz çalışmaya rastlanmıştır. Gerek yetişkin eğitiminin hayat boyu öğrenmede taşıdığı önem gerek yetişkinlerin GZ yapısı ve öğrenmeleri üzerine uluslararası alanyazında yer alan çalışmaların sayıca çokluğu ve konuca çeşitliliği dikkate alındığında Türkiye’de yapılan çalışmaların sayıca sınırlı olması dikkat çekmektedir.

Araştırmaya konu olan dokuz çalışmanın altısında öğretmenler katılımcı olarak yer almıştır. Bu altı çalışmanın beş tanesinde farklı değişkenler arasında ilişki analiz yoluyla elde edilen veriler incelenmiş ve yorumlanmıştır (Candan, 2022; Ergen, 2019; Oldaç, 2022; Şimşek, 2022; Yılmaz, 2020). Çalışmaların öğretmenlerin özelliklerine yönelik betimsel saptamalar içerdiği görülmektedir. Uluslararası alanyazında öğretmenleri GZ yapısı bakımından inceleyen çeşitli araştırmalar olduğu görülmektedir (Lin, Yin, & Liu, 2022; Patrick & Joshi, 2019; Seaton, 2018; Zeng, Chen, Cheung & Peng, 2019). Bu araştırmalar içinde öğretmenlerin GZ yapısının öz- yeterlilik inançları üzerindeki etkili olduğunu ortaya koyan çalışmanın sonuçları (Lin, Yin & Liu, 2022), Türkiye’de yapılan benzer çalışmalarla örtüşmektedir (Candan, 2022; Ergen, 2019; Yılmaz, 2020). Öğretmenlik mesleğinde öz-yeterlilik inancının öğrencinin katılımını sağlama, sınıf yönetimi, meslek ve alan bilgisini kullanma gibi çeşitli beceriler üzerinde olumlu etki yaptığı çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Koç, 2013; Yeşilyurt, 2013; Yılmaz ve Gürçay, 2011). Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öz-yeterlilikleri ve GZ yapısı arasındaki ilişkinin hizmet-öncesi ve hizmet-içi eğitimlerde dikkate alınması ve konunun farklı yöntemlerle araştırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada incelenen çalışmalar arasında en çok katılımcının yer aldığı çalışma Kılıç-Otru (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, 18-65 yaş arası 840 yetişkinin çeşitli özellikleri ele alınmış, bu özellikler arasında katılımcıların gelişim zihniyetleri ve sabit zihin yapıları da ele alınmıştır. Yöntemsel olarak bakıldığında, bu çalışmanın da öğretmenler üzerine yapılan diğer çalışmalar (Candan, 2022; Ergen, 2019; Oldaç, 2022; Şimşek, 2022; Yılmaz, 2020) gibi çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri analiz etmeye odaklandığı görülmektedir. Yetişkinlere ait yaş, cinsiyet, medeni durum, bilişsel esneklik, genel öz yeterlik ve iyimserlik gibi özelliklerin GZ yapısı açısından ilişki olarak betimlendiği çalışmada, bu özelliklerin yetişkin eğitime yansımaları ele alınmamıştır. Öte yandan, GZ yapısını 840 yetişkin katılımcı üzerinden ele alması nedeniyle ileride yetişkin eğitimi kapsamında yapılacak araştırmalara özellikle durum analizinde katkı sağlaması açısından önemli bir çalışma olarak değerlendirilmiştir. Uluslararası alanyazında 21-70 yaş arası çalışan 166 katılımcının yer aldığı benzer bir çalışmada, GZ yapısının hayat boyu öğrenme, sürekli eğitim kurslarına katılma, meslek, aile ve kurumum desteğini hissetme gibi değişkenlerin olumlu bir yordayıcısı olduğu görülmüştür (Cai, Nie & Lee, 2022). Türkiye’de yetişkinlerin öğrenme özellikleri

ve GZ yapıları hakkında çalışmalar yapılması alan için önemlidir.

Öğretmenler dışında meslek grubu olarak gıda, bilgi teknolojisi, perakende, ilaç ve finans gibi alanlarda yönetici konumunda çalışan kişilerin katılımcı olduğu betimsel bir çalışmada, GZ yapısının işyerinde öğrenme üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Sarkan, 2021). Hayat boyu öğrenme açısından bakıldığında yetişkinlik örgün eğitim yıllarının dışında kalan zaman diliminde devam etmektedir. Yaygın eğitim ya da non-formal eğitimin yanı sıra informal öğrenme yetişkinlerin öğrenme yolları arasında önemli bir yer tutmaktadır. Sarkan (2021), üst düzey yönetici ya da nitelikli uzman gibi pozisyonlarda beyin gücü olarak görev yapan ve altın yakalı olarak adlandırılan kişilerden oluşan çalışma grubunun işyerlerinde öğrenme şekillerini araştırmış ve en çok informal yollarla öğrendiklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmada ayrıca üst düzey yöneticilik pozisyonuna 35 yaşından önce gelen tüm katılımcıların GZ yapısına sahip oldukları görülmüş ve bu nedenle katılımcıların liderlik özellikleri arasında GZ yapısına sahip olmaları en temel özellik olarak vurgulanmıştır. Yetişkin eğitimi açısından değerlendirildiğinde önemli veriler sunan çalışmada lider gelişiminin informal öğrenme perspektifinden yeniden değerlendirilmesi ve tasarlanması önerisi yapılmıştır. Benzer şekilde, uluslararası alanyazında da GZ yapısının liderlik üzerinde olumlu etkisini vurgulayan araştırmalar vardır (Ashford & DeRue, 2012; Avolio & Gardner, 2005; Avolio & Hannah, 2008; Caniels, Semeijn & Renders, 2018; Chase, 2010; Kouzes & Posner, 2019; Lin, Yin & Liu, 2022; Jeanes, 2021).

Araştırmada yetişkinleri ve GZ yapılarını konu alan sadece bir tane deneysel çalışmaya rastlanmıştır (Tanrıverdi, 2022). Bu çalışma hem ön-test son-test tek gruplu deneysel bir yöntemle gerçekleştirilmiş olması hem de yetişkin eğitimini hizmet-içi eğitim bağlamında konu alması açısından diğerlerinden ayrılmaktadır. Bu çalışmada, öğretmen katılımcılardan oluşan çalışma grubuna çevrimiçi bir eğitim programı uygulanmış; yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmeni katılımcıların zihniyet yapısı puanlarında anlamlı bir artış tespit edilmiştir. Yetişkinlerin öğrenmelerine yönelik deneysel bir araştırma olması, hizmet-içi eğitim bağlamında öğretmenlik mesleğine yönelik bulgular sunması ve yetişkin eğitiminde GZ yapısının deneysel olarak araştırılmasına örnek teşkil etmesi bakımından araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Uluslararası alanyazında yetişkinlerin GZ yapısına yönelik deneysel araştırmaların giderek arttığı görülmektedir. İskoçya'da GZ yapısı hakkında bilgi edinmeye istekli lise ve ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerden oluşan katılımcılara uygulanan eğitim programı sonucunda öğretmenlerin bilgi dağarcığı ve güvenlerinde artış olduğu ön-test ve son-test ölçümleri arasındaki anlamlı farklılık ile ortaya konmuştur (Seaton, 2018). GZ yapısına yönelik bir müdahale etkinliğinin yetişkinlerin öz-iradeleri üzerinde etkisini araştırmak amacıyla Amazon Mechanical Turk firmasında çalışan 488 genç yetişkin üzerinde yapılan araştırma sonucunda, söz konusu müdahalenin katılımcıların GZ yapıları, iç kontrol odakları, mücadele motivasyonları ve öz-irade puanları üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu tespit edilmiştir. Kaliforniya Üniversitesinde gerçekleştirilen ve ileri yaşta yetişkinlerin katılımcı olarak yer aldığı bir başka çalışmada GZ yapısına yönelik sunum ve tartışmaların yer aldığı 3 ay süreli bir müdahale etkinliğinin ileri yetişkinlikte bilişsel kazanımlar için olumlu öğrenme döngülerini desteklediği görülmüştür (Sheffer ve diğerleri, 2023).

Araştırmada yer alan bir çalışmada yetişkinlerin zihin yapılarına yönelik Türkçeye çevrilmiş bir ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında Yaratıcı Zihniyet Yapıları Ölçeğinin ergenlerde ve

yetişkinlerde kullanılabileceği ortaya konmuştur (Karakelle ve Saraç, 2022). Orijinal formu Karwowski (2014) tarafından geliştirilen *Creative Mindset Scales* adlı ölçek içinde alt ölçek bulunmaktadır. *Yaratıcı Zihniyet Yapıları Ölçeği* olarak Türkçeye çevrilen ölçeğin yetişkin eğitime yönelik çalışmalara katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Yurt dışı alanyazında özellikle insan kaynakları, mesleki gelişim gibi alanlarda kullanılmak üzere geliştirilmiş yetişkinlerin GZ yapılarına yönelik ölçek çalışmaları bulunmaktadır (Han & Stieha, 2020; Hanson, Bangert & Ruff, 2016; Kangas, Kumar, Moore, Flickinger & Barnett., 2023). Bu ve benzer çalışmaların Türkçeye çevrilmesinin yanı sıra yurt içi alanyazında benzer ölçeklerin geliştirilmesinin mesleki eğitim, hizmet-içi eğitim, kariyer eğitimi ve gelişimi gibi alanlarda önemli görevler üstleneceği düşünülmektedir. Sonuç olarak, yurt içi alanyazında yetişkin eğitimi ve GZ yapısı konulu ilk çalışmanın 2019 yılında yayımlandığı; bu konuda en çok yayım yapılan yılın ise 2022 olduğu görülmektedir. Toplam dokuz çalışmanın altı tanesinin 2022 yılında yapılmış olması konuya duyulan ilginin giderek arttığını göstermektedir. Ancak, özellikle dergi makalesi açısından bakıldığında, sadece bir çalışmaya rastlanmış olması dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Batı ülkeleriyle kıyaslandığında, Doğu kültürlerinde GZ yapısına yönelik çalışmaların çok az olduğu ileri sürülmektedir (Zeng, vd., 2019). Oysa gerek süre gerek kapsamı açısından insan hayatında önemli bir dönemi kapsayan yetişkinliğin biyolojik, psikolojik, sosyolojik, ekonomik boyutları ve her boyutun farklı ihtiyaç ve yükümlülükleri dikkate alındığında, yetişkin eğitimi özellikle hızlı ve keskin değişimlerin yaşandığı çağımızda ön plana çıkmaktadır. Zorluklar karşısında pes etmeme, her türlü deneyimi öğrenme fırsatı olarak görme, çözüm odaklı stratejiler geliştirme gibi davranışlar kazandıran GZ yapısının edinilebileceği ve geliştirilebileceği konusunda ortaya konan araştırmalar dikkate alındığında, yurt içi alanyazında yetişkin eğitimi bağlamında GZ yapısını araştıran çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu nedenle, hayat boyu öğrenmeyi teşvik eden bir kültürün oluşturulmasında önemli etkiler yaratabilecek GZ yapısına yönelik stratejilerin yetişkin eğitim programlarına dâhil edilmesi, GZ ve yetişkin eğitimi konulu hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim etkinlikleri gerçekleştirilmesi; konunun eğitimciler ve politika yapıcılar tarafından ele alınması pek çok açıdan önem taşımaktadır.

Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Çalışma herhangi bir destek almamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasıyla ilgili olarak herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Etik Beyan

Alanyazın incelemeleri için etik kurul iznine gerek olmaması nedeniyle, çalışmaya ait etik kurul onay belgesi bulunmamaktadır.

Ethical Statement

Since ethics committee approval is not required for literature reviews, there is no ethics committee approval document for the study.

Kaynakça

- Altunel, İ. (2019). Bridging the gap: A study on the relationship between mindset and foreign language anxiety. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 6(3), 690-705. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/616>
- Altunel, İ. (2020). Mind matters: How is mindset correlated with demographic variables in foreign language learning? *Journal of Language Research (JLR)* 4(1), 27-40.
- Anderson, D., Brown, M., and Rushbrook, P. (2004). Vocational education and training. In G. Goley (Ed.) *Dimensions of adult learning* (pp. 234-250). Open University Press
- Aral, T. (2019). *Effectiveness of a positive youth development intervention for early adolescents with high socioeconomic status in private school*. [Unpublished Master of Arts thesis]. Koç University.
- Ashforth, B. E. (2001). *Role transitions in organizational life: An identity-based perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Avolio, B. J., & Hannah, S. T. (2008). Developmental readiness: Accelerating leader development. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60(4), 331-347. <https://doi.org/10.1037/1065-9293.60.4.331>
- Baumgartner, L. M. (2001). An update on transformational learning. *New Directions For Adult and Continuing Education*, 89, 15-24
- Baykal, T., & Akay, C. (2021). Türkiye’de yetişkin eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Bir meta-sentez çalışması (2004-2020). *Jass-Studies - The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(87), 95-112.
- Beyaztaş-İlhan, D. & Dawson, E. (2017). A cross-national study of student teachers' views about intelligence: Similarities and differences in England and Turkey. *Universal Journal of Educational Research* 5(3): 510-516. <http://doi:10.13189/ujer.2017.050324>
- Beyaztaş-İlhan, D., & Hymer, B. (2016) An analysis of Turkish students' perception of intelligence from primary school to university. *Gifted Education International*, 34(1), 19-35. <https://doi.org/10.1177/0261429416649041>
- Beyaztaş-İlhan, D.İ., Kaptı, S.B., & Hymer, B. (2017). The relationship between student teachers' perception of intelligence and their goal orientation *Universal Journal of Educational Research* 5(9), 1519-1528, <http://doi:10.13189/ujer.2017.050909>
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, (1), 246. <https://doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>.
- Burnette, J.L., Russel, M.V., Hoyt, C.L., Odvidas, K., & Widman, L. (2018). An online growth mindset intervention in a sample of rural adolescent girls. *British Journal of Educational Psychology*, 88(3), 428- 445.
- Burnette, J. L., Pollack, J. M., Forsyth, R. B., Hoyt, C. L., Babij, A. D., Thomas, F. N., & Coy, A. E. (2020). A growth mindset intervention: Enhancing students’ entrepreneurial self-efficacy and career development. *Entrepreneurship Theory & Practice*, 44(5), 878-908. <http://doi.org/10.1177/1042258719864293>

- Cai, V.J., Nie, Y., & Lee, A.N. (2022). Pursuing Continuing Education to Promote Employability: Importance of Perceived Support and Growth Mindset. In: Ng, B. (Eds.) *Higher education and job employability. Knowledge studies in higher education, vol 10* (pp. 235-253) Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-05716-8_12
- Candan, O.C. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin matematik zihniyeti ile matematik öğretimi yeterli inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Basılmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi
- Caniëls, M.C.J., Semeijn, J.H. & Renders, J.H.M. (2018). Mind the mindset! The interaction of proactive personality, transformational leadership and growth mindset for engagement at work. *Career Development International*, 23(1), 48-66. <https://doi.org/10.1108/CDI-11-2016-0194>
- CEDEFOP (2008). *Terminology of European education and training policy: A selection of 100 key terms*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Chase, A.M. (2010) Should coaches believe in innate ability? The importance of leadership mindset, *Quest*, 62(3), 296-307. <https://doi.org/10.1080/00336297.2010.10483650>
- Clark, M.C.& Wilson, A.L. (1991). Context and rationality in Mezirow's theory of transformational learning. *Adult Education Quarterly*, 41(2), 75-91.
- Claro, S.D., Paunesku, D. & Dweck, C. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(31), 8664-8668. <https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113>
- Çetinkaya, E. (2021). *Brief social psychological interventions to reduce academic achievement gap* [Unpublished doctoral thesis]. Koç University
- Davis J., Mengersen K., Bennett S., & Mazerolle L. (2014). Viewing systematic reviews and meta-analysis in social research through different lenses. *Springerplus*, 10(3), 511. <https://doi.org/10.1186/2193-1801-3-511>
- Delibalta, M.A. (2020). *The relationship between mindset and causal attribution in the EFL context*. [Unpublished master's thesis]. Çağ University.
- Diener, C.I. & Dweck, C.S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(5), 451-462. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.36.5.451>
- Diener, C.I. & Dweck, C.S. An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 940-52. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.39.5.940>
- Donohoe C., Topping K. & Hannah E. (2012). The impact of an online intervention (Brainology) on the mindset and resiliency of secondary school pupils: A preliminary mixed methods study. *Educational Psychology*, 32(5), 641-655. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.675646>
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), 674 -685. <https://doi.org/10.1037/h0077149>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>

- Dweck, C. S., & Reppucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(1), 109–116. <https://doi.org/10.1037/h0034248>
- Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S., & Enna, B. (1978). Sex Differences in Learned Helplessness: II. The Contingencies of Evaluative Feedback in the Classroom and III. An Experimental Analysis. *Developmental Psychology*, 14, 268-276. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.14.3.268>
- EPRS (n.d.). *Lifelong learning in the EU*. European Parliamentary Research Service. <https://www.europarl.europa.eu/thinktank/infographics/lifelonglearning/>
- Erden, B. (2021). *Gelişim odaklı zihniyet teorisine dayalı etkinliklerin başarı, zihniyet inançları, azim, öz düzenleme, motivasyon ve tutum üzerindeki etkililiği*. [Unpublished doctoral thesis]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Ergen (2019). *Exploring the relationship between teachers' mindset and their technology self-efficacy among the secondary school EFL teachers*. [Unpublished master's thesis]. Başkent University
- Goetz, T.E., Dweck, C.S. (1980). Learned helplessness in social situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(2), 246-55. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.39.2.246>
- Gonczi, A. (2004). The new professional and vocational education. In G. Goley (Ed.) *Dimensions of adult learning* (pp. 19-34). Open University Press
- Good, C., Aronson, J., ve and Inzlicht, M. (2003). "Improving Adolescents' Standardized Test Performance: An Intervention to Reduce the Effects of Stereotype Threat." *Journal of Applied Developmental Psychology* 24(6), 645-662.
- Good, C., Rattan, A., & Dweck, C.S. (2012). Why do women opt out? Sense of belonging and women's representation in mathematics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102, 700-717. <https://doi:10.1037/a0026659>
- Güneş, F., & Deveci T. (2021). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Han, S.J., Stieha, V., Poitevin, E., & Starnes, T.L. (2018). *Growth mindset in adult learning: Systematic literature review* [Conference Session]. Adult Education Research Conference. University of Victoria, Victoria, BC, Canada <https://newprairiepress.org/aerc/2018/papers/3>
- Han, S. J., & Stieha, V. (2020). Growth mindset for human resource development: A scoping review of the literature with recommended interventions. *Human resource development review*, 19(3), 309-331. <https://doi.org/10.1177/1534484320939739>
- Hanson, J., Bangert, A., & Ruff, W. (2016). Exploring the relationship between school growth mindset and organizational learning variables: implications for multicultural education. *Journal of educational studies*, 2(2), 222-243. <https://doi.org/10.5296/jei.v2i2.10075>
- Havighurst, R. (1972). *Developmental tasks and education* (2nd ed). McKay
- Holton, E. F. (1996). New employee development: A Review and Reconceptualization. *Human Resource Development Quarterly*, 7, 233–252.
- Jarvis, P. (Ed.) (2009). *The Routledge international handbook of lifelong learning*. Routledge.
- Jeanes, E. (2021). A meeting of mind(sets). Integrating the pedagogy and andragogy of mindsets for leadership development. *Thinking Skills and Creativity*, 39, Article 100758.

