

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PERSPEKTİFİNDEN UZLAŞMACI
İLETİŞİM DİLİNİN (UID) ÖĞRETMENLERE
KAZANDIRILMASINDA MOBİL BİR UYGULAMA ÖNERİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe ÜSTÜNDAĞ

Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı

Psikoloji Programı

NİSAN, 2025

T.C.

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PERSPEKTİFİNDEN UZLAŞMACI
İLETİŞİM DİLİNİN (UID) ÖĞRETMENLERE
KAZANDIRILMASINDA MOBİL BİR UYGULAMA ÖNERİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe ÜSTÜNDAĞ

(Y2212.270027)

Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı

Psikoloji Programı

Tez Danışmanı: Dr. Derya ERYİĞİT

NİSAN, 2025

TEZ SINAV TUTANAĞI

İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 26/02/2025 tarih ve 2025/02 sayılı toplantısında oluşturulan jüri üyeleri önünde, 29/04/2025 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Ayşe ÜSTÜNDAĞ'ın tezi oybirliği* ile kabul** kararı verilmiştir.

JÜRİ

- | | |
|------------------------|-----------------------------------|
| 1. Üye (Tez Danışmanı) | : Dr. Öğrt. Üyesi Derya ERYİĞİT |
| 2. Üye | : Dr. Öğrt. Üyesi Aliye ATEŞ ÖS |
| 3. Üye | : Dr. Öğrt. Üyesi Beyza Naz DENİZ |

ONAY

İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun tarih ve sayılı kararı

(*) Oybirliği/Oyçokluğu hâli yazı ile yazılacaktır.

(**) Kabul kararı hâli yazı ile yazılacaktır

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Eğitim Psikolojisi Perspektifinden Uzlaşmacı İletişim Dilinin (UİD) Öğretmenlere Kazandırılmasında Mobil Bir Uygulama Önerisi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (29/04/2025)

Ayşe ÜSTÜNDAĞ



ÖNSÖZ

Keyifli, meşakkatli, yorucu, dinlendirici ve tatmin edici bir sürecin sonunda ortaya çıkan bu çalışmada gerek doğrudan temas kurduğum gerekse kaynakçada isimleri geçen ve fikirlerinden yararlandığım birçok kişinin katkısı bulunmaktadır.

Öncelikle, çalışmam boyunca bana bilimsel düşüncenin sunduğu çerçevede esneklik sağlayarak sürecimi destekleyen, yönlendiren ve motive eden değerli tez danışmanım Dr. Derya ERYİĞİT'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Üniversitemde bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım değerli hocalarıma, jüri üyelerine ve her zaman destekleyici yaklaşımıyla sorularıma hızlıca yanıt vererek yardımcı olan bölüm başkanımız Dr. Öğr. Üyesi Hande TASA'ya teşekkür ederim.

İletişim alanında kıymetli görüşleriyle katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Şafak ŞAHİN'e; betimsel çalışmaların kategorilendirilmesinde desteğini aldığım Müjde Ceren DOĞAN'a; alanyazını bir dilbilimci olarak okuyup kontrol eden Dilek GÜLMEZ'e, iş ortamımdaki ek sorumlulukları yüklenerek huzurlu bir ortam sunmaya çalışan meslektaşım Elif BALCIDAN'a, birlikte çalışmaktan keyif aldığım, kütüphane etüt arkadaşım Suna YILDIRIM'a, odak grup çalışmasına katılarak görüş ve deneyimleriyle katkıda bulunan tüm öğretmenlere ve deney grubundaki öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim. Aynı zamanda kontrol grubundaki öğretmenlere ve okul çalışmasında görüş yazarak katılım sağlayan tüm öğrencilere de şükranlarımı sunuyorum.

Alana katkı sunan tüm uzmanlara; özellikle, olumsuz etiketlerle ötekileştirilen bireylere-özellikle öğrencilere- yönelik bakışımı yeniden çerçevelememe katkı sağlayan Alfred ADLER'e, duygusal karanlığımı bir nebze olsun fark etmemi sağlayan Virginia SATIR'e ve dili cesaretle dönüştürme sürecinde yöntemlerinden yararlandığım Marshall ROSENBERG'e şükranlarımı sunuyorum.

Son olarak, bu süreci sabır ve anlayışla destekleyen aileme; her zaman yanımda olan eşim Kazım ÜSTÜNDAĞ'a, sevgili kızım Defne ÜSTÜNDAĞ'a, öğrenme

aşkını daima diri tutan, içine doğduğu kültürün ötesine geçebilen annem Meliha ÜNALAN'a ve tüm yakınlarıma şükranlarımı sunuyor, minnetlerimi iletiyorum.
Nisan, 2025

Ayşe ÜSTÜNDAĞ



EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PERSPEKTİFİNDEN UZLAŞMACI İLETİŞİM DİLİNİN (ÜİD) ÖĞRETMENLERE KAZANDIRILMASINDA MOBİL BİR UYGULAMA ÖNERİSİ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, eğitim psikolojisi perspektifinden uzlaşmacı iletişim dilinin (ÜİD) öğretmenlere kazandırılmasına yönelik mobil bir uygulama geliştirmek ve bu uygulamanın etkililiğini değerlendirmektir. Araştırma, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı İstanbul ili Üsküdar ilçesinde bulunan kız meslek liselerinde görev yapan 9 deney ve 9 kontrol grubu olmak üzere toplam 18 öğretmen ve yöneticiden oluşan bir çalışma grubuyla yürütülmüştür.

Araştırmada nitel ve nicel verilerin bir arada kullanılması nedeniyle karma araştırma modeli benimsenmiştir. Çalışma üç aşamalı bir süreç izleyerek gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, içerik ve uygulama geliştirme sürecine yönelik ihtiyaçları belirlemek amacıyla nitel yöntemler kullanılmıştır. Bu kapsamda, 14-18 yaş arasındaki 265 kız meslek lisesi öğrencisiyle betimsel bir çalışma ve öğretmenlerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Öğrencilerden, eğitim hayatları boyunca öğretmenlerinden duydukları ve unutamadıkları olumlu ve olumsuz ifadeleri belirtmeleri istenmiş, bu ifadeler kategorilendirilerek temalar oluşturulmuştur.

Odak grup görüşmesine katılan öğretmenler, aynı okulda farklı alan, branş, cinsiyet, yaş ve görevde bulunan 35-60 yaş arasındaki bireylerden oluşmaktadır. Bu görüşmelerde, öğretmenlerin kendi eğitim hayatlarında karşılaştıkları öğretmen tutumları, olumlu ve olumsuz iletişim deneyimleri ve kariyer yönelimine ilişkin görüşleri incelenmiş, elde edilen veriler analiz edilerek temalar belirlenmiştir.

Çalışmanın uygulama geliştirme aşamasında, ilgili literatür taranmış, kullanılabilecek yöntemler ve alıştırmalar belirlenerek modüller tasarlanmıştır. Öğrenci ve öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular, modüllerin içeriğini şekillendirmede temel oluşturmuştur. Geliştirilen ilk modül, uzman görüşleri

alındıktan sonra uygulamaya konulmuş ve test edilmiştir. Daha sonra beş ek modül daha entegre edilerek uygulama tamamlanmıştır.

Uygulama aşamasında öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Deney grubundaki öğretmenler, öntest sonrasında 6 hafta süren ve her hafta bir modülü aktif edilen mobil veya web tabanlı “Uzlaşmacı İletişim Dili Eğitimi” programına bireysel olarak katılmıştır. Aldıkları eğitim süresince deney grubundan gözlem, rapor ve görüşlerini yazılı veya sözlü olarak iletmeleri istenmiştir Eğitim tamamlandıktan sonra sontest uygulanmış ve bireysel görüşmeler yapılarak programın etkililiğine dair daha ayrıntılı veriler toplanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmeden yalnızca öntest ve 6 hafta sonunda sontest uygulanmıştır.

Nicel veriler betimleyici istatistikler, t-testi ve Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiş, nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma bulguları, alan yazın çerçevesinde tartışılmış ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda, uzlaşmacı iletişim dili eğitim programının öğretmenlerin mesleki gelişimine entegrasyonu konusunda öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Uzlaşmacı İletişim Dili (UID), Eğitim Psikolojisi, Öğretmen Eğitimi, Mobil Öğrenme, Kendi Kendine Öğrenme

**A MOBILE APPLICATION PROPOSAL TO INTRODUCE
CONCILIATORY COMMUNICATION LANGUAGE (CCL) TO TEACHERS
FROM THE PERSPECTIVE OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY**

ABSTRACT

The aim of this study is to develop a mobile application designed to equip teachers with a Conciliatory Communication Language (CCL) from the perspective of educational psychology and to evaluate its effectiveness. The research was conducted with a study group consisting of a total of 18 teachers and administrators, including 9 in the experimental group and 9 in the control group, working in girls' vocational high schools affiliated with the Turkish Ministry of National Education in the Üsküdar district of Istanbul.

A mixed-methods research design was adopted, integrating both qualitative and quantitative data. The study was conducted in three phases. In the first phase, qualitative methods were employed to identify the needs in the content and application development process. Accordingly, a descriptive study was conducted with 265 female vocational high school students aged 14-18, along with a focus group discussion with teachers. The students were asked to recall positive and negative statements made by their teachers throughout their education. These statements were categorized, and thematic analysis was performed.

The teachers who participated in the focus group interviews consisted of individuals between the ages of 35 and 60 in different fields, branches, genders, ages and positions in the same school. In these interviews, teachers' views on teacher attitudes, positive and negative communication experiences and career orientation that they encountered in their own educational lives were examined, and the data obtained were analyzed and themes were determined.

In the application development phase of the study, the relevant literature was reviewed and the modules were designed by identifying the methods and exercises that

could be used. The findings obtained from student and teacher opinions formed the basis for shaping the content of the modules. The first module was put into practice and tested after receiving expert opinions. Then, five additional modules were integrated and the implementation was completed.

In the implementation phase, a quasi-experimental model with pretest-posttest control group was used. The teachers in the experimental group participated individually in the mobile or web-based “Conciliatory Communication Language Training” program, which lasted 6 weeks after the pre-test and one module was activated each week. During the training, the experimental group was asked to submit their observations, reports and opinions in writing or orally. After the training was completed, a post-test was administered and more detailed data on the effectiveness of the program were collected through individual interviews. In the control group, only a pre-test and a post-test were administered at the end of 6 weeks without any training.

Quantitative data were analyzed using descriptive statistics, t-test and Mann-Whitney U test, while qualitative data were analyzed using content analysis. The findings of the study were discussed within the framework of the literature and in line with the results obtained, recommendations were presented for the integration of the conciliatory communication language training program into the professional development of teachers.

Keywords: Conciliatory Communication Language (CCL), Educational Psychology, Teacher Training, Mobile Learning, Self-Directed Learning

İÇİNDEKİLER

TEZ SINAV TUTANAĞI.....	i
ONUR SÖZÜ	iii
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxiii
I. GİRİŞ.....	1
A. Araştırmanın Problemi	3
B. Araştırmanın Alt Problemleri	3
1. Amaç... ..	4
C. Önem... ..	4
D. Sayıtlar;	5
E. Sınırlılıklar;.....	6
F. Tanımlar.....	6
II. ALANYAZIN	9
A. Akademik Başarı	9
1. Akademik Başarıda Öğretmen Faktörü.....	9
2. Akademik Başarısızlık	10
a. Bireysel faktörler	10
b. Ailevi faktörler	10
c. Okul kaynaklı faktörler	11
d. Eğitim sisteminden kaynaklı faktörler	11
e. Öğretmen kaynaklı faktörler	11
3. Etkili Öğrenme Ortamı ve Öğretmen.....	12
B. Vygotsky ve Öğrenmede Öğreticinin Rolü	14

1. Yakınsal Gelişim Alanı (ZPD) ve IQ'ya Etkisi	15
2. Yakınsal Gelişim Alanının Öz Düzenleme Becerisine Etkisi	16
3. Yakınsal Gelişim Alanının (ZPD) Akademik Güdülenmeye Etkisi	18
4. Ergenlere Yaklaşım	18
C. Adler Yaklaşımı	19
1. Bireysel Psikoloji	20
2. Adler Yaklaşımında Öz Saygı	21
3. Adler Yaklaşımında Eğitim	22
4. Adler Yaklaşımında Cesaretlendirme	22
5. Aşağılık ve Üstünlük Hissi	24
6. Adler Yaklaşımında Başarısızlık	25
7. Adler Yaklaşımında Zekâ, Yetenek ve Mizaç	26
8. Adler Yaklaşımında Tembellik	28
9. Adler Yaklaşımında Otorite ve İtaat	29
D. Foucault	30
1. Dil ve Söylem	30
2. Özgür Eleştiri ve Diyalog	32
3. Foucault'a Göre İktidarın Doğası	32
4. Disiplin ve Cezalandırma	33
E. William Glasser	34
1. İhtiyaçlar ve Kalite dünyası	34
2. Glasser ve Seçim Teorisi	35
3. Sosyoekonomik Durum ve Başarı	36
4. Dış Kontrol ve Güç	37
5. Etiketlenen Öğrenci	38
6. Harika Öğretmen	39
7. Eylem Vurgusu	40
F. Erick Fromm ve Bireysel Benlik	41
III. İLETİŞİM	43
A. Şiddetsiz İletişim (NVC)	43
1. Şiddetsiz İletişim Modelinde Temel Bileşenler	45
a. Gözlem	45
b. Duygular	45

c. İhtiyaçlar.....	45
d. İstekler.....	46
2. Öfkeyle Başa Çıkma	47
3. Okullarda Şiddetsiz İletişim.....	48
4. Kültür ve Şiddetsiz İletişim.....	50
5. Çatışma ve Şiddetsiz İletişim	50
B. Şefkatli İletişim	51
C. Virginia Satir ve İletişim	52
1. Satir’e Göre Öz Değer ve Özgün Benlik	52
2. Virginia Satir ve İletişim Sanatı.....	53
a. Ebeveyn-çocuk iletişimi ve etkileri.....	55
b. Ses tonu ve fiziksel temasın rolü.....	56
c. Geleneksel iletişim modelleri ve dinamikleri.....	56
d. Satir iletişiminde roller ve hiyerarşi	56
3. Satir’in İletişim Kalıpları	57
a. Suçlayıcı	57
b. Aşırı mantıksalçı	58
c. Alttan alıcı	58
d. İlgisiz.....	58
4. Uzlaşmacı İletişim.....	59
5. Uzlaşmacı İletişim Unsurları	61
a. Anlamaya dayalı onay	61
b. Etkileşimli ve diyalog temelli iletişim	61
c. Güç dinamikleri.....	61
d. Dil-kavram farklılıkları	62
6. Ailede Uzlaşmacı İletişim.....	62
7. Uzlaşmacı İletişim ve Liderlik	62
8. Uzlaşmacı İletişim ve Eğitim Ortamı.....	63
9. Uzlaşmacı İletişim Modeli İçin Bütüncül Bir Perspektif.....	64
IV. UİD UYGULAMASI	67
A. Kullanıcı Arayüzü	68
1. Kullanıcı İşlemleri.....	70
2.Modül: Duygularımızın Sorumluluğu.....	72

3.Modül: Rica Dili.....	72
4.Modül: Empatiyle Anlama	72
5.Modül: İhtiyaç Okuryazarlığı.....	72
6.Modül: Nitelemeyi Ayırma	73
2. “Değerlendirme Değil Gözlem” Modülü	73
a. Modül künyesi	74
b. Modül örnekleri.....	75
3. “Duygularımızın Sorumluluğu” Modülü	75
a. Modül künyesi	76
b. Modül örnekleri.....	77
4. “Rica Dili” Modülü	77
a. Modül künyesi	78
b. Modül örnekleri.....	78
5. “Empatiyle Anlama” Modülü.....	79
a. Modül künyesi	79
b. Modül örnekleri.....	80
6. “İhtiyaç Okuryazarlığı” Modülü	80
a. Modül künyesi	81
b. Modül örnekleri.....	82
7. “Nitelemeyi Ayırma” Modülü.....	82
a. Modül künyesi	83
b. Modül örnekleri.....	84
V. YÖNTEM.....	86
A. Araştırma Modeli	86
B. Araştırma Öncesi Hazırlık ve Veri Toplama Aşamaları.....	87
C. Uygulama Tasarımı ve Geliştirilmesi.....	89
D. Araştırmanın Uygulanma Süreci	90
1. Deneyisel Çalışma.....	90
2. Çalışma Grubu.....	91
E. Veri Toplama Araçları	92
1. Öğrencilerle Yapılan Betimsel Çalışma Formu	92
2. Öğretmen Odak Görüşme Formu	92
3. Uzlaşmacı İletişim Tarama ve Örnek Olay Formu	93

a. Katılımcılara ait iletişim ve demografik bilgiler	93
b. Modül içeriklerinden derlenmiş doğru-yanlış soruları.....	93
c. Örnek olay formu	94
4. Modül Yansıtma Formu	95
5. Gözlem Rubriği.....	95
6. Uygulama Değerlendirme Formu	95
F. Verilerin Toplanması	95
1. Nitel Verilerin Toplanması	95
2. Nicel Verilerin Toplanması.....	96
G. Verilerin Analizi.....	97
VI. BULGULAR.....	99
A. Hazırlık Çalışması Bulguları.....	99
1. Öğrencilerle Yapılan Betimsel Çalışma Bulguları.....	99
2. Öğretmenlerle Yapılan Odak Grup Görüşmesi.....	102
B. Uygulama Bulguları	109
1. Etkililik.....	114
a. Gözlem rubriğinden elde edilen bulgular	114
b. Katılımcılardan elde edilen bulgular.....	114
c. İstatiksel analiz sonuçlarından elde edilen bulgular.....	118
2. Program.....	121
3. Uygunluk.....	125
VII. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	129
A. Tartışma.....	129
B. Sonuç... ..	140
C. Öneriler.....	141
VIII. KAYNAKÇA.....	143
EKLER.....	159
ÖZGEÇMİŞ.....	181



KISALTMALAR LİSTESİ

APK : Android Package Kit, Android ortamlarında kullanılan kurulum dosyası paketidir.

IQ : Intelligence Quotient (Zekâ Katsayısı)

LGS : Liselere Geçiş Sistemi, merkezi sınavla öğrenci kabul eden ortaöğretim kurumlarına yerleştirme sürecinde kullanılan güncel sınav sistemidir.

LMS : Learning Management System” (Öğrenim Yönetim Sistemi).

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

NVC : Non-Violent Communication (Şiddetsiz İletişim)

OBP : Orta Öğretim Başarı Puanı

PDR : Psikolojik Danışma ve Rehberlik

RAM : Rehberlik Araştırma Merkezi

UID : Uzlaşmacı İletişim Dili

ZPD : Zone of Proximal Development, Vygotsky’nin Yakınsal Gelişim Alanı teorisi.



ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1 UİD Eğitim Programının Genel Çerçevesi	68
Çizelge 2 Modül Amaçları, İçerik ve Değerlendirme Yöntemleri.....	72
Çizelge 3 Değerlendirme Değil Gözlem Modülü Eğitim Notu ve Değerlendirme Testi Örnekleri	75
Çizelge 4 Duygularımızın Sorumluluğu Modülü Eğitim Notu ve Değerlendirme Testi Örnekleri	77
Çizelge 5 Rica Dili Modülü Eğitim Notu ve Değerlendirme Testi Örnekleri	78
Çizelge 6 Empatiyle Anlama Modülü Eğitim Notu ve Değerlendirme Testi Örnekleri	80
Çizelge 7 İhtiyaç Okuryazarlığı Modülü Eğitim Notu ve Değerlendirme Testi Örnekleri	82
Çizelge 8 Nitelemeyi Ayırma Modülü Eğitim Notu ve Değerlendirme Testi Örnekleri	84
Çizelge 9 Deneysel Süreç.....	91
Çizelge 10 Araştırmanın ön hazırlık çalışmasındaki öğrenci katılımcıların demografik bilgileri	99
Çizelge 11 Olumsuz İfadeler ve Frekans Dağılımı	100
Çizelge 12 Olumlu İfadeler ve Frekans Dağılımı	101
Çizelge 13 Araştırmanın Odak Grup Çalışmasındaki Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	103
Çizelge 14 Katılımcıların Mezun Oldukları Liseler ve Başarı Durumları.....	104
Çizelge 15 Katılımcıların Lise Dönemlerinde Öğretmenlerinden Duydukları Niteleme ve İfadeler.....	104
Çizelge 16 Katılımcıların Bir Dersi Sevme Sebepleri	105

Çizelge 17 Öğretmen-Öğrenci İletişim Engelleri.....	106
Çizelge 18 Katılımcılara Göre Öğretmenlerin İletişim Becerisi	107
Çizelge 19 Özel İletişim Becerisi Gerektiren Durumlar	108
Çizelge 20 Gönüllülük Esasına Dayalı Çevrimiçi Eğitimler	108
Çizelge 21 Katılımcıların Çevrimiçi Eğitim Almaya Yönelik Görüşleri.....	109
Çizelge 22 Öğretmenlerin İletişim Becerisini Geliştirmeye Yönelik Öneriler	109
Çizelge 23 Deney Grubu Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler	110
Çizelge 24 Kontrol Grubu Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler	111
Çizelge 25 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş ve Branş Türü Özellikleri ile Ki-Kare Testi Sonuçları	112
Çizelge 26 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Okul Görevi, Mesleki Deneyim ve Aynı Okuldaki Deneyim Özellikleri ile Ki-Kare Testi Sonuçları	113
Çizelge 27 Rubrik Bulgularının Özeti.....	114
Çizelge 28 Programın Katılımcılar Üzerindeki Etkileri.....	115
Çizelge 29 Motivasyonu Etkileyen Faktörler.....	117
Çizelge 30 Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	118
Çizelge 31 Deney Grubu İçin Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları.....	119
Çizelge 32 Kontrol Grubu İçin Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları	120
Çizelge 33 Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest ve Sontest Puanlarının Basıklık ve Çarpıklık Değerleri.....	121
Çizelge 34 Deney ve Kontrol Grupları Arasında Sontest Puanlarının Karşılaştırılması-Mann-Whitney U Testi Sonuçları	121
Çizelge 35 Programın Katılımcılar Tarafından Beğenilen Özellikleri.....	123

Çizelge 36 Katılımcıların Program Geliştirme Önerileri	124
Çizelge 37 Hedef Kitleye Uygunluk ve Uygulama Önerileri	126





ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Araştırma Modeli.....	87
--------------------------------	----





I. GİRİŞ

Öğrencilerin akademik başarısızlığında en temel etkenler; öğrencinin kendisi, ailesi, okulu, öğretmeni, eğitim sistemi kaynaklı olabilmektedir (Sezgin ve ark., 2014). Türkiye’de öğrencilerin devlet liselerine yerleşimi 8.sınıfta girdikleri merkezi sınavdan (LGS) aldıkları puan sıralamasına göre belirlenmektedir. Merkezi sınavda en başarılı olan öğrenciler ağırlıklı olarak Fen Liseleri ve merkezi sınav sonucuna göre öğrenci alan bazı Anadolu Liselerine yerleşmektedir. Merkezi puanlarla yerleşmek istedikleri lise için başarı sıralamasını elde edemeyen öğrenciler, ortaokul not ortalamalarına (OBP- Orta Öğretim Başarı Puanı) göre bazı Anadolu Liseleri, İmam Hatip Liseleri ve Meslek Liselerine yerleşmektedir. Bu okulların kontenjan durumlarına göre OBP puanı en yüksekten düşüğe doğru yerleşim sistem tarafından otomatik yapılmaktadır. Meslek Liselerinin bir kısmı merkezi sınav başarısına göre öğrenci kabul ederken ağırlıklı olan diğer kısmı OBP puanlarıyla yerleşmektedir (Meb, 2023).

MEB liselere yerleşim tablolarından (MEB, 2023) anlaşılabacağı üzere okullarına sınavsız yerleşen Meslek Lisesi öğrencilerinin çoğunun merkezi sınav başarısı, OBP düzeyi, dolayısıyla akademik düzeyleri Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencilerinininkinden düşüktür.

Meslek Lisesi öğrencileri, hazır bulunuşluk düzeyi, motivasyon, aile ve sosyal sermaye gibi konularda genellikle dezavantajlı durumdadır (Sezgin ve ark., 2014; İnce, 2014; Altun, 20019; Cevher ve Buluş, 2006; Kandemir, 2012; Bırtıl, 2011; İncirci, 2021). Ayrıca, bu öğrenciler “fırtınalı” ergenlik döneminin zorluklarını da yoğun şekilde yaşamaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak amacıyla yöneticiler, öğretmenler ve velilerle iş birliği içinde çeşitli çalışmalar yapılabilmektedir (Akkaya, 2019). Ancak iş temposu, okul imkanları, öğretmenlerin özveri düzeyindeki farklılıklar nedeniyle velilere ulaşımında güçlükler yaşanmakta ve velilerle yapılan çalışmalardan beklenen düzeyde sonuç alınamamaktadır (Ardakoç, 2020).

Ailelerin sosyoekonomik koşulları, ebeveynlik tutumlarını önemli ölçüde etkilemektedir. İmkânları kısıtlı aileler, okuldan gelen olumsuz geri bildirimleri sorgulamadan kabul edebilmekte, hatta herhangi bir kanıt olmadan çocuklarının yetersizliğine inanabilmektedir. Bu durum, çocukların ödev ve sorumluluklarını yerine getirme cesaretini kaybetmesine yol açmaktadır (Adler, 2020).

Bu çerçevede, öğretmenlerin sadece akademik bilgi aktaran kişiler olmaktan öte, öğrencilerin sosyoekonomik farklılıklarını gözeterak onlara rehberlik eden, destekleyici bir rol üstlenmeleri gerektiği görölmektedir. Nitekim, öğrencilerin öğretmenlere erişimi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında önemli bir avantaj sunmaktadır. Araştırmalar, öğrencilerin sevdikleri ve kendilerini rahat hissettikleri öğretmenlerin derslerini daha çok sevdiğini ve bu öğretmenlere daha kolay soru sorduklarını göstermektedir (İncirci, 2021). Bu bağlamda, 21. yüzyıl öğretmen becerileri arasında temel bilgilerin yanı sıra yaratıcılık, yenilikçilik, problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliği gibi üst düzey beceriler ile yaşam becerisi, duygusal farkındalık ve kültürel yeterlilik gibi insani özelliklerin de önemli olduğu vurgulanmaktadır (Coşkun, 2022). Bu noktada, öğretmenlerin yalnızca akademik bilgiyi aktaran kişiler olmaktan öte, öğrencileri öğrenme sürecine dahil eden ve onları motive eden bir iletişim dili benimsemeleri gerekmektedir.

Öğrenmeye isteksiz bir öğrenciye zorla öğretim yapılamayacağı göz önünde bulundurulduğunda (Karpov, 2014) uzlaşmacı bir iletişim diliyle öğrenci-öğretmen ittifakının kurulması önemlidir. Bu yaklaşım, öğrencilere görüşlerine değeri verildiğini hissettirebilir ve destekleyici, kabul edici, onarıcı, empatik, açıklayıcı ve adil bir eğitim ortamı sağlayabilir (Rosenberg, 2020). Foucault'nun iktidar anlayışına göre, iktidar baskı kurmaktan ziyade şekillendirir; insanları konuşturarak disiplin sağlar (Akay, 2016). Bu bakış açısıyla eğitim ortamında, öğretmenlerin otoriteyi baskıyla değil, öğrencilerin ifade özgürlüğünü destekleyerek ve onların öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik ederek şekillendirmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Bu uzlaşmacı yaklaşım, Vygotsky'nin sosyal yapılandırıcı teorisiyle de örtüşmektedir; öğretmen, öğrencilerin gelişim alanlarına uygun rehberlik yaparak, öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilir. Bu teoriye göre, öğretmenler arabulucu rolünü üstlenerek öğrencilerin yakınsal gelişim alanına (ZPD) uygun başarıyı destekleyebilir. Sınıf ortamında öğretmen, baskı kurmaktan ziyade şekillendiren bir

rehber olarak davranabilir; öğrencileri konuşturarak disiplin oluşturabilir (Akay, 2016). Öğrencilerin “Kaliteli Dünya”sına (Glasser, 2010) ulaşabilmek için öğretmen, eleştiriyi azaltabilir, öğrencinin güvenini kazanabilir ve yeteneklerini geliştirebilir. Özellikle başarı düzeyi düşük, RAM raporları bulunan ve kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrenciler için iletişim becerileri gelişmiş öğretmenlerin eğitim süreçlerini takip etmeleri, bu öğrencilerin akademik gelişimlerini izlemeleri ve gerektiğinde uygun destek sağlamaları büyük önem taşır.

Bu noktada, öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi, sadece öğrencilerin akademik gelişimlerini izlemekle kalmayıp, aynı zamanda öğretmenlerin yöneticilik rolleri çerçevesinde de önemli bir yer tutmaktadır. Bazı öğretmenlerin yöneticilik görevi de bulunması nedeniyle, bu grupları da kapsayan uygulamalı eğitimlerle öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi mümkündür. İletişim becerisi yüksek ve öğrencilere karşı olumlu tutum sergileyen öğretmenlerin etkisiyle, öğrencilerin akademik başarılarında dolaylı bir artış sağlanabilir (Darling-Hammond, 2000; Lawrence, 1981; Arseven, 1986; Can, 1986). Ancak, süre kısıtlı olduğu için yapılan çalışmalar iletişim becerilerini artırmaya yönelik sınırlı düzeyde kalmaktadır.

A. Araştırmanın Problemi

Eğitim psikolojisi perspektifinden öğretmenlere uzlaşmacı iletişim dilinin (UİD) kazandırılması için mobil bir uygulama önerisinin geliştirilmesi ve bu uygulamanın öğretmenlerin iletişim becerilerini nasıl iyileştirebileceğinin sınanmasıdır.

B. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Öğretmenlerin mevcut uzlaşmacı iletişim becerileri hangi düzeydedir?
2. Uzlaşmacı iletişim becerilerini geliştirmek için mobil uygulama tabanlı eğitim programı nasıl yapılandırılabilir?
3. Bu mobil eğitim programının etkinliği nasıl ölçülebilir?
4. Eğitim sürecine katılan öğretmenlerin uzlaşmacı iletişim becerilerinde ne tür değişiklikler gözlemlenmektedir?
5. Mobil uygulama tabanlı uzlaşmacı iletişim eğitimi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler gibi farklı paydaş gruplarına nasıl uyarlanabilir?

6. Uzlaşmacı iletişim becerilerini geliştiren mobil eğitim programının sürdürülebilirliği nasıl sağlanabilir?

1. Amaç

Araştırmanın amaçları:

1. Eğitim psikolojisi perspektifinden öğretmenlerin uzlaşmacı iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla bir mobil uygulama geliştirmek ve bu uygulamanın etkililiğini test etmek.
2. Öğretmenlerin uzlaşmacı iletişim becerilerini ve hazır bulunuşluk seviyelerini belirlemek amacıyla uzlaşmacı iletişim tarama ve örnek olay formu tasarlamak.
3. Çalışma kapsamındaki öğretmenlerin mevcut uzlaşmacı iletişim düzeylerini belirlemek.
4. Öğretmenlerin uzlaşmacı iletişim becerilerini geliştirmek.
5. Çalışma kapsamındaki öğretmenlere uzlaşmacı iletişim alıştırmalarını yaptırmak:
 - 5.1. Öğretmenlerin, kişiyi savunmaya iten değerlendirme cümleleri kullanmak yerine gözlem cümleleri kullanmalarını sağlamak.
 - 5.2. Öğretmenlerin, suçlayıcı dil yerine açıklayıcı ve duygularının sorumluluğunu üstlendikleri bir dil kullanmalarını teşvik etmek.
 - 5.3. Öğretmenlerin muğlak olmayan, somut ve net rica dilini kullanmalarını sağlamak.
 - 5.4. Öğretmenlerin, empati kurarak karşılarındakini anlamalarını sağlamak.
 - 5.5. Öğretmenlere, çatışma durumlarında ihtiyaç okuryazarlığı becerisi kazandırmak.
 - 5.6. Öğretmenlere, etiketlemeleri kişiden ayırma becerisi kazandırmak.
6. Çalışma kapsamındaki öğretmenlerin eğitim sonrasındaki uzlaşmacı iletişim düzeylerini değerlendirmek.

C. Önem

Bu araştırma, eğitim psikolojisi perspektifinde öğretmenlerin uzlaşmacı iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin eğitim ortamına etkilerinin incelenmesi açısından önemli bir katkı sağlamayı hedeflemektedir. Eğitimde öğretmenlerin kullandığı dilin, öğrencilerin akademik başarıları ve duygusal gelişimleri üzerinde

doğrudan etkili olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin uzlaşmacı iletişim becerileri geliştirilmesi beklenmektedir.

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemek adına bu tür bir mobil uygulamanın geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Uzlaşmacı iletişim becerilerinin kazandırılması, öğretim süreçlerini iyileştirmekle birlikte, eğitimdeki genel kaliteyi artırmaya da katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin onay, takdir, eleştiri ve uyarı ifadeleri ile kriz anlarında sergiledikleri iletişim dillerinin incelenmesi, bu becerilerin nasıl daha etkin kullanılabileceğine dair önemli bilgiler sağlayacaktır.

Uygulama, Vygotsky'nin yapı iskelesi anlayışına uygun olarak, modüler bir yaklaşımla tasarlanmıştır. Eğitimde fırsat eşitliği sağlanması ve uygulamanın geniş kitlelere yaygınlaştırılabilmesi açısından büyük bir potansiyele sahiptir. Ayrıca, yöneticiler, veliler ve öğrenciler için geliştirilecek farklı versiyonlar, uygulamanın yaygınlaşmasını mümkün kılacaktır.

Yapılacak araştırma sonucunda aşağıdaki H1 hipotezini doğrulayıcı sonuçların elde edilmesi beklenmektedir:

H0: Uygulamanın ardından öğretmenlerin uzlaşmacı eğitim diline ve alt boyutlarına (gözlem cümleleri kullanma, duyguları 'ben dili' ile ifade etme, rica dili kullanma, empati kurarak anlama, ihtiyaç okuryazarlık becerisi kazanma, etiketleri kişiden ayırma) dair becerilerinde artış gözlenmeyecektir.

H1: Uygulamanın ardından öğretmenlerin uzlaşmacı eğitim diline ve alt boyutlarına (gözlem cümleleri kullanma, duyguları 'ben dili' ile ifade etme, rica dili kullanma, empati kurarak anlama, ihtiyaç okuryazarlık becerisi kazanma, etiketleri kişiden ayırma) dair becerilerinde artış gözlenecektir.

D. Sayıtlar;

1. Araştırmada kullanılan sorulara öğretmenlerin dikkatli ve özenli bir şekilde yanıt verdikleri varsayılmaktadır.
2. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin, eğitim içeriği ve uygulamalar hakkında birbirleriyle herhangi bir iletişim kurmadıkları varsayılmıştır.

E. Sınırlılıklar;

1. Araştırma, zaman bakımından 2024 yılını kapsamaktadır.
2. Çalışma, belirlenen Meslek Lisesi öğretmenlerine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir.
3. Gönüllü öğretmenlerle çalışıldığı için öğretmenlerin uygulamalara yönelik motivasyon düzeylerinin etkisi göz önünde bulundurulmamıştır.
4. Öğretmenlerin sağlık, aile, çevre, ekonomik durum vb. gibi faktörlerin etkisi göz önünde bulundurulmamıştır.
5. Öğretmenler tekrarlı olarak eğitimi alıp soruları yanıtlamıştır. Becerilerin gelişmesine destek sağlaması ve programın ulaşılabilirliğinin güçlü bir yan olmasından dolayı farklı tekrarlı uygulamaların etkililiği değerlendirilmiştir.

F. Tanımlar

Eğitim Psikolojisi

Eğitim psikolojisi; bireylerin öğrenme süreçlerini anlamaya yönelik bilimsel bilgiler sunan, bu süreçte eğitimcilere rehberlik eden, gelişim kuramları, öğrenme ve öğretme yaklaşımları, bireysel farklılıklar, motivasyon, sınıf yönetimi ile öğrenmenin ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi konuları inceleyen, psikoloji ve eğitim biliminin ortak uygulama alanında yer alan bir disiplindir (Arı, 2008).

İletişim

İletişim kelimesi, köken olarak Latince'dir ve herkesle paylaşmak veya umumi hale getirmek anlamını taşır. Bu noktada iletişim; fikir, soyut kavram, davranış ve yazılı metinleri de kapsayan bilgilerin alışverişi olarak tanımlanabilir. İletişim sürecinde sözlü ifadelerin yanı sıra sözsüz unsurlar da yer alır (Pinto ve Cunha, 2023).

Uzlaşma

Uzlaşma, kelime anlamı itibarıyla bir şeyden vazgeçmeyi ima ediyor gibi görünse de aslında yalnızca bir anlaşma değil, aynı zamanda ahlaki bir gerekçeye dayanan bir süreçtir. Uzlaşma, hayatta kalmak, barışı sağlamak ve sosyal etkileşimlerde bulunmak için gerekli ve önemli bir insan davranışdır (Menkel-Meadow, 2010). Ayrıca, uzlaşma sürecinde, rakip tarafların varsayımlarının da geçerli olduğu ve bu nedenle uyumu hak ettikleri anlayışı temel alınmaktadır (Knight, 2018).

Şefkat

Bir kişinin acısına, çaresizliğine veya sıkıntısına tanıklık edildiğinde, yardım etme ve harekete geçme isteği uyandıran bir duygudur. Her ne kadar “acımak” ve “empati” terimleriyle zaman zaman eř anlamlı gibi kullanılsa da bu kavram anlam açısından farklılık göstermektedir (Rohland, 2023).





II. ALANYAZIN

A. Akademik Başarı

Akademik başarı, farklı eğitim kademelerinde yer alan öğrencilerin aldıkları eğitimin istenilen hedeflere ulaşp ulaşmadığını değerlendirmek için kullanılan önemli çıktılardan biridir (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Sezgin, 2013; akt. Özhan, 2019). En genel anlamıyla akademik başarı, mevcut eğitim-öğretim programında öğrencinin önceden belirlenmiş hedeflere yönelik yeterlilik düzeyini ifade eder (Öztekin, 2012). Özgüven (2014), akademik başarıyı değerlendirirken yalnızca bireysel hedef ve davranışlara ulaşma düzeyinin değil, sınıf veya grubun genel başarı düzeyinin, öğretmen ve uzmanların öğrenciye dair görüşlerinin de birer ölçüt olarak dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Akademik başarı; sınıf, okul, ilçe, il ve ülke gibi farklı düzeylerde çeşitli yöntem ve tekniklerle ölçülebilmektedir. Ülkemizde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen Liselere Geçiş Sınavı (LGS) ile ÖSYM tarafından yapılan üniversiteye geçiş sınavları (TYT, AYT, YDT...), akademik başarının ülke genelinde merkezi olarak ölçülüp değerlendirilmesini sağlamaktadır (Özhan, 2019).

İncirci (2021), başarılı öğrencilerle yaptığı çalışmada, öğrencilerin başarılarını sırasıyla bireysel çalışma, öğretmen tutumu, aile faktörü ve okul dışı yararlandıkları faaliyetlere bağladıklarını belirtmektedir.

1. Akademik Başarıda Öğretmen Faktörü

Öğrencilerin akademik başarılarında öğretmenlerin özellikleri kilit bir rol oynamaktadır (Darling-Hammond, 2000; Kavak, Aydın, Akbaba-Altun, 2007; akt. Aktun, 2009). Araştırmalar, öğrencilerine olumlu tutum sergileyen öğretmenlerin, öğrencilerde öz saygı düzeyini artırdığını ve yüksek öz saygı düzeyinin akademik başarı üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır (Lawrence, 1981; Arseven, 1986; Can, 1986; Skaalvik ve Hagtvet, 1990; akt. Dilekman, 2008).

Öğrenciler, sevdikleri öğretmenlerin derslerini daha dikkatle dinleyerek dersi anlamaya çalışmaktadır (İncirci, 2021). Montalvo'nun 1997 yılında gerçekleştirdiği bir çalışmada, öğrencilere sevdikleri öğretmenlerin özellikleri sorulmuştur. Öğrenciler, olumlu dönütler veren, zorlandıklarında yardımcı olan, zor durumları olumluya dönüştürebilen, kendilerine saygı duyan ve güvenen, ayrıca fazla sorumluluk veya ödev yüklemeyen öğretmenleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir (akt. Eryılmaz, 2013).

2. Akademik Başarısızlık

Öğrencilerin mevcut kapasitelerinin altında notlar alması, mevcut ders ortalaması ile bireysel kapasiteleri arasındaki farklılığı ifade etmektedir (Özabacı ve Acat, 2005). Bu durum, özellikle öğrencinin düşük not aldığı vakalarda kullanılmaktadır (Büyükkaragöz, 1990; akt. Sezgin ve ark., 2016). Okuldaki akademik başarısızlık ise, öğrencinin aldığı notların veya ortalamasının belirlenmiş bir değerin altında kalması olarak tanımlanabilir (Özgüven, 1998; akt. Birtıl, 2011).

a. Bireysel faktörler

Öğrenim yaşamlarında akademik başarı gösterememiş öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik, akademik yetersizlik duyguları ve düşük akademik benlik algısına sahip oldukları söylenebilir. Bu öğrenciler çekingen, saldırgan veya kararsız bir tutum sergileyebilmektedir. Araştırmalar, destekleyici bir sınıf ortamının öğrencilerin akademik benlik saygısını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir (Au ve Watkins, 1997; akt. Cevher ve Buluş, 2006). Ayrıca, akademik benlik saygısı motivasyon açısından da önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir (Shokraii, 1996).

Öğrencilerde akademik başarısızlığa neden olan akademik erteleme davranışları ise bazı bireysel özelliklere, zaman yönetimi becerisine, çarpıtılmış inançlara, başarısızlık korkusuna, düşük benlik algısına ve çalışma alışkanlıklarına bağlı olarak gelişebilmektedir (Aydoğan, 2008; Balkıs, 2006; Ferrari, Fransisco ve Morales, 2007; Howell ve Watson, 2007; Pfeister, 2002; Watson, 2001; akt. Kandemir, 2012).

b. Ailevi faktörler

Akademik başarısızlığa neden olabilecek faktörler arasında sosyoekonomik düzey, aile desteğinin yetersizliği, parçalanmış aile yapısı (Sezgin ve ark., 2014),

ailenin sosyal sermayesi (İnce, 2014), eğitime yönelik ilgisizliği ve çocuğa yönelik güvensizliği (Altun, 2019) yer almaktadır.

c. Okul kaynaklı faktörler

Akademik başarısızlığa yol açabilecek diğer faktörler arasında olumsuz arkadaş ortamı, alt yapı yetersizlikleri, olumsuz okul kültürü (Sezgin ve ark., 2014) ve okulun sosyal sermayesi (İnce, 2014) yer almaktadır.

d. Eğitim sisteminden kaynaklı faktörler

Akademik başarısızlığa etki eden faktörler arasında müfredat, eğitim politikaları, ezberci eğitim anlayışı ve yükseköğretime geçiş sistemi gibi unsurlar bulunmaktadır (Sezgin ve ark., 2014).

e. Öğretmen kaynaklı faktörler

Altun (2009) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin büyük çoğunluğu öğretmenlerinin derslerini sıkıcı anlatmalarından, kendilerine negatif yaklaşımlarından, adil davranmamalarından ve bazı öğrencilerle fazla ilgilenmelerinden şikayetçi olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, bazı öğretmenler derslerinde konuyu öğretmeye odaklanmak yerine, öğrencilerin benliklerine yönelik olumsuz bildirimlerde bulunabilmektedir. Bu tür dönütler, öğrencilerin kendileri hakkında olumsuz benlik algıları geliştirmelerine sebep olabilmektedir (Kılıççı, 1992; akt. Dilekman, 2008).

İncirci'nin (2021) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada bazı katılımcılar, öğretmenlerinin kızması nedeniyle soru sormadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerini sevdiklerinde derse olan ilgilerinin arttığını, sevmediklerinde ise derse karşı ilgisiz hale geldiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, genel dönütlerden ziyade bireysel olarak isim verilerek yapılan dönütlerden daha fazla etkilendiklerini dile getirmişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin tutum ve verdikleri dönütlerin öğrencilerin cesaretini ve derse karşı olan ilgilerini doğrudan etkileyebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, cesareti azalmış bireylerin yaşamın negatif taraflarında yer alacağı bilinmektedir (Adler, 2016; akt. Keskin, 2017).

3. Etkili Öğrenme Ortamı ve Öğretmen

Keller (1987), tüm öğrenmelerin duyguların etkisiyle gerçekleştiğini ve duyguları önemsenen öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine daha etkin ve motive katıldıklarını belirtmektedir. Yakar ve Duman'ın (2017) öğrencilerle yaptığı deneysel çalışmada, duyuşsal farkındalığı desteklenerek kendilerini ifade etme imkânı bulan öğrencilerin akademik başarılarının daha fazla arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, daha önce yapılan çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Kara, 2003; Mayberry, 1968; Stoughton, 1973; Bell, 2003; Martin, 2009; Ward-DeJoseph, 2012).

Öğretmenlerin eğitim ortamındaki tutumları; yaş, deneyim, cinsiyet, alınan eğitim ve yaşanan sosyal çevre gibi değişkenlerden etkilenmektedir (akt. İncirci, 2021). Bazı çalışmalar, cinsiyeti kadın, deneyimi fazla, yaş olarak daha büyük, daha fazla eğitim almış ve sosyoçevresel açıdan daha iyi koşullarda yaşayan öğretmenlerin öğrencilerine karşı daha olumlu tutumlar sergilediklerini göstermektedir (Larrivee ve Cook, 1979).

Altun (2009), yaptığı araştırmada, öğrencilerin öğretmenlerinden beklentilerini şu şekilde ifade etmiştir: Öğretmenlerin öğrenciyi tanınması, onu bir bütün olarak değerlendirmesi, güven verici bir tutum sergilemesi, mevcut durumunu kabul ederek geliştirici bir yaklaşımla hareket etmesi, adil, güler yüzlü ve samimi bir iletişim kurması. Bu bağlamda, öğretmenlerin sahip olduğu tutum ve yaklaşımlar, öğrencilerin hem akademik hem de duygusal gelişimlerinde kritik bir rol oynamaktadır.

Dilekman (2008), öğretmenlerin etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmeleri için belirli tutum ve davranışları benimsemeleri gerektiğini belirtmektedir. Buna göre öğretmenler, doğal ve samimi bir iletişim tarzı sergilemeli, yapay tavırlardan kaçınmalı ve öğrencileri bireysel farklılıklarıyla kabul etmelidir. Ayrıca, öğrencilerin gelişebileceğine dair bir inançla hareket etmeleri, eksiklikleri vurgulamak yerine öğrencilerin güçlü yönlerini desteklemeleri ve ödüllendirme süreçlerinde adil olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, Wentzel (2016) öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumlarının, onların akademik motivasyonunu doğrudan etkilediğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf içinde popüler öğrenci algısı yaratmadan, her öğrenciyi kendi performansına göre değerlendirmeleri ve görev dağılımını tüm sınıfa eşit şekilde yaymaları önemlidir (Pianta, Hamre ve Allen, 2012,

akt. Bayar ve Uçanok, 2012). Bunun yanı sıra, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına duyarlılık göstermenin de öğrenme sürecini olumlu etkilediği belirtilmektedir. Zira, duygusal açıdan anlaşıldığını hisseden bir öğrenci, öğrenmeye daha açık hale gelmektedir (Dilekman, 2008).

Sucuoğlu ve Gökdağ Baltaoğlu'nun öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada (2020), öğrencilerin derslerin sıkıcılığını çoğunlukla konudan ziyade öğretmenlerin anlatım tarzlarına bağladıkları belirtilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içi iletişim ve anlatım becerilerinin, öğrenme sürecindeki merkezi rolünü bir kez daha ortaya koymaktadır.

Derse katılımın akademik başarı üzerindeki olumlu etkisi, birçok araştırmada vurgulanmıştır (Adıyaman, 2008; Furrer ve Skinner, 2003; Nystrand ve Gamoran, 1991; Uysal, 1999; akt. Çelik ve ark., 2018). Öğrencilerin derse aktif olarak katılım göstermesi, yalnızca ders içeriğiyle bağ kurmalarını değil, aynı zamanda akademik motivasyonlarını artırarak başarıyı desteklemektedir (Bomia, Beluzo, Demeester, Elander, Johnson ve Sheldon, 1997; akt. Eryılmaz, 2013).

Bununla birlikte, sınıf ortamındaki itaat davranışının başarı üzerindeki etkisine ilişkin farklı bulgular da dikkat çekmektedir. Çelik ve arkadaşlarının yaptığı bir araştırma, akademik başarı ile sınıf ortamındaki itaat davranışı arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, sınıfta itaat düzeyinin yüksek olmasının öğrencilerin bağımsız düşünme ve öğrenme süreçlerini sınırlayarak akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır (Çelik ve ark., 2018). Sonuç olarak, derse aktif katılım ve eleştirel düşünmeyi destekleyen öğrenme ortamlarının, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada önemli olduğu; buna karşın, itaat davranışını teşvik eden yaklaşımların başarı üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği anlaşılmaktadır.

Ekici'nin (2020) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, katılımcılar akademik başarı ve başarısızlıklarında öğretmenlerin önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerle etkili iletişim kurulmaması ve empati gösterilmemesi durumunda, dersin sadece işlenmesiyle başarı elde edilemeyeceğini, bunun da öğrenci motivasyonu ve ilgisini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Yurdakal (2018) yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının etkili iletişim derslerinin uygulamalı olarak

verilmesi gerektiğine dair görüş bildirmişlerdir. Bu, öğretmenlerin öğrencilerle etkili bir iletişim kurabilmesi için gerekli becerileri kazanmalarına yardımcı olacağına dair bir öneri olarak ortaya çıkmaktadır.

B. Vygotsky ve Öğrenmede Öğreticinin Rolü

Piaget, çocukların dünyayı keşfetmeye çalışan küçük bilim insanları olduğunu ifade etmektedir. Bu keşif sürecinde çocuklar, yeni durumlar ve sorunlarla karşılaşarak mevcut şemalarına bu deneyimleri entegre etmeye çalışırlar (akt. Karpov, 2014). Vygotsky ise çocukların öğrenmesini yalnızca kalıtıma, koşullandırmaya veya bağımsız keşiflere dayandırmaz. Ona göre çocukların öğrenmesi, yetişkinlerin arabuluculuğu ile gerçekleşir. Nitekim Vygotsky (1987), çocukluk döneminde en etkili eğitimin, çocuğa rehberlik eden eğitim olduğunu vurgulamıştır (akt. Doolittle, 1995). Yetişkinler, çocukların güdülenme, problem çözme ve öz düzenleme becerilerini geliştirerek onların akademik başarı için gerekli donanımları kazanmalarına katkı sağlar. İnsan yavrusu, hayvanların aksine sınırlı reflekslerle doğar; bebeklik ve çocukluk dönemlerinin uzunluğu, bireyin sosyal öğrenme yoluyla olgunlaşacağını göstermektedir (Karpov, 2014).

