

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN
EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN HAYAT BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ
İLE KRİZE MÜDAHALEDE KULLANDIKLARI BAŞA ÇIKMA
STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yasir DOĞAN

KOCAELİ 2024

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN
EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN HAYAT BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ
İLE KRİZE MÜDAHALEDE KULLANDIKLARI BAŞA ÇIKMA
STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yasir DOĞAN

Doç. Dr. Yıldız Öztan ULUSOY

KOCAELİ 2024

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN
EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN HAYAT BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ
İLE KRİZE MÜDAHALEDE KULLANDIKLARI BAŞA ÇIKMA
STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tezi Hazırlayan: Yasir DOĞAN

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 26.01.2024/04

KOCAELİ 2024

ÖNSÖZ

Tez çalışmam boyunca ilgi ve desteğini esirgemeyen, bilgisi ve tecrübesiyle çalışmama yön veren, zorlandığım zamanlarda güler yüzlü ve pozitif yaklaşımıyla motive eden danışmanım sayın Doç. Dr. Yıldız Öztan ULUSOY hocama teşekkür ederim.

Tez savunma jürimde yer alarak değerli önerileriyle çalışmama katkı sağlayan Doç. Dr. Tuğba KONAKLI ve Dr. Öğr. Üyesi Fatma AKFIRAT hocalarıma teşekkür ederim.

Çalışmamı yürütebilmem için gerekli huzurlu ortamı sağlayan, her daim koşulsuz destekleyen sevgili eşim Büşra DOĞAN'a teşekkür ederim.

Son olarak, yazdıklarımı henüz okuyamayacak kadar küçük olan, varlığıyla yaşam sevincimizi arttıran minik oğlum Ömer Asaf'a teşekkür ederim. Çalışmam süresince birlikte geçirmemiz gereken vakitleri biraz azaltmış olsam da inanıyorum ki kendime yapacağım her katkı, sana katacaklarımı da arttıracaktır.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	II
ÖZET	V
ABSTRACT	VII
KISALTMALAR.....	IX
TABLolar LİSTESİ	X
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GENEL BİLGİLER.....	2
1.1.Problem Durumu.....	2
1.2.Araştırmanın Amacı	4
1.3.Araştırmanın Önemi.....	4
1.4.Sayıtlar	7
1.5.Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7

İKİNCİ BÖLÜM

2.LİTERATÜR TARAMASI.....	9
2.1. Hayat Boyu Öğrenme.....	9
2.1.1. Hayat Boyu Öğrenmenin Amacı ve Önemi	10
2.1.2. Hayat Boyu Öğrenmenin Gelişimi	13
2.1.3. Hayat Boyu Öğrenme Becerileri ve Yeterlilikleri.....	17
2.2. Kriz	21
2.2.1. Kriz Türleri	23
2.2.2. Krizle Başa Çıkma Yolları	24
2.2.3. Krize Müdahale.....	25
2.3. İlgili Araştırmalar.....	32

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM	37
3.1.Araştırma Modeli	37
3.2.Örneklem	37
3.3.Veri Toplama Araçları	38
3.3.1 Demografik Bilgi Formu.....	38
3.3.2 Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği	38
3.3.3 Krize Müdahalede Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Envanteri.....	39
3.4. Veri Toplama Süreci.....	40
3.5. Verilerin Analizi	40

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.BULGULAR	42
4.1. Öğretmenlerin HBÖ Eğilimlerine İlişkin Bulgular	42
4.2. Öğretmenlerin Krizlere Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejilerine İlişkin Bulgular	43
4.3. Öğretmenlerin HBÖ Eğilimleri ile KMKBÇS Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	44
4.4. Öğretmenlerin HBÖ Eğilimleri ile KMKBÇS'nin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	45
4.5. Öğretmenlerin HBÖ Eğilimleri ile KMKBÇS'nin Branş Değişkenine İlişkin Bulgular	46
4.6. Öğretmenlerin HBÖ Eğilimleri ile KMKBÇS'nin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	47
4.7. Öğretmenlerin HBÖ Eğilimleri ile KMKBÇS'nin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Bulgular	49
4.8. Öğretmenlerin HBÖ Eğilimleri ile KMKBÇS'nin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	50
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	52
KAYNAKÇA	64
EKLER	71
Ek-1 Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği	71
Ek-2 Krize Müdahalede Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Envanteri	72
Ek-3 Kişisel Bilgi Formu	74
Ek-4 Ölçek Kullanım İzinleri	75
Ek-5 Araştırma İzni	76
Ek-6 Etik Kurul İzin Belgesi	77
ÖZGEÇMİŞ	78

ÖZET

Günümüz dünyasında hayatın her alanında meydana gelen gelişmeler, değişimler eğitim dünyasını da etkilemiştir. Teknolojinin hızla gelişmesi, kültürün değişmesi, öğrenci ihtiyaçlarının çeşitlenmesi eğitim kurumlarının ve eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin bu değişimlere uyum sağlamasını gerekli kılmıştır. Bu gerekliliğin yerine getirilmemesi eğitimden istenen verimin alınmamasına, öğrenci-öğretmen-yönetici ve veliler arasında sorunların yaşanmasına, çeşitli kriz durumlarının baş göstermesine sebep olabilmektedir. Aynı zamanda Covid-19 gibi küresel salgınlar ile 6 Şubat 2023 tarihli Kahramanmaraş merkezli deprem gibi afetler de hayatın olağan akışında önemli değişikliklere sebep olduğu için kriz olarak nitelendirilmekte ve öğrenciler üzerinde olumsuz etkide bulunabilmektedir. Yaşanan bu krizlere müdahalede kullanılan uygulamalar, kriz sonrası durumun iyiye veya kötüye gitmesinde doğrudan etkisi bulunmaktadır. Dolayısıyla kabul edilebilir başa çıkma stratejilerinin kullanılması önem arz etmektedir. Öğretmenlerin, yaşanan veya yaşanması olası kriz durumların üstesinden gelebilmeleri, krizin sebep olduğu zararı en aza indirme ve öğrencilerinin kriz öncesi yaşantılarına geri dönmelerine yardımcı olabilmeleri için sürekli bir öğrenme devinimi içinde olmaları yani hayat boyu öğrenmeye devam etmeleri gerekmektedir.

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile okulda yaşanan krizlere müdahalede kullandıkları başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Kocaeli ilinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği" ve "Kriz Müdahalede Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Envanteri" kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada veriler google forms uygulaması aracılığıyla çevrimiçi toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri "yüksek", krize müdahalede kullanılan başa çıkma stratejileri düzeyi ise "orta" olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile krize müdahalede kullandıkları başa çıkma stratejileri arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet, branş, kıdem, mezun olunan fakülte değişkenleri öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık

oluşturmazken, çalıştıkları okul türü değişkeni özel okullarda çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Kıdem ve çalıştıkları okul türü öğretmenlerin krize müdahalede kullandıkları başa çıkma stratejilerinde anlamlı bir farklılık oluşturmazken cinsiyet değişkeni kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Branş ve mezun olunan fakülte değişkenleri ise öğretmenlerin krize müdahalede kullandıkları başa çıkma stratejileri toplam puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır ancak alt boyutlar açısından incelendiğinde başa çıkma becerileri kazandırma ve sosyal ağ oluşturma alt boyutlarında sınıf öğretmenleri ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde çeşitli seminerlerle, öğretmenlere krize müdahale ile hayat boyu öğrenmenin öneminin ve gerekliliğinin anlatılması önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hayat boyu öğrenme, kriz, krize müdahale, öğretmen

ABSTRACT

Developments and changes in every field of life in today's world have also affected the world of education. Rapid development of technology, changes in culture, diversification of student needs have made it necessary for educational institutions and teachers working in educational institutions to adapt to these changes. Failure to fulfil this requirement may lead to the lack of the desired efficiency from education, problems between students-teachers-administrators and parents, and various crisis situations. At the same time, global epidemics such as Covid-19 and disasters such as the Kahramanmaraş-based earthquake on 6 February 2023 are also considered as crises because they cause significant changes in the ordinary flow of life and can have a negative impact on students. The practices used in responding to these crises have a direct impact on whether the situation after the crisis gets better or worse. Therefore, it is important to use acceptable coping strategies. In order for teachers to overcome the crisis situations experienced or likely to be experienced, to minimise the damage caused by the crisis and to help their students return to their pre-crisis lives, they need to be in a continuous learning movement, that is, to continue lifelong learning.

In this study, the relationship between the lifelong learning tendencies of teachers working in educational institutions affiliated to the Ministry of National Education and the coping strategies they use in responding to crises at school was examined. The population of the study consists of teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education in Kocaeli province. "Lifelong Learning Scale" and "Inventory of Coping Strategies Used in Crisis Intervention" were used as data collection tools. In this study, in which correlational research design, one of the quantitative research methods, was used, data were collected online through google forms application. As a result of the study, teachers' lifelong learning tendencies were determined as "high" and the level of coping strategies used in crisis intervention was determined as "medium". A positive, low-level significant relationship was found between teachers' lifelong learning dispositions and coping strategies used in crisis intervention. While gender, branch, seniority, graduated faculty variables did not create a significant difference in teachers' lifelong learning dispositions, the type of school they worked in created a significant difference in favour of teachers working in private schools. While seniority and the type of school they work in did not create a

significant difference in the coping strategies used by teachers in crisis intervention, the gender variable created a significant difference in favour of female teachers. The variables of branch and faculty of graduation did not create a significant difference in the total scores of coping strategies used by teachers in crisis intervention, but when examined in terms of sub-dimensions, it created a significant difference in favour of classroom teachers and teachers graduated from the faculty of education in the sub-dimensions of gaining coping skills and social networking. As a result of the findings obtained in the study, it was suggested that the importance and necessity of crisis intervention and lifelong learning should be explained to teachers through various seminars.