<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100758>

- Kagıtıcbasi, Ç., Baydar, N & Cemalçılar, Z. (2018): Supporting positive development in early adolescence: A school-based intervention in Turkey, *Applied Developmental Science*. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1457962>
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35(3), 835–847. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.3.835>
- Karakelle, S. & Saraç, S. (2022). Yaratıcı zihniyet yapıları ölçeği: Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology*, 4(2), 122-129
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(1): 26-33. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/753523>
- Karakoç, D. (2022). *Matematik zihniyeti ve akademik azmin matematik başarısına etkisi*. [Basılmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi
- Karwowski, M. (2014). Creative mindsets: Measurement, correlates, consequences. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(1), 62-70. <https://doi.org/10.1037/a0034898>
- Kaya, M.H. (2021). *Predictors of English Language Preparatory School Students' Behavioral Intention To Use Remote Learning Tools in the Covid-19 era*. [Unpublished master's thesis]. Middle East University
- Kaya, S. & Yüksel, D. (2022). Teacher mindset and grit: How do they change by teacher training, gender, and subject taught? *Participatory Educational Research (PER)*, 9(6), 418-435 <http://dx.doi.org/10.17275/per.22.146.9.6>
- Keskin, M. & Koçak, H. (2023). Türkiye’de nüfusun yaşlanması üzerine bir SWOT analizi. *Sosyolojik Düşün*, 8(2), 275-303.
- Kılıç Otru, A. (2022). *Yetişkinlerde bilişsel esneklik, genel öz yeterlik ve iyimserlik düzeyinin örtük zekâ inançları ile ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (2nd ed.). Cambridge.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (1998). *The adult learner*, 6th ed. Elsevier.
- Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) Özel Sayı (1)*, 240-255.
- Korkmaz, N. (2018). Türkiye’de beş yıllık kalkınma planlarında yetişkin eğitimi. *Yetişkin Eğitimi Dergisi*, 1(1), 30-58.
- Kouzes, T.K., & Posner, B.Z. (2019), Influence of managers’ mindset on leadership behavior. *Leadership & Organization Development Journal*, 40(8), 829-844. <https://doi.org/10.1108/LODJ-03-2019-0142>
- Langer, R.J. (1997). *The power of mindful learning*. Perseus.
- Lin, W, Yin, H., & Liu, Z. (2022). The roles of transformational leadership and growth mindset in teacher professional development: The mediation of teacher self- efficacy. *Sustainability*, 14(11), 6489. <https://doi.org/10.3390/su14116489>

- Masters, G. N. (2014). Towards a growth mindset in assessment. *Practically Primary*, 2(19), 4-7.
- McCutchen, K. L., Jones, M. H., Carbonneau, K. J., & Mueller, C. E. (2016). Mindset and standardized testing over time. *Learning and Individual Differences*, 45, 208–213. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.027>
- Merriam, S.B. (2004). The changing landscape of adult learning theory. In J. Comings, B. Garner & C. Smith (Eds.) *Review of adult learning and literacy: Connecting research, policy, and practice, Vol 4* (pp.199- 220). Lawrence Erlbaum.
- Merriam, S.B., & Casseralla, R.S. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (2nd Ed). Jossey- Bass Publishers
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass Publishers
- Mindset Works (n.d.). *The impact of growth mindset: Why do mindsets matter?* <https://www.mindsetworks.com/science/Impact>
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33-52. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>
- Kangass, N.M., Kumar, V.K., Moore, B.J., Flickinger, C.A., & Barnett J.L. (2023). Development of a leadership minset scale. *Journal of Leadership Education*, 22(1), 77-95. <http://doi.org/10.12806/V22/I1/R5>
- OECD (2021). OECD (2021), *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>.
- Oldaç, B. (2022). *Teachers' mindsets in foreign language classrooms*. [Unpublished master's thesis]. Istanbul Medeniyet University
- Orhan, S.İ. (2021). *Gelişim öz-teorisine göre tasarlanan öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin hücre ve bölünmeler ünitesini öğrenmelerine, motivasyonlarına ve özgüvenlerine etkisinin incelenmesi* [Basılmamış doktora tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Orhan, S.İ., & Aydın, A. (2022). The effect of activities designed according to the incremental self-theory on 7th grade students' growth mindset, academic achievement and motivation. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(1), 73-92. <https://doi.org/10.1016/buefad.90808>
- Page, MJ, Moher, D, Bossuyt, PM, et al. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*2021;372:n160. doi:10.1136/bmj.n160. <https://www.bmj.com/content/372/bmj.n160>
- Pamuk Olgun, Z. (2021). *Mindfulness as an intervention in English teachers' quality motivation for lesson preparation*. [Unpublished master's thesis]. İhsan Doğramacı Bilkent University
- Patrick, S.K., & Joshi, E. (2019). "Set in Stone" or "Willing to Grow"? Teacher sensemaking during a growth mindset initiative. *Teaching and Teacher Education*, 83, 156-167. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.009>
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470754887>
- Polat, K. (2022). *Okul bağlılığının bireysel ve çevresel faktörlerle ilişkisi*. [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Premack, P. L., and Wanous, J. P. "Meta-Analysis of realistic job preview experimenters."

- Journal of Applied Psychology*, 70, 706–719.
- Rhew, E., Piro, J.S., Goolkasian, P. & Cosentino, P. (2018) The effects of a growth mindset on self-efficacy and motivation. *Cogent Education*, 5(1), 5:1, 1492337 <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1492337>
- Rogers, A., & Harrocks, N. (2010). *Teaching adults* (4th ed). Open University Press/McGraw-Hill.
- Sarkan, O. (2021). *Informal workplace learning experiences of gold-collar workers* [Unpublished doctoral thesis]. Boğaziçi University
- Schein, E. (1992). *Organizational Culture and Leadership* (2nd ed). Jossey-Bass
- Schmidt, J.A., Shumow, L. & Kackar-Cam, H.Z. (2017). Does mindset intervention predict students' daily experience in classrooms? A comparison of seventh and ninth graders' trajectories. *Journal of Youth Adolescence* 46, 582–602. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0489-z>
- Seaton, F. (2018). Empowering teachers to implement a growth mindset. *Educational Psychology in Practice*, 34(1), 41-57, <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1382333>
- Sheffler P, Kürüm E, Sheen AM, Ditta, A.S., Ferguson, L. Bravo, D., Rebok, G.W., Strickland-Hughes, C. M., & Ru, W. (2023). Growth Mindset Predicts Cognitive Gains in an Older Adult Multi-Skill Learning Intervention. *The International Journal of Aging and Human Development*, 96(4), 501-526. <https://doi.org/10.1177/00914150221106095>
- Sriram, R. (2014). Rethinking intelligence: The role of mindset in promoting success for academically high-risk students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 15(4), 515-536. <https://doi.org/10.2190/CS.15.4.c>
- Şimşek, A.İ. (2022). Öğretmen zihniyeti ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi: Sınıf öğretmenleri örneği. [Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi
- Tanrıverdi, Y. (2022). Gelişim odaklı zihniyet yapısı programının özel yeteneklilerle çalışan öğretmenlerin zihniyet yapısına, mesleki yeterliliklerine etkisi ve öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri. [Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi
- Taylor, E. W. (2008). Transformative learning theory. *New Directions For Adult and Continuing Education*, 119, 5-15.
- The World Bank (2003). *Lifelong learning in the global knowledge economy: Challenges for developing countries*. The World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/528131468749957131/pdf/Lifelong-learning-in-the-global-knowledge-economy-challenges-for-developing-countries.pdf>
- Türkoğlu, A., & Uça, S. (2011). Türkiye'de halk eğitimi: Tarihsel gelişimi, sorunları ve çözüm önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 48-62
- TÜİK (2023a). *İstatistiklerle yaşlılar*, 2022. Haber Bülteni, Sayı: 49667. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Yaslilar-2022-49667>
- TÜİK (2023b). *Yetişkin eğitim araştırması*, 2022. Haber Bülteni, Sayı: 49748. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yetiskin-Egitimi-Arastirmasi-2022-49748>
- Uluduz, H., & Günbayı, İ. (2018). Growth mindset in the classroom. *European Journal of Education Studies*, 4(4), 173-186. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1297201>
- UNESCO (1976). *Recommendations on the development of adult education*. UNESDOC Digital Library <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245119.page=3>

- UNESCO (n.d.). UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://uil.unesco.org/>
- United Nations (n.d.). UN Population division portal. <https://population.un.org/dataportal/>
- Weiss, H. M. (1977). Subordinate imitation of supervisor behavior: The role of modeling in organizational socialization. *Organizational Behavior and Human Performance*, 19, 89–105.
- Yalın, C. (2014). *Mindset, future and the family: Interactions between context and belief in change in predicting self-efficacy and goal orientations*. [Unpublished master's thesis]. Koç University
- Yeager, D.S. & Dweck, C.S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed, *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? *American Psychologist*, 75(9), 1269–1284. <https://doi.org/10.1037/amp0000794>
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yılmaz, M., & Gürçay, D. (2011). Biyoloji ve fizik öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliliklerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 53-60.
- Yılmaz, A. (2020). *An investigation into the relationship between English preparatory teachers' mindsets and their self efficacy beliefs*. [Unpublished master's thesis]. İstanbul Sabahattin Zaim University.
- Yılmaz, E. (2022). Development of Mindset Theory Scale (Growth and Fixed Mindset): A validity and reliability study. *Research on Education and Psychology (REP)*, 6(Special Issue), 1-26.
- Yılmaz E., & Güven, Z.Z. (2022). Üniversite öğrenci adaylarının zihin yapılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 4(1), 75-94
- Zeng, G., Chen, X, Cheung, H. Y., & Peng, K. (2019). Teachers' growth mindset and work engagement in the Chinese educational context: Well-being and perseverance of effort as mediators. *Frontiers Psychology*, 10, 839. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00839>

Ergenlerde Mutluluğun Kaynağı Olarak Yaşamın Anlamı ve Bilinçli Farkındalığın Rolü

Melike TEKECİ^a

Mustafa Yüksel ERDOĞDU^b

Öz

Bu çalışmada ergen bireylerin mutluluk düzeylerinin bilinçli farkındalık ve yaşamın anlamının yordayıcı rolünü ortaya koymak hedeflenmiştir. Gerçekleştirilen çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 2021-2022 yılında İstanbul ili içerisinde 17-22 yaş grubu içerisindeki lise, lise mezunu ve üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubu, 500 gönüllü katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmaya 296'sı (%59.2) kadın, 204 'ü (%40.8) erkek toplamda 500 kişi katılmıştır. Çalışmada "Ergen ve Yetişkin Bireyler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği", "Yaşamın Anlamı Ölçeği" ve "Mutluluk Ölçeği" kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesinde "Kişisel Bilgi Formu" oluşturulmuştur. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır. Pearson Korelasyon Analizi sonucuna göre mutluluk ile aranan anlam, yaşamın anlamı, dikkat ve farkındalık, yargılayıcı olamama ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunurken, bulunmaya çalışılan anlam, reaktif olamama ve kendini kabul etme arasında belirgin bir ilişki bulgusu bulunmamıştır. Regresyon bulgularına bakıldığında bilinçli farkındalık ve yaşamın anlamı alt boyutlarının mutluluk üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu, bununla birlikte sırası ile yaşamın anlamı ve bilinçli farkındalık düzeylerinin de mutluluğu anlamlı düzeyde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mutluluk, Bilinçli Farkındalık, Ergenlik, Yaşamın Anlamı

^a **Sorumlu Yazar:** Yüksek lisans öğrencisi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye. E-mail: meliketekeci2@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7225-4191>

^b Prof. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye. E-mail: myerdogdu@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6403-5630>

Atıf: Tekeci, M. & Erdoğan, M., Y. (2024). Ergenlerde mutluluğun kaynağı olarak yaşamın anlamı ve bilinçli farkındalığın rolü. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(2), 205-224. <https://doi.org/10.46423/izujed.1551535>

The Meaning of Life and the Role of Mindfulness as a Source of Happiness in Adolescents

Abstract

In this study, it was aimed to reveal the predictive role of mindfulness and meaning of life in the happiness levels of adolescents. Relational survey model was used in the study. The participants of the study consisted of high school, high school graduates and university students in the 17-22 age group in Istanbul province in 2021-2022. The study group consists of 500 volunteer participants. A total of 296 (59.2%) females and 204 (40.8%) males participated in the study. "Mindfulness Scale for Adolescents and Adults", 'Meaning of Life Scale' and 'Happiness Scale' were used in the study. "Personal Information Form" was used to determine the demographic characteristics of the participants. Pearson Product Moment Correlation Coefficient and multiple regression analyses were used. According to the results of Pearson Correlation Analysis, a significant relationship was found between happiness and the levels of meaning sought, meaning of life, attention and awareness, non-judgmentalism and mindfulness, while no significant relationship was found between meaning sought, non-reactivity and self-acceptance. When regression findings were analyzed, it was found that mindfulness and meaning of life sub-dimensions were significant predictors of happiness, while meaning of life and mindfulness levels predicted happiness at a significant level, respectively.

Keywords: Happiness, Conscious Awareness, Adolescence, Meaning of Life

Extended Abstract

Introduction

Adolescence is divided into three stages: early, middle, and late adolescence. Early adolescence covers the ages of 13-15 for boys and 11-13 for girls. Middle adolescence is the period between the ages of 15 and 17 for boys and 14 and 16 for girls. Late adolescence begins at the age of 18 and ends in the twenties (Derman, 2008: 21). During adolescence, fluctuations in mood and emotional intensity are observed. Emotional problems may vary depending on environmental influences, family, and individual differences (education, intelligence, age level) (Koç, 2005: 235). This period is, in one aspect, a time when the question "Who am I?" is sought to be answered. During this period, the individual embarks on a search for identity. Positive self-development is dependent both on oneself and on one's inner world (Aydın, 2010: 191-192). Subjective well-being is an individual assessment, and the individual determines their happiness. The emotions we experience are a reflection of the world we choose for ourselves (İçöz, 2021: 67). It is possible to attain emotions throughout life with existence and conscious awareness. Humans are in a constant search for meaning, which, according to Maslow, can be considered "the fundamental thought of man" (Frankl, 2019: 28). It is important for an individual to take control of their life (authentic living) starting from adolescence and to live with full awareness of everything in their life. Ultimately, it is the individual who will decide about themselves (Frankl, 2020: 237). Therefore, examining awareness and existence during adolescence, the most critical period of life, and identifying the variables related to the happiness levels of individuals during this period is of great importance.

Method

The study was conducted according to the "relational survey model" in line with the research objectives. The participants of the study consisted of high school students, high school graduates, and university students aged 17-22 within the province of Istanbul during the 2021-2022 academic year. The study group consisted of 500 voluntary participants. The "Personal Information Form," "Happiness Scale," "Mindful Attention Awareness Scale for Adolescents and Adults," and "Meaning in Life Questionnaire" were used in the study.

Findings and Discussion

In this study, the total and sub-dimensions of mindfulness in adolescent individuals were examined in relation to happiness levels using Multiple Regression Analysis. The results indicated that attention and awareness, as well as non-reactivity, are significant predictors of happiness. The relative importance order of the predictor variables on happiness was found to be attention and awareness, non-judgment, self-acceptance, and non-reactivity.

It can be stated that the mindfulness process, while evaluating events, helps in the development of self-awareness and self-respect skills, which in turn supports well-being. When examining the literature, similar studies regarding the predictive relationship between mindfulness and happiness are observed. For example, Deniz et al. (2017: 23) found a relationship between mindfulness and well-being, and in Kahraman's (2020: 80) study conducted on children, it was found that as the level of self-compassion, which is considered within mindfulness practices, increased, so did self-efficacy and happiness. The Meaning in Life Scale was also found to be a predictor of happiness. The essence of our existence is the effort to find meaning in life and to be happy. Therefore, every positive or negative action encountered in life can affect our attitudes toward life and our beliefs and thoughts about the future. The essence of the meaning of life can be said to be to enable the individual to lead an authentic life by taking responsibility for life and making life meaningful until death.

In the study conducted by Baltacı et al. (2020: 157-160) with university students, it was stated that in the relationship between suicidal thoughts, impulsivity, and the meaning of life, as the meaning increased, positive emotions increased, and as the search for meaning increased, negative emotions also increased. It was found that mindfulness and the meaning of life are also predictors of happiness. The relative importance order of the predictor variables was found to be the meaning of life followed by mindfulness. For there to be meaning in life, life awareness, purpose, and responsibility are required. It is believed that spending time in nature, in particular, increases the level of mindfulness. According to this study, it is recommended to spend more time in nature to increase the level of mindfulness.

As an example, Nepali mountaineers, who have been devalued for years as Sherpas carrying loads on high mountains, accepted their natural abilities, as expressed in the findings of this research. Nepali mountaineer Nimsdai set a world record by climbing 14 peaks above 8,000 meters, which could result in death, in the Nepal region with his documentary project "14 Peaks: Nothing is Impossible." This project can be seen as a contemporary example of determining the purpose of life by understanding what a human being can achieve, why they

exist, and enduring every challenge to set a life goal in terms of purpose and awareness. Similarly, the struggle for existence demonstrated by Wanda Rutkiewicz, who proved that women could also take part in nature sports with her great achievements in mountaineering, can be cited as an example. Wanda's climb to Everest challenged the harsh weather conditions, ice, physical exhaustion, and fears. To aim for the summit, one needed purpose and skills. Other climbers were stating that there was no place for a woman in high-altitude climbing. But I also had a character, and as a woman, I could not accept this behavior. They had never met someone who valued freedom like I did and did not want to accept me as an equal climbing member alongside men." (Reinisch, 2013: 58-59).

When these results are evaluated, it can be said that especially gender and cultural norms in various societies affect attitudes towards nature sports. As Nimsdai expressed in the documentary "14 Peaks: Nothing is Impossible," "Most of us forget that from the beginning of our lives, we are approaching death," it can be said that this statement emphasizes the effort to make the process of life meaningful until death.

Conclusion and Suggestions

As a result of the research findings, the first variable predicting happiness is the meaning of life, followed by mindfulness. To address potential semantic and spiritual needs, it is recommended to increase national research and expand studies in this area. Given that the meaning of life and levels of attention and awareness are predictors of happiness, and since adolescence represents an inner and abstract conflict, increasing studies on the meaning of life and mindfulness aimed at adolescents will be beneficial for their cognitive and emotional development. This approach will help them gain the ability to question and evaluate processes meaningfully rather than from a mechanical perspective in their future lives.

Therefore, more studies focusing on mindfulness and the meaning of life can be conducted on various sample groups and across different cultures among adolescent individuals. Since the study found that the meaning of life has a positive effect on self-acceptance and happiness levels, similar studies can be conducted with different age groups, professions, cultures, and sample groups to evaluate the outcomes. In a globalizing world, societal and individual needs are subject to change. In this context, to advance the correct therapeutic processes and practices in the field of mental health, an eclectic approach involving other auxiliary disciplines (such as sociology, anthropology, and philosophy) should be adopted. Consequently, by collaborating with different disciplines in the field of psychological counseling and guidance, a new perspective can be brought to the field of mental health to address these changes.