Vygotsky insan dışındaki primatların da iletişim ve problem çözme yeteneklerinin olduğunu fakat bu alanların onlarda ayırık kaldığını söylemektedir. Tomasello ve arkadaşlarının yaptığı araştırmada (1999) şempanzelerin uzamsal hafıza, nesneleri döndürme, miktara yönelik tahminler gibi bazı bilişsel görevlerde 2,5 yaş çocuklarıyla kıyaslanabileceğini hatta bazen onları aşan bir performans sergileyebileceğini bulgulamıştır. Çocuklar jestlerle iletişim, gözlem ile öğrenme ve niyet anlama noktalarında şempanzelerden bariz olarak üstün bulunmuştur (Vygotsky, 2012).

Öğrencinin düşünce, fikirlerini sınıf ortamında rahatlıkla söylemesiyle başarısı arasında ilişki olduğu öngörülmektedir. Loy'un (2006) Vygotsky'nin Sosyal Yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanarak dördüncü sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek için Ohio'da 4.sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada bulduğu sonuçlarda da aynı sonucu elde etmiştir.

Literatür bu teoride iletişimin önemli olduğunu, etkili bir öğretmenin nitelikleri arasında iletişim ve soru sorma becerilerinin olduğunu göstermektedir.

1. Yakınsal Gelişim Alanı (ZPD) ve IQ'ya Etkisi

Vygotsky, Yakınsal Gelişim Alanı'nı (Zone of Proximal Development - ZPD), çocuğun bir aracı kendi başına kullanması ile daha deneyimli bir bireyin yardımıyla kullanması arasındaki fark olarak tanımlamaktadır (Karpov, 2014). Vygotsky (1987), bu gelişim alanının bireyler arasında farklılık gösterebileceğini belirtmekte ve yakınsal gelişim alanı içinde, başlangıçta iş birliğiyle gerçekleştirilen görevlerin zamanla bireysel olarak yapılabilir hâle geldiğini ifade etmektedir (Vygotsky, 1987, s. 211; akt. Doolittle, 1995).

Vygotsky, gelişimin sosyal etkileşim yoluyla başladığını ve bireysel düşünmenin sosyal ilişkilerden türediğini savunur. Bu bağlamda, zihinsel işlevler başlangıçta sosyal bir ilişki olarak ortaya çıkar ve daha sonra bireysel düzeyde gelişir (Vygotsky, 1978). Bu görüş, çocukların yaşlarının üzerinde problemleri çözebilmeleri için sosyal yardımların gerekliliğini vurgular ve bireysel gelişim, sosyal etkileşimler aracılığıyla şekillenir (Vygotsky, 1986; akt. Marginson ve Dang, 2016).

Vygotsky, birçok araştırmanın çocukların zihinsel gelişimini yalnızca standart problemleri tek başına çözme becerileri üzerinden değerlendirdiğini belirtmekte; buna karşılık kendisi, zihinsel yaşı sekiz olan iki çocukla yaptığı çalışmalarda onlara yaşlarının üzerinde problemler vererek ve küçük yardımlarla çözüme ulaşmalarına yardım ettiğini ifade etmektedir (Karpov, 2014). Bu süreçte, çocuklardan birinin 12 yaş düzeyindeki problemleri çözebildiği, diğersinin ise 9 yaş seviyesinde kaldığı görülmüştür. Bu durum, bazı çocukların yakınsal gelişim alanının daha geniş, bazılarının ise daha dar olabileceğini göstermektedir. Yakınsal gelişim alanı geniş olan çocuklar, akademik ortamda daha başarılı olabilmektedir. Vygotsky, çocukların zihinsel gelişiminin bu şekilde değerlendirilmesini 'Dinamik Değerlendirme' (Dynamic Assessment- DA) olarak adlandırmıştır. IQ testlerinden düşük puan alan bir çocuğun, yetişkin desteğiyle Yakınsal Gelişim Alanı (ZPD) kapsamında hızlı bir şekilde öğrenebileceğini öne sürmektedir. Bu nedenle, öğrencilere yakınsal alanlarının tavan seviyeleri hedeflenecek şekilde eğitim verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Vygotsky, birçok araştırmının çocukların zihinsel gelişimini yalnızca standart problemleri tek başına çözme becerileri üzerinden değerlendirdiğini belirtmekte; buna karşılık kendisi, zihinsel yaşı sekiz olan iki çocukla yaptığı çalışmalarda onlara yaşlarının üzerinde problemler vererek ve küçük yardımlarla çözüme ulaşmalarına yardım ettiğini ifade etmektedir (Karpov, 2014). Bu süreçte, çocuklardan birinin 12 yaş düzeyindeki problemleri çözebildiği, diğerrinin ise 9 yaş seviyesinde kaldığı görülmüştür. Bu durum, bazı çocukların yakınsal gelişim alanının daha geniş, bazılarının ise daha dar olabileceğini göstermektedir. Yakınsal gelişim alanı geniş olan çocuklar, akademik ortamda daha başarılı olabilmektedir. Vygotsky, çocukların zihinsel gelişiminin bu şekilde değerlendirilmesini “Dinamik Değerlendirme” (Dynamic Assessment- DA) olarak adlandırmıştır. IQ testlerinden düşük puan alan bir çocuğun, yetişkin desteğiyle Yakınsal Gelişim Alanı (ZPD) kapsamında hızlı bir şekilde öğrenebileceğini öne sürmektedir (Haywood ve Lidz, 2007). Bu nedenle, öğrencilere yakınsal alanlarının tavan seviyeleri hedeflenecek şekilde eğitim verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Karpov, 2014).

IQ testlerini statik olması, sosyal/kültürel açıdan dezavantajlı öğrencilerde daha düşük çıkacağı yönüyle eleştiren Vygotsky, yetişkin rehberliğindeki öğrenme ile IQ değerlerinin değişeceğini savunmuştur. Nitekim Sternberg ve Grigorenko’nun Tanzanya kırsal kesimindeki öğrencilerle yaptığı araştırmada, öntest ve sontest performans farkları %100 ile %200 oranlarında değişim göstermiştir (Vygotsky, 2012).

Vygotsky psikolojik araçların da yetişkinler aracılığıyla öğrenileceğini savunur. Örneğin çocuğun elektrikli testere kullanımını kendi başına keşifle öğrenemeyeceğini; düşünme, problem çözme, dikkat gibi psikolojik araçların da yetişkinlerin yardımıyla öğrenilebileceğini söylemektedir (Karpov, 2014).

2. Yakınsal Gelişim Alanının Öz Düzenleme Becerisine Etkisi

Vygotsky’nin, çocuğun düşünsel gelişiminin sosyal etkileşim yoluyla gerçekleştiğine dair görüşü, erken yaşlarda gelişen öz düzenleme becerilerinin kazanım sürecini de açıklamaktadır. Vygotsky’ye göre, bebekler nesnelere erişemediklerinde yardım almak amacıyla yetişkinlerle etkileşime girerek başlangıçta sözsüz iletişim araçları (örneğin, bakış yönlendirme) geliştirmekte, daha sonra bu

araçlar dilsel bir biçime dönüşmektedir. Bu durum, sosyal etkileşimin bilişsel gelişim üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır. Çocuğun erken dönem dil gelişimi, toplumsal etkileşimler aracılığıyla şekillenmekte ve içsel düşünme becerileri sosyal araçlar ile dil yoluyla kazanılmaktadır (Vygotsky, 1978; Marginson ve Dang, 2016).

Vygotsky, çocuğun görsel alanın “kölesi” olduğunu ve öz düzenleme becerisinin yetişkinlerin arabuluculuğunda bebeklikten itibaren gelişmeye başladığını öne sürmektedir (Rieber, 1998). Bu bağlamda, dil gelişimi çocuğun sosyal etkileşimleriyle şekillenmektedir. Örneğin, bebek uzakta duran bir nesneye erişemediğinde ağlayarak tepki vermekte ve yetişkin (genellikle anne) nesneyi ona ulaştırarak yardımcı olmaktadır. Bu yardım yalnızca nesnenin erişilebilir olmasını sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda bebeğin işaret jestleri gibi sözsüz iletişim araçlarını geliştirmesine de olanak tanımaktadır. Bebek, zamanla ağlama yerine bakışlarını nesneden anneye yönelterek iletişim kurmaya başlamakta, bu sözsüz araçların yerini giderek dil almaktadır. Anne, nesneleri etiketleyerek, dikkat çekerek ve tehlikeli durumlarda “Hayır” gibi sözlü ifadeler kullanarak çocuğun öz düzenleme becerilerini desteklemektedir (Karpov, 2014).

Vygotsky, bireysel gelişimin toplumdan bireye doğru ilerlediğini ve toplumsal deneyimlerin, kültürel pratiklerle içselleştirilerek bireyin gelişiminde belirleyici bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Vygotsky, 1978, 1986; akt. Marginson ve Dang, 2016). Bu süreçte, büyümeye başlayan çocuk, öğrendiği dilsel ve bilişsel araçları kendine yönelik konuşmalar yoluyla kullanmaya başlamaktadır. Bu konuşmalar, “ben merkezci” veya “özel konuşmalar” olarak adlandırılmaktadır. Örneğin, çocuk tehlikeli bir davranışı gerçekleştirmek istediğinde, büyüklerini taklit ederek kendi kendine “Hayır” diyerek kendini yönlendirmektedir. Benzer şekilde, sağır çocuklar da aynı süreci işaret dili aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Çocuklar, zamanla dışsal sözel araçları içselleştirerek öz düzenleme becerilerini geliştirmekte ve bu beceriler, yetişkinlik döneminde de bilinçli veya bilinç dışı biçimde kullanılmaya devam etmektedir. Özellikle stresli, zorlu durumlarla karşılaşan veya bir eylemden vazgeçme eğiliminde olan yetişkinlerin de zaman zaman yüksek sesle konuşarak kendilerini yönlendirdikleri gözlemlenmektedir (Karpov, 2014).

Bu sürecin okul öncesi dönemde de devam ettiği ve sosyal etkileşimlerin öz düzenleme becerileri üzerindeki belirleyici rolü çeşitli araştırmalarla ortaya

konmuştur. Williford ve arkadaşlarının (2013) çalışması, çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla kurdukları etkileşimlerin öz düzenleme becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle öğretmenlerle kurulan olumlu ilişkilerin, yürütücü işlevlerin ve uyum becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirtilmektedir.

3. Yakınsal Gelişim Alanının (ZPD) Akademik GÜdülenmeye Etkisi

Vygotsky'e göre çocuk bir aktiviteye ilgi duymazsa, onu aktiviteye iten bir güdüsü olmazsa Onu aktiviteye dahil etmek imkansızdır. Yeni bir aktivite yeni bir güdüye bağlıdır. Ancak bazen yeni aktiviteler sadece deneme veya başka bir şey için başlayabilir ve zamanla güdüler oluşabilir. Sadece olumlu güdülenmeler değil alkolizm gibi istenmeyen bağımlılıkların başlangıcı da bu şekilde gerçekleşebilir (Karpov, 2014). Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı kavramı, öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için fırsat oluşturabilmektedir. (Harland, 2001).

Vygotsky'nin eğitim anlayışını temel alan Karpov'a (2014) göre, çocuklar erken yaşta okula başlamayı yetişkin dünyasına adım atmanın bir göstergesi olarak görebilir ve bunu bir tür "sosyal statü" kazanımı şeklinde değerlendirebilirler. Bu dönemde yaşanan heyecan, dışsal bir motivasyon kaynağıdır; ancak bunun içsel güdülenmeye dönüşmesi için çocukların "iyi düşünceleri" desteklenmelidir. Öğrenme sürecini başlatmak adına, öğrencilerin bildikleriyle bağlantı kurabilecekleri problem durumları oluşturulması önerilir. Bu noktada, Piaget'in "denge bozulması" kavramıyla da örtüşen biçimde, öğrencilerin doğru cevaptan çok doğru düşünme biçimlerine yönlendirilmesi gerektiği vurgulanır. Problem, öğrencinin kavrayamayacağı kadar zor olmamalı; onu adım adım Yakınsal Gelişim Alanı'nın tavan noktasına taşıyacak şekilde yapılandırılmalıdır. Öğrenme sürecini yalnızca kendi gelişimi için sürdürmeye başlayan çocukta, gerçek anlamda güdülenmenin geliştiği ifade edilmektedir. Bu sürece rehberlik edecek öğretmenin rolü ise, öğrencinin akademik motivasyonunu desteklemesi açısından oldukça önemlidir (Harland, 2001).

4. Ergenlere Yaklaşım

Karpov'un (2014) aktardığına göre, Piaget ergenliği formal-mantıksal düşüncenin gelişimiyle tanımlarken, Freud bu dönemi cinsel arzuların

biçimlenmesiyle ilişkilendirir. Erikson ise ergenliğı, bireyin kimlik arayışı ve “Ben kimim?” sorusuna verdiği yanıtlarla tanımlar. Buna karşılık, Vygotsky ve onu izleyen kuramcılar ergenlerin bilişsel gelişimi, cinsel olgunlaşma ve kişilik özelliklerinin birbirinden bağımsız ele alınamayacağını; tüm bu faktörlerin bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Bu anlayış çerçevesinde, ergenlerin yaşadığı fırtına ve stres durumlarının doğru ebeveyn yaklaşımları ve akran desteğı ile hafifletilebileceğı ya da önlenilebileceğı belirtilmektedir.

Bu süreçte, uzlaşmacı iletişim yoluyla kurulan sağlıklı diyaloglar, ergenlerin karşılaştığı zorlukları daha etkili biçimde yönetmelerine katkı sunabilir. Vygotsky’nin pedoloji anlayışı çerçevesinde, çocuk ve ergen gelişimi yalnızca biyolojik ve psikolojik değil; aynı zamanda sosyal, kültürel ve dilsel etmenlerin etkileşimiyle şekillenir. Bu bütüncül yaklaşım, ergenlik dönemindeki gelişimsel süreçlerin çok katmanlı ilişkiler ağı içinde daha kapsamlı biçimde değerlendirilmesini sağlar (Bronckart, 2021).

C. Adler Yaklaşımı

Adler’in bireysel psikoloji yaklaşımı, bireyin hem geçmiş hem de güncel davranışlarının ardındaki motivasyonları anlamaya çalışır. Bu yönüyle bireyin kişilik gelişimini bütüncül bir perspektiften değerlendirmeyi amaçlar. Eğitime ve aileye verdiği önem, toplumsal yapıya duyduğu ilgiyle birleştğinde, kuramın Türk kültürel yapısıyla yüksek düzeyde uyum sağladığı görülmektedir (akt. Erbaş, 2023).

Kuramın temel varsayımlarından biri, bireyin davranışlarını belirlemede sosyal çevrenin, özellikle de aile dinamiklerinin, biyolojik ve genetik faktörlerden daha etkili olduğudur. Bu noktada Adler, insan davranışlarının temelinde cinsel dürtülerden ziyade sosyal güdülenmelerin yattığını savunur. Bireyin eylemleri, yalnızca geçmiş deneyimlerinin değil, aynı zamanda ulaşmak istediğı yaşam amacının da etkisi altındadır (Schultz ve Schultz, 2012).

Adler’in görüşleri, yalnızca bireysel psikolojinin değil, toplum temelli ruh sağlığı çalışmalarının da temelini oluşturur. Kuramın bu yönü, özellikle çocuklar, ergenler ve yetişkinlerle yürütülecek destekleyici psikolojik danışmanlık süreçlerinde geniş bir uygulama alanı bulmaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalarda, Adler

yaklaşımının bu gruplar üzerindeki olumlu etkilerine dair bulgulara sıkça rastlanmaktadır (Erbaş, 2023).

1. Bireysel Psikoloji

Adler, psikoloji biliminde bireyin öznel görüşünün önemine vurgu yapan ilk isimlerden biridir. Ona göre, bireyin değerleri, inançları, hedefleri, ilgileri, tutumları ve gerçekliği algılama biçimi, davranışlarının temel belirleyicisidir. Bu doğrultuda, bireyin kişiliği, olayların kendisinden çok, bu olayları yorumlama biçimiyle ilişkilidir. Bu nedenle, bireylerin çocukluk yaşantılarının hatırlanıp yeniden yorumlanması, yeni bir yaşam biçiminin oluşturulmasına olanak sağlayabilir (Adler, 2020b, 2020c, 2021a).

Bireyin yaşam biçimi, yaşadığı sorunlarla başa çıkmada çaresizlik hissine yol açabilir. Ancak bireyin geçmiş, şimdi ve gelecek ile bağ kurması, bu çaresizlik duygusunu aşmasına katkı sağlayabilir (Adler, 1928; akt. Yurtsever ve Yiğit, 2023). İnsan davranışlarının evrensel olmadığı; biyolojik ve genetik faktörlerden ziyade, bireyin içinde bulunduğu özgül sosyal ortam ve sosyal çevreyle olan etkileşimi doğrultusunda şekillendiği ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, her bireyin kendi sosyal çevresiyle kurduğu etkileşim ve alışverişin benzersiz olduğu vurgulanmaktadır (Schultz ve Schultz, 2012).

Bireysel psikolojinin temel hedeflerinden biri, aşağılık duygularını hafifletmenin yanı sıra bireyde sevecenlik, toplumsallık ve yapıcılık gibi olumlu ilişkileri geliştirmektir (Adler, 1983). Bu yaklaşım çerçevesinde, cesaret ve iyimserlik duygularının güçlendirilmesi, dayanışma ve iş birliği yeteneğinin artırılması, bireyin kendisini anlaşılmış ve kabul edilmiş hissetmesini sağlayacak empatik bir anlayışla ilişki kurulması büyük önem taşır. Danışmanın, sürece inançla yaklaşarak danışanın umutsuzluğunu gidermeye yardımcı olması; bunu yaparken de aşırı koruyucu ya da çocukça bir tutumdan kaçınması gerektiği vurgulanmaktadır (Altıntaş, 1992). Öğretmenler de bu ilkeleri sınıf ortamına taşıyarak, uzlaşmacı iletişim yoluyla öğrencilerle empatik bir ilişki kurabilir; böylece onların bireysel gelişimlerini ve duygusal ihtiyaçlarını daha etkili biçimde destekleyebilirler.

Bu ilkeler doğrultusunda şekillenen bireysel psikoloji anlayışı, tüm insanların eşit olduğu varsayımına dayanır. Bu yaklaşımla bireyler, dostane bir ortamda avutulmakta, eğitilmekte ve öğrenmeleri teşvik edilmektedir. Bireylerin uyum

sağlamaya zorlanmasından ziyade, yapılan yanlışların tüm yönleriyle anlaşılması önem taşımaktadır. Ayrıca toplumun temel değerlerinden biri olan cesaretin bireylerde geliştirilmesi, sağlıklı sosyal ilişkilerin temelini oluşturur (Adler, 1983).

Özellikle çocukların gelişimi açısından bireysel psikoloji, olumlu etkenlere odaklanarak çocuğun düşünce ve yargı becerilerini ruhsal yapısından ayrı düşünmez. Bu yaklaşım, çocuğun içsel dünyası ile düşünsel süreçlerinin birbirini tamamladığını ve ayrılmaz bir biçimde geliştiğini vurgular (Adler, 2021a, s. 123). Bu bağlamda, uzlaşmacı iletişim dili büyük önem taşır çünkü bu dil, çocuğun kendi değerlerini, inançlarını, düşünce ve duygularını empatik bir biçimde ifade etmesine olanak tanır. Böylece, çocuğun içsel dünyası ile toplumsal etkileşimleri arasında uyum sağlanır ve gelişimi desteklenmiş olur.

2. Adler Yaklaşımında Öz Saygı

Öğrencilerde öz saygının artması, yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmaz, aynı zamanda bireylerin yaşam boyu ihtiyaç duyacakları kendi kendini düzenleme becerileri için güçlü bir temel oluşturur. Öz saygısı yüksek öğrenciler, konfor alanlarından çıkma pahasına kendilerini daha fazla zorlamaya ve yeni öğrenme fırsatlarına daha istekli olmaya eğilimlidir (Snowman ve Biehler, 2012). Sosyal ortamda sağlanan desteğin öz saygıyı artırdığı ve öz saygının da akademik başarıya katkı sağladığı, yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır (Duys ve Hobson, 2004; Moote ve Wodarski, 1997; Patchin ve Hinduja, 2010). Ayrıca, öz saygının yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmayıp davranışsal sorunları da azalttığı belirtilmiştir (Moote ve Wodarski, 1997). Adler'in programlarına katılan danışanların benlik algılarında gelişim gösterdiğini ortaya koyan çalışmalar, bu gelişimin öğrencilerin akademik düzeylerini artırabileceğini, depresif durumlarını hafifletebileceğini, karar verme becerilerini olumlu yönde etkileyebileceğini ve suçluluk duygularını azaltabileceğini öngörmektedir (Wagner ve Elliott, 2014). Bu çerçevede, uzlaşmacı iletişim dili ve destekleyici bir sosyal çevre, öğrencilerin öz saygılarını artırarak bu olumlu gelişimlere katkı sağlayacağı söylenebilir.

3. Adler Yaklaşımında Eğitim

Adler (1983), suç oranlarının eğitim yoluyla azaltılabileceğini ve bu yöntemin maliyetinin oldukça düşük olduğunu savunur. Suç durumunda ortaya çıkan kayıplar, yakalama-cezalandırma süreçleri ve suçluların bakımı gibi harcamalar göz önüne alındığında, suça eğilimli bireylerin eğitimine ayrılacak bütçenin çok daha düşük maliyetli olduğu ileri sürülmektedir. Bu doğrultuda, yeterli sayıda öğretmenin eğitilmesinin suçları önlemek için etkili bir çözüm olabileceği ve bu maliyetin, en yoksul toplumlar tarafından dahi karşılanabileceği belirtilmektedir.

Bireysel psikoloji yaklaşımı, sadece bireyin eğitimiyle sınırlı kalmaz; aynı zamanda ruh sağlığı uzmanlarının öğretmenlerle iş birliği içinde çalışmasını da önerir. Öğretmenlerin, uzmanlara veli, okul ve çevre etkileri konusunda destek sağlaması, çocuğun gelişim sürecinde bütüncül bir yaklaşımı mümkün kılar. Aşağılık duygusu, aşağılık kompleksi, üstünlük çabası ve imgelemsel amaç gibi temel kavramlara dayanan bu yaklaşım, eğitimin yalnızca bilişsel değil, duygusal ve toplumsal yönlerini de önemser (Köknel, 1982).

Bu çerçevede Adler (1983, s. 74–75), sosyal olarak başarısız olmuş bireylerde sosyal duygu eksikliğinin yaygın olduğuna dikkat çeker. Sorunlu çocuklar, nevrotik bireyler, psikotik bireyler, intihara meyilli kişiler, suçlular, alkolikler ve fahişeler gibi gruplarda bu eksiklik, sağlıklı düşünme, hissetme ve davranma becerilerinde ciddi sorunlara yol açmaktadır. Üstünlük kurma çabasıyla sosyal kabulü reddeden bu bireyler, hem doyumlarını artırma çabası içinde toplumsal yapıya yabancılaşmakta hem de kendilerine zarar vermektedir. Bu nedenle, sosyal duygunun gelişimini desteklemek için özellikle eğitim ortamlarında uzlaşmacı iletişim diliyle kurulan empatik ilişkiler büyük önem taşımaktadır.

4. Adler Yaklaşımında Cesaretlendirme

Adler (2020a), her çocuğun aşağılık duygusunu dengelemek (kompenzasyon) amacıyla güçlenmeye çalıştığını ve bu süreçte üstünlük ile bütünlük arayışında olduğunu ifade etmektedir (s. 27). Ancak bu gelişim süreci, çocuğun sosyal çevresinden ve özellikle toplumun cinsiyet temelli önyargılarından bağımsız değerlendirilememektedir. Özellikle kız çocuklarına yönelik toplumda yaygın olan cesaret kırıcı ön yargılar, bireysel gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Adler,

anne ve babalar tarafından olumsuz şekilde etiketlenmeyen ve yeterli cesarete sahip olan çocukların, tüm görev ve sorumluluklarını başarıyla yerine getirebileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda cesaret, yalnızca başarı için değil, çocuğun öz güvenini ve sosyal ilişkilerini sağlıklı bir şekilde geliştirebilmesi için de kritik bir unsur olarak görülmektedir. Ayrıca cesaret eksikliği yaşayan çocukların, başkalarından ziyade kendi iç dünyalarına yönelme eğiliminde oldukları ifade edilmektedir (s. 174). Bu durum, çocuğun cesaretini destekleyen bir sosyal çevre ve aile ortamının bireysel gelişim üzerinde ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Adler'e göre, etkin ve faal olmak tek başına cesaret anlamına gelmemektedir; cesaret, karmaşık bir olgu olarak değerlendirilmelidir. Cesaretin farklı türlerinin olduğu ve iş birliği yapma, paylaşma gibi faaliyetlerin de cesaret kapsamında ele alınabileceğini belirtmiştir. Ayrıca bazı durumlarda cesaret, belirli şartlara bağlı olarak veya dışarıdan yardım alınarak ortaya çıkabilmektedir. (Adler, 1983, 1998, 2020a, 2020b, 2020c, 2021a).

Adler (2020a), bireysel psikolojinin en önemli ilkelerinden birinin, özellikle ciddi konularda ve kardeşleriyle rekabet ederken umutsuzluğa kapılan çocukların “cesaretlendirilmesi” olduğunu ifade etmektedir. Cesaretlendirme süreci, bireyin doğru adımları atmasını sağlayabilecek bir kıvılcım oluşturur. Ancak bu süreç yalnızca sözlü ifadelerle değil, aynı zamanda kişinin geçmişte yaşadığı eksikliklerin sabırla telafi edilmesiyle mümkün olmaktadır. Cesaret, üstünlük taslayan bir yaklaşımla değil, dostane ve destekleyici bir ilişki içerisinde geliştirilebilecek bir olgudur. Bu bağlamda güven dolu bir ortamın oluşturulması, bireyin cesaret kazanabilmesi için temel bir gerekliliktir (s. 45-46). Ayrıca, cesaretin yalnızca bireysel bir erdem değil, aynı zamanda toplumsal bir özellik olduğunu belirten Adler, kendisini toplumun bir parçası olarak hisseden bireyin bu aidiyet duygusunun etkisiyle cesaretli davranışlar sergileyebileceğini öne sürmüştür (s. 293).

Öğretmenlerin, öğrencilerini teşvik etmek veya övmek amacıyla kullandıkları bazı sözlü ifadelerde olumsuz yargılara yer verebilecekleri ve bu durumun hedef öğrencide rencide edici etkiler yaratabileceği gözlemlenmektedir. Carlson ve Robey (2011) örneğinde, bir öğretmenin ödül töreninde zenci bir öğrenciyi göstererek, “Zenci, babası da yok, sizin ondan neyiniz eksik, kendinizden utanın.” şeklinde diğer öğrencilere hitap ettiği belirtilmiştir. Bu olayda, söz konusu öğrencinin üzüntü ve

suçluluk duyduğu, annesinin ise öfke hissettiği ve çocuğunu daha uygun bir okula kaydettirme kararı aldığı aktarılmaktadır. Bu tür sorunların çözümünün aile sisteminde öğrenildiği ve cesaretin kırılmasının genellikle cesaretsiz ebeveynlerle etkileşimde kazanıldığı ifade edilmektedir. Cesareti düşük çocukların genellikle cesaretsiz aile ortamlarında büyüdüğü ve bu durumun nesiller boyunca bir döngü halinde devam ettiği vurgulanmaktadır.

Adler, toplumsal düzlemde cesaretlendirilmemiş bireylerin öz güven sorunları yaşadığını ve işlevsiz davranış örüntüleri geliştirebileceğini belirtmiştir. Bu bireylerin toplumla bütünleşmelerini sağlamak, aidiyet ve yeterlilik hissi kazanmalarına yardımcı olmak için destek sunulması gerektiğini vurgulamıştır (Corey, 2021). Adler'e göre, cesaretlendirme süreci, bireylerin mevcut yeterliliklerine uygun bir seviyede ve otoriter bir tutumdan uzak bir yaklaşımla gerçekleştirilmelidir (Patterson ve Welfel, 2005; akt. Yurtsever ve Yiğit, 2023).

Adler'e göre, okulda kendisinden beklenen görevleri yerine getiremeyeceğine inanan ve başarı umudunu kaybeden çocuklar, suça ya da çeteleşmeye yönelebilir. Bu tür çocuklar, topluma yararlı işler yapabileceklerine olan inançlarını kaybettikleri için genellikle olumsuz yollara sapmaktadır. Ancak öğretmenlerin, bu çocuklara sorumluluklarını yerine getirebilecekleri cesareti aşılması, durumu tersine çevirebilir (Adler, 2019, s. 50). Uzlaşmacı ve destekleyici bir iletişim dilinin benimsenmesi, çocuğun yalnızca cesaret kazanmasını değil, aynı zamanda kendini anlamlı ve değerli bir birey olarak hissetmesini sağlayabilir. Böylelikle çocuğun gelişimindeki aşağılık duygusunu aşarak güven duygusunu pekiştirebilmesi sağlanabilir.

5. Aşağılık ve Üstünlük Hissi

Adler'e göre (2021a), her çocuk, ailesinin sosyal ve duygusal gelişim desteğiyle varlık gösterdiği için başlangıçta bir aşağılık duygusu içindedir. Bu aşağılık duygusu, çocuğun çabalarının harekete geçmesine yol açar; çocuk, huzur ve güvene ulaşacak ve yaşam amacına giden yolu planlar (s. 75). Çocuğun ebeveynlerinin ilgisini çekme ve kendini gösterme çabaları yaşamın ilk dönemlerinden itibaren başlar. Bu tanınma arzusu, aşağılık hissini etkisiyle gelişir ve çocuğun amacı, çevreye karşı daha üstün görünmektir (s. 77). Ancak, "üstünlük duygusu" kişinin toplumda ayrıcalık, liderlik veya mevkiler elde etme amacını yansıtmaz. Bu duygu, kişinin kendini gerçekleştirme

isteğini, kendisine duyduğu umudu ve bu hedefe ulaşmak için gösterdiği çabayı ifade eder. Kişi, toplumda kendisi için bir yer bulmaya çalışırken, kendi istekleriyle toplumun beklentileri arasında bir uyum sağlamak zorundadır (Adler, 2020b, s. 75-76). “Problem çocuk” olarak tanımlanan bireylerde, yoğun bir aşağılık duygusunun yanı sıra, çevresinde güç sahibi olma ve arkadaşları üzerinde otorite kurma arzusu da gözlemlenebilir (Adler, 2021a, s. 75).

Kişinin gerçekten aşağı bir durumda olup olmadığı, önemli bir kriter değildir. Asıl önemli olan, kişinin kendi durumunu nasıl algıladığıdır. Bu bağlamda, bireylere birinci olmanın veya en üstün olmanın anlamlı olmadığı telkin edilmelidir. Çocuğa yapılan bu tür telkinler, onu tek yönlü bir insan olmaktan korur ve ona iyi bir insan olma fırsatı tanır (Adler, 2020c, s. 132-133).

Bu çerçevede, dilin kullanımı, bireylerin kendilerini nasıl algıladıkları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir; çünkü olumsuz ya da küçümseyici ifadeler, çocuğun aşağılık duygusunu pekiştirebilir ve kendine güven geliştirmesini engelleyebilir. Kişilere birinci olmanın ya da en üstün olmanın önemsenmediği bir anlayışla yaklaşmak ise, uzlaşmacı iletişimin temelini oluşturur ve bu yaklaşım, çocukların kendilerini bir yarışta değil, ortak bir hedefe yönelen bireyler olarak görmelerini sağlar.

Buna karşılık, aşağılık kompleksinin, bireyin ebeveynleri tarafından yapılan olumsuz değerlendirmelere inanması sonucunda geliştiğini öne sürer. Çocukluk döneminde ortaya çıkan bu kompleks, ileri yaşlarda da devam edebilir. Üstünlük çabası ise bireyin kendisini daha iyi bir konuma taşımak için harcadığı çabayı ifade eder. Adler, nedensellik yerine bireyin eylemlerini belirli bir amaç doğrultusunda açıklayan “amaçlılık” kavramını geliştirmiştir (Aşkın, 1968; akt. Altıntaş, 1992).

6. Adler Yaklaşımında Başarısızlık

Adler, yetenekli ve yeteneksiz çocuklar arasında bir ayrım yapılmasının yanlış olduğunu savunmuş, bunun yerine solak olduğunu bilmeyen ve solaklığın zorluklarıyla karşılaşan çocuklar olduğuna dikkat çekmiştir. Solaklığını bilmeme nedeniyle, bazı çocukların sıklıkla kendi değerlerini küçültüp başkalarınınkini büyüttüklerini vurgulamıştır (Adler, 2020a, s. 219).

Adler, bireyin hata yaptığı zaman bu hataların görmezden gelinmesinin ve düzeltilmemesinin, gelişimin doğasına aykırı olduğunu ileri sürer. Hataların çocukla konuşularak, yapılan davranışların olumsuz sonuçlarının gösterilmesinin, cezalandırmaktan çok daha uygun bir yaklaşım olduğunu belirtir (Croake, 2011). Bu doğrultuda, oluşan başarısızlıkta öğretmenlerin öğrencinin hatalarını yüzüne vurmasının, öğrenciyi savunmaya yönlendireceği için yanlış bir yaklaşım olduğunu ifade eder. Bunun yerine, öğretmen, öğrencinin güçlü yönlerinden bahsederek konuşmaya başlarsa, olumlu değişimlerin gerçekleşmesi mümkün olacaktır (Adler, 2020a, s. 91).

Adler yaklaşımına dayanan Dreikurs (1964), çocukların başarısızlıkla karşılaşmamaları için onları cesaretlendirecek yöntemler önermiştir. Dreikurs, cesaret kaybının başarısızlık sonucunda ortaya çıktığını ve ebeveynlerin doğru yöntemlerle çocukları teşvik edip cesaretlendirmeleri gerektiğini belirtmiştir (akt. Croake, 2011).

Başarı yönünden geride olan öğrenciler için ayrı bir grup oluşturulup, onlara daha kolay koşullar sağlanması bazı sakıncaları beraberinde getirebilir. Bu durumda öğrenciler, diğerlerinden farklı olduklarını düşünerek ‘miskinler’ gibi küçük düşürücü ithamlara maruz kalma ihtimaliyle karşı karşıya kalabilirler. Ayrıca, verilen ekstra kolaylıklar ve düşük beklentiler, çaba harcamadan başarı elde etme ve gelişimlerini sınırlama olasılığı yaratabilir. Adler’e göre, bu tür gruplarda genellikle yoksul ailelerin çocukları yer almaktadır (Adler, 2020a, s. 95).

7. Adler Yaklaşımında Zekâ, Yetenek ve Mizaç

Adler, çocuğun doğuştan gelen özelliklerinin, güç bir mizaç olsa da anlam taşımadığını; önemli olanın toplumsallık duygusu olduğunu ve bu duygunun bireye kazandırılabilceğini savunmuştur. Toplumsallık duygusu, bireyin hem kendini gerçekleştirme çabasını destekleyen hem de toplumun beklentileriyle uyum içinde bir yer edinmesini mümkün kılan temel bir motivasyondur. Bireyin kendi gelişimi ve toplumla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için kritik bir rol oynar. Adler’e göre, toplumsallık doğuştan gelen ve evrensel bir duygudur. Bu duygu sayesinde kişi kendisini dış dünyadaki nesnelerle birleştirebilir. Başka bir deyişle, kendisini başkasının yerine koyarak o kişiyi anlama yeteneğine sahip olur. Bütün yaşam, özdeşleşme yeteneğine sıkıca bağlıdır. Ancak, bu duygunun gelişmemesi ya da

ortadan kalkması durumunda, kişi başkalarına zarar verebilir, bencilleşebilir ve başkalarının sevinç ve üzüntülerine duyarsızlaşabilir (Adler, 2020c, s. 52-54). Bu duygunun eksikliğiyle kişinin sorunlar karşısında yalnızlık hissi artar ve uyum becerisi zedelenebilir. Nitekim, toplumda suç işleyen bireylere bu duyguyu kazandıracak eğitimler verilmemiştir. Yaşamsal sorunları çözme konusunda ürken ve gerilen bireyler, yeterince eğitilemedikleri için bu becerileri edinememiştir (Adler, 2020a, s. 70). Bu perspektifte, öz güven sorunu yaşayan çocukların daha fazla çaba sarf etmesi desteklenmeli ve öğretmenler, bu çocukların yetersizlik duygusunu aşmalarına yardımcı olmak için cesaretlendirici bir yaklaşım benimsemelidir. Çünkü bu çocuklar, aslında “yetersiz” değillerdir; sadece “yetersizlik duygusu” içinde yaşamaktadırlar (Adler, 2020a, s. 82)

Adler (2021a), “Bireyin yargıda bulunabilme becerisi olan ‘yetenek’ ve bunun gelişimi, çevresel koşullar ve sözel ifadelerle şekillenir.” ifadesiyle, bireyin zekâ gelişiminin yalnızca testlerle belirlenemeyeceğini, çevresel etmenler ve iletişimle de şekillendiğini savunmaktadır (s.122). Bu bağlamda, zekâ testlerinin, bireysel yetenekleri tam anlamıyla ölçmede kesin bir belirleyici olmadığına dikkat çekmekte ve öğretmenlerin test sonuçları olmadan öğrencilerin potansiyellerini doğru tahmin edebileceğini ifade etmektedir (s.122-123). Ancak, üstün zekalılarla çalışan Siaud-Facchin (2005), üstün zekalı öğrencilerin, veli desteği almış olmalarına rağmen, diğer öğrenciler gibi “öğrenme güçlüğü” yaşayabildiklerini belirtmektedir. Bu güçlüklerin, psikologlar ve psikiyatristler tarafından, çocukların beklenen işlevleri yerine getirememesi durumunda kullanılan bir niteleme olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin zekâyâ yönelik değerlendirmelerinin her zaman doğru olmayabileceğini, çünkü bireysel gelişim süreçlerinin ve çevresel faktörlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca zekâ testlerinin, bir bireyin potansiyelini tam anlamıyla yansıtmasının zor olduğuna, bu testlerin yalnızca belirli bir anlık ölçüm sunduğuna ve çevresel faktörlerden, deneyimlerden ya da bireyin gelişim sürecinden bağımsız bir değerlendirme yapamadığına inanan Adler, düşük puan alan çocukların yıllar içinde üst düzey gelişim gösterebileceğini ve dolayısıyla bu tür testlerin sınırlılıkları olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, büyük şehirlerde ve belirli sosyal çevrelerde yetişen çocukların daha geniş deneyimlere sahip olduklarını, testlere daha yatkın

olduklarını, bu sebeple zekâ testlerinden daha yüksek puanlar aldıklarını dolayısıyla bu testlerin sonuçlarının yanıltıcı olabileceğini ifade etmiştir (Adler, 2021a, s. 123).

Adler'in zekâ testlerinin sınırlı bir ölçüm sunduğu ve bireylerin gelişim süreçlerinin daha geniş bir bağlamda değerlendirilmesi gerektiğine dair görüşleri, Siaud-Facchin'in (2005) üstün zekalı çocukların "öğrenme güçlüğü" yaşadığına dair ifadeleriyle de uyumludur. Siaud-Facchin, üstün zekalı çocukların genellikle veli desteği almasına rağmen, bazen psikolojik ve pedagojik zorluklarla karşılaştıklarını belirtmektedir. Bu, bireylerin potansiyellerinin yalnızca testlerle değil, daha kapsamlı bir bakış açısıyla değerlendirilmeleri gerektiğine işaret eder.

Adler, bireyin yeteneğinin desteklenmesinin önemine vurgu yapar, ancak aynı zamanda bireyin yeteneksiz bir yetişkine dönüşmesinde çevrenin ve dilin rolüne dikkat çeker. Ona göre, her çocuk "yetenekli" bir bireye dönüştürülemeyebilir; ancak uygun olmayan çevresel koşullar ve yanlış yönlendirme sonucunda her çocuk "yeteneksiz" bir birey haline gelebilir. Bu bağlamda, yeteneğin ortaya çıkmasında çevresel tanımların ve dilin etkisinin kritik olduğu belirtilmiştir (Adler, 2021a, s. 137).

Adler, yapılan zekâ ve yetenek testlerinde erkek çocuklarının Matematikte, kız çocuklarının ise dil öğreniminde daha başarılı olduklarını belirten sonuçların, yalnızca görünüşten ibaret olduğunu ifade eder. Bu sonuçların, yeteneksiz olduğu söylemiyle büyüyen çocukların, belirli alanlara yönelik "cesaretlerini kaybetmelerinden" kaynaklandığını savunur. Özellikle toplumumuzda, kız çocuklarının cesaret ve güvenlerini kolaylıkla kaybedebileceğini vurgular. Bunun yanı sıra bazı araştırmaların, annenin ev ekonomisine katkı sağlamak amacıyla çalıştığı ailelerde, kız çocuklarının erkek çocuklarından daha yetenekli olduğunu ortaya koyduğuna dikkat çeker. Kadına karşı ön yargının daha az olduğu, kadınların daha fazla bağımsızlık kazandığı ortamlarda büyümenin, kişiyi daha bağımsız hale getirdiğini belirtir (Adler, 2020c, s. 114-115).

8. Adler Yaklaşımında Tembellik

Adler, kişinin doğuştan "tembel" olmadığını, ancak bazı çocukların hayatlarını kolaylaştırmak ve kendilerini önemli hissetmek için tembellik gibi davranışlara yönelebileceğini savunur (Adler, 2021b). Ona göre, tembellik çocuğun kendisine "düşük değer" biçmesinden ve yetersizlik duygusundan kaynaklanmaktadır. Tembel

çocukların yaşamları, bu değer biçimine göre şekillenmektedir. Eğer bu çocuklar, başarı gösterebileceklerine gerçekten inansalar, tembellik davranışına yönelmezler. Bazen çevrelerinin ilgisini daha fazla çekmek amacıyla kasıtlı olarak tembellik sergileyen çocuklar da olabilir (Adler, 2020a, s. 168; Adler, 2019, s. 30, 116).

9. Adler Yaklaşımında Otorite ve İtaat

Adler (2020c), bireylerin toplumsal ilişkilerdeki dinamiklerinin psikolojik gelişim üzerindeki etkilerini derinlemesine incelemiştir. Birey, kendi haklarının gözetildiğine inandığında çevresindeki insanlardan etkilenebilir ve bu da onun düşünsel ve duygusal gelişimini şekillendirir. Ancak, aşırı itaat ve çevresel baskılar, bireyin özgürce hareket etme ve düşünme yetisini kısıtlar. Adler, bu durumun yanlış gruplara, örneğin çeteler gibi zararlı topluluklara katılımı tetikleyebileceğini ve bireyin suça yönelmesine sebep olabileceğini vurgulamaktadır (s. 54-55). Ayrıca, çocukların alay edilme korkusuyla büyümelerinin onların psikolojisini derinden etkilediğine dikkat çeker. Çocukla alay etmek büyük bir suçtur; onların ruhsal yapısında kalıcı izler bırakabilir ve bu da yetişkinlikteki davranışlarını ve alışkanlıklarını şekillendirebilir (s. 63).

Preiss (1992), Adler ilkeleriyle hazırladığı eğitim modülleri çerçevesinde yöneticilerle yaptığı deneysel çalışmada, yönetsel tutumların etkilendiğini ve katılımcıların daha az otoriter yönetim stili sergilediğini ifade etmiştir. Bu sonuç, Adler'in otorite ve itaat görüşlerini destekler niteliktedir.

Adler, ayrıca, hoşlanılmayan bedensel özelliklere sahip bireylerin öfkelerinin sadece o kişiye ait olmadığını, toplum olarak herkesin bu öfkenin sorumluluğunu taşıdığını belirtir. Bu sebeple, bireyler toplumda ayıplanmamalı, her birey eşit kabul edilmeli ve her bireyin toplumsal kabulü sağlanmalıdır (Adler, 2020c, s. 68). Adler'in görüşleri okuldaki dil ile ilişkilendirildiğinde, ceza ve ayıplamanın yerine destekleyici bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini vurgulamak mümkündür. Okullarda, öğrencilerin bedensel ya da kişisel özelliklerinden dolayı dışlanması veya alay edilmesi, sadece bireysel değil toplumsal bir sorumluluk yaratır. Adler'e göre, bu tür olumsuz tutumlar yerine, öğrencilerin eşit ve saygı gören bir ortamda yetişmeleri sağlanmalı, onların toplumsal kabulü desteklenmelidir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin cezalandırıcı bir dil kullanmak yerine, öğrencilerin duygusal gelişimini destekleyecek,

güven ve saygı esaslı bir dil kullanmalarını teşvik eder. Bu, öğrencilerin birbirlerini anlama, empati kurma ve sağlıklı toplumsal ilişkiler geliştirme becerilerini güçlendirir.

Zorlayıcı dış otoritelerle itaati sağlamak, bireyin içine kapanmasına ve gerçeği söylemekten korkmasına yol açabilir. Adler, eğitimdeki baskıyı iki tarafı da keskin olan bir kılıca benzetir ve bu baskının birey üzerinde olumsuz bir etki yaratabileceğini belirtir (Adler, 2020a). Bu bağlamda, Adler'in görüşleri, bireyin sosyal çevresinin psikolojik gelişim üzerinde kritik bir rol oynadığını ve bu çevrenin birey üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler yaratabileceğini vurgulamaktadır. Adler'in, destekleyici ve saygıya dayalı bir eğitim dilinin önemine dikkat çekmesi, okullarda daha sağlıklı, güvenli ve empatik bir atmosferin yaratılmasına katkı sağlar.

Foucault da Adler gibi, bireyin toplumla etkileşiminin ve toplumsal yapının bireysel gelişim üzerinde kritik bir rol oynadığını vurgular. Toplumun bireyler üzerindeki etkisini, özellikle iktidarın ve söylemlerin, bireylerin düşüncelerini ve davranışlarını nasıl şekillendirdiğini tartışır. Herkesin eşit kabul edilmesi gerektiğini savunur; ancak iktidar ilişkilerinin bazen dışlanma ve marjinalleşmeye yol açtığını, toplumsal yapının bireyler arasında eşitlik yaratmadığını ve bazı bireylerin sesinin kısıldığını belirtir. İktidarın, disiplin aracılığıyla toplumda belirli normları dayattığını ve bireyleri bu normlara uygun hale getirmeye çalıştığını ifade eder.

D. Foucault

1. Dil ve Söylem

Uzlaşmacı iletişimde dil, temel bir yapı taşıdır. Foucault'ya göre dil, figürleri meydana getiren işaretlerin maddeden oluşan basit biçimi altında var olabilir. Başlangıçta, bir işaretin kastettiği şeyi nasıl belirttiği ve kast edilen şeye nasıl bağlanacağı soruları sorularak “temsil” cevabına ulaşılmıştır. Dil, işaret etme biçiminde olup işaretleri belirli bir eksenle düzenler. Ancak zamanla, bir işaretin kast ettiği şeyi nasıl belirttiği ve kast edilen şeye nasıl bağlanacağı sorularına “anlam” ve “anlam verme” gibi farklı cevaplar verilmiştir. Her dil, bir söylem olarak değerlidir ve söylemin işaret eden biçimi de sorgulanarak, başlangıcı ve bitişi olmayan bir sonsuz hareket içinde gelişir (Foucault, 2001, s. 79-81).

Foucault (2001), dünya veya güneş gibi şeyleri gösteren kelimelerin ad olarak adlandırıldığını, iyi, doğru veya yuvarlak gibi özellik belirten ve özneyi tanımlayan kelimelerin ise sıfat olarak kabul edildiğini belirtir. Söylem, sıfatları etkileyerek onları cümle içinde bir öz haline dönüştürebilir; bu durumda sıfat isimleşir. Tersine, kazara kullanılmış gibi görünen isimler sıfatlaşarak bir özelliğe işaret etmeye devam edebilir (s. 152-156).

Foucault'ya göre dil, bir işaret sistemi aracılığıyla işaret edilen ile kelimelerin etkisi arasında bağ kuran bir söylemdir (Foucault, 2001, s. 150-151). Ayrıca söylemler yalnızca kelimelerin anlamlarını değil, aynı zamanda bu kelimelerin barındırdığı iddiaları ve bu iddialarla yargılayan kişiyi de gösterir. Fiillerin iddiası ise iki ayrı temsili bir araya getirme özelliği taşır; örneğin, yeşillik ve ağaç ya da insan ve ölüm/varoluş gibi temsilleri birleştirir. Bu iddialar, Foucault'nun yaklaşımında dilin yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda temsilleri dönüştüren ve toplumsal yapının inşasına katkı sağlayan bir araç olduğunu ortaya koyar.

Bu çerçevede, uzlaşmacı iletişim dilinde sıfatların işlevi, bireylerin kişisel özelliklerine değil, davranışlarına odaklanarak kullanıldığında daha etkili hale gelir (Lasater ve Stiles, 2010). Olumlu veya olumsuz sıfatların kişiden ayrılarak davranışı işaret etmesi, dilin yapıcı gücünü ortaya çıkarır. Böylelikle kişiden ayrılan olumlu ifadeler, kişiyi yüceltmek yerine davranışı öne çıkarır ve bu davranışın herkes tarafından erişilebilir olmasını sağlar. Benzer şekilde, kişiden ayrılan olumsuz ifadeler ise bireyi aşağılamadan, değiştirilebilecek davranışlara yönelik bir eleştiri sunar. Bu yaklaşım, dilin yıkıcı bir güç olmaktan çıkıp, bireyler arası anlayışı ve iş birliğini teşvik eden bir araca dönüşmesini sağlar.

Yunanlılardan bu yana, doğru söylemin arzu ve iktidarın etkisi altında şekillendiğini söyleyen Foucault, söylemin toplumsal yapıdaki bu gizli ama kalıcı etkisinin, yargı sisteminden hekimliğe, yazarlıktan eğitime kadar hemen her alanda sürdüğünü vurgular (Foucault, 1987). Ona göre, söylemler yalnızca anlam taşımakla kalmaz; aynı zamanda güç ilişkilerinin bireylerin düşünce ve davranışlarını nasıl biçimlendirdiğini de ortaya koyar (s. 30-31). Ayrıca Foucault, eğitim sisteminin söylemlere erişim konusunda hukuki bir çerçeve sunduğunu ve bu çerçevenin paylaşım, imkânlar-engeller, toplumsal mesafeler, karşıtlıklar ve çatışmalarla belirlenmiş sınırları izlediğini savunur (s.45-46). Ona göre, eğitim sistemi bu

söylemleri bir tür ayine dönüştürerek, konuşan özneler için belirli roller oluşturur ve bu rolleri topluma benimsetir. Bu süreç, bireylerin yalnızca bilgiye değil, aynı zamanda söylemin inşa ettiği güç ilişkilerine de maruz kaldığını gösterir. Foucault'nun bu görüşü, eğitimde söylemin rolünün, bireyleri belirli bir toplumsal düzen içinde konumlandırırken aynı zamanda onların bu düzenle uyum sağlamalarını ve belirlenen rolleri içselleştirmelerini sağladığını açıkça ortaya koyar.

2. Özgür Eleştiri ve Diyalog

Uzlaşmacı iletişim dili, eleştirel düşüncenin yapıcı bir çerçevede ifade edilmesini ve karşılıklı anlayışın sağlanmasını hedefler. Foucault'ya göre *parrhesia*, kişinin kendisine veya başkalarına yönelik bir eleştiri biçimi olarak ortaya çıkar ve eleştirenin dinleyiciye kıyasla daha güçsüz bir konumda olması gerekir (Foucault, 2012b, s. 16–20). Ancak, çocuğu eleştiren bir öğretmen gibi otorite sahibi figürler için bu durum geçerli değildir. Eleştiri, özellikle çoğunluğu tehdit eden bir gerçeği dile getirdiğinde, söyleyen kişi cezalandırılma riskiyle karşı karşıya kalabilir. Foucault örnek olarak, iyi bir kralın, gerçeği ifade eden bir danışmanın eleştirilerini kabul etmesi beklendiğini; danışmanın cezalandırılan bir kralın ise “tiran” olarak tanımlandığını ifade etmiştir.