Keywords: Lifelong learning, crisis, crisis intervention, teacher

KISALTMALAR

HBÖ: Hayat Boyu Öğrenme

KMKBÇS: Krize Müdahalede Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri

DSÖ: Dünya Sağlık Örgütü

COVID-19: Corona Virüs

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ait istatistikler	37
Tablo 2. Öğretmenlerin HBÖ Eğilimlerine ilişkin betimsel istatistikler	42
Tablo 3. Öğretmenlerin KMKBÇS ilişkin betimsel istatistikler	43
Tablo 4. Öğretmenlerin HBÖ Eğilimi ile KMKBÇS'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi	44
Tablo 5. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre HBÖ Eğilimlerine İlişkin T Testi	45
Tablo 6. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre KMKBÇS'ye İlişkin T Testi....	45
Tablo 7. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre HBÖ Eğilimlerine İlişkin T Testi	46
Tablo 8. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre KMKBÇS'ye İlişkin T Testi	47
Tablo 9. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre HBÖ Eğilimine İlişkin Anova Testi.....	48
Tablo 10. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre KMKBÇS'ye İlişkin Anova Testi	48
Tablo 11. Öğretmenlerin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre HBÖ Eğilimlerine İlişkin T Testi	49
Tablo 12. Öğretmenlerin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre KMKBÇS'ye İlişkin T Testi	49
Tablo 13. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre HBÖ Eğilimlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi.....	50
Tablo 14. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre KMKBÇS'ye İlişkin Mann-Whitney U Testi.....	51

GİRİŞ

Günümüz dünyasında bireyler, değişimin çok hızlı yaşandığı bir dönemde yaşamaktadırlar. Başta eğitim ve teknoloji olmak üzere hayatın her alanında çeşitli değişim ve dönüşümler yaşanmaktadır. Bu durum bireylerin gelecekte nelerle karşılaşacağını, nelere gereksinim duyacaklarını tahmin etmelerini zorlaştırmaktadır. Yaşanan bu değişimlere uyum sağlayamamaları ise çeşitli kriz durumlarının yaşanmasına sebep olabilmektedir. Özellikle toplumun küçük bir numunesi olan okullarda kriz durumlarının yaşanması eğitim-öğretimde aksaklığa sebep olabilmekte ve başta öğrenciler ve öğretmenler olmak üzere okul çalışanlarının güvenliğini tehdit edebilmektedir.

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yaklaşımını benimsemeleri, çağın krizlerini daha iyi yönetebilmelerini ve okullarda yaşanması olası bu kriz durumlarına daha uygun müdahalelerde bulunmasını sağlayabilir. Bu varsayımdan hareketle araştırmamızda öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile krize müdahalede kullandıkları başa çıkma stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda birinci bölümde problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine değinilmiştir. İkinci bölümde literatür taraması yapılarak hayat boyu öğrenme, kriz ve krize müdahale kavramları açıklanıp ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırma desenine, veri toplama araçlarına, verilerin toplanma sürecine ve verilerin analizine yer verilmiştir. Son bölümde ise araştırma neticesinde elde edilen bulgulara yer verilip, bulgular literatür ışığında tartışılıp çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

1.BÖLÜM

1.GENEL BİLGİLER

Bu bölümde problem durumu, amaç, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

21. yüzyılda bilim, sağlık, sanat, teknoloji alanında gerçekleşen ve hayatın her alanını etkileyen gelişmeler okulları da yakından ilgilendirmektedir. Çünkü toplumların değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilmeleri, eğitim sisteminin aktif uygulayıcıları olan okullarla mümkündür(Altan,2018: s.1581). Okullar bilgi toplumunun ihtiyaçlarını karşılarken farklı yaşam tarzına sahip, farklı kültürlerde yetişmiş ve farklı karakterlerdeki bireyleri bir arada eğitime tabi tuttuğundan zaman zaman kriz durumları yaşanabilmektedir. Aynı şekilde 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş'ta yaşanan depremlerde olduğu gibi çeşitli doğal afetlerden sonra veya Covid-19 gibi dünya genelinde yaşanan salgın hastalıklardan sonra okula dönüşlerde çeşitli kriz durumları yaşanabilmektedir. Örneğin Ünal (2022, s.372) yaptığı araştırmada Covid-19 sonrası okula dönen çocuklarda davranışlarda farklılık, yeni düzene uyum sağlayamama, iletişim kurmada güçlük, korku, kaygı, akademik başarısızlık gibi sorunların yaşandığını belirtmiştir.

Ülkemizde 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli olmak üzere 7.7 ve 7.6 büyüklüğünde iki deprem yaşanmıştır. Bu iki deprem Kahramanmaraş, Gaziantep, Şanlıurfa, Diyarbakır, Adana, Adıyaman, Osmaniye, Hatay, Kilis, Malatya ve Elazığ olmak üzere 11 ilimizde etkisini göstermiş ve binlerce insanın hayatını kaybetmesine sebep olmuştur (Afad, 2023) Depremin ardından bu şehirlerde yaşayan birçok insan diğer şehirlere göç etmiştir. Kocaeli Valiliği bu süreçte 30.401 depremzede vatandaşın Kocaeli'ye geldiğini açıklamıştır (Kocaeli Valiliği, 2023). Depremzede vatandaşların çocukları bu süreçte eğitimlerine Kocaeli'deki okullarda devam etmişlerdir. Depremzede çocuklar böylece yeni sınıf ortamına uyum sağlama, arkadaşlık ilişkileri kurma, yeni öğretmenlerine alışma vb. süreçlerden geçmişlerdir.

Yaşanan krizlerin etkisi sadece krizi yaşayanlarla sınırlı kalmamakta krize tanıklık eden, hatta çok uzaklarda olmasına rağmen gelişen medya ve internet teknolojisi sebebiyle yaşanan acı tabloyu takip eden bireyleri de olumsuz

etkileyebilmektedir. Bu ve benzeri krizlerle baş edebilmek, eğitim kurumlarında önemli rol üstlenmiş olan öğretmenlerin bu konudaki yeterlilikleriyle doğrudan ilgilidir. Öğretmenlerin çağın gereklerine uygun donanımına sahip olmaları, iletişim becerilerini geliştirmiş olmaları ve kriz durumlarına müdahalede uygun başa çıkma stratejilerinin farkında olmaları yaşanabilecek krizlerin olumsuz etkilerini önemli ölçüde azaltacaktır (Çetiner ve İlhan, 2022: s.269).

Öğretmenlerin okullarda yaşanan kriz durumlarında uygun başa çıkma stratejilerini kullanmaları, bu konuda gerekli eğitimleri almalarıyla mümkündür. Ancak Yüksek Öğretim Kurulunun resmi sitesinde paylaşılan dokümanlar incelendiğinde (YÖK, 2023) rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı haricinde, eğitim fakültelerinin lisans programlarında kriz yönetimiyle ilgili veya krize müdahaleye yönelik herhangi bir dersin bulunmadığı görülmektedir. Aynı şekilde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Mayıs 2022’de yayımlanan uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programında da krize müdahaleyle ilgili herhangi bir eğitimin bulunmadığı görülmektedir. Hem aday öğretmenlik sürecinde alınan eğitimlerde, hem de öğretmen olduktan sonra alınan eğitimlerde kriz ve krize müdahaleyle ilgili herhangi bir dersin bulunmaması öğretmenlerin okullarda karşılaştıkları kriz durumlarına doğru müdahalelerde bulunamamalarına, ne yapacaklarını bilememelerine sebep olabilmektedir.

Krizler hayatın olağan akışında değişikliklere sebep olabilmektedir (Akkaya, 2018: s.1). Küresel veya yerel krizlerin eğitim kurumlarının işleyişini de etkilediğini, çeşitli değişikliklere gitmelerine sebep olduğunu söylemek mümkündür. Çin’in Wuhan kentinde ortaya çıkan ve koronovirüs olarak adlandırılan salgın hastalığın tüm dünyaya kısa sürede yayılması sebebiyle Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak ilan edilmiştir (WHO, 2020). Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak ilan edilen Covid-19 salgın hastalığı sonrası ülkemizde yüz yüze eğitime ara verilip uzaktan eğitime geçilmiştir (MEB, Erişim Tarihi: 2020). Bu durum milyonun üzerinde öğrenci ve öğretmenin hazırlıksız yakalanmalarına, online eğitimde sorunlar yaşamalarına sebep olmuştur (Ülger, 2021: s.395). Özellikle öğretmenlerin dijital eğitime tam hakim olmaması, süreci yönetirken zorlanmalarına sebep olmuştur (Ülger, 2021: s.399).