Giriş

Yaşam içerisinde var olma mücadelesi öz farkındalığa uzanan zorlu iniş çıkışlar ile dolu bir yaşam yolculuğudur. Çoğu insan, birey olma yolunda varoluşsal engelleri aşma, geçmiş travmalar ile mücadele ve çatışma içerisinde (May, 2021). Ergenlik dönemi ile birlikte varoluşsal kaygılar dönemselsel olarak yaşam içerisinde yayımlım gösterebilmektedir. Bu kaygıların içerisinde bağımsızlık, kimlik, yalnızlık ve ölüm gibi konuları içermekte ve birey bunlardan bir anlam yaratma süreci içerisinde girmektedir (Tongerren ve Tongeren, 2021). Ergenlik, yetişkinliğe adım anlamına gelen Latince’de “adolescere” kelimesinden gelen bir kavramdır (Poyraz, 2010). Ergenlik bireylerin çocukluk ve yetişkinlik arasında belli yaşlarla sınırlı olmayan “ara dönem” olarak adlandırılan bir evredir (Kulaksızoğlu, 1998). Bir aşamadan diğer aşamaya, farklı zaman zarfında bireyler bu evreyi takip ederek, bu aşamalar sonucunda olgunlaşırlar. Bu açıdan değerlendirdiğimizde yine bu evreyi ergenlik dönemindeki bireylerin yetişkin dünyasında var olmak için aşmak zorunda oldukları bir köprü olarak ifade edebiliriz (Dolgin, 2014). Ergenlik, erken, orta ve geç ergenlik dönemi olarak üçe ayrılır. Erken ergenlik dönemi erkekler için 13-15, kızlar için ise 11-13 yaşlar arasında kapsar. Bu dönem cinsel gelişim ve değişimin yaşandığı evredir (Parlaz, vd., 2012; Kulaksızoğlu, 2005). Orta ergenlik erkeklerin 15 ve 17, kızların 14 ve 16 yaş arasında yaşadıkları evredir. Bu dönemde bireyler değişimle birlikte soyut düşünme becerisi kazanır ve bireysellik belirginleşir. Dönemin en belirgin özelliği ise cinsel kimliğin kazanılmasıdır (Parlaz, vd., 2012). Geç ergenlik ise 18 yaş ile başlayan ve 20’li yaşlarda biten dönemdir (Deraman, 2008). Bu dönem içerisinde birey dengesini ve çevreye uyumunu sağlamaya başlar (Kulaksızoğlu, 2005). Ergenlik döneminde bireyler, hormonların ve bilişsel düzeyin etkisiyle yeni duygular, dalgalanmalar yaşar ve bu dönemde ergen bireyin duygusal gelişim sürecinde öğrenmesi gereken konular vardır (Karabekiroğlu, 2015). Bu dönemde duygu durumunda dalgalanmalar ve duygu yoğunluğu gözlenir. Duygusal problemler, çevresel etki, aile ve bireysel farklılıklara (eğitim, zeka, yaş seviyesi) göre değişim gösterebilmektedir (Koç, 2005). Ergen birey kimlik karmaşası, duygularına karşı farkındalık, varoluşsal sorular, yeni bir yaşam çizgisi belirleme, yaşamın anlamı, toplum ve kendi düşünceleri arasında belirsizlik gibi konularda zihninde birçok sorun yaşayabilmektedir.

Bu dönem bir yönüyle “kimim ben” sorusuna cevap arandığı bir dönemdir. Birey, benlik arayışına girmektedir. Pozitif benlik gelişimi hem kendisine hem de içsel dünyasına bağlıdır (Aydın, 2010). Bu bağlamda ergenlik döneminde benliğini oluşturma, kendine ve hayata karşı mutlu olma kavramı gündeme gelmektedir. Mutluluk, pozitif psikoloji alanında öznel iyi oluş olarak isimlendirilmektedir (Diener, 2000). Öznel iyi oluş, kişinin kendi bireysel yaşamı ile duygusal ve bilişsel olarak değerlendirme sürecini kapsamaktadır (Diener ve Fujita, 1997). Bireylerin yaşam doyumunun yüksek olması ve pozitif duyguların bütünü, öznel iyi oluşu temsil etme niteliğinde sayılabilmektedir (Kangal, 2013). Mutluluk aslında tüm yaşamımızı oluşturan ve bizi hayata bağlı tutan bir kavramdır. Antik çağlardan beri mutluluk üzerine birçok felsefi bakış açısı günümüze kadar varlığını sürdürmüştür. Platon, Sokrates ve Aristoteles, bireylerin erdemli bir hayat ile mutluluğa erişeceklerini düşünmüşlerdir. Epiküros ve diğer pragmatistler ise mutluluk için olumlu duyguların olması gerektiği ile alakalı çeşitli yollar göstermişlerdir (Doğan, 2018). Öznel olarak iyi oluş hali bireysel bir değerlendirme

kapsamındadır ve birey mutluluğuna kendisi karar verir. Psikolojik iyi oluş her alanda en üst yetkinliğe sahip olmak olarak görülmekte ve iyi oluş hali birey tarafından sürekli deneyimlenmektedir.

Farkındalık alanında çalışan araştırmacılar, bireyin süreli mutluluğundan öte yaşam boyu duygularına yoğunlaşmaktadır (Lyubomirsky & Dickerhoof, 2006). Duygular bir problem değildir, duygular elçidir. Yaşadığımız duygular, kendimize nasıl bir dünya seçtiğimiz hakkında bir yansımadır (İçöz, 2021). Yaşam boyu duygulara, varoluş ve bilinçli farkındalık ile ulaşmak mümkün olabilir. İnsan sürekli bir anlam arayışı içerisindedir ve Maslow'un yorumuyla "insanın temel düşüncesi" olarak değerlendirilebilir (Frankl, 2019). Gerçek manasıyla insan olmak kendini aşmakla mümkündür. Düşünsel bir varlık olan insan, ruhsal ve bedensel olarak kendi ötesine geçebildiği kadarıyla insan olur (Frankl, 2020). Bireyin ergenlik dönemiyle birlikte hayatına sahip çıkması (otan+tik yaşam), yaşamındaki her şeyi farkında olarak yaşaması önemlidir. Sonuçta kendisi hakkında karar verecek olan, yine insanın kendisidir (Frankl, 2020). İnsan potansiyelini en yüksek seviyeye çıkarmayı hedefliyorsak, ilk olarak böyle bir potansiyelin varlığına inanmamız gerekmektedir. Aksi halde insan içindeki potansiyeli kötüye sürükleme eğilimindedir (Frankl 2019). Frankl'a (2007) göre modern toplumun en genel olgularından biri can sıkıntısı şeklinde kendisini dışa vuran varoluşsal anlam boşluğudur ve bu durum psikolojik bir problem teşkil etmektedir. Varoluşçu ekole göre her an karşımızda iki seçenek vardır ya ezbere ya da seçerek, fark ederek yaşarız (İçöz, 2021). Bireyler, yaşantılarını ve seçimlerini sahiplendiğinde hayatlarında bilinçli farkındalık sürecine geçerek, yaşamın anlamı oluşturulabilir. Öz şefkat, acı bir yaşantı ve yetersizlik duygusunun farkında olmak ve insan doğasının bir parçası olduğunu bilmek, bireyin kendine dönük kabullenici bir tutum sergilemesinin göstergesidir (Neff, 2003). Bu bağlamda öz şefkatin parçası olan bilinçli farkındalığa değinmek gerektiği düşünülebilir. Bilinçli farkındalık (mindfulness) kavramı Budist felsefeye dayanıyor olsa da din ve felsefe akımlarıyla bağlantılı olmamakla birlikte, bilimsel açıdan desteklenmiş bir uygulamadır. Bilinçli farkındalık, yaşanan an içinde yargısız bir tutum içerisinde olmayı içerir (Ludwig ve Kabat-Zinn, 2008).

Alan yazın incelendiğinde yaşamın anlamı, mutluluk ve bilinçli farkındalık ile ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Demirel ve Düşünceli'nin gerçekleştirdiği çalışmada farkındalık ile sosyal medya içerisinde geçirilen zamana göre farklılık gösterdiği, sosyal medya kullanım süresinin azalması farkındalık düzeyini arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır (2023). Eryılmaz ve Apayın'ın araştırmasına bakıldığında lise öğrencilerinde kariyer ve yaşam amacı belirlenmesinin derse karşı motivasyonu olumlu düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (2011). Çakmak ve Ekşi'nin (2022) araştırmasında da yaşamda anlamın kişilik yapısı üzerinde yordayıcı etkisi olduğu fakat kişiliğin yaşamın anlamında bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tan ve Duran'ın (2013: 161) çalışmasında üniversite öğrencileri ile yaşamda amaç belirleme ve minnet duygusunun iyi oluş düzeyi üzerine etkisi incelenmiş olup, çalışma sonucuna göre minnettarlık ve yaşam amaçlarını yazma çalışma yöntemlerinin uygulanması bireylerdeki öznel iyi oluş düzeyini arttırdığı belirtilmiştir. Budak ve ark.'ın (2023) çalışmasında ise pandemi sürecinin ortaya çıkardığı ruh hali ve ölüm duygusu varoluşsal bağlamda incelenmiştir. Çalışma sonucunda pandemi sürecinin sağlıklı ve sağlıksız bireyler

üzerinden varoluşsal boşluk, varoluşsal engellenme ve varoluşsal kaygıları tetiklediği belirtilmiştir. Bu süreç ile birlikte bireyler yaşamları içerisinde daha çok varoluşsal anlamda sorgulama süreci geçirdikleri ve yüzleşme yaşadıkları belirtilmiştir. Bu bağlamda yaşamın anlamı ve bilinçli farkındalık genel olarak bakıldığında ergenlik deneyiminin bu sürecin öğretilmesi ve sorgulanması için önemli dönemlerden biri olduğu, yaşamın anlamı ve bilinçli farkındalık değişkenlerinden hangisinin mutluluk üzerindeki etkisi fazlaysa bu konuda mutluluk düzeyini artırma konusunda yapılabilecek yaşamın anlamı ve bilinçli farkındalık çalışmaları açısından önem arz etmekte olup, mutluluk, yaşamın anlamı ve bilinçli farkındalığın demografik değişkenlere göre farklılaşma durumları incelenerek, mutluluk, yaşamın anlamı ya da bilinçli farkındalık konusunda riskleri olan ya da bu değişkenlere sahip olamayan birey ve grupları tespit edilerek gerekli önlemlerin alınması açısından da araştırmanın literatüre önemli katkı sağlanması beklenmektedir.

Yukarıdaki açıklamalara istinaden bu çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır.

1-Bilinçli farkındalık, mutluluk ve yaşamın anlamı toplam ve alt ölçek puanları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

2- Yaşamın anlamı alt boyutlarının mutluluğu yordama düzeyi nedir?

3-Bilinçli Farkındalık alt boyutlarının mutluluğu yordama düzeyi nedir?

4-Bilinçli farkındalık ve yaşamın anlamının mutluluk üzerindeki yordama düzeyi nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışma, araştırmanın amaçlarına uygun olarak "ilişkisel tarama modeli"ne göre yürütülmüştür. 25.03.2022 tarihinde ise etik kurul onayı alınmış olup,ölçek formları İstanbul ili içerisinde özel öğretim kurumları ve İstanbul ili içerisinde çeşitli üniversite öğrencilerinden yüz yüze uygulanmıştır. Anket formunu dolduran katılımcılar gönüllük esasına göre olmuş olup, yüz yüze bilgilendirme yapılmıştır. Bu bilgilendirmede, çalışmayı yapan araştırmacı hakkında bilgi, çalışmanın amacı, katılım gönüllüğü, elde edilen verilerin akademik çalışma amaçlı kullanıldığı, kişisel verilerin gizliliği, formun nasıl doldurulması gerektiği, soruların birey için sorgulayıcı ve özel olarak yorumlanabileceği ve doğru bulgular elde edebilmek adına samimi görüşlere ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma, araştırmanın amaçlarına uygun olarak "ilişkisel tarama modeli"ne göre yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları, 2021-2022 yılında İstanbul ili içerisinde 17-22 yaş grubu içerisindeki lise, lise mezunu ve üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubu, 500 gönüllü katılımcıdan oluşmaktadır. araştırmaya 296'sı (%59.2) kadın, 204 'ü (%40.8) erkek toplamda 500 kişi katılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların 304 'ü (60.8) 17-18, 127'si (25.4) 19-20 ve 69'u (13.8) 21-22 yaş aralığında bulunmaktadır. Sınıf düzeyine bakıldığında, katılımcıların 243'ü (%48.6) lisede, 122'si (%24.4) üniversitede, 135'i (%27)

üniversite hazırlık sürecinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyleri 26'sı (%5.2) düşük, 424'ü (%84.8) orta ve 50'si (%10) yüksek şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Ergen ve Yetişkin Bireyler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği (Arslan ve ark, 2020), Yaşamın Anlamı Ölçeği (Frazier ve ark, 2007), Mutluluk Ölçeği (Ekşi ve Demirci, 2017) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu. Bireysel bilgi formu, katılımcıların kişisel ve popülasyon özelliklerini tanımlamaya yönelik hazırlanmış olup, toplamda 20 soruluk bir formdan oluşmaktadır. Bu form içeriğinde olan sorular; cinsiyet, eğitim durumu, yaş, gelir durumu, anne-baba tutumları, akademik başarı düzeyi, özgürlük, sorumluluk, mutluluk durumlarını kapsayan bilgilerden oluşmaktadır.

Ergen ve Yetişkin Bireyler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği. Arslan ve arkadaşları tarafından 2020 yılında uyarlanmış ergen ve yetişkin bireyler için bilinçli farkındalık ölçeğidir. Toplam 19 maddeden (1.madde faktör yükü açısından 40'dan küçük olduğu için ölçeğin Türkçe versiyonundan çıkarılmıştır.) oluşan ölçme aracı, ergen ve yetişkin bireylerinin bilinçli farkındalık derecelerini saptamak adına yararlanılmaktadır. Ölçek içerisindeki maddeler sırasıyla 4 alt boyuttan meydana gelmektedir. Dikkat ve Farkındalık (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9), Reaktif Olmama (10, 11, 12), Yargılayıcı Olmama (13, 14, 15, 16) ve Kendini Kabul (17, 18, 19). Ölçeğin Türkçe versiyonundaki faktör yük değerleri 41 ile 88 arasında değişkenlik göstermektedir. Değerleri belirlenmiş toplam puana göre alt-üst % 27'lik gruplandırmaya uygun bir şekilde hesap edilmiştir. Orjinal ölçek geliştirmede de 18-25 yaş arasındaki katılımcılarda Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı reaktif olmama 77, kendini kabul 77, dikkat ve farkındalık 78, yargılayıcı olmama 77 ve toplam ölçek değeri 81 bulunmuştur. Maddelerle ilişkili olarak Türkçe formu için iç tutarlılık ve yapı güvenilirliği açısından Cronbach Alfa ölçek toplam değeri 92 olup, alt boyutları açısından reaktif olmama için 78, dikkat ve farkındalık için 72, kendini kabul için 72, yargılayıcı olmama için 84 'dür. Bu çalışma için ergenler ve yetişkin bireyler için bilinçli farkındalık ölçek puanlarının güvenilirlik değerleri tekrar hesaplanarak, dikkat ve farkındalık alt ölçeğinin iç tutarlılık değeri 0,80, reaktif olmama alt ölçeğinin güvenilirlik değeri 0,77, kendini kabul alt ölçeğinin güvenilirlik değeri 0,73, yargılayıcı olmama alt ölçeğinin güvenilirlik değerinin 0,79 ve bilinçli farkındalık toplam değeri ise 0,85 olduğu bulunmuştur.

Yaşamın Anlamı Ölçeği. Frazier, Stager, Kaler ve Oishi tarafından 2006 yılında ölçek geliştirilmiş, Kalafat ve Demirağ tarafından 2015 yılında Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinali İngilizcedir. Orijinali "The Meaning In Life Questionnaire (MLQ)"dir. Türkçe yorumu ise " Yaşamın Anlamı Ölçeği (YAÖ)"dir. Ölçek toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin 9'u (1,2,3,4,5,6,7,8 ve 10. Madde) olumlu, 1'i (9. Madde (ters madde) olumsuz maddeden oluşmaktadır. Yaşamın Anlamı ölçeği iki alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutların ilki bulunmaya çalışılan anlam (2, 3, 7, 8 ve 10. Madde), ikincisi ise aranılan anlam (1, 4, 5, 6 ve 9. Madde) olarak oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alfa ölçek güvenilirlik katsayısı açısından var olan anlam alt boyutu 81, bulunmaya çalışılan anlam alt boyutu ise 85 olarak bulunmuştur. Ölçek 1 ay ara ile tekrar uygulanmış olup, test-tekrar test iç tutarlılık katsayısı var olan anlam alt boyutu için 72, bulunmaya çalışılan anlam alt

boyutu için ise 76 bulunmuştur (Kalafat ve Demirağ: 91). Yaşamı Anlamı ölçeğinin faktör yüklerinin 65 ile 88 arasında değişkenlik göstermekte iken korelasyon katsayısı 44 ile 78 arasında sıralandığı ifade edilmiştir. Ölçeğin orijinal geçerlilik çalışması kapsamında yapı geçerliliği açısından iki boyutlu bir yapı ortaya çıktığı birinci alt yapıda varyans %41,6 iken, ikinci alt yapıda ise varyans %26,6, toplam varyans ise %68,2 olarak tespit edilmiştir (Kalafat ve Demirağ: 87-91). Bu çalışma için yaşamın anlamı ölçek puanlarının Cronbach Alpha değerleri tekrar hesaplanmış olup, aranılan anlam alt ölçeğinin güvenilirlik değerinin 0,78, bulunmaya çalışılan anlam alt ölçeğinin güvenilirlik değerinin 0,83 ve yaşamın anlamı toplam değerinin ise 0,68 olduğu bulunmuştur.