Foucault, günümüz toplumunda da konuşma özgürlüğünün sınırlamalarını vurgular. Bazı konular dışlanma korkusu nedeniyle tartışılmaz ve herkes her şeyi söyleyemez. Söylemlere erişim konusunda belirli öznelerin ayrıcalıkları ve yalnızca onlara ait hakları bulunmaktadır. Bu durum, toplumdaki iktidar ilişkilerinin, konuşma özgürlüğü üzerindeki belirleyici etkisini gösterir (Foucault, 1987, s. 23-24).

3. Foucault'a Göre İktidarın Doğası

Foucault, toplumdaki iktidar ilişkilerinin konuşma özgürlüğü üzerindeki belirleyici etkisini vurgularken, bu etkinin yalnızca baskı yoluyla değil, bireyleri konuşturarak ve belirli söylemler içinde tutarak da sürdürüldüğünü ifade eder. Foucault, iktidarın belirli bir şeklinin olmadığını ve merkezde devlete odaklanmadığını, aksine tabanda vücut bulduğunu savunur. Ona göre, iktidar baş döndüren bir baskı mekanizmasından ziyade toplumu şekillendiren ve biçim veren bir yapıdır (Dits et Écrits, IV, s. 751; akt. Akay, 2016, s. 11). Bu biçim verme süreci, insanları konuşturarak işler, çünkü yalnızca bireyler konuşturulduğunda disipline

edilebilir ve iktidar yeniden üretilebilir. Foucault, gerçeğin karanlıkta ve gizli olduğunu, ancak konuşmalar yoluyla açığa çıktığını ve bu açığa çıkışın iktidarın sürekliliğini sağladığını belirtir (Akay, 2016, s. 26).

Foucault'ya göre, iktidarın temel görevi toplumu işletmek ve düzenlemektir (akt. Akay, 2016, s. 29). Bu düzenleme sürecinde, özgür alanlarda dışlanan bireylerin “normalin dışında” sayılmasıyla sistemin sınırları çizilir (s. 62). İktidar, bireyleri tekilleştirerek disiplin altına alır; bedenleri kontrol eder ve gözetim ilişkileri kurarak bireylerin birbirlerini denetleyebileceği bir yapı inşa eder (s. 114). Buna göre iktidar, yalnızca yasal otorite değil, bireylerin davranışlarını yönlendiren ve sosyal normları şekillendiren bir düzenleyici güç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Foucault'ya göre, iktidar ilişkileri bedeni kuşatarak onu damgalar, terbiye eder, eziyet eder ve bazı törenler için zorlar. Bedenin iktidar tarafından bir müdahale alanı olarak görüldüğünü ifade eden Foucault, bu süreçte doğrudan bedene yönelik müdahalelerin gerçekleştirildiğini belirtir (Foucault, 1995, s. 31). Aynı zamanda iktidarın, baskı uygulamak, engellemek, cezalandırmak ve bastırmakla sınırlı kalmadığını; arzu ve zevk ürettiğini, bilgi oluşturduğunu ve bu yolla bireylerin iç dünyalarına daha derin bir nüfuz sağladığını ifade eder (Foucault, 2012a, s. 49).

Bu bağlamda, eğitim ortamlarında iktidarın yalnızca baskı yoluyla değil, belirli söylemleri teşvik ederek ve diğerlerini dışlayarak sürdürüldüğü düşünülebilir. Öğretmenlerin dil kullanımı, öğrencilerin hangi konular üzerine konuşabileceğini ve hangi düşüncelerin kabul edilebilir olduğunu şekillendirirken, uzlaşmacı iletişim dili bu iktidar dinamiklerini dönüştürerek daha eşitlikçi ve katılımcı bir öğrenme ortamı oluşturabilir.

4. Disiplin ve Cezalandırma

Foucault, disiplin ve cezanın kişilerin sorumluluk almasını teşvik eden, sosyal yaşama uyumu sağlayan bir sistem olarak değerlendirmektedir (akt. Mincke ve Lemonne, 2014).

Foucault'ya göre, çocuk için “cezalandırma”; küçük düşürme, kafa karıştırma, soğuk davranma, kayıtsız olma ve görevden alma gibi hatayı hissettirebilecek her türlü durumu kapsayabilir (Foucault, 1992, s. 224). Disiplin, ceza, ödül ve yaptırım

sisteminin bir parçası olarak işlev görür; ceza, bireyleri baskı ile terbiye etmeyi amaçlar. Ancak Foucault, öğretmenlerin cezalandırmaktan çok ödüllendirmeye odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır, çünkü ödüllendirilme arzusu öğrenciyi daha fazla çaba göstermeye teşvik edebilir. Özellikle akademik başarısı düşük olan öğrencilere yönelik ödüllerin, cezadan daha fazla olması için çaba gösterilmelidir. Öğretmenin tüm bu çabalarından önce, çocuğun kalbini kazanmasının başarıya giden yolda daha etkili olacağı ifade edilmektedir (s. 226).

Bu bağlamda, öğrencilerin bir öğretmene güven duyması ve öğretmenin onlara değer verdiğini hissettirmesi, motivasyonlarını artıran bir faktördür. Bu durum, öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkiyi sadece bir bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bir güven ve destek ilişkisi olarak şekillendirir. Öğrenciler kendilerini değerli ve kabul edilmiş hissettiklerinde, hatalarını daha rahat kabul edebilir, öğrenmeye yönelik daha fazla çaba gösterebilir ve kişisel gelişimlerine daha açık hale gelebilir.

Foucault gibi Glasser da bireyin gelişimini ve davranışlarını, toplumsal yapılar ve güç ilişkileriyle şekillenen dinamikler içinde ele alır ve bireyin içsel dünyasının dışsal toplumsal faktörlerden etkilendiğine dikkat çeker.

E. William Glasser

1. İhtiyaçlar ve Kalite dünyası

Glasser, bireylerin psikolojik gereksinimlerini beş temel kategori altında sınıflandırmıştır: hayatta kalma (yeme, içme, barınma ve korunma), ait olma (sevgi, paylaşma ve iş birliği), güç (başarı ve değerli hissetme), özgürlük (yaşamı ve kendini ifade etme biçimi) ve eğlenme (gülme ve keyif verici etkinlikler) (Bucher ve Lee Manning, 2001). Glasser'a göre bireyler, bu ihtiyaçlarını algılarına ve zihinlerinde oluşturdukları ideal imgeler dünyasına, yani “kalite dünyalarına” bağlı olarak karşılarlar. Öğrencilerin bu psikolojik ihtiyaçları karşılandığında uyumlu davranışlar sergilemeleri beklenirken, ihtiyaçların karşılanmaması durumunda ise olumsuz davranışların ortaya çıkması kaçınılmazdır.

İnsanlar dünyaya geldikleri andan itibaren ihtiyaçlarını karşılamak için zihinlerinde resimler belirlerler. Kendilerini tatmin eden, olay, kişi, nesnelerin resimlerini zihinlerinde depolarlar. Algıların %80 veya daha fazlası rasyonel olmasa

da resim olarak kodlanır. Kalite dünyası, ideal resimlerin bulunduğu, isteklerin doyurulduğu yerdir (Sohm, 2004; akt. Sharf, 2014). Kişinin fırsatlarını, inanç ve beklentilerini kapsar (Sharf, 2014, s. 374).

Ona göre, eğitim, öğrenmenin bireylerin hayatına kalite kattığını keşfetme sürecidir.

Uzlaşmacı iletişimde, bireylerin birbirlerinin ihtiyaçlarına saygı göstermesi ve karşılıklı anlayış oluşturmaları esas meseledir. Uzlaşmacı iletişim, bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde empatik ve yapıcı bir dil kullanmayı içerir (Gottman ve Silver, 1999). Bu bağlamda, öğretmenler öğrencilerine sadece direktifler vermekle kalmaz, aynı zamanda onların duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını anlamaya çalışarak, öğrencilerin bu ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayabilecekleri yolları bulmalarına yardımcı olurlar.

2. Glasser ve Seçim Teorisi

Glasser'ın Seçim Teorisi'ne göre, bireylerin odak noktası başkalarını değiştirme çabasından vazgeçmek olmalı; bunun yerine, kendi bakış açılarını değiştirerek diğer insanların “kalite dünyalarına” ulaşmaları hedeflenmelidir (Canel, 2014, s. 100). Farkındalık çalışmaları, bireylerin bu ideal dünyalarına ulaşabilmeleri için kontrolün dış etkenlerde değil, tamamen kendi ellerinde olduğuna inanmalarını sağlar. Bu yaklaşım, yalnızca “şimdi ve burada” yapılan seçimlerle ilgilidir. Bu nedenle, özür ifadeleri bireyi bahane üretmeye yönlendirebileceği için tercih edilmez. Özürle ilgilenmemek, aynı zamanda bir yüzleştirme yöntemi olarak kullanılır ve bireyin daha etkili seçimler yapmasına katkı sağlar (s. 106–107).

Glasser'a göre, bireylerin gerçekleştirecekleri davranışları keşfetmeleri ve etkili planlar yapmaları temel bir unsurdur. Bu süreçte, bireylere yapmak istedikleri değişiklikleri neden gerçekleştiremedikleri yerine, planlarını başarıyla uygulayabilmeleri için ne yapmaları gerektiği sorulmaktadır. Plan başarıyla uygulandığında ise olumlu pekiştirme amacıyla övgü kullanılmaktadır (Sharf, 2014, s. 383-386). Glasser, öğrencilerin kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmelerini ve uygun davranışları bilinçli bir şekilde seçmelerini teşvik etmektedir (Bucher ve Lee Manning, 2001).

İnsanların temel psikolojik ihtiyaçlarından biri olan eğlenme ve kahkaha, öğrenme ortamlarında da önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, “ölçülü espri” kullanımı, bireyler arasında güç dengelenmesini sağlayarak arkadaşça bir atmosfer oluşturmakta ve eğlence ihtiyacını karşılamaktadır (Sharf, 2014, s. 386). Ayrıca, monoton ve sürekli tekrar içeren öğrenme ortamları yerine çeşitli etkinliklerin kullanılması, öğrenme sürecini daha ilgi çekici hale getirerek öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonlarını artırmaktadır (Bucher ve Lee Manning, 2001).

Bu yaklaşımda amaç, ihtiyaçları sorumlu yollarla tatmin etmektir. İhtiyaçlar karşılanırken, diğer kişilerin engellenmemesi ve bireyin sorumlu bir şekilde davranması gerektiği vurgulanır. Olumsuz belirtilerin artması, ihtiyaçların karşılanmasını zorlaştırabilir. Eleştiri fazla kullanılmaz; ancak gerektiğinde, davranışa odaklanarak yapılabilir. Değişim kolaylıkla gerçekleşmeyeceğinden, kişiden vazgeçilmemelidir (Sharf, 2014, s.376- 383).

Burada, uzlaşmacı iletişim dili, bireylerin karşıdakileri değiştirmeye yönelik baskıcı yaklaşımlar yerine, kendi bakış açılarını dönüştürerek etkileşimde bulunmalarını destekleyen bir çerçeve sunar (Cohen, 2018). Glasser’ın Seçim Teorisi’nde vurgulanan, bireylerin kendi seçimlerinden sorumlu olması ve etkili planlar yaparak ihtiyaçlarını tatmin etmesi yaklaşımı (Canel, 2014), uzlaşmacı iletişim dilinin bireysel sorumluluk ve etkileşimde denge kurma (Shaw, 2019) ilkeleriyle örtüşmektedir. Ayrıca, eleştirinin sınırlı ve yapıcı bir şekilde kullanılması, mizahın ölçülü biçimde dahil edilmesi ve bireylerin vazgeçilmemesi gerektiğine dair vurgu, uzlaşmacı iletişim dilinin empati ve yapıcı diyalog (Powers ve Lov, 2000) esasına dayanan yapısını güçlendiren unsurlar olarak değerlendirilebilir.

3. Sosyoekonomik Durum ve Başarı

Glasser, yoksul mahallelerde veya kırsal yerleşim alanlarında eğitim başarı oranlarının genellikle %10’un altına düştüğünü ve işlevsel olmayan okullarda akademik başarısızlığın yanı sıra disiplin sorunlarının da sıkça yaşandığını ifade etmiştir (Glasser, 2010, s.15-29). Ayrıca, sosyoekonomik açıdan güçlü ailelerin çocuklarının, ailelerinden eğitim desteği alamayan ve daha sınırlı imkanlara sahip öğrencilere göre öğrenmeye daha fazla motive olduklarını belirtir. Glasser, öğretmenlerin motive olmuş öğrencileri takdir ettiklerini ancak geride kalan

öğrencilerle yeterince ilgilenmediklerini, dilin kültürün bir yansıması olduğunu ve maddi imkanları kısıtlı olan çocukların başarısızlıklarının üstesinden gelebilmelerinin yalnızca öğretmenleriyle kurdukları güçlü ilişkilere bağlı olduğunu vurgular. Bu bağlamda, öğretmenleriyle sağlıklı ilişkiler kuran öğrencilerin genellikle başarılı olduklarını ve bu ilişkiler sayesinde, eksikliklerine rağmen diğer öğrenciler gibi iyi bir şekilde öğrenebileceklerini belirtir. Ayrıca öğretmenlerin daha sıcak bir yaklaşım sergilemelerinin öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde değiştirebildiğini belirtilmektedir (Bucher ve Lee Manning, 2001).

Glasser’a göre, öğretmen ne kadar yetenekli olursa olsun, başarılı olamayan öğrencileri kurtarmada zorlanabilir. Çoğu zaman, bu tür çözülmeyen sorunların temelinde ‘ilişki sorunları’ yer almaktadır (Glasser, 2010, s. 17). Glasser’ın vurguladığı ilişki sorunları, öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu iletişimin öğrenme sürecindeki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, uzlaşmacı iletişim dili, öğretmenlerin öğrencileriyle daha güçlü ve destekleyici ilişkiler kurmalarına yardımcı olarak (Shaw, 2019), özellikle akademik başarısızlık riski taşıyan öğrencilerin eğitim sürecine daha aktif katılımını teşvik edebilir.

4. Dış Kontrol ve Güç

Glasser, bireylerin yaşamlarındaki stres ve sorunları yönetebilmeleri için güçlendirilmeleri gerektiğini savunur (Dupper ve Gober, 1998). Ona göre, bireyin kendi davranışlarını kontrol edebilmesi, sağlıklı bir değişim sürecinin temelini oluşturur. Günümüz toplumunun dışsal kontrol paradigmasıyla şekillendiği; bu yapıda, “gerçeği” tanımlama yetkisinin çoğunlukla güçlü konumdaki bireylerde olduğu belirtilmektedir. Özellikle çocukların akademik başarısızlıklarının yalnızca kişisel eksiklik ya da isteksizlikten kaynaklandığına inanan öğretmenlerin sayısının yüksek olduğuna dikkat çeker (Glasser, 2010, s. 66). Bu öğretmenler, dışsal kontrol mekanizmalarını ve cezalandırma yöntemlerini etkili birer eğitim stratejisi olarak görmekte; bu sayede öğrencilerin daha “uyumlu” hale geleceğini düşünmektedir. Oysa bu yaklaşım, güç istismarı ve kötüye kullanım riski taşımaktadır. Gücün kendisi ne olumlu ne de olumsuzdur; ancak öğrencilerin başarısızlıklarını meşrulaştırmak ya da onları kontrol altında tutmak amacıyla kullanılması, eğitim açısından ciddi ve zararlı sonuçlar doğurabilir.

Dış kontrol psikolojisi, bireylerin arzu edilen davranışları sergilemeleri için dalga geçme, tehdit etme, ceza verme veya ödüllendirme gibi çeşitli stratejiler öngörür; bu yaklaşıma göre, bireylerin istenen davranışları kendi çıkarları doğrultusunda olduğu kabul edilir. Ancak Glasser, bireylerin yapacakları seçimleri sahip oldukları bilgiler ışığında kendilerinin belirlemesi gerektiğini savunur ve ilişkilerin sürdürülebilirliği için yıkıcı davranışlar yerine dinleme, destekleme, cesaretlendirme, güvenme, arkadaşlık etme ve saygı duyma gibi yapıcı tutumların benimsenmesi gerektiğini vurgular (Glasser, 2010, s.21-29). Nitekim, Watson ve Fetter'ın (1994) yaptığı çalışma, Glasser'in Kontrol Teorisi ve Gerçeklik Terapisi ile bireylerin yaşamları üzerinde kontrol sağlayarak pozitif değişiklikler yapabildiklerini göstermektedir (Dupper ve Gober, 1998).

Öğretmenler ve ebeveynler, öğrencilerden ve çocuklardan genellikle “ödev” gibi yapmak istemeyecekleri birçok şeyi yapmalarını bekler. Çocuklar yapmadıklarında tehdit edilir ve cezalandırılırlar. Glasser, bu bağlamda, eskiden kendi iyilikleri için çaba gösteren, kendilerini iyi hissettiren kişiler tarafından çocukların şimdi ise kırıldığını ifade eder. Bu yaklaşım, dışsal kontrolün ve disiplinin çocukların gelişimine olumsuz etkilerde bulunabileceğini ortaya koyar (Glasser, 2010, s.78). Uzlaşmacı iletişim diline dayalı bir yaklaşım, öğretmenlerin öğrencileri yalnızca cezalandırma yoluyla değil, onları anlamak ve desteklemek için daha yapıcı tutumlar sergileyerek ilişkileri güçlendirmelerini teşvik edebilir. Bu sayede, öğrencilerin daha sağlıklı bir şekilde gelişebilmeleri ve potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için daha olumlu bir eğitim ortamı yaratılabilir.

5. Etiketlenen Öğrenci

Glasser, araştırmaların hapishanelerdeki suçluların çoğunun çocukluklarında ihmal edilmiş veya istismara uğramış bireyler olduğunu ortaya koyduğunu söylemektedir. Bu bireylerin birçoğunun, anneleri ve bulundukları çeteler dışında, sadece öğretmenleriyle ilişkiler kurabildiğini belirtmiştir (Glasser, 2010, s.254). Dolayısıyla bu çocuklar için öğretmenler sadece eğitim veren değil, aynı zamanda güvenebilecekleri ve duygusal destek alabilecekleri nadir figürlerdir. Bu nedenle, öğretmenlerin, öğrencileriyle güvene dayalı ilişkiler kurarak, onların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemeleri gerekmektedir.

Glasser, bazı öğrencilerin okulda daha fazla sevgi ve sabra ihtiyaç duyduğunu belirtirken, bu öğrencilerin uyumsuz davranışlar sergileyerek öğretmenlerini hayal kırıklığına uğratabildiğini ifade eder (Glasser, 1998). Arkadaşlarına baskı yaparak istediklerini elde edemeyen bu öğrenciler, etiketlendiklerinde ve disipline sevk edildiklerinde, verilen yönergelere karşı daha fazla direnç gösterirler. Bu tür öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşaması, aslında öğretmenin veya dersin, öğrencinin kendi dünyasında “kaliteli bir konumda” olmamasıyla ilgilidir. Glasser, bu öğrencilerin iyi arkadaşlıklar kurabilmeleri halinde öğrenme güçlüğünden söz edilemeyeceğini savunur. Öğrencilerin etiketlenmeden, ilaç kullanmadan arkadaş edinme ve sosyal becerilerini öğrenme fırsatları verilmesi gerektiğini vurgular. Ayrıca, evde çok fazla sorumluluk yüklenen bazı çocukların da okulda düzeni bozabileceklerini belirtir. Bu çocukların, ilişkiler konusunda destek arayabileceğini ve ailelerinin de danışmanlık hizmetlerine ihtiyaç duyabileceğini ifade eder (Glasser, 2010, s.314-330-341). Bu perspektifle, uzlaşmacı iletişim dilinin öğretmenler tarafından kullanılması, öğrencilerin etiketlenmeden, dışlanmadan kendilerini ifade edebilmelerini ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarını teşvik eder. Öğretmenlerin, öğrencilerle empatik bir dil kullanarak, onları anlamaya yönelik bir tutum benimsemeleri, öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükleri aşmalarını sağlayabilir. Ayrıca, duygusal ve sosyal ihtiyaçlara yönelik destek sunmak, öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda duygusal iyilik hallerini de güçlendirebilir.

6. Harika Öğretmen

Glasser (2010), bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için iç motivasyonlarını artırmaları gerektiğini ve her bireyin yalnızca kendi davranışlarını kontrol edebileceğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, bireylerin kendilerine sunulan bilgiyi nasıl kullanacaklarına dair kararları kendi seçimleri doğrultusunda vermeleri gerektiği belirtilmektedir. Glasser’ın yaklaşımına göre, eğitimde dışsal ödül ve ceza sistemleri yerine, bireylerin sağlıklı, sorumlu ve tatmin edici ilişkiler geliştirmeleri esas alınmalıdır (Novak, 1999). Bu bağlamda, okulların öğrencilerin iç motivasyonlarını güçlendirmeye ve bilinçli seçim yapma becerileri kazandırmaya odaklanması gerektiğini savunan Glasser, eğitimde daha adil ve yapıcı bir dil kullanımının teşvik edilmesi gerektiğini öne sürmektedir.

Glasser (1998), öğretmenlerin “patron öğretmen” yerine “lider öğretmen” yaklaşımını benimsemeleri gerektiğini savunmakta ve bu sayede tüm öğrencilere daha etkili bir şekilde erişim sağlanabileceğini ifade etmektedir. Lider öğretmenler, cezaya başvurmadan, öğrencilerle diyalog kurarak, onları dinleyip destekleyerek, empati göstererek sorunları yönetmeye çalışmaktadırlar.

Bu çerçevede, Glasser öğrencilerin yalnızca bilgi edinen bireyler olarak değil, bilgiyi nasıl kullanacaklarını ve geliştireceklerini öğrenen bireyler olarak yetiştirilmelerinin önemine dikkat çekmektedir. Ona göre, en etkili öğretmenler, öğrencilerini bilişsel olarak zorlayan ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden öğretmenlerdir. Öğrenciler açısından “düşünmek” başlangıçta zorlayıcı bir süreç olabilir; ancak bu sürece alıştıklarında, öğrenmeye daha istekli hale gelirler. Öğrenmenin sağladığı faydaları deneyimledikçe öğretmenlerine duydukları saygı da artmaktadır (Glasser, 2010, s. 314-320).

Glasser’a göre, öğretmenlerin öğrencilerle geliştirdiği sağlıklı ilişkiler, öğrencilerin akademik başarılarını artırırken aynı zamanda pozitif öz değer geliştirme ve empati kurma becerilerini de güçlendirmektedir (Zeeman, 2006). Glasser, eğitim sürecinde öğrenme sevgisinin tüm öğrencilere kazandırılmasının temel hedeflerden biri olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırmak, akademik başarılarını ve disiplinli çalışma becerilerini güçlendirebilir (Glasser, 2010, s. 66). Bu bağlamda, öğrencilere özgürce seçim yapma hakkı tanıyan, bireysel sorumluluk almaya teşvik eden ve yapıcı iletişim süreçlerini destekleyen bir eğitim ortamı oluşturmak hem akademik hem de duygusal gelişimlerini güçlendirmek açısından kritik bir öneme sahiptir.

7. Eylem Vurgusu

Glasser, problem tanımlarken “kızgın”, “depresif”, “panik” veya “kaygılı” gibi sıfatlar yerine, eylemsel ifadeler kullanmayı tercih eder (Sharf, 2014, s. 376-382). Bu anlayışa göre, bir kişi “kızgın değildir”, “kızgın olmayı seçmiştir” veya “depresif değildir”, “depresif olmayı seçmiştir” şeklinde ifade edilir. Bu dil kullanımı, bireylere kontrol duygusu kazandırarak, olumsuz durumların etkilerini azaltır. Örneğin, kötü bir durumda kişi üzgün hissedebilir, ancak bu hissi sürdürme veya bastırma kararı ona aittir. Bu ifade tarzı, bireyin duygusal durumlar üzerinde daha fazla kontrol sahibi

olmasına olanak tanır ve depresyonun etkisini hafifletir. Ayrıca, geleceğe yönelik planlama ve isteklerin dile getirilmesinde de olumlu yüklem ifadelerinin kullanılması gerektiği vurgulanır.

Glasser, olumsuz duyguların bir eylem tercihi olarak seçimle belirlendiğini vurgularken, uzlaşmacı iletişimde de benzer bir bakış açısı hâkimdir. Glasser'ın “kızgın olmayı seçme” gibi ifadeleri, şiddetsiz iletişimdeki “duyguların sorumluluğunu almak” anlayışı ile paralellik gösterir (Rosenberg, 2020). Bu perspektifle, olumsuz bir durumu ya da duyguyu yalnızca bir tepki olarak görmek yerine, bilinçli bir seçim olarak algılar ve bu doğrultuda daha sağlıklı, çözüm odaklı bir iletişim kurmaya yönelir. Bu yaklaşım, duyguların kontrol edilmesi, başkalarını anlamada empati geliştirme ve sorumlu bir şekilde iletişim kurma becerilerini geliştirir.

Glasser, bireylerin olumsuz duygularını eylemsel bir seçim olarak görmelerini ve duygularının sorumluluğunu alarak daha sağlıklı bir iletişim kurmalarını önerir. Bu yaklaşım, bireylerin kendi benliklerini koruyarak ve diğerlerinin ihtiyaçlarını anlamaya çalışarak daha sağlıklı ilişkiler geliştirmelerini hedefler (Sharf, 2014). Benzer şekilde, Fromm da bireylerin kendiliğinden etkinlik aracılığıyla yalnızlık duygusunu aşarak doğa ve diğer insanlarla bütünleşmelerini savunur.

F. Erick Fromm ve Bireysel Benlik

Erich Fromm, kendiliğinden etkinliği, bireyin kendi bütünsel benliğinden taviz vermeden yalnızlık duygusunu aşma yoluyla tanımlar (Fromm, 2019, s. 269-270). Kendiliğin gerçekleştirilmesinde, kişi doğayla ve diğer insanlarla bütünleşir. Bu sürecin temel ögesi ise “sevgi”dir. Fromm’a göre, sevgi, başkalarının benliğini yok etme ya da sahiplenme anlamına gelmez; aksine, başkalarının benliğini onaylama ve bireyin kendi benliğini koruyarak diğer insanlarla bütünleşme anlamına gelir. Sevgi, yalnızlık korkusunu yenerek bireyin kendini ve dünyayı kucaklamasına olanak tanır. Bu sayede birey, benliğini kaybetmeden daha güçlü ve sağlam bir şekilde var olur. Fromm, benliğin eşsiz olmasının eşitlik ilkesine ters düşmediğini belirtir; çünkü her insan aynı temel insansal değerlere sahiptir ve mutluluk ile özgürlük gibi vazgeçilmez

haklara sahiptir. Oluşturulan ilişkiler, egemenlik kurma amacından ziyade bir dayanışma tarzında şekillenir.

Erich Fromm'un sevgi anlayışı, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin yalnızlıklarını aşmalarına ve kendilerini daha iyi anlamalarına yardımcı olabilirler. Fromm'a göre, öğretmenler, öğrencilerinin benliklerini onaylayarak ve özgürleşmelerine destek olarak gelişimlerini sağlarlar. Uzlaşmacı iletişim dilini benimseyen öğretmenler, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ve farklı bakış açılarını anlamalarına olanak tanır (Gottman ve Silver, 1999). Bu yaklaşım, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olur.



III. İLETİŞİM

A. Şiddetsiz İletişim (NVC)

Şiddetsiz İletişim, bireylerin içtenlikle ve gönülden verme motivasyonu ile etkileşim kurmasını amaçlayan bir iletişim yöntemidir. Bu yaklaşım, olayların herhangi bir yorum veya yargı eklenmeksizin gözlemlenmesini, sürecin doğal akışında ortaya çıkan duyguların fark edilerek tanımlanmasını ve düzenlenebilmesi için bireysel ihtiyaçların belirlenmesini içerir. İfade sürecinde, ihtiyaçlar üstlenici olmayan bir rica diliyle aktarılır (Rosenberg, 2020).

Bir psikolog olan Marshall Rosenberg, barış dilini yaygınlaştırmak için dünya çapında çalışmalar yapmış olup 1960 yılında Şiddetsiz İletişim Merkezi'ni (<http://www.cnvc.org>) kurmuştur. Oluşturmaya çalıştığı kültürle gerek bireysel gerekse grup ortamlarında bir şefkat dili oluşturarak sağlıklı diyalog kurmayı amaçlamıştır. Çeşitli arabuluculuk teknikleriyle işleyen bu yapı; her yaş, cinsiyet, ekonomik yapı, etnik köken ve kültüre hitap etmiş, 60'ın üstünde ülkede yayılım göstermiştir. Bu merkezler aracılığıyla dilin yaygınlaşması için eğitimler verilmiştir ve verilmektedir (Pinto ve Cunha, 2023).

Rosenberg Gandhi'nin şiddetsizlik anlayışından etkilenmiştir. Gandhi şiddetsizliği gerçeğe ulaşmak için bir araç olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Hintli filozof J. Krishnamurti'den de etkilenen Rosenberg "herhangi bir yargı barındırmadan gözlem yapmanın insan zekasının en üst seviyesinde olduğunu" alıntılamıştır (Rosenberg, 2021, s. 48-49; akt. Pinto ve Cunha, 2023).

Rosenberg (2006) zor şartlarda bile insanın şefkatli kalmasını sağlayacak etkenleri incelemiş, dilin ve kelimelerin kritik rolde olmasından etkilendiğini söylemiştir. Rosenberg teorisinde jest ve beden duruşlarını incelememiştir. Sözel ifadelerde yer alan şiddet veya barışçı ifadelerin analiziyle ilgilenmiştir (Pinto ve Cunha, 2023).

Rosenberg, insanlar arasında bağ kurmanın bir psikoterapi değil, arabuluculuk süreci olduğunu; bağ kurulduğunda sorunların kendiliğinden çözülebileceğini ifade etmiştir. Bağ kurulabilmesi için karşı tarafın ihtiyaçlarının anlaşılmasının büyük önem taşıdığını söyleyen Rosenberg, ihtiyaçların, yalnızca fiziksel ihtiyaçlarla sınırlı kalmayıp psikolojik ihtiyaçları da kapsadığını söylemiştir. Ona göre başkalarının psikolojik ihtiyaçlarını anlamak kadar, bireyin kendi ihtiyaçlarını anlaması da zordur. Toplum, bireylere eleştiri, hakaret ve empati yoksunu iletişim biçimlerini öğretmiştir. Birey, kendisine yönelik eleştiri, olumsuz teşhis veya yorumlar duyduğunda, içinde bulunduğu ortamın atmosferi kötüleşir ve kişi savunmaya, hatta karşı saldırıya geçebilir. Çatışmalar sırasında birey genellikle hem kendi ihtiyacından hem de karşı tarafın ihtiyacından uzaklaşır. İhtiyaçlar; ricalar, istekler, beklentiler ve çözümlerle karşılanabilir (Rosenberg, 2020, s. 184-190).

Rosenberg (2021) iletişim dilini açıklamak için bazı metaforlardan yararlanır. Tilki ailesinde yer alan çakalların çığlık veya siren sesine benzeyen, çevreyi rahatsız edecek şekilde ulumalarını “Şiddetli Dil” e benzetmiştir. Çakal dili, yüzeysel ve dar bakış açısına sahip olup sınırlı iletişim tarzına sahiptir. Bu dilde değerlendirmeler iyi-kötü, doğru-yanlış gibi karşıtlıklar üzerinden yapılır, diğer kişilerin duyguları yok sayılır ve başkalarına kendi algısı dayatılır. Ayrıca empatiklikten uzak, çatışmacı, yorucu, düşmanca bir dil olup ödül-ceza, suçluluk, korku ve görev gibi motivasyon kaynakları taşır. Şiddet içermeyen dil için ise Rosenberg, zürafa metaforunu kullanır. Zürafa, boynunun uzun olması sayesinde geniş bir perspektiften bakabilir, başkalarının ulaşamadığı alanlara ulaşabilir ve empati ile şefkatle bağlantı kurdurur. Zürafa dili, “kalbin dili” olarak da tanımlanır ve şiddetten uzak, gözlem ve anlamaya dayalı bir dil kullanarak, yapıcı, anlamlı ve empatik ilişkilerin kurulmasına olanak tanır (Pinto ve Cunha, 2023).

Rosenberg ayrıca, bireyleri şiddet içeren davranışlara yönelten sebepler ile başkalarının şiddeti karşısında şefkatli kalmanın yollarını araştırmaya yönelik ilgisinin, Şiddetsiz İletişim yaklaşımını doğurduğunu ifade etmektedir. Konuşulan dilin, düşünme ve iletişim örüntülerinin hem başkalarını hem de bireyin kendisini etkileme biçimlerinin önemine dikkat çekmiştir. Şiddetsiz İletişim yaklaşımı, bireylerin ihtiyaçlarına odaklanmayı ve bu ihtiyaçların karşılanması için yapılabilecek somut adımları önemsemeyi temel alır. Bu doğrultuda, bireyin hem kendisini ifade

etme biçimini hem de başkalarının ilettiği mesajları bu perspektifle ele alması gerektiği vurgulanmaktadır (Rosenberg, 2005b).

Şiddetsizlik ağızdan da önce, kendi iç dünyamızda başlar. Çoğumuza gözlem yerine yargılar, duygu yerine düşünceler, ihtiyaç yerine stratejiler, istek yerine talepleri ifade etme öğretilmiştir. İçinde yaşanılan toplum kültüründe güç bir kişi veya grupta toplanmışsa bu yapı ve hiyerarşiyi korumak için şiddet meşrulaşır, hatta çocukları eğiten kişilerin bile küçük çapta yıkıcı olmaları beklenebilir (Sullivan, 2007).

Şiddetsiz iletişim modelinde gözlem, duygular, ihtiyaçlar ve istekler olmak üzere dört temel bileşen bulur.

1. Şiddetsiz İletişim Modelinde Temel Bileşenler

a. Gözlem

Bir durum veya olayı değerlendirme yapmaksızın olduğu gibi anlama; yargılamadan gerçekte ne olduğuyla ilgilenmeyi ifade eder. Bireyler ifadelerinde açık bir tutum sergiler (Rosenberg, 2020).

b. Duygular

Olayların veya durumların birey üzerinde oluşturduğu duygulara odaklanan bu yaklaşım, duyguları anlama ve ifade etmenin kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bireyin hissettiği korku, mutluluk, öfke gibi duyguları ifade etmesi, hem kendisini daha iyi tanımasını sağlamakta hem de karşı tarafın bireyi anlamasına ve onunla bağ kurmasına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, duyguların anlaşılması ve ifade edilmesi sürecinde, bir “duygu sözlüğü” kullanımını öneren yaklaşım, duyguların sağlıklı bir şekilde ifade edilmesinin bireyin içsel uyumunu desteklediğini, ayrıca ilişkilerde güven ve anlayışı güçlendirdiğini belirtmektedir (Pinto ve Cunha, 2023).

c. İhtiyaçlar

Rosenberg’e göre, birey suçluluk, utanç veya depresyon gibi olumsuz duygular yaşadığında, genellikle bir otoritenin suçlamasını ya da cezalandırmasını içselleştirmiştir. Bu durum, bireyin kendisini ahlaki yargılarla eğitmeye çalışmasından kaynaklanabilir. Özellikle ebeveynlerin çocuklarıyla olumsuz bir iletişim kurduğu durumlarda, kendilerini kötü hissetmeleri yaygın bir tepkidir. Ancak çözüm, bireyin

kendisini yargılaması değil, kendisine daha şefkatli davranmasından geçmektedir. Böylelikle birey, davranışlarının arkasındaki ihtiyaç ve duyguları anlayarak öz eleştiri yerine öz şefkati benimseyebilir ve çevresiyle daha sağlıklı ilişkiler geliştirebilir (Rosenberg, 2005a).

Rosenberg, duyguların temelinde bireylerin karşılanmamış ihtiyaçlarının yattığını ve bu nedenle herhangi bir duygu oluştuğunda kişinin neye ihtiyaç duyduğunu düşünmesinin önemli olduğunu belirtmektedir (Rosenberg, 2020). Kişinin duygularını ifade ederken ihtiyaçlarını da dile getirmesi, bu ihtiyaçların karşılanma olasılığını artırarak daha açık ve çözüm odaklı bir iletişim sürecini desteklemektedir.

Duygular ve ihtiyaçlar arasındaki ilişki, olumsuz iletişim durumlarında da belirgin hale gelmektedir. Özellikle olumsuz bir iletişimle karşılaşan bireyin dört temel seçeneği vardır: Kendisini suçlamak, başkasını suçlamak, kendi duygu ve ihtiyaçlarını anlamaya çalışmak ya da diğer bireylerin duygu ve ihtiyaçlarını anlamaya çalışmak. Bu seçenekler arasında empati odaklı bir yaklaşım benimseyerek kendi veya diğer bireylerin duygularını ve ihtiyaçlarını anlamaya çalışmak, anlamlı ve şiddetsiz bir iletişim için en etkili yöntemdir. Nitekim eleştiriler ve olumsuz yargılar çoğunlukla kişilerin ihtiyaç ve değerleriyle ilişkilidir; bu nedenle, olumsuz durumlara empatik bir yöntemle yaklaşmak, ifadelerin arkasındaki ihtiyaçları keşfetmeyi mümkün kılmaktadır (Pinto ve Cunha, 2023).

Son olarak, Rosenberg, öfkenin genellikle bastırılmış veya karşılanmamış ihtiyaçlardan kaynaklanan bir düşünce ürünü olduğunu vurgulamaktadır. Öfke, doğru bir şekilde ele alındığında bireyin kendini tanıması açısından değerli bir fırsat sunar. Bu bağlamda, öfkeye verilen tepkilerin, hayatı zenginleştirme, gönülden yaşama, yargılamadan gözlem yapma ve duygu ile ihtiyaçları anlama kapasitesiyle doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedir (Rosenberg, 2005b).

d. İstekler

Rosenberg, bireylerin karşılanmasını bekledikleri ihtiyaçları fark ettikten sonra, bu ihtiyaçların muğlaklıktan uzak, somut ve anlaşılır bir dille ifade edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Özerklik, takdir, serbest zaman ve fiziksel ihtiyaçlar gibi temel gereksinimleri tanımlayan Rosenberg, bireyin öz farkındalık becerilerini geliştirmesiyle birlikte ihtiyaç ve isteklerini daha iyi anlayabileceğini ve bunları açık,

somut ve olumlu bir dille ifade edebileceğini belirtmiştir. İsteklerin bu şekilde ifade edilmesi, karşı tarafın ihtiyaçları anlaması ve bunları karşılama olasılığını artırması açısından önem taşımaktadır (Pinto ve Cunha, 2023).

2. Öfkeyle Başa Çıkma

Duyguların etimolojisine bakıldığında, “harekete geçirmek” anlamını içerdiği görülmektedir. Bu bağlamda, duygular, bireyin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik işlevsel bir mekanizma olarak değerlendirilebilir. Örneğin, “beslenme” bir ihtiyaçken, “açlık” bu ihtiyacı ifade eden bir duygudur. Ancak, öfke, ihtiyaçlara odaklanmaktan uzaklaşıp farklı düşüncelere saplanıldığında ortaya çıkar. Odağın değişmesi sonucunda birey, enerjisini ihtiyaçlarını karşılamak yerine, başkalarını suçlamaya ve cezalandırmaya yönlendirebilir (Rosenberg, 2005b).

Rosenberg, öfke duygusunun bastırılması veya deşarj edilmesi yerine, kökeninin anlaşılması ve dönüştürülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öfkeyi, araç göstergelerindeki uyarı ışığına benzeterek, bu duygunun yok sayılmaması gerektiğini, aksine, öfkenin ilettiği mesajın anlaşılması ve bu doğrultuda harekete geçilmesinin önemini belirtmektedir (Rosenberg, 2005b). Ona göre, öfke anında bireyin hissettiği duygular ve yaşadığı fiziksel değişimler, karşılanmamış ihtiyaçlara dair önemli ipuçları sunmaktadır (Klein ve Gibson, 2005).

Rosenberg (2005b), öfkenin tetikleyici sebepleri ile gerçek nedenlerinin genellikle farklı olduğunu belirtmektedir. Örneğin, isteğine olumsuz yanıt alan bir mahkûmun öfkesi, durumun “adil olmaması” ya da “insanca olmaması” şeklindeki değerlendirmelerden kaynaklanabilir. Bu nedenle, öfkenin temelinde yer alan düşünce kalıplarını fark etmek ve bunları dönüştürmek önemlidir. Örneğin, bireyin kendisine haksızlık yapıldığı ya da önemsenmediğine dair yargıları, öfkenin kaynağını oluşturabilir. Şiddetsiz İletişim, bu noktada “Öfkeleniyorum çünkü kendime... söylüyorum.” gibi teknikler kullanarak bireyin düşüncelerini keşfetmesine yardımcı olmaktadır. Bu süreçte, ihtiyaçlar açık ve net bir şekilde ifade edilirse, diğer insanlarla şefkatli bağlar kurulabilir ve ihtiyaçların karşılanması sağlanabilir. Dolayısıyla, öfke, ihtiyaçların karşılanması için bir fırsat olarak değerlendirilebilir. İhtiyaçları karşılanan bireyin öfkesi azalacak ve bu duygu bastırılmak yerine, ihtiyaçların karşılanması yönünde bir motivasyona dönüşecektir.

3. Okullarda Şiddetsiz İletişim

Şiddetsiz iletişim konusunda, müfredatı oluşturulmuş, ders planları hazırlanmış ve içerisinde çeşitli aktiviteler, alıştırmalar ve örnekler barındıran kitaplar bulunmaktadır (McCarthy, 2008). McCarthy, şiddetsiz iletişim eğitimlerinin 1982 yılından bu yana lise, üniversite ve hukuk öğrencilerine verildiğini, ancak okul öncesi ve temel eğitimde de verilmesi gerektiğini savunmaktadır. McCarthy'ye göre, matematik ve diğer dersler gibi şiddetsiz iletişimin de dört temel adımının öğretilmesi gerekmektedir: Farkındalık, kabul etme, özümseme ve harekete geçme. Bu adımların en azından farkındalık düzeyinde öğrencilere kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler, şiddetsiz iletişimi öğrenmeye istekli olup, bu dili kullanarak hayatta kalma becerisi de kazanabilirler. Kalp, zihin, sevgi, gerçek ve adaletin gücü, şiddet ve silahların gücünden daha etkili ve kalıcı bir etki yaratabilir ve bu değerler okullarda öğretilir.

Okullarda şiddetsiz iletişim çalışmaları, bireysel ve grup çalışmaları olarak iki şekilde gerçekleştirilebilir. Bireysel çalışmalar, öğrencilerin kendi duygu ve ihtiyaçlarını anlamalarına katkı sağlarken; grup çalışmaları, diğer insanların bakış açılarını anlamaya yardımcı olur. Bu çalışmalar kapsamında senaryo ve rol yapma etkinlikleri yer alabilir. Öğrencilere bir çatışma senaryosu verilerek, bu durumu çözmeleri istenebilir. Ayrıca, empatiyi geliştirmek için bazı oturumlar düzenlenebilir. Bu oturumlarda grup üyeleri sırayla kendi duygularını ve ihtiyaçlarını paylaşır ve böylece birbirlerini daha iyi anlamalarına olanak tanınır (Lucy, 2015).

Öğretmenlerin öğrenci başarıları karşısındaki övgüsü, çabaya yapılmalıdır. Yeterli düzeyde gösterilen çaba sonucunda elde edilen başarılar övülmelidir. Grup içinde övgü ortamı yaratılması ve övgünün tüm grup üyelerine yönlendirilmesi grup üzerinde olumlu bir etki yaratır. Düşük öz değere sahip öğrenciler, kendilerine yönelik yapılan övgülere daha az inanmaya eğilimli olabilirler. Bu nedenle, övgülerin her öğrencinin gerçek bir özelliğine (örneğin, güzel yazı veya güzel kıyafet gibi) dikkat çekerek yapılması, olumsuz algıları yumuşatmaya yardımcı olabilir (Ysseldyke ve Algozzine, 2006).

Şiddetsiz iletişim eğitimlerinin amacı, ihtiyaçları tanıma ve ifade etme becerisini artırarak empatiyi sağlamaktır. Ayrıca, çatışma ortamlarını şiddetsiz yollarla çözme

ve dört temel adımın (gözlem, duygu, ihtiyaç ve talep) ifade stillerini yerleştirmeyi hedeflemektedir (Lucy, 2015). Eğitim ortamlarındaki öğretmenler, şiddetsiz iletişim uygulamalarında lider rolü üstlenir ve çalışmalarda, üyeler sırayla öğrenci ve öğretmen rollerini deneyimleyebilir.

Uzlaşma süreci, karşılıklı anlayışa dayalı olarak tarafların ihtiyaçlarını dikkate almayı gerektirir; bu yaklaşım, şiddetsiz iletişimin temelini oluşturur. McCarthy (2008), dünya genelinde barışın arzulandığını ve her bireyin kalbinde barış isteğinin bulunduğunu belirtmiş, ancak bu isteğe ulaşmak için barış eğitiminin yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Müfredatlarda şiddetsizlik ve barış konularının yeterince yer bulmadığına dikkat çekerek, Gandhi, Martin Luther King, Tolstoy ve Dorothy Day gibi şiddetsizlik savunucularını içeren 14 haftalık bir müfredat geliştirdiklerini aktarmıştır. Bu eğitimlerin, öğrencilere yalnızca barışı değil, aynı zamanda demokrasiyi de kazandırdığını vurgulamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin bu değerleri sınıf ortamında yaşatarak öğrencilere örnek olmalarının önemine işaret etmiştir. McCarthy'nin vurguladığı gibi, öğretmenlerin barış ve şiddetsizlik değerlerini içselleştirerek rol model olmaları, sınıf ortamında uzlaşmacı iletişim dilinin etkili biçimde uygulanmasını mümkün kılmaktadır.

Uzlaşma süreci, karşılıklı anlayışa dayalı olarak her iki tarafın da ihtiyaçlarını dikkate almasını gerektirir; bu, şiddetsiz iletişim yaklaşımının özüdür. McCarthy (2008), dünyada barışın arzulandığını ve her kalbin barışı istediğini ifade etse de bu arzuya ulaşmak için barış eğitiminin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Müfredatlarda şiddetsizlik ve barış konusunun yeterince yer almadığına değinerek, 14 haftalık bir müfredat geliştirdiklerini ve bu müfredatın içerisine Gandhi, Martin Luther King, Tolstoy ve Dorothy Day gibi şiddetsizliği savunan önemli figürlerin dahil edildiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin bu eğitimlerle sadece barışı değil, aynı zamanda demokrasiyi de öğrendiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu değerleri sınıf ortamında yaşatarak, öğrencilerine örnek olmaları gerektiğini de eklemiştir (McCarthy, 2008). McCarthy'nin vurguladığı gibi, öğretmenlerin barış ve şiddetsizlik konusunda rol model olmaları, sınıflarda uzlaşmacı iletişim dilinin etkili bir şekilde uygulanmasına olanak tanır.

Bireyler arası iletişimde, karşı tarafın iletişim kurmaya istekli olmadığı veya zaman kısıtlamalarının bulunduğu durumlarda, olası zarar veya adaletsizliğin

önlenmesi amacıyla ‘koruyucu güç’ kullanımı devreye girebilir. Rosenberg (2020), koruyucu gücün cezalandırıcı bir niteliğe sahip olmadığını ve zarar verme amacından uzak, adaleti sağlamak için kullanılan bir müdahale biçimi olduğunu belirtmektedir. Cezalandırma ise suçlama, ‘hatalı’ veya ‘bencil’ gibi etiketlemeleri içerir ve boyun eğme, cezadan kaçınmanın bir yolu olarak karşımıza çıkar. Ancak, cezadan korkan bireyler utanç ve alay edilme korkusuyla isteneni yerine getirebilir; bu durum öz güven ve öz saygı sorunlarına yol açabilir.

Özellikle iletişim bozukluğu olan öğrenciler için “saldırgan, endişeli, asosyal, dürtüsel, asabi, inatçı” gibi etiketler sıklıkla kullanılmaktadır. Ysseldyke ve Algozzine (2006), bu tür etiketlerin basmakalıp olup negatif etkiler bırakabileceğine dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin, öğrencileri dikkatlice gözlemlemeleri, onları tek bir olumsuz etiket altında sınıflandırmamaları ve öğrencinin sahip olduğu zenginlik ve çeşitliliği bu etiketlerle örtmemeleri gerektiği unutulmamalıdır.

4. Kültür ve Şiddetsiz İletişim

Çoğu birey, iletişim biçimlerinin şiddet içermediğini düşünmektedir. Ancak, öğrenilen iletişim tarzında genellikle iyi-kötü insanlar ve doğru-yanlış davranışlar gibi yargılama unsurları bulunmaktadır. Şiddet, sadece dil aracılığıyla değil, daha önce içsel düzeyde şekillenir. Bu nedenle, şiddetsizlik eğitimi, içsel bir süreç olarak kişinin kendisini yargılamadan, ihtiyaçlarını kabul ederek ve kendisiyle empati kurarak başlamalıdır (Sulvian, 2007).

Kültür, duygusal iletişimde önemli bir rol oynamakta olup, bu konuya dair yapılan birçok araştırma bulunmaktadır (Gudykunst ve Ting-Toomey, 1988; Shrank ve ark., 2005, akt. Julia ve ark., 2024).

5. Çatışma ve Şiddetsiz İletişim

Şiddetsiz iletişim bağlamında çatışma sürecini aşamalara ayıran Shaw (2020), çatışmanın beş aşamada değerlendirilebileceğini öne sürmüştür. Bu aşamalar sırasıyla şu şekilde tanımlanabilir: Gizli aşama, çatışmanın potansiyelinin bulunduğu fakat açıkça hissedilmediği aşamadır. Ardından çatışma fark edilir ve algılanan aşama başlar. Üçüncü aşama olan hissedilen aşamada ise hayal kırıklığı, öfke gibi duygular yoğunlaşır. Çatışma açıkça görüldüğünde ise bu, belirgin aşama olarak tanımlanır. Son

aşama, sonuç aşaması olup, bu aşamada çatışma çözülür ya da devam eder. Etkili bir çözüm için, diğer tarafın bakış açısını anlamak, yargılamadan objektif bir şekilde durumu değerlendirebilmek, duygusal tepkilerden kaçınmak ve empati kurmak büyük önem taşımaktadır. Öğrencilere çatışmanın aşamalarının öğretilmesinin erken müdahale ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu bir etki yaratacağını belirtilmiş, aynı zamanda empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik duygusal zekaya dayalı çalışmalar yapmanın önemine de vurgu yapılmıştır.