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri düzeyi ile krize müdahale konusundaki yeterliliklerinin belirlenmesi ve ikisi arasındaki ilişkinin araştırılması bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile okulda yaşanan krizlere müdahalede kullandıkları başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi “Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile krizlere müdahalede kullandıkları başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki nasıldır? şeklinde belirlenmiştir. Belirlenen ana problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin Krizlere Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Krizlere Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Krizlere Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Krizlere Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri branşa göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Krizlere Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Krizlere Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri mezun olunan fakülteye göre farklılaşmakta mıdır?
8. Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Krizlere Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Hayat her zaman olağan akışında devam etmeyebilmektedir. Bireyler bazen beklenmedik, olağandışı durumlarla karşılaşabilmektedir. Kriz olarak adlandırılan bu durumların ortak özelliği önceden tahmin edilememesi ve acil müdahale

gerektirmesidir (Sezgin,2003: s.183). Krizler, krizi yaşıyan bireyleri etkilediği gibi önlem alınmadığı takdirde krize tanıklık eden çevredeki bireyleri de olumsuz etkileyebilmektedir. Nüfus yoğunluğu açısından düşünöldüğünde en kalabalık kurumlardan biri olan okullarda çeşitli sebeplerden dolayı kriz yaşanması ve kurumda bulunan öğrenci, öğretmen ve personellerin bu krizden etkilenmeleri kaçınılmazdır (Yılmaz ve Eldeklioğu, 2019: s.30). Yaşanan bu krizlere etkili bir müdahalede bulunularak, krizin sebep olabileceği zararların en aza indirilmesi gerekmektedir.

Günümüz dünyasında hayatın her alanında hızlı değişimler olmaktadır. Sosyal hayattaki ani gelişmeler/değişmeler çeşitli krizlerin oluşmasına sebep olabilmektedir. Bu durum bireylerin yaşamları boyunca en az bir kriz durumuyla karşılaşmasını kaçınılmaz hale getirmektedir (Yıldırım, 2016: s.481). Karşılaşılan bu krizler, bireyin toplumsal hayata uyumu hususunda tehdit oluşturabilmektedir. Yaşanma olasılığu yüksek bu krizleri önleyici tedbirleri almanın yanı sıra kriz anında kabul edilebilir müdahalelerde bulunmak da önem arz etmektedir. Okullar açısından düşünöğüğümüzde öğretmenlerin, özellikle de krize müdahale ekibinde bulunan öğretmenlerin gerekli eğitimleri alarak bu yeni krizlere ve problemlere müdahale hususunda mevcut bilgilerini güncellemeleri, kendilerini geliştirmeleri, çağın olası krizlerini yönetebilmeleri açısından gereklidir.

Okulların temel amaçlarından biri öğrencilerin eğitim ortamından en verimli şekilde faydalanmalarını sağlamaktır. Ancak bu amaç gerçekleştirilmeye çalışılırken bireysel veya çevresel etkenler sebebiyle iletişim problemleri, uyum problemleri, eğitimin kesintiye uğraması gibi aksaklıklar yaşanabilmektedir. Öğretmenlerin, yaşanma ihtimali bulunan bu aksaklıkları önleyici müdahalelerde bulunabilme yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir. Çünkü krizlere zamanında müdahale edilmemesi daha büyük krizlerin yaşanmasına sebep olabilmektedir. Örneğin Covid 19 pandemisini sonuçları itibariyle ele aldığımızda bir kriz olduğunu söylemek mümkündür (Karataş,2020; Tunç ve Atıcı,2020; İşözen,2020) Flander vd. (2020: s.42) covid 19 pandemisi döneminde bilinmezliklerin fazla olması, hastalığa yakalananların damgalanması, izolasyon ve karantina süreçlerinin uzatılması sebebiyle Covid 19 krizinin daha büyük olumsuzluklara sebep olduğunu belirtmiştir.

Aynı şekilde okullarda yaşanan kriz durumlarına da zamanında müdahale edilmemesi, beklenenden daha büyük olumsuzlukların yaşanmasına sebep olabilir.

Okullar çocukların evleri dışında zamanlarının büyük bir çoğunluğunu geçirdiği ortamlardır. Bu ortamın güvenli olması eğitimden alınan verimin artmasının yanı sıra çocukların akıl ve ruh sağlığı açısından da önem arz etmektedir. Çocukların okuldaki öğrenmelerinin, bilişsel ve sosyal becerilerinin aksaklığa uğramaması için yaşanan kriz durumlarında öğretmenleri tarafından verilecek ek desteğe ihtiyaçları vardır. Okullarda yaşanması muhtemel kriz durumlarında öğretmenler tarafından ek desteğin verilmesi, uygun müdahalenin yapılması bireyin içinde bulunduğu olumsuz durumun iyileşmesine, çektiği acının azalmasına katkı sağlar. Öğretmenlerin bu desteği verebilmesi ise kriz durumlarına hazırlıklı olmalarıyla mümkündür.

Öğretmenin görevi sadece ders anlatmak değildir. Bunun yanında öğrencilerinin gelişimsel ihtiyaçlarının yanı sıra yaşadıkları çeşitli zorluklarla, krizlerle de başa çıkabilmelerini sağlayacak rehberliği yapabilme yeterliliğine de sahip olmaları gerekmektedir. Son zamanlarda okullarda istenmeyen davranışların görülme sıklığında artış gözlenmektedir. Bu durumun önüne geçilmesi öğretmenlerin bu olumsuzluklara karşı kullanabileceği başa çıkma stratejilerinin farkında olmasıyla mümkündür (Knox ve Roberts, 2005: s.93).

Öğretmenler ebeveynlerin ve toplumdaki diğer bireylerin gözünde önemli konumda olan insanlardır (Ünsal, 2021: s.1491). Dolayısıyla toplum öğretmenin söylediği sözlere, verdiği bilgilere önem vermekle birlikte çocuklarıyla yaşadıkları zorlukların üstesinden nasıl gelecekleri hususunda da öğretmenlerden yardım isteyebilmektedirler. Ancak öğretmenlerimizin çoğunun bu hususta aldıkları eğitim bulunmamasından dolayı sahip oldukları bilgi çok sınırlı olduğundan, gelen yardım çağrılarını cevapsız bırakabilmektedirler. Bu durumun yaşanmaması için öğretmenlerin aniden gelişen ve eğitim kurumundaki hatta bazen kurum dışındaki bireyleri olumsuz etkileyen krizlere karşı hangi müdahale stratejilerini kullanmaları gerektiği hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin okullardaki krize müdahalede kullandıkları başa çıkma stratejileri ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır ve bu çalışmalar genellikle psikolojik danışmanları kapsamaktadır (Otlu, 2011;

Akkaya,2018) . Okullarda yaşanan krizlerin önlenmesi veya çözülmesi psikolojik danışmanların yanı sıra tüm öğretmenlerin bu hususta gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları, bu çalışmanın gerekliliğini ön plana getirmektedir.

Toplunun önemli bir birimi olan okullarda görevli öğretmenlerin krize müdahale becerilerinin ölçülmesi ve hayat boyu öğrenme kapsamında bu becerilerin değerlendirilmesi elzemdir. Her an bir krizle karşı karşıya kalma olasılığının yüksek olduğu günümüzde, krizlere müdahalede kullanılan başa çıkma stratejilerinin öğretmenler, okul personeli hatta toplumun diğer bireyleri tarafından bilinmesi gerekli görülmektedir. Çünkü yaşanan krize uygulanan müdahale, kriz sonrası durumun iyiye veya kötüye gitmesinde doğrudan etkisi bulunmaktadır (Çelebi, 2019: s.2)

Krizlerin büyük bir kısmının önceden tahmin edilemez olması, teknolojinin gelişmesi ve hayat şartlarının değişmesi ile birlikte yeni krizlerin patlak verebilmesi, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bu yeni krizlerle baş edebilme stratejilerini bilmeleri, dolayısıyla hayat boyu öğrenen bireyler olmaları önem arz etmektedir. Alanyazın incelendiğinde okullarda yaşanan krizlerle ilgili çalışmaların genelde okul yöneticilerin kriz yönetimiyle ilgili olduğu görülmektedir (Selminaz,2007; Karakuş,2018; Haban ve Bozkurt,2017; Bıyıkoglu,2020; Şimşek ve Göksoy,2021; Yılmaz ve Yıldırım,2019). Gün boyu öğrencilerle iç içe olan öğretmenlerle ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma, alanyazındaki bu boşluğu kısmen doldurması açısından önemlidir.