Mutluluk Ölçeği. Ekşi ve Demirci tarafından 2017 yılında geliştirilmiştir. Ölçek toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte "Bana Hiç Uygun Değil" ve "Bana Tamamen Uygun" olmak üzere 5'li likert ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçek içerisinde ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliği, doğrulayıcı faktör analizi ile değerlendirilip, ölçekte öz değer 3.248, toplam varyansın ise % 54,129'u ifade eden tek boyutlu 6 maddeden oluştuğu bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinde 2 örneklem kullanılmıştır. 1. örnekte faktör yükü .50 ile .77 arasında olduğu, 2 örnekte ise faktör yükünün .49 ile .73 arasında değişmektedir. Ölçeğin geçerliliği için ise PERMA ölçeği ile ilişkisi incelenip; toplam iyi oluş (.70), pozitif duygular, sağlık, ilişkiler, anlam, başarı ve bağlanma ile olumlu ilişkili, negatif duygular ve yalnızlık ile de olumsuz ilişki bulunmuştur. Güvenilirlik açısından ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .83 hesaplanarak, ölçek 3 hafta arayla yeniden uygulanmasıyla birlikte test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .73 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma adına yaşamın anlamı ölçek puanlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık değerleri tekrar hesaplanarak, mutluluk ölçeğinin güvenilirlik değerinin 0,840 olduğu gözlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yapılan çalışma içerisinde elde edilmiş olan veriler, 2021-2022 yılı kapsamında elde edilmiştir. Ölçek formları İstanbul ili içerisinde özel öğretim kurumları ve İstanbul ili içerisinde çeşitli üniversite öğrencilerinden yüz yüze uygulanmıştır. Çalışmanın verileri yüz yüze yapıldığından ötürü, bilgilendirme yazısı kısa tutulmuştur. Anket formunu dolduran katılımcılar gönüllük esasına göre olmuş olup, yüz yüze bilgilendirme yapılmıştır. Verilerin inceleme sürecinde SPSS 24.0 programından faydalanılmıştır. Veri analiz sürecine başlamadan evvel veri seti düzenlenmiştir. Bu safhada kayıp, uç değerler ile yeterli örneklem büyüklüğü incelenmiş ve normallik analizi yapılmıştır. Verilerinin normallik analizinde çarpıklık (skewness) değerlerinin -.93 ile .08 arasında olduğu, basıklık (kurtosis) değerlerinin ise -.68 ile .48 arasında değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.50 ile +1.50 arasında olmasından ötürü araştırmanın veri setinin standart dağılım gösterdiği ifade edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Başlangıç olarak çalışmada kullanılmış olan ölçeklerin betimsel istatistikleri; frekans (f), yüzdelik (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (sd) değerleri aracılığıyla hesaplanmıştır. Çalışma verilerinin standart dağılım göstermesinden ötürü verilerin anlamlılık açısından düzeylerinin analiz safhasında parametrik testlerden olan t testi ile ANOVA testi kullanılmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak edinilmiştir. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirtmek için Pearson Korelasyon Analizi ve çalışmadaki iki bağımsız değişkenin (Bilinçli Farkındalık ve Yaşamın Anlamı) bağımlı

değişken (Mutluluk) üzerindeki yordayıcı gücünü belirtmek adına çoklu regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1: Mutluluk, Bilinçli Farkındalık ve Yaşamın Anlamı Değişkenlerinin Korelasyon Analizi

		M.	A.	B.A.	A.	D.ve	R.O.	Y.O.	K.K.E	B.F.	
		1	A.		Toplam	F.				Toplam	
Mutluluk	M.	1	.40**	.01	.29**	.22**	-.03	.10*	-.04	.14**	
	Aranılan A			-.07	.66**	.14**	.04	.15**	-.10*	.11*	
Yaşamın Anlamı	Bulunmaya				.71**	.19**	.18**	.25**	.24**	.29**	
	Çalışılan A					.24**	.17**	.30**	.11*	.30*	
	Yaşamın A.										
	Toplam										
Bilinçli Farkındalık	Dikkat ve Farkındalık						.32**	.45**	.29**	.82**	
	Reaktif Olmama							.37**	.32**	.64**	
	Yargılayıcı Olmama								.29**	.70**	
	Kendini Kabul Etme									.62**	
	Bilinçli Farkındalık Toplam									1	

** p<.05

Tablo 1'e göre, mutluluk ile yaşamın anlamı ölçek toplamı arasındaki ilişkiye ait korelasyon katsayısı $r = .29$, bilinçli farkındalık ölçeği toplamı arasındaki ilişkiyi ölçmek için ait olan korelasyon katsayısı $r = .14$ olarak bulunmuştur. Mutluluk ile yaşamın anlamı ölçek toplamı ve bilinçli farkındalık ölçek toplamı arasında anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yaşamın anlamı ölçek toplam puanı ile bilinçli farkındalık ölçeği toplamı arasındaki ilişkiyi ölçmek adına ait olan korelasyon katsayısı ise $r = .30$ olarak bulunmuştur. Yaşamın anlamı ölçek toplam puanı ile bilinçli farkındalık ölçek toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Mutluluk ile bilinçli farkındalık ölçek toplamı arasında da anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 2. Bilinçli Farkındalık Alt Boyutlarının Mutluluğu Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analiz Bulguları

Değişken	B	Sta. H.	β	T	P	İkili R	Kısmi R
Sabit	2.698	.216		12.504	.000		
Dikkat ve Farkındalık	.289	.056	.256	5.119	.000	.222	.224
Reaktif Olamama	-.080	.038	-.101	-2.075	.039	-.090	-.093
Yargılayıcı Olamama	.048	.046	.053	1.040	.299	.045	.047
Kendini Kabul Etme	-.071	.036	-.093	-1.963	.050	-.085	-.088
R=0.68 R ² =0.46							
F(1-500)=9.012 P=.00							

Tablo 2'ye göre bilinçli farkındalık ölçeği alt boyutlarının mutluluğu istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir (R=.68; R²=0.46, p<0.00). Bilinçli farkındalık alt boyutları mutluluktaki varyansın %46'sını, açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı olan değişkenlerin mutluluk düzeyi üzerindeki görece önem sırası; dikkat ve farkındalık, reaktif olamama, kendini kabul etme ile yargılayıcı olmamadır. Yargılayıcı olmama ve kendini kabul etmenin mutluluk üzerinde yordayıcılığı yoktur. Bununla birlikte reaktif olamama mutluluğu negatif düzeyde yordamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise dikkat ve farkındalık ve reaktif olamama puanlarının mutluluk üzerinde anlamlı düzeyde bir yordayıcı olduğu saptanmıştır.

Tablo 3. Yaşamın Anlamının Alt Boyutlarının Mutluluğu Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analiz Bulguları

Değişken	B	Sta. H.	β	T	P	İkili R	Kısmi R
Sabit	2.241	0.175		12.769	.000		
Aranılan Anlam	.355	.037	.400	9.692	.000	.399	.399
Bulunmaya Çalışılan Anlam	.028	.034	.034	.814	.416	.033	.036
R=0.159 R ² =0.025							
F(1-500)=46.98 P=.00							

Tablo 3'e göre yaşamın anlamı ölçeği alt boyutlarının mutluluğu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir (R=0.159, R²=0.025, p<0.01). Yaşamın anlamı mutluluktaki varyansın yaklaşık %3 'ünü yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı olan değişkenlerin mutluluk düzeyi üzerindeki görece önem sırası; aranan anlam ve bulunmaya çalışılan anlamdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece aranan anlam puanlarının mutluluk üzerinde anlamlı düzeyde yordayıcı olduğu saptanmıştır.

Tablo 4. Bilinçli Farkındalık ve Yaşamın Anlamının Mutluluk Üzerindeki Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analiz Bulguları

Değişken	B	Sta. H.	ß	T	P	İkili R	Kısmi R
Sabit	2.130	.244		8.731	.000		
Bilinçli Farkındalık	.070	.059	.053	1.182	.238	.051	.053
Yaşamın Anlamı	.340	.057	.270	5.999	.000	.258	.260
R=0.084 R ² =0.007							
F(1-500)=22.89 P=.00							

Tablo 4.'e göre bilinçli farkındalık ve yaşamın anlamının mutluluğu istatistiksel olarak anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir (R=0.084, R²=0.007, p<0.01). Bilinçli farkındalık ve yaşamın anlamı mutluluktaki varyansın yaklaşık % 0.7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (ß) göre, yordayıcı değişkenlerin mutluluk üzerindeki görece önem sırası; yaşamın anlamı ve bilinçli farkındalıktır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece yaşamın anlamı puanlarının mutluluk üzerinde önemli düzeyde yordayıcı olduğu saptanmıştır.

Tartışma

Bu araştırmada Mutluluk ile aranılan anlam, yaşamın anlamı, dikkat ve farkındalık, yargılayıcı olamama ve bilinçli farkındalık arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, bulunmaya çalışılan anlam, reaktif olamama ve kendini kabul etme arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yapılan çalışmalara bakıldığında yaşamları içerisinde anlam bulan kişiler, yaşamları içerisinde anlam bulamayanlara göre daha hafif düzeyde psikolojik stres yaşamakta, kendine saygı duyma ve mutluluk düzeyleri anlamlı derecede yüksektir (Sezer, 2012; akt. Sappington ve diğ., 1990; 2022). Bakalım'ın (2021) onaltı oturum süren psikodrama grup çalışmasının üniversitede öğrenim gören öğrencilerin farkındalık düzeyine etkisinin araştırıldığı çalışmada, mutluluk, kendine karşı sevgi, kabullenme, kendine güven gibi duyguları daha fazla deneyimledikleri, psikodrama süreci ile artan bilinçli farkındalığın duygular üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, duyguların bireyin yaşantısında önemli derecede etkili olduğu ve bilinçli farkındalık deneyiminin bu hususta destekleyecek önemli bir faktör olduğu ifade edilebileceği sonucuna ulaşılmaktadır. Aranılan anlam ile yaşamın anlamı, dikkat ve farkındalık, yargılayıcı olamama, kendini kabul etme ve bilinçli farkındalık arasında önemli düzeyde farklılık bulunmuştur. Taş'ın (2011) mevcut yaşam anlamı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada öğretmenlerde mevcut yaşam anlamı ile yaşam memnuniyeti arasında olumlu ilişki olduğunu saptamıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin de mevcut yaşam anlamı arttıkça yaşam memnuniyetinin de artması çalışmada bulunan bulgular ile örtüşmektedir. Yaşamın anlamını etkileyen faktörler arasında iyi oluş ve yaşam doyumunun birbirini etkileyen önemli unsurlar olduğu araştırmalar ile desteklenmiştir. Bulunmaya çalışılan anlam ile yaşamın anlamı, dikkat ile farkındalık, reaktif olamama, yargılayıcı olamama, kendini kabul ve farkındalık değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur. Amatem servisinde, alkol bağımlılığı tedavisi gören erkek hastalar ile yapılan çalışmada, yaşamın anlamının az olmasının alkol bağımlılığı

ile ilgili olduğunu bulmuştur. (Altan-Sarıkaya ve Öztürk, 2018). Farklı bir araştırmada ise, yaşam amacı ile yaşamda anlam arayışı arasında negatif yönde düşük bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin yaşam amacı arttıkça yaşamdaki anlam arayışları da azalmaktadır (Demirbaş-Çelik, 2016). Yaşamın anlamı ile bilinçli farkındalık alt ölçeklerine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Parmaksız'ın (2020) Orta Asya'da 376 yetişkin katılımcı ile (Kadın: 194, Erkek: 182) yapmış olduğu çalışmaya bakıldığında, yaşam memnuniyeti ile farkındalıkları arasında olumlu bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda yaşamda anlamın varlığının ve farkındalığın yaşam memnuniyeti ile anlamlı düzeyde bir etkileşim içerisinde olduğunu göstermektedir. Yaşamı anlamlı kılma ve farkındalık düzeyinin yüksekliği aynı oranda yaşam içerisinde anlamlı ölçüde doyum elde etmede önemli olduğu saptanmıştır (Yıkılmaz ve Demir-Güdül, 2015). Dikkat ile farkındalık alt boyutlarından reaktif olamama, yargılayıcı bir tutumda olamama, kendini kabul etme ve bilinçli farkındalık arasında istatistiksel anlamda önemli bir farklılık bulunmuştur. Bu doğrultuda, 2020 yılında Ankara Özel Tefvik Fikret İlkokulu ve Ortaokulunda öğrenim gören dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri ile yapılmış olan bir çalışmada, öğrencilere dikkat ve bilinçli farkındalık eğitimi alan öğrencilerin, dikkat ve bilinçli farkındalık düzeyleri eğitimle desteklendikten sonra anlamlı bir biçimde dikkat sürelerinde de artış olduğu saptanmıştır (Bıyıklı vd., 2020). Bilinçli farkındalık ve dikkat ile yapılan çalışmalar, araştırmamızın bulgularını destekleyecek nitelikte olup, dikkatin artması, bilinçli farkındalık üzerinde yordayıcı olarak etkili olma durumunu gösterdiği saptanmıştır. Reaktif olamama alt boyutu ile yargılayıcı olamama, kendini kabul etme ve bilinçli farkındalık arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bağlamında kaygı bozukluğu tanısı almış ve herhangi bir psikiyatrik rahatsızlığa sahip olmayan bireylerin öz-anlayış ve farkındalık düzeylerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada, farkındalık ile öz-anlayış arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Yıldırım, 2020). Diğer destekleyen araştırmaya göre, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin farkındalık ve beş faktör kişilik yapılarının öz-anlayış düzeylerini anlamlı olarak yordayıp yordamadığının araştırıldığı çalışmada, öz-anlayış ile farkındalık arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve farkındalığın öz-anlayış düzeyini anlamlı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Arslan, 2011). Bu sonuç göstermektedir ki, öz-anlayış, kendini sevme, kendini kabul etme ve kendilik anlayışını fark etmenin bilinçli farkındalık üzerinde rolünün önemini gösterdiği sonucunu göstermektedir. Kendini kabul etme ile bilinçli farkındalık incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çalışmanın bulguları doğrultusunda 1682 üniversite öğrencisinden elde edilen veriler doğrultusunda, üniversite öğrencilerinde anlam kaynakları duygusal bağlılık, sağlıklı ve mutlu olma, onurlu olma, öz gelişim, hedefler, hazza yönelme, faydalı olma, kendine güven ve para kazanması olarak sıralanabilir. (Alparslan vd., 2022). Lisede öğrenim gören öğrencilerde bilinçli farkındalık ile benlik saygısının yılmazlığı yordamadaki rolünün incelendiği bir başka araştırmada, farkındalık ile benlik saygısı arasında olumlu yönde önemli (anlamlı) bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda lise çağındaki bireylerin farkındalık düzeyi arttıkça benlik saygısında da artış görülmektedir (Yenice, 2020). Yaşam içerisinde varoluşsal amaçların rolü birçok duygu düzeyini etkilediği ve bu doğrultuda duyguları regüle etme noktasında pozitif olarak etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Yargılayıcı olamama ile kendini kabul etme ve bilinçli farkındalık arasında anlamlı bir farklılık olduğu

görülmektedir. Bu bulgulara göre farkındalık düzeyi ile bireylerin yaşanan olayları objektif değerlendirip yargısız değerlendirdiği bir kabul (öz-şefkat) süreci olarak ifade edilebilir.

Bu araştırmada Ergen bireylerde, dikkat ve farkındalık ile reaktif olmamanın mutluluk üzerinde önemli (anamlı) bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilinçli farkındalığın mutluluktaki varyansın %6'sını ifade etmektedir. Yordayıcı değişkenlerin mutluluk üzerindeki göreceli önem sırası ise; dikkat ve farkındalık, yargılayıcı olmama, kendini kabul etme ve reaktif olmama olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre bireyde dikkat ve farkındalığın anlamlı olması bireyin yaşadığı durumu ve anı fark edebilme, gözlemleyebilme, reaktif olmadan durumu değerlendirebilme ve kabul edebilme sürecini sırası ile gerçekleştirebilme olanağı sunduğu söylenebilir. Farkındalık sürecinde olayları değerlendirirken kendilik bilinci ve öz saygı becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğu ve bununla birlikte iyi oluşu desteklediği ifade edilebilir. Literatür çalışmaları incelendiğinde bilinçli farkındalık sürecinin mutluluğu yordayıcılığı ile ilgili benzer çalışmalara rastlanmaktadır. Deniz ve ark. (2017) 'in çalışmasında bilinçli farkındalık ile iyi oluş arasında ilişki bulunduğu, Kahraman'ın (2020) çocuklar üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada bilinçli farkındalık uygulamaları içerisinde değerlendirilen öz-şefkat düzeyi arttıkça, öz-yeterlilik ve mutluluk düzeyinde de artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda çocuklarda öz-şefkat arttıkça mutlulukta da aynı şekilde artış görüldüğü ifade edilmiştir. Bu sonuçlar çerçevesinde de benlik saygısı, öz yeterlilik ve sosyal ilişkilerde olumlu etkiler artarken, depresyon ve kaygı bozuklukları gibi ruhsal sağlığını etkileyen olumsuz durumları azaltarak sorunlara karşı baş etme becerilerine katkı sağladığı ifade edilebilir. Brown vd. (2007)'in gerçekleştirdiği çalışmada da aynı şekilde bilinçli farkındalık düzeyinin yüksek olması iyi oluşu arttırarak bireyin yaşam doyumunu etkilemektedir. Alan yazındaki diğer araştırmalara bakıldığında da tez çalışması ile tutarlılık gösterecek benzer çalışmalara rastlanmaktadır (Falkenström, 2020; Hamarta vd., 2013; Baer ve Ruth, 2003; Yılmam, 2019; Zümbül, 2019). Bu bağlamda bilişsel ve ruhsal gelişim açısından ergenlik önemli bir dönem olduğundan ötürü dikkat ve farkındalık süreci bu dönem için gelişimsel olarak önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada Ergen bireylerde, yaşamın anlamının mutluluk üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşamın anlamı mutluluk varyansın %15,6'sını ifade etmektedir. Yordayıcı olan değişkenlerin mutluluk düzeyi üzerindeki göreceli önem sırası ise; aranan anlam ve bulunmaya çalışılan anlamdır. Bu bulgular doğrultusunda varoluşumuzun özünü yaşam içerisinde anlam bulma ve mutlu olma çabasıdır. Bu sebeple yaşam içerisinde karşılaşılan her olumlu ya da olumsuz eylemler yaşama karşı tutumlarımızı ve geleceğe yönelik inanç ve düşüncelerimizi etkileyebilmektedir. Yaşamın anlamının özünde de yaşam sorumluluğu olarak bireyin otantik bir yaşam sürmesini sağlamak ve yaşamını ölüme kadar anlamlı kılmaktır denilebilir. Literatür çalışmaları incelendiğinde tez çalışması içerisindeki bulguları destekleyecek çalışmalara rastlanmaktadır. Baltacı, vd.'nin (2020) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmasında intihar düşüncesi, dürtüsellik ve yaşamın anlamı arasındaki ilişkide var olan anlam arttıkça olumlu duyguların arttığı, aranan anlam arttıkça da bireylerde olumsuz duygularda artış olduğu ifade edilmiştir. Kaya ve Aydın 'ın (2021) maneviyat ile iyi oluşun yaşamın anlamını yordayıcı etkisinin incelendiği çalışmada