B. Şefkatli İletişim

Şefkat, başkalarının sıkıntılarını hafifletmeye yönelik bir etkinlik içermektedir. Şefkatli iletişimde, kültürel değerler ve tercihler göz önünde bulundurularak uyumlu bir yöntem izlenmesi gerekmektedir (Julia ve ark., 2024). Şefkatli iletişim; sağlık hizmetleri, eğitim, işyerleri gibi çeşitli ortamlarda bilgi alışverişinin sağlıklı bir şekilde yapılmasını, çatışmaların çözülmesini, duygu içgörüsü ve öz farkındalık gibi becerilerin gelişmesini destekler ve sosyal ilişkilerin kalitesini artırır (Jacop ve ark., 2024). Profesyonellerin, özellikle öğretmenlerin, şefkatli iletişimde eksiklikler gösterdiği yönünde yapılan çalışmalar, geleneksel iletişimdeki sorunları gözler önüne sermektedir (Bayne ve ark., 2013; Deb ve ark., 2017; Burstein ve ark., 2022; akt. Jacop ve ark., 2024). Uluslararası düzeyde, şefkatli iletişimle ilgili kapsamlı bir anlayışa duyulan ihtiyaç gün geçtikçe daha fazla önem kazanmaktadır (Jacop ve ark., 2024).

Bu bağlamda, şiddetsiz iletişim eğitimi, sağlık hizmetleri gibi profesyonel alanlarda çalışanların iletişim becerilerini geliştirmeleri açısından önemli bir araçtır. Örneğin, şiddetsiz iletişim eğitimine katılan sağlık personeli, eğitimin ardından kendilerini iletişim ve empati yönünden daha güçlü hissettiklerini, farkındalıklarının arttığını belirtmişlerdir (Museux ve ark., 2016). Bu tür eğitimlerin, şefkatli iletişimin gelişimine katkı sağladığı ve profesyonellerin sosyal ilişkilerde daha sağlıklı bir yaklaşım sergilemelerini desteklediği açıktır.

C. Virginia Satir ve İletişim

1. Satir’e Göre Öz Değer ve Özgün Benlik

Virginia Satir, insan ve aile sorunlarını tanımlamak ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmak amacıyla çeşitli kavramlar kullanmıştır. Satir’e göre, bireyin kendisi hakkında sahip olduğu duygu ve düşünceler “öz değer” olarak adlandırılırken; insanların birbirlerine bir şeyler anlatmak için kullandıkları yöntem ise “iletişim”dir (Satir, 2016).

Satir, bireylerin kendilerini kısıtlanmış ve baskı altında hissettiklerinde enerjilerini çeşitli şekillerde dışa vurduklarını ve bu bağlamda öfke, nefret gibi duyguların bastırılmış özgün benlikle ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Aynı şekilde, inkâr etme ve suçu başkasına atma gibi savunma mekanizmaları da bastırılan özgün benlikten kaynaklanmaktadır. Bu durum, bireylerin sosyal kabul görme amacıyla, kendi özgün benliklerinden sapmalarına yol açar ve içsel çatışmalarını derinleştirir (Satir, 1998b). Satir’in bireyin özgün benliğini bastırmasının içsel çatışmalara ve olumsuz duygulara yol açtığı görüşü, Rosenberg’in öfkenin bastırılmasının yerine, onun kökenine odaklanarak dönüştürülmesi gerektiğini savunan yaklaşımıyla örtüşmektedir (Rosenberg, 2005b). Ancak Satir, özgün benliğin bastırılmasını daha çok sosyal kabul görme çabasıyla ilişkilendirirken, Rosenberg öfkenin bireyin karşılanmamış ihtiyaçlarından kaynaklandığını vurgulamakta ve bu ihtiyacın anlaşılmasıyla öfkenin yapıcı bir şekilde dönüştürülebileceğini savunmaktadır.

Satir, sorunlu ailelerin özelliklerini belirlerken, bu ailelerdeki düşük öz değer, belirsiz ve dürüst olmayan iletişim, katı kuralların varlığı ve aile üyelerinin toplumsal ilişkilerinin suçlama ve korku temeline dayanması gibi unsurları vurgulamaktadır. Bu olumsuz aile içi dinamikler, bireylerin kendilerini güvenli bir şekilde ifade etmelerini engelleyebilir ve özgün benliklerinden uzaklaşmalarına yol açabilir. Sonuç olarak, ailedeki bu olumsuz iletişim biçimleri, sağlıklı benlik gelişimini zedeleyerek bireylerin psikolojik ve duygusal sağlığını olumsuz yönde etkileyebilir (Satir, 2016).

Satir (1998b), bireylerin tehdit ve ödüller yoluyla itaat etmeye, belirli kalıplara uymaya ve toplumun beklentilerine göre hareket etmeye zorlandıklarını belirtmektedir. Bu durum, bireyin özgün benliğini kabul etmesini engelleyerek

kendisini dışsal ltlerle değerlendirmesine neden olmaktadır. Rosenberg de bireyin cezadan kaçınmak için itaat ettiğinde, bunun öz güven ve öz saygı sorunlarına yol açabileceğini vurgulamaktadır (Rosenberg, 2005b).

Satir'e göre, birey kendi değerini takdir etmeye başladığında, başkalarının değerini de takdir etmeye hazır hale gelir. Bu süreç, bireyde güven ve umut duygularının oluşmasına katkı sağlar. Öte yandan, birey kendisini değersiz hissettiğinde, kandırılma, ezilme ve aşağılanma beklentisi kaçınılmaz hale gelir. Ancak, Satir düşük öz değerin öğrenilmiş bir durum olduğunu ve yaş fark etmeksizin unutulup yerine olumlu bir öz değer algısının inşa edilebileceğini belirtmiştir. Ayrıca, bireyin kendi değerini fark etmesi durumunda enerjisinin artacağına dikkat çekmiştir (Satir, 2016). Bu görüşler, uzlaşmacı iletişim diliyle doğrudan örtüşmektedir. Uzlaşmacı iletişim, bireyin kendi duygularını ve ihtiyaçlarını fark ederek ifade etmesini sağlarken, aynı zamanda karşısındaki kişinin de duygu ve ihtiyaçlarını anlamaya yönelik bir bilinç geliştirmesini amaçlamaktadır.

Prokrustes Yatağı Metaforu ile bireysel farklılıkların göz ardı edilmesine dikkat çeken Satir, insanları tek tip bir kalıba sokma çabasının, onların zgn düşünme, hissetme ve hareket etme haklarını kısıtladığını vurgulamaktadır. Dışsal beklentilere uyum sağlamak amacıyla benliklerinden ödün veren bireyler, zamanla zgn benlik algılarını yitirerek içsel çatışmalar yaşamaktadır. Bu süreç, kişinin kendisini yetersiz, kısıtlanmış ve korkmuş hissetmesine yol açmakta, hata yapma kaygısını artırarak bireyin kendisini ifade etmesini daha da zorlaştırmaktadır (Satir, 1998b). Uzlaşmacı iletişim de bireyin kendi duygu ve ihtiyaçlarını fark edip bunları açık bir şekilde dile getirmesini teşvik ederken, bireysel farklılıkları da kabul eden bir yaklaşımı benimsemektedir.

2. Virginia Satir ve İletişim Sanatı

Uzlaşmacı iletişim dili, bireylerin kendilerini açık ve samimi bir şekilde ifade etmelerine olanak tanırken, aynı zamanda karşı tarafın duygu ve düşüncelerini anlamaya yönelik bir denge kurmayı amaçlamaktadır (Shaw, 2019). Virginia Satir'in iletişim modeli de bu anlayışla örtüşmekte ve bireylerin geçmiş deneyimleri, beden dili, ses tonu ve algılarıyla iletişim sürecine nasıl katıldıklarını analiz etmektedir. Satir'in vurguladığı gibi, etkili bir iletişim ortamı oluşturmak yalnızca sözcüklerin

doğru seçilmesiyle değil, aynı zamanda karşılıklı anlayış ve farkındalık geliştirmekle mümkündür. Dürüstlük ve açıklık, iletişimde uyumu sağlarken, kendini olduğu gibi ifade eden bireyler aynı zamanda başkalarına da rol model olmaktadır. Uyumlu iletişim, güveni pekiştirerek ilişkileri güçlendirmektedir (Satir, 2001a).

Satir (1997), bireylerin alışkanlıklarını çoğunlukla güvenlik ve aşinalık hissi nedeniyle sürdürdüklerini ve bunun değişime karşı bir direnç oluşturabileceğini ifade etmektedir. Satir (2016), tüm iletişim becerilerinin öğrenilmiş olduğunu ve bu nedenle bireyler tarafından anlaşılabilir ve gerektiğinde değiştirilebilir nitelikte olduğunu savunmaktadır. Bu süreçte beden dili, jestler, değerler, ses tonu, sözcük seçimi ve bireyin geçmiş deneyimlerinden kaynaklanan anlık beklentiler önemli rol oynamaktadır. Bu unsurlar, iletişim sürecinde karşı tarafın benzer unsurlarıyla etkileşime girerek anlamın inşasına katkı sağlar. Ancak iletişimde bireylerin yaptığı tahminler ve varsayımlar denetlenmediğinde, bunlar “gerçek” olarak algılanabilmekte ve bu durum yanlış anlamalara yol açabilmektedir.

Satir, direnç kavramını iletişimde bir “engel” olarak görmek yerine, bir korunma mekanizması olarak değerlendirmektedir. İnsanlar, kendilerini güvende hissetmediklerinde sürece ve değişime direnç gösterebilmektedirler. Bu nedenle, bireylerdeki direnci kırmak, kişinin kendisini güvende hissedeceği yeni bir anlayış ve iletişim ortamı yaratmakla mümkün olabilir (Satir, 1997). Ayrıca, Satir, gerçek güvenin, belirsizlikle yaşamayı kabullenmekle oluşacağını ve bireyin büyüme sürecinin, uyum sağlama yeteneği ile doğrudan bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır.

Değişim sürecinde bireylere sunulan destek, yeni durumlarla başa çıkmalarını kolaylaştıran önemli bir faktördür. İnsanlar, bilinmeyene adım atarken güvenli bir ortamda olma ihtiyacı hissederler. Bu destek, korku ve belirsizliği hafifleterek daha sağlıklı bir iletişim kurulmasını mümkün kılmaktadır (Satir, 1999).

Satir (2016), bireylerin çoğu zaman yalnızca karşılarındaki kişiyle değil, kendi içlerindeki “gölgelerle” de iletişim kurduklarını ifade etmektedir. Bu durum, geçmişte yaşanan güvensizliklerin ve bastırılmış duyguların yansıması olarak ortaya çıkabilmektedir. Örneğin, yıllar sonra dile getirilen “Ben senin baban değilim!” gibi öfkeli ifadeler, bireyin geçmiş deneyimlerinden kaynaklanan bastırılmış duygularının bir dışavurumu olabilmektedir.

a. Ebeveyn-çocuk iletişimi ve etkileri

Virginia Satir, ebeveynler arasındaki çatışmaların, bebekler üzerinde bile olumsuz etkiler yaratabileceğini vurgular. Bu bağlamda, ebeveynlerin çocuklarına, yaşanan olayların onlarla ilgisi olmadığını açıkça ifade etmelerinin, çocuğun duygusal olarak yatıştırılmasına katkı sağlayabileceğini belirtmektedir (Satir, 2016). Ebeveynler ve çocuklar arasındaki algı farklılıklarının, çoğunlukla farklı bakış açılarına dayandığı göz önüne alındığında, bu farklılıkların etkili dinleme yoluyla aşılmasının mümkün olduğunu savunmaktadır. Etkili dinleme, yalnızca göz teması kurmakla sınırlı kalmayıp, karşı tarafa tamamen zihinsel olarak odaklanmayı gerektirir; çünkü bireyler, sessizce dinlediklerinde çoğu zaman kendi içsel seslerine odaklandıklarını fark edemeyebilmektedirler. Satir'in önerdiği alıştırma, bu farkındalığı geliştirmeye ve bireylerin içsel seslerinden, ön yargı ve tahminlerden arınarak daha net bir iletişim kurmalarına olanak tanımaktadır. Benzer şekilde, uzlaşmacı iletişim yaklaşımında da anlamlı ve sağlıklı bir iletişimin kurulmasına yönelik süreç, bu tür alıştırma ile desteklenmektedir.

Aile içindeki iletişimde ise çelişkili mesajların verilmesi, güven duygusunun zedelenmesine yol açabilmektedir. Örneğin, anne ve babanın çocuklarına aynı olayları farklı şekillerde açıklamaları, çocukların kendi gözlemlerine güvenmelerini zorlaştırmakta ve özgün benliklerini ifade etmelerini engellemektedir (Satir, 1997). Bu bağlamda, Satir, açık bir iletişim ortamı yaratmanın önemine işaret eder; duygu ve düşüncelerin ifade edildiği süreçte, bireylerin derin bir nefes alarak beden farkındalıklarını korumaları ve göz hizasında iletişim kurmaları, sürecin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilmesine katkı sağlar. İletişim tamamlandığında, karşı tarafın duygu ve düşüncelerini paylaşmaya teşvik edilmesi de Satir'in tanımladığı "güncelleme çalışması" kapsamında değerlendirilmektedir; bu yöntemle iletişim kuran ailelerin ilişkilerdeki çatlakları onarabileceği ifade edilmektedir.

Özellikle çocuklarla iletişimde, onların göz seviyesine inilerek sevgi dolu bir temas kurulması ve net bir ses tonuyla sorumluluklarının hatırlatılması önerilmektedir. Bu yaklaşımda, sürecin neşeyle sürdürülmesi, iletişim amacının daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine olanak tanımaktadır. Ancak, çocuğu utandırmak, aşağılamak, mahrum bırakmak veya cezalandırmak, çocuğun öz değerini olumsuz yönde

etkileyerek, uzun vadede hayat boyu sürece psikolojik acılara neden olabilmektedir (Satir, 2016).

b. Ses tonu ve fiziksel temasın rolü

Satir (2016), iletişim süreçlerinde ses tonunun ve fiziksel temasın önemli roller oynadığını vurgular. Sesin yüksekliği, alçaklığı, netliği ve sertliği, karşı tarafta farklı duygu ve düşüncelerin ortaya çıkmasına neden olabilir. Ancak, birçok birey kendi ses tonunun farkında değildir. Bu durumu göstermek amacıyla danışanlarının seslerini kaydeden Satir, bireylerin kendi seslerini duyduklarında şaşkınlık ve hayretle tepki verdiklerini rapor etmiştir. Ayrıca, Satir, sağlıklı iletişim için dokunmanın ve fiziksel temasın önemine dikkat çeker. Sarılmak gibi fiziksel temasların, bireylerin duygusal farkındalıklarını artırarak, sevgi ve desteği pekiştirdiğini ifade eder. Bu tür temasların, öfkenin azalmasına ve erken yaşta cinsel deneyim yaşama isteğinin düşmesine katkı sağladığını ileri sürer.

c. Geleneksel iletişim modelleri ve dinamikleri

Satir, geleneksel lineer bakış açısının iletişimdeki sorunlara ve yanlış anlamalara yol açtığını öne sürmektedir. Sebep-sonuç ilişkisi temelinde tek bir doğruyu aramak, iletişimin doğru anlaşılmasını zorlaştırabilmektedir. Bu nedenle, çoklu değişkenlerin ve ortam koşullarının dikkate alındığı bir iletişim sürecinin benimsenmesi önemli olmaktadır (Satir, 1997). Ayrıca, Satir iletişimin yalnızca sözel ifadelerden ibaret olmadığını, beden dilinin, yüz ifadelerinin, mimiklerin, nefes alışverişinin ve ses tonunun da bu süreçte etkin rol oynadığını belirtir. Gerçekten hissedilmeyen bir mesajın çifte anlam yaratabileceğini ve bu tür çifte mesajların sıklıkla incitilme, reddedilme veya kaybetme korkusundan kaynaklandığını vurgulamaktadır (Satir, 2016).

d. Satir iletişiminde roller ve hiyerarşi

Satir, bireylerin dünyayı algılamak için soyut kavramları somutlaştırma ihtiyacı duyduklarını ve bu doğrultuda çeşitli modeller geliştirdiklerini ileri sürmektedir. Özellikle insan ilişkilerinin roller aracılığıyla tanımlanmasının bireyleri sınırlandırdığını vurgulamaktadır. Ona göre, bireyin yalnızca “anne”, “doktor” veya “öğretmen” gibi rollerle tanımlanması, kişiliğini tam anlamıyla yansıtmasına engel olabilmektedir. Bu nedenle, söz konusu rollerin statik kavramlar yerine süreç odaklı

bir biçimde, “anne olmak”, “doktor olmak” veya “öğretmen olmak” şeklinde ifade edilmesi daha uygun olacaktır (Satir, 1998a).

Satir (2001a) ayrıca insan ilişkilerindeki hiyerarşik yapının bireyleri üstün ya da aşağı konumlara zorlayarak, olumsuz duyguların doğmasına yol açtığını belirtmiştir. Bu tür bir iletişim biçimi, bireylerin korku, kıskançlık, yetersizlik ve yalnızlık gibi duygular yaşamasına neden olmakta ve Satir’e göre, bu duyguların kaynağı olaylardan değil, iletişim biçiminden kaynaklanmaktadır. Hiyerarşik yapı, bireylerin kendilerini ve diğer insanları anlamalarını kısıtlayarak, sağlıklı ve gerçek ilişkiler kurmalarını engellemektedir. Bu bağlamda iletişimin roller gibi dinamik bir süreç olarak ele alınması gerektiğini savunmaktadır (Satir, 1998a).

Satir’in bir diğer önemli vurgusu ise, “Birini yalnızca insan olarak görmeye başlamak, algıyı temizlemenin başlangıcıdır” şeklinde ifade ettiği görüşüdür (Satir, 2001b). Bu yaklaşım, bireylerin roller ve hiyerarşilerden kurtularak, karşıdaki kişiyi gerçek benliğiyle tanımaya başladığında, sağlıklı ve samimi bir iletişimin mümkün olacağını ifade etmektedir. Böylece, etiket ve kalıplardan arınarak yapılan iletişim, bireylerin birbirlerini daha derin bir güven ve anlayışla anlamalarına zemin hazırlamaktadır.

3. Satir’in İletişim Kalıpları

Satir, insanların yaşadıkları gerilimle başa çıkabilmek için zamanla çeşitli evrensel iletişim kalıpları geliştirdiğini öne sürer. Bu kalıpların genellikle bireylerin düşük öz değerlerine dayandığını belirtir. Satir’e göre, bu kalıplar, kişilerin içsel dünyalarındaki duygusal durumlarını dışa vurdukları iletişim biçimleriyle ilgilidir (Satir, 2016). Satir, insanların çoğunlukla suçlayıcı, aşırı mantıksalcı, alttan alıcı ve ilgisiz olmak üzere dört temel iletişim biçimini benimsediğini ifade eder ve bu benimseyişi bilinçdışı düzeyde, geçmiş deneyimlerdeki maruziyete bağlar (Satir, 1998a).

a. Suçlayıcı

Suçlayıcı iletişim kalıbını benimseyen bireyler, çevrelerindeki sürekli olarak suçlar, hataları başkalarında ararlar. Bu kişiler, “hep”, “asla” ve “neden” gibi ifadelerle konuşurlar. Ses tonları sert, gergin ve soğuk olurken, beden dili de bir patronluk tavrı

sergiler. Suçlayıcı bireylerin içsel dünyasında ise yalnızlık ve başarısızlık hissi yer alır (Satir, 2016). Satir olaylar karşısında hem suçlu arayan kişinin ve hem de objektif olarak kendi hatalarını gören kişinin acı çektiğini öne sürer. Suçlayıcı hissettiği acıyı dışarıya yöneltmiştir, kişisel sorumluluk hissetmekten kaçınmaktadır. Bu yapıdaki kişiler kısa vadede rahatlasa da uzun vadede kişisel gelişimleri olumsuz etkilenmektedir (Satir, 2001b).

b. Aşırı mantıksalci

Bilgi işlemci iletişim tarzını benimseyen bireyler, duygularını dışa vuramaz ve aşırı mantıklı, doğrucu bir yaklaşım sergilerler. Kendilerini sakın, soğuk ve duygusal açıdan kontrol altında tutar gibi gösterirler. İletişimleri genellikle uzun ve monoton cümlelerden oluşur. Çevrelerinde ideal olarak algılanabilirler, ancak içsel dünyalarında kırılganlık duygusu hakimdir (Satir, 2016).

c. Alttan alıcı

Altan alıcı iletişim kalıbına sahip bireyler, karşılarındaki kişiye onaylayıcı bir tutum sergileyerek “Nasıl istersen, öyle olsun. Yeter ki mutlu ol.” şeklinde kendilerini ifade ederler. Beden dili, çaresiz ve kurban pozisyonunda olup, ses tonu ise ağlamaklıdır. İçsel dünyalarında ise değersizlik duygusu hakimdir. Bu birey, zayıflıklarını sergileyerek risk almak ve huzursuz olmakla birlikte, alttan alıcı tutum sergileyerek duygusal, fiziksel, zihinsel, sosyal ve spiritüel acılardan kurtulmayı ummaktadır (Satir, 2001b).

d. İlgisiz

Alakasız iletişim kalıbı, bireylerin çevrelerindeki olaylara ve konuşmalara duyarsız kalmasını ifade eder. Bu kişiler, kelimelerle tutarsızlık gösterir, dikkatleri sürekli başka yerdedir ve sebepsiz yere aşırı duygusal tepkiler verebilirler. Beden dili de başka bir yerdeymiş gibi bir izlenim bırakır. Dışarıdan rahat gibi görünen bu bireyler, içsel dünyalarında yalnızlık ve amaçsızlık hissi taşır ve kimsenin onları umursamadığını, yanlış yerde olduklarını düşünürler (Satir, 2016).

Satir’e göre, iletişim, mevcut kalıplardan sıyrılarak dengeli ve içten bir hale gelebilir. Bunun için sağlıklı alternatiflerin eklenmesi gerekmektedir. Kendi hatalarını görebilen ve sorumluluk duygusuyla objektif bakabilen kişiler başlangıçta zorlayıcı

olsa da bu farkındalıklarını, kendilerini oldukları gibi kabul ederek gelişim fırsatına dönüştürebilirler. Kişi, zayıflıklarını tanır ve onlarla barışarak bunları eksiklik değil, öğrenme ve gelişim aracı olarak görür. Bu süreç, öz kabullenme ve öz değerlendirme yoluyla içsel dengeyi geliştirir. Şüphe yerine, eksiklikleri kabul eden ve barışık bir birey ortaya çıkar (Satir, 2016). Bu sayede bireylerin içsel farkındalıkları artar, bedensel duyularını tanımları sağlanır ve daha bütüncül bir iletişim kurmaları mümkün olur (Satir, 1998a).

Şiddetsiz iletişim ve Satir'in iletişim yaklaşımı, empati, duyguların ve ihtiyaçların anlaşılması ile ifade edilmesi, kendilik farkındalığı, duyguların sorumluluğunu alma ve değerlendirmelerden kaçınma gibi unsurlar açısından benzerlik göstermektedir. Şiddetsiz iletişim, çatışmaların çözümü ve ihtiyaçların karşılanması için evrensel bir çerçeve sunarken, Satir'in yaklaşımı iletişimde öz değerinin önemine ve geçmişten gelen etkilerin rolüne dikkat çeker. Şiddetsiz iletişimin odak noktası sözel ifadelerin yapılandırılması iken, Satir'in iletişim modeli, fiziksel temas, beden dili ve farkındalık çalışmalarını iletişimin ayrılmaz bir parçası olarak görmektedir.

4. Uzlaşmacı İletişim

Gottman ve Silver'in (1999) çalışmalarında da ifade edildiği üzere, uzlaşmacı iletişim; bireylerin karşılıklı anlayış ve saygı çerçevesinde fikir alışverişinde bulunmalarını sağlayan ve çatışmaları yapıcı biçimde yönetmeye yönelik bir iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte, güven ortamının oluşturulmasıyla birlikte bireylerin yalnızca kendi görüşlerini ifade etmeleri değil, aynı zamanda karşı tarafın duygu ve düşüncelerini anlamaları da amaçlanır. Aynı çalışmada etkili bir uzlaşmacı iletişimde aktif dinleme, empati kurma, açık ve net ifadeler kullanma ile yapıcı geri bildirim verme gibi unsurların ön plana çıktığı belirtilmektedir. Sürecin başarısı ise büyük ölçüde duygusal zekânın kullanımına bağlıdır; bireyin hem kendi duygularını yönetebilmesi hem de karşısındakinin duygularına duyarlılık gösterebilmesi, sağlıklı bir iletişim ortamı oluşmasına katkı sağlar.

Uzlaşma, tarafların birbirlerini bütünüyle haklı bulmalarını ya da karşıt görüşleri tamamen benimsemelerini gerektirmez. Aksine, mevcut pozisyonların karşı tarafça kabul edilebilir yeni bir biçime evrilmesiyle mümkün olur (Richardson, 2000; akt.

Cohen, 2018). Bu doğrultuda, karşıt argümanları anlamaya çalışmak ve dengeli, ortak bir çözüm üretmeye odaklanmak esastır.

Sims'in (2017) aktardığı araştırmalara göre, uzlaşmacı iletişim; çatışma çözümünde ve ilişkilerin onarılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu sürecin etkili şekilde yürütülebilmesi için aktif ve empatik dinleme becerisi öne çıkmaktadır. Empatik dinleme, yalnızca sözel ifadelerin değil, aynı zamanda konuşmacının bakış açısının anlaşılmasını ve duygusal olarak ona karşılık verilmesini içeren çok katmanlı bir süreçtir. Aynı kaynakta, Bodie ve Gearhart'ın çalışmalarına dayanarak, bu sürecin algılama, işleme ve yanıt verme olmak üzere üç temel aşamadan oluştuğu belirtilmektedir. Empatik dinleme, bireyler arasında güvenin oluşmasına ve karşılıklı anlayışın gelişmesine önemli ölçüde katkı sağlar. Ayrıca, liderlik ve örgütsel iletişim üzerine yapılan çalışmalarda, bu beceriye sahip liderlerin daha etkili bir iletişim ve iş birliği ortamı oluşturdukları ifade edilmektedir.

Bachman ve Guerrero'nun (2006) aktardığı çalışmalara göre, çatışma durumlarında bireyler sıklıkla doğal bir savunma mekanizması geliştirerek savaşıma ya da kaçma tepkisi verebilmektedir. Savaş tepkisi, zarar telafi edilmeye çalışılırken karşı tarafın da benzer şekilde etkilenmesine yol açabilirken; kaçma tepkisi ise bireyin kişisel ya da psikolojik temastan uzak durmasını içermektedir. Ancak uzlaşmacı iletişim, bireylerin bu içgüdüsel tepkilerini dönüştürerek ilişkileri onarmaya yönelik bir motivasyon değişikliğine zemin hazırlayabilmektedir. Aynı kaynakta, zarar gören bireylerin karşı tarafa yeniden yaklaşmasını kolaylaştıran bu iletişim biçiminin, affetme sürecini destekleyen etkili bir mekanizma sunduğu ifade edilmektedir. Böylece uzlaşmacı iletişim yalnızca çatışmaları çözmekle kalmaz; ilişkilerin sürdürülebilirliğini destekler ve bireyler arası etkileşimin niteliğini artırarak sağlıklı bir iletişim ortamının oluşmasına katkı sağlar.

Bazı çalışmalarda, telafi ve özür dileme gibi uzlaşmacı davranışların, öz affa yardımcı olabildiği, kişinin kendisini affetmesine olanak tanıdığı ve bunun etik bir zemine oturtulabileceğine dair bulgular mevcuttur (Exline ve ark., 2011; akt. Carpenter ve Tsang, 2014).

Uzlaşmacı iletişim dili, özellikle çatışmaların çözülmesi ve karşılıklı anlayışın geliştirilmesi açısından oldukça etkili bir araçtır. Shaw (2019), insanların çoğu zaman

kendi perspektiflerinden çıkıp objektif bir şekilde kendilerini değerlendirmelerinin zor olduğunu belirtmiş ve bu bağlamda kendilerini sürekli olarak gözden geçirmeleri ve kişisel gelişimlerine odaklanmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu durum, uzlaşma sürecinde kritik bir adım olup öğretmenler, öğrencilere empatik bir yaklaşım sergileyerek hem kendi duygusal zekalarını geliştirme hem de öğrencilerin duygusal gelişimlerine katkı sağlama fırsatı bulabilirler.

5. Uzlaşmacı İletişim Unsurları

Uzlaşmacı iletişimin dört temel unsuru, etkili ve sağlıklı bir iletişim sürecinin temel yapı taşlarını oluşturur.

a. Anlamaya dayalı onay

Bu unsur, yalnızca bilgilendirme yapılmasının yeterli olmadığını, bilginin alıcı tarafından doğru bir şekilde anlamlandırılmasının kritik olduğunu vurgular. İletişimde onay sürecinin etkin olabilmesi için, paylaşılan bilgilerin ne anlama geldiği net bir şekilde aktarılmalıdır (Beauchamp ve Childress, 2013; akt. Powers ve Lov, 2000). İletişim sürecinde her iki taraf, karşı tarafın perspektifine ve sınırlarına saygı gösterir ve açık, anlaşılır bir iletişim sağlanır (Millum ve Bromwich, 2018).

b. Etkileşimli ve diyalog temelli iletişim

Bilgilerin tek taraflı bir şekilde aktarılmasından ziyade, çift yönlü bir iletişim modeli benimsenmelidir. Bu, tarafların karşılıklı olarak düşüncelerini ifade edebilmelerini ve onay alma sürecinin etkin bir şekilde işlemlerini sağlar (akt. Powers ve Lov, 2000).

c. Güç dinamikleri

Cohen'in (2018) aktardığına göre, Kuflik uzlaşmanın yalnızca eşit güç dengesine sahip bireyler arasında değil, birbirine eşit düzeyde saygı duyanlar arasında gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Bu anlayış doğrultusunda, otorite konumundaki kişilerin; bireylerin serbestçe konuşabilmesini, soru sorabilmesini ve kendi iradeleriyle karar verebilmelerini desteklemesi önemlidir. Powers ve Lov'un (2000) aktardığı çalışmalarda da ifade edildiği üzere, güç dengesizliği açık ve özgür iletişimin önünde bir engel teşkil edebilir; bu nedenle iletişim sürecinde güç dinamiklerinin dikkatle yönetilmesi gerekmektedir.

Bu unsurlar, uzlaşmacı iletişimin etkinliği için temel bileşenlerdir ve her biri, karşılıklı anlayış ve saygıyı sağlayarak sağlıklı bir iletişim ortamının oluşturulmasına katkıda bulunur.

d. Dil-kavram farklılıkları

İletişimde kullanılan dilin, hedef kitlenin anlayabileceği şekilde sadeleştirilmesi önemlidir. Teknik terimler ve karmaşık ifadeler, yanlış anlamaların önüne geçmek için anlaşılır bir hale getirilmelidir. Ayrıca, kültürel farklılıklar da göz önünde bulundurulmalı ve bu farklılıklar doğrultusunda iletişim biçimleri uyarlanmalıdır (Phillips, 2008; Epstein ve Street, 2011).

6. Ailede Uzlaşmacı İletişim

Aile içindeki açık ve çözüm odaklı iletişim örüntüleri ile aile bireylerinin birbirlerinin görüşlerini daha kolay kabul ettiği bilinmektedir. Özellikle ebeveynlerin hiyerarşiyi koruyup çocukları kendi görüşlerini söylemeye teşvik ettiğinde çocukların tavsiyelerini kabul etme olasılığı artmaktadır (Watne ve Brennan, 2011).

Bu durum, aile içindeki iletişimin yalnızca bireylerin görüşlerini ifade etmelerini sağlamadığını, aynı zamanda çözüm odaklı bir yaklaşım benimsemelerini de teşvik ettiğini göstermektedir. Ebeveynlerin açık iletişimi desteklemeleri ve çocukları da kendi düşüncelerini rahatlıkla ifade etmeye teşvik etmeleri, ailede sağlıklı bir iletişim kültürünün oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Bu tür iletişim örüntüleri, aile bireylerinin hem birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlamakta hem de farklı görüşler karşısında yapıcı bir tutum geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Silars, 2017).

7. Uzlaşmacı İletişim ve Liderlik

Choi ve Jeong'in (2022) aktardığına göre, liderlerin uzlaşmacı iletişim tarzı, ekip içi etkileşimlerde anlayış, empati ve nezakete dayanır. Bu tarzı benimseyen liderler, kendi görüşlerini dayatmak yerine ekip üyelerinin fikirlerini dikkate alır; hatalar karşısında yargılayıcı olmak yerine, bireylerin bu hataları kendilerinin fark etmesini sağlar. Böyle bir yaklaşım, ekip içinde güven ortamının oluşmasına zemin hazırlar.

Millum ve Bromwich'e (2018) göre, liderin iletişim tarzı, sadece ekip içindeki bilgi paylaşımını artırmakla kalmaz, aynı zamanda iletişimin anlamlı ve anlaşılır olmasını sağlamak için gerekli temel unsurları da oluşturur. İletişimde başarılı

olabilmek için anlamın ortaklaşa oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır. Uzlaşmacı iletişimde, bir duruma onay veren kişi, neye onay verdiğini ve onayın ne anlama geldiğini net bir şekilde bilir. Örneğin, tıbbi bir onay sürecinde doktor, hastaya yapılacak işlemlerle birlikte olası sonuçlar, riskler ve alternatifler hakkında bilgi verir; hastanın bu bilgiyi anladığından emin olduktan sonra onayı alır. Aynı prensiplerin hukuksal onay süreçlerinde de geçerli olduğu ifade edilmektedir. İletişimde, iki tarafın kastettikleri anlamı doğru şekilde alması ve her iki tarafın etkileşimde bulunarak perspektiflerinin ötesine geçmeleri, uzlaşmacı iletişimin temel gerekliliğidir.

Ayrıca liderin iletişim tarzının, ekip üyeleri arasında iletişim kültürünü şekillendirdiği belirtilmektedir (Choi ve Jeong, 2022). Bu tarz, ekip üyelerinin bilgi paylaşımına ve alımına yönelik teşvik sağlayarak, ekip içindeki etkileşimi artırabilir. Ekip üyelerinin fikirlerine açık bir liderin, onların bilgi paylaşma eğilimlerini yükseltmesi ve dolayısıyla bilgi alışverişinin artmasına katkıda bulunması beklenir. Ayrıca, uzlaşmacı iletişim dilinin, grup içindeki güveni pekiştirerek hem bilgi paylaşımını hem de grup yaratıcılığını olumlu bir şekilde etkilediği vurgulanmıştır.

Bu bağlamda, uzlaşmacı iletişim dili yalnızca liderlerin ekip içindeki etkileşimlerini kolaylaştırmakla kalmayıp, aynı zamanda ekip kültürünü şekillendirme, güven ortamı oluşturma ve bilgi paylaşımını teşvik etme açısından da kritik bir rol üstlenmektedir. Etkili bir liderin iletişim tarzı, ekip üyelerinin anlamı ortaklaşa oluşturmaya, farklı perspektifleri değerlendirmesine ve iş birliği içinde çalışmasına olanak tanıyarak hem bireysel hem de kolektif gelişimi desteklemektedir. Bu durum, eğitim ortamlarında öğretmenlerin sınıf içi liderlik rolleri açısından da önemli bir örnek teşkil edebilir.

8. Uzlaşmacı İletişim ve Eğitim Ortamı

Cohen (2018), uzlaşmayı bireylerin çıkarlarından taviz vermesiyle değil, karşılıklı anlayış ve saygı temelinde gelişen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Uzlaşmacı iletişim, tarafların ihtiyaç ve çıkarlarını gözетerek çözüm arayan bir yaklaşım sunar (Bevan ve ark., 2007). Bu bağlamda uzlaşma, yalnızca tarafların bir araya gelmesi değil, karşılıklı meşruiyetin kabul edilmesi anlamına da gelmektedir. Örneğin, bir öğretmenin öğrenciyle yaşadığı anlaşmazlıkta, öğrencinin ihtiyaçlarını dikkate alması ve ona kendini ifade etme fırsatı tanıması, uzlaşmacı bir yaklaşımın

örneğidir. Golding (2012), uzlaşmayı tarafların birbirlerinin varlıklarını ve çıkarlarını tanıdığı bir eylem olarak değerlendirirken, Kuflik (2000) ise bunu rekabetçi bir güç mücadelesinden ziyade, karşılıklı saygı ve ahlaki değerlere dayalı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu süreç, üstünlük kurma çabalarından uzak, uyumlu bir sınıf düzeninin sağlanması açısından ahlaki bir ilke olarak ele alınmalıdır.

Vallade ve Vela (2015) aktarmasına göre, öğretmen-öğrenci ilişkisindeki güç dinamiği ve hiyerarşik yapı, ilişkide “buzlanma etkisi”ne yol açabilir. Bu durum, öğrencilerin öğretmenin vereceği karşılıktan korkarak şikâyet, itiraz veya görüşlerini gizlemelerine neden olabilir. Güç dengesizliği nedeniyle ilişkideki affetme süreci karmaşıklaşabilir. Ancak öğretmenler, karşılıklı saygı çerçevesinde iletişim kurduklarında eğitim-öğretim süreci daha verimli hale gelir ve öğrenciler daha katılımcı ve olumlu bir şekilde sürece dahil olurlar. Bu durum, sınıf içinde güvenli ve destekleyici bir ortamın oluşmasına katkı sağlar. Ayrıca, uzlaşmacı bir tutum, öğrencilerin motivasyonunu ve başarısını olumlu yönde etkileyebilir.

Uzlaşma sürecini güçlendiren şiddetsiz iletişim teknikleri, özellikle empati becerileri, olumsuz duyguların ifade edilmesi, stresle başa çıkma stratejileri, çatışma farkındalığı ve ilişkileri güçlendiren iletişim gibi konularla bağlantılı müdahale programlarında yoğun bir şekilde araştırılmaktadır. Şiddetsiz iletişim tabanlı müdahale programlarının hem bireysel hem de grup düzeyinde, öğrencilerin davranışsal kalıplarını değiştirme noktasında etkili olduğu görülmektedir. Ancak, bu konuda yapılan çalışmaların sayısının sınırlı olması, yöntemle ilgili bazı kısıtlamalar ve durumsal faktörlerin varlığı, programların etkinliğini daha kapsamlı bir şekilde değerlendiren çalışmalara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır (Visakavičiūtė ve Bandzevičienė, 2019).

9. Uzlaşmacı İletişim Modeli İçin Bütüncül Bir Perspektif

Şiddetsiz İletişim ve Virginia Satir’in İletişim Felsefesi, uzlaşmacı iletişim dili uygulama örneklerinin temelini oluşturan iki önemli yaklaşımdır. Şiddetsiz iletişim, duyguların ve ihtiyaçların açıkça ifade edilmesine ve çatışmaların çözümüne yönelik evrensel bir çerçeve sunarken, Satir bireyin öz değeri, geçmiş deneyimleri ve fiziksel farkındalığının iletişim üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır. Lasater ve Lasater (2022), şiddetsiz iletişimin başlangıçta bir yabancı dil öğrenmek kadar zorlu

olabileceğini, ancak pratikle birlikte doğal hale gelebileceğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenler için şiddetsiz iletişim, öğrencilerin duygu ve ihtiyaç durumlarını anlamak ve buna uygun bir dil kullanmak için oldukça faydalıdır. Satir'in yaklaşımı ise, öğretmenlerin öğrencilerle daha derin ve anlamlı bir iletişim kurmalarını sağlayacak bedensel farkındalık ve empati becerilerini geliştirmeye odaklanır.

Başlangıçlar her ne kadar zor olsa da uygulamaların zamanla karşılıklı empati ve anlayışla daha doğal hale gelebileceği söylenebilir. Bu süreç, önceden edinilmiş iletişim becerilerinin yeniden şekillendirilmesi ve sürekli olarak uygulanmasını gerektirir. Lasater ve Lasater (2022), şiddetsiz iletişimin etkilerini tartışırken, bu dilin empati ve şefkatin pratikte nasıl güçlü bir araç haline geldiğini ve kullanıldıkça kişinin çevresindeki dünyayı dönüştürebildiğini vurgulamışlardır. Kelimelerin gücüne dair farkındalık, bireylerin kendi acılarını ve başkalarının acılarını hafifletebilmelerini sağlar. Örneğin, öğretmenlerin doğru kelimelerle öğrencilere yönelik geri bildirimde bulunması, öğrencinin öz saygısını artırabilir ve onun daha yapıcı bir şekilde gelişmesine katkı sağlayabilir.

Uzlaşma sürecinde karşılaşılan ilk zorluklar, kişilerin birbirlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olacak fırsatlar doğurur. Şiddetsiz iletişim, bu tür durumlarda yapıcı geri bildirim kullanmayı öğretir. Şiddetsiz iletişim teknikleri ilk kez uygulanmaya başlanıldığında, çevredeki kişilerden eleştiriler gelebilir, bu da yeni öğrenen bireyde hayal kırıklığı yaratabilir. Bu durum, başlangıçta doğru kelimeleri seçmenin ve duygusal tepkilere uygun şekilde yanıt vermenin zorluğundan da kaynaklanabilir.

Özellikle öğretmenler, daha önce edinilmiş geleneksel iletişim stillerini terk etmekte zorlanabilirler. Eskiden öğrenilen davranışlar daha köklü olduğu için, şiddetsiz iletişim becerilerini geliştirebilmek adına sürekli pratik yapmak gereklidir.

Kültür ve dil, uzlaşma sürecinin biçimlenmesinde önemli faktörlerdir; karşılıklı anlayış geliştikçe çözüm odaklı iletişim güçlenir. İçinde bulunulan kültür ve miras alınan dil, ahlaki yargılarla iç içe geçmiş bir yapıya sahiptir. Bu durum, olumsuz olmasa dahi, yapıcı ve olumlu geribildirimlerin bile savunma veya eleştiri olarak algılanmasına neden olabilir. Okulda öğretmenlerin kullandığı dilin, öğrencilerin kişisel özelliklerine değil, davranışlarına yönelik olması gerektiği vurgulanmalıdır.

Geribildirimlere karşı gösterilen olumsuz tepkiler, kullanılan dilin ve ifadenin, eyleme ya da davranışa odaklanmak yerine kişisel özelliklere yönelik olmasından kaynaklanmaktadır. Bu tür bir yaklaşım, öğrenciyi savunmaya yönlendirebilir. Örneğin, “dikkatsizsin” gibi bir ifade, bireyin bütünlüğünü tehdit ederek savunmaya yol açabilirken, “...birkaç detayı kaçırdığını...” şeklinde bir ifade, daha çok eyleme odaklanarak, bireyin değişim ve gelişime yönelik düşüncelerini harekete geçirebilir (Lasater ve Stiles, 2010). Ayrıca, kişilik ve karakter özelliklerine yönelik yapılmayan, belirli eylem ya da davranışlar üzerine odaklanarak verilen geribildirimlerin, bireyde savunma yerine daha yapıcı bir yaklaşım oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Şiddetsiz iletişim evrensel bir yöntem sunarken, Satir’in yaklaşımı bireyin öz değeri ve aile bağlarının iletişimdeki rolüne yoğunlaşır. Şiddetsiz iletişim sözel ifadelerin yapılandırılmasını önceliklendirirken, Satir beden dili ve fiziksel farkındalığın iletişime olan katkısını vurgular. Satir beden dili ve fiziksel farkındalığın iletişime olan katkısını vurgular. Bu iki yaklaşım, birlikte ele alındığında, öğretmenlerde içsel farkındalık oluşması ve ayrıca etkin dışa vurum için bütüncül bir yol bulunması beklenmektedir.

IV. UİD UYGULAMASI

Araştırmacı tarafından tasarlanan ve geliştirilen uygulama, öncelikle internet web siteleri için yaygın olarak kullanılan açık kaynak kodlu WordPress platformu üzerinden hazırlanmıştır. Alan adı olarak <https://www.truid.com.tr/> adresi alınmış ve hosting hizmeti aracılığıyla site yayınlanmıştır. Web sitesine, LMS (Learning Management System) eklentisi entegre edilerek bir çevrim içi eğitim platformu oluşturulmuştur. Ek olarak, site güvenliği, kodlama, tasarım, form uygulamaları, dil desteği ve kayan sayfa tasarımı gibi özellikler için çeşitli eklentiler kullanılmıştır.

Responsive (bulunulan ortama duyarlı) bir tasarımla oluşturulan web sitesi, farklı çözünürlüklere sahip cep telefonları, tabletler ve bilgisayarlarla uyumlu bir şekilde çalışabilmektedir. Sitenin responsive özellikleri, ortam genişliği ve çözünürlüğüne göre görüntüleme uyumluluğu sağlamaktadır. Bu sayede kullanıcılar herhangi bir karışıklık ya da bozulma yaşamamadan siteyi sorunsuz bir şekilde kullanabilmektedir.

Geliştirilen internet sitesinin mobil uygulaması, birçok e-ticaret platformunun tercih ettiği bir çerçeve (framework) yapısında tasarlanmıştır. Kullanıcılar, bu uygulamayı Android platformlarda APK dosyasını indirip kurarak ya da herhangi bir ek kurulum gerekmeksizin doğrudan web sitesi üzerinden kendilerine tanımlanan kullanıcı adı ve şifre ile giriş yaparak kullanabilmektedir. Mobil uygulama logosu, ana sayfa, kullanıcı giriş ekranı ve modül içerik ekranı Ek-6'da verilmiştir.

UID (Uzlaşmacı İletişim Dili) adıyla Google Play'de yayınlanan uygulama, test ve kontrol aşamasındadır. Bununla birlikte, IOS cihazlara yönelik mobil uygulamanın geliştirme süreci devam etmektedir.

UID Eğitim Programının genel çerçevesi Tablo 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1 UİD Eğitim Programının Genel Çerçevesi

Eğitim Programı Adı	Uzlaşmacı İletişim Dili (UİD) Eğitimi
Amaç	Katılımcıların, günlük ve mesleki yaşamlarında uzlaşmacı iletişim dilini etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamak.
Hedef Kitle	Öğretmenler, yöneticiler, uzlaşmacı iletişim dili becerilerini geliştirmek isteyen bireyler.
Eğitim Süresi	6 hafta (Her hafta 1 modül)
Toplam Modül Sayısı	6 Modül
Haftalık Çalışma Süresi	Ortalama 1 saat
Erişim Şekli	Çevrimiçi platform üzerinden, kişiye özel şifre ile erişim sağlanacaktır.
Öğrenme Yöntemleri	Eğitim notları, doğru-yanlış testleri, örnek olay analizleri.
Değerlendirme Kriterleri	Her modül sonunda en az %70 - %80 başarı beklenmektedir. Bu seviyeye ulaşamayan katılımcılar için test veya konu tekrarı önerilmektedir.
Katılımcı Desteği	Sorular ve geri bildirimler için araştırmacıya ulaşılabilir. Üst üste iki modülü tamamlamayan katılımcılarla bireysel görüşmeler yapılacaktır.

A. Kullanıcı Arayüzü

Uygulama modülleri, araştırmacı tarafından katılımcıların erişimine sunulacak şekilde haftalık olarak planlanmıştır. Katılımcılar, kendileri için tanımlanan kullanıcı adı ve şifre ile sisteme giriş yaparak modül içeriklerine erişebilmektedir. Geçmişe ait modüller, katılımcıların tamamlamadıkları içeriklere ulaşabilmeleri amacıyla sürekli olarak erişime açık tutulmaktadır. Bu yöntemle, katılımcıların eksik modülleri tamamlamalarına olanak sağlanmaktadır.

Her modül, öncelikle ders notlarının sunulmasıyla başlamaktadır. Ardından, katılımcılar Doğru-Yanlış alıştırma testlerine katılabilmektedir. Modüllerin her birinin sonunda ise eğitim örneklerinden oluşan bir değerlendirme testi yer almaktadır. Ders notlarından örnek alıntılar Ek-7’de, örnek test soruları ise Ek-8’de verilmiştir.

Katılımcılar, test alıştırma larını tekrar yapma olanağına sahip olup, yanlış cevap larını görüntüleyebilmekte ve test sonuç larına dayalı olarak ilerleme durum larını takip edebilmektedir. Ayrıca, herhangi bir modüle ilişkin soru sorma ya da geri bildirimde bulunma işlemlerini doğrudan uygulama üzerinden gerçekleştirebilmektedirler. Bu özellikler, katılımcıların öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılım sağlamalarına olanak tanıyarak bireysel gelişimlerini izlemelerine ve eksikliklerini gidermelerine katkıda bulunmaktadır.

Belirtilen özellikler çerçevesinde, kullanıcı arayüzünün öne çıkan unsurları aşağıda sıralanmaktadır:

- ✓ **Haftalık Modül Erişimi:** Katılımcılar, her hafta bir modüle erişim sağlayarak belirlenen plan doğrultusunda ilerleyebilmektedir.
- ✓ **Geçmiş Modüllere Erişim:** Katılımcılar, tamamlamadıkları veya yeniden gözden geçirmek istedikleri geçmiş modüllere sürekli olarak erişim sağlayabilmektedir.
- ✓ **Doğru-Yanlış Testleri ve Eğitim Örnekleri:** Her modülde yer alan testler, katılımcıların öğrenme süreçlerini desteklemekte, modül sonunda ise eğitim örnekleriyle öğrenme pekiştirilmektedir.
- ✓ **Tekrar Testi Yapabilme:** Katılımcılar, yanlış cevap larını görüntüleyebilmekte ve aynı testi tekrar ederek eksik bilgilerini tamamlayabilmektedir.
- ✓ **İlerleme Takibi ve Geri Bildirim:** Katılımcılar, modül içeriklerine dayalı olarak öğrenme süreçlerini izleyebilmekte ve tamamlamadıkları konular ile yanlış yanıtladıkları sorular üzerinde çalışarak bireysel gelişimlerini sürdürebilmektedir.
- ✓ **Soru ve Mesaj İletişimi:** Katılımcılar, modüllerle ilgili sorularını ya da geri bildirimlerini uygulama üzerinden iletebilmekte, bu sayede öğrenme sürecine aktif katılım sağlamaktadır.

Bu özellikler, katılımcıların öğrenme deneyimlerini daha etkileşimli ve bireyselleştirilmiş hale getirmekte; aynı zamanda kendi öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde ilerlemelerine olanak tanımaktadır.

Yönetim Paneli

Araştırmacı tarafından kullanıcı adı ve şifre ile erişilebilen yönetim paneli, uygulamaya ilişkin kullanıcı işlemleri, sınav denemelerinin takibi ve içerik düzenlemeleri gibi temel işlevlerin gerçekleştirildiği bir kontrol mekanizmasıdır. Kullanıcı tanımlaması ve sınav denemelerinin görüntülenmesi Ek-10'da verilmiştir.

1. Kullanıcı İşlemleri

Yönetim paneli aracılığıyla yeni kullanıcı ekleme, şifre tanımlama, mevcut kullanıcı bilgilerini güncelleme ve kullanıcı silme işlemleri yapılabilmektedir.

Kullanıcı Sınav Denemeleri

Yönetim paneli üzerinden, tüm kullanıcıların test tekrar sayıları, başarı ve ilerleme durumları, her bir soruya verdikleri cevaplar ile test çözüm tarih ve saat bilgileri detaylı bir şekilde görüntülenebilmektedir.

İçerik Ekleme ve Düzenleme

Modüllerin eklenmesi, modül içeriklerine konu ve testlerin entegre edilmesi, site sayfalarının düzenlenmesi, tasarım süreçlerinin yönetimi, eklenti yönetimi, yedekleme işlemleri, güvenlik ve analiz kontrolleri gibi tüm süreçler yönetim paneli üzerinden gerçekleştirilmektedir.