1.4.Sayıtlar

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin sorulara içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan ve covid-19 pandemisinin devam etmesi sebebiyle online kanallarla ulaşılabilen öğretmenlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğrenme: Bireylerin hayatları boyunca çevresindeki çeşitli durumlarla etkileşimi sonucu davranışlarında meydana gelen kalıcı değişikliklerdir (Tay,2005: s.211)

Hayat Boyu Öğrenme: Kişisel, toplumsal, sosyal ve/ veya istihdam ile ilişkili bir bakış açısı içinde bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek amacıyla tüm hayat boyunca üstlenilen her türlü öğrenme etkinlikleridir (MEB, 2014: s.9)

Kriz: Zorlu, örseleyici ve/veya tehdit olarak algılanan durum ya da olaya bağlı olarak bireyin baş etme becerilerinin yetersiz kaldığı, kişisel iyilik hâlinin ve/veya psikolojik sağlığının bozulduğu, genellikle yoğun belirsizliklerin yaşandığı karmaşık süreç (MEB, 2019: s.207)

Krize Müdahale: Kriz yaşayan bireyin psikolojik durumundaki dengesizliğin ortadan kaldırılması amacıyla başa çıkma stratejilerinin geliştirilmesi ve olası çözüm yollarının sunulması amacıyla zorluk yaşayan bireye en doğru ve kestirme yoldan sunulan kısa süreli ve sorun odaklı yardım sürecidir (Akt:Savi Çakar vd, 2022: s.26)

Strateji: Bir işi başarmak, belirlenen hedefe ulaşmak veya bir planı uygulamak için izlenen yol (Biber,2006: s.36)

2. BÖLÜM

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde araştırmada yer alan hayat boyu öğrenme, kriz ve krize müdahale konuları literatür doğrultusunda ifade edilmiş ve literatürdeki ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Hayat Boyu Öğrenme

Yaşadığımız çağda dünyada sosyal, ekonomik ve kültürel olarak çok önemli değişim ve dönüşümler yaşamaktadır. Söz konusu bu değişimler bireylerin hayatları boyunca eğitim almalarını gerekli kılmakta, içinde bulundukları topluma ve bu hızlı değişimlere ayak uydurmalarını gerektirmektedir.

Bireylerin son derece değişken olan işgücü piyasasında rekabet edebilmeleri, refah seviyelerini koruyabilmeleri ve istihdam edilebilme niteliklerini koruyabilmeleri, kendilerini sürekli geliştirme ihtiyacını doğurmuştur. Her geçen gün daha da önem kazanan bu ihtiyacın hayat boyu öğrenme yaklaşımın doğmasına ve küresel arenada yaygınlaşmasına sebep olduğu düşünülmektedir (Aksoy,2013: s.26)

Günümüzde iyi bir eğitim düzeyine sahip olmak ve diploma, sertifika gibi belgelere sahip olmak nitelikli bireyler olmak için yeterli olmayabilir. Dolayısıyla öğrenmelerini yönetebilen ve bunu sürdürülebilir bir yaşam tarzına dönüştürebilen yaşam boyu öğrenenlere ihtiyaç vardır (Demiröz, 2022: s.35)

Genel kabule göre öğrenmenin beşikten mezara kadar devam etmesi şeklinde açıklanan hayat boyu öğrenmenin birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları aşağıdaki şekildedir:

Bireylerin değişimlere ayak uydurabilmeleri, yaşam boyu öğrenmeye devam etmeleriyle mümkündür. Çünkü eğitim öğretimin belirli bir yaş aralığında sadece örgün olarak verilmesi, değişimin çok hızlı olduğu günümüzde artık yeterli olmamaktadır. Bu bağlamda Hayat Boyu Öğrenmeyi, bireylerin veya toplulukların ihtiyaç duydukları alanlarda, herhangi bir zamanda ve mekanda yeni bilgi ve beceriler edinmeleri şeklinde tanımlayabiliriz (Güleç vd, 2012: s.44).

Bireylerin, yaşamlarının başlangıcından sonuna kadar devam eden süreçte, örgün eğitim kurumlarının yaş ve mekan sınırlarına bağlı olmaksızın eğitim yoluyla kazanmış olduğu her türlü bilgi, beceri, tutum ve davranışlardır (Samancı ve Ocakçı, 2012: s.712)

Günümüz eğitim dünyasında artık öğrenme işini, öğrenenin kendisinin talep edip oluşturması arzu edilmektedir. Bu arzunun bir gereği olarak gelişmiş ülkeler eğitim programlarını öğrenmeyi öğrenme, kendi kendine öğrenme veya tek başına öğrenme yönünde geliştirmeye çalışmaktadır. Böylece bireylerin okul bittikten sonra da öğrenmeye devam etmeleri, yani hayat boyu öğrenen bireyler olmaları amaçlanmaktadır. Hayat boyu öğrenmeyi, insanların öğrenmeyi bir kenara bırakmamaları, hayatları boyunca her yerde, her mekanda ve her durumda öğrenmeye devam etmeleri, öğrenme fırsatlarını değerlendirmeye çalışmaları olarak tanımlayabiliriz (Sarığöz, 2020: s:3)

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin zamana ve mekana bağlı kalmaksızın bilgilerini geliştirmeyi amaçladıkları, bu süreçte kendi kendilerini motive ettikleri öğrenmeleridir. Başka bir deyişle yaşam boyu öğrenme, bireylerin doğumundan yetişkinliğine kadar edinmiş olduğu tüm öğrenmeleridir (Söğütçü, 2022: s.27)

Hayat boyu öğrenme, bireylerin beşikten mezara kadar olan zaman diliminde, bireysel, toplumsal ve ekonomik yaşamın her alanında bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirme çalışmalarıdır (Güneş ve Deveci, 2021: s.160) Hayat boyu öğrenme bireysel, toplumsal ve ekonomik olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Bireysel boyut; bireylerin kendilerini geliştirmesini ve geleceklerine yön vermesini içeren öğrenmeleri, Toplumsal boyut; sosyalleşme ve toplumsal gelişmeyi içeren öğrenmeleri, Ekonomik boyut ise ekonomik gelişme, kalkınma, iş ve istihdama yönelik öğrenmeleri içermektedir (Güneş ve Deveci, 2021: s.160).

2.1.1. Hayat Boyu Öğrenmenin Amacı ve Önemi

Günümüzde eğitim öğretim kurumlarında alınan eğitimlerin, elde edilen bilgi ve becerilerin geçerlilik süresi sürekli azalmaktadır. Çağımızda her alanda yaşanan gelişmeler, elde edilmiş olan bu bilgi ve becerilerin de zamanla yenilenmesini gerekli kılmaktadır. Bu durum bireylerin yaşamları boyunca öğrenmeye devam etmelerini

gerektirdiği gibi, eğitim kurumlarının da öğrenmenin sürekliliğini sağlayacak şekilde yapılandırılmasını da gerekli kılmaktadır (Ayra ve Kösterelioğlu, 2015).

Günümüz dünyasında insanların mevcut bilgi birikimlerinin, ömürlerinin sonuna kadar yetmesi, ihtiyaçlarını karşılaması mümkün görünmemektedir. Bireylerin çocukluk ve gençlik döneminde okulda aldıkları eğitimler, mezun olup belli bir yaşa geldikten sonra karşılaşacakları problemleri çözmede yetersiz olabilmektedir. Örneğin teknolojideki gelişmeler, bireylerin çağın değişip dönüşmesiyle oluşan bu yeni problemlerle baş edebilmeleri, üstesinden gelebilmeleri için okul sonrası eğitime olan önem günden güne artmaktadır (Samancı ve Ocakçı, 2017).

Hızla değişen teknolojik ortamda yeni teknolojilere adapte olmak, ve bu teknolojileri etkili bir şekilde kullanabilmek, iş dünyasındaki yeni trendlere ayak uydurmak, yeni beceriler edinmek ve mevcut becerilerini güncellemek, yeni konular keşfetmek, farklı deneyimler yaşamak, zihinsel olarak aktif kalabilmek, zihin sağlığını korumaya yardımcı olmak ve toplumsal sorumlulukları yerine getirebilmek hayat boyu öğrenmeyi gerekli ve önemli kılmıştır.

Hayat boyu öğrenme kişisel ve toplumsal düzeyde önemli faydalar sağlar. Bu nedenle bireylerin kendi potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri, değişen dünya şartlarına ayak uydurabilmeleri ve sürekli olarak gelişebilmeleri için bu prensibi benimsemeleri gerekmektedir. Hayat boyu öğrenmenin öneminin farkında olan ve bunu bir yaşam stili olarak benimseyen bireyler hızla değişen dünya şartlarına daha kolay adapte olabilecek, karşılaşacağı zorluklarla daha kolay başa çıkacaktır. Dolayısıyla hayat boyu öğrenme bireylerin kişisel, sosyal ve profesyonel yaşamlarında başarılı olmalarını sağlayan bir öneme sahip olduğunu söylemek mümkündür.

2.1.1.1. Öğretmenler İçin Hayat Boyu Öğrenmenin Önemi

21.yüzyılda çağın hızlı değişimi tüm kurumları etkilediği gibi eğitim dünyasını, okulları, öğretmenleri ve öğrencileri de etkilemiştir. Eğitim ihtiyaçları değiştiği gibi bireylerin eğitim kurumlarından, öğretmenlerden beklentileri de değişmiştir. Bu beklentilere cevap verebilmek öğretmenlerin sürekli gelişimini, hayat boyu öğrenen bireyler olmasını gerekli kılmaktadır. Çocukların hayatlarında önemli yeri ve etkisi olan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yaklaşımını benimsemeleri toplumun gelişmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Matsumoto-Royo vd (2021, s:1)

teknolojinin hızla gelişmesi dolayısıyla öngörülemeyen dünyada, toplumun eğitimcileri olan öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeye devam etmeleri gerektiğinin önemini vurgulamışlardır.