maneviyatın anlamlı düzeyde yaşamın anlamı düzeyini yordadığı aynı şekilde yaşamda anlam düzeyi arttıkça da iyi oluşta da artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk'ün (2018) çalışmasında ise umutsuzluk, depresyon ve yaşamın anlamı ilişkisi incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda geleceğe yönelik hissedilen duygular ile yaşamın anlamı arasında önemli düzeyde bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda geleceğe yönelik yaşam amaçları belirlemek ve bu amaçlar doğrultusunda çaba gösterme geleceğe yönelik oluşabilecek duyguları etkileyerek, yaşamın anlamı ile depresyon aralarında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunduğu, olumlu duygular ile iyi oluşun artarak depresyon düzeyinde azalma olacağı ifade edilmiştir. Başka bir çalışma da ise Güven'in (2015) üniversitede öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen çalışmasıdır. Bu çalışmada yaşam amacı ve yaşam doyumu ilişkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda kadınların erkeklere göre yaşam doyumu ve yaşamın anlam düzeyleri daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Ergen bireylerde, bilinçli farkındalık ve yaşamın anlamının birlikte mutluluk düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilinçli farkındalık ve yaşamın anlamı mutluluktaki varyansın %8'ini açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenlerin görece olarak önem sırası ise; yaşamın anlamı ile bilinçli farkındalıktır. Regresyon katsayılarının anlamlılık açısından sonuçlar incelendiğinde, yaşamın anlamı puanlarının mutluluk düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bilişsel olarak farkındalık durumunda olmak, yaşamdaki olumlu olumsuz her süreci reaktif olmadan, yargısız bir şekilde sonuçları karşılamaktır. Yaşamda anlam olabilmesi için, yaşam farkındalığı, amaç ve sorumluluk gerekmektedir. Bu bağlamda bu ana öğelerin gerçekleştirilmesi ile birlikte iyi oluş sürecini destekleyeceği söylenebilir. Literatür çalışmaları incelendiğinde bulguları destekleyecek çalışmalara rastlanmaktadır. Atak ve Atak'ın (2022) yakın kaybı yaşayan bireyler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada kayıp sonrasında yaşamın anlamı konusunda yaşamın geçici olduğu ve diğer dünya inancı konusunda farkındalık yaşayarak hayat içerisinde yaşadıkları çatışmaların azaldığı ve yaşamı dolu bir şekilde geçirme düşünce içerisinde oldukları ifade edilmiştir. Yine çalışma sonucunda ölüm ile yakından temas eden bireylerde durmadan gelecek için plan yapma duygusunu yavaşlattığını ve terapi sürecinde kişinin kendi ölüm farkındalığının gelecek planlarının da bu farkındalığa göre şekillendiğini ve hayattaki zamanı güzel değerlendirmek adına gelecek planlarını harekete geçtiklerini ifade edilmiştir. Molasso'nun (2006) üniversite öğrencileri üzerine gerçekleştirdiği çalışmada Yaşamın Amacı envanteri kullanarak öğrencilerin Frankl'ın ifade ettiği yaşamın amacı, anlamını keşfetmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda cinsiyet bağlamında erkeklerin kadınlara göre daha düşük amaç duygusuna sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin katıldığı etkinliklerin amaç duygusu ile ilişkili olduğu, anlamlı bir etkisi bulunmuştur. Budak ve ark.'nın (2023) çalışmasında pandemi sürecinin ortaya çıkardığı ruh hali ve ölüm duygusu varoluşsal bağlamda incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda pandemi sürecinin sağlıklı ve sağlıklı bireyler üzerinden varoluşsal boşluk, varoluşsal engellenme ve varoluşsal kaygıları tetiklediği belirtilmiştir. Bu süreç ile birlikte bireyler yaşamları içerisinde daha çok varoluşsal anlamda sorgulama süreci geçirdikleri ve yüzleşme yaşadıkları belirtilmiştir. Tan ve Duran'ın (2013) çalışmasında üniversite öğrencileri ile yaşamda amaç belirleme ve minnet duygusunun iyi oluş düzeyi üzerine etkisi incelenmiş olup, çalışma sonucuna göre minnettarlık ve yaşam amaçlarını yazma çalışma yöntemlerinin uygulanması bireylerdeki öznel iyi oluş düzeyini

arttırdığı belirtilmiştir. Çalışmada varoluşçu ekolün içerisinde değerlendirilen özgün olma (otantik) mutluluk ve psikolojik durumu etkileyebilecek faktörlere karşı koruyucu düzen olarak görüldüğü ifade edilmiştir. Öznel iyi oluş ile özgünlük ilişkisine bakıldığında, pozitif düzeyde ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Özgünlüğün öz bilincin alt boyutları ile ilişkisine bakıldığında ise özgünlük ve öz bilincin alt boyutları içerisinde değerlendirilen içsel öz farkındalık arasında olumlu yönde zayıf bir ilişki bulgusuna ulaşılmıştır. Bireylerin öz bilincinin farklı alternatifler ile arttırılmasının iyi oluş ve özgün olma halini destekleyici bir faktör olacağı ifade edilmiştir. Yılmam'ın (2019) çalışmasında bilinçli farkındalık ile anda olmak ve olmayı amaçladığımız yer arasındaki boşluk ne kadar büyükse mutluluk düzeyi o kadar düşük, boşluk ne kadar küçükse mutluluk düzeyi o kadar yüksek olduğu ifade edilmiştir. Farkındalık düzeyinin yüksek olması; ruhsal iyi oluşun olmasını, ilişki memnuniyetinin yüksek olmasını ve acı ile başa çıkma becerisi sağladığı ifade edilmiştir (Brown vd., 2007). Brown ve Ryan 'ın (2003) çalışmasında ise üniversite öğrencileri ve yetişkinler üzerinden yapılan çalışma incelendiğinde, bilinçli farkındalık ve özerk olmanın iyi oluşu belirleyici bir unsur olduğu görülmüştür. Son olarak Çelik'in (2019) çalışmasında ise üniversitelerin dağcılık klüplerinde olan (Koudak, Ytüdak, Anadosk, Odak) 540 dağcı ile yapılan araştırmaya göre dağcılık sporu yapan erkeklerin dağcılık sporu yapan kadınlara göre farkındalık düzeyinin daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Özellikle dağcılık sporu ile uğraşanların hiking sporu ile uğraşan bireylere göre farkındalık düzeyi daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre doğada geçirilen zamanın bilinçli farkındalık düzeyini arttırdığı düşünülmektedir. Bu çalışmaya göre bilinçli farkındalık düzeyini yükseltmek için doğada daha çok zaman geçirilmesi önerilmektedir. Buna örnek olarak, Nepalli dağcıların yıllardır yüksek dağlara yük taşıyan Şerpa olarak değersizleştirilmesi ve araştırma bulgusunda da ifade edildiği üzere kendi doğal yeteneğini kabul ederek Nepalli dağcı Nimsidai "14 Zirve: Hiçbir Şey İmkansız değildir" belgesel projesi ile Nepal bölgesinde sonu ölüm ile sonuçlanabilecek 8000 üzeri 14 zirve tırmanışını gerçekleştirerek bir dünya rekoru kırmıştır. Gerçekleştirdiği projede bir insanın neler başarabileceğini, neden varolduğunu anlayarak amacını belirleyerek yaşamak için bir neden oluşturup, yaşam içerisindeki her türlü nasıla katlanarak yaşam amacı belirlemenin hedef ve farkındalık açısından en önemli güncel örnek olarak ifade edilebilir. Buna karşılık büyük başarıları ile kadının da doğa sporları içerisinde yer alabileceğini kanıtlamış Wanda Rutkiewicz'in tırmanış ile verdiği varoluş mücadelesi örnek verilebilir. Wanda Everest tırmanışını "olumsuz hava şartlarının, buzun, bedeninizin tükenişini ve korkularınızın üstesinden gelmeniz için size adeta meydan okuyordu. Bu meydan okuma her dağcının eşit şekilde her tırmanışta karşısına çıkmaktaydı. Zirveyi hedeflemek için amacınız ve yeteneklere sahip olmanız gerekiyordu. Diğer dağcılar bir yüksek irtifa tırmanışında kadının yeri olmadığını ifade ediyorlardı. Fakat benimde bir karakterim vardı ve bir kadın olarak bu davranışı kabul edemezdim. Benim gibi özgürlüğü önemseyen biri ile karşılaşmamışlardı ve erkeklerle eşit bir tırmanış üyesi olarak kabullenmek istemiyorlardı." (Reinisch, 2013). Bu sonuçlar açısından değerlendirildiğinde özellikle çeşitli toplumlardaki cinsiyetçi ve kültürel normların doğa sporlarına olan tutumda etkili olduğu söylenebilir. Nimsidai'nin "14 Zirve: Hiçbir Şey İmkansız değildir" isimli belgeselde ifade ettiği gibi "çoğumuz hayatımızın başlangıcından itibaren ölüme yaklaştığımızı unutuyoruz" söylemi yaşamda ölüme kadar olan süreci anlamlı kılma çabasını vurguladığı ifade edilebilir.

Öneriler

Yaşamın anlamı ile dikkat ve farkındalık düzeyinin mutluluğu yordaması sebebiyle özellikle ergenlik dönemi içsel ve soyut bir çatışmayı da temsil ettiğinden ötürü, ergenlik döneminde olan bireylere yönelik yaşamın anlamı ve bilinçli farkındalık çalışmalarının alanda arttırılması bireyin ileriki yaşamı için mekanik bir bakış açısından ziyade anlamsal olarak sorgulama ve süreci değerlendirme becerisini kazanması hem bilişsel, hemde duygusal gelişimi açısından faydalı olacaktır. Bu sebeple ergen bireyler üzerinde bilinçli farkındalık ve yaşamın anlamı konusu üzerine çeşitli örneklem grubu ve kültürlerarası daha fazla çalışma yapılabilir. Yaşamın anlamının kendini kabul etme ve mutluluk düzeyi üzerinde pozitif etkisi olmasından ötürü farklı yaş gruplarıyla, farklı meslek gruplarıyla, farklı kültürlerle ve farklı örneklem gruplarıyla benzer çalışmalar yapılarak sonuç değerlendirilebilir, farklı çalışmalar ile disiplinler arası alanlar ile kapsamlı araştırmalar yapılabilir. Araştırma 17-22 yaş grubunda, İstanbul ili içerisinde sınırlı sayıda olan katılımcılar ile yapıldığından ötürü farklı yaş gruplarıyla (ortaöğretim, ergen bireyler, genç yetişkin, orta yetişkinler ve ileri yetişkinler), farklı örneklem gruplarıyla (hastalık, doğal afet, göçmen ve mülteciler gibi) kültürel çeşitlilik sağlanarak yaşamın anlamı ve bilinçli farkındalık üzerine benzer çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmadaki katkı oranları M.T. (%60) ve M.Y.E (%40) şeklindedir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Çalışma herhangi bir destek almamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasıyla ilgili olarak herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Etik Beyan

Araştırma, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etiği Kurulu Başkanlığı'nın E-20292139-050.01.04-25757 sayılı kararı ile bilimsel araştırma etiği açısından uygun bulunmuştur.

Ethical Statement

The research was found appropriate in terms of scientific research ethics by the decision numbered E-20292139-050.01.04-25757 of the Istanbul Sabahattin Zaim University Ethics Committee.

Kaynakça

- Alparslan, A. M., Yastioğlu, S., Işık, Ü. ve Özgül, D. N. Ç. (2022). Yaşamın anlam kaynakları ve psikolojik iyi oluş ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 30-51.
- Arslan, I. (2018). Bilinçli farkındalık, depresyon düzeyleri ve algılanan stres arasındaki ilişki. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 73-86.
- Atak, M. ve Atak, Z. (2022). Yakınlarının ölümünün birey üzerindeki psikolojik etkileri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(4), 1913-1927.
- Aydın, B. (2010). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. Nobel.
- Aydın, C. ve Kaya, M. (2021). Maneviyat ve öznel iyi oluş değişkenlerinin hayatın anlamını yordaması. *Amasya İlahiyat Dergisi*, (17), 41-77.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: a conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143.
- Bakalım, O. (2022). Psikodramanın üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyine etkisi. *Nesne-Psikoloji Dergisi*, 10(23), 77-88.
- Baltacı, U. B., Traş, Z., Ak, M. ve Kesici, Ş. (2021). İntihar bilişleri, dürtüsellik ve yaşamın anlamı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*, 10(2), 155-164.
- Bektaş, H. ve Arslan, İ. (2020). Bilinçli farkındalığın öznel mutluluk üzerine etkisinde benlik saygısının aracı rolü: Üniversite öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 95-115.
- Bıyıklı, C., Işık, P. R. ve Doğan, D. (2019). Bilinçli farkındalık ve dikkat eğitiminin öğrencilerin dikkat gelişimlerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 1-35.
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4): 822-848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Brown, K. W., Ryan, R. M. & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237.
- Budak, S. E. ve Özçetin, Y. S. Ü. (2023). COVID-19 pandemisine varoluşçu bir yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 10(1), 87-92.
- Çelik, E. O. (2019). *Dağcılık sporu ile uğraşan bireylerin doğaya bağlılık, bilinçli farkındalık, öz kontrol düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çelik, N. D. (2016). Üniversite öğrencilerinin yaşamda anlam ve yaşam amaçları arasındaki ilişki. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(1), 133-141.
- Deniz, M. E., Erus, S. M. ve Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekanın aracılık rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 7(47), 17-31.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *Adolesan Sağlığı II Sempozyum Dizisi*, 63(1): 19-21.

- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55: 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., & Fujita, F. (1997). Social comparisons and subjective wellbeing. In B. Buunk and R. Gibbons (Eds.), *Health, coping, and social comparison* (pp. 329-357). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Doğan, T. (2018). *Pozitif Psikoloji Kuram, Araştırma, Uygulamalar*. Nobel Yayın.
- Dolgin, K.G. (2014). *Ergenlik Psikolojisi* (D. Özen, Çev.). Kaknüs.
- Duran, N. O. ve Tan, Ş. (2013). Minnettarlık ve yaşam amaçları yazma çalışmalarının öznel iyi oluşa etkisi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(40), 154-166.
- Düşünceli, B. ve Demirel, G. (2023). Ergenlerin sosyal medyaya yönelik tutumları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 347-364.
- Eryılmaz, A. ve Aypay, A. (2011). Lise öğrencilerinde derse katılmaya motive olma ile yaşama amaçları belirleme arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 149-158.
- Falkenström, F. (2010). Studying mindfulness in experienced meditators: A quasi-experimental approach. *Personality and Individual Differences*, 48(3), 305-310.
- Frankl, V. (2019). *Duyulmayan Anlam Çılgılığı* (S. Budak, Çev.). Totem.
- Frankl, V. (2020). *Yaşamak için Bir Nedeni Olan* (S. Tuncay, Çev.) Totem.
- Frankl, V. E. (2007). *İnsanın Anlam Arayışı* (S. Budak, Çev.) Öteki.
- Güven, P. (2015). *Üniversite öğrencilerinde yaşamın amacı ve anlamı ile yaşam doyumu ve yakın ilişkiler* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Hamarta, E., Ozyesil, Z., Deniz, M., & Dilmac, B. (2013). The prediction level of mindfulness and locus of control on subjective well-being. *International Journal of Academic Research*, 5(2), 145-150.
- İçöz, J. F. (2020). *Kendin Olmanın Dayanılmaz Hafifliği*. Doğan Novus.
- Kahraman, B. D. (2020). *Çocuklarda bilinçli farkındalık temelli öz-yeterlik, öz-şefkat ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve türk hanehalkı için bazı sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 214-233.
- Karabekiroğlu, K. (2015). *Anne-Babalar için Ergen Ruh Sağlığı Rehberi*. Say.
- Koç, M. (2005). Ergenlik psikolojisi bilimsel çalışmaları. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 25, 21-47.
- Kulaksızoğlu, A. (1998) *Ergenlik Psikolojisi*. Remzi.
- Kulaksızoğlu, A. (2005). *Ergenlik Psikolojisi*. Remzi.
- Ludwig, D. S. & Kabat-Zinn, J. (2008). Mindfulness in medicine. *Jama*, 300(11), 1350-1352. doi.org/10.1001/jama.300.11.1350

- Lyubomirsky, S. & Dickerhoof, R. (2006). J. Worel, & C. Goodheart (Eds.). *Handbook of girls and women's psychological health* (pp.4-12). Oxford University Press.
- May, R. (2021). *Varoluşun Keşfi*. (A. Babacan, Çev.). Okuyanıs.
- Molasso, W. R. (2006). Exploring Frankl's purpose in life with college students. *Journal of College and Character*, 7(1), 1-10.
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-102. doi.org/10.1080/15298860309032
- Öztürk, A. H. (2018). *Varoluşçu bakışa göre hayatın anlamı ve amacının depresyon ve umutsuzlukla ilişkisi*. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Parlaz, A. E., Tekgül, N., Karademirci, E. ve Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: Fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *The Journal of Turkish Family Physician*, 3(4), 10-16.
- Parmaksız, İ. (2020). Yaşam doyumuyla bilinçli farkındalık arasındaki ilişki: Yetişkinler üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 157-176.
- Poyraz, C. (2010). Fiziksel gelişim psikolojisi. H. Ergin ve S.A. Yıldız (Ed.), *Gelişim psikolojisi içinde* (s. 60-104). Nobel.
- Reinisch, G. (2013). *Hayaller Kervanı*. (N. Sipahi, Çev.). Homer Kitabevi
- Sarikaya, N. A. ve Öztürk, S. (2018). Alkol, madde bağımlılığı tedavisi gören hastalarda yaşamın anlamı. *Sakarya Üniversitesi Holistik Sağlık Dergisi*, 1(1), 78-84.
- Sezer, S. (2012). A view to the subject of the meaning of life in terms of theoretical and psychometric studies. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 45(1), 209-228.
- Taş, İ. (2011). *Öğretmenlerde yaşamın anlamı yaşam doyumunu sosyal karşılaştırma ve iç-dış kontrol odağının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yenice, M. (2020). *Lise öğrencilerinde yılmazlığı yordamada bilinçli farkındalık ve benlik saygısı* [Yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Yıkılmaz, M. ve Güdül, M. D. (2015). Üniversite öğrencilerinde yaşamda anlam, bilinçli farkındalık, algılanan sosyoekonomik düzey ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkiler. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(16), 297-315.
- Yıldırım, M. (2019). *Bilinçli farkındalık, öz-anlayış ve anksiyete arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Yılmam, B. (2019). *Bilinçli farkındalık ve öz-duyarlılığın öznel iyi oluş üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Zümbül, S. (2019). Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeylerinde bilinçli farkındalık ve affetmenin yordayıcı rolleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 20-36.

Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Temel Psikolojik İhtiyaçlarının Doyumu ve Duygusal Güvenlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Cansu Köken^a

Melis Ay Yüzüğüldü^b

Öz

Bu çalışmanın temel amacı üniversitelerin çocuk gelişimi bölümünde okuyan öğrencilerin, temel psikolojik ihtiyaçlarının doyum düzeyi ile çevresine duyduğu duygusal güvenlik düzeyi arasındaki ilişkiyi farklı değişkenlere göre incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu üniversitelerin lisans ve önlisans Çocuk Gelişimi Bölümlerinde eğitim gören 320 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu; Üniversite Öğrencilerinin Temel İhtiyaçlarının Doyumu Ölçeği ve Duygusal Güvenlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın anlamlı sonuçlarına bakıldığında; temel psikolojik ihtiyaçlar yaş grubu değişkeninde; özerklik alt boyutunda, küçük yaş grubu ile büyük yaş grupları arasında büyük yaş grupları lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. İlişki alt boyutunda ise durumun tam tersi olarak; küçük yaş grubu ile büyük yaş grupları arasında küçük yaş grupları lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Okul türü değişkeninde; yeterlik ve özerklik alt boyutlarında önlisans grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Sınıf düzeyi değişkeninde; özerklik alt boyutunda küçük sınıflar lehine anlamlı farklılık saptanırken; İlişki ve yıkıcı alt boyutlarda büyük sınıf grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Duygusal güvenlik ihtiyacı okul türü değişkenine göre incelendiğinde; yapıcı alt boyutunda lisans grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Çocuk gelişimi öğrencilerinin duygusal güvenlikleri ile temel ihtiyaçların doyumunu arasındaki ilişkiye bakıldığında, çocuk gelişimi öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu ile duygusal güvenlikleri arasında negatif düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre çocuk gelişimi öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçları doyumunu düzeyi yükseldikçe duygusal güvenlik ihtiyaçları azaldığı yönünde yorum yapılabilir. Araştırmanın bu sonucundan hareketle daha çok sayıda lisans çocuk gelişimi öğrencisi ile araştırma değişkenleri farklılaştırılarak araştırma yeniden yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Güvenlik, Temel Psikolojik İhtiyaçlar, Çocuk Gelişimi Öğrencileri

^a Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye. E-mail: cansu.koken@izu.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4668-1211>

^b Öğr. Gör., İstanbul Şişli Meslek Yüksekokulu, Türkiye. E-mail: melisay.yuzuguldu@sisli.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5972-7042>

Atıf: Köken, C. & Yüzüğüldü, M., A. (2024). Çocuk gelişimi öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu ve duygusal güvenlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(2), 225-246. <https://doi.org/10.46423/izujed.1568647>

Examining the Relationship Between Satisfaction of Basic Psychological Needs and Emotional Security of Child Development Students

Abstract

The main purpose of this study is to examine the relationship between the level of satisfaction with basic psychological needs and the level of emotional security of students studying in child development departments of universities according to different variables. The study group of the research consists of 320 undergraduate and associate degree students in the Child Development Departments of universities. Personal Information Form, University Students' Basic Needs Satisfaction Scale and Emotional Security Scale were used as data collection tools. When the significant results of the study are examined, in the age group variable of basic psychological needs, in the autonomy sub-dimension, a significant difference was found between the younger and older age groups in favor of the older age groups. In the relationship sub-dimension, on the contrary, a significant difference was found between younger and older age groups in favor of younger age groups. In the school type variable, a significant difference was found in favor of the associate degree group in the competence and autonomy sub-dimensions. A significant difference was found in the autonomy sub-dimension in favor of the younger grades in the grade level variable. In the relationship and destructive sub-dimensions, a significant difference was found in favor of the large class group. When the need for emotional security was examined according to the school type variable, a significant difference was found in favor of the undergraduate group in the constructive sub-dimension. When the relationship between the emotional security of child development students and the satisfaction of basic needs was examined, a significant negative relationship was found between the satisfaction of basic psychological needs of child development students and their emotional security. Accordingly, it can be interpreted that as the level of satisfaction of basic psychological needs of child development students increases, their emotional security needs decrease. Based on this result of the study, the research can be conducted again with a more significant number of undergraduate child development students by differentiating the research variables.

Keywords: Emotional Security, Basic Psychological Needs, Child Development Students

Extended Abstract

Introduction

One of the basic life goals of an individual is to feel good psychologically. Achieving life satisfaction occurs when a person feels happy (Nigar, 2014). It is especially important for university students in adolescence to meet their needs, such as love, belonging, and freedom, during this period (Sever, 2021). Life satisfaction is essential for university students preparing for working life, experiencing adult roles, and evaluating their lives more (Çivitci, 2012). A study on the life satisfaction of university students shows that as life satisfaction increases, they experience less emotional insecurity (Çeçen ve Cenkseven, 2007). It is known that psychological needs are one of the important situations that affect an individual's perspective on life. When individuals satisfy their basic psychological needs, their levels of feeling good and well-being increase (Cihangir Çankaya, 2009). It is important to be able to recognize and analyze emotions in order to understand the problems experienced by individuals. According to the Emotional Security Theory, developed by Cummings and Davies (2010), in order to make sense of emotions, understand the conflicts between parents, and be aware of the signs of emotional insecurity in children caused by arguments in the family, negative situations experienced in the family have a negative impact not only on the psychology of the parents

but also on the psychology of the children. It reflects itself and makes one feel emotionally insecure (Cummings & Davies, 2010). In theory, the parent-child relationship is the main factor in ensuring children's emotional security. Children's most essential and prioritized feeling is safety (Olçay Atıcı, 2019; Şendil, 2016). Accordingly, healthily satisfying basic psychological needs is an essential issue for university students preparing for life (Çivitci, 2012). It is also necessary for the individual to feel emotionally safe in his relationships with his environment (Ogan & Öz Soysal, 2021). Therefore, examining the relationship between these two phenomena is essential in terms of recognizing the psychological needs of university students, who will shape our future, and ensuring their emotional security. For this purpose, the main purpose of the research is to examine the relationship between the level of satisfaction with essential psychological needs and the level of emotional security felt by students studying in the child development departments of universities.

Method

In the research, the relational screening model was used. The relational screening model is a model designed to determine the existence and degree of changes between two or more variables (Creswell, 2017; Karasar, 2005). In this context, this study examines the relationship between the level of basic psychological needs and the level of emotional security of child development students. With the simple random sampling method (Kaptanoğlu, 2013), which consists of randomly selecting the people who will participate in the research with equal probability of participating in the research, 320 undergraduate and associate degree students of Child Development Departments of universities constitute the study group of the research. The "Personal Information Form" developed by the researchers, the "Satisfaction of Basic Needs of University Students Scale" developed by Şimşir, Arslan, and Dilmaç (2020), and the "Emotional Security Scale" developed by Şendil (2016) were used. The data obtained from the research were tested for normality using a statistical package program, and the Kolmogorov-Smirnov test was applied to examine normality. In addition, according to the box plot, Q-Q Chart, and histogram resulting from the analysis, it was determined that it was not distributed normally, and Nonparametric Tests were used in the analysis of the data.

Findings and Discussion

A situation is reached in which the growth and development of children do not show any changes due to basic physiological gender variability. It seems that the literature has different results. In two different developments that achieved the same performance as our research, it is seen that the sub-dimensions of basic psychological problems do not differ according to gender (Bakır et al., 2022; Kılıçarslan et al., 2023). When the basic psychological needs of child development students are examined according to age group variable, In the autonomy sub-dimension, between 18-20 years old and 24 years old and over, in favor of 24 years old and over; Between 20-22 years old and 24 years old and over, in favor of 24 years old and over; A significant difference was found between the ages of 22-24 and those over the age of 24, in favor of those over the age of 24. It can be said that this situation arises as individuals begin to feel more autonomous as they get older and step into adulthood. In the relationship sub-dimension, between 18-20 years old and 22-24 years old, in favor of 18-20 years old; A significant difference was found between the ages of 20-22 and 22-24 in favor of the age of 20-22. As we get older, there is a significant increase in individuals' need to establish relationships. Looking at the results, it can be said that as individuals get older, they attach more importance

to social connections, and their efforts to establish meaningful relationships increase. Contrary to the research findings, in Yiğit's (2012) study examining basic psychological needs according to age variable, the need for autonomy was found to be in favor of the 17–18-year-old between the ages of 17–18 and 19, and in favor of 17–18 year old between the ages of 17–18 and 22 and above. It is seen that there is a significant difference between the ages of 20-21 and those aged 22 and over, in favor of those aged 20-21. When the basic psychological needs of child development students are examined according to the grade level variable In the autonomy sub-dimension between Class 1 and Class 3, there is a difference in favor of Class 1. A significant difference was found between the 2nd and 3rd grades in favor of the 2nd Grade. When the relationship sub-dimension was examined, it was determined that there was a significant difference between the 1st Grade and the 4th Grade in favor of the 4th Grade. In parallel with this result of the research, in a study conducted by Türkdoğan and Duru (2011), a significant difference was observed between 1st-grade and 3rd-grade students in the autonomy sub-dimension. When the emotional security needs of child development students were examined according to gender variables, no significant difference was detected. Contrary to this finding of the research, Olcay Atıcı's (2019) study found that the emotional insecurity of female students was higher than the emotional insecurity of male students. When the emotional security needs of child development students were examined according to age group variables, no significant difference was observed. Contrary to this finding of the research, a study conducted by Akyüz (2017) shows that there is a significant relationship between depression and the emotional security of adolescents between the ages of 18-20. When looking at the relationship between the emotional security of child development students and the satisfaction of basic needs, a significant difference was found in favor of the emotional security scale total score. Relationships within the family, the environment of trust at home, and parental attitudes have a significant impact on the level of satisfaction of the child's basic needs and emotional security. Child development students' work with children and internship experiences may influence the relationship between their emotional security and basic needs satisfaction. Experiences with children can provide students with skills to understand and meet children's needs. Considering the results of this research, it is expected that it will enable researchers and educators in this field to better understand the relationship between student's emotional security and the satisfaction of their basic needs and to develop educational programs. In addition, the environments where emotional safety is provided in schools, Supportive relationships, valuing and respectful behavior, and individual boundaries make it possible for students to develop their academic, social, and personal potential. Emotionally unsafe environments stress students and lead to increased school absenteeism and less participation in learning. It has been found that emotionally safe environments support individuals' personal needs, such as more positive identity development, better learning experiences, and feeling valued (Shean & Mander, 2020). Therefore, this study can provide opportunities not only for child development students but also for all students to be supported more effectively and to contribute to the literature on the relevant subject.

Giriş

Bireyin psikolojik olarak kendini iyi hissetmesi, temel yaşam amaçlarından biridir. Birey kendini psikolojik olarak ne kadar sağlıklı hissederse hayata bakış açısı da o denli olumlu yönde olmaktadır. Yaşam doyumunun sağlanması kişinin kendini mutlu hissetmesiyle gerçekleşmektedir (Nigar, 2014). Özellikle ergenlik döneminde olan üniversite öğrencilerinin bu dönemde sevme, sevilme, ait olma, özgürlük gibi ihtiyaçlarının karşılanabilmesi onlar için büyük önem taşımaktadır (Sever, 2021).

Yaşam doyumunu kavramı, bireyin kendi hayatına yönelik yargılarda bulunarak değerlendirmeler yapması olarak tanımlanmaktadır (Diener ve ark., 1985). Yaşam doyumunu, çalışma hayatına hazırlanan, yetişkinlik rollerini deneyimleyen, yaşamlarını daha fazla değerlendiren üniversite öğrencileri için oldukça önem taşımaktadır (Çivitci, 2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu ile ilgili yapılan bir araştırmada, yaşam doyumunu yükseldikçe daha az duygusal güvensizlik yaşadıklarını görülmektedir (Çeçen ve Cenkseven, 2007).

Psikolojik ihtiyaçlar, bireyin hayata olan bakışını etkileyen önemli durumlardan biri olduğu bilinmektedir. Bireyler temel psikolojik ihtiyaçlarını doydurduklarında, iyi hissetme ve iyi olma düzeyleri yükselmektedir (Cihangir Çankaya, 2009). Aynı zamanda insan davranışlarının belirleyicisidir. Bu durum birçok kuramcının da konusu olmuştur. Bu kuramcılardan biri olan Maslow (1970), insanların biyolojik kökeni olan psikolojik ihtiyaçlarının olduğunu ve bu ihtiyaçların davranışlara da yansıdığını söylemektedir (Koç, 2015). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'nda kronolojik olarak ihtiyaçlar belirtilmektedir. Birey, alt basamaktaki ihtiyaçları tamamlamadan üst basamaktaki ihtiyaçlara yönelememektedir. Hiyerarşideki en temel ihtiyaç fizyolojik ihtiyaçlardır. Fizyolojik ihtiyaçları sırasıyla; güvenlik ihtiyacı, ait olma ihtiyacı, saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı takip etmektedir (Çivitci, 2012).

Temel psikolojik ihtiyaçlarla ilgili olan Glasser'in Seçim Teorisi ve Gerçeklik Kuramında, psikolojik ihtiyaçları karşılanmayan öğrencilerin hem duygusal olarak hem de davranışsal olarak birtakım problemler yaşadığı belirtilmektedir (Glasser, 1999). Bu kuramda en önemli temel psikolojik ihtiyacın sevme/sevilme ve ait olma ihtiyacı olduğu söylenmektedir. Bireyin hayatında onu destekleyen insanlar varsa, kişi kendini daha güçlü hissederek, mutluluğu yakalayabilmektedir. Fakat sevme/sevilme ve ait olma ihtiyaçları karşılanmayan kişilerin hayata karşı bakış açılarının olumsuz olduğu, güçlü ve güvenli insan ilişkileri kuramadıkları ifade edilmektedir (Sever, 2021).

Bireylerin yaşadıkları problemleri anlayabilmek için duyguları tanıyabilmek ve çözümleyebilmek önem arz etmektedir. Cummings ve Davies (2010)'in duyguları anlamlandırabilmek, ebeveynler arasındaki çatışmaları anlayabilmek, aile içinde yaşanan tartışmaların çocuklarda yarattığı duygusal güvensizlik işaretlerinin farkına varabilmek amacıyla geliştirdiği Duygusal Güvenlik Teorisi'ne göre, aile içerisinde yaşanan olumsuz durumların yalnızca ebeveyn psikolojisine değil çocukların psikolojilerine de olumsuz olarak yansıdığını ve duygusal olarak güvensiz hissettirdiğini açıklamaktadır (Cummings ve Davies, 2010). Teoride çocukların duygusal güvenliğinin sağlanmasındaki temel etkenin ebeveyn-çocuk ilişkisi olduğu ve çocukların en temel ve öncelik verdiği duygunun güvende olma duygusu olduğu belirtilmektedir (Olçay Atıcı, 2019; Şendil, 2016).

Temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu ile ilgili literatür incelemesi yapıldığında yapılan çalışmalar, genel olarak bireylerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılaması, hayata olumlu

bakmalarını sağlayarak iyi oluş düzeylerini artırmakta olduğunu göstermektedir (Cihangir Çankaya, 2009). Türkdoğan ve Duru'nun (2012) çalışması, üniversite öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunun öznel iyi oluşla ilişkili olduğunu ve bu ihtiyaçların cinsiyet, sınıf seviyesi ve sosyoekonomik durum gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Lisans öğrencilerinin özerklik ve yeterlilik algılarının daha yüksek düzeyde olması, onların daha fazla akademik ve sosyal deneyim kazanmalarıyla ilişkilendirilmektedir. Duygusal güvenlik ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ise Cummings ve Davies'in (2010) Duygusal Güvenlik Teorisi, aile içindeki çatışmaların ve olumsuz durumların çocuklarda duygusal güvensizliğe yol açtığını ve çocukların psikolojisi üzerinde olumsuz etkiler bıraktığını vurgulamaktadır. Akyüz'ün (2017) araştırması, ergenlerde depresyon ile duygusal güvenlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Anne ve çocuk ilişkisinde güvenli bağlanamayan bireylerin yaş ilerledikçe duygusal güvenlik seviyelerinde azalma yaşadıkları ve bu nedenle sosyal ve duygusal problemlerle daha sık karşılaştıkları görülmektedir (Zotova, 2015). Yapılan çalışmalara bakıldığında, temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu ve duygusal güvenlik arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu iki durum arasındaki ilişkiyi incelemek, bireylerin psikolojik iyi oluşunu anlamak ve desteklemek açısından kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Güvenli bir ortamda temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunun sağlanması, bireylerin stresle başa çıkma, kimlik geliştirme ve sağlıklı ilişkiler kurma becerilerini güçlendirir. Özellikle ergenlik ve gençlik dönemlerinde bu ihtiyaçların karşılanması, bireyin gelecekteki sosyal, akademik ve kişisel başarıları için zemin hazırlar. Bu ilişkinin incelenmesi, bireylerin hem kişisel hem de toplumsal düzeyde daha sağlıklı bir yaşam sürdürmesine yönelik kendini geliştirilmesine olanak tanır. Aile, okul ve sosyal çevre gibi alanlarda duygusal güvenliğin sağlanmasıyla bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının daha iyi karşılamaları mümkün hale gelir ve bu durum toplumsal iyilik halini artırabilir.

Buna göre temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi, hayata hazırlanan üniversite öğrencileri için önemli bir konudur (Çivitci, 2012). Aynı zamanda bireyin çevresiyle olan ilişkilerinde duygusal olarak güvende hissedebilmesi için de gerekli olan bir olgudur (Ogan ve Öz Soysal, 2021). Dolayısıyla bu iki olgu arasındaki ilişkiyi incelemek, geleceğimizi şekillendirecek olan üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarını fark etmeleri ve buna yönelik duygusal güvenliklerini sağlayabilmeleri açısından önem taşımaktadır. Geleceğimizi şekillendirecek olan çocuk gelişimi bölümü üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarını fark etmeleri ve buna yönelik duygusal güvenliklerini sağlayabilmeleri açısından önem taşımaktadır. Aynı zamanda çocuklarla çalışacak olan çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin, önce kendinin farkına varmaları ve bireydeki bu gelişimi anlamaları aynı zamanda karşılaştıkları çocuklarla empati yaparak onları anlamalarına yönelik inceleme yapmak hedeflenmektedir. Bu hedefe yönelik üniversitelerin çocuk gelişimi bölümünde okuyan öğrencilerin, temel psikolojik ihtiyaçlarının doyum düzeyi ile çevresine duyduğu duygusal güvenlik düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu amaca yönelik aşağıdaki alt amaç sorularına yanıt aranmaktadır:

- Çocuk Gelişimi öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçları doyumunu ne düzeyidir?
- Çocuk Gelişimi öğrencilerinin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi) göre temel psikolojik ihtiyaçlarının doyum düzeyinde anlamlı farklılık var mıdır?
- Çocuk Gelişimi öğrencilerinin duygusal güvenlik düzeyi nedir?