Uygulama Süreci

Altı modülden oluşan uygulama içeriği, her hafta bir modülün erişime açılacağı şekilde planlanmıştır. Modüller, katılımcıların dinlenme günleri olan hafta sonlarında sırayla aktif hale getirilmiş ve bu durum kendilerine mesajla bildirilmiştir. Modülü tamamlayanlara değerlendirme formunu doldurmaları hatırlatılmış, eksik ilerleyen, başarı kriterini karşılamayan veya formu doldurmayan katılımcılara ise haftalık hatırlatma mesajları gönderilmiştir.

Katılımcıların program, uygulama veya içeriğe yönelik soruları yanıtlanmıştır. Üst üste iki modülü tamamlamayan katılımcılarla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş ve erteleme ya da süreci aksatma nedenleri analiz edilmiştir.

UİD Modülleri

Araştırmacı tarafından oluşturulan altı modül, uzlaşmacı iletişim dilinin sözel olarak geliştirilmesi için çeşitli teknik ve alıştırmalar sunmaktadır. Her bir modül, gözlem yapma, duyguları anlama, rica dili kullanımı, empati, ihtiyaç okuryazarlığı ve nitelermeyi ayırma gibi temel ilkeler doğrultusunda, Türk kültür ve diline uygun, eğitim ortamında yaygın olarak kullanılan ifadelerle örnekler sunarak kullanıcıların etkin bir şekilde iletişim becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Uygulamada bulunan 6 modülün simge ekranları Ek-9'da verilmiştir. Modül amaçları, içerik ve değerlendirme ise Tablo 2'de gösterilmektedir.



Çizelge 2 Modül Amaçları, İçerik ve Değerlendirme Yöntemleri

1.Modül: Değerlendirme Değil Gözlem	
Amaçlar	İçerik ve Değerlendirme
- Değerlendirme ve gözlem terimlerini tanımak ve aralarındaki farkı ayırt etmek. - Günlük iletişimde kullanılan ve bireylerde savunma tepkisi oluşturabilen değerlendirme ifadelerini fark etmek. -Günlük yaşamda değerlendirme ifadeleri yerine gözlem cümleleri kullanma becerisi geliştirmek. -Eğitim ortamında gözlem temelli ifadeleri bilinçli ve tutarlı bir şekilde kullanmayı sağlamak.	- Modüle ait eğitim notu - Genel içeriğe uygun Doğru-Yanlış testleri • Test-1: 10 soru • Test-2: 10 soru - Eğitim ortamlarında karşılaşılabilen örneklerden oluşan Doğru-Yanlış testi • Test-3: 10 soru - %80 başarı oranı beklenmektedir.
2.Modül: Duygularımızın Sorumluluğu	
Amaçlar	İçerik ve Değerlendirme
- Bireyin, başkalarının davranışlarının kendi duyguları üzerindeki etkisini fark etmesine yardımcı olmak. - Duyguların temelinde yatan ihtiyaçları anlamaya yönelik bilişsel farkındalık kazanmak. - Duyguları ve bunlara bağlı ihtiyaçları etkili bir şekilde ifade etme becerisi geliştirmek. - Eğitim ortamında duyguları ve ihtiyaçları açık ve yapıcı bir şekilde ifade etme becerisi kazanmak.	- Modüle ait eğitim notu - Genel içeriğe uygun Doğru-Yanlış testleri • Test-1: 20 soru • Test-2: 10 soru - Eğitim ortamlarında karşılaşılabilen örneklerden oluşan Doğru-Yanlış testi • Test-3: 22 soru - %80 başarı oranı beklenmektedir.
3.Modül: Rica Dili	
Amaçlar	İçerik ve Değerlendirme
- Bireyin, iletişimde direnç oluşturabilecek olumsuz ricaları fark etmesini ve bunlardan kaçınmasını sağlamak. - Bireyin, ricalardaki belirsizliği tanıma ve analiz etme becerisi kazanmasını desteklemek. - Bireyin, olumlu, somut, net ve eyleme yönelik bir rica dili kullanmasını teşvik etmek. - Eğitim ortamında, açık ve yapıcı bir rica dili kullanma becerisi kazandırmak.	- Modüle ait eğitim notu - Genel içeriğe uygun Doğru-Yanlış testleri • Test-1: 20 soru • Test-2: 10 soru - Eğitim ortamlarında karşılaşılabilen örneklerden oluşan Doğru-Yanlış testi • Test-3: 20 soru - %80 başarı oranı beklenmektedir.
4.Modül: Empatiyle Anlama	
Amaçlar	İçerik ve Değerlendirme
- Bireyin, karşısındaki kişinin duygu ve ihtiyaçlarını anlamaya yönelik farkındalık geliştirmesini sağlamak. - Bireyin, iletişimde odağı karşı tarafa yönlendirme becerisi kazanmasını desteklemek. - Bireyin, karşı tarafın ifadelerine uygun şekilde “Evet” cevabı almayı sağlayacak sorular sorma becerisi geliştirmesini teşvik etmek. - Eğitim ortamında, karşı tarafın ifadelerine odaklanarak uygun sorular sorma becerisi geliştirmek.	- Modüle ait eğitim notu - Genel içeriğe uygun çoklu seçim soruları. • Test-1: 5 soru • Test-2: 5 soru - Eğitim ortamlarında karşılaşılabilen örneklerden oluşan çoklu seçim soruları. • Test-3: 5 soru - %80 başarı oranı beklenmektedir.
5.Modül: İhtiyaç Okuryazarlığı	
Amaçlar	İçerik ve Değerlendirme
- Bireyin, çatışma durumlarında hem kendi ihtiyaçlarını hem de karşısındaki kişinin ihtiyaçlarını fark etmesini sağlamak. -Bireyin, empati kurarak karşısındaki kişinin ihtiyaçlarını anlamaya yönelik beceriler geliştirmesini desteklemek. -Bireyin, kendi ihtiyaçlarını bilinçli bir şekilde değerlendirme ve ifade etme yetkinliği kazanmasını teşvik etmek. -Tarafların ihtiyaçlarını gözeterek uzlaşma noktası oluşturabilme becerisini geliştirmek. -Eğitim ortamında uzlaşma kültürünü yaygınlaştırarak, tarafların ihtiyaçlarını dikkate alarak çözüm üretmelerine katkı sağlamak.	- Modüle ait eğitim notu - Genel içeriğe uygun örnek olay soruları. • Test-1: 10 soru - Eğitim ortamlarında karşılaşılabilen örnek olay soruları. • Test-2: 10 soru - %70 başarı oranı beklenmektedir.

Çizelge 2 (devamı) Modül Amaçları, İçerik ve Değerlendirme Yöntemleri

6.Modül: Nitelemeyi Ayırma	
Amaçlar	İçerik ve Değerlendirme
- Bireyin, olumlu ve olumsuz nitelemelerin farkına varmasını sağlamak. - Bireyin, olumlu ve olumsuz nitelemeleri kişiden bağımsız olarak değerlendirme ve bunları davranışa atfetme becerisi kazanmasını desteklemek. - Eğitim ortamında, olumlu ve olumsuz nitelemeleri kişiden ayırarak davranışa atfetme alışkanlığı geliştirmeye katkı sağlamak.	- Modüle ait eğitim notu - Genel içeriğe uygun Doğru-Yanlış testi • Test-1: 20 soru - Eğitim ortamlarında karşılaşılabilen örneklerden oluşan Doğru-Yanlış testi • Test-2: 20 soru - %80 başarı oranı beklenmektedir.

2. “Değerlendirme Değil Gözlem” Modülü

Gözlem, bireyin çevresinde gördüğü, duyduğu veya dokunduğu unsurları, herhangi bir kişisel değerlendirme veya yargı eklemeksizin, nesnel ve tarafsız bir biçimde tespit etmesini gerektiren bir süreçtir (Pinto ve Cunha, 2023). Şiddetsiz iletişim yaklaşımına göre, gözlemlerin değerlendirmelerle birleştirilmesi, iletilmek istenen mesajın yanlış anlaşılmasına neden olabilmektedir. Değerlendirme içeren ifadeler, özellikle eleştiri olarak algılanma riski taşıdığından, iletişimde savunmacı tutumların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Sullivan, 2007). Örneğin, ‘tembel’, ‘aptal’ veya ‘çirkin’ gibi sıfatlar bireylerin olumsuz şekilde etiketlenmesine neden olurken, ‘aşçı’ veya ‘doktor’ gibi olumlu ya da tarafsız nitelikler dahi bireyin bütüncül bir şekilde algılanmasını sınırlayabilmektedir (Rosenberg, 2020). Satir iletişim modelinde de ‘anne’ ve ‘doktor’ gibi tanımlayıcı rollerin bireyleri belirli kalıplara sıkıştırabileceği ve bireylerin öncelikle ‘insan’ olarak değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, ifadelerde açıklık ve farkındalık sağlanmasının önemi belirtilmiştir (Satir, 1998a).

Buna ek olarak, tahmin cümlelerinde, tahminin konuşmacıya ait olduğu açıkça belirtilmediğinde, bu tür ifadeler değerlendirme olarak algılanabilmektedir. Benzer şekilde, genellemeler de iletişimde dikkatle ele alınması gereken önemli unsurlar arasında yer almaktadır. ‘Her’, ‘hep’, ‘hiç’ ve ‘asla’ gibi genelleme içeren ifadeler, çoğunlukla değerlendirme niteliği taşıdığından, iletişimde yanlış anlamalara neden olabilmektedir (Rosenberg, 2005a).

Ayrıca, mübalağa (abartma) içeren ifadeler, gözlem ve değerlendirme arasındaki sınırları bulanıklaştırarak iletişimde şefkat ve anlayış yerine savunmacı tutumların gelişmesine yol açabilmektedir (Rosenberg, 2020). Satir iletişim modelinde de tahmin

ve varsayımların, gerçeklik algısı oluşturma potansiyeline sahip olduğu ve bu durumun yanlış anlamalara sebebiyet verebileceği vurgulanmaktadır (Satir, 2016).

Bu çerçevede, gözlem ve değerlendirme arasındaki ayrımın korunması, sağlıklı ve yapıcı bir iletişim ortamının oluşturulması açısından kritik bir öneme sahiptir. Tarafsız bir gözlem dili kullanılması, bireyler arasındaki yanlış anlamaların ve savunmacı tutumların önüne geçerek daha açık ve empatik bir iletişim sürecine katkı sunabilir. Uzlaşmacı iletişim dilinde gözlem ile değerlendirme arasındaki farkın açıkça ayırt edilmesi, etkili ve sağlıklı bir iletişim sürecinin temel unsurlarından biri olarak kabul edilebilir.

a. Modül künyesi

Hedef Kitle: Öğretmenler, yöneticiler, uzlaşmacı iletişim dili becerilerini geliştirmek isteyen bireyler.

Öğrenme Yöntemleri: Çevrimiçi eğitim materyalleri, interaktif testler.

Kazanımlar:

- ✓ Değerlendirme ve gözlem kavramlarını tanıır ve aralarındaki farkı açıklar.
- ✓ Günlük iletişimde kullanılan değerlendirme ifadelerini fark eder ve bu ifadelerin kişiler üzerinde nasıl savunma tepkisi oluşturabileceğini bilir.
- ✓ Değerlendirme yerine gözlem dilini kullanarak iletişim kurar ve gözlem cümleleri oluşturma becerisi kazanır.
- ✓ Kendi iletişiminde gözlem temelli ifadeleri bilinçli ve tutarlı bir şekilde kullanma alışkanlığı geliştirir.
- ✓ Eğitim ortamında gözlem temelli ifadeleri bilinçli bir şekilde kullanarak değerlendirme ifadelerinden kaçınır.

b. Modül örnekleri

Çizelge 3 Değerlendirme Değil Gözlem Modülü Eğitim Notu ve Değerlendirme Testi Örnekleri

Eğitim notundan örnekler	Değerlendirme testinden örnekler
 Tahmin cümlelerinde; ki tahminin kendisine ait olduğunu belirtmezse değerlendirme olur. "Okula yetişemeyecek." yerine "Okula yetişemeyeceğini düşünüyorum." ✓	2. Ders çalışmayı hep son güne bırakıyorsun. Notlar : 10.00 ☐ Değerlendirme ☐ Gözlem 4. Bir öğrenci bağırarak konuşuyorsa ailesinden yeterli terbiyeyi almamıştır. Notlar : 10.00 ☐ Değerlendirme ☐ Gözlem

3. “Duygularımızın Sorumluluğu” Modülü

Epiktetos’un “İnsanları asıl rahatsız eden olaylar değil, onlara bakış açılarıdır” ifadesi, bireylerin duygusal tepkilerinin kaynağının yaşanan olaylardan ziyade, bu olaylara yüklenen anlamlarla doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Rosenberg, 2020). Uzlaşmacı iletişimde, bireyler arasında sağlıklı bir iletişimin kurulabilmesi için her iki tarafın duygu ve ihtiyaçlarının anlaşılması büyük önem taşımaktadır (Shaw, 2019). Şiddetsiz iletişim yaklaşımına göre, başkalarının davranışları duyguları tetikleyebilse de duyguların temel sebebi yalnızca bu davranışlar değildir. Olumsuz bir mesajla karşılaşıldığında, bireyin kendisini suçlama eğiliminde olması mümkündür; ancak bu durumda, bireyin kendi ihtiyaçlarını anlamaya yönelik bir çaba göstermesi, daha sağlıklı bir tepki geliştirilmesine olanak tanıyabilir. Benzer şekilde, başkasını suçlamadan önce, karşı tarafın duygu ve ihtiyaçlarının anlaşılmasına yönelik bir yaklaşım benimsenmelidir (Rosenberg, 2020).

Satir iletişim modeline göre bireyler, bilinçdışı düzeyde ve geçmişte öğrendikleri iletişim kalıplarını benimsemektedir (Satir, 2016). Ancak bireyler, bu kalıpların dışına çıkarak daha dürüst, dengeli ve açık bir ifade biçimi geliştirebilirler. Bireylerin kendi

duygusal durumunu fark etmesi ve bu duyguları doğru bir şekilde ifade etmesi, bireysel ihtiyaçların anlaşılması açısından önemli bir adımdır. Ayrıca, empatik bir yaklaşımın benimsenmesi, çatışmaların çözülmesine ve uzlaşmacı bir iletişim sürecinin oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

a. Modül künyesi

Hedef Kitle: Öğretmenler, yöneticiler, uzlaşmacı iletişim dili becerilerini geliştirmek isteyen bireyler.

Öğrenme Yöntemleri: Çevrimiçi eğitim materyalleri, interaktif testler.

Kazanımlar:

- ✓ Birey, başkalarının davranışlarının kendi duyguları üzerindeki etkisini fark eder ve bu etkileşimi analiz eder.
- ✓ Duyguların temelinde yatan ihtiyaçları belirler ve bunlar arasındaki ilişkiyi açıklar.
- ✓ Duygularını ve bunlara bağlı ihtiyaçlarını açık ve anlaşılır bir şekilde ifade eder.
- ✓ Eğitim ortamında duygularını ve ihtiyaçlarını yapıcı bir şekilde ifade etme becerisi gösterir.

b. Modül örnekleri

Çizelge 4 Duygularımızın Sorumluluğu Modülü Eğitim Notu ve Değerlendirme Testi Örnekleri

Eğitim notundan örnekler	Değerlendirme testinden örnekler
3- Kendi duygu ve ihtiyaçlarımızı algıları "Bana böyle söylediğinde inciniyorum çünkü gösterdiğim çabanın fark edilmesine ihtiyacım var." 	1. Ödevleri başkasından almanıza kızıyorum çünkü ödevin verilmiş amacının öğrendiklerinizin pekiştirilmesi olduğuna inanıyorum. ☐ Doğru ☐ Yanlış
Duygularımızın Sorumluluğunu Alalım "Dün akşam gelmemekle beni hayal kırıklığına uğrattın." "Dün akşam gelmeyince hayal kırıklığına uğradım çünkü seninle konuşmak istiyordum." ✓	2. Derse geç kalman beni kızdırıyor. ☐ Doğru ☐ Yanlış

4. "Rica Dili" Modülü

Olumsuz biçimde ifade edilen ricalar, karşı tarafın direncini artırarak etkili iletişimi engelleyebilir. Şiddetsiz iletişim yaklaşımında, ricaların olumlu bir dil kullanılarak ifade edilmesi, karşı tarafın duygu ve ihtiyaçlarına saygı gösterilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Rosenberg, 2020). Ayrıca, ricaların net bir şekilde dile getirilmesi, olası yanlış anlamaların önüne geçilmesine yardımcı olur. Somut ve açık ifadelerle iletilen talepler, bireyin kendi ihtiyaçlarını daha iyi anlamasını sağlarken, karşı tarafın da bu ihtiyaçlara uygun bir şekilde yanıt verebilmesine olanak tanımaktadır (Pinto ve Cunha, 2023).

Ricaların eylemsel yönü belirgin olmalı, yani talep edilen eylem açıkça ifade edilmelidir (Rosenberg, 2020). Uzlaşmacı iletişim, şiddetsiz iletişimin temel ilkelerini benimseyerek, ricaların açık, saygılı ve empatik bir şekilde iletilmesini teşvik etmektedir (Shaw, 2019). Bu yaklaşım, her iki tarafın da duygu ve ihtiyaçlarını

anlamalarına katkı sağlarken, karşılıklı saygı ve empati çerçevesinde uzlaşmacı bir iletişim sürecinin oluşmasına zemin hazırlamaktadır.

a. Modül künyesi

Hedef Kitle: Öğretmenler, yöneticiler, uzlaşmacı iletişim dili becerilerini geliştirmek isteyen bireyler.

Öğrenme Yöntemleri: Çevrimiçi eğitim materyalleri, interaktif testler.

Kazanımlar:

- ✓ Birey, iletişimde direnç oluşturabilecek olumsuz ricaları fark eder ve bunlardan kaçınır.
- ✓ Birey, ricalarda belirsiz ifadeleri tanımlar ve bu belirsizlikleri analiz eder.
- ✓ Birey, olumlu, somut, net ve eyleme yönelik bir rica dili kullanarak etkili iletişim kurar.
- ✓ Birey, eğitim ortamında açık ve yapıcı bir rica dili kullanarak etkileşimde bulunur. Kendi iletişiminde gözlem temelli ifadeleri bilinçli ve tutarlı bir şekilde kullanma alışkanlığı geliştirir.

b. Modül örnekleri

Çizelge 5 Rica Dili Modülü Eğitim Notu ve Değerlendirme Testi Örnekleri

Eğitim notundan örnekler	Değerlendirme testinden örnekler
 Ricalar ; <u>net</u> olmalıdır. ~~Kendim olmama izin vermeni istiyorum~~ (Belirsiz ifade) Yaptığım hareketler, seçimler sana yanlış gelse de onaylamamı istiyorum.	4. Ödevlerini düzenli olarak yapmalısın. ☐ Doğru ☐ Yanlış 6. Beni dinlemiyorsun. ☐ Doğru ☐ Yanlış

5. “Empatiyle Anlama” Modülü

Virginia Satir’in empatik iletişim tekniği, bireyler arası etkileşimde karşı tarafın duygu ve ihtiyaçlarını anlamaya odaklanmaktadır (Satir, 2001b). Bu yaklaşım, bireylerin olumsuz etiketlemeler yerine, muhataplarının duygusal durumlarını fark etmeye yönelik bir çaba göstermelerini teşvik etmektedir. Satir, etkili bir empati sürecinin temelinde, doğru ve açık uçlu sorular sormanın yer aldığını vurgulamaktadır. Özellikle, en az üç ‘evet’ cevabı alınabilecek şekilde yapılandırılmış soruların, bireyler arasındaki anlayışı güçlendirebileceği belirtilmektedir (Satir, 2016). Bu bağlamda, empatik anlayışın karşılıklı güveni artırarak sağlıklı ilişkilerin inşa edilmesine katkı sağladığı ifade edilmektedir.

Satir’in empatik iletişim yaklaşımı, uzlaşmacı iletişim dilinin temel ilkelerinden biri olan ‘anlamaya dayalı onay’ ilkesi ile örtüşmektedir (Powers ve Lov, 2000). Uzlaşmacı iletişimde de bireylerin duygu ve düşüncelerini derinlemesine anlamak için empatik bir yaklaşım benimsenmektedir. Satir’in önerdiği yöntem, uzlaşmacı iletişimde empati temelli anlayışın somut bir örneğini sunarak, taraflar arasında açık, saygılı ve sağlıklı bir iletişim sürecinin oluşturulmasını desteklemektedir.

a. Modül künyesi

Hedef Kitle: Öğretmenler, yöneticiler, uzlaşmacı iletişim dili becerilerini geliştirmek isteyen bireyler.

Öğrenme Yöntemleri: Çevrimiçi eğitim materyalleri, interaktif testler.

Kazanımlar:

- ✓ Karşısındaki kişinin duygu ve ihtiyaçlarını fark eder ve bunları anlamaya yönelik bilişsel beceriler geliştirir.
- ✓ İletişimde odağı bilinçli olarak karşı tarafa yönlendirebilir.
- ✓ Karşı tarafın ifadelerine uygun şekilde “Evet” cevabı almayı sağlayacak sorular oluşturabilir.
- ✓ Eğitim ortamında, karşı tarafın ifadelerine odaklanarak uygun sorular sorabilir.

b. Modül örnekleri

Çizelge 6 Empatiyle Anlama Modülü Eğitim Notu ve Değerlendirme Testi Örnekleri

Eğitim notundan örnekler	Değerlendirme testinden örnekler
Alıştırma Karşınızdaki bir şey söylediğinde, aynı konu çerçevesinde onu anlamamıza yardımcı olacak ve en az 3 «evet» cevabı alabileceğimiz sorular sor. «Bu gün hava çok kötü» -Dışarıya mı çıkmak istiyordun? -Bugün seni engelleyecek bir durum var mı? -Kötü havalara seni mutsuz mu ediyor?	1. "Hiçbir şey anlamıyorum." Evet cevabı alabileceğimiz sorular soruyoruz. ☐ Konuyu en başından beri mi anlamadın? ☐ Konu zor mu geldi? ☐ Bir kez daha anlatırsam anlayabileceğini düşünüyor musun? ☐ Çok kolay bir konu. ☐ Neresini anlamadınız? ☐ Önceki derse gelmiş

6. “İhtiyaç Okuryazarlığı” Modülü

Çatışma durumlarında bireyin hem kendi ihtiyaçlarını hem de karşısındaki kişinin ihtiyaçlarını anlaması, etkili bir iletişim süreci açısından büyük önem taşımaktadır (Rosenberg, 2020). Uzlaşmacı iletişim yaklaşımında, tarafların yalnızca duygusal gereksinimleri değil, aynı zamanda maddi ve sosyal ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak, çözüm odaklı bir diyalog ortamının oluşturulması hedeflenmektedir (Shaw, 2019). Bu bağlamda, karşı tarafla empatik bir bağ kurarak ortak bir anlayış geliştirmek, uzlaşmacı iletişimin temel unsurlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Karşılıklı anlamaya yönelik gösterilen çaba, sağlıklı bir diyalogun temelini oluşturarak, taraflar arasında güven inşasına katkı sağlamaktadır (Sims, 2017). Aynı şekilde, bireyin kendi ihtiyaçlarını değerlendirmesi ve bunların nasıl karşılanabileceğine dair bilinçli bir farkındalık geliştirmesi de sürecin önemli bir bileşeni olarak öne çıkmaktadır.

Bireylerin kendi ihtiyaçlarını ve karşı tarafın beklentilerini açık bir şekilde ifade etmesi, çatışmaların yapıcı bir çözüme kavuşturulmasını kolaylaştırmaktadır.

Şiddetsiz iletişim yaklaşımına göre, tarafların kendilerini doğru ve açık bir biçimde ifade etmeleri, karşılıklı anlayışın geliştirilmesine olanak tanımakta ve uzlaşmacı iletişim sürecinin temelini oluşturmaktadır. Bu çerçevede, şiddetsiz iletişim, bireylerin ihtiyaçlarını fark etmelerini ve bu ihtiyaçlara yönelik empati temelli bir çerçeve geliştirmelerini sağlayarak, uzlaşmacı bir iletişim ortamının oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır.

a. Modül künyesi

Hedef Kitle: Öğretmenler, yöneticiler, uzlaşmacı iletişim dili becerilerini geliştirmek isteyen bireyler.

Öğrenme Yöntemleri: Çevrimiçi eğitim materyalleri, interaktif testler.

Kazanımlar:

- ✓ Çatışma durumlarında hem kendi ihtiyaçlarını hem de karşısındaki kişinin ihtiyaçlarını fark eder ve analiz eder.
- ✓ Karşısındaki kişiyle empati kurarak onun ihtiyaçlarını anlamaya yönelik stratejiler geliştirir ve uygular.
- ✓ Kendi ihtiyaçlarını bilinçli bir şekilde değerlendirir ve uygun iletişim yöntemleriyle ifade eder.
- ✓ Tarafların ihtiyaçlarını dikkate alarak uzlaşma noktası oluşturma sürecinde etkili yöntemler kullanır.
- ✓ Eğitim ortamında uzlaşma kültürünü benimseyerek, ihtiyaçları göz önünde bulunduran çözüm önerileri geliştirir ve uygular.

b. Modül örnekleri

Çizelge 7 İhtiyaç Okuryazarlığı Modülü Eğitim Notu ve Değerlendirme Testi Örnekleri

Eğitim notundan örnekler	Değerlendirme testinden örnekler						
Karşıdakinin ihtiyacının ve kendi ihtiyacınız olduğu konularak uzlaşma noktası bulunmalıdır.  Eve yorgun gelen baba, kendisiyle oynamak isteyen çocuğunun isteğini geri çevirir. «Çok yorgunum.» «TV izleyelim biraz.» «Sonra oynarız.»	2. Sınavdan düşük not alan öğrenci için öğretmen yaklaşımı. Öğretmenin ihtiyaçlarını ifade eden seçenekleri işaretleyelim: <table><tr><td>☐ Düşük notlar için ben de üzgünüm.</td><td>☐ Hepinizin konuyu anlamasını dilerdim.</td></tr><tr><td>☐ Yapabilmeniz için çok kolay sorular sormuştum.</td><td>☐ O kadar kolay soruları yapamayanlar oldu.</td></tr><tr><td>☐ Bu çalışmayla bazılarınız dersten kalabilir.</td><td>☐ Bir sonraki sınavda hepinizin daha iyi sonuçlar alabilmesini dilerim.</td></tr></table>	☐ Düşük notlar için ben de üzgünüm.	☐ Hepinizin konuyu anlamasını dilerdim.	☐ Yapabilmeniz için çok kolay sorular sormuştum.	☐ O kadar kolay soruları yapamayanlar oldu.	☐ Bu çalışmayla bazılarınız dersten kalabilir.	☐ Bir sonraki sınavda hepinizin daha iyi sonuçlar alabilmesini dilerim.
☐ Düşük notlar için ben de üzgünüm.	☐ Hepinizin konuyu anlamasını dilerdim.						
☐ Yapabilmeniz için çok kolay sorular sormuştum.	☐ O kadar kolay soruları yapamayanlar oldu.						
☐ Bu çalışmayla bazılarınız dersten kalabilir.	☐ Bir sonraki sınavda hepinizin daha iyi sonuçlar alabilmesini dilerim.						

7. “Nitelemeyi Ayırma” Modülü

Glasser’a (akt. Sharf, 2014) göre, bireylere yönelik olumlu ya da olumsuz etiketlemelerden kaçınılmalı ve değerlendirmeler yalnızca bireyin sergilediği davranışa odaklanmalıdır. Bu yaklaşım, bireyin kendisinden ziyade sergilediği davranışa odaklanan olumlu ifadelerin, söz konusu davranışın değerini öne çıkardığını ve bu eylemin herkes tarafından erişilebilir ve geliştirilebilir olduğunu ima ettiğini göstermektedir. Benzer şekilde, bireyden bağımsız olarak ifade edilen olumsuz değerlendirmeler de kişiyi aşağılamaktan ziyade, değiştirilmesi mümkün olan davranışa yönelik bir eleştiri sunmaktadır. Uzlaşmacı iletişimde kullanılabilecek bu yöntem, daha yapıcı bir iletişim ortamı oluşturarak kişisel saldırılardan kaçınılmasına ve eleştirinin geliştirici bir çerçevede sunulmasına olanak tanımaktadır.

Satir (1998a), iletişimde bireylere yalnızca ‘insan’ olarak yaklaşmanın önemini vurgulayarak, nitelemelerin tek başına değil, bireylerin eylemleri bağlamında ele alınmasını önermektedir. Benzer şekilde, şiddetsiz iletişim yaklaşımında da nitelemeler, istenmeyen değerlendirme ifadeleri olarak kabul edilmektedir (Rosenberg, 2020). Uzlaşmacı iletişim ise bireylerin birbirini yargılamadan, sağlıklı ve açık bir diyalog kurmalarını teşvik etmektedir (Gottman ve Silver, 1999). Bu yaklaşım, kişisel saldırılardan kaçınılmasını sağlayarak, karşılıklı anlayış ve empatik iletişim için daha uygun bir zemin hazırlamaktadır.

a. Modül künyesi

Hedef Kitle: Öğretmenler, yöneticiler, uzlaşmacı iletişim dili becerilerini geliştirmek isteyen bireyler.

Öğrenme Yöntemleri: Çevrimiçi eğitim materyalleri, interaktif testler.

Kazanımlar:

- ✓ Birey, olumlu ve olumsuz nitelemeleri ayırt eder.
- ✓ Birey, olumlu ve olumsuz nitelemelerin kişiler üzerindeki etkilerini fark eder.
- ✓ Birey, nitelemeleri kişiden bağımsız değerlendirerek davranışa atfetme becerisi kazanır.
- ✓ Birey, günlük iletişimde nitelemeleri kişiden ayırarak kullanma alışkanlığı geliştirir.
- ✓ Eğitim ortamında, olumlu ve olumsuz nitelemeleri davranışa atfederek yapıcı bir dil kullanır.

b. Modül örnekleri

Çizelge 8 Nitelemeyi Ayırma Modülü Eğitim Notu ve Değerlendirme Testi Örnekleri

Eğitim notundan örnekler	Değerlendirme testinden örnekler
Olumlu veya olumsuz etiketlemeler(sıfat) kişiden ayrılmalıdır. 	4. Ahmet çok çalışkan. Nitelemeleri kişiden ayırılım ☐ Doğru ☐ Yanlış
«Çok Terbiyeli.» (olumlu kişi sıfatı) Çok terbiyeli davranış. ✓ Sofradaki davranışın çok terbiyeliydi	19. Çok sevimsiz bir hareketti. ☐ Doğru ☐ Yanlış



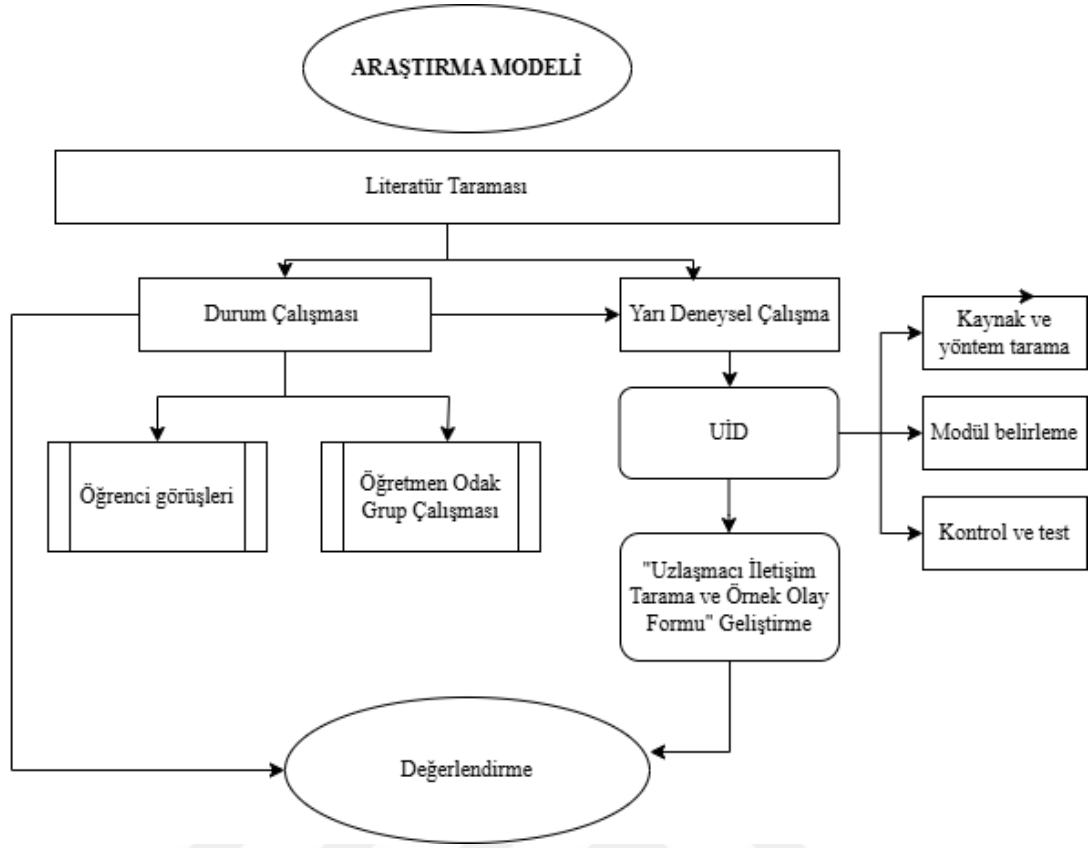
V. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, deneysel çalışmanın uygulanması, verilerin çözümlenmesi ve analizi, araştırma kapsamında tasarlanan UID yazılımının geliştirilmesiyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

A. Araştırma Modeli

Bu araştırma, eğitim psikolojisi perspektifinden uzlaşmacı iletişim dilinin (UID) öğretmenlere kazandırılmasına yönelik mobil bir uygulama geliştirmeyi ve etkililiğini test etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın amaçlarına ulaşılması amacıyla nitel ve nicel veriler beraber kullanılmıştır ve bu nedenle amaca en uygun olmasından dolayı karma araştırma modeli tercih edilmiştir. Karma model çalışmalarında nitel ve nicel veriler birleştirilerek bütünsel bir yapı elde edilir. Nitel araştırmayla yapılan araştırmalara ilgi arttığından karma yöntemle yapılan araştırmalar da gelişmiştir (Creswell, 2017).

Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı bu araştırmada, üç aşamalı bir süreç izlenmiştir. İlk aşamada, içerik ve uygulama geliştirme sürecinde veri toplamak ve ihtiyaçları belirlemek için nitel yöntemler ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. İkinci aşamada, programın etkisini değerlendirmek amacıyla nicel yöntemler çerçevesinde öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel model bir çalışma yürütülmüştür. Son aşamada ise katılımcıların uygulamaya ve sürece ilişkin değerlendirmeleri, nitel yöntem ve içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırma modeli Şekil 1’de sunulmaktadır.



Şekil 1: Araştırma Modeli

Özellikle değerlendirme sürecinde kullanılan durum çalışmaları, araştırmacının bir durumu, programı, olayı, eylemi, süreci veya bireyleri derinlemesine araştırdığı bir desendir. Nitel veri toplamak için hazırlanan sorular genellikle açık uçlu olup cevapları önceden belirlenmiş değildir (Creswell, 2017, s.14). Araştırmacı, durum çalışmasında gözlem, mülakat, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar gibi çoklu ya da güncel sınırlandırılmış sistemlerden veri toplayabilir. Nitel çalışmalarda derinlemesine bir anlayış hedeflenir. Farklı bakış açılarını sunmak amacıyla bazı durumlarda amaçlı örneklem tercih edilebilir (Creswell, 2013, s.97-98).

B. Araştırma Öncesi Hazırlık ve Veri Toplama Aşamaları

Araştırmanın içerik ve uygulama geliştirme sürecinde, veri toplamak, araştırmaya duyulan ihtiyacı belirlemek amacıyla öğrencilerle betimsel bir çalışma, öğretmenlerle ise odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenciler ile odak grup öğretmenleri, İstanbul ili Üsküdar ilçesinde bulunan bir kız meslek lisesinden seçilmiştir. İlk aşamada, 14-18 yaş

aralığındaki kız öğrencilerden (n=265), eğitim hayatları boyunca öğretmenlerinden duydukları ve unutamadıkları olumlu ve olumsuz ifadeleri yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir. Toplanan bu ifadeler kategorilendirilerek temalar oluşturulmuştur (Bkz. Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12).

Toplumun ve bireyin sürekli değişen yapısı nedeniyle nitel araştırmalar, genelleme yapmaktan ziyade olay ve olguları anlamlandırma çabasıdır. Bu bağlamda, kişilere ait duygu ve düşünceleri anlamak esastır (Karataş, 2017). Keşfedici niteliğe sahip olan nitel araştırmalar, az çalışılmış konuları aydınlatmada etkin bir rol oynamaktadır (Neuman, 2012: 228; akt. Karataş, 2017). Bu araştırma, eğitim psikolojisi perspektifinden uzlaşmacı iletişim dilinin (UİD) öğretmenlere kazandırılmasına yönelik geliştirilen mobil uygulamaya veri sağlamayı amaçlamaktadır.

Araştırmaya duyulan ihtiyacın belirlenmesi için ayrıca, öğretmenlerle odak grup çalışması yapılmıştır. Öğretmenler, aynı okulda farklı alan, branş, cinsiyet, yaş ve görevde bulunan, 35-60 yaş aralığındaki bireylerden seçilmiştir (n=10). Okuldaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kadın olması nedeniyle, odak grup çoğunlukla kadın öğretmenlerden oluşmuştur. Görüşmeyi kabul eden altı meslek öğretmeni (bir öğretmen aynı zamanda idari kadroda görev yapmaktadır) ve dört kültür öğretmeni (bir öğretmen aynı zamanda idari kadroda görev yapmaktadır) ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Bkz. Tablo 13).

Nitel araştırmalarda odak grup görüşmelerinin, altı veya sekiz kişiyle telefon ya da yüz yüze gerçekleştirilebileceğini belirten Creswell (2017, s. 250), bu tür mülakatlarda soruların açık uçlu ve birkaç temel soruya odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır. Odak grup görüşmelerinin temel amacı, katılımcıların görüş ve düşüncelerini derinlemesine ortaya çıkarmaktır. Bu doğrultuda, araştırmanın odak grup görüşmelerinde kullanılan yöntem ve yaklaşımlar, literatürde önerilen ilkelere uygun şekilde yapılandırılmıştır.

Yapılan odak grup görüşmesinde öğretmenlerin, üniversite öncesi eğitim hayatlarında öğretmenlerinin kendileri için kullandığı ifadeler, iyi iletişim kurdukları öğretmenlerine yönelik tutumları, sevdikleri derslerin öğretmenleriyle olan ilişkileri incelenmiştir. Ayrıca ideal öğretmen-öğrenci iletişimi, iletişim zorlukları, alınabilecek

tedbirler ve öneriler konularındaki deneyim, düşünce ve algılar detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek kategorilere ayrılmış ve temalar oluşturulmuştur.

Nitel araştırmada kullanılan görüşmeler, insanların duygu, düşünce ve tutumlarını anlamak için katılımcılara özgürce yanıt verme imkânı tanır (Türmüklü, 2020). Görüşme yöntemlerini beş kategoride ele alan Creswell (2021), bunların bireysel yüz yüze, yüz yüze grup, e-posta, bireysel soru formu ve telefon görüşmesi şeklinde olabileceğini belirtmiştir. Fontana ve Frey (1994) ise görüşmelerin kısa süreli, uzun süreli ya da birden fazla oturumdan oluşabileceğini ifade etmiştir (Fontana ve Frey, 1994; akt. Dömbekçi, 2022).

Bu bağlamda odak grup görüşmeleri, sosyal psikoloji ve iletişim teorileriyle ilişkilidir. Pazarlama alanında aktif kullanılan bu yöntem, sosyal bilimlerde genellikle araştırmanın başlangıç aşamalarında tercih edilmektedir. Anket ve bireysel görüşme gibi yöntemlerle birlikte kullanılsa da sistematik veri toplama araçlarından biridir. Bu yöntemle elde edilen veriler, sonraki bireysel görüşme ve anket çalışmalarına sağlam bir temel oluşturur (Kitzinger, 1995; akt. Çokluk ve ark., 2011).

Odak grup görüşmelerinde, grubun kendini güvende hissedebileceği bir ortam oluşturularak, araştırma konusuna yönelik algılar öğrenilmeye çalışılır (Şahsuvaroğlu ve Ekşi, 2008). Bu doğrultuda, araştırmaya katılan öğretmenlerle kendi okullarında, sessiz bir ortam ayarlanılmış ve böylece görüşmelerin verimliliği artırılmıştır. Sağlanan bu koşullar, öğretmenlerin düşüncelerini özgürce ifade etmelerine ve iletişim süreçlerine dair derinlemesine bilgi edinilmesine olanak tanımıştır. Özgürce duyguların ifade edilmesinin yanı sıra öğretmenlerin birlikte bilgi paylaşımı yapabilmesi derinlemesine veri alınmasını kolaylaştırmıştır.

C. Uygulama Tasarımı ve Geliştirilmesi

Çalışmanın uygulama geliştirme aşamasında, ilgili iletişim kaynakları taranmış ve kullanılabilecek yöntemler ile alıştırmalar için modüller belirlenmiştir. Öğrencilerle yapılan betimsel çalışma ve öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen veriler, modüllerin içeriğini şekillendirmede önemli bir rol oynamıştır. Bu süreçte, öğrenci geri bildirimleri ve öğretmenlerin önerileri doğrultusunda modüller

geliştirilmiştir. Ön kontrol, uzman görüşü ve onayı süreçlerinden geçen birinci modül geliştirilmiş ve uygulama sınanarak değerlendirilmiştir. Daha sonra, diğer beş modül eklenerek uygulama tamamlanmıştır.

D. Araştırmanın Uygulanma Süreci

1. Deneyisel Çalışma

Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Deney grubundaki öğretmenler, öntestin ardından “Uzlaşmacı İletişim Dili Eğitimi” programına mobil veya web platformları aracılığıyla bireysel olarak katılmıştır. Programın etkisini değerlendirmek amacıyla sontest uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğretmenlere ise yalnızca öntest ve sontest uygulanmış, herhangi bir eğitim verilmemiştir. Deney grubundaki katılımcılardan, çevrimiçi eğitim süresi boyunca gözlem, rapor ve görüşme deneyimleri yazılı veya sözlü olarak alınmıştır.

Çalışma tamamlandıktan sonra, deney grubu öğretmenleriyle programın etkilerini daha derinlemesine anlayabilmek amacıyla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde, öğretmenlerin uygulama sürecine dair deneyimlerinin yanı sıra, programın işleyişiyle ilgili algıları, karşılaştıkları zorluklar ve olumlu ya da olumsuz geri bildirimleri alınmıştır. Öğretmenlerin deneyimlerinden elde edilen veriler, uygulamanın etkinliğini ve programın öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine sağladığı katkıları daha kapsamlı bir şekilde analiz etmek amacıyla kullanılmıştır.

Deney modelleri, araştırmacının denetiminde sebep-sonuç ilişkisini ortaya koymak amacıyla verileri inceler. Bu modellerde amaç genellikle hipotez şeklinde ifade edilir. Laboratuvar ortamı dışında gerçekleştirilen deneysel araştırmaların da etkili sonuçlar verdiği bilinmektedir (Karasar, 2009, s.87). Deney çalışmalarında, özel bir müdahalenin sonuç üzerindeki etkisi değerlendirilir. Bu müdahale yalnızca bir gruba uygulanır ve deneklerin gruplara rastgele atanmadığı durumlarda yarı deneysel desen kullanılır (Creswell, 2017, s.13). Bu bağlamda, uzlaşmacı iletişim dili eğitim programı deney grubu için özel bir müdahale olarak tasarlanmış ve etkisi bilimsel bir yöntemle incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu için yapılan çalışma, etkilerin daha net bir şekilde anlaşılabilmesi için detaylı bir şekilde Tablo 9’da gösterilmiştir.

Çizelge 9 Deneysel Süreç

Grup	Öntest	Uygulama (6 Hafta)	Sontest
Deney Grubu	Uzlaşmacı İletişim Tarama ve Örnek Olay Formu	6 Modül	Uzlaşmacı İletişim Tarama ve Örnek Olay Formu
Kontrol Grubu	Uzlaşmacı İletişim Tarama ve Örnek Olay Formu	-	Uzlaşmacı İletişim Tarama ve Örnek Olay Formu

2. Çalışma Grubu

Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, gruplar yansız şekilde atanır. Gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenir ve her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılır. Deney öncesi ölçümlerde anlamlı farklılıkların olması, yapılacak karşılaştırmayı güçleştirebilir (Karasar, 2009, s.97). Bu doğrultuda, katılımda gönüllülük esas alınmış ve araştırmacının doğrudan temas hâlinde bulunduğu, aynı zamanda çalıştığı okuldan öğretmenler(n=12) deney grubu olarak belirlenmiştir (Bkz Tablo 23).

Kontrol grubu, deney grubuna benzer özellikler taşıyan öğretmenlerden seçkisiz olarak oluşturulmuştur; bu gruba, aynı tür ve lokasyondaki başka bir okuldan bazı öğretmenler de dahil edilmiştir (Bkz. Tablo 24). Bu yolla gruplar arasında benzerlik (Punch, 2020, s. 69) sağlanmıştır (Bkz. Tablo 25).

Deney grubu katılımcılarına, uzlaşmacı iletişim diliyle ilgili çevrimiçi bir eğitim programına dahil edilecekleri bildirilmiştir. Çalışmaların, kendilerine özel tanımlanacak şifrelerle erişebilecekleri bir uygulama üzerinden yürütüleceği, her hafta bir modülün yayınlanacağı ve haftalık ortalama bir saatlik katılımın yeterli olacağı açıklanmıştır. Ayrıca, yardımlaşmanın yapılmaması gerektiği ve program veya içeriğe dair soruların araştırmacıya yöneltilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Deney grubunda yer alan katılımcılardan KA8 ve KA9, uygulama sürecini tamamlayamadıkları için değerlendirmeye alınmamıştır. Ayrıca, KA2 uygulama sonrasında bireysel görüşmede yardım aldığını belirttiği için değerlendirme dışında

bırakılmıştır. Bu nedenle, deney grubunda yer alan katılımcı sayısı 9'a düşmüştür. Deney grubu, tesadüfi olmayan amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

E. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aşamasında, nitel ve nicel yöntemler kullanılmıştır. Nitel çalışmaların ilk aşamasında, öğrencilerle gerçekleştirilen betimsel çalışmada açık uçlu iki soru sorulmuştur. İkinci aşamada ise, görüşme formlarının hazırlanmasında ölçme ve değerlendirme uzmanı ile PDR uzmanından görüş alınmıştır.

Araştırmanın nicel aşamasında, Uzlaşmacı İletişim Tarama ve Örnek Olay Formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve bu formun geçerliliği, bir PDR uzmanı, bir iletişim uzmanı ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Bu form, deney ve kontrol gruplarının öntest ve son test puanlarının toplanmasında kullanılmıştır.

Uygulama sürecinde, deney grubunun her modül tamamlamasında dolduracağı Modül Yansıtma Formu hazırlanmıştır. Bu formda, her bir modül için 2 kapalı uçlu ve 1 açık uçlu soru bulunmaktadır. Ayrıca, araştırmacı tarafından her katılımcı için her modül sonunda ayrı ayrı doldurulacak Gözlem Rubriği hazırlanmış ve bu rubrikte 8 soru yer almıştır.

1. Öğrencilerle Yapılan Betimsel Çalışma Formu

Mümkün olduğu kadar çok öğrenciden veri toplamak için hazırlanan bu formda 2 soru yer almaktadır. Öğrencilerden eğitim hayatları boyunca öğretmenlerinden duydukları unutamadıkları olumlu ve olumsuz olarak tanımladıkları ifadeleri yazmaları istenmiştir. Çift taraflı olarak dağıtılan bloknotların bir tarafına olumlu ifadeler, diğer tarafına olumsuz ifadelerin belirli bir süre içerisinde yazılması istenmiştir.

2. Öğretmen Odak Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Araştırmacı, katılımcıların branş, lise mezuniyeti ve okul türü gibi temel bilgilerini aldıktan sonra, aşağıdaki konular hakkında veri toplanmıştır:

- 1) Lise döneminde başarı/tutum/öğretmen kanıları açısından nasıl öğrenci oldukları,
- 2) Lise dönemi ders sevmeye veya sevmemeye etki eden faktörler ve bu derslerdeki başarı düzeyleri,
- 3) Önceleri sevilen, sonradan sevilmeyen veya önceden sevilmeyen sonradan sevilen derslere yönelik nedensellik,
- 4) Öğretmen-öğrenci iletişiminin başarıya etkisi,
- 5) Öğrenciyle iletişim kurarken zorlanılan faktörler,
- 6) Türkiye’deki ve mevcut okuldaki öğretmenlerin iletişim beceri düzeyi,
- 7) İletişim becerilerinin geliştirilmesi için öneriler,
- 8) Bilgisayar veya mobil uygulama platformlarındaki eğitimlere yönelik tutumlar.

3. Uzlaşmacı İletişim Tarama ve Örnek Olay Formu

Deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest olarak uyguladıkları form araştırmacı tarafından hazırlanmış olup 3 bölümden oluşmaktadır:

a. Katılımcılara ait iletişim ve demografik bilgiler

Ad-Soyad, branş, e-posta, yaş, telefon, meslekteki deneyim yılı, mevcut okuldaki deneyim yılı, cinsiyet, mevcut okuldaki hizmet süresi, mezun olduğu lisans programı verileri elde edilmiştir.

b. Modül içeriklerinden derlenmiş doğru-yanlış soruları

Bu bölüm, karşıdaki kişilerde savunmaya sebep olabilecek genellemeleri, olumsuz ifadeleri, nitelemeleri, muallak ifadeleri, öznel düşünceleri, duygu sorumluluğunu yakalamaya yönelik 31 sorudan oluşmaktadır. Her bir soru, katılımcının iletişim dilindeki belirli unsurları değerlendirebilmek amacıyla özel olarak tasarlanmıştır. Aşağıda bu sorularla ilgili örnekler ve açıklamalar yer almaktadır:

“Sınıfını geçemeyecek.”

Bu ifade, kişisel bir düşünceyi ifade eder. Uzlaşmacı iletişim diline uygun bir yaklaşım, kişisel görüşü belirtmektir. Bu nedenle, “Sınıfını geçemeyeceğini düşünüyorum.” şeklinde ifade kullanılması önerilmektedir. Bu, öznel bir düşüncenin ifadesi olup, karşıdaki kişiye yönelik bir genellemeyi ortadan kaldırır.

“Ahmet hiç ödev yapmaz.”

Burada “hiç” kelimesi aşırı bir genelleme yapmaktadır ve bu tür ifadeler uzlaşmacı iletişim diline uygun değildir. Bunun yerine, “Ahmet iki haftadır matematik ödevlerini yapmıyor.” şeklinde, belirli bir zaman dilimi veya süre kullanmak daha uygun olacaktır. Bu tür ifadeler, durumu net bir şekilde aktarır ve aşırı genellemelerden kaçınılır.

“Sınıftaki öğrenciler beni bunalttı.”

Bu ifade, kişide oluşan duygunun sorumluluğunu karşı tarafa yükler. Uzlaşmacı iletişimde, duyguların sorumluluğu kişinin kendisine aittir. Bu nedenle, “Sınıfın gürültülü olması sebebiyle derse motive olamadım ve kendimi kötü hissettim.” şeklindeki bir ifade, durumu açıklarken aynı zamanda duygu sorumluluğunun kişide olmasını sağlar. Bu, daha sağlıklı ve savunmaya neden olmayacak bir iletişim dilidir.