Öğretmenler için hayat boyu öğrenmenin önemini ve gerekliliğini maddeler halinde şu şekilde sıralayabiliriz:

- Öğretmenler öğrencilerine, değişen dünya ve teknolojiye ayak uydurabilmeleri için rehberlik edebilmelidirler. Hayat boyu öğrenmeye devam eden öğretmenler güncel bilgi ve becerilere erişim sağlayarak değişen eğitim ortamlarına uyum sağlama yeteneği kazanırlar. Böylece değişime adapte olabilme hususunda öğrencilerine daha etkili rehberlik hizmeti verirler.
- Öğretmenler öğrencilerine en iyi eğitimi sunabilmeleri için sürekli güncel kalmalıdır. Teknolojiyi iyi kullanmaları, öğrencilerin ilgisini çekecek, eğlenirken öğrenmelerini sağlayacak yöntemlerin farkında olmaları öğretmenlerin sınıf içindeki etkinliğini arttıracaktır.
- Öğretmenler öğrenmeyi, sadece okul dönemiyle sınırlı olmayan sürekli devam eden bir süreç olarak göstererek öğrencilerine ilham kaynağı olabilirler. Kendi hayat boyu öğrenme çabalarını öğrencileriyle paylaşarak onlara rol model olabilirler.
- Öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeye devam etmeleri, bu dönemin çocuklarının ve gençlerinin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının farkında olmasını sağlayacak ve onlarla aralarındaki bağı güçlendirecektir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki bu güçlü bağ, öğrencilerin öğrenmeye olan tutkularının artmasına yardımcı olacaktır. Gelişen dünyada öğrencilerinin değişen istek ve ihtiyaçlarının farkında olmayan öğretmenler ise öğrencilerinin gözünde saygınlığını yitirecek, onlar üzerindeki etkisini kaybedecektir.
- Günümüz dünyasındaki bu hızlı değişime adapte olamayan öğrenciler çeşitli kriz durumları yaşayabilmektedir. Hayat boyu öğrenmeye devam eden öğretmenler öğrencilerinin yaşadıkları bu krizlerden en az zararla çıkmalarına yardımcı olacaklardır.
- Öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeye devam etmeleri mesleki gelişimleri açısından kendilerine çok büyük fayda sağlayacaktır. Eğitim alanındaki hızlı gelişmeleri takip edebilmeleri, yeni eğitim-öğretim yöntemlerinin farkında

olmaları, pedagoji ve teknolojiyle ilgili bilgi edinmeleri öğretmenlerin sınıf içerisinde daha etkili bir öğrenme ortamı sağlamalarına yardımcı olacaktır.

- Öğretmenlerin hayat boyu öğrenen bireyler olmaları sadece öğrencilerine fayda sağlamayacaktır. Aynı zamanda öğretmenlerin mesleklerine olan tutkularını canlı tutmalarına ve sürekli olarak motive olmalarına yardımcı olacaktır. Yeni bilgiler edinmek ve bu bilgileri öğrencilere aktarmak, öğretmenlerin psikolojik olarak kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlayacaktır.

Sonuç olarak hayat boyu öğrenme öğretmenlerin kendi gelişimlerini sürdürmelerine, öğrencilerine rehberlik etmelerine ve değişen eğitim ihtiyaçlarına uyum sağlamalarına yardımcı olan önemli bir kavramdır. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yaklaşımını benimsemeleri onların daha etkili ve motive edici bir eğitim sağlamaları açısından önemlidir.

2.1.2. Hayat Boyu Öğrenmenin Gelişimi

Hayat Boyu Öğrenme çağın ihtiyaçları doğrultusunda, hızla gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilmek için ortaya çıkmış bir kavram olup zamanla ülkelerin gelişmişlik seviyelerini belirlemede de önemli bir araç haline almıştır. Hayat Boyu Öğrenmenin ülkelerin gelişmişlik seviyesine doğrudan etkisi, bu alana olan önemi arttırmış ve eğitimin zamandan ve mekandan bağımsız şekilde sürekli olması gerektiği konusunda fikir birliğine gidilmesini sağlamıştır (MEB, 2014: s.9)

İlk kez 1960 yılında UNESCO tarafından kullanılan hayat boyu öğrenme kavramı o dönem pek modern bir fikir olarak kabul edilmemekle beraber değişimin daha hızlı günümüzde bu kavramın önemi günden güne artmaktadır (Urhan, 2020: s.20) Sanayileşme çağından bilgi çağına geçilirken eğitim camiasının bu değişimden etkilenmesi ve eğitim kurumlarının bireylere kimi nitelikleri kazandırmada yetersiz kalması sebebiyle 1970 ve 1980’li yıllarda başta OECD ülkeleri olmak üzere birçok ülkenin eğitim politikacıları tarafından sıkça gündeme getirilmiştir (Güleç vd, 2012: s.35)

1970’li yılların başlarında Unesco, Avrupa Konseyi, OECD gibi kuruluşların raporları aracılığıyla ekonomik büyüme ve eğitimden beklenen yeni değerlerle bağlantılı olarak “Hayat Boyu Öğrenme” ve “Öğrenen Toplum” kavramları gündeme

getirilmiştir. Daha sonra UNESCO tarafından kurulan ve başkanlığını Edgar Faure'nin yaptığı Uluslararası Eğitimin Geliştirilmesi Komisyonu tarafından "Olmayı Bilmek: Eğitim Dünyasının Bugünü ve Yarını" raporu yayımlanmıştır. Alanyazında Faure Raporu olarak da bilinen bu raporda hayat boyu öğrenme kavramı ile öğrenen toplum kavramı ele alınmıştır. Raporda bireylerin yaşamları boyunca öğrenme hakkına sahip olmaları gerektiği, öğrenen bir toplumun önemi ve öğrenmenin temel rolü vurgulanmıştır (Tatlıdil, 2023: s.7)

Avrupa Komisyonu 2000 yılında Hayat Boyu Öğrenme Memorandumunu ilan ederek eğitimin, taleplere yönelik ve sürekli olmasını gerektiğini vurgulayıp genel çerçevesini şu şekilde çizmiştir (Samancı ve Ocakcı, 2017: s.714):

1. Herkes için yeni ve temel beceriler
2. İnsan kaynaklarına yönelik daha fazla yatırım
3. Eğitimde yeniliğin sağlanması, öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi
4. Öğrenmeye verilen değerin arttırılması
5. Rehberlik faaliyetlerinin arttırılması
6. Öğrenme kaynaklarına ulaşılabilirliğin kolaylaştırılması

2.1.2.1. Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenmenin Gelişimi

Ülkemizde Cumhuriyet öncesinden günümüze kadar gerek kamu kuruluşları gerek sivil kuruluşlar aracılığıyla dönemin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla çeşitli adımlar atılmıştır. Cumhuriyet öncesinde medreselerin, camilerin, ahilik teşkilatının, loncaların ve ordunun yetişkin eğitime yönelik faaliyetlerde bulunduğunu söylemek mümkündür. Cumhuriyet sonrasında ise Halk Derslikleri, Millet Mektepleri, Halkevleri, Köy Enstitüleri, Halk Eğitim Merkezleri, Açık Öğretim Uygulamaları aracılığıyla yetişkin eğitiminin yapıldığını görmekteyiz (Bacakoğlu, 2022: s.21-24)

Halk Derslikleri: Çeşitli sebeplerden dolayı hiç okuyamamış veya eğitimini yarıda bırakmak zorunda kalmış vatandaşların temel yurttaşlık bilgileriyle donatılmasını sağlamak, ulusal bilinci güçlendirmek amacıyla kullanılıyordu.

Millet Mektepleri: Mustafa Kemal Atatürk öncülüğünde 1 Kasım 1928’de Latin harflerinin kabul edilmesinin ardından halkı okur-yazar kılmak amacıyla 1 Ocak

1929’da Millet Mektepleri açılmıştır. Millet mektepleri halka sadece okuma yazma öğretmekle kalmamış aynı zamanda günlük hayatta işlerini kolaylaştıracak hesap ve ölçüler, sağlık bilgisi, yurt bilgisi gibi dersler de vermiştir (Ataş, 2003: s.89).