- Çocuk Gelişimi öğrencilerinin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi) göre duygusal güvenlik düzeyinde anlamlı farklılık var mıdır?
- Çocuk gelişimi öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyum düzeyi ile duygusal güvenlik düzeyi arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma, nicel araştırma yönteminde tasarlanmış olup, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıda değişken arasındaki değişimlerin varlığı ve derecesini belirlemek amacıyla yapılan modeldir (Creswell, 2017; Karasar, 2005). Bu bağlamda bu çalışmada çocuk gelişimi öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyum düzeyi ile duygusal güvenlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmaya katılacak kişilerin araştırmaya katılım olasılığının eşit olarak rastgele seçilmesinden oluşan basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiştir (Kaptanoğlu, 2013). Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde yer alan vakıf üniversitelerinden 2023-2024 eğitim öğretim yılında eğitim gören lisans ve önlisans 320 Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 320 kişiden 297'si kadın (%92,8) ve 23'ü (%7,2) erkektir. Yaş grubu dağılımına bakıldığında; 129'u 18-20 yaş grubu (%40,3), 113'ü 20-22 yaş grubu (%35,3), 40'ı 22-24 yaş grubu (%12,5) ve 38'i 24 yaş ve üzeri yaş grubu (%11,9) oluşturmaktadır. Okul türü dağılımına bakıldığında; 216'sı önlisans grubu (%67,5) ve 104'ü lisans grubu (%32,5) oluşturmaktadır. Sınıf düzeyi dağılımına bakıldığında 147'si (%45,9) 1. Sınıf düzeyinde, 122'si (%38,1) 2. Sınıf düzeyinde, 21'i (%6,6) 3. Sınıf düzeyinde ve 30'u (%9,4) 4. Sınıf düzeyinde yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Demografik Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kadın	297	92,8
	Erkek	23	7,2
Yaş	18-20 Yaş	129	40,3
	20-22 Yaş	113	35,3
	22-24 Yaş	40	12,5
	24 Yaş +	38	11,9
Okul Türü	Önlisans	216	67,5
	Lisans	104	32,5
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	147	45,9
	2.Sınıf	122	38,1
	3.Sınıf	21	6,6
	4.Sınıf	30	9,4
	Toplam	320	100,0

Veri Toplama Araçları

Araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Şimşir, Arslan ve Dilmaç (2020) tarafından geliştirilen “Üniversite Öğrencilerinin Temel İhtiyaçlarının Doyumu Ölçeği” ile Şendil (2016) tarafından geliştirilen “Duygusal Güvenlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmaya katılan çocuk gelişimi bölümü üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri, yaşı, okul türü (lisans/önlisans) ve okumakta oldukları sınıf düzeyi bilgilerini içermektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Temel İhtiyaçlarının Doyumu Ölçeği. Orijinal formu Jenkins-Guarnieri ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilen ölçeği Şimşir, Arslan ve Dilmaç (2020) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılmıştır. Ölçek 3 alt boyutlu yapıda (ilişki, yeterlik, özerklik) ve 5’li likert (1: Hiç uygun değil, 5: Tamamen uygun) tipte 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin madde yükleri .34 ile .70 arasında değer almakta olup uyum indeksi değerleri $\chi^2/sd = 2.18$, $p < .01$, GFI = .95, RMSEA = .05, CFI = .93, NFI = .89, SRMR = .05, AGFI = .93, olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin ölçüt bağlantılı geçerlik çalışmasında ihtiyaç doyumunun alt boyutları ve yaşam doyumunu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Duygusal Güvenlik Ölçeği. The Security in the Interparental Subsystem Scale- SIS olan Duygusal Güvenlik Ölçeği (DGÖ) Davies, Forman, Rasi ve Stevens tarafından 2002 yılında geliştirilmiştir. Toplam 37 maddeden oluşmaktadır ve ölçek 4’lü likert (1: kesinlikle doğru değil, 4: çok doğru) tiptedir. Şendil (2016) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Duygusal Güvenlik Ölçeğinin toplam alfa katsayısı ise 0.81’dir. Türkçeye uyarlanan bu ölçek 5 faktörlü (yıkıcı aile temsilleri, davranışsal düzensizlik, çatışma sırasındaki duygusal tepki, çatışma sonrası duygusal tepki, kendini suçlama) ve 15 maddeden oluşmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre χ^2 /sd (Ki karenin Serbestlik Derecesine Oranı): 2.23 GFI (Joreskog Uyum İyiliği Endeksi): 0.92, AGFI (Joreskog Düzeltilmiş İyiliği Endeksi): 0.89, CFI (Bentler Karşılaştırmalı Uyum Endeksi):0.91, RMSEA (Steiger- Linder Yaklaşımının Standart Hatası İndeksi) 0.0018 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler istatistik paket programı kullanılarak normallik testleri yapılmıştır. Elliot ve Woodward’a (2007) göre örneklem sayısı 50’nin üzerinde ise Kolmogorov-Smirnov testi ile verilerin normal dağılıp dağılmadığı tespit edilir. Buna göre araştırmada verilerin normalliğini incelemek amacıyla da Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre araştırma verilerinin **normal dağılmadığı tespit edilmiş olup verilerin analizinde Nonparametrik** Testler kullanılmıştır (Tablo 2). Bunun yanı sıra analiz sonucu oluşan kutu grafiği, Q-Q Grafiği ve histograma göre de normal dağılmadığı saptanmıştır.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Temel İhtiyaçlarının Doyumu Ölçeğinin Normallik Değerleri

	Değerler		Puan
	N		
Üniversite Öğrencilerinin			320
Temel İhtiyaçlarının Doyumu	Parametreler	\bar{x}	3.7034
Ölçeği		ss	.61230
	K-Smirnov p		.000

Tablo 2'ye göre Üniversite Öğrencilerinin Temel İhtiyaçlarının Doyumu Ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılmadığı saptanmıştır ($p < .05$).

Tablo 3. Duygusal Güvenlik Ölçeğinin Normallik Değerleri

		Değerler	Puan
		N	320
Duygusal Güvenlik Ölçeği	Parametreler	\bar{x}	2.2091
		ss	.59880
	K-Smirnov p		.005

Tablo 3'e göre Duygusal Güvenlik Ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılmadığı saptanmıştır ($p < .05$).

Bulgular

Çocuk gelişimi öğrencilerinin temel ihtiyaçlarının doyumu ve duygusal güvenlikleri ile ilgili veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Temel İhtiyaçlarının Doyumu Düzeyi

	N	Min.	Max.	Ort.	SS
Yeterlik	320	8	25	17,41	3,148
Özerklik	320	4	20	15,96	3,302
İlişki	320	4	20	14,78	3,442
Ölçek Toplam	320	17	65	48,14	7,962

Tablo 4'e göre çocuk gelişimi öğrencilerinin temel ihtiyaçlarının doyumu ölçeğinden aldıkları puanlara bakıldığında yeterlik alt boyutunda özerklik ve ilişki alt boyutuna göre daha yüksek puan alındığı görülmektedir.

Tablo 5. Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Temel İhtiyaçlarının Doym Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Grup	N	S.T.	S.O.	U	p
Yeterlik	Kadın	297	161.15	47860.50	3223.50	.651
	Erkek	23	152.15	3499.50		
Özerklik	Kadın	297	161.48	47961.00	3123.00	.491
	Erkek	23	147.78	3399.00		
İlişki	Kadın	297	162.43	48241.00	2843.00	.178
	Erkek	23	135.61	3119.00		
Toplam	Kadın	297	162.44	48244.00	2840.00	.178
	Erkek	23	135.48	3116.00		
	Toplam	320				

Tablo 5'e göre çocuk gelişimi öğrencilerinin temel ihtiyaçlarının doyumu ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda öğrencilerin cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 6. Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Temel İhtiyaçlarının Doyum Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Grup	N	\bar{X}	sd	X^2	p	Sig.
Yeterlik	A-18-20 yaş	129	161.18	3	4.898	.179	
	B-20-22 yaş	113	160.56				
	C-22-24 yaş	40	136.88				
	D-24 yaş +	38	182.87				
Özerklik	A-18-20 yaş	129	162.29	3	8.960	.030	D>A; D>B; D>C
	B-20-22 yaş	113	149.75				
	C-22-24 yaş	40	148.48				
	D-24 yaş +	38	199.05				
İlişki	A-18-20 yaş	129	174.41	3	9.574	.023	A>C; B>C
	B-20-22 yaş	113	158.54				
	C-22-24 yaş	40	123.24				
	D-24 yaş +	38	158.32				
Toplam Puan	A-18-20 yaş	129	169.04	3	6.863	.076	
	B-20-22 yaş	113	153.39				
	C-22-24 yaş	40	133.96				
	D-24 yaş +	38	180.59				
	Toplam	320					

Tablo 6'ya göre çocuk gelişimi öğrencilerinin temel ihtiyaçlarının doyumu ölçeği ve alt boyutlarının yaş grubu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda öğrencilerin yaş grubu değişkeninde yeterlik ve toplam puanı alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>.05$); özerklik ve ilişki alt boyunda anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<.05$). Temel ihtiyaçlarının doyumu ölçeği özerklik alt boyut puanının yaş grubu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda 18-20 yaş ile 24 yaş ve üzeri arasında 24 yaş ve üzerine lehine; 20-22 yaş ile 24 yaş ve üzeri arasında 24 yaş ve üzeri lehine; 22-24 yaş ile 24 yaş üzeri arasında 24 yaş üzeri lehine anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<.05$). Temel ihtiyaçlarının doyumu ölçeği ilişki alt boyut puanının yaş grubu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda 18-20 yaş ile 22-24 yaş arasında 18-20 yaş lehine; 20-22 yaş ile 22-24 yaş arasında 20-22 yaş lehine anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<.05$).

Tablo 7. Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Temel İhtiyaçlarının Doyum Düzeylerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

	Grup	N	S.T.	S.O.	U	p
Yeterlik	Önlisans	216	170.26	36776.50	9123.50	.006
	Lisans	104	140.23	14583.50		
Özerklik	Önlisans	216	174.83	37762.50	8137.50	.000
	Lisans	104	130.75	13597.50		
İlişki	Önlisans	216	165.74	35800.50	10099.50	.142
	Lisans	104	149.61	15559.50		
Toplam	Önlisans	216	172.07	37168.00	8732.00	.001
	Lisans	104	136.46	14192.00		
	Toplam	320				

Tablo 7'ye göre çocuk gelişimi öğrencilerinin temel ihtiyaçlarının doyumu ölçeğinin yeterlik, özerklik alt boyutlarında ve toplam puanda önlisans grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<.05$).

Tablo 8. Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Temel İhtiyaçlarının Doym Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

	Grup	N	\bar{X}	sd	X^2	p	Sig.
Yeterlik	A-1. Sınıf	147	169.19	3	4.923	.178	
	B-2. Sınıf	122	160.18				
	C-3. Sınıf	21	132.67				
	D-4. Sınıf	30	138.72				
Özerklik	A-1. Sınıf	147	175.82	3	12.378	.006	A>C; B>C
	B-2. Sınıf	122	155.79				
	C-3. Sınıf	21	109.10				
	D-4. Sınıf	30	140.57				
İlişki	A-1. Sınıf	147	173.80	3	9.734	.021	A>D
	B-2. Sınıf	122	157.71				
	C-3. Sınıf	21	140.05				
	D-4. Sınıf	30	121.02				
Toplam Puan	A-1. Sınıf	147	176.32	3	13.183	.004	A>C; A>D
	B-2. Sınıf	122	157.42				
	C-3. Sınıf	21	124.69				
	D-4. Sınıf	30	120.60				
	Toplam	320					

Tablo 8'e göre çocuk gelişimi öğrencilerinin temel ihtiyaçlarının doyumu ölçeği ve alt boyutlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda öğrencilerin sınıf düzeyi değişkeninde özerklik, ilişki ve toplam puanı alt boyutlarında anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<.05$); yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>.05$). Özerklik alt boyut puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda 1. Sınıf ve 3. Sınıf arasında 1. Sınıf lehine; 2. Sınıf ile 3. Sınıf arasında 2. Sınıf lehine anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<.05$). İlişki alt boyut puanının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda 1. Sınıf ve 4. Sınıf arasında 1. Sınıf lehine anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<.05$). Ölçeğin toplam puanında sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda 1. Sınıf ve 3. Sınıf arasında 1. Sınıf lehine; 1. Sınıf ve 4. Sınıf arasında 4. Sınıf lehine anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<.05$).

Tablo 9. Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Duygusal Güvenlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Grup	N	S.T.	S.O.	U	p
Yapıcı	Kadın	297	158.36	47031.50	2778.50	.131
	Erkek	23	188.20	4328.50		
Yıkıcı	Kadın	297	159.70	47432.00	3179.00	.578
	Erkek	23	170.78	3928.00		
Çatışma	Kadın	297	159.60	47401.50	3148.50	.489
	Erkek	23	172.11	3958.50		
Kaçınma	Kadın	297	158.92	47200.50	2947.50	.272
	Erkek	23	180.85	4159.50		
Duygusal Uyarılma	Kadın	297	161.65	48009.50	3074.50	.419
	Erkek	23	145.67	3350.50		
Duygusal Düzenleme	Kadın	297	160.86	47776.50	3307.50	.800
	Erkek	23	155.80	3583.50		
Toplam Puan	Kadın	297	159.44	47354.00	3101.00	.462
	Erkek	23	174.17	4006.00		
	Toplam	320				

Tablo 9'a göre çocuk gelişimi öğrencilerinin duygusal güvenlik ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda öğrencilerin cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 10. Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Duygusal Güvenlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Grup	N	\bar{X}	sd	X^2	p
Yapıcı	18-20 yaş	129	162.08	3	.637	.888
	20-22 yaş	113	162.79			
	22-24 yaş	40	159.08			
	24 yaş +	38	148.83			
Yıkıcı	18-20 yaş	129	163.69	3	.639	.887
	20-22 yaş	113	155.14			
	22-24 yaş	40	160.89			
	24 yaş +	38	165.21			
Çatışma	18-20 yaş	129	175.66	3	7.227	.065
	20-22 yaş	113	151.08			
	22-24 yaş	40	146.65			
	24 yaş +	38	151.61			
	Toplam	320				
Kaçınma	18-20 yaş	129	163.30	3	.200	.978
	20-22 yaş	113	158.54			
	22-24 yaş	40	158.95			
	24 yaş +	38	158.43			
Duygusal Uyarılma	18-20 yaş	129	154.66	3	2.065	.559
	20-22 yaş	113	162.52			
	22-24 yaş	40	156.89			
	24 yaş +	38	178.13			
Duygusal Düzenleme	18-20 yaş	129	166.60	3	3.000	.392
	20-22 yaş	113	150.48			
	22-24 yaş	40	174.70			
	24 yaş +	38	154.64			
Toplam Puan	18-20 yaş	129	166.23	3	1.043	.791
	20-22 yaş	113	154.07			
	22-24 yaş	40	160.48			
	24 yaş +	38	160.20			
	Toplam	320				

Tablo 10'a göre çocuk gelişimi öğrencilerinin duygusal güvenlik ölçeği ve alt boyutlarının yaş grubu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda öğrencilerin yaş grubu değişkeninde anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 11. Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Duygusal Güvenlik Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Grup	N	S.T.	S.O.	U	p
Yapıcı	Önlisans	216	148.86	32153.00	8717.00	.001
	Lisans	104	184.68	19207.00		
Yıkıcı	Önlisans	216	153.88	33238.00	9802.00	.064
	Lisans	104	174.25	18122.00		
Çatışma	Önlisans	216	157.58	34037.50	10601.50	.367
	Lisans	104	166.56	17322.50		
Kaçınma	Önlisans	216	154.87	33451.00	10015.00	.115
	Lisans	104	172.20	17909.00		
Duygusal Uyarılma	Önlisans	216	156.19	33736.50	10300.50	.223
	Lisans	104	169.46	17623.50		
Duygusal Düzenleme	Önlisans	216	158.44	34222.00	10786.00	.564
	Lisans	104	164.79	17138.00		
	Toplam	320				
Toplam Puan	Önlisans	216	152.44	32928.00	9492.00	.025
	Lisans	104	177.23	18432.00		
	Toplam	320				

Tablo 11'e göre çocuk gelişimi öğrencilerinin duygusal güvenlik ölçeğinin yapıcı alt boyutunda ve toplam puanda lisans grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < .05$).

Tablo 12. Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Duygusal Güvenlik Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Grup	N	\bar{X}	sd	X^2	p	Sig.
Yapıcı	A-1. Sınıf	147	151.08	3	5.566	.135	
	B-2. Sınıf	122	162.41				
	C-3. Sınıf	21	160.10				
	D-4. Sınıf	30					
Yıkıcı	A-1. Sınıf	147	170.07	3	9.264	.026	A>B; D>B
	B-2. Sınıf	122	142.86				
	C-3. Sınıf	21	153.90				
	D-4. Sınıf	30	189.98				
Çatışma	A-1. Sınıf	147	167.45	3	2.542	.468	
	B-2. Sınıf	122	152.96				
	C-3. Sınıf	21	148.64				
	D-4. Sınıf	30	165.43				
Kaçınma	A-1. Sınıf	147	159.77	3	.284	.963	
	B-2. Sınıf	122	158.79				
	C-3. Sınıf	21	166.10				
	D-4. Sınıf	30	167.13				
Duygusal Uyarılma	A-1. Sınıf	147	165.23	3	4.390	.222	
	B-2. Sınıf	122	148.10				
	C-3. Sınıf	21	170.12				
	D-4. Sınıf	30	180.98				
Duygusal Düzenleme	A-1. Sınıf	147	170.30	3	6.303	.098	
	B-2. Sınıf	122	148.87				
	C-3. Sınıf	21	134.69				
	D-4. Sınıf	30	177.83				
Toplam Puan	A-1. Sınıf	147	165.46	3	5.272	.153	
	B-2. Sınıf	122	148.97				
	C-3. Sınıf	21	152.48				
	D-4. Sınıf	30	188.73				
	Toplam	320					

Tablo 12'ye göre çocuk gelişimi öğrencilerinin duygusal güvenlik ölçeği ve alt boyutlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda öğrencilerin sınıf düzeyi değişkeninde yalnızca yıkıcı alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<.05$). Yıkıcı aile temsilleri alt boyut puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda 1. Sınıf ve 2. Sınıf arasında 1. Sınıf lehine; 2. Sınıf ile 4. Sınıf arasında 4. Sınıf lehine anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<.05$).

Tablo 13. Üniversite Öğrencilerinin Temel İhtiyaçlarının Doyumu ile Duygusal Güvenlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Değişken	N	r	p
Temel İhtiyaçların Doyumu Duygusal Güvenlik	320	-.144	.010

Tablo 13'e göre çocuk gelişimi öğrencilerinin temel ihtiyaçlarının doyumu ölçeği ile duygusal güvenlik ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p<.05$). Buna göre çocuk gelişimi öğrencilerinin temel ihtiyaçlarının doyumu arttıkça, duygusal güvenlik ihtiyacı azaldığı yorumu yapılabilir.

Tartışma

Bu çalışmada çocuk gelişimi üniversite öğrencilerinin temel ihtiyaçlarının doyumu ve duygusal güvenlikleri; cinsiyet, yaş, okul türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin temel ihtiyaçlarının doyumu ve duygusal güvenlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Yapılan çalışmada, çocuk gelişimi öğrencilerinin temel ihtiyaçlarının doyumu cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde herhangi bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır. Literatür incelendiğinde birbirinden farklı sonuçlar olduğu görülmektedir. Araştırmamızla aynı sonuca ulaşan iki farklı çalışmada da temel psikolojik ihtiyaçların alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir (Bakır, Coşkun ve Dilmaç, 2022; Kılıçarslan vd., 2023). Yapılan çalışmada öğrencilerin temel ihtiyaçlarının doyumunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın saptanmamış olması araştırmaya yeterli düzeyde erkek öğrencinin katılmıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Araştırma bulgusunun aksine, Cihangir Çankaya'nın (2009) yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları alt boyutlarından özerklik ve yeterlik ihtiyaçlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini yalnızca ilişkili olma ihtiyacının kız öğrencilerde anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan başka bir çalışmada ise yine kız öğrencilerin ilişkili olma alanında yüksek düzeyde puan aldıkları görülmektedir (Çelikkaleli ve Gündoğdu, 2005). Bu durumun sebebi olarak özellikle ergenlik döneminde, kız öğrencilerin sosyal destek ve kabul görme ihtiyaçlarının fazla oluşu ilişkili olma gereksinimini arttırabildiği düşünülebilir. Kuzgun'un (1984) çalışmasında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre özerklik puanlarının daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak da toplumsal olarak kız çocuklarına karşı daha korumacı yaklaşım sergilendiğinden bağımsız kararlar alabilme fırsatları sınırlanabilir. Dolayısıyla erkek öğrencilerde özerklik düzeyi kız öğrencilerine göre daha fazla olabilir.