“Çok terbiyelisin.”

Bu tür ifadeler, kişiye yönelik nitelendirici bir değerlendirme içerir. Uzlaşmacı iletişimde ise davranışa odaklanmak daha etkili olacaktır. Örneğin, “Sofradaki davranışın çok terbiyeliydi.” şeklinde bir ifade, kişiliğe yönelik bir değerlendirme yapmaktan ziyade, spesifik bir davranışa odaklanarak iletişimin daha sağlıklı olmasını sağlar.

Bu şekilde, her bir örnek, uzlaşmacı iletişim dilinin önerdiği iletişim biçimlerini ve olumsuz ifadelerden kaçınmayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, bireyler arası sağlıklı iletişimi teşvik ederken, savunmaların önüne geçilmesine yardımcı olur.

c. Örnek olay formu

Bu bölüm, 4 senaryo ve her senaryoya ait doğru-yanlış sorularından (3-5 adet) oluşmaktadır. Senaryolar, bir sınıf ortamında yaşanan problemleri temel alarak öğretmenin bu sorunlara yaklaşımını değerlendirmeye yönelik hazırlanmıştır. Her senaryo, öğretmenin uzlaşmacı iletişim dilini ne derecede kullandığını anlamak

amacıyla tasarlanmıştır. Katılımcılara yöneltilen doğru-yanlış soruları ise, öğretmenin senaryolardaki durumları nasıl ele aldığını ve çözüm önerilerinin uzlaşmacı iletişim ilkeleriyle ne kadar uyumlu olduğunu ölçmeye yönelik bir değerlendirme aracıdır. Bu form, öğretmenlerin iletişim becerilerindeki zayıf ve güçlü yönleri belirlemek ve uzlaşmacı yaklaşımı geliştirmek için kullanılmaktadır.

4. Modül Yansıtma Formu

Deney grubundaki tüm katılımcıların her modül sonrasında ayrı ayrı dolduracağı formdur. Formun amacı, katılımcıların kendi süreçlerini değerlendirerek öz değerlendirme düzeylerini belirlemektir. Katılımcıların modül içeriğinin fayda sağlayıp sağlamadığı, örnek yeterliliği ve modül değerlendirmeleri hakkındaki düşüncelerini yazması istenir.

5. Gözlem Rubriği

Bu form, gözlem amaçlı olarak hazırlanmış ve etkinliklerde her katılımcı için ayrı ayrı araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Form, Evet-Hayır formatında olup, uygulamanın zamanında başlayıp başlamadığı, testlerin kaç kez çözüldüğü, modül tamamlama durumu ve katılımcının modül yansıtma yapıp yapmadığı gibi bilgileri göstermektedir.

6. Uygulama Değerlendirme Formu

UİD programının uygulanması tamamlandığında, deney grubundaki her bir katılımcıyla yüz yüze görüşmeler yapılmış ve katılımcılara 5 açık uçlu soru sorulmuştur. Bu görüşmelerde, hazırlanan programın ve katılımın uzlaşmacı iletişim diline katkı sağlayıp sağlamadığı, uygulama sürecindeki motivasyon durumları, programın beğenilen özellikleri, değiştirilmesi veya eklenmesi gereken özellikleri ve uygulamanın yaygınlaştırılmasına yönelik görüşler alınmıştır.

F. Verilerin Toplanması

1. Nitel Verilerin Toplanması

Geliştirilecek modülün içeriğinin belirlenmesi ve şekillenmesi için ön veri sağlama amacıyla gerçekleştirilen nitel çalışmanın öğrencilerle yapılan betimsel

Çalışma ayağı okulun Türkçe Gönüllüleri kulübü iş birliğiyle gerçekleştirilmiştir. Görevli kulüp öğrencileri- aracılığıyla tüm sınıflara dağıtılan bloknotlar aynı öğrenciler tarafından toplanmıştır. Gönüllük esasıyla 14-18 yaş aralığındaki öğrenciler tarafından boş bırakılmamış kağıtlar değerlendirilmeye alınmıştır.

Öğretmenlerin kendi öğrencilik yıllarındaki öğretmenleriyle kurdukları iletişim verilerinin toplandığı, nitel araştırmanın ikinci çalışması olan odak grup görüşmesi araştırmanın yapıldığı okul kütüphanesi toplantı masasında araştırmacı moderatrlğyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara araştırma ve görüşme amacıyla ilgili bilgi verilmiş ayrıca istenilen zamanda toplantıdan ayrılabilceği bilgisi verilerek katılımcılardan imzalı onam formu alınmıştır. Görüşme transkripsiyonunun daha sağlıklı yapılabilmesi için katılımcıdan sonradan silinmek üzere ses ve görüntü kaydı için izin alınmıştır. Görüşme 1 saat 15 dakika srmştir.

2. Nicel Verilerin Toplanması

Nicel araştırmanın ntest ve sontesti olarak hazırlanan Uzlaşmacı İletişim Tarama ve rnek Olay Formunun Google form formatı oluşturularak katılmak isteyen gönüllü öğretmenlere gönderilmiştir. Formdaki cevaplara göre toplam puan ve başarı yüzdesi elde edilmiştir.

Deney grubu katılımcılarıyla hızlı iletişim kurmak ve genel duyurular yapmak amacıyla bir WhatsApp grubu oluşturulmuştur. Her modül bitiminde, Google Form formatında hazırlanan Modül Yansıtma Formunun katılımcılar tarafından doldurulması sağlanmıştır. Araştırmacı, her hafta başında ve sonunda gözlem rubriğini doldurarak uygulama kullanımına ara veren, eksik çalışma yapan veya yansıtma formunu doldurmayan katılımcılarla telefonla veya yüz yüze iletişime geçmiştir. Gerekli hatırlatmaların yanı sıra, anlaşılmayan konularla ilgili bilgilendirme yapmıştır. Ayrıca, araştırmacı Etkinlik Değerlendirme Rubriğini Excel tablosunda her katılımcı için ayrı ayrı hazırlamıştır.

Etkinlik bitiminde, deney grubuyla “Uygulama Değerlendirmesi” amacıyla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde, katılımcıların deneyimleri, uygulamanın beğenilen yönleri, zorlanılan noktalar ve değiştirilmesi gereken unsurlar hakkında görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Görüşme transkripsiyonlarının sağlıklı bir

şekilde oluşturulabilmesi için katılımcıların izniyle ses kaydı tutulmuş ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir.

G. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kapsamında durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması deseninde, öncelikle verilerin ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi, ardından temaların belirlenerek analizlerin gerçekleştirilmesi esastır (Stake, 1995; Wolcott, 1994; akt. Creswell, 2017). Araştırmanın ilk aşamasında, içerik için veri sağlamaya katkıda bulunan ve program ihtiyacını ortaya koyan nitel araştırma süreci yürütülmüştür. Bu süreçte, elde edilen veriler ayrıntılı şekilde betimlenmiş, analiz edilen veriler belirli kategorilere ayrılmış ve bu kategoriler temelinde temalar oluşturulmuştur. Kategori ve tema gruplarının doğruluğu, bir Türk Dili ve Edebiyatı uzmanı tarafından tekrar kontrol edilmiştir. Elde edilen veriler Excel programında tablolastırılmış ve frekans değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında yer alan deneysel süreçte, öntest ve sontest verileri nicel yöntem kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak, veriler Excel ortamında düzenlenmiş ve puanlamalar hesaplanmıştır. Ardından, gerekli veriler belirlenerek SPSS programında veri tablosu oluşturulmuştur. Testlerin uygulanabilmesi için bazı değişkenler kategorik olarak kodlanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının başlangıçta benzer olup olmadığını değerlendirmek amacıyla Ki-Kare testi uygulanmıştır (Bkz. Tablo 25, Tablo 26). Nicel analiz sürecinde, parametrik veya nonparametrik test tercihini belirlemek için normallik testi (Creswell, 2017) gerçekleştirilmiştir (Bkz. Tablo 33).

Deney ve kontrol grubunun öntest farklılığı ölçmek için bağımsız örneklem t testi, deney ve kontrol gruplarının kendi içindeki öntest-sontest farkını ölçmek için bağımlı örneklem t testi yapılmıştır.

Araştırmanın son aşamasında gerçekleştirilen nitel çalışmada, deney grubu katılımcılarıyla yüz yüze görüşmeler yapılmış, bu görüşmelerin kayıtları tutulmuştur. Elde edilen görüşme verileri dijital ortamda analiz edilmiş ve içerik analizi yöntemi kullanılarak temalar oluşturulmuştur.



VI. BULGULAR

A. Hazırlık Çalışması Bulguları

1. Öğrencilerle Yapılan Betimsel Çalışma Bulguları

Araştırmaya veri sağlamak amacıyla, İstanbul ilindeki bir kız meslek lisesindeki 265 öğrenciden eğitim hayatları boyunca öğretmenlerinden duydukları ve unutamadıkları olumlu ve olumsuz ifadeleri yazmaları istenmiştir. Katılımcıların bir yüzüne olumlu ifadeler, diğer yüzüne ise olumsuz ifadeleri yazdıkları görüşler bilgisayar ortamında tablolastırılarak içerik ve kategori analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın ön hazırlık kısmındaki öğrenci çalışma grubunun demografik bilgileri Tablo 10'da gösterilmiştir.

Çizelge 10 Araştırmanın ön hazırlık çalışmasındaki öğrenci katılımcıların demografik bilgileri

Cinsiye					
N	Yaş	t	Alan	Lise	Lise Yerleşimi
265	14-18	Kadın	Bilişim T. Grafik Çocuk G. Yiyecek ve İ.H. Moda Tasarım Güzellik ve Cilt B.	Kız Meslek Lisesi	Sınavsız

Formlardan elde edilen veriler, mükerrer kayıtların ayıklanması ve tekil/çoğul ifadelerin birleştirilmesi yoluyla düzenlenmiş, ardından frekanslar belirlenmiştir. Olumsuz ifadeler şu kategorilerde sınıflandırılmıştır: hakaret (93), aşağılayıcı/küçük düşürücü (86), tehdit (23), olumsuz değerlendirme/geri bildirim (21),

umutsuzluk/negatif geri bildirim (18), olumsuz duygu (12), uyarı (7) ve kabalık (3).

Olumsuz ifadeler, Tablo 11’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Çizelge 11 Olumsuz İfadeler ve Frekans Dağılımı

Üst Kategori	Alt Kategoriler	Frekans	Örnek İfadeler
Değerlendirme ve Yargılayıcı İfadeler	Hakaret	93	Geri zekalı, cahil, salak, aptal, akılsız, dangalak, embesil, mal, iğrençsin, git beynine baktır, kendini bilmez, berbat bir sınıfsınız, mikroplar.
	Aşağılayıcı/Küçük Düşürücü	86	Girdiğim en kötü sınıf; siz anlamıyorsanız ben ne yapayım; acıyorum size; tembel; çantanın içi çok pis; psikolojin bozuk.
	Olumsuz Değerlendirme	21	Dersin kötü; sen bu alana uygun değilsin; çalışmadığınız için anlamıyorsunuz; yalan söylüyorsun.
Tehdit ve Umutsuzluk İfadeleri	Tehdit	23	Okumazsan bahçeye çıkamazsın; sakız çiğneme, saçına yapıştırırım; seni sınıfta bırakacağım; senin elini kolunu bağlayıp camdan atarım.
	Umutsuzluk/Negatif Bildirim	18	Senden hiçbir şey olmaz; sana güvenmiyorum; boşuna okuyorsun; çözemezsin; üniversite hayaliniz olmamalı.
Empati Eksikliği ve Olumsuz Duygular	Olumsuz Duygu	12	Sizi sevmiyorum; sevilecek bir tarafınız yok; ailen seni nasıl seviyor?
	Uyarı	7	Biraz daha saygılı olman gerekiyor; derslere katıl; erken kalksaydın; yemek yerken saate bakacaksınız.
Kabalık ve Saygısızlık	Kabalık	3	Banane; beni ilgilendirmiyor; keyfimin kahyası mısın?

Olumlu ifadelerin her biri analiz edilerek belirli kategorilerle ilişkilendirilmiştir. Analiz sonucunda, olumlu ifadeler şu kategoriler altında gruplandırılmıştır: takdir (77), cesaretlendirme (42), olumlu hitap (41), fiziksel iltifat (29), kişisel iltifat (25), kıyas iltifatı (12), olumlu duygu (17) ve espri (7). Olumlu ifadeler, Tablo 12’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Çizelge 12 Olumlu İfadeler ve Frekans Dağılımı

Üst Kategori	Kategori	Frekans	Örnek İfadeler
Olumlu İletişim ve Takdir	Takdir	77	Derslerin çok iyi gidiyor; bravo; aferin; cesaretine hayranım; bugün iyi dinliyorsunuz.
	Cesaretlendirme	42	İstediğin her şeyi yapabilirsin; size inanıyorum; kendine güven; ders konusunda zorlamayacağım; yapabilirsin.
	Olumlu Hitap	41	Güzelim; kuzum; yavrum; canım; kuzularım; şekerlerim; kızlarım.
	Olumlu Duygu	17	Siz benim kızlarımsınız; sizi tanıdığım için çok şanslıyım; iyi ki benim öğrencimsiniz.
İltifatlar ve Kişisel Yorumlar	Fiziksel İltifat	29	Saçların çok güzel; selvi boylum; çok güzelsin; kilo vermişsin.
	Kişisel İltifat	25	Çalışkan; zeki; iyi kalplisin; çok başarılısın; terbiyelisin.
	Kıyas İltifatları	12	Gözde öğrencimsin; yaşıtlarından daha olgunsun, en iyi sensin; başka sınıflardan daha iyisiniz.
Eğlenceli ve Samimi	Esperi	7	Al yanak; sizi döverim; tükenmez kalem; sempatik lakaplar.

Öğrencilerin unutamadıkları olumsuz ifadeler arasında en yüksek frekansa sahip olanlar, aşağılayıcı/küçük düşürücü ifadeler, hakaret içeren söylemler ve olumsuz değerlendirmeler olmuştur. Bu ifadelere örnek olarak “*Senden/ sizden hiçbir şey olmaz*” (28), “*Geri zekalılar/ geri zekalı*” (19), “*Cahilsiniz/ cahiller*” (11), “*Girdiğim en kötü sınıfsınız*” (8), “*Çok konuşuyorsun/ konuşuyorsunuz*” (8) verilebilir. Olumlu ifadelerde ise en yüksek frekansa sahip olan kategoriler takdir, fiziksel iltifat, olumlu duygular ve olumlu hitaplar olmuştur. Bu bağlamda “*Aferin/Aferin sana*” (21), “*Çok güzelsin*” (14), “*Seni/sizi çok seviyorum*” (14), “*Canım/ canım kızım/canlarım*” (7), “*Çok güzel... bir sınıfsınız/ cevap/ okuyorsun/ olmuş/ yapmışsın*” (7) ve “*Bravo/ bravo gençler*” (7) ifadeleri dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, öğrenciler tarafından hatırlanan olumsuz ifadelerin toplam sayısının (n=263), olumlu ifadelere (n=250) kıyasla daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin unutamadıkları ifadeler, kimi zaman doğrudan kendilerine, kimi zaman ise bir grup öğrenciye veya sınıfa yönelik olarak dile getirilmiştir. Araştırma sonuçları, bireyin dahil olduğu gruba yönelik olumlu ya da olumsuz ifadelerden önemli ölçüde etkilendiğini göstermiştir. Aynı ifadelerin, bazı öğrenciler tarafından olumlu, bazıları tarafından ise olumsuz algılanabildiği tespit edilmiştir. Örneğin, hakaret olarak değerlendirilebilecek ifadelerin (“*Seni ayaklarımın altına alırım*”, “*Sizi döverim*”) espri bağlamında söylendiği anlaşıldığında, öğrencilerin bu ifadeleri olumlu anıları arasında sakladıkları görülmektedir. İfadenin etkisinin, ortam koşulları, ses tonu, beden dili ve mesajın alıcının özellikleri gibi faktörlerden etkilendiği, bu durumun araştırmanın sınırlılıkları arasında yer aldığı ifade edilebilir.

Sınıf ortamında öğretmenlerin kullandığı bazı şifre kelimeler (örneğin, “*tükenmez kalem*”, “*al yanak*”) öğrenciler tarafından beğenilmiş ve olumlu bir etki bırakmıştır. Bununla birlikte, öğrenciler boy, kilo, saç gibi fiziksel özelliklerine yönelik yapılan olumlu iltifatları mutlulukla karşılarken, olumsuz geri bildirimleri ve lakapları unutamadıklarını belirtmişler. Ayrıca, kıyaslama ifadelerinin içeriği önem arz etmektedir; olumlu kıyaslamalar memnuniyetle karşılanırken, olumsuz kıyaslamaların öğrenciler üzerinde olumsuz bir etki yarattığı gözlenmiştir (örneğin, “*en iyi sınıf-en kötü sınıf*”, “*en iyi öğrenci-en kötü öğrenci*”).

2. Öğretmenlerle Yapılan Odak Grup Görüşmesi

Lise dönemlerindeki öğretmen-öğrenci ilişkilerinin incelenmesi, öğretmenlerin kendi lise yıllarına ait deneyimlerine dayalı olarak başarılı ve başarısız oldukları derslerde öğretmen faktörünün etkisinin değerlendirilmesi, bu dönemde öğretmenlerinden duydukları ifadelerin öğrenilmesi, güncel iş yaşamlarında öğretmen-öğrenci iletişim seviyeleri ve karşılaştıkları zorlukların analiz edilmesi, iletişim becerilerine yönelik görüşlerin alınması ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik önerilerin belirlenmesi amacıyla odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların bazı demografik özelliklerine bakıldığında, 3’ü erkek, 7’si kadın olmak üzere toplam 10 öğretmenin araştırmaya dahil olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin 6’sı meslek dersi, 4’ü ise kültür dersi öğretmenidir. Yaş aralığı 35 ile 60 arasında değişmektedir. Meslek dersi öğretmenleri arasında 1 Bilişim Teknolojileri öğretmeni (MesBil), 2 Çocuk Gelişimi öğretmeni (MesCoc, MesCocİ) ve 3 Grafik

öğretmeni (MesGra1, MesGra2, MesGra3) yer almaktadır. Bu gruptaki öğretmenlerden biri (MesCocİ), aynı zamanda idari görev sorumluluğuna sahiptir. Kültür dersi öğretmenleri ise 2 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni (KulEdb1, KulEdb2), 1 Felsefe öğretmeni (KulFel) ve 1 Beden Eğitimi öğretmeni (KulBedİ) olarak sıralanmaktadır. Kültür dersi öğretmenlerinden biri (KulBedİ) de aynı zamanda idari görev sorumluluğuna sahiptir. Araştırmanın bu aşamasına katılan çalışma grubunun demografik bilgileri Tablo 13’te gösterilmektedir.

Çizelge 13 Araştırmanın Odak Grup Çalışmasındaki Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Katılımcı	Pozisyon	Cinsiyet	Branş	Lise Mezuniyeti
ogk1	Öğretmen	Kadın	Meslek	Meslek Lisesi
ogk2	Öğretmen	Kadın	Meslek	Meslek Lisesi
ogk3	Yönetici	Erkek	Meslek	Meslek Lisesi
ogk4	Öğretmen	Kadın	Meslek	Meslek Lisesi
ogk5	Öğretmen	Kadın	Meslek	Meslek Lisesi
ogk6	Öğretmen	Kadın	Meslek	Meslek Lisesi
ogk7	Öğretmen	Erkek	Kültür Dersi	Meslek Lisesi
ogk8	Öğretmen	Kadın	Kültür Dersi	İHL
ogk9	Öğretmen	Kadın	Kültür Dersi	Normal lise
ogk10	Öğretmen	Erkek	Kültür Dersi	Normal lise

Görüşmeye katılan öğretmenlerin akademik başarı seviyeleri açısından yapılan değerlendirmede, çoğunluğun (n=5) kendilerini akademik açıdan ortalama düzeyde gördüğü belirtilmiştir. Ayrıca, 1 öğretmenin okul birincisi olarak mezun olduğu (MesCoc), 3 öğretmenin ise ortalamanın üzerinde başarı sergilediği tespit edilmiştir. Bunun yanında, 1 öğretmenin düşük akademik başarıya sahip olduğu da belirlenmiştir. Kendisini “Çok Kötü” olarak değerlendiren KulFel, meslek lisesi mezunu olmadığını, kırsal bir bölgedeki genel liseden mezun olduğunu ve lise yıllarında sayısal derslerini branş öğretmenlerinden almadığını belirtmiştir (Bkz. Tablo 14).

Çizelge 14 Katılımcıların Mezun Oldukları Liseler ve Başarı Durumları

Mezun Olunan Lise Türü			Başarı durumu			
Meslek Lisesi	İHL	Normal Lise	Çok iyi	Ortalama üstü	Ortalama	Çok kötü
MesCoc, MesBil, MesCocİ, MesGra1, MesGra2, MesGra3, KulBedİ	KulEdb1	KulEdb2, KulFel	MesCoc	MesBil, KulEdb1, KulEdb2	MesCocİ, MesGra1, MesGra2, MesGra3, KulBedİ	KulFel

Görüşme grubundaki öğretmenler, lise dönemlerinde aldıkları dönütler ve değerlendirmeler doğrultusunda kendilerini çeşitli özelliklerle tanımlamışlardır. Katılımcılar, kendilerini “çok düzenli”, “edebiyat meraklısı”, “sportif”, “pasif”, “sosyal yönü zayıf”, “çalalayan” ve “çalışkan” olarak betimlemişlerdir. Bunun yanı sıra, bir öğretmen (KulFel), öğretmenlerinden yoğun şekilde olumsuz geri bildirimler aldığını ifade ederek yapılan tanımları belirtmemiştir (Bkz. Tablo 15).

Çizelge 15 Katılımcıların Lise Dönemlerinde Öğretmenlerinden Duydukları Niteleme ve İfadeler

Olumlu İfadeler					Olumsuz İfadeler		
Çok düzenli	Edebiyat meraklısı	Sportif	Çalışkan	Çabalayan	Pasif	Sosyal yönden zayıf	Olumsuz duyumlar
MesGra1, MesGra3	KulEdb1, KulEdb2	KulBedİ	MesCoc	MesGra3	MesGra2	MesGra2	KulFel

Katılımcılar, bir dersi sevmeye nedenlerini iki ana başlık altında açıklamışlardır: bireysel özellikler ve öğretmen faktörleri. Bireysel özellikler kategorisinde, ders ve ders içeriğine duyulan ilgi (f=5), iç motivasyon (f=1), kitap okuma sevgisi (f=1) ve akademik hedefe uygunluk (f=1) gibi unsurlar öne çıkmıştır. Öğretmen faktörleri arasında ise öğretmeni sevmeye (f=6), ders anlatma ve işleme yöntem ve becerisi (f=3), öğretmen iletişimi (f=1) ve takdir ile cesaretlendirme (f=1) önemli etkenler olarak belirtilmiştir (Bkz. Tablo 16). Bu bulgular, öğretmenlerin derslere karşı duyulan ilgiyi şekillendiren hem kişisel hem de öğretmen kaynaklı faktörlerin rolünü vurgulamaktadır.

Çizelge 16 Katılımcıların Bir Dersi Sevme Sebepleri

Faktör	Değerlendirme	Katılımcı
Bireysel faktörler	Derse ve ders içeriğine ilgi	MesCocİ, KulEdb1, KulEdb2, MesGra1, KulBedİ
	İç motivasyon	KulEdb2
	Kitaplara ilgi	MesCocİ
	Akademik hedefe uygunluk	MesBil
Öğretmen faktörü	Öğretmeni sevme	MesCocİ, KulBedİ, KulEdb1, MesBil, MesCoc, KulFel
	Öğretmenin ders anlatma ve işleme yöntemi	MesBil, MesCoc, MesGra3
	Öğretmen iletişimi	MesCoc
	Öğretmen takdir ve cesaretlendirmesi	MesGra3

Görüşmeye katılan edebiyat öğretmenlerinin lise dönemlerinde edebiyata olan ilgilerinin yüksek olduğu, beden eğitimi öğretmenlerinin ise spor alanında yetenekli oldukları belirlenmiştir. Katılımcılar, ilgi duydukları derslerin kariyer seçimlerini ve mesleki yönelimlerini şekillendiren önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin öğrencilerin ilgi alanlarına kayıtsız kalmaları ve bu doğrultuda onlara rehberlik edecek etkinlikler veya ortamlar sunmamaları, öğrencilerin potansiyellerini keşfetmelerini ve ilgi duydukları alanlarda meslek edinme fırsatlarını kaçırmalarına neden olabilmektedir (MesGra1).

Katılımcılara öğrencileriyle iletişim stilleri sorulduğunda, bir katılımcı (KulEdb2), öğrenciyle etkili iletişimde dönütün doğru ya da yanlış olmasının kendisi için önemli olmadığını, asıl önemli olanın dönütün varlığı olduğunu belirtmiştir. Katılımcı, iletişimin önemini şu şekilde açıklamıştır: *“Benim eğer mesajım karşıya gidiyorsa, öğrencim dönüp veriyorsa, yani doğru veya yanlış değil aslında ‘dönüt’ veriyorsa bu benim için ‘mücadele etmeye değer’dir. Öğrenci tepki vermediğinde ‘şu metni okur musun?’ dediğimde okumak istemediğinde ben o öğrenciye ulaşamıyorum. Ulaşamayınca öğretmenin de motivasyonu düşüyor.”* Katılımcı, kırk kişilik sınıflarda bazı öğrencilerinden hiçbir dönüt alamadığını ve farklı iletişim yöntemlerini denemesine rağmen bu öğrencilere ulaşamadığını dile getirmiştir.

Başka bir katılımcı (MesCocİ), okulun kategorisinin ve öğrenci profilinin dezavantajlı olmasının iletişim sorunlarını daha da artırdığını belirtmiştir. KulBedİ

katılımcısı, “resim, müzik, sanat, beden eğitimi, edebiyat gibi her öğrencide yakalanması gereken” güçlü yönlerin öğretmen tarafından fark edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Kendisinin sportif alanlarda çok yetenekli olduğunu ancak ilgili öğretmenler tarafından bu yeteneklerinin fark edilmediğini ve üniversite hedefini tesadüfen edindiğini söylemiştir (Bkz. Tablo 17). KulFel katılımcısı ise derslerde öğrencilerle paylaşılan yaşanmışlık örneklerinin ve önerilerinin öğrenciler üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Çizelge 17 Öğretmen-Öğrenci İletişim Engelleri

Kategori	Sorun Alanı	Katılımcılar
İletişim ve Geri Bildirim Eksiklikleri	Öğretmenin uygun olmayan iletişim dili	MesCoc, MesBil
Fiziksel ve Kurumsal Sorunlar	Sınıfların kalabalık olması	KulEdb2, MesBil
	Okul kurum türünün dezavantajı	MesCocİ
	Çevresel etmenler	MesCocİ, MesBil
	Rehberlik personelinin azlığı ve yetersiz hizmet	KulBedİ, MesBil
Öğrenci Kaynaklı Zorluklar	Öğrenci motivasyon düşüklüğü	KulEdb2, MesGra1
	Alıcıdan (Öğrenciden) dönüt gelmemesi	KulEdb2
	Öğrencinin öz güven düşüklüğü	MesGra1, KulEdb2, MesGra3
Öğretimsel ve Zaman Yönetimi Sorunları	Öğretmenin öğrencide güçlü bir nokta yakalayamaması	KulBedİ
	Öğretmenin zaman yetersizliği (evrak işleri vs.)	MesGra1, MesBil

Katılımcılar, genel gözlem ve deneyimlerine dayalı olarak öğretmenlerin iletişim becerilerini çoğunlukla orta ve orta üstü seviyelerde değerlendirmişlerdir. Mevcut okuldaki öğretmenlerin iletişim becerisini ise ağırlıklı olarak çok iyi olarak nitelendirmişlerdir (Bkz. Tablo 18). MesGra3, kendi öğrencilik dönemlerinde öğretmenlerin “*Kaybedilmiş çocuk kaybedilmiştir.*” yaklaşımını benimsediklerini, oysa şimdi kendisi ve arkadaşlarının öğrencilere “*Hadi yaparsın, çalışırsın,*

halledersin, çabala yeter.” gibi destekleyici sözcükler ve ifadelerle yaklaşarak onları motive ettiklerini belirtmiştir. MesGra1, devamsızlıktan sınıfta kalmış bir öğrenciyi bile okula getirebilmek için “*Sen gel, yine çabala, belki değişir bir şeyler...*” gibi söylemlerle öğrenciyi okulda tutmaya çalıştıklarını ve hala bu öğrencilere umutla yaklaştıklarını ifade etmiştir. KulEdb1, okulun öğrencilerinin %70 - %80 başarısının aslında öğretmenlerin başarısı olduğunu ve öğretmenlerin çok çaba gösterdiğini vurgulamıştır. KulEdb2 ise başka bir okulda problemler yaşayan bir öğrencinin, bu okulda öğretmenlerin doğru yaklaşımı sayesinde yeteneklerini ve başarısını ortaya koyduğunu, öğrencinin kendini bulduğunu ve bunun iletişimle doğrudan alakalı olduğunu ifade etmiştir.

Çizelge 18 Katılımcılara Göre Öğretmenlerin İletişim Becerisi

Okul Geneli Orta üstü	Çok iyi	Türkiye Geneli Orta	Orta üstü
KulBedİ	KulFel, MesBil, MesGra1, MesGra1, KulEdb1, MesGra3	KulBedİ, MesBil, MesGra2, MesGra3,	KulFel, KulEdb2, MesCoc

Katılımcılar, özel iletişim becerileri gerektiren ve zorlandıkları durumları ifade etmişlerdir. Grafik öğretmenleri (MesGra1, MesGra2, MesGra3), 12. sınıf öğrencilerinin her birini tek tek değerli bulmalarına rağmen okul etkinliklerine ve programlarına katılmak istemediklerini, bunun sebeplerini ise bilemediklerini ifade etmişlerdir. MesBil katılımcısı, görev yaptığı okullarda bazı özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler bulunduğunu, bu öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini veli görüşmeleriyle belirlediklerini ve bilgi sağlandıktan sonra yaşanan zorlukların azaldığını belirtmiştir. KulFel katılımcısı ise bazen sınıf bazında zorluklar yaşadığını, ancak bu zorlukların diğer öğretmenler tarafından da benzer şekilde yaşandığını söylemiştir. MesCoc katılımcısı, öğrencilerle bazen yemek, uyku gibi geçici fizyolojik ihtiyaçların karşılanmamış olmasından kaynaklanan sorunlar yaşadığını ifade etmiştir (Bkz. Tablo 19).

Çizelge 19 Özel İletişim Becerisi Gerektiren Durumlar

Kategori	Sorun Alanı	Katılımcılar
Öğrenci Kaynaklı Zorluklar	12. sınıf olmaktan kaynaklanan kopmalar	MesGra1, MesGra2, MesGra3
	Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler	MesBil
	Fizyolojik ihtiyaçlardan kaynaklı sorunlar	MesCoc
İletişim ve Sosyal Uyum Sorunları	Bazı sınıflarla uyum sağlayamama	KulFel

Öğretmen-öğrenci iletişimiyle ilgili öğretmenlerin öğrencilik ve öğretmenlik deneyimlerine dair görüş ve düşünceleri alındıktan sonra, çevrim içi eğitimlere katılıp katılmadıkları ve bu eğitimlere yönelik bakış açıları incelenmiştir. Öğretmenlerin gönüllü olarak çevrimiçi eğitim aldıkları gözlemlenmiştir (Bkz. Tablo 20). Eğitim alan öğretmenler, teknolojik uygulama odaklı eğitimlerde anlık düzelticinin bulunmaması, mevcut donanım ve yazılımın uygun olmaması gibi sebeplerle verim alamadıklarını (MesBil, KulEdb2, MesGra3) ifade etmişlerdir. Ancak rehberlik, psikolojik ve kültürel eğitimlerin faydalı olduğunu (MesBil, KulEdb2) belirtmişlerdir.

Çizelge 20 Gönüllülük Esasına Dayalı Çevrimiçi Eğitimler

Eğitim Türü	Frekans	Katılımcı
Çevrimiçi eğitim alan	4	MesBil, MesGra1, KulEdb2, MesGra3
Çevrimiçi eğitim almayan	6	KulFel, KulBedİ, MesCocİ, MesEdb1, MesCoc, MesGra2

Çevrimiçi eğitim almayan öğretmenler bu tür eğitimlere soğuk bakmadıklarını ve ilgi alanlarına yönelik eğitimleri almak isteyebileceklerini dile getirmişlerdir. KulFel katılımcısı ise bu eğitimleri faydasız bulduğunu ve boşa geçirilen zaman olarak gördüğünü belirtmiştir (Bkz. Tablo 21).

Çizelge 21 Katılımcıların Çevrimiçi Eğitim Almaya Yönelik Görüşleri

Çevrimiçi Eğitim İsteği	Frekans	Katılımcı
Psikolojik, rehberlik, kültürel, sanatsal, etik, farkındalık... eğitim	5	MesBil, KulEdb2, KulBedİ, MesCoc, KulEdb1,
Teknolojiye dayalı uygulamalı eğitim	1	MesCoc
Hibrit eğitim	1	KulEdb2
Faydalı bulmuyorum	1	KulFel

Çevrim içi eğitimlerle ilgili görüşleri alınan katılımcılar, öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesinde üniversite düzeyindeki eğitimler ve hizmet içi eğitimlerin önemli bir rol oynadığını vurgulamış ve bu alanda çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Katılımcılar, öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirebilmeleri için ses ve beden dilini etkin bir şekilde kullanmalarını sağlayacak drama gibi eğitimlerin faydalı olacağına dikkat çekmişlerdir. Ayrıca, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin tanınmasına yönelik eğitimlerin, öğretmenlerin iletişim becerilerini destekleyeceği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin sürekli gelişim süreçlerine katkı sağlaması ve rol model olabilmesi için hobi ve ilgi alanlarının bulunmasının gerektiği de grup üyeleri tarafından önerilmiştir (Bkz. Tablo 22).

Çizelge 22 Öğretmenlerin İletişim Becerisini Geliştirmeye Yönelik Öneriler

İstenenler	Frekans	Katılımcılar
Drama eğitimi (ses, beden dilini kullanabilme eğitimleri)	4	MesGra3, MesBil, KulBedİ, KulEdb1
Özel eğitim	2	MesBil, MesGra1
Öğretmenlik mezunu olma şartı	2	KulEdb1, KulFel
Öğretmenin kendini geliştirmesi	1	KulFel
Öğretmenin hobi ve ilgi alanlarının olması	1	MesGra1

B. Uygulama Bulguları

Bu bölümde, UİD uygulamasının etkilerini değerlendirmek amacıyla yapılan bireysel yüz yüze görüşmelerin bulguları, deneysel çalışma bulguları, deneysel çalışma süresince katılımcılardan gelen yazılı ve sözlü bulgular sunulmaktadır. Uygulama süreci sonrasında, katılımcılarla yapılan bireysel yüz yüze değerlendirme görüşmelerinde, katılımcıların uygulama ve süreçle ilgili algılarını, deneyimlerini ve

uygulama sırasında karşılaştıkları zorlukları anlamak amacıyla 5 açık uçlu soru sorulmuş ve görüşmelerin daha sonra ayrıntılı bir şekilde analiz edilebilmesi için katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmıştır. Bu görüşmeler, katılımcıların eğitim sürecine dair derinlemesine bir bakış açısı sağlayarak, uygulamanın etkilerini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmemize olanak tanımıştır.

Deney grubundaki öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 23'te yer almaktadır. Katılımcılar arasında meslek dersi öğretmenleri (5), kültür dersi öğretmenleri (3) ve PDR uzmanı (1) yer almaktadır. Öğretmenlerden 3'ü erkek, 6'sı ise kadındır. Deneyim açısından, en az deneyime sahip öğretmen 10 yıl, en fazla deneyime sahip öğretmen ise 25 yıl meslek hayatına sahiptir.

Çizelge 23 Deney Grubu Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyeti	Branşı	Branş Türü	Görevi	Yaşı	Deneyimi	Aynı Okul Deneyimi
KA1	Kadın	Moda Tasarım	Meslek	Öğretmen	47	25	12
KA3	Kadın	Bilişim T.	Meslek	Öğretmen	42	15	6
KA4	Erkek	Bilişim T.	Meslek	Öğretmen	46	24	21
KA5	Erkek	Coğrafya	Kültür	Öğretmen	52	17	7
KA6	Kadın	Matematik	Kültür	Öğretmen	38	13	9
KA7	Erkek	TDE	Kültür	Yönetici	48	25	15
KA10	Kadın	Grafik	Meslek	Öğretmen	40	13	13
KA11	Kadın	PDR	Rehberlik	Öğretmen	33	10	6
KA13	Kadın	Çocuk Gelişimi	Meslek	Öğretmen	48	23	20

Kontrol grubundaki öğretmenlerden 4'ü erkek, 5'i ise kadındır. Deneyim açısından, en az deneyime sahip öğretmen 10 yıl, en fazla deneyime sahip öğretmen ise 36 yıl meslek hayatına sahiptir. Çalışmaya gönüllülük esasına dayanarak katılan öğretmenlerden elde edilen verilerle analizler yapılmıştır. Ancak, kontrol grubunda yer alan bazı katılımcılar sontesti tamamlamamış ve bu nedenle verileri analiz dışında bırakılmıştır. Sontesti doldurmayan katılımcılar KO7 ve KO11'dir. Kontrol grubu öğretmenlerine ait demografik bilgiler ise Tablo 24'te yer almaktadır.

Çizelge 24 Kontrol Grubu Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyeti	Branşı	Branş Türü	Görevi	Yaşı	Deneyimi	Aynı Okul Deneyimi
KO1	Erkek	Din K. ve A. B.	Kültür	Yönetim	39	12	1
KO2	Kadın	Yiyecek ve İ.H.	Meslek	Öğretmen	57	36	1
KO3	Kadın	Biyoloji	Kültür	Öğretmen	58	35	9
KO4	Erkek	Tarih	Kültür	Öğretmen	40	10	10
KO5	Kadın	TDE	Kültür	Öğretmen	57	27	8
KO6	Erkek	Biyoloji	Kültür	Öğretmen	47	22	16
KO8	Kadın	Çocuk G.	Meslek	Öğretmen	35	13	8
KO9	Kadın	Grafik	Meslek	Öğretmen	45	12	6
KO10	Erkek	Beden E.	Kültür	Öğretmen	45	22	11

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların cinsiyet, branş, okul görevi, mesleki deneyim, aynı okuldaki deneyim ve yaş bakımından farklılıklarının anlamlı olup olmadığı Ki-Kare testi ile kontrol edilmiştir. Tablo 25 ve Tablo 26’da veriler yer almıştır.

Çizelge 25 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş ve Branş Türü Özellikleri ile Ki-Kare Testi Sonuçları

Cinsiyet	Deney Grubu (n)	Kontrol Grubu (n)	Toplam (n)	(χ^2)	p
Kadın	6	5	11		
Erkek	3	4	7		
Toplam	9	9	18	0.234	0.629
Yaş	Deney Grubu (n)	Kontrol Grubu (n)	Toplam (n)		
30-39 yaş	2	3	5		
40-49 yaş	4	1	5		
50+ yaş	3	5	8		
Toplam	9	9	18	14.000	0.301
Branş Türü	Deney Grubu (n)	Kontrol Grubu (n)	Toplam (n)		
Kültür	3	6	9		
Meslek	5	3	8		
Rehberlik	1	0	1		
Toplam	9	9	18	2.500	0.287

Tablo 25 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve branş türü özelliklerinin deney ve kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Bu sebeple deney ve kontrol grubu katılımcıların cinsiyet, yaş ve branş türü bakımından birbirine benzer gruplar olduğu söylenebilir.

Çizelge 26 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Okul Görevi, Mesleki Deneyim ve Aynı Okuldaki Deneyim Özellikleri ile Ki-Kare Testi Sonuçları

Okul Görevi	Deney Grubu (n)	Kontrol Grubu (n)	Toplam (n)	(χ^2)	p
Öğretmen	7	8	15		
Yönetici	1	1	2		
Rehberlik	1	0	1		
Toplam	9	9	18	1.067	0.587
Mesleki Deneyim	Deney Grubu (n)	Kontrol Grubu (n)	Toplam (n)		
5-15 yıl	4	4	8		
16-25 yıl	5	2	7		
26+ yıl	0	3	3		
Toplam	9	9	18	4.667	0.458
Aynı Okuldaki Deneyim	Deney Grubu (n)	Kontrol Grubu (n)	Toplam (n)		
1-10 yıl	7	7	14		
11-20 yıl	4	2	6		
>20 yıl	1	0	1		
Toplam	9	9	18	4.111	0.391

Tablo 26 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin okul görevi, mesleki deneyim ve aynı okuldaki deneyim özellikleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Bu sebeple deney ve kontrol grubu katılımcıların okul görevi, mesleki deneyim ve aynı okuldaki deneyim özellikleri bakımından birbirine benzer gruplar olduğu söylenebilir.

Uygulama, etkililik, programın içeriği ve uygunluk açısından üç temel başlık altında değerlendirilmiş olup, bu değerlendirmeler katılımcıların görüşleri ışığında detaylı bir şekilde sunulacaktır.

1. Etkililik

a. Gözlem rubriğinden elde edilen bulgular

Çevrimiçi eğitim sürecinin etkililiğini değerlendirmek amacıyla, katılımcıların modüllere katılım durumları, etkinlikleri tamamlama oranları ve uygulama tekrarları gözlem rubriği aracılığıyla takip edilmiştir. Altı haftalık eğitim süreci gözlem rubriği Ek-11 ve Ek-12’de detaylı bir şekilde yer almaktadır. Tablo 27’de ise özet bulgular detaylı olarak sunulmaktadır.

Çizelge 27 Rubrik Bulgularının Özeti

Kriterler	Modüller						Genel Değerlendirme
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	
Etkinliğe Zamanında Başlama	8/9	8/9	7/9	7/9	6/9	6/9	Katılımcıların büyük çoğunluğu etkinliklere zamanında başladı, ancak son haftalarda azalma gözlemlendi.
1 Defada Tamamlanan Test	1/9	5/9	6/9	5/9	2/9	4/9	Katılımcıların çoğu 1. denemede tamamlayamadı.
2 Defa Tekrarlanan Test	5/9	2/9	2/9	3/9	4/9	3/9	Katılımcıların önemli bir kısmı 2. denemede başarılı oldu.
3+ Defa Tekrarlanan Test	3/9	2/9	1/9	1/9	1/9	2/9	Üç veya daha fazla tekrar nadiren gözlemlendi.
Etkinlikleri Tamamlama	9/9	9/9	9/9	9/9	9/9	9/9	Tüm katılımcılar etkinlikleri eksiksiz tamamladı.
Modül Yansıtma Formu Doldurma	9/9	9/9	9/9	9/9	9/9	9/9	Katılımcılar tüm modüllerde yansıtma formlarını eksiksiz doldurdu.

Eğitim sürecinde katılımcıların çoğunluğu etkinliklere zamanında katılım sağlamış, ancak bazı haftalarda bireysel gecikmeler gözlemlenmiştir. İlk üç modülde katılım oranı yüksekken, ilerleyen haftalarda düzensizlikler yaşanmıştır. Katılımcılar uygulama testlerini genellikle bir veya iki kez tekrarlamış, ancak tekrar sayıları sonraki modüllerde azalmıştır. Tüm katılımcılar etkinlikleri tamamlamış ve modül sonlarındaki yansıtma formlarını eksiksiz doldurmuştur. Genel olarak, katılımcılar programa uyum sağlamış ve etkinlikleri tamamlamıştır.

b. Katılımcılardan elde edilen bulgular

Deney grubunda, uygulamayı tamamlayan tüm katılımcılar, programın

uzlaşmacı iletişim diline katkı sağladığını ve uygulamanın faydalı olduğunu ifade etmiştir. Programın yalnızca 1 modülünü tamamlayan katılımcılar (KA8, KA9) ise tamamladıkları modülden bile fayda sağladıklarını belirtmişlerdir (Bkz. Tablo 28). Katılımcılardan biri (KA6), kullanması gereken uzlaşmacı ifadelerde test çözümünde gerçek hayattakinden daha başarılı olduğunu, ancak gerçek hayatta bu ifadeleri kullanmada zorluk yaşadığını, buna karşın farkındalığının arttığını ve olumsuz ifadeleri tam söyleyeceği anda “*Hayır, bunu söyleme*” şeklinde kendini kontrol edebildiğini ifade etmiştir.

Çizelge 28 Programın Katılımcılar Üzerindeki Etkileri

Etkisi	Katılımcılar	f
Davranışsal ve Duygusal Gelişim		
Davranışsal Değişim İçin İstek	KA6, KA5, KA10, KA4, KA13, KA1	6
Empati Gelişimi	KA3, KA11	2
Duygusal Farkındalık	KA11	1
Keyif Alma	KA13	1
Bilişsel ve Farkındalık Gelişimi		
Alışkanlıkların Etkisini Fark Etme	KA6, KA1	2
Dil Kullanım Farkındalığı	KA5, KA10, KA4	3
Eğitimsel Etki	KA1, KA3	2
Bilgi Tazelemesi	KA13, KA7	2
Uygulama ve Problem Çözme		
Farklı Ortam ve Rollerde Kullanma	KA1, KA3	2
Problem Çözümünde Kullanma	KA1, KA3	2

KA1, okul ortamının kalabalık ve yoğun stres altında olmasının, uzlaşmacı iletişim dilini kullanmasını zorlaştırdığını belirtmiş, ancak evde bu dili kullanabildiğini ifade etmiştir: “*Okulda çok kalabalık ve çok yoğun bir stres altında çalıştığım için bu dili kullanmak aklıma gelmiyor. Evde daha az kişiyle, daha sakin, daha sessiz bir ortamdayım. Onun için bu yaşadığım deneyimi oraya adapte edebiliyorum.*” Ayrıca, uzlaşmacı iletişim dilinin okulda da kriz ve çatışma anlarında kullanılabileceğini vurgulamıştır: “*Riskli bir öğrenciyle konuşurken kullanabilirim, o zaman çocuğu çözmek, işbirlikçi olduğumu, onun yanında olduğumu hissettirmek için.*”

Bireyi değil, davranışı yargılamanın önemini vurgulayan KA3, “*Davranışı yargılıyorum, çocuğu değil. Bunu öğrendim mesela. Hem kendi çocuklarımda hem de öğrencilerimde...*” şeklinde ifade ederek, uzlaşmacı iletişim dilini hem öğrencileriyle hem de ailesiyle kullandığını belirtmiştir.

KA11, uzlaşmacı iletişim dilinin duygu farkındalığını artırdığını ve bunun empatiyi geliştirdiğini ifade etmiştir. Şu sözleriyle bu durumu açıklamıştır: *“Bir konuda sadece isteklerimize ve beklentilerimize odaklanıyoruz ama duygu kısmını her zaman dışarıda bırakıyoruz. Önemli olan kısım olan duyguları ifade ettiğimizde, karşı tarafın da empati kurması kolaylaşıyor.”*

Türk Dili ve Edebiyatı, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) ile Çocuk Gelişimi branş öğretmenleri, bazı konuların eğitim aldıkları alanlarla bağlantılı olması ve kişisel ilgileri nedeniyle bu konuları çoğunlukla bildiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, programın sağladığı hatırlatmalar ve uygulama örnekleri sayesinde eğitimin kendileri için faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcılara, 6 haftalık programı uygulama sürecinde motivasyonlarının aynı düzeyde devam edip etmediği sorulmuş ve bu doğrultuda çeşitli yanıtlar alınmıştır. Katılımcıların motivasyondaki değişimleri ve bu değişimlere etki eden faktörler Tablo 29’da sunulmaktadır.

Çizelge 29 Motivasyonu Etkileyen Faktörler

Üst Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar	Vurgulanan Noktalar
Ortam Koşulları	Değişken Koşullar	KA10, KA3	Kalabalık ve sakin ortamın motivasyonu etkilediği belirtilmiştir.
Başarı ve Öğrenme Süreci	Başarı Durumu	KA6, KA7, KA5	Testler geçilemediğinde motivasyonun düştüğü, ancak tekrar edilerek başarı sağlandığı ifade edilmiştir.
	Program Kullanım Zorluğu	KA5	Programın kullanımının karışık olduğu, ancak içeriğin değil, arayüzün öğrenilmesi gerektiği vurgulanmıştır.
Zaman Yönetimi	Esnek Zaman ve Hatırlatmalar	KA5, KA11	Hatırlatmaların ve zaman esnekliğinin motivasyona olumlu katkı sağladığı ifade edilmiştir.
İçerik ve Yapısal Özellikler	İçerik	KA13	İçeriklerin birbirini desteklemesi ve kişinin kendini yenilemesine katkıda bulunmasının önemli olduğu belirtilmiştir.
Duygusal ve Motivasyonel Durum	Stabil Motivasyon	KA1, KA4	Motivasyon değişikliği yaşanmadığı ifade edilmiştir.

Katılımcılardan birisi (KA5), özellikle ilk uygulamalarda programı kullanmada zorluk yaşadığını, ancak zamanla programa alıştığını ifade etmiştir. KA6, bir modülün ilk testini geçemediğini ve ikinci testte de başarısız olunca kopuş yaşadığını belirtmiş, testlerin tekrarının açık olmasının ve hatırlatmaların önemli olduğunu, motivasyonunu düşüren başka bir durumun olmadığını ifade etmiştir.

KA10 ve KA3 ise, ev ve okul ortamındaki değişken koşulların motivasyonlarında dalgalanmalara yol açabildiğini dile getirmişlerdir. KA11, yeni modüllerin hafta sonu kullanıma açılmasının kendisi için daha uygun bir zaman dilimi sunduğunu ve modülü tamamlamayı unuttuğunda hatırlatmaların faydalı olduğunu belirtmiştir. KA13 ise, içeriğe olan ilgisini şu şekilde dile getirmiştir: “Her modülü heyecanla bekledim, modüllerin birbirini desteklemesi çok önemliydi ve bu tür eğitimlerin, bireylerin kendilerini yenilemesi açısından gerekli olduğunu hissettim.”

Gerek okulda gerekse evde her zaman uygun şartlara sahip olmadığını belirten KA10, sözlerine şu şekilde devam etmiştir: “*Motivasyon olarak değil de zaman problemi yaşadım, koşullarım değişkendi, her zaman aynı koşullarda çözemedim*

bunları. Doğal olarak ortam, benim anlama ve soruları çözme anlamında beni etkiledi, yani 'koşullar' diyeyim. Kalabalık ve sakin ortamdaki anlama ve çözme becerim değişiyor." KA10, çevresel koşulların öğrenme sürecine etkisini vurgulamış, sakin ortamlarda daha iyi odaklanabildiğini ifade etmiştir.

c. İstatiksel analiz sonuçlarından elde edilen bulgular

Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına, "Uzlaşmacı İletişim Tarama ve Örnek Olay Formu" öntest ve sontest olarak 45 gün arayla uygulanmıştır.

Deney grubu, öntest sonrasında altı hafta süren Uzlaşmacı İletişim Dili (UID) eğitimini çevrimiçi ortamda tamamlamıştır. Her hafta bir modül açılarak katılımcılar bireysel olarak eğitime devam etmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim sunulmamıştır.