Halkevlere: Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra Türk Milletini ve devletini dönemin çağdaş toplumları ile aynı seviyeye getirmek, saygınlık kazanmalarını sağlamak ve yeni rejimi halkın benimsemesini sağlamak amacıyla kurulmuştur (Özdemir ve Aktaş, 2011: s.236)

Köy Enstitüleri: 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı yasa ile açılan Köy Enstitüleri, Türk Eğitim Tarihindeki en önemli oluşumlarından biridir. Mustafa Kemal Atatürk tarafından Türk Eğitim Sisteminin yeniden yapılanması hususunda görüş belirtmesi amacıyla Türkiye’ye davet edilen John Dewey’in verdiği rapor doğrultusunda kurulan Köy Enstitülerinde, eğitim yerel koşullara uyarlanmıştır. Köy Enstitüleri ile o dönem nüfusun büyük çoğunluğunu oluşturan kırsal kesimdeki vatandaşların eğitilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç gerçekleştirilmeye çalışılırken ekonomik ve coğrafi koşullar da göz önünde bulundurularak üretim ve eğitimin bir arada olması sağlanmıştır. Köyün zeki ve çalışkan öğrencileri seçilip, belirli bir eğitimden geçtikten sonra köylerine öğretmen olarak dönüp, köylü ile işbirliği içerisinde eğitim binalarını, atölyeleri, öğrencilerin yatılı kalacağı binaları inşa etmişlerdir. Böylece savaştan yeni çıkmış, ekonomik zorluklar yaşayan, yeteri kadar kaynak ayırmakta sıkıntı yaşayan devlete bu anlamda yardımcı olmuşlardır. Köy Enstitülerinde sadece okuma yazma öğretmekle kalmamış, köylüye aynı zamanda ziraat, hayvancılık, sağlık ve diğer teknik bilgiler de öğretilerek her alanda gelişmeleri sağlanmıştır (Ezer, 2020: s.1792)

Yaygın Eğitim Kurumları: Çeşitli sebeplerden dolayı örgün eğitim sistemi dışında kalan farklı yaşlardaki bireylerin, hayat boyu öğrenmelerine fırsat sunan eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlarda bireyler ilgi veya ihtiyaç duydukları alanlara yönelik eğitim alırlar. Örneğin kimi bireyler okuma-yazma eğitimi alırken, kimi bireyler mesleki eğitim, temel matematik, bilgisayar kullanımı gibi eğitimler alarak kendilerini geliştirme imkanı bulmaktalar. Milli Eğitim Bakanlığı’nın Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliğinin 3. maddesinde yaygın eğitimin tanımı şu şekilde yapılmıştır: “Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedan ayrılmış ya da bitirmiş

bireylere; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim, öğretim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümü.” (MEB,2010)

Tanımdan da anlaşılacağı üzere yaygın eğitim kurumları toplumun eğitim seviyesini arttırmakla birlikte bireylerin ekonomik ve kültürel olarak da gelişmelerine fırsat sağlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliğinin 4. maddesinde yaygın eğitimin amaçlarının bir kısmı aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (MEB, 2010):

- Bilmeyenlere okuma-yazma öğretmek, bilenlere eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim imkânları hazırlamak
- Göç edenlerin yeni ortamlarına uyum sağlamalarına yönelik eğitim çalışmaları yaptırmak
- Hayat boyu öğrenme anlayışıyla bireylerin; bilimsel, girişimci, teknolojik, iktisadi, sosyal, kültürel gelişmelerini ve serbest zamanlarını en iyi şekilde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak, yeteneklerini geliştirme imkânını sağlamak,
- Toplumda sevgi, hoşgörü, diyalog, iş birliği, farklılıklara saygı, yardımlaşma ve birikimleri paylaşma kültürünün gelişmesini sağlamak
- Yaşlı bireylerin sosyal ve ekonomik hayata etkin olarak katılımları için eğitim çalışmaları yapmak

Yaygın eğitim kurumları bireylerin topluma ayak uyduracak bilgi becerileri sağlarken yönetmelikte belirtilen ilkelere bağlı kalması gerekmektedir. Bu ilkeler Milli Eğitim Bakanlığının Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliğinin 5. Maddesinde şu şekilde sıralanmıştır (MEB,2010): Herkese Açıklık, İhtiyaca Uygunluk, Süreklilik, Geçerlilik, Planlılık, Yenilik ve Gelişime Açıklık, Gönüllülük, Her Yerde Eğitim, Hayat Boyu Öğrenme, Bilimsellik ve Bütünlük, İş Birliği ve Eş Güdüm

Çağın değişmesiyle toplumsal ihtiyaçlar da değişmekte olup, bu ihtiyaçlara cevap verebilecek bireylerin yetiştirilmesi amacıyla ülkeler eğitim politikalarına yaşam boyu öğrenmeyi dahil etmişlerdir. Ülkemizde 2011 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kurularak bu alanda en önemli adımlardan biri atılmış oldu. 14 Eylül 2011 tarih ve 28054 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede Hayat

Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün görevi “Zorunlu eğitim dışında, eğitim ve öğretimi hayat boyu devam edecek şekilde yaygınlaştırmak amacıyla politikalar oluşturmak, bunları uygulamak, izlemek ve değerlendirmek” şeklinde belirtilmiştir.

2.1.3. Hayat Boyu Öğrenme Becerileri ve Yeterlilikleri

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (2023) beceri kavramı “Kişinin yatkınlık ve öğrenimine bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği” olarak tanımlanmış. Yeterlilik kavramı ise “Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlik.” olarak açıklanmıştır (TDK, 2023). Hayat Boyu öğrenen bireyler olabilmek için sahip olunması gereken bazı beceriler vardır. Bu beceriler eleştirel düşünebilme, bilgi okur-yazarlığı, yaratıcılık, değişime ayak uydurabilme ve yeni bilgilere açık olma şeklinde sıralanabilir (Erdamar vd., 2017: s.638)

Avrupa komisyonu 22 Mayıs 2018 tarihli konsey tavsiyesinde hayat boyu öğrenme için 8 temel yeterlilik şu şekilde sıralanıp açıklanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2018):

1) Okuryazarlık Yeterliliği: Disiplinler ve bağlamlar genelinde görsel, işitsel/işitsel ve dijital materyalleri kullanarak kavramları, duyguları, gerçekleri ve fikirleri hem sözlü hem de yazılı biçimde tanımlama, anlama, ifade etme, yaratma ve yorumlama yeteneğidir. Uygun ve yaratıcı bir şekilde başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurma ve bağlantı kurma becerisini ifade eder. Aynı zamanda bu yeterlilik, okuma ve yazma bilgisini ve yazılı bilgileri sağlam bir şekilde anlamayı içerir ve dolayısıyla bireyin kelime bilgisi, işlevsel gramer ve dilin işlevleri hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirir.

2) Çok Dilli Yeterlilik: Bu yeterlilik, iletişim için farklı dilleri uygun ve etkili bir şekilde kullanma becerisini tanımlar. Dil yeterlilikleri, tarihsel bir boyutu ve kültürlerarası yeterlilikleri bütünleştirir. Bu yeterlilik, farklı dillerin sözcük dağarcığı ve işlevsel dilbilgisi bilgisini ve ana sözel etkileşim türlerinin ve dillerin kayıtlarının farkında olmayı gerektirir. Toplumsal sözleşmeler ve dillerin kültürel yönü ve değişkenliği bilgisi önemlidir. Bu yeterlik için temel beceriler, kişinin ihtiyaçlarına göre farklı dillerde farklı yeterlilik düzeyleriyle sözlü mesajları anlama, konuşmaları

başlatma, sürdürme ve sonuçlandırma ve metinleri okuma, anlama ve taslak haline getirme becerisinden oluşur.

3) Matematiksel yeterlilik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte yeterlilik:

Matematiksel yeterlilik, günlük durumlarda bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme ve içgörü geliştirme ve uygulama yeteneğidir. Matematiksel yeterlilik, farklı derecelerde, matematiksel düşünce ve sunum biçimlerini (formüller, modeller, yapılar, grafikler, çizelgeler) kullanma becerisini ve istekliliğini içerir. Matematikte gerekli bilgiler, sayılar, ölçüler ve yapılar, temel işlemler ve temel matematiksel sunumlar hakkında sağlam bir bilgi, matematiksel terim ve kavramların anlaşılması ve sorulacak soruların farkındalığını içerir. Bir birey matematiksel olarak muhakeme edebilmeli, matematiksel kanıtı anlayabilmeli ve matematiksel dilde iletişim kurabilmeli ve istatistiksel veriler ve grafikler dahil uygun yardımcıları kullanabilmeli ve dijitalleşmenin matematiksel yönlerini anlayabilmelidir.

Bilimde yeterlilik ise soruları belirlemek ve kanıta dayalı sonuçlar çıkarmak için gözlem ve deney dahil olmak üzere kullanılan bilgi birikimi ve metodolojiden yararlanarak doğal dünyayı açıklama yeteneği ve istekliliği anlamına gelir.

Teknoloji ve mühendislikteki yeterlilikler, algılanan insan isteklerine veya ihtiyaçlarına yanıt olarak bu bilgi ve metodolojinin uygulamalarıdır. Bilim, teknoloji ve mühendislikte yeterlilik, insan faaliyetinin neden olduğu değişikliklerin ve bireysel bir vatandaş olarak sorumluluğun anlaşılmasını içerir. Ayrıca bu yeterlilikler bir amaca ulaşmak veya kanıta dayalı bir karara veya sonuca ulaşmak için teknolojik araç ve makinelerin yanı sıra bilimsel verileri kullanma becerisini içerir.

4) Dijital yeterlilik: Bilgi ve veri okuryazarlığı, iletişim ve işbirliği, medya okuryazarlığı, dijital içerik oluşturma, güvenlik (siber güvenlikle ilgili yeterlilikler), problem çözme ve eleştirel düşünmeyi içerir.