Çocuk gelişimi öğrencilerinin temel ihtiyaçlarının doyumu yaş grubu değişkenine göre incelendiğinde; özerklik alt boyutunda, 18-20 yaş ile 24 yaş ve üzeri arasında 24 yaş ve üzerine lehine; 20-22 yaş ile 24 yaş ve üzeri arasında 24 yaş ve üzeri lehine; 22-24 yaş ile 24 yaş üzeri arasında 24 yaş üzeri lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında, bireylerin yaşları ilerledikçe yetişkinlik dönemine adım attığından dolayı kendilerini daha özerk hissetmeye başladıkları söylenebilir. İlişki alt boyutunda, 18-20 yaş ile 22-24 yaş arasında 18-20 yaş lehine; 20-22 yaş ile 22-24 yaş arasında 20-22 yaş lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Yaş ilerledikçe, bireylerin ilişki kurma ihtiyacında belirgin bir artış gözlemlenmektedir. Çıkan sonuçlara bakıldığında bireylerin yaşı ilerledikçe sosyal bağlantılara daha fazla önem verdikleri ve anlamlı ilişkiler kurma çabalarının arttığı söylenebilir. Araştırma bulgularının aksine Yiğit'in (2012) temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu yaş değişkenine göre incelediği çalışmasında, özerklik ihtiyacının 17-18 yaşlar ile 19 yaş arasında 17-18 yaş lehine, 17-18 yaş ile 22 ve üzeri yaşlar arasında 17-18 yaşlar lehine, 20-21 yaşlar ile 22 ve üzeri yaşlar arasında ise 20-21 yaşlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık yapılan

araştırmaların farklı çalışma gruplarına ait olmasıyla veya yapılan çalışmaların farklı zamanlarda yapılmış olmasıyla ilgili olabileceği düşünülebilir.

Çocuk gelişimi öğrencilerinin temel ihtiyaçlarının doyumu okul türü değişkenine göre incelendiğinde; yeterlik ve özerklik alt boyutlarında önlisans grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Önlisans öğrencilerinin kendilerini lisans öğrencilerine göre daha özerk ve yeterli hissetmelerinin sebebi olarak; önlisans programlarının genellikle daha fazla pratik beceri kazanmayı hedeflemesi üzerine öğrencilerin mesleki anlamda daha erken kendilerini geliştirme fırsatı bulmaları, belirli bir kariyer yoluna daha hızlı girmeleri olduğu düşünülebilir. Bu sayede öğrenciler kendilerini mesleki olarak daha erken bir zamanda uzmanlaşmış ve yeterli duruma gelmiş hissedebilir. Öğrenciler, daha kısa bir süre içinde iş dünyasına atılma ve maddi bağımsızlıklarını kazanma olasılıkları dolayısıyla kendilerini daha özerk hissedebilirler. Bunun yanı sıra önlisans öğrencileri genel itibariyle meslek lisesi mezunu olarak meslekte daha tecrübe kazanmış olabilirken, lisans öğrencileri genel itibariyle Anadolu lisesi mezunu olması durumundan dolayı özgüvenlerinin gelişeceği farklı ortam arayışı içinde yer alabilirler. Türkdoğan ve Duru'nun (2012) yaptığı bir çalışmada üniversite öğrencilerinin özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma alanlarındaki temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu düzeylerinin öznel iyi oluşla bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumları cinsiyet, sınıf seviyesi ve sosyoekonomik durum gibi değişkenlere göre farklılık göstermiştir. Lisans öğrencilerinin özerklik ve yeterlilik algılarınının daha yüksek düzeye sahip olduğu belirtilmiştir. Bu durum, onların daha fazla akademik ve sosyal deneyim kazanmasıyla ilişkilendirilebilir.

Çocuk gelişimi öğrencilerinin temel ihtiyaçlarının doyumu sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde; özerklik alt boyutunda 1. Sınıf ve 3. Sınıf arasında 1. Sınıf lehine; 2. Sınıf ile 3. Sınıf arasında 2. Sınıf lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. İlişki alt boyutu incelendiğinde 1. Sınıf 4. Sınıf arasında 4. Sınıf lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bu sonucuna paralel olarak Türkdoğan ve Duru'nun (2011) yaptığı bir çalışmada özerklik alt boyutunda 1. Sınıf ve 3. Sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Bu araştırmaya göre 1. Sınıf öğrencileri üniversite yaşamlarının ilk yıllarında kendilerini daha özgür hissettikleri, fakat ilerleyen zamanlarda artan sorumluluklar ve geleceğe yönelik artan kaygı dolayısıyla özgürlüklerini yitirdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Yiğit'in (2012) yabancı uyruklu üniversite öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada ise özerklik ihtiyacının 1. sınıflar ile 2. sınıflar arasında 1. sınıflar lehine, 1. sınıflar ile 4. sınıflar arasında 1. sınıflar lehine ve 3. sınıflar ile 4. sınıflar arasında ise 3. sınıflar lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Buradan hareketle sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin özerkliklerinde azalma olduğu ve ilişki boyutunda ilerleme olduğu yorumu yapılabilir.

Çocuk gelişimi öğrencilerinin duygusal güvenlik ihtiyacı cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; anlamlı farklılık saptanmadığına ulaşılmaktadır. Bunun sebebi çalışmada kullanılan kız ve erkek öğrencilerin veri sayıları eşit olmamasından kaynaklı olabilir. Araştırmanın bu bulgusunun aksine Olcay Atıcı'nın (2019) çalışmasında, kız öğrencilerin duygusal güvensizliğinin, erkek öğrencilerin duygusal güvensizliğine kıyasla daha fazla olduğu saptanmıştır. Kız öğrenciler, sosyal hayatlarında kurdukları bağlarda yaşadıkları olumsuzluklardan erkeklere kıyasla daha fazla etkilenebilir ve bu durumda da duygusal güvensizliklerinin arttığı söylenebilir.

Çocuk gelişimi öğrencilerinin duygusal güvenlik ihtiyacı yaş grubu değişkenine göre incelendiğinde; anlamlı farklılık görülmemiştir. Araştırmanın bu bulgusunun aksine Akyüz'ün (2017) yaptığı bir araştırmada 18-20 yaş arasındaki ergenlerin depresyon ile duygusal güvenlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Duygusal güvenlik ihtiyacı güvenli bağlanma, ebeveynlerin psikolojik etkileri, ebeveyn tutumları, kardeş ilişkileri, bireylerin cinsiyeti, mizacı, akran ilişkileri gibi birçok çevresel faktörden etkilenmesi dolayısıyla yalnızca bireylerin yaşları ile değerlendirilemeyecektir. Anne-çocuk bağlanma stillerinde güvenli bağlanamayan çocukların, yaşları ilerledikçe de duygusal güvenlik seviyelerinde azalma görülebilmektedir; dolayısıyla güvensiz bağlanma stillerine sahip bireylerin sosyal ve duygusal problemler yaşama olasılığı daha fazla olmaktadır (Zotova, 2015).

Çocuk gelişimi öğrencilerinin duygusal güvenlik ihtiyacı okul türü değişkenine göre incelendiğinde; yapıcı alt boyutunda lisans grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durumun sebebi olarak lisans eğitimi önlisans eğitiminden daha uzun bir süreyi kapsar ve bu süreçte öğrenciler, daha fazla sorumlulukla karşı karşıya kalırlar. Bu sorumlulukların öğrencilerin hem özgüvenlerini arttırdığı hem de duygusal olarak daha yapıcı olmalarını sağladığı söylenebilir. Lisans programları daha ileri düzeyde iletişim ve işbirliği deneyimleri kazandırması sebebiyle, öğrencilerin grup çalışmalarında fikir alışverişi yaparken yapıcı roller üstlenebilme becerilerini kazandıkları düşünülebilir. Ayrıca önlisans çocuk gelişimi programında okuyan öğrenciler, lisans çocuk gelişimi bölümünde okuyan öğrencilere göre daha yüzeysel psikolojik temelli dersler almakta ve daha yüzeysel tecrübe edinmektedir. Dolayısıyla lisans çocuk gelişimi öğrencilerinin daha olumlu görüşlerle yapıcı yorumlarda bulunabilecekleri yorumu yapılabilir. Ayrıca Şakar'ın (2019) yaptığı bir çalışmada duygusal güvenliği algılama şeklinin öğrencilerin umut düzeylerini etkilediği ve düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin duygusal güvenlik düzeylerinin düşük olabileceği vurgulanmaktadır. Bu durumda lisans ve önlisans öğrencileri arasındaki duygusal güvenlik düzeylerindeki farklılıkların ekonomik faktörler ve sosyal çevre ile ilişkili olabileceği düşünülebilir.

Çocuk gelişimi öğrencilerinin duygusal güvenlik ihtiyacı sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde; yıkıcı alt boyutunda 1. sınıf ve 2. sınıf arasında 1. sınıf lehine; 2. sınıf ile 4. sınıf arasında 4. sınıf lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. 1. ve 2. sınıflarda, 1. sınıfların duygusal olarak daha yıkıcı olmalarının sebebi olarak; üniversiteye geçiş dönemindeki bireyler; yeni çevreye adapte olma, derslerde başarılı olma çabasıyla sınav stresi yaşama, ailelerinden ve önceki sosyal çevresinden ayrılan öğrenciler için yalnızlık ve özlem duygularıyla veya finansal durumlarla başa çıkma çabaları sebebiyle duygusal zorluklar yaşayabildiklerinden duygusal anlamda daha yıkıcı olabilecekleri düşünülebilir. 4. sınıf öğrencilerinin 2. sınıf öğrencilerine göre duygusal olarak daha yıkıcı olmalarının sebebi ise; birçok öğrenci için üniversite hayatının son senesi iş bulma, kariyer yapma, yer değiştirme, finansal olarak beklenti içerisinde olma, aile kurma gibi durumlarda belirsizlik yaşama ve büyük değişikliklerle dolu olduğu için duygusal olarak zorlandıkları ve daha yıkıcı olabilecekleri düşünülebilir. Yıldız'ın (2016) yaptığı bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği ve yaşam doyumuyla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. İleri sınıflarda olan öğrencilerin, yeni başlayan öğrencilere göre, artan akademik ve sosyal deneyim nedeniyle daha yüksek duygusal zekâ ve güvenlik seviyelerine sahip oldukları belirtilmiştir.

Çocuk gelişimi öğrencilerinin temel ihtiyaçların doyumu ile duygusal güvenlikleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, öğrencilerin temel ihtiyaçlarının doyum düzeyi arttıkça duygusal güvenlik ihtiyaçlarının azaldığı yönünde sonuca ulaşılmıştır. Buna göre aile içi ilişkiler, evdeki güven ortamı ve ebeveyn tutumları çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ve duygusal güvenliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu yorumu yapılabilir. Araştırmanın bulgularına paralel olarak, Cummings ve Davies (2010) teoride, ailelerinde yıkıcı evlilik çatışması yaşanan çocukların duygusal güvenliklerinin olumsuz etkilendiği ve ebeveynlerinin çatışmaları doğru şekilde çözemeyeceği inancıyla çeşitli uyum problemleri yaşayabileceği ifade etmektedir. Çocukların temel ihtiyaçları zamanında ve yeteri düzeyde karşılanmadığında duygusal güvenliklerinde problem yaşama durumları ortaya çıktığı yorumu yapılabilir.

Çocuk gelişimi öğrencilerinin çocuklarla sahada çalışmaları, staj deneyimleri, temel ihtiyaçlarının doyumu ile duygusal güvenlikleri arasındaki ilişkiyi etkileyebilir. Çocuklarla edindikleri deneyimler, öğrencilere çocukların ihtiyaçlarını anlama ve karşılama becerilerini kazandırabilir. Kendilerini daha iyi değerlendirme ortamı bulabilirler. Çocuk gelişimi öğrencilerinin eğitim aldıkları ortam, öğrenim kaynakları ve öğrenim düzeyleri, temel ihtiyaçlarının doyumu ile duygusal güvenlikleri arasındaki ilişkiyi etkileyebilir. Duygusal bir varlık olan bireylerin temel ihtiyaçları; fiziksel ihtiyaçlarının yanı sıra duygusal ihtiyaçlarıdır ve bu ihtiyaçlarının giderilmesi ile güvenli alanın oluşması sağlanmaktadır. Günümüzde yaşanan ekonomik kaygılar, stres, sosyokültürel ve teknolojik değişimler psikolojik ihtiyaçları da farklılaştırmaktadır. Geleceğimizi şekillendirecek bireyler olan çocuk gelişimi üniversite öğrencilerinin çocuklarla iletişim halinde olması dolayısıyla güvenli bir bağlam oluşturabilmesi, kendinin farkında olması, kendini tüm gelişim alanlarında geliştirmesi ve ifade edebilmesi, duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını sağlayabilmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma ile birlikte ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında, bu alandaki araştırmacıların ve eğitimcilerin, öğrencilerin temel ihtiyaçlarının doyumu ile duygusal güvenlikleri arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamalarına ve eğitim programlarını geliştirmelerine olanak sağlaması beklenmektedir. Ayrıca okullarda duygusal güvenliğin sağlandığı ortamlarla birlikte; destekleyici ilişkiler, değer verme ve saygılı davranma, bireysel sınırlar, öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel olarak potansiyellerinin gelişmesi mümkün olmaktadır. Duygusal açıdan güvensiz ortamların ise öğrencileri strese sokması, okula devamsızlığın artması ve öğrenmeye daha az katılıma yol açtığı; duygusal güvenli ortamların ise bireylerin daha olumlu kimlik gelişimini, daha iyi öğrenme deneyimleri ile değerli hissetme gibi kişisel ihtiyaçlarını desteklediği saptanmıştır (Shean & Mander, 2020). Dolayısıyla yapılan bu çalışma ile yalnızca çocuk gelişimi öğrencilerinin değil tüm öğrencilerin daha etkili bir şekilde desteklenmesine hem de literatüre ilgili konu hakkında katkı sağlamasına fırsatlar sunulabilir.

Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar çalışmanın tüm aşamalarında yer almış ve eşit katkıda bulunmuşlardır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Çalışma herhangi bir destek almamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasıyla ilgili olarak herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Etik Beyan

Araştırma, Kent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığı'nın E-10420511-050-29561 sayılı kararı ile bilimsel araştırma etiği açısından uygun bulunmuştur.

Ethical Statement

The research is in accordance with scientific research ethics with the decision numbered E-10420511-050-29561 of the Kent University Health Sciences Scientific Research and Publication Ethics Board.

Kaynakça

- Akyüz, D. (2017). *Duygusal güvenlik teorisi'nin farklı yaş grubundaki ergenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bakır, V., Arslan, C., & Dilmaç, B. (2023). Z-Kuşağı üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ve stresle başa çıkma becerileri ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(239), 2053-2076. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1110796>
- Cihangir Çankaya, Z. (2009). Autonomy support, basic psychological need satisfaction and subjective well-being: Self-determination theory. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(31), 23-31.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2009). Öğretmen adaylarında temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve iyi olma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 691-711.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap.
- Cummings, E. M., ve Davies, P. T. (2010). *Marital conflict and children: An emotional security perspective*. The Guilford Press.
- Çeçen, A. R. ve Cenkseven, F. (2007). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak psikolojik iyi olma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 109-118.
- Çelikkaleli, Ö. ve Gündoğdu, M. (2005). Eğitim fakültesi öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 43-53.
- Çivitçi, A. (2012). Üniversite öğrencilerinde genel yaşam doyumu ve psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 321-336.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(19), 71-75.
- Elliott, A.C. & Woodward, W.A. (2007). *Statistical analysis quick reference guidebook with SPSS examples*. Sage.
- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim: Öğrencileri baskısız yönetmek* (U. Kaplan, Çev.). Beyaz Yayınları.
- Kaptanoğlu, Y. (2013). Sağlık alanında hipotezden teze: Veri toplama ve çözümleme serüveni. Beşir Kitabevi.
- Kılıçarslan, F., Kurtipek, S., Ayyıldız Durhan, T. ve Güngör, N. (2023). Z kuşağı üniversite öğrencilerinin serbest zaman temel psikolojik ihtiyaçları ve genel özyeterlikleri üzerine bir araştırma. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 28(3), 174-181. <https://doi.org/10.53434/gbesbd.1210679>
- Koç, M. (2015). Ailenin Karşılıdığı Temel Psikolojik İhtiyaçlar. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 54-73.
- Kuzgun, Y. (1984). Edwards kişisel tercih envanterinin Türkiye'de güvenilirlik ve geçerliliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(1-2), 69-94.

- Nigar, F. (2014). Ortaokul Öğrencileri ile Yatılı Bölge Ortaokul Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Düzeyinin Karşılaştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Ogan, S. & Öz Soysal, F. S. (2021). Üniversite Öğrencilerinde Kişilerarası Duygu Düzenlemenin Yordayıcıları Olarak Öz Denetim ve Temel Psikolojik İhtiyaç Doyumu. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (51), 327-344. DOI: 10.53444/deubefd.871905
- Olca Atıcı, S. (2019), İlk Ergenlik Döneminde Benlik Saygısının, Evlilik Çatışması, Akran İlişkileri ve Ebeveyn Tutumu İle Olan İlişkinde, Duygusal Güvenliğin Aracı Rolü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sever, G. (2021). Ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçları ile internet bağımlılığı arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 5(1), 40-52. Doi: 10.48066/kusob.730157.
- Shean, M., & Mander, D. (2020). Building emotional safety for students in school environments: Challenges and opportunities. In Midford, R., Nutton, G., Hyndman, B., & Silburn, S. (Eds), *Health and education interdependence*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-3959-6_12
- Şakar, Z. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Özel Yaşam Alanları Umut Düzeyleri ile Çocukluk Dönemi Mutluluk ve Huzur Anıları, Kişilik Özellikleri ve Algıladıkları Duygusal İstismar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şendil, G. (2016). Duygusal güvenlik ölçeği (DGÖ): Üniversite Öğrencilerinde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Psikoloji Çalışmaları / Studies in Psychology, 36(2), 45-64.
- Şimşir, Z., Arslan, C., & Dilmaç, B. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Temel İhtiyaçlarının Doyumu Ölçeğinin (ÜÖTİDÖ) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 940-955. <https://doi.org/10.37217/tebd.704554>
- Türkdoğan, T., & Duru, E. (2011). Üniversite Öğrencilerinde Temel İhtiyaçların Karşılama Düzeyinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(22), 199-223.
- Türkdoğan, T., & Duru, E. (2012). Üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluşun yordanmasında temel ihtiyaçların karşılanmasının rolü, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(4), 2429-2446.
- Yıldız, M. (2016). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Yaşam Doyumu ve Depresyonun Cinsiyet ve Sınıf Seviyelerine Göre Etkileri. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 6(11), 451-474.
- Yiğit, R. (2012). Konya İlinde Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Temel Psikolojik İhtiyaçlarının Bir Kısım Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(27), 317-326.
- Zotova O. Y. (2015). Emotional security of people. *Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки*, 8 (9), 1816-1833.