Deney grubu katılımcıları, her modül tamamlandıktan sonra Modül Yansıtma Formu doldurmuş, süreç boyunca deneyimlerini ve gözlemlerini sözel veya yazılı olarak paylaşmıştır. Eğitim süreci tamamlandıktan sonra her iki gruba sontest uygulanmıştır.

"Uzlaşmacı İletişim Tarama ve Örnek Olay Formu" adlı testin uygulandığı kontrol grubu ve deney grubundaki katılımcıların öntest puan ortalamaları arasındaki farkı incelemek için bağımsız örneklem t Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 30'da sunulmuştur.

Çizelge 30 Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Ölçek	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	df	t	p
Öntest Puanı	Deney Grubu	9	34,78	3,07	16	0,735	0,473
	Kontrol Grubu	9	33,78	2,68			

Tablo 30'da yer alan sonuçlara göre, deney ve kontrol grubu katılımcılarının öntest puan ortalamaları arasında yapılan bağımsız örneklem t Testi, anlamlı bir fark göstermemektedir ($t = 0,735$, $p = 0,473$). Yani uygulama öncesinde katılımcıların

Uzlaşmacı İletişim Dili Becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Her iki grup da benzer düzeylerde Uzlaşmacı İletişim Dili Becerisine sahiptir, bu da uygulamanın etkisini değerlendirebilmek için başlangıç noktalarının eşit olduğu anlamına gelir.

Deney grubunun eğitim sürecinden sonra Uzlaşmacı İletişim Dili Becerisinde bir gelişim gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla bağımlı örneklem t Testi uygulanmıştır. Bu test ile, deney grubunun öntest ve sontest ile elde edilen puanlar karşılaştırılmıştır.

Çizelge 31 Deney Grubu İçin Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçek	Ölçümler	n	$\bar{X}$	ss	df	t	p
Uzlaşmacı İletişim Tarama ve Örnek Olay Formu	Öntest	9	34,78	3,07	8	-2,998	0,017
	Sontest	9	37	2,83	8		

Tablo 31’den elde edilen t değeri (-2,998) ve p değeri (0,017) doğrultusunda, p değeri 0,05’ten küçük olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Bu da deney grubundaki katılımcılarının öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir artış sağladıklarını göstermektedir.

Deney grubunda anlamlı bir gelişim gözlemlenirken, kontrol grubunda benzer bir değişimin olup olmadığını belirlemek amacıyla aynı analiz kontrol grubuna da uygulanmıştır. Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla bağımlı örneklem t Testi uygulanmıştır. Bu test ile, kontrol grubunun öntest ve sontest ile elde edilen puanlar karşılaştırılmıştır.

Çizelge 32 Kontrol Grubu İçin Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçkele r	Ölçümle r	n	$\bar{X}$	ss	d f	t	p
Uzlaşma cı İletişim Tarama ve Örnek Olay Formu	Öntest Puanı	9	33,7 8	2,6 8		0,28 6	0,78 2
	Sontest Puanı	9	33,5 6	2,1 3	8		

Tablo 32'ye göre kontrol grubuna ait öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(8) = 0,286$, $p > .05$). Öntest ($\bar{X} = 33,78$, $ss = 2,68$) ve sontest ($\bar{X} = 33,56$, $ss = 2,13$) puanlarının benzer olması, kontrol grubundaki katılımcıların uzlaşmacı iletişim becerilerinde anlamlı bir değişim göstermediğini düşündürmektedir. Bu durum, uygulanan eğitim programının etkisini değerlendirmek için deney grubu ile karşılaştırmalı analizlerin önemini ortaya koymaktadır.

Deney grubuyla kontrol grubu arasındaki farkları daha ayrıntılı incelemek amacıyla, analiz öncesinde veriler normal dağılım açısından değerlendirilmiştir. Tablo 33'te her iki grubun öntest ve sontest puanlarına ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri sunulmaktadır. Öntest puanları her iki grup için de normal dağılıma yakınlık gösterirken, sontest puanlarının basıklık değerlerinin -1 ile 1 aralığında olmaması, bu puanların normal dağılım varsayımını tam olarak karşılamadığını ve bazı parametrik testlerin uygulanabilirliği açısından dikkatli olunması gerektiğini göstermektedir.

Çizelge 33 Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest ve Sontest Puanlarının Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Grup	Ölçek	n	Öntest Basıklık	Öntest Çarpıklık	Sontest Basıklık	Sontest Çarpıklık
Deney Grubu	Uzlaşmacı İletişim Tarama ve Örnek Olay Formu	9	-0.693	-0.390	-1.314	-0.213
Kontrol Grubu		9	-0.735	-0.670	-1.032	-0.361

Ancak, örneklem büyüklüğünün küçük olması ($n = 18$) nedeniyle normallik varsayımından bağımsız olarak nonparametrik testlerden Mann-Whitney U testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Bu analiz, deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Çizelge 34 Deney ve Kontrol Grupları Arasında Sontest Puanlarının Karşılaştırılması- Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	9	12,39	111,5	14,5	0,02
Kontrol Grubu	9	6,61	59,5		

Tablo 34’te yer alan Mann-Whitney U analizi sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin istatistiksel sıralamaları (Sıra Ortalaması: 12,39), kontrol grubu öğrencilerinden (Sıra Ortalaması: 6,61) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($U = 14,500$, $p = 0,020$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasındaki farkı ortaya koyarken, aralarındaki farkın anlamlı olduğunu ve deney grubunun daha yüksek performans sergilediğini göstermektedir.

2. Program

Katılımcılar, programın modüler yapısını faydalı bulduklarını ve testler yanlış

özöldöğünde ya da başarısız olunduğunda doğru cevaplara erişim imkânının geri bildirim açısından değerli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, konu özetlerine ve testlere yeniden ulaşabilme özelliğinin öğrenme sürecini desteklediğini vurgulamıştır. Uygulamanın kullanım kolaylığı, özellikle üç katılımcı tarafından öne çıkarılmıştır.

KA3, konu özetlerinin net ve yeterli olduğunu, uzun ve hikâye şeklinde olmadan, anlatılmak istenenlerin açık bir şekilde ifade edildiğini belirtmiştir. Ayrıca, resimlerin konuyla ilişkili ve net olduğunu, bu görsellerin konu ile bağlantıyı kolaylaştırdığını ifade etmiştir. KA10 da ders notlarını beğenmiş, yanlış kullanımların üstünün çizili olmasının dikkat çekici olduğunu söylemiştir.

Bilgisayar kullanımında da zorlandığını bu sebeple programı da genel olarak zor ve karmaşık bulduğunu belirten KA5, içerik olarak özellikle nitelendirmeyi kişiden ayıran modülü beğendiğini ifade etmiştir. Alıştırma öncesindeki konu özetinin faydalı olduğunu söyleyen KA11, başlangıçta soruları konu özetine bakmadan çözebileceğini düşündüğünü ancak işaretlediği bazı seçeneklerin yanlış olduğunu fark ettiğini belirtmiştir. KA11, *“Branş olarak rehberlikteyiz, bizden ifade edici dil becerileri, içerik yansıtma, duygu yansıtma gibi eğitimleri almış birisi olarak yapabileceğimi düşünmüştüm. Ancak öncesindeki bilgilendirme, bilgimi tazeleme konusunda yardımcı oldu, iyi oldu.”* şeklinde bir açıklamada bulunmuştur (Bkz. Tablo 35).

Çizelge 35 Programın Katılımcılar Tarafından Beğenilen Özellikleri

Tema	Katılımcılar	Öne Çıkan İfadeler
Kullanım Kolaylığı ve Modüler Yapı	KA6, KA3, KA10	- “Her hafta yeni bir modelin açılması bence çok güzeldi, kısa kısa olması...” (KA6) - “Kullanışlı, bilgisayarı çok bilmeyen biri de kolaylıkla kullanabilir, direkt her şeye ulaşılabilmesi güzel.” (KA3) - “Aynı anda değil, birini bitirip diğerine geçmek güzeldi.” (KA10)
Konu Anlatımı ve İçerik Zenginliği	KA13, KA7, KA11, KA4	- “Konunun tekrar edilmesi önemliydi, bol örneklerinin olması iyiydi.” (KA7) - “Sunumda örnek cümlelerin olması daha çok akılda kalıcı oldu.” (KA11) - “Testte tekrar tekrar girebiliyoruz, hatalarımızı görüp tekrardan yapabilmek iyiydi.” (KA11)
Farkındalık ve Perspektif Gelişimi	KA1, KA11, KA10	- “Günlük hayatta hep kullandığımız, yanlış olduğunu düşünmediğimiz ön yargı cümlelerinin farkında değildik.” (KA1) - “Bu programla kullandığımız dilin ne kadar yanlış olduğunu anladım... İlkokuldan itibaren öğretmenlerimiz bu dili kullanırsa iletişim sorunları toplumda azalabilir.” (KA1) - “Bir öğretmen açısından bir de öğrenci açısından konuları ele almışsınız, nasıl kullanmamız gerekiyor, ne tarz sözcükler kullanmamız gerekiyor, ikisinin de ayrı ayrı olması iyi oldu.” (KA10)
Geri Bildirim ve Düzeltme İmkânı	KA10, KA13, KA11	- “Bazı sorularda acaba bu uzlaşmacı dil mi değil mi noktasındaki tikanıklığımızda geri dönütü aldık... örneklere baktığımızda düzeltmeler yapabildik.” (KA10) - “Hata sayısını en aza indirme şansı veriyor, geri dönüp tekrar bakabiliyorsunuz.” (KA13) - “Testten kalınca şıkları birebir görüyor olmak, geri bildirim alıyor olmak faydalıydı.” (KA11)

Katılımcılara, programa eklenmesi veya değiştirilmesi talep edilen özellikler sorulduğunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler arasında, bazı modül sorularının farklı yapıda ölçeklendirilmesi, içeriklerin görsel ve dramatize edilmiş unsurlarla zenginleştirilmesi, doğru-yanlış örnek çeşitliliğinin artırılması ve

Türkçeleştirme sorunlarının çözülmesi yer almaktadır. Ayrıca, programın sürekli olarak geliştirilebilir bir yapıya sahip olması gerektiği vurgulanmıştır (Bkz. Tablo 36).

Çizelge 36 Katılımcıların Program Geliştirme Önerileri

	Vurgulanan Tema	Katılımcılar	Açıklamalar
Modül Ölçekleri Geliştirme ve	Soru Stili	KA6, KA11, KA3	KA6 ve KA11, 5. Modül ölçme sorularında çoklu seçim yapılması gerektiğini ve mevcut puanlama sisteminde düzenleme yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.
	Anlaşılmayan Seçenekler	KA1	KA3 sadece birkaç sorunun seçeneklerini tam anlamadığını, onun dışındakilerin anlaşılır ve net olduğunu belirtti.
	Türkçeleştirme Sorunları	KA13, KA1, KA6	Bazı katılımcılar, uygulamada yer alan içeriklerde Türkçeleştirme sorunlarıyla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.
İçerik Geliştirme	Görsel İçerik / Karikatürler	KA10	KA10, görsel hafızası kuvvetli kullanıcılar için içeriklerin karikatür gibi görsellerle desteklenmesini önermiştir.
	Drama ve Diyalog	KA7	KA7, anlatım yerine örnek olayların canlandırılarak, drama ve diyalog tarzında aktarılmasının daha kalıcı olacağına dair öneride bulunmuştur.
	Detaylı açıklama	KA5	KA5, ders notlarının daha açıklayıcı bir şekilde hazırlanmasının ve daha fazla örnekle desteklenmesinin faydalı olacağını ifade etmiştir.
	Doğru-Yanlış örnek çeşitliliği	KA1	KA1, ders notlarında yer alan doğru-yanlış örneklerinin çeşitliliğinin artırılmasının, konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağını ifade etmiştir.
Süreklilik	Geliştirmede Süreklilik	KA4	KA4, program içeriğinin her zaman geliştirilebileceğini ifade etmiştir.

KA6, uygulamada bazı ifadelerin Türkçeleştirken yanlış kullanıldığını, örneğin doğru-yanlış yerine gerçek-sahte gibi ifadelerin yer almasının zaman zaman kendisini yordüğünü ifade etmiştir. Ayrıca, geçemediği bir modül testinin soru veya puanlama stiline farklı olabileceğini belirtmiştir. KA3 ve KA11 de aynı modülde soru ve puanlama stiline gözden geçirilmesi gerektiğini önermişlerdir.

KA10, içeriği yeterli ve örnekleri etkili bulduğunu ifade etmiş, ancak kendisi gibi görsel hafızası güçlü katılımcılar için öğrenmenin daha kalıcı olabilmesi adına konuşma balonları ve karikatürlerle içeriğin zenginleştirilmesini önermiştir. KA7 ise, örnek olay senaryolarının canlandırılmasının ve tiyatro ya da drama ile desteklenmesinin daha kalıcı bir etki bırakabileceğini belirtmiştir.

KA1, ders özetlerinde yer alan örneklerin 3-4 taneden daha fazla olması gerektiğini ve bu yaklaşımın daha etkili olacağını savunarak, *“Bu dil çok yaygın değil, biz diğer yanlış dilin içinde yaşıyoruz.”* şeklinde gerekçede bulunmuştur. Ayrıca, bir müdür yardımcısının veli ile telefon görüşmesine tanık olduğunu ve her zaman açıklamanın yeterli olmadığını, ses tonunun iletişimdeki önemini o görüşmeyle teyit ettiğini belirtmiştir. KA1, bazen iletişimin bıçak gibi kesilmesinin, iletişimi sağlıklı bir şekilde sürdürmek için daha etkili olabileceğini ifade etmiştir.

Her bir modül için katılımcıların doldurduğu Modül Yansıtma Formundan elde edilen bulgulara göre, tüm modüllerden kullanıcılar fayda sağlamış, örnekler yeterli bulunmuş, ancak öneri ve ekleme kısmında bazı kullanıcılar farkındalık kazandıklarını belirterek teşekkür etmişlerdir. En fazla yorum yapılan modüller sırasıyla 1. Modül olan *Değerlendirme Değil Gözlem*, 4. Modül olan *Nitelemeyi Ayırma*, 3. Modül olan *Rica Dili* ve 5. Modül olan *İhtiyaç Okuryazarlığı* olmuştur. KA1 katılımcısının 3. Modül ile ilgili olarak *“Rica ile emir cümlelerin birbirine ne kadar çok karıştığını fark ettim, rica dilinin daha açıklayıcı olması gerektiğini anladım.”* ifadesi dikkat çekmiştir.

3. Uygunluk

Katılımcılar, programı genel olarak beğendiklerini ve kendilerinde farkındalık oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Programın yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamışlardır. KA1 katılımcısı: *“Bu programla aslında bu dilin ne kadar yanlış olduğunu, konuşulan dilin karşıdaki kişiyi saldırganlaştırarak agresifleştirmesine sebep olduğunu ve iletişimi daha da kötü hale gelmesine neden olduğunu anladım. İlkokuldan itibaren öğretmenlerimiz çocuklarımıza bu dili kullansa çocuklara bu dil üstünden olumlu örnekler verse çocuklar bu dili normalleştirecek ve kendi iç dünyalarına alacaklar. Böylelikle iletişimden sorunlar toplumda azalır.”* KA7, uzlaşmacı dilin toplumun her kesimine hitap edebileceğini ve bu dilin faydalarından

tüm bireylerin yararlanabileceğini ifade etmiştir. Görüşünü: “*Hatta pazarcının bile uzlaşmacı bir dil takınmasının kendisine daha faydalı ve kazançlı olacağını düşünüyorum.*” şeklinde örneklemiştir.

Çizelge 37 Hedef Kitleye Uygunluk ve Uygulama Önerileri

Vurgulanan Tema	Katılımcılar	Açıklamalar
Veliler ve Öğrenciler için Uygulama	Tüm katılımcılar	Katılımcılar, uzlaşmacı dilin özellikle veliler için faydalı olacağını ve ebeveyn-çocuk iletişimini güçlendireceğini belirtmişlerdir. Öğrenciler için de benzer faydaların olabileceği vurgulanmıştır.
Ebeveyn-Çocuk İletişimi	KA3, KA10, KA13	Ebeveynlerin çocuklarıyla daha etkili iletişim kurabilmesi için uzlaşmacı dilin önemine vurgu yapılmış, “ben dili” kullanımı ile empati ve anlayışın arttırılacağı düşünülmüştür.
Program Yapısı ve Modül Uygunluğu	KA11, KA7, KA1	Katılımcılar, modüllerin daha kısa, anlaşılır ve hafifletilmiş olmasının veliler için daha erişilebilir olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca modüllerin sayısının azaltılabileceği ve içeriklerin özelleştirilebileceği ifade edilmiştir.
Toplumsal İletişim ve Beceriler	KA13	Uzlaşmacı dilin öğrenilmesinin, “öğrencilerle ebeveynler arasındaki iletişimsizlik sorunlarını çözmeye yardımcı olacağı” gibi toplumda genel olarak iletişim becerilerini geliştireceği vurgulanmıştır.

Tablo 37’ye göre katılımcıların tamamı, veliler için bu uygulamanın faydalı olacağını ve hatta büyük bir ihtiyaç olduğunu ifade etmiş, bu tür bir eğitimin “*farklı farkındalıklar oluşturacağını*” vurgulamıştır. Bazı katılımcılar (KA3 ve KA1), kendilerinin de birer veli olduklarını belirterek aldıkları eğitimin hem kişisel hem de mesleki yaşamlarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

KA10, bazı velilerin çocuklarıyla çok ilgili olduklarını ve “*Ben nasıl konuşursam çocuğuma dokunabilirim?*” konusunda gelişime açık olduklarını belirterek, bu tür bir eğitimin özellikle bu veliler için faydalı olacağını dile getirmiştir. KA11 ve KA13 ise velilere yönelik olarak “*sadeleştirilmiş ve örneklerle zenginleştirilmiş bir program*” geliştirilmesi önerisinde bulunmuşlardır. KA11, velilerin altı modülü tamamlamada zorluk yaşayabileceğini ifade ederek modüllerin daha kısa ve birleşik bir formatta “*3 modül şeklinde*” sunulmasını önermiştir. Ayrıca, okul alanlarına göre veli eğitim düzeyinin, vardiyalı çalışma düzenlerinin ve çocuklarına ilgi seviyelerinin değişebileceğini belirtmiş; hazır bulunuşluk düzeyi daha

yüksek olan velilere erişimin daha kolay sağlanabileceğine dikkat çekmiştir. Ayrıca öğrencilere erişimin velilere erişimden daha kolay olduğunu belirterek, kendi okulundaki öğrencilerin okuma becerilerinin düşük olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle, içeriklerin “*daha anlaşılır ve daha hafifletilmiş*” olması gerektiğini ve uygulama öncesinde uygulamalı çalışmalar yapılmasının faydalı olabileceğini ifade etmiştir.

KA13, ergenlerle iletişimde daha sağlıklı bir yaklaşım benimsenmesi için emir cümleleri yerine *ben dili* kullanımının önemine vurgu yapmıştır. Ayrıca, empati ve anlayışa dayalı bir dilin öğrenilmesinin ebeveynlere büyük ölçüde yardımcı olacağını belirtmiş ve iletişim sorunlarının temel kaynağının çoğunlukla kullanılan dilden kaynaklandığını ifade etmiştir.



VII. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

A. Tartışma

Bu araştırma, eğitim psikolojisi çerçevesinde öğretmenlerin uzlaşmacı iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik olarak gerçekleştirilen betimsel çalışmalar, odak grup görüşmeleri, psikoloji ve iletişimle ilgili çeşitli kaynakların taranmasına dayanmaktadır. Ön araştırma aşamasında, öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri ve öğrencilere uygulanan betimsel çalışmalar, araştırmanın gerekliliğini ortaya koymuştur. Veriler, öğretmenlerin kullandığı iletişim dilinin öğrenciler üzerindeki etkilerini anlamak ve değerlendirme ile yargılama ifadelerinin uzun vadeli etkilerini incelemek amacıyla toplanmıştır.

Çalışma bulguları, öğrencilerin öğretmenlerinden duydukları olumsuz ifadelerin olumlu ifadelerle kıyasla daha sık ve kalıcı şekilde hatırladığını göstermektedir. “Geri zekâlı”, “cahil”, “aptal” gibi hakaretler ile “Girdiğim en kötü sınıf” gibi genellemeler öğrencilerin belleğinde yer etmiştir. Bu durum, öğretmen dilinin yalnızca iletişimsel değil, aynı zamanda psikolojik bir etki gücü taşıdığını göstermektedir. Nitekim Bulut ve Aktaş’ın (2022) çalışmasında da vurgulandığı gibi, zorbalık sadece akranlar arasında değil, aynı zamanda öğretmen gibi otorite pozisyonundaki yetişkinlerden öğrencilere yönelik olarak da ortaya çıkabilmektedir. Öğretmenlerin kullandığı küçümseyici, aşağılayıcı ya da tehditkâr dil, psikolojik zorbalık kapsamında değerlendirilmekte ve öğrenciler üzerinde uzun vadeli olumsuz etkiler yaratabilmektedir.

Öğretmenlerin de sınıfta duygusal deneyimler yaşadıkları ve bu duyguların öğrencilerin öğrenme süreçlerine önemli etkilerde bulunduğu unutulmamalıdır. Savina ve Fulton (2024) tarafından yapılan araştırmalar, öğretmenlerin sınıfta yarattığı duygusal iklimin öğrencilerin motivasyonlarını etkileyebileceğini ve öğretmenlerin duygusal durumlarının, öğrencilerin psikolojik ve akademik deneyimlerini şekillendirebileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin psikolojik

durumları, sadece öğrencilerin duygusal tepkilerini değil, aynı zamanda sınıfın genel atmosferini ve öğrenme motivasyonlarını da doğrudan etkileyebilmektedir.

Diğer taraftan öğrencilerin unutamadıkları öğretmen ifadeleri arasında en yüksek frekansa sahip olan ‘Bravo!’, ‘Aferin!’ ve ‘Derslerin çok iyi gidiyor.’ gibi takdir ifadelerinin bulunması, Adler’in öz güven ve yetersizlik hissi yaşayan öğrencilerin cesaretlendirilmesi gerektiğine dair görüşüyle uyumludur (Adler, 2020a, s. 82). Benzer şekilde, Glasser, destekleyici ve cesaretlendirici tutumların öğrencilerin sağlıklı seçimler yapmasını teşvik ettiğini vurgulamaktadır (Glasser, 2010, s.21-29). Bu bağlamda, öğretmenlerin kullandığı olumlu geri bildirimlerin, öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırmada ve benlik algılarını güçlendirmede önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Ayrıca, Gao (2021) öğretmenlerin onay ve cesaretlendirme gibi olumlu davranışlarının, öğrencilerin motivasyonunu ve akademik katılımlarını artırmada önemli bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu tür olumlu geri bildirimlerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha fazla katılım göstermelerini sağladığı ve motivasyonlarını güçlendirdiği bulunmuştur.

Gündelik yaşamda sıklıkla kullanılan “canım,” “kuzum” ve “güzelim” gibi olumlu hitapların öğrenciler tarafından unutulmaz ifadeler arasında görülmesi, dilin birey üzerindeki duygusal etkisini göstermesi açısından önemli bir bulgudur. Adler (1983), bireyin temel güdülerinden birinin topluma ait olma ihtiyacı olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, eğitim ortamında kullanılan sıcak ve destekleyici ifadeler, öğrencilerin aidiyet duygusunu pekiştirerek güven hissini artırabilir. Benzer şekilde, Glasser da Seçim Teorisi’nde aidiyet ve sevginin insanın temel psikolojik ihtiyaçları arasında yer aldığını vurgulamaktadır (Sharf, 2014). Bu çerçevede, öğrencilerin öğretmenlerinden duydukları olumlu hitapları unutulmaz bulmaları, onların eğitim ortamında duygusal güven geliştirmeleri ve sosyal çevreleriyle bütünleşmeleri açısından anlamlıdır. Ancak her öğretmenin bu tür olumlu iletişim dilini kullanma konusunda yeterli farkındalığa sahip olmadığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Nitekim Hazan ve Altın’ın (2023) çalışmasında, sınıf içinde etkili iletişim becerisine dair algısı düşük olan öğretmen gruplarının varlığına dikkat çekilmiş ve bu gruplara yönelik hizmet içi eğitim programlarının uygulanmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin sınıf içi iletişimlerinde öğrenci psikolojisini destekleyen bir dil kullanımının, yalnızca bireysel farkındalıkla değil,

aynı zamanda mesleki gelişim uygulamalarıyla da güçlendirilebileceğini göstermektedir.

Bununla birlikte, araştırmanın yürütüldüğü okulda genel olarak akademik başarısı düşük öğrenciler eğitim almaktadır. Öğrencilerin, önceki olumsuz deneyimlerine bağlı olarak bu tür ifadeleri daha anlamlı ve önemli görmeleri de mümkündür. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin aile ortamlarında daha az olumlu hitap duymaları (Turan ve Doğan, 2022) ya da geçmiş eğitim deneyimlerinde öğretmenlerinden olumsuz ifadeler duymuş olmaları, onların bu tür hitaplara karşı duyarlılığını arttırdığı öne sürülebilir.

Öğretmenlerin kullandığı dilin öğrenciler üzerinde derinlemesine etkiler yaratması (Glasser, 2010; Foucault, 1995; Adler, 1983), öğretmenlerin iletişim dilinde bir değişim gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin kullandığı ‘saçların çok güzel’, ‘selvi boylum’, ‘çok güzelsin’ gibi fiziksel iltifatlar ile ‘çalışkan’, ‘zeki’, ‘iyi kalplisin’, ‘terbiyelisin’, ‘çok başarılısın’ gibi kişisel niteliklere yönelik övgüler, öğrencilerin unutamadıkları ifadeler arasında yer almaktadır. Bu durum, öğrencilerin benlik değerini sınıf içindeki kişisel yorumlara dayalı olarak şekillendirmeleriyle açıklanabilir. Foucault’nun iktidar ilişkileri bağlamında ele aldığı bedenin terbiye edilmesi ve toplumsal normlar doğrultusunda şekillendirilmesi anlayışı, bu bulguyla ilişkilendirilebilir (Foucault, 1995). Öğrencilerin fiziksel özellikleri ve akademik başarı düzeyleri üzerinden değerlendirilmesi, öğretmenlerin bilinçli ya da bilinçsiz olarak kurduğu iktidar ilişkilerinin bir yansıması olarak görülebilir.

Bu tür dil kullanımları, öğrencilerin benlik algısını biçimlendirirken, onları belirli toplumsal normlara uyum sağlamaya yönlendirebilir (Foucault, 1995, s. 31; 2012a, s. 49). Ayrıca, Sevim ve Artan (2021), benlik saygısının yüksek olması durumunda kişinin kendisi hakkında olumlu bir görüşe sahip olduğunu ve bunun davranışlarına da yansıdığını belirtmektedir. Düşük benlik saygısı ise, öğrencilerin kendilerine dair olumsuz algılar geliştirmelerine yol açmakta ve bu durum, öğretmenlerin yorumlarına karşı daha fazla duyarlılık göstermelerine neden olmaktadır. Öğretmenlerin kullandığı dil, bu benlik saygısı algısını etkileyerek öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve kişisel gelişimlerini doğrudan şekillendirebilir.

Bu noktada, öğretmenlerin öğrencilerle anlamlı ilişkiler kurma ve yönlendirici dil kullanma becerileri önem kazanmaktadır. Pradesa ve ark. (2021) da öğretmenlerin dürüstlük, sorumluluk, hoşgörü gibi karakter değerlerini öğrencilerde şekillendirme rollerinin, onların iletişimsel yeterlilikleriyle doğrudan ilişkilendiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin bu becerileri, öğrencilerin benlik saygısını ve kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilir, böylece öğrencilerin öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynar.

Öğretmenin duygusal dengeye sahip olması ve öğrencilerle empatik bir şekilde iletişim kurması, öğretim sürecinde başarıya ulaşmada önemli bir faktördür (Garba ve Inuwa, 2023). UİD modülleri, öğretmenlerin dil kullanımında değerlendirme yerine gözlem yapmalarını, duygularının sorumluluğunu alarak öğrencilerle empatik bir iletişim kurmalarını ve nitelermeyi ayırarak benlik algısını destekleyici ifadeler kullanmalarını sağlamaktadır. Bu sayede, öğretmenlerin dili bilinçli ve yapıcı bir şekilde kullanarak öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratmaları beklenmektedir.

Odak grup katılımcılarından elde edilen bulgulara göre katılımcılar lise döneminde öğretmenlerinin desteğiyle ilgi duydukları alanlara yönelerek meslek sahibi olmuşlardır. Öğretmenlerin bu ilgilere duyarlılık göstermesi, öğrencilerin farkındalıklarını artırırken, kayıtsız kalmaları meslek edinme fırsatlarını sınırlamıştır. Bu durum, öğretmenin sadece bilgiyi aktaran bir konumda değil, aynı zamanda öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini destekleyen bir rehber olarak rol üstlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Vygotsky, 2012). Nitekim, olumlu geri bildirimlerin öğrencilerin öz güvenini artırdığı, olumsuz tutumların ise akademik motivasyonlarını zedelediği bulgusu da bu çerçevede değerlendirilebilir (Adler, 1956).

Ortaokul öğrencilerinin kariyer gelişimlerini inceleyen Can ve Taylı (2014), çocuklarda rol model olan anahtar kişilerin etkili olabileceğini, ilgi ve yeterlilik düzeylerinin zaman içinde değişebileceğini ve bu değişikliklerin kariyer gelişimini etkileyebileceğini ifade etmiştir. Akosah-Twumasi ve ark. (2018) ise, kariyer gelişiminde içsel, dışsal ve kişilerarası faktörlerin önemli bir rol oynadığını belirtmiş, özellikle kişilerarası faktörlerin (aile, öğretmen ve arkadaşlar gibi) öğrenciler üzerinde büyük bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilere verdikleri geri bildirimlerin, öğrencilerin kariyer seçimlerinde ve genel gelişim süreçlerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Odak grup görüşmesi bulguları, öğretmenin sınıf içindeki tutumunun ve olaylar karşısındaki yaklaşımının, öğrencilerin derse olan ilgisini ve akademik tutumlarını doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin akademik gelişiminde öğretmenin verdiği dönütlerin niteliği kritik bir rol oynamaktadır (Foucault, 1995). Katılımcılardan biri, öğretmeni tarafından ilgi alanının fark edilmesi sonucunda daha fazla etkinlik ve fırsatla desteklendiğini belirtmiştir. Buna karşılık, bir diğer katılımcı ise öğretmenin “Yapamıyorsun.” şeklindeki olumsuz bir ifadesinin kişisel gelişimini ve akademik motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini vurgulamıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin destekleyici ya da olumsuz yaklaşımlarının, öğrencilerin akademik başarılarını ve öz yeterlilik algılarını nasıl şekillendirdiğini göstermektedir (Karpov, 2014; Adler, 1998; Glasser, 2010; Garba ve Inuwa, 2023).

Odak grup katılımcıları, ilgi, cesaretlendirme ve takdirin öğrencilerin gelişimi açısından kritik bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Bir katılımcı, geçmişte yeterince takdir edilmemiş bir öğrencinin öğretmenin olumlu geri bildirimleriyle kendisini değerli hissettiğini dile getirmiştir. Katılımcı, *“Özellikle daha önceden fazla takdir edilmemişsen çok hoşuna gidebiliyor, yapabildiğini hissediyorsun. Hatta hocanın ‘Senden daha fazla bekliyordum.’ demesi bile etkiliyor.”* diyerek öğretmenin destekleyici yaklaşımının öğrenci gelişimine katkı sağladığını vurgulamıştır. Bu ifadeler, öğrencinin öz güvenini artıran ve akademik motivasyonunu güçlendiren olumlu geri bildirimlerin önemini gözler önüne sermektedir. Nitekim, öğretmenlerin olumlu tutum ve davranışları akademik başarıyı artırmakta ve öğrencilerin öğretmenlerine yönelik olumlu bakış açısı geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır (Özer ve Korkmaz, 2016).

Öğrencilerin güncel deneyimleriyle, farklı kuşaklardan öğretmen katılımcıların öğrenim hayatlarında hatırladıkları öğretmen dönütleri arasında dikkat çekici bir paralellik görülmektedir. Bu benzerlik, farklı dönemlerde eğitim almış bireylerin öğretmen tutumlarından benzer şekilde etkilendiğini ve olumlu ya da olumsuz geri bildirimlerin öğrenci üzerindeki kalıcılığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenin ders işleme metodolojisi ve öğrenciye yaklaşımı, öğrencilerin derse karşı tutumlarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Bir odak grup katılımcısı, öğretmenin ders işleme tarzından dolayı derse karşı olumsuz tutumlar geliştirdiğini belirtirken, bir başka katılımcı ise ortaokul dönemindeki matematik öğretmeninden

korktuğu için dersten uzak durduğunu ancak lise döneminde başka bir öğretmenle bu korkuyu aştığını ifade etmiştir. Bu durum, öğretmen değişikliğinin veya öğretmenin farklı bir yaklaşımının, öğrencilerin derse karşı tutumlarında belirgin değişikliklere yol açabileceğini göstermektedir. Nitekim, Leighton ve arkadaşlarının (2017) araştırma bulguları da bu durumu desteklemektedir. Öğretmene duyulan güvenin, öğrencilerin öğrenmeye katılımını, akademik başarısını ve genel iyi oluşunu olumlu yönde etkilediği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenin tutum ve yöntemlerinin öğrenci motivasyonu üzerinde belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir.

Bununla birlikte, bazı öğrenciler lise dönemine gelmiş olmalarına rağmen temel ders çalışma becerilerini geliştirememiş olabilmektedir. Bir katılımcı, lisede olmasına rağmen nasıl ders çalışması gerektiğini bilmediğini ve çözümlü bir fizik kitabını tesadüfen bulup okuması sonucu o derse yönelik güven kazandığını belirtmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin sağlayacağı rehberliğin akademik güdülenmeyi artırabileceğini vurgulayan Harland (2001) ve öğrencinin öğrenme sürecinde yakınsal gelişim alanı içinde adım adım ilerlemesi gerektiğini öne süren Vygotsky'nin görüşleriyle (akt. Karpov, 2014) de örtüşmektedir.

Öğrencilerin kendi öğrenme yöntemlerini belirlemede zorlanmaları, öğrenme sürecinde rehberlik eksikliğine işaret ederken, öğretmenlerin bu durumu eleştirel sıfatlarla tanımlamaları, öz-yeterlik algılarını zedeleyebilmektedir. Bu tür sıfatlar kişisel değerlendirme niteliği taşıdığından, öğrencilerde savunmacı tutumların gelişmesine yol açarak öğrenme sürecine katılımı olumsuz etkileyebilir (Sullivan, 2007; Rosenberg, 2020). Satir'in iletişim modelinde de bireylerin belirli kalıplara indirgenmeden, öncelikle insan olarak görülmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Satir, 1998a). Bu doğrultuda, öğretmenlerin destekleyici ve yönlendirici bir iletişim tarzı benimsemeleri, akademik güdülenmeyi artırarak öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkin katılımını destekleyebilir.

Bu yaklaşım, yalnızca bireysel öğrenme üzerinde değil, sınıf ortamı ve öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerinde de olumlu etkiler yaratabilir. Nitekim Xinli ve arkadaşlarının (2023) gerçekleştirdiği çalışmada, iletişim tarzındaki değişimlerin öğretmen-öğrenci ilişkilerini güçlendirebileceği, sınıf içi ortamı iyileştirebileceği ve öğrencilerin akademik başarılarını artırabileceği savunulmuştur. Benzer şekilde, Waldbuesser (2019), ERT (Emotional Response Theory – Duygusal Tepki Kuramı)

çerçevesinde öğretmenin açıklık, yakınlık, adalet, netlik ve onaylama gibi iletişim davranışlarının, öğrencilerin sınıf içindeki duygusal deneyimlerini doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Bu duygusal deneyimler, öğrencilerin öğretmene ve derse yönelik tutumlarını şekillendirmekte, dolayısıyla genel öğrenme atmosferini belirleyici bir rol oynamaktadır.

Öğrenci duygularının öğrenmedeki bu belirleyici rolü, Jia ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında da vurgulanmaktadır. Öğretmen onayının öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve derse katılımını güçlendirdiği; öğrencilerin başarısızlık anlarında sosyal desteğe ihtiyaç duyduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin duygularının yalnızca açıklık ve yakınlık gibi tutumlarla değil, aynı zamanda güç kullanmaktan kaçınma, empati, nezaket gibi davranışlarla da şekillendiği belirtilmiştir. Jia ve arkadaşları, öğrenci duygularının Waldbuesser'ın aktardığı gibi yalnızca tutumları değil; öz düzenleme ve başarı üzerinde de etkili olduğunu (Pekrun ve ark., 2002; Villavicencio ve Bernardo, 2013; Mega ve ark., 2014) savunmuşlardır. Kendi çalışmalarında ise, öğretmenlerin öğrencilere öneri sunmaları, yol göstermeleri ve öz güveni artırıcı tutumlarının; öğrencilerde zevk, umut ve gurur gibi pozitif duygular yaratarak derse katılımı artırdığını ortaya koymuşlardır.

Bu bulgular, öğretmen iletişiminin yalnızca öğrencinin bireysel akademik başarısı üzerindeki etkisiyle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda sınıfın genel sosyal iklimi üzerinde de belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu yaklaşım yalnızca bireysel öğrenme süreçlerini değil, aynı zamanda sınıf içi barışçıl ortamın oluşumunu da desteklemektedir. Kamridah ve arkadaşlarının (2024) çalışmasında, öğretmenlerin barışçıl bir ortam hazırlamak için örnek davranışlar sergilemesinin davranış gelişiminde kritik rol oynadığı sonucuna varılmıştır. Toplumda saygılı nesillerin yetiştirilmesi ve barışçıl tutumların savunulmasında öğretmenlerin stratejik bir öneme sahip olduğu, öğretmenlere sağlanacak sürekli mesleki eğitimlerle öğrencilerde değerlerin kazandırılabilceği bulunmuştur.

Deneyisel çalışmadan elde edilen rubrik bulgularına göre, katılımcıların büyük çoğunluğunun Uzlaşmacı İletişim Dili (UİD) çevrim içi eğitimlerine zamanında katıldığı görülmüştür. Ancak bazı haftalarda bireysel gecikmeler yaşanmış; ilk üç modülde yüksek olan katılım oranı, sonraki modüllerde bireysel düzeyde düzensizlikler göstermiştir. Bu durum, katılımcıların motivasyon düzeylerindeki

değişimle birlikte, programın ilerleyen aşamalarında öğretmenlerin artan okul iş yükü ve sınav dönemlerinin etkisiyle ilişkilendirilebilir. Nitekim öğretmenliğin, yüksek stres barındıran bir meslek olduğu; stresin temel tetikleyicileri arasında aşırı iş yükü ve öz imaj kaygısının yer aldığı bilinmektedir (Kyriacou, 2001). Bu bağlamda, öğretmenlerin zaman yönetimi konusunda yaşadığı güçlükler ile ek eğitim programlarına katılımda görülen düzensizlikler söz konusu mesleki stres faktörleriyle açıklanabilir.

Ayrıca, katılımcıların uygulama testlerini genellikle bir ya da iki kez tekrar ederek tamamladıkları gözlemlenmiştir. Modül 1 ve Modül 2’de tekrar sayıları daha yüksekken, Modül 3 ve sonraki haftalarda belirgin bir azalma görülmüştür. Üç veya daha fazla tekrar yapan katılımcı sayısının düşük olması, katılımcıların kavrama hızları ve hazır bulunuşluk düzeyleriyle ilişkilendirilebilir. Diğer taraftan, tekrar sayılarındaki bu azalma; test formatına alışma, içerik stiline uyum sağlama ve öğrenme sürecine adapte olma ile açıklanabilir. Bu durum, öğretmen adaylarının mobil öğrenme süreçlerine ve test formatına alışma sürecinde hazır bulunuşluk düzeyleri arttıkça öğrenmeye uyum sağlama hızlarının da kolaylaştığını gösteren bulgularla paralellik göstermektedir (Açıkgül, 2019).

Tüm katılımcıların eğitim sürecindeki etkinlikleri başarıyla tamamlamış olması, uzlaşmacı iletişim diline yönelik uygulamaların hem anlaşılır hem de uygulanabilir olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, katılımcıların programa olan ilgisini ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarını yansıtabilir. Öte yandan, modül takibinin tamamen katılımcıların inisiyatifine bırakılması, eğitimi yarıda bırakma riskini de beraberinde getirebilir (Ergüney, 2015). Katılımcıların süreç boyunca eğitime bağlılık ve sorumluluk bilinciyle hareket etmiş olmaları, hem programa olan yüksek bağlılık düzeylerini hem de eğitimi tamamlama konusundaki kararlılıklarını göstermektedir. Bu bulgu, etkin bir öğrenme sürecinin katılımcıların aktif katılımını ve sorumluluk alma eğilimini gerektirdiğini desteklemektedir.

Altı haftalık çevrim içi eğitim sürecinde, katılımcıların genel olarak programa uyum sağladıkları ve modüllere yönelik yansıtma formlarını düzenli olarak doldurdukları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin bu uygulamaya mesai saatleri dışında zaman ayırmaları gerektiği düşünüldüğünde, iş-yaşam dengeleri üzerinde ek bir yük

oluşabileceği ve gönüllü öğrenme süreçlerine ayrılan zamanın sınırlı olabileceği ifade edilebilir (Bailey ve Colley, 2014). Buna rağmen, zamanında katılım oranlarının yüksekliği ve tekrar sayılarındaki azalma, eğitim sürecinin ilerleyen haftalarında katılımcıların zaman yönetimi becerilerini geliştirebildiklerini ya da bu konuda gerekli motivasyonu sağlayabildiklerini göstermektedir. Bu bulgu, programın uygulanabilirliği açısından olumlu bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Bilgisayar kullanımında kendini yetersiz gören ve gerektiğinde destek alacağını belirten bir katılımcı (KA5), birinci modülde istenen %80 başarı düzeyine ulaşabilmek için değerlendirme testini 27 kez çözmüştür. Test tekrarlarının bu denli yüksek olması, katılımcının süreçte yaşadığı güçlükleri ve aynı zamanda gösterdiği çabayı ortaya koymaktadır. Programda veya sorularda hata olduğunu düşünen katılımcıya, modül ders notları ve programın kullanımıyla ilgili uygulamalı destek sağlanmıştır. Aynı katılımcının ilerleyen modüllerdeki test tekrar sayısının 8–9 denemeye düştüğü, son modüllerde ise değerlendirme testlerini ilk denemede tamamladığı ve gerekli tüm formları eksiksiz olarak doldurduğu gözlemlenmiştir. Bu süreç, katılımcının programa olan bağlılığını ve öğrenme sürecine olan uyumunu göstermektedir. Ryan ve Deci'nin (2000) belirttiği gibi, iç motivasyon öğrenme ve başarı için temel bir kaynak niteliğindedir; dış motivasyon ise iç motivasyonu desteklediğinde daha etkili hale gelebilir. Bu bağlamda, söz konusu bulgu gönüllülük ve bireysel istegın, öğrenme sürecinde önemli bir motivasyon kaynağı olduğunu ortaya koymaktadır.

Modül alıştırmasını dikkatle takip eden katılımcıların son test başarı düzeylerinde önemli düzeyde artış gözlemlenmiştir. Örneğin, KA13 numaralı katılımcı, modül testlerinde istenen başarı düzeyine ilk denemelerde ulaşmasına rağmen, öğrenmesini pekiştirmek amacıyla testleri tekrar tekrar çözmeyi tercih etmiştir. Bu yaklaşımın, katılımcının başarı oranına olumlu katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, modül testlerinin tekrar edilmesinin, öğrenme sürecinde etkili bir pekiştirme aracı olabileceğini göstermektedir (Lasater ve Lasater, 2022).

Modülleri titizlikle takip eden ve genellikle açılan sistemin ilk saatlerinde konu ve alıştırmaları tamamlayan KA6 numaralı katılımcı, 5. modül değerlendirme testini ilk denemede geçememiş ve bir sonraki 6. modüle geç başlamıştır. Katılımcı, iki denemede başarısız olduğunu, motivasyonunun azaldığını ve başka denemeler

yapılabileceği konusunda bilgi eksikliği yaşadığını ifade etmiştir. Değerlendirme testlerinde istenen başarı düzeyine ulaşamayan diğer bazı katılımcılar da benzer görüşler dile getirmiştir. Bu durum, modül içerikleri ve değerlendirme süreçlerine ilişkin kullanıcı rehberliğinin daha da güçlendirilmesi gerektiğini (Harland, 2001) ve katılımcı motivasyonundaki olası düşüşleri önlemeye yönelik destekleyici stratejilerin geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Katılımcıların sistemle etkileşimlerinde yaşayabilecekleri belirsizliklerin azaltılması hem öğrenme sürecinin sürekliliği hem de öz düzenlemeye dayalı öğrenme motivasyonunun korunması açısından kritik görünmektedir.

Deney grubuyla yapılan bireysel görüşmeler, katılımcıların UID uygulama içerikleri ve yaşadıkları deneyimlere dair önemli bulgular sunmuştur. Katılımcılar, sürekli tekrarın öğrenme sürecindeki önemini vurgulamış ve günlük yaşantılarında uzlaşmacı dili kullanma konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Hatta bu alanda gerek branşları gereği (PDR, Türk Dili ve Edebiyatı ve Çocuk Gelişimi) gerekse ilgileri sebebiyle sürekli olarak eğitim alan katılımcılar da yer yer zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu bulgu, Lasater ve Lasater (2022)'in, önceden kazanılmış iletişim alışkanlıklarını değiştirmeyi zorlaştıran unsurlarla ilgili tespitleriyle uyumlu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, empati ve şefkatin bireyin çevresindeki dünyayı değiştireceğini belirten kaynak, bazı katılımcıların (KA1, KA3) farklı ortamlarda ve rollerde uzlaşmacı dili kullanmaya başladıkları ifadeleriyle paralellik göstermektedir.

Görüşmelerde öne çıkan bir diğer bulgu, katılımcıların olumsuz dil kullanma durumlarına karşı farkındalıklarının arttığı ve bu doğrultuda davranışsal değişim geliştirme yönünde istek gösterdikleridir. Testlerde uzlaşmacı dili ayırt edebildiklerini belirten katılımcılar, bu dili günlük yaşamda uygulamanın ise daha zorlayıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Buna karşın, bazı katılımcılar özellikle çatışma veya kriz anlarında uzlaşmacı dili daha rahat kullanabildiklerini belirtmiş, bu da UID uygulamasının işlevselliğine dair olumlu bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Bununla birlikte, bireysel görüşmeler sırasında bir katılımcının (KA2) başka bir katılımcıdan yardım alarak süreci hızlandırmak veya görevleri bir an önce tamamlamak istediği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, ilgili katılımcıdan elde edilen veriler değerlendirme kapsamı dışında tutulmuştur. Ayrıca, bireysel görüşmelerin

form ve anket gibi araçlara kıyasla, çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini denetleme açısından daha güvenilir ve derinlemesine sonuçlar sunduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının performanslarını karşılaştıran istatistiksel analizler, deney grubunun anlamlı düzeyde daha yüksek başarı gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu sonucun temel nedenlerinden biri, mobil uygulama tabanlı eğitimin bireylerin kendi hızlarında öğrenmelerine ve ihtiyaç duyduklarında tekrar yapmalarına olanak tanımasıdır. Literatürde de belirtildiği gibi, mobil öğrenme ortamları esnek yapıları sayesinde zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimi sunar (Liu, 2009; Kentnor, 2015; akt. Palvia ve ark., 2018). Bu özellikler, deney grubundaki katılımcıların sürece daha etkin katılmalarına ve öğrenmelerini kişiselleştirmelerine imkân tanımıştır.

Ayrıca, uygulama sürecinde katılımcıların uzlaşmacı iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik doğrudan uygulama yapabilmeleri, empati kurma ve yargılamadan iletişim kurma gibi temel becerilerin deneyimlenmesini sağlamıştır (Gottman ve Silver, 1999). Bu durum, mobil uygulama tabanlı eğitimin yalnızca bilgi düzeyinde değil, davranışsal düzeyde de etkili olduğunu göstermekte ve deney grubunun yüksek performansını desteklemektedir.

Çevrim içi uygulamalar, kullanıcıların istedikleri zaman eğitim materyallerine erişebilmelerini sağlayarak günümüzün artan esneklik ve erişilebilirlik taleplerine yanıt vermektedir (Anderson, 2008). Mobil cihazların yaygın kullanımı, bu materyallere hızlı ve etkili erişimi mümkün kılmakta; böylece eğitimlere katılım oranlarını artırarak yaşam boyu öğrenmeyi desteklemektedir (Garrison ve Kanuka, 2004). Deney grubunun daha başarılı sonuçlar elde etmesi, uygulamanın öğretmenlerin uzlaşmacı iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ve bu gelişimin mobil eğitim yoluyla desteklenebileceğini ortaya koymaktadır. Literatürdeki benzer çalışmalarla uyumlu olan bu bulgular, çevrim içi eğitimin etkinliğini ve önemini bir kez daha pekiştirmektedir.

Ekici (2020), öğretmen adayları için formasyon derslerinin uygulamalı olarak alınmasının adayların sorumluluk algısını geliştireceğini belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin pratik deneyim kazandıkları ve öğrendiklerini gerçek hayatta uygulama fırsatı buldukları eğitim süreçlerinin, sadece akademik bilgi ediniminde değil, aynı

zamanda sorumluluk duygusunun gelişmesi ve etkili iletişim becerilerinin kazandırılmasında önemli bir rol oynayacağı söylenebilir. UID uygulaması, öğretmenlerin iletişim becerilerini pekiştirmelerine ve çatışma çözme stratejilerini geliştirmelerine olanak tanımış, böylece öğretim süreçlerinde daha etkili ve çözüm odaklı bir yaklaşım benimsemelerini sağlamıştır.

Yang ve Kim (2016) yaptıkları araştırmada, etkili iletişim değişikliği için minimum 10-11 oturumluk süreçsel bir müdahaleye ihtiyaç duyulduğunu belirtmiş ve bunun sonucunda gerek grup gerekse kişisel düzeyde önemli etkiler yaratılabildiğini ortaya koymuştur. Bu, uzlaşmacı iletişim becerilerinin geliştirilmesinde sürekliliğin ve yeterli müdahale süresinin kritik rol oynadığını göstermektedir.

Ayrıca, öğretmenlerin uzlaşmacı iletişim becerilerinde gözlemlenen ilerleme, programın yalnızca etkili değil, aynı zamanda sürdürülebilir bir yapıya sahip olduğunu da ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, uygulamanın başarıyla tamamlanması, mobil eğitim programlarının öğretmenler ve eğitim süreçlerinde yer alan diğer paydaşlar için uyarlanabilir ve sürdürülebilir bir çözüm sunduğunu düşündürmektedir.