Bireyler, dijital teknolojilerin iletişimi, yaratıcılığı ve yenilikçiliği nasıl destekleyebileceğini anlamalı ve fırsatlarının, sınırlamalarının, etkilerinin ve risklerinin farkında olmalıdır. Gelişen dijital teknolojilerin altında yatan genel ilkeleri, mekanizmaları ve mantığı anlamalı ve farklı cihazların, yazılımların ve ağların temel işlevini ve kullanımını bilmelidirler. Bireyler, dijital araçlarla sağlanan bilgi ve

verilerin geçerliliği, güvenilirliği ve etkisine eleştirel bir yaklaşım benimsemeli ve dijital teknolojilerle ilişki kurmanın içerdiği yasal ve etik ilkelerin farkında olmalıdır. Aynı zamanda bireyler, bilgileri, içeriği, verileri ve dijital kimlikleri yönetebilmeli ve koruyabilmeli, ayrıca yazılımları, cihazları, yapay zekayı veya robotları tanıyabilmeli ve bunlarla etkin bir şekilde etkileşim kurabilmelidir.

5) Kişisel, sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliği: Kendi üzerine düşünme, zamanı ve bilgiyi etkili bir şekilde yönetme, başkalarıyla yapıcı bir şekilde çalışma, esnek kalma ve kişinin kendi öğrenimini ve kariyerini yönetme becerisidir. Ayrıca belirsizlik ve karmaşıklıkla başa çıkma, öğrenmeyi öğrenme, kişinin fiziksel ve duygusal refahını destekleme, fiziksel ve zihinsel sağlığını koruma ve sağlıklı, bilinçli, geleceğe yönelik bir yaşam sürdürebilme, empati kurabilme ve yönetebilme becerisini içerir.

Kişilerarası ilişkilerde başarılı olmak ve sosyal katılım için, farklı toplumlarda ve ortamlarda genel olarak kabul edilen davranış kurallarını ve iletişim kurallarını anlamak esastır. Bireyler esnek olmalı ve belirsizlik ve stresle başa çıkabilmelidir. Farklı ortamlarda yapıcı bir şekilde iletişim kurabilmeli, ekipler halinde işbirliği yapabilmeli ve müzakere edebilmelidirler. Bu, hoşgörü göstermeyi, farklı bakış açılarını ifade etmeyi ve anlamayı, ayrıca güven yaratma ve empati kurma becerisini içerir.

6) Vatandaşlık yeterliliği: Sorumlu vatandaşlar olarak hareket etme ve sosyal, ekonomik, yasal ve politik kavram ve yapıların yanı sıra küresel gelişmeler ve sürdürülebilirlik anlayışına dayalı olarak kentsel ve sosyal hayata tam olarak katılma yeteneğidir.

Vatandaşlık yetkinliği, bireyler, gruplar, iş organizasyonları, toplum, ekonomi ve kültür ile ilgili temel kavram ve olgulara ilişkin bilgiye dayalıdır. Vatandaşlık yeterliliği becerileri, toplumun sürdürülebilir kalkınması da dahil olmak üzere, ortak veya kamu yararına başkalarıyla etkin bir şekilde ilişki kurma becerisiyle ilgilidir. Bu, yerel ve ulusal düzeyden Avrupa ve uluslararası düzeye kadar her düzeyde karar vermenin yanı sıra, tartışma geliştirme ve topluluk etkinliklerine yapıcı katılımı içerir. Aynı zamanda sosyal ve kültürel çeşitliliğe, sosyal uyuma, sürdürülebilir yaşam tarzlarına, barış kültürünün ve şiddetsizliğe teşvikin desteklenmesini, başkalarının mahremiyetine saygı duymaya ve çevre için sorumluluk almaya hazır olmayı içerir.

7) Girişimcilik yetkinliği: Fırsatlara ve fikirlere göre hareket etme ve bunları başkaları için değerlere dönüştürme kapasitesini ifade eder. Kültürel, sosyal veya finansal değeri olan projeleri planlamak ve yönetmek için yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme, inisiyatif alma, azim ve işbirliği içinde çalışma becerisi üzerine kuruludur.

Girişimcilik yeterliliği, kişisel, sosyal ve profesyonel faaliyetlerde fikirleri eyleme dönüştürmek için farklı bağamlar ve fırsatlar olduğunu bilmeyi ve bunların nasıl ortaya çıktığını anlamayı gerektirir. Bireyler, hem süreçleri hem de kaynakları içeren projelerin planlanması ve yönetimine yönelik yaklaşımları bilmeli ve anlamalıdır. Girişimcilik becerileri, gelişen yaratıcı süreçler ve yenilik içinde hayal gücü, stratejik düşünme ve problem çözme ile eleştirel ve yapıcı yansımayı içeren yaratıcılık üzerine kuruludur. Hem bireysel olarak hem de ekipler halinde işbirliği içinde çalışma, kaynakları harekete geçirme ve etkinliği sürdürme becerisini içerir. Girişimci bir tutum, hedeflere ulaşmada inisiyatif ve eylemlilik, ileriye dönük olma, cesaret ve azim duygusu ile karakterize edilir. Aynı zamanda başkalarını motive etme ve fikirlerine değer verme arzusunu, empati kurmayı, insanlarla ve dünyayla ilgilenmeyi ve süreç boyunca etik yaklaşımlar benimseyerek sorumluluk almayı içerir.

8) Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği: Fikirlerin ve anlamın farklı kültürlerde ve bir dizi sanat ve diğer kültürel biçimler aracılığıyla yaratıcı bir şekilde nasıl ifade edildiğini ve iletildiğini anlamayı ve bunlara saygı duymayı içerir. Kişinin kendi fikirlerini ve toplumdaki yeri veya rolünü çeşitli şekillerde ve bağamlarda anlama, geliştirme ve ifade etme ile meşgul olmayı içerir.

Bu yeterlilik, dilleri, mirasları, gelenekleri ve kültürel ürünleri dahil olmak üzere yerel, ulusal, bölgesel, Avrupa ve küresel kültürler ve ifadeler hakkında bilgi ve bu ifadelerin nasıl etkileyebileceğinin anlaşılmasını gerektirir. Yazılı, basılı ve dijital metinler, tiyatro, film, dans, oyunlar, sanat ve tasarım, müzik, ritüeller ve mimarının yanı sıra katılımcı ve izleyici arasındaki fikirleri iletmenin farklı yollarını anlamayı içerir. Kültürel çeşitliliğin olduğu bir dünyada kişinin kendi gelişen kimliğini, kültürel mirasını, sanatın ve diğer kültürel biçimlerin dünyayı hem görmenin hem de şekillendirmenin bir yolu olabileceğini anlamayı gerektirir.

Hayat boyu öğrenme için sıralanan bu yeterliliklerin tümüne öğretmenlerin sahip olması, yaşanması olası kriz senaryolarına daha makul müdahalelerde bulunmalarını sağlayacaktır.

2.2. Kriz

Kriz kavramı gerek medyada, gerek günlük hayatta sıklıkla karşılaştığımız kavramlardan biridir. Alanyazın incelendiğinde sağlık, ekonomi, siyaset, eğitim gibi hayatın her alanında farklı şekillerde ele alınan kriz kavramının birçok tanımının yapıldığı görülmüştür. Genellikle ekonomik kriz, toplumsal kriz, siyasi kriz, sinir krizi, kalp krizi veya örgütsel kriz şeklinde karşımıza çıkan bu kavram, Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “Bir ülkede veya ülkeler arasında, toplumun veya bir kuruluşun yaşamında görülen güç dönem, bunalım, buhran” olarak tanımlanmaktadır. Krizin literatürde genellikle doğal afet ve ekonomik dalgalanmalarla ilişkilendirilmesini eleştiren Tamer ve Övgün (2021: s.441) kriz kavramının doğa olayları ve ekonomik gelişmelerle sınırlı tutulamayacak kadar geniş kapsamlı olduğunu belirtmiştir. Alanyazında kriz kavramının farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir:

Kişinin dünya görüşünün krizi tanımlama şeklinin belirleyicisi olduğunu belirten Firestone (2020: s.9) krizi “Hızlı gelişen ve sonuçlarını azaltmak için bir kişi veya kurumdan yanıt gerektiren durum” olarak tanımlamıştır.

Ocak(2006:s.19) “Beklenmedik bir anda çıkan ve çıktığı ortamda kargaşaya, huzursuzluğa neden olan durum” olarak tanımlamaktadır.

Darıcı (2020: s.278) “Bir kuruluşun iç / dış çevre dengesine uygun olmayan, kuruluşun hedeflerine ulaşmasını engelleyebilecek, büyük zarar verebilecek veya tamamen ortadan kalkmasına neden olabilecek durum” olarak tanımlamıştır.

Alanyazındaki bu tanımlardan yola çıkarak krizi genel anlamda “beklenmedik bir anda ortaya çıkan, acil müdahale gerektiren, müdahale edilmediği müddetçe kişiyi veya örgütü tehlikeye sokan gerilim durumu” olarak tanımlayabiliriz. Tanımları incelediğimizde krizin birçok farklı şeklinin olduğunu ancak neredeyse hepsinin acil müdahale gerektirdiğini görmekteyiz. Nitekim Aydoğdu vd. (2012: s.92) de her krizin birbirinden farklılık göstereceğini ancak tüm krizlerin ortak noktası kriz reaksiyonları azaltma ve etkilenen bireyleri kriz öncesi yaşantılarına geri getirmek için acil

müdahale gerektirmesi olduğunu belirtmiştir. Yerinde ve zamanında uygun müdahalelerde bulunulduğunda krizi yaşayan kişinin veya örgütün minimum zararla bu istenmeyen durumu atlatacağı söylenebilir. Sayıl (1992: s.4) Bireylerin yaşamlarının belirli dönemlerinde boşanma, iş kaybı, iflas, doğal afetlerle karşılaşma, sevilen birinin ölümü, tacize uğrama, terkedilme, şiddete maruz kalma vb. gibi çeşitli fırtınalı dönemler yaşayabileceklerini belirtmiştir. Bu istenmeyen olayların yaşanmasıyla beraber bireylerin süregelen yaşamlarında değişiklik olmaktadır. Kimi bu değişikliğin üstesinden gelip yeni duruma ayak uydurabilirken kimi bireyler ise bu yeni yaşantısına uyum sağlayamaz, kendini yetersiz hissederek ve hayatının alt üst olduğunu düşünür.

Pandemi gibi ani gelişen krizler bireylerde kaygı yükselmesine sebep olabilmektedir (Ulusoy ve Cihangül, 2021). Bunun sonucunda bireyler artık hiçbir şeyin eskisi gibi olmayacağını, her şeyin daha da kötü olacağını, içinden çıkılmaz bir halde bulunduklarını düşünebilirler. Ne yapacaklarını bilemezler ve karmaşık duygular yaşarlar. Kaygı, kırılganlık, çaresizlik, öfke, suçluluk, gerilim gibi duyguları aynı anda yaşayıp cinayet, intihar ve saldırganlık gibi davranışlarda bulunma eğilimi gösterebilirler (Özdemir, 2022: s.171) Örneğin Covid 19 ve maymun çiçeği pandemileri global olmasına rağmen sonuçları itibariyle kişisel krizlere sebep olabilmektedir. Özellikle koronavirüs yaşlılar için daha tehlikeli ve ölümcül olsa dahi gençlerin evde kalmaları sebebiyle internette daha fazla zaman geçirmelerine, asılsız haberlere, bilgi kirliliğine maruz kalmaları sebebiyle onların ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkilerinin olmasına neden olabilmektedir (Flander vd, 2020 : s.43)

Krizlerin varlığı insanlık tarihinin çok eski zamanlarına kadar dayansa da sistemli bir şekilde incelenmesi 1940'lı yıllardan itibaren yapılmıştır. Özellikle 2. Dünya Savaşı'nın ortaya çıkmasıyla insanların maruz kaldığı zorluklar, savaş sebebiyle yaşanan tahribatlar kriz kavramıyla ilgili çalışmaların artmasına sebep olmuştur. Krizle ilgili ilk kapsamlı çalışmanın Eric Lindemann tarafından yapıldığı bilinmektedir. Eric Lindemann 1942 yılında Boston'da çıkan ve 492 kişinin ölümüne neden olan yangından kurtulanlarla ve ölenlerin yakınlarıyla yaptığı görüşmelerle kriz çalışmalarının sistemli bir hal almasına öncülük etmiştir (Savi Çakar vd, 2022: s.5). Daha sonra Eric Lindemann ve Gerald Caplan, Cambridge'de 'Wellesley Projesi' adıyla bir zihinsel sağlık programı başlatmışlardır. Burada öncelikle ani ölüm ve

prematüre doğum gibi travmatik olaylara maruz kalmış kişilerle çalıştılar. Bilindiği üzere 2. Dünya Savaşından sonraki yıllarda bebek doğumları aniden artmıştır. Milyonlarca hamile kadının sabahları gerçekleşen mide bulantısını önlemek amacıyla kullandıkları ilaç bebeklerinin ölmesine veya kusurlu şekilde doğmasına sebep olmuştur. Bu ölümler ve kusurlu doğumlar o dönem kadınların ruh sağlığı üzerinde ciddi tahribatlara yol açmıştır. Bu kadınlarla yaptığı çalışmalar Eric Caplan'ı önleyici psikiyatriye yöneltmiştir. Krize önceden müdahale etme fikri ilk kez bu dönemde Caplan tarafından ortaya atılmıştır. Caplan'ın yaklaşımı kısa vadeli, yönlendirici ve krize müdahale odaklı bir akım başlatmıştır. Sonraki dönemlerde ortaya çıkan krize müdahale kuramlarının çoğu Wellesley Projesinden etkilenmiştir.

2.2.1. Kriz Türleri

Krizler doğaları gereği oldukça karmaşık süreçlerdir ve krizlere yol açan pek çok neden bulunmaktadır. Eğer krizler yapılarındaki benzerliklere göre sınıflandırılırsa toplumun ve örgütün yaşanması olası krizlere hazırlıklı olması daha mümkün hale gelecektir. Örneğin krizleri bireylerden kaynaklanan krizler (iletişim yetersizliği vb.) ve çevreden kaynaklanan krizler (Doğal afetler, salgın hastalıklar vb) olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür (Alağaçlı,2006: s.20). Krizler karmaşık yapıları sebebiyle farklı yazarlar tarafından farklı kategorilerde ele alınmıştır. Bunlardan en temel olanı Caplan ve Cullberg'in yapmış olduğu sınıflandırmadır. Caplan ve Cullberg krizleri Travmatik Krizler ve Gelişimsel Krizler olmak üzere ikiye ayırmışlardır (Yıldırım, 2016: s.483).

Travmatik Krizler: Travmatik krizler genellikle beklenmedik bir anda ortaya çıkıp bireyi belirli bir süre zor durumda bırakan krizlerdir. Bunlara örnek olarak sevilen birinin ölümü, finansal krizler, doğal afetler verilebilir. Bu krizlerin etkisi genellikle 4-6 hafta arası sürer.

Gelişimsel Krizler: Gelişimsel krizler bireylerin içinde bulunduğu gelişim dönemine bağlı olarak çıkar. Bu tür krizleri açıklayabilmek için Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuram'ı kullanılmıştır.

ABD Kriz Yönetim Enstitüsü ise krizleri dört kategoriye ayırmıştır (Ulutaş, 2010: s.16):

- 1- Doğal Afetler(Deprem, fırtına, volkanik patlamalar vb)

- 2- Mekanik Problemler (Kırılma, metal yorgunluk vb.)
- 3- İnsan Hataları (İletişim problemleri, alınan yanlış kararlar vb)
- 4- Yönetimsel Kararlar(Problemlere etkin çözüm bulunmaması vb.)

Slaikau de krizleri iki kategoriye ayırmıştır (Slaikau, 1990, Aktaran: Otlı,2011: s.24)

Gelişimsel Krizler: Bireyin yaşam süresince meydana gelen, beklenen yaşam olaylarıdır. Çocukluktan ergenliğe geçiş, evlenme, gebelik, çocuk sahibi olma, emeklilik gibi bir yaşam döneminden diğerine geçiş yaşantılarıyla ortaya çıkan krizlerdir. Gelişimsel krizlerde bireylerin gelişim ödevlerini yerine getirebilecekleri uygun ortamları ve rehberlik hizmetlerini vermek gerekir. Bireylere önceden o dönem hakkında bilgi verilip buna hazırlıklı olmalarının sağlanması yaşanacak krizlerin olumsuz etkilerini önemli ölçüde azaltacaktır.

Durumsal Krizler: Önceden kestirilemeyen, bireyin biyolojik, psikolojik, sosyal bütünlüğünü tehdit eden, hastalık, kaza, ameliyat, ölüm, ilaç veya alkol bağımlılığı, iş kaybı, deprem, savaş gibi travmatik stresli olayların yaşanması ile ortaya çıkar.

2.2.2. Krizle Başa Çıkma Yolları

Kriz yaşayan insanlar şaşkınlık, karışıklık ve çatışma duyguları yaşadıklarından, savunmasız bir konumda olabilmekteler. Durumlarını iyileştirmek için becerilerden yoksundurlar. Bu kişiler başa çıkma davranışlarını da kullanamadıklarında yaşadıkları kriz daha da derinleşmektedir. Krizlerle etkili başa çıkma davranışının yedi özelliği vardır (Caplan'dan Aktaran: Kanel,2019: s.12):

- 1) Gerçeklik sorunlarını aktif olarak keşfetmek ve bilgi aramak
- 2) Hem olumlu hem de olumsuz duyguları özgürce ifade etmek, hayal kırıklığını tolere etmek
- 3) Başkalarından yardım istemek
- 4) Sorunları yönetilebilir parçalara ayırmak ve birer birer çalışmak
- 5) Mümkün olduğunca çok sayıda işlev alanında kontrolü sürdürürken yorgunluğun ve başa çıkma çabalarını hızlandırmanın farkında olmak
- 6) Mümkün olduğunca duygulara hakim olmak; esnek ve değişmeye istekli olmak
- 7) Kendine ve başkalarına güvenmek ve sonuç hakkında temel bir iyimserliğe sahip olmak

Caplan'ın etkili başa çıkma davranışının bu yedi özelliği, danışmana bilişleri değiştiren, öznel sıkıntıyı düşüren ve işleyişi artıran bir tedavi planı yaratma konusunda rehberlik edebilir.

2.2.3. Krize Müdahale

Kriz kavramının ve krize müdahalenin bugünkü anlamda ele alınışının ikinci dünya savaşını seyreden yıllarda olduğunu görmekteyiz. Eric Lindemann ve Gerald Caplan bu dönemde yaptığı çalışmalarla kriz ve krize müdahale kavramlarının gündeme gelmesine öncülük