B. Sonuç

Eğitim psikolojisi perspektifi doğrultusunda tasarlanan bu çalışmada, öğretmenlere uzlaşmacı iletişim dilini kazandırmaya yönelik geliştirilen mobil uygulama, öğretmenlerin iletişim becerilerine dair farkındalıklarını artırmada etkili olmuştur. Uygulama sürecinde, katılımcı öğretmenler özellikle gözlem cümleleri kullanma, ben diliyle duygu ifade etme, empati kurma ve rica dili kullanma gibi becerileri geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, ön hazırlık aşamasında yapılan nitel çalışmalarda, öğretmenlerin iletişim becerilerindeki gelişimin sınıf içi ilişkileri ve öğrenciyle etkileşimlerini olumlu yönde etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların modüler yapıyı takip ederek kendi hızlarında ilerlemeleri, öğrenme sürecini desteklemiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin motivasyon kaybı yaşadığı gözlemlenmiştir. Bu durum, rehberlik ve anlık geri bildirim gibi bireysel destekleyici unsurların eğitim sistemine entegre edilmesinin gerekliliğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular, mobil uygulama temelli uzlaşmacı iletişim eğitiminin, öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmede hem etkili hem de uygulanabilir bir yöntem olduğunu göstermektedir. Eğitim psikolojisi bağlamında, yapı iskelesi kuramı temelinde tasarlanan bu uygulama, kullanıcılara adım adım destek sunarak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

Böylece uzlaşmacı iletişim becerilerinin öğretmen eğitiminde temel bir boyut olarak ele alınması ve teknolojik araçlarla pekiştirilmesi, eğitim kalitesini artırmakta; öğretmenlerin öğrencilerle, yöneticilerle, velilerle ve hatta aile ortamı gibi farklı sosyal rollerdeki etkileşimlerini daha sağlıklı hâle getirmektedir. Bu çalışma, öğretmen hizmet içi eğitimlerine yenilikçi bir perspektif kazandırmakla kalmayıp, benzer dijital eğitim programları için de bir model oluşturma potansiyeline sahiptir.

C. Öneriler

Tamamen mobil bir uygulama üzerinden yürütülen eğitimlerde, motivasyonun sürdürülebilirliği ve sürecin kontrolü konusunda bazı belirsizlikler bulunmaktadır. Bu nedenle, kurum içindeki eğitimlerin daha etkili olabilmesi için mentörler aracılığıyla planlama yapılması, katılımcıların sürece daha aktif katılım göstermelerini sağlayarak uygulamanın verimini artırabilir. Ayrıca, teknoloji kullanımında güçlük çeken öğretmenler için hibrit bir modelin sunulması, uygulamanın erişilebilirliğini ve sürekliliğini artırarak öğrenme etkinliğini yükseltebilir.

Uygulamaya eklenecek yeni nitelikler ve yapay zekâ eklentileri sayesinde, yanlış yapılan veya atlanan alıştırmaların kullanıcıya tekrar sunulması sağlanabilir. Bu özellik, kullanıcıların eksiklerini fark etmelerine ve öğrenme sürecini daha sağlam temellere oturtmalarına olanak tanıyacaktır. Ayrıca, beden dili ve sesli alıştırmaları destekleyen, kullanıcı dostu bir geri bildirim sistemi ile özelleştirilmiş rehberlik sunan bir yapı oluşturulması, uygulamanın etkililiğini artırabilir. Böylece kullanıcılar hem sözel hem de sözsüz iletişim becerilerini geliştirerek uzlaşmacı iletişim dilini daha bilinçli ve etkili bir şekilde kullanabilirler.

Eğitim ortamında çok yönlü bir uzlaşmacı iletişim dilinin geliştirilmesi için, öğrenciler ve veliler gibi farklı paydaş grupları için uygulamanın farklı versiyonları

hazırlanabilir. Bu, iletişimin daha etkili olmasını sağlayarak, tüm katılımcılar arasında daha sağlıklı ve verimli bir etkileşim kurulmasına katkıda bulunabilir.



VIII. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- ADLER, A. (1983). **Kişilik Bozuklukları ve Toplumsal Bütünleşme** (B. Çorakçı, Çev.), İstanbul, Say Yayınları, 1. Baskı
- ADLER, A. (1998). **Sorunlu Okul Çocuğu** (K. Şipal, Çev.), İstanbul, Cem Yayınevi, 1.Baskı.
- ADLER, A. (2019). **Okulda Güç Eğitilebilir Çocuklar** (K. Şipal, Çev.), İzmir, Cem Yayınevi, 6.Baskı.
- ADLER, A. (2020a). **Sorunlu Okul Çocuğu** (K. Şipal, Çev.), İzmir, Cem Yayınevi, 6. Baskı.
- ADLER, A. (2020b). **Sosyal Roller Ve Kişilik** (T. Yörükân, Çev.), İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 7.Baskı.
- ADLER, A. (2020c). **İnsan Tabiatını Tanıma** (A. Yökükân, Çev.), İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 18. Baskı.
- ADLER, A. (2021a). **İnsanı Tanıma Sanatı** (D. Bal, Çev.), İstanbul, Ezgi Matbaacılık, 1.Baskı.
- ADLER, A. (2021b). **Çocuk Eğitimi** (K. Şipal, Çev.), İzmir, Cem Yayınevi, 7. Baskı.
- AKAY, A. (2016). **Michel Foucault'ta İktidar ve Direnme Odaları**, Ankara, Doğubatı Yayınları, 1. Baskı.
- AKKAYA, R. (2019). **Eğitime Katılım Bağlamında Okul Aile Birliklerinin Yeri**. İstanbul, İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği.
- ANDERSON, T. (2008). **The Theory and Practice Of Online Learning**. Edmonton, Athabasca University Press, 2.Baskı.
- ARI, R. (2008). **Eğitim Psikolojisi**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 4. Baskı.

- CANEL, A. N. (2014). **Terapide Yeni Ufuklar**. Derya Eryiğit (Ed.), **Gerçeklik Terapisi ve Seçim Teorisi**. İstanbul, Pinhan Yayıncılık, 2. Baskı.
- COHEN, A. J. (2018). **On Compromise, Negotiation, And Loss**. In *Nomos* (Vol. 59, pp. 100–149). New York, NYU Press.
- COREY, G. (2021). **Theory And Practice Of Counseling And Psychotherapy** (11th ed.). Boston, Cengage Learning
- CRESWELL, J. W. (2013). **Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni** (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara, Egitenkitap, 3.Baskı.
- CRESWELL, J. W. (2017). **Araştırma Deseni, Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları** (S. B. Demir, Çev.). Ankara, Egitenkitap, 3. Baskı.
- FOUCAULT, M. (1987). **Söylemin Düzeni** (T. Ilgaz, Çev.). İstanbul, Hil Yayın, 1. Baskı.
- FOUCAULT, M. (1992). **Hapishanenin doğuşu** (M. A. Kılıçbay, Çev.). Ankara, İmge Yayınevi, 1. Baskı.
- FOUCAULT, M. (2012a). **İktidarın Gözü** (I. Ergüden, Çev.). İstanbul, Kayhan Matbaacılık, 3. Baskı.
- FOUCAULT, M. (2012b). **Doğruyu Söylemek** (K. Eksen, Çev.). İstanbul, Ayrıntı, 3. Baskı.
- FOUCAULT, M. (2001). **Kelimeler ve Şeyler** (M. A. Kılıçbay, Çev.). Ankara, İmge Kitabevi, 2. Baskı.
- FROMM, E. (2019). **Özgürlükten Kaçış** (Ş. Yeğin, Çev.). İstanbul, Say Yayınları, 4. Baskı.
- GLASSER, W. (2010). **Choice Theory**. EPub Edition.
- HAYWOOD, H. C. ve LIDZ, C. S. (2007). **Dynamic Assessment In Practice: Clinical And Educational Applications**. Cambridge, Cambridge University Press.
- KARASAR, N. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 19.Baskı.

- KARPOV, Y. V. (2014). **Vygotsky For Educators**. Cambridge, Cambridge University Press.
- KLEIN, S. ve GIBSON, N. (2005). **What's Making You Angry? : 10 Steps To Transforming Anger So Everyone Wins**. Encinitas, Nonviolent Communication Guides.
- KNIGHT, J. (Ed.). (2018). **Compromise (NOMOS LIX)**. New York, New York University Press.
- KÖKNEL, Ö. (1982). **Kişilik: Kaygıdan Mutluluğa**. İstanbul, Altın Kitaplar Yayınevi, 1.Baskı.
- LASATER, I. ve STILES, J. (2010). **Words That Work In Business - Nonviolent Communication**. Encinitas, PuddleDancer Press.
- LASATER, J. H. ve LASATER, I. (2022). **What We Say Matters: Practicing Nonviolent Communication**. Boulder, Shambhala Publications.
- LUCY, L. (2015). **Nonviolent Communication Companion Workbook: A Practical Guide For Individual, Group, Or Classroom Study**. Encinitas, PuddleDancer Press, 2nd Ed.
- MARZANO, R. J., MARZANO, J. S. ve PICKERING, D. (2003). **Classroom Management That Works: Research-Based Strategies For Every Teacher**. Alexandria, ASCD.
- MCCARTHY, C. (2008). **The Class Of Nonviolence**. Washington, Center for Teaching Peace.
- ÖZGÜVEN, İ. E. (2014). **Psikolojik Testler** (12. b.). Ankara, Nobel, 2. Baskı.
- PUNCH, K. F. (2020). **Sosyal Araştırmalara Giriş**. Ankara, Siyasal Kitabevi, 5. Baskı.
- RIEBER, R. W. (Ed.). (1998). **The Collected Works Of I. S. Vygotsky: Child Psychology (Cognition And Language: A Series In Psycholinguistics)**. New York, Plenum Press.
- ROSENBERG, M. B. (2005a). **Speak Peace In A World Of Conflict: What You Say Next Will Change Your World**. Encinitas, PuddleDancer Press.

- ROSENBERG, M. B. (2005b). **The Surprising Purpose Of Anger: Beyond Anger Management Finding The Gift** (Nonviolent Communication Guides). Encinitas, PuddleDancer Press.
- ROSENBERG, M. B. (2020). **Şiddetsiz İletişim** (G. A. Şapçı, Çev.), Ankara, Remzi Kitabevi, 21. Baskı.
- ROSENSHINE, B. (1979). **Content, Time, And Direct Instruction**. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings, and implications* (pp. 28–56). Berkeley, McCutchan Publishing.
- SATIR, V. (2016). **İnsan Yaratmak** (S. Yeniçeri, Çev.), İstanbul, Beyaz Yayınları, 3. Baskı.
- SCHULTZ, D. P. ve SCHULTZ, S. E. (2012). **Theories Of Personality**. Belmont, Wadsworth Publishing, 10th Ed.
- SHARF, R. S. (2014). **Psikoterapi ve Psikolojik Danışma Kuramları, Kavramlar ve Örnek Olaylar** (V. Acar, Ed.), Ankara, Nobel, 5.Baskı.
- SHAW, G. (2019). **7 Winning Conflict Resolutions Techniques**. Communication Excellence.
- SHAW, G. (2020). **Facilitator's Manual For The Class Of Nonviolence**. PeaceCenter.
- SIAUD-FACCHIN, J. (2005). **Üstün Zekalı Çocuğa Yardım** (Z. C. Özatalay, Çev.). İstanbul, İletişim Yayınları, 4. Baskı.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). **Mind In Society: The Development Of Higher Psychological Processes**. Cambridge, Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1934/2012). **Thought And Language** (Original work published 1934). Cambridge, MIT Press.
- YSSELDYKE, J. E. ve ALGOZZINE, B. (2006). **Teaching Students With Communication Disorders: A Practical Guide For Every Teacher**. Thousand Oaks, Corwin.

WENTZEL, K. R. (2016). **Teacher-Student Relationships**. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 211–230). New York, Routledge, 2nd Ed.

MAKALELER

AÇIKGÜL, K. (2019). “Matematik Öğretmen Adaylarının Mobil Öğrenme Hazırlık Düzeylerinin İncelenmesi”, **Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama**, 9(2), 566-587.

AKOSAH-TWUMASI, P., EMETO, T. I., LINDSAY, D., TSEY, K. ve MALAU-ADULI, B. S. (2018). “A Systematic Review Of Factors That Influence Youths Career Choices—The Role Of Culture”, **Frontiers in Education**, 3,58.

ALTINTAŞ, E. (1992). “Alfred Adler ve Bireysel Psikolojisi”, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7(1), 49-57.
<https://acikerisim.uludag.edu.tr/items/368f166b-3524-4f2d-b0ed-34f46d6090ad>

ALTUN, S. A. (2009). “An Investigation Of Teachers’, Parents’, And Students’ Opinions On Elementary Students’ Academic Failure”. **Elementary Education Online**, 8(2).

ARDAKOÇ, İ. (2020). “Eğitimde Veli/Aile Katılımı: Engeller ve Öneriler”, **Alanyazın**, 1(2), 75-84.

BACHMAN, G. F. ve GUERRERO, L. K. (2006). “Forgiveness, Apology, and Communicative Responses To Hurtful Events”. **Communication Reports**, 19(1), 45–56. <https://doi.org/10.1080/08934210600586357>

BAILEY, G. ve COLLEY, H. (2014). “‘Learner-Centred’ Assessment Policies In Further Education: Putting Teachers’ Time Under Pressure”, **Journal of Vocational Education & Training**, 67(2), 153–168.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2014.983956>

BAYAR, Y. ve UÇANOK, Z. (2012). “Ergenlerin Dâhil Oldukları Zorbalık Statülerine Göre Okul Sosyal İklimi ve Genellenmiş Akran Algıları”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 12(4), 2337-2358.

- BEVAN, J. L., TIDGEWELL, K. D., BAGLEY, K. C., CUSANELLI, L., HARTSTERN, M., HOLBECK, D. ve HALE, J. L. (2007). "Serial Argumentation Goals And Their Relationships To Perceived Resolvability And Choice Of Conflict Tactics", **Communication Quarterly**, 55(1), 61–77, <https://doi.org/10.1080/01463370600998640>
- BROTHERS, B. J. (1998). "The Satir Model: Excerpts From Circle Of Influence". **Journal of Couples Therapy**, 7(2–3), 11–20. https://doi.org/10.1300/J036v07n02_02
- BULUT, S. ve AKTAŞ, A. (2022). "Öğretmenlerin gösterdikleri psikolojik, sosyal ve fiziksel şiddet davranışları ve sonuçları [Psychological, social and physical bullying of teacher's behaviors and its results]", **Humanistic Perspective**, 4(2), 448–465. <https://doi.org/10.47793/hp.1073562>
- CAN, A. ve TAYLI, A. (2014). "Ortaokul Öğrencilerinin Kariyer Gelişimlerinin İncelenmesi", **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 14(2), 321-346.
- CARLSON, J. D. ve ROBEY, P. A. (2011). "An Integrative Adlerian Approach To Family Counseling", **Journal of Individual Psychology**, 67(3).
- CARPENTER, T. P., CARLISLE, R. D. ve TSANG, J. (2014). "Tipping The Scales: Conciliatory Behavior And The Morality Of Self-Forgiveness", **The Journal of Positive Psychology**, 9(5), 389–401. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.910823>
- CEVHER, F. N. ve BULUŞ, M. (2006). "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarında Akademik Benlik Saygısı", **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, 20(19), 28-39.
- CHOI, S. ve JEONG, J.-G. (2022). "A Multilevel Study Of The Relationship Between Leader Agreeable Communication Style And Team Creativity: Knowledge Sharing As Mediator And Knowledge Ownership As Moderator", **Global Business & Finance Review (GBFR)**, 27(4), 27-45. <https://doi.org/10.17549/gbfr.2022.27.4.27>

- COŞKUN, F. (2022). “Öğretmenlik Mesleği ve 21. Yüzyıl Becerileri”, **Alanyazın**, 3(1), 31-38.
- ÇELİK, S., TORAMAN, S. Ö. ve ÇELİK, K. (2018). “Öğrenci Başarısının Derse Katılım Ve Öğretmen Yakınlığıyla İlişkisi”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 26(1), 209-217.
- ÇOKLUK, Ö. ve YILMAZ, K. (2011). “Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi”, **Kuramsal Eğitimbilim**, 4(1), 95–107. <http://keg.aku.edu.tr>
- DİLEKMAN, M. (2008). “Etkili Eğitim İçin Etkili Öğretmenlik”. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 12(2), 213-221.
- DİNÇEL, Ö., ÇETİN, R. ve BERKER, S. (2022). “Öğretmenlerin Empati Becerileri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İlgili Literatür Bağlamında İncelenmesi”, **Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi**, 9(4), 54-74.
- DOOLITTLE, P. E. (1997). “Vygotsky’s Zone Of Proximal Development As A Theoretical Foundation For Cooperative Learning”, **The Journal of Educational Research**, 91(6), 357-362.
- DÖKMEN, Ü. (1988). “Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi Ve Psikodrama İle Geliştirilmesi”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 2(1-2), 155-190.
- DÖMBEKÇİ, H. A. ve ERİŞEN, M. A. (2022). “Nitel Araştırmalarda Görüşme Tekniği”, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 22(Özel Sayı 2), 141-160.
- EKİCİ, G. (2020). “Öğretmenin Öğrencilerin Akademik Başarı Ve Başarısızlığından Sorumluluk Algısı Konusunda Görüşler: Biyoloji Öğretmen Adayları Örneği”, **Elementary Education Online**, 13(4), 1414-1414.
- EPSTEIN, R. M. ve STREET, R. L., JR. (2011). “The Values And Value Of Patient-Centered Care”, **Annals of Family Medicine**, 9(2), 100–103. <https://doi.org/10.1370/afm.1239>
- ERBAŞ, M. M. (2023). “Adlerian Therapy: A General Review”, **Uluslararası Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi**, 7(2), 79-90.

- ERGÜNEY, M. (2015). “Uzaktan Eğitimin Geleceği: MOOC (Massive Open Online Course)”, **Journal of Research in Education and Teaching**, 4(4), 15.
- ERYILMAZ, A. (2013). “Okulda Motivasyon Ve Amotivasyon: Derse Katılmada Öğretmenlerden Beklentiler Ölçeğinin Geliştirilmesi”, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1(25), 1-18.
- EUN, B. (2023). “Teachers Learning To Teach: Professional Development Based On Sociocultural Theory For Linguistically And Culturally Diverse Classrooms”, **Professional Development in Education**, 49(5), 914–924. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1879224>
- GAO, Y. (2021). “Toward The Role Of Language Teacher Confirmation And Stroke In EFL/ESL Students’ Motivation And Academic Engagement: A Theoretical Review. **Frontiers In Psychology**, 12, 723432.
- GARBA, B. ve INUWA, I. I. (2023). “A Review On The Influence Of Teachers’ Personality On Students’ Learning Experiences”, **African Journal Of Humanities & Contemporary Education Research**, 12(1), 186.
- GARRISON, D. R. ve KANUKA, H. (2004). “Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential In Higher Education”, **The Internet and Higher Education**, 7(2), 95-105.
- GÜR, Ç. ve ESER, B. (2023). “Positive Thinking Practices In Schools”, **Problems of Education In The 21st Century**, 81(4), 462-480. <https://doi.org/10.33225/pec/23.81.462>
- HARLAND, T. (2001). “Pre-Service Teacher Education For University Lecturers: The Academic Apprentice”, **Journal Of Education For Teaching**, 27(3), 269–276. <https://doi.org/10.1080/02607470120091597>
- HAZAN, A. ve ALTIN, M. (2023). “Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkili İletişim Becerileri Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi**, 3(1), 11–20.
- HEDGES, H. (2021). “Contemporary Principles To Lead Understandings Of Children’s Learning: Synthesizing Vygotsky, Rogoff, Wells, And Lindfors”,

- Early Child Development & Care**, 191(7–8), 1056–1065.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1849169>
- İNCİRCİ, A. (2021). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı Ve Başarısızlığını Etkileyen Faktörler”, **Journal of Kirsehir Education Faculty**, 22(2), 1247–1285. <https://doi.org/10.29299/kefad.865162>
- JIA, M., ZHANG, H. ve LI, L. (2020). “The Power Of Teacher Supportive Communication: Effects On Students’ Positive Emotions And Engagement In Learning”, **Northwest Journal of Communication**, 48(1), 1–20.
- JULIA, G. J., ROMATE, J., ALLEN, J. G. ve RAJKUMAR, E. (2024). “Compassionate Communication: A Scoping Review”, **Frontiers in Communication**, 8, 1294586.
- KANDEMİR, M. (2012). “Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının, Kaygı, Başarısızlık Korkusu, Benlik Saygısı ve Başarı Amaçları İle Açıklanması”, **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**, 2(4), 81-88.
- KARATAŞ, Z. (2017). “Sosyal Bilim Araştırmalarında Paradigma Değişimi: Nitel Yaklaşımın Yükselişi”, **Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi**, 1(1), 68-86. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tushad/issue/31792/350444>
- KELLER, J. M. (1987). “Development And Use Of The Arcs Model Of Instructional Design”. **Journal Of Instructional Development**, 10(3), 2–10.
<https://doi.org/10.1007/BF02905780>
- KESKİN, U. (2017). “Belirli Derecelere Yönelme Hatalarının Adler’in Bireysel Psikoloji Ekolü Ekseninde İncelenmesi”, **The Journal of Academic Social Science Studies**, 63, 315-330.
- KYRIACOU, C. ve SUTCLIFFE, J. (1979). “Teacher Stress And Satisfaction”, **Educational Research**, 21(2), 89–96.
<https://doi.org/10.1080/0013188790210202>
- LARRIVEE, B. ve COOK, L. (1979). “Mainstreaming: A Study Of The Variables Affecting Teacher Attitude”, **The Journal of Special Education**, 13(3), 315-324

- LEIGHTON, J. P., GUO, Q., CHU, M. W. ve TANG, W. (2017). "A Pedagogical Alliance For Academic Achievement: Socio-Emotional Effects On Assessment Outcomes", **Educational Assessment**, 23(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/10627197.2017.1411188>
- MARGINSON, S. ve DANG, T. K. A. (2016). "Vygotsky's Sociocultural Theory In The Context Of Globalization", **Asia Pacific Journal of Education**, 37(1), 116–129. <https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1216827>
- MENKEL-MEADOW, C. (2010). "Compromise, Negotiation, And Morality", **Negotiation Journal**, 26(4), 483–499. <https://doi.org/10.1111/j.1571-9979.2010.00285.x>
- MILLUM, J. ve BROMWICH, D. (2018). "Understanding, Communication, And Consent". **Ergo: An Open Access Journal of Philosophy**, 5(2), 45–68. <https://doi.org/10.3998/ergo.12405314.0005.002>
- MUSEUX, A. C., DUMONT, S., CAREAU, E. ve MILOT, É. (2016). "Improving Interprofessional Collaboration: The Effect Of Training In Nonviolent Communication", **Social Work in Health Care**, 55(6), 427–439. <https://doi.org/10.1080/00981389.2016.1164270>
- NARANJO PEREIRA, M. L. (2005). "Perspectivas Sobre La Comunicación", **Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"**, 5(2), 1–32. Universidad de Costa Rica.
- NARDO, A. (2021). "Exploring A Vygotskian Theory Of Education And Its Evolutionary Foundations", **Educational Theory**, 71(3), 331–352. <https://doi.org/10.1111/edth.12485>
- NOVAK, J. M. (1999). "Choice Theory: A New Psychology Of Personal Freedom By William Glasser & The Language Of Choice Theory By William Glasser & Carleen Glasser", **Brock Education**, 9(1).
- OZER, B. ve KORKMAZ, C. (2016). "Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar", **EKEV Akademi Dergisi**, (67), 59–84.

- ÖZABACI, N. ve ACAT, M. B. (2005). “Sosyo Ekonomik Çevreye Göre İlköğretim Öğrencilerinin Başarısızlık Nedenleri”, **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 6(1), 145-169.
- PERKOWSKA-KLEJMAN, A. ve GÓRKA-STRZAŁKOWSKA, A. (2023). “Learning Environment In The Optics Of Critical Constructivism”, **Lubelski Rocznik Pedagogiczny**, 42(2), 7–21. <https://doi.org/10.17951/lrp.2023.42.2.7-21>
- PHILLIPS, W. R. (2008). “A Healthy Conversation”, **Annals of Family Medicine**, 6(4), 370–372. <https://doi.org/10.1370/afm.879>
- PINTO, S. C. ve CUNHA, M. N. (2023). “Nonviolent Communication—A Literature Review”, **International Journal of Education and Social Science Research (IJESSR)**, 2, 1-12.
- POWERS, W. G. ve LOV, D. E. (2000). “Exploring A Consensual Instructional Communication Strategy With Elder Adult Development”, **Communication Reports**, 13(1), 45-53.
- RYAN, R. M. ve DECI, E. L. (2000). “Intrinsic And Extrinsic Motivations: Classic Definitions And New Directions”. **Contemporary Educational Psychology**, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- SATIR, V. (1997). “Ways Of Viewing The World: Ways Of Putting Things Together To Form The Big Picture, A View Of Resistance As A Blessing”, **Journal of Couples Therapy**, 7(1), 1–7. https://doi.org/10.1300/J036v07n01_01
- SATIR, V. (1998a). “Concepts Of Communication”, **Journal of Couples Therapy**, 7(2-3), 1-9. https://doi.org/10.1300/J036v07n02_01
- SATIR, V. (1998b). “Ways Of Viewing The World: ‘... Living Our Lives By Somebody Else’s Pattern ...’”, **Journal of Couples Therapy**, 7(4), 1-4. https://doi.org/10.1300/J036v07n04_01
- SATIR, V. (1999). “From Virginia Satir: Models Of Perceiving The World—Attitude Toward Change”, **Journal of Couples Therapy**, 8(3-4), 1-5. https://doi.org/10.1300/J036v08n03_01

- SATIR, V. (2000). “Hope, Wholeness, And Helping The Flat To Grow Round”, **Journal of Couples Therapy**, 9(1-2), 5-9. https://doi.org/10.1300/J036v09n01_02
- SATIR, V. (2001a). “Models of Perceiving the World: Relationship as Hierarchy”, **Journal of Couples Therapy**, 10(1), 1–8. https://doi.org/10.1300/J036v10n01_01
- SATIR, V. (2001b). “Centered Selves Connecting with Each Other: Elements in Authentic Therapeutic Contact”, **Journal of Couples Therapy**, 10(3–4), 5–16. https://doi.org/10.1300/J036v10n03_02
- SAVINA, E. ve FULTON, C. (2024). “Students’ And Teachers’ Emotions İn The Classroom: An Ecological Dynamic Systems Perspective”, **European Journal of Psychology of Education**, 39(6), 2763–2781. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00880-z>
- SEVİM, K. ve ARTAN, T. (2021). “Yüksek Ve Düşük Benlik Saygısını Etkileyen Faktörler”, **Toplumsal Politika Dergisi**, 2(2), 109-121.
- SEZGİN, İ., KOŞAR, D., KOŞAR, S. ve EMRE, E. R. (2016). “Liselerde Akademik Başarısızlık: Nedenleri ve Önlenmesine İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 17(1).
- SILLARS, A., HOLMAN, A. J., RICHARDS, A., JACOBS, K. A., KOERNER, A. ve REYNOLDS-DYK, A. (2013). “Conversation And Conformity Orientations As Predictors Of Observed Conflict Tactics İn Parent-Adolescent Discussions”, **Communication Research**, 40(6), 805–828. <https://doi.org/10.1080/15267431.2013.85732>
- SUCUOGLU, H. ve GOKDAG BALTAOGLU, M. (2020). “Başarı Yönelimli Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri”, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1(53), 393–410.
- SULLIVAN, D. (2007). “Nonviolence Begins With Speech: An Interview With Emily Gaarder On The Practice Of Nonviolent Communication”, **Contemporary Justice Review**, 10(1), 131–142. <https://doi.org/10.1080/10282580601158032>

- ŞAHSUVAROĞLU, T. ve EKŞİ, H. (2008). “Odak Grup Görüşmeleri ve Sosyal Temsiller Kuramı”, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 28(28), 127-139.
- TÜRNÜKLÜ, A. (2000). “Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 24(24), 543-559.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10372/126941>
- VISAKAVIČIŪTĖ, E. ve BANDZEVIČIENĖ, R. (2019). “Impact Of The Nonviolent Communication Intervention Program On The Social Behavior Of The Participants: Overview Of The Systemic Research Analysis”, **Social Inquiry into Well-Being**, 17(1), 102-121.
- WAGNER, H. H. ve ELLIOTT, A. (2014). “Adlerian Adventure-Based Counseling To Enhance Self-Esteem In School Children”, **Journal of School Counseling**, 12(14), n14.
- WATNE, T. ve BRENNAN, L. (2011). “Behavioral Change Starts İn The Family: The Role Of Family Communication And İmplications For Social Marketing”, **Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing**, 23(4), 367–386.
<https://doi.org/10.1080/10495142.2011.623526>
- XINLI, Z., JINSONG, Y. ve QIUXIA, L. (2023). “Nonviolent Communication Strategies İn Education From The Perspective Of İllocutionary Acts”, **Curriculum and Teaching Methodology**, 6(9), 105-112.
- YANG, J. W. ve KIM, S. (2016). “Integrative Review Of Nonviolent Communication Intervention Studies”, **Perspectives in Nursing Science**, 13(1), 36-47.
- YAKAR, A. ve DUMAN, B. (2017). “Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretimin Akademik Başarı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlar Üzerine Etkisi”, **Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi**, 3(3), 30-47.
- YURDAKAL, I. (2018). “Öğretmen Adaylarının Etkili İletişim Dersine İlişkin Bakış Açıları”, **Turkish Studies Educational Sciences**.

YURTSEVER, E. ve YİĞİT, T. (2023). “Adler Kuramı Perspektifinden Yetenekli Eller: Ben Carson Hikâyesi”, **Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi**, (58), 215-238.

ZEEMAN, R. D. (2006). “Glasser’s Choice Theory And Purkey’s Invitational Education—Allied Approaches To Counseling And Schooling”, **The Journal of Invitational Theory and Practice**, 12, 46-51.

ANSİKLOPEDİLER

ROHLAND, L. (2023). “Compassion”, **Salem Press Encyclopedia**, Hackensack, NJ, Salem Press.

TEZLER

BIRTIL, I. S. (2011). “Kız Meslek Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarısızlık Nedenlerinin Veri Madenciliği Tekniği İle Analizi”, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi.

ÖZHAN, M. B. (2019). “Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğinin Akademik Başarı Ve İyi Oluşa Etkisinin Bütüncül Olarak İncelenmesi”, (Yayınlanmamış doktora tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.

ÖZTEKİN, Z. (2012). “Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin, Lise Türü, Akademik Başarı Ve Cinsiyete Göre Karşılaştırılması”, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi.

PREISS, A. E. (1992). “The Development Of A Management Training Program Using Adlerian Theoretical Principles”, (Doctoral dissertation), University of North Texas.

SHEHZAD, N. (2018). “Effective Team Communication Stimulates Teacher Effectiveness: A Study Of A Private College İn Attock City, Pakistan”, (Doctoral dissertation), ProQuest Dissertations & Theses Global.

CARBONARO, S. (2013). “Building Effective Communication Methods Between Teachers And Parents For Student Success İn Title I Schools”, (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations & Theses Global.

- FULLWOOD, T. (2023). “The İnfluence Of Teacher-Parent Relationships On Students’ Academic Achievement”, (Doctoral dissertation), ProQuest Dissertations & Theses Global.
- İNCE, C. (2014). “Sosyal Sermaye Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Sosyolojik Bir Analizi: Şanlıurfa’da Bir Alan Araştırması”, (Yayınlanmamış doktora tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Harran Üniversitesi.
- LOY, K. J. (2006). “Effective Teacher Communication Skills And Teacher Quality”, (Doctoral dissertation), ProQuest Dissertations & Theses Global.
- WALDBUESSER, C. (2019). “Extending Emotional Response Theory: Testing a Model of Teacher Communication Behaviors, Student Emotional Processes, Student Academic Resilience, Student Engagement, and Student Discrete Emotions”, (Doctoral dissertation), Ohio University, OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center, http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=ohiou1556573843625795

DİĞER KAYNAKLAR

- URL-1 “2022 yılı merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselerin taban/tavan puanları ve yüzdelik dilimleri”, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_07/25103752_2022_ilk_yerl_estirme_taban_tavan_yerlesme_bilgileri.pdf, (Erişim Tarihi: 12.11.2023).
- URL-2 “Liselerin Boş Kontenjanları ve Taban Puanları Açıklandı”, Milli Eğitim Bakanlığı, <https://www.meb.gov.tr/liselerin-bos-kontenjanlari-ve-taban-puanlari-aciklandi/haber/27094/tr> , (Erişim Tarihi: 12.11.2023).
- BROPHY, J. E. (1984). “Teacher Behavior And Student Achievement (No. 73)”, Institute For Research On Teaching, Michigan State University, <https://124.im/OaD4>, (Erişim Tarihi:16.01.2025).
- KAMRIDAH, K., ANIRAH, A. ve HUSNAENI, M. “The Role Of The Teacher İn Installing The Values Of Tolerance And Non-Violence”, In Proceedings of the International Conference on Islamic and Interdisciplinary Studies (Vol. 3, pp. 277–280, <https://124.im/BZrp2>, (Erişim Tarihi: 14.10.2024).

PRADESA, K., AURELLIA, D., AL-AKMAM, M., AYU, R. ve NURHASANAH, S. (2021, March 27). “The Urgency Of Teacher Personality Competence İn Building Student Character”, Proceedings of the CEHoS – International Conference on Open Education, Humanities, and Social Sciences (Vol. 1, pp. 111–119), Nusa Putra University. <http://icehos.nusaputra.ac.id>, (Erişim Tarihi: 10.11.2024).

SHOKRAII, N. H. (1996). “The Self-Esteem Fraud: Why Feel-Good Education Does Not Lead To Academic Success”, <https://l24.im/euDjn>, (Erişim Tarihi: 07.04.2025).



EKLER

Ek-1: Odak Grup Görüşmesi

Ek-2: Uzlaşmacı İletişim Tarama ve Örnek Olay Formu

Ek-3: Modül Yansıtma Formu

Ek-4: Gözlem Rubriği

Ek-5: Uygulama Değerlendirme Formu

Ek-6: UİD Mobil Uygulama

Ek-8: Örnek Testler

Ek-9: UİD Modülleri

Ek-10: Yönetim Paneli Ekranları

Ek-11: Her Modüle Ait Gözlem Rubriği (1-3.Modüller)

Ek-12: Her Modüle Ait Gözlem Rubriği (4-6.Modüller)



Ek-1: Odak Grup Görüşmesi

- 1) Lise döneminde başarı/tutum/öğretmen kanıları açısından nasıl öğrenci oldukları,
- 2) Lise dönemi ders sevmeye veya sevmemeye etki eden faktörler ve bu derslerdeki başarı düzeyleri,
- 3) Önceleri sevilen, sonradan sevilmeyen veya önceden sevilmeyen sonradan sevilen derslere yönelik nedensellik,
- 4) Öğretmen-öğrenci iletişiminin başarıya etkisi,
- 5) Öğrenciyle iletişim kurarken zorlanılan faktörler,
- 6) Türkiye'deki ve mevcut okuldaki öğretmenlerin iletişim beceri düzeyi,
- 7) İletişim becerilerinin geliştirilmesi için öneriler,
- 8) Bilgisayar veya mobil uygulama platformlarındaki eğitimlere yönelik tutumlar

Ek-2: Uzlaşmacı İletişim Tarama ve Örnek Olay Formu

Aşağıda, formda yer alan 31 Doğru-Yanlış ifadesinden 5 tanesi ile 4 örnek senaryodan bir tanesi yer almaktadır.

A- Doğru İfadeleri Bulma

Aşağıdaki ifadelerden uzlaşmacı iletişim diline uygun olanları işaretleyiniz.

- 1- Sınıfını geçemeyecek. ()
- 2- Kübra çok akıllı bir öğrencidir. ()
- 3- Adnan'ın bu dersten kalacağını düşünüyorum. ()
- 4- Ali ödev yapmaz. ()
- 5- Fatma her zaman dersin huzurunu bozar. ()

B- Örnek Olay Formu

Senaryolara uygun olarak verilen ifadelerden “Uzlaşmacı İletişim Diline” uygun olanları işaretleyiniz.

1.Senaryo: Öğretmen sınıfla ilk tanıştığında sınıf kurallarıyla ilgili bilgi vermiş, derste uyuyan veya sağlık sorunları sebebiyle dersi dinleyemeyen çocukların evlerinde dinlenmelerinin uygun olacağını söylemiştir. Ancak bazı öğrencilerin uyarılara rağmen sürekli olarak başlarını sıraya koyup uyuma teşebbüsünde bulunduğunu fark etmiştir. Öğretmen, diğer derslere giren hocalarla konuştuğunda aynı öğrencilerin kendi derslerinde de uyuduklarını öğrenmiştir. Öğretmen konuyla ilgili rehberlik birimiyle görüşmüş, bazı öğrencilerin çeşitli ailevi problemler yaşadığını öğrenmiştir. Yukarıdaki senaryoya göre uzlaşmacı iletişim diline uygun olan tepkileri işaretleyiniz.

- 1- Öğretmenin tüm sınıfa “Hepinizin yüzünü görmek istiyorum.” diyerek beklemesi.
- 2- Öğretmenin uyuyan öğrencilere dersi dinlemediklerini ortaya çıkaracak sorular yöneltmesi.
- 3- Öğretmenin diğer öğrencilere dönerek “Arkadaşlarınız diğer derslerde de böyle uyuyor mu?” şeklinde sorması.
- 4- Öğretmenin uyuyan öğrencilerin seviyelerine uygun, cevaplayabilecekleri sorular sorması.
- 5- Öğretmenin “Anlatma isteğimi kırıyorsunuz. Ders dinlemeyecekseniz okula gelmeyin.” demesi.

Ek-3: Modül Yansıtma Formu

Her modül sonrasında her katılımcı ayrı doldurmaktadır.

- 1- Modül içeriği fayda sağladı mı?
- 2- Alıştırma örnekleri yeterli midir?
- 3- Modülde olmayan, sizin dikkatinizi çeken yanlış kullanım örnekleri varsa yazar mısınız?





Ek-4: Gözlem Rubriği

Bu form gözlem amaçlı, etkinliklerde her katılımcı için ayrı ayrı araştırmacı tarafından doldurulmaktadır.

Kriterler (Evet-Hayır şeklinde cevaplar oluşturulmuştur.)

1- Belirlenen zaman aralığında etkinliğe başlama	Evet	Hayır
2- (1) defa tekrarlanan uygulama testi	Evet	Hayır
3- (2) defa tekrarlanan uygulama testi	Evet	Hayır
4- (3) defa tekrarlanan uygulama testi	Evet	Hayır
5- (4) defa tekrarlanan uygulama testi	Evet	Hayır
6- (5) ve üstü tekrarlanan uygulama testi	Evet	Hayır
7- Etkinlik tamamlama	Evet	Hayır
8- Modül yansıtma formunu istenen zaman aralığında doldurma	Evet	Hayır



Ek-5: Uygulama Değerlendirme Formu

UİD programının uygulama sonrasında deney grubuna 5 yarı yapılandırılmış görüşme soruları sunulmuştur.

- 1- UİD programı uzlaşmacı iletişim dilinize katkı sağladı mı?
- 2- UİD programının hangi özelliklerini beğendiniz?
- 3- Uygulama süresi boyunca aynı motivasyonla mı çalıştınız? Düşme veya yükselme durumları oldu mu? Olduysa bunu neye bağlıyorsunuz?
- 4- UİD programında değişmesini veya eklenmesini istediğiniz herhangi bir özellik var mı? Varsa nedir?
- 5- UİD programının veliler ve öğrenciler için sürümlerinin yapılması uzlaşmacı iletişime katkı sağlar mı?

Ek-6: UİD Mobil Uygulama



Mobil Uygulama Simgesi

Kullanıcı adı ya da e-posta adresi

Parola

☐ Beni hatırla

Oturum a

Kullanıcı Giriş Ekranı

Kurs Bilgisi Yorumlar Duyurular

Ne Öğreneceğim?

✓ Karşımızdakinin sözel ifadelerini kendi algılarımızdan ayırma

✓ Karşımızdakini anlamaya yönelik soru sorma taktikleri

Kurs İçeriği

Empatiyle Anlama	
Empatiyle anlama çalışma notu	
Test 1: Empatiyle Anlama Çalışması-1	
Test 2: Empatiyle Anlama Çalışması-2	
Test 3: Eğitimde Empatiyle Anlamaya Çalışma	

Kurs İçeriği Ekranı

UİD Uzlaşmacı İletişim Dili Eğitimi

Giriş

★★★★★ 5.00 (4)

6.Nitelemeyi Ayırma

Kursa Katıl

Mobil Uygulama Ana Sayfa Ekranı



Ek-7: Örnek Ders Notları



Tahmin cümlelerinde; kişi tahminin kendisine ait olduğunu belirtmezse değerlendirme olur.

"Okula yetişemeyecek." yerine
"Okula yetişemeyeceğini düşünüyorum." ✓

Ek-8: Örnek Testler

2. Onun, işini bitiremeyeceğini düşünüyorum.

☐ Değerlendirme

☐ Gözlem

← Geri

Gönder & İleri

Soruyu Atla

5. Fatma güzeldir.

☐ Değerlendirme

☐ Gözlem

← Geri

Gönder & İleri

Soruyu Atla

3. Ödevlerini yapmazsan sınıfta kalırsın.

Notlar : 10.00

☐ Değerlendirme

☐ Gözlem

← Geri

Gönder & İleri

Soruyu Atla



Ek-9: UİD Modülleri



★★★★★ 4.71 (7)

1.Değerlendirme değil Gözlem



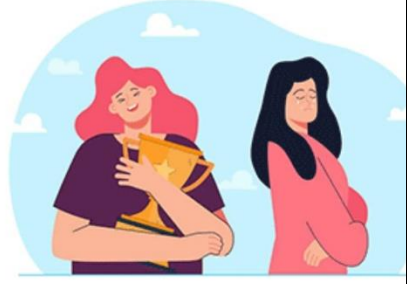
★★★★★ 5.00 (3)

2.Duygularımızın Sorumluluğu



★★★★★ 5.00 (5)

3.Rica Dili



★★★★★ 4.67 (3)

4.Empatiyle Anlama



★★★★★ 5.00 (5)

5.İhtiyaç Okur Yazarlığı



★★★★★ 5.00 (4)

6.Nitelemeyi Ayırma



Ek-10: Yönetim Paneli Ekranları

Kullanıcı adı (zorunlu)

E-posta (zorunlu)

Ad

Soyad

İnternet sitesi

Dil 

Site varsayılanı

Parola

Parola oluştur

.....

Göster

Güçlü

Kullanıcı bildirimi

☐ Yeni kullanıcıya hesabı ile ilgili bilgilendirme e-postası gönder

Rol

Katılımcı

Yeni kullanıcı ekle

Yeni Kullanıcı Ekleme Ekranı

☐	Kasım 15, 2024 8:03 am Test 1: Değerlendirme mi? Gözlem mi? Öğrenci: Şefika Çağırıcı	1.Değerlendirme değil Gözlem	10	100	6	4	60 (60%)	Başarısız	Details
☐	Kasım 15, 2024 8:05 am Test 2: Değerlendirme mi? Gözlem mi? Öğrenci: Şefika Çağırıcı	1.Değerlendirme değil Gözlem	10	100	5	5	50 (50%)	Başarısız	Details
☐	Kasım 15, 2024 8:09 am Test 1: Değerlendirme mi? Gözlem mi? Öğrenci: Şefika Çağırıcı	1.Değerlendirme değil Gözlem	10	100	8	2	80 (80%)	Başarısız	Details
☐	Kasım 15, 2024 8:10 am Test 2: Değerlendirme mi? Gözlem mi? Öğrenci: Şefika Çağırıcı	1.Değerlendirme değil Gözlem	10	100	9	1	90 (90%)	Geçmek	Details

Test Sonuçlarını Görme Ekranı



Ek-11: Her Modüle Ait Gözlem Rubriği (1-3.Modüller)

Araştırmacı tarafından verilen kriterler doğrultusunda doldurulmuştur.

MODÜL-1												
Kriterler	ka1	ka2	ka3	ka4	ka5	ka6	ka7	ka8	ka9	ka10	ka11	ka13
Etkinliğe zamanında başlama	X	X	X	X	X	X	X	X	X	h	X	X
1 defada yapılan uygulama testi	0	0	1	3	0	3	0	3	0	0	0	0
2 defa tekrarlanan uygulama testi	2	0	1	0	0	0	2		0	2	2	0
3 defa tekrarlanan uygulama testi	0	2	1	0	1	0	0		1	0	1	1
4 defa tekrarlanan uygulama testi	0	0	0	0	0	0	1		2	1	0	0
5 ve üstü tekrarlanan uygulama testi	1	1	0	0	2	0	0		0	0	0	2
Etkinlik tamamlama	X	X	X	X	X	X	X		0	X	X	X
Modül yansıtma formunu doldurma	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
MODÜL-2												
Kriterler	ka1	ka2	ka3	ka4	ka5	ka6	ka7	ka8	ka9	ka10	ka11	ka13
Etkinliğe zamanında başlama	X	X	X	X	X	X	X	X		h	X	X
1 defada yapılan uygulama testi	2	2	3	3	0	3	0	1		3	2	0
2 defa tekrarlanan uygulama testi	0	1	0	0	0	0	1	1		0	1	1
3 defa tekrarlanan uygulama testi	1	0	0	0	1	0	2	1		0	0	2
4 defa tekrarlanan uygulama testi	0	0	0	0	2	0	0	0		0	0	0
5 ve üstü tekrarlanan uygulama testi	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0
Etkinlik tamamlama	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Modül yansıtma formunu doldurma	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
MODÜL-3												
Kriterler	ka1	ka2	ka3	ka4	ka5	ka6	ka7	ka8	ka9	ka10	ka11	ka13
Etkinliğe zamanında başlama	X	X	X	X	H	X	h			h	x	X
1 defada yapılan uygulama testi	1	2	3	3	1	2	2			2	3	0
2 defa tekrarlanan uygulama testi	2	1	0	0	1	1	1			1	0	0
3 defa tekrarlanan uygulama testi	0	0	0	0	0	0	0			0	0	0
4 defa tekrarlanan uygulama testi	0	0	0	0	0	0	0			0	0	1
5 ve üstü tekrarlanan uygulama testi	0	0	0	0	1	0	0			0	0	2
Etkinlik tamamlama	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X
Modül yansıtma formunu doldurma	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X



Ek-12: Her Modüle Ait Gözlem Rubriği (4-6.Modüller)

Araştırmacı tarafından verilen kriterler doğrultusunda doldurulmuştur.

MODÜL-4												
Kriterler	ka1	ka2	ka3	ka4	ka5	ka6	ka7	ka8	ka9	ka10	ka11	ka13
Etkinliğe zamanında başlama	X	X	X	X	H	X	H		X	X	X	X
1 defada yapılan uygulama testi	0	2	1	2	0	3	1		2	3	3	2
2 defa tekrarlanan uygulama testi	2	0	2	1	0	0	1		1	0	0	0
3 defa tekrarlanan uygulama testi	1	1	0	0	2	0	1			0	0	0
4 defa tekrarlanan uygulama testi	0	0	0	0	0	0	0			0	0	1
5 ve üstü tekrarlanan uygulama testi	0	0	0	0	1	0	0			0	0	0
Etkinlik tamamlama	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X
Modül yansıtma formunu doldurma	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X
MODÜL-5												
Kriterler	ka1	ka2	ka3	ka4	ka5	ka6	ka7	ka8	ka9	ka10	ka11	ka13
Etkinliğe zamanında başlama	X	h	X	X	X	X	h			h	h	h
1 defada yapılan uygulama testi	0	0	1	0	0	0	0			1	0	X
2 defa tekrarlanan uygulama testi	1	2	1	2	1	0	2			1	2	X
3 defa tekrarlanan uygulama testi	1	0	0	0	1	2	0			0	0	0
4 defa tekrarlanan uygulama testi	0	0	0	0	0	0	0			0	0	0
5 ve üstü tekrarlanan uygulama testi	0	0	0	0	0	0	0			0	0	0
Etkinlik tamamlama	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X
Modül yansıtma formunu doldurma	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X
MODÜL-6												
Kriterler	ka1	ka2	ka3	ka4	ka5	ka6	ka7	ka8	ka9	ka10	ka11	ka13
Etkinliğe zamanında başlama	X	X	h	X	h	h	h			h	X	X
1 defada yapılan uygulama testi	1	2	0	2	2	1	0			2	2	0
2 defa tekrarlanan uygulama testi	1	0	2	0	0	1	2			0	0	0
3 defa tekrarlanan uygulama testi	0	0	0	0	0	0	0			0	0	1
4 defa tekrarlanan uygulama testi	0	0	0	0	0	0	0			0	0	1
5 ve üstü tekrarlanan uygulama testi	0	0	0	0	0	0	0			0	0	0
Etkinlik tamamlama	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X
Modül yansıtma formunu doldurma	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X



ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad: Ayşe ÜSTÜNDAĞ

ÖĞRENİM DURUMU: Y. Lisans (Tezsiz)

Lisans: 2000, Gazi Üniversitesi, Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi, Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği

Lisans: 2018, İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, Sosyoloji, onur öğrenciliği

Yüksek Lisans: 2014, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi (Tezsiz), **ort:3.90**

Yüksek Lisans: 2025, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji (Tez Sürecinde)

MESLEKİ DENEYİM

2005-Halen Devam-Üsküdar Borsa İstanbul MTAL Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği

2005-2009 Zeynep Kâmil İlköğretim Okulu, Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği

2000-2005 Özel Sektör, Web Tasarım ve Yazılım Uzmanlığı

ÇALIŞMALAR VE PROJELER

18 Ekim 2024, 5. Eğitim Araştırmaları Kongresi (EAK2024), Bildiri Konusu: *Okullarda Damgalama ve Damgalayıcı Dil*

2021, KA 210 SCH Erasmus “Steam Storytelling” Projesi Üyesi (Hollanda ve İspanya ortaklı eğitimler alındı, proje geliştirildi ve uygulandı.)

2023, TÜBİTAK 4006, Çevreci Uzaylı BOİS Oyunu

2021, TÜBİTAK 4006, Bilgisayarındaki Gizli Yaşam Tasarımı

2014-2015, 3X Programı: Gençlerin iş gücüne etkin katılımı, finansal okuryazarlık ve girişimcilik yeteneklerinin artırılması projesi: İstanbul Kalkınma Ajansı destekli,

okulda sanal şirket kurumsal kimliğini oluşturma, yönetim kurulu ve elemanları belirleme, TEB Bankası'ndan mentörlük desteği alarak şirket hisselerini satma, üretim ve satış yapma. Proje kapsamında kişiye özel tişört tasarım ve baskısı yapıldı.

2010-2011, Türkçem Konuşuyor Projesi; Proje Tabanlı Beceri Yarışması, Anadolu Yakası Mansiyon Ödülü.

SERTİFİKALAR

2025 ICF (Internetaional Coach Fededation) Education &Student Coach Certification

2025 İstanbul Esenyurt Üniversitesi Eğitim ve Öğrenci Koçluğu

2021 Marmara Üniversitesi, Aile Danışmanlığı Sertifikası (450 saat)

17-21 Kasım 2022 Erasmus+ Katılım Sertifikası (Small Care Partnerships in School Education in IES Venancio Blanco, Salamanca, Spain)

2022 STEM Eğitimi, İstanbul Aydın Üniversitesi (22 saat)

2021 Gebze Teknik Üniversitesi, Çok Yönlü Kişilik Envanteri (MMPI) Uygulayıcı Eğitimi (21 saat)

2021 Gebze Teknik Üniversitesi, Çocuk Resimleri Analizi Uygulayıcı Eğitimi (8saat)

YABANCI DİL

İngilizce: B1-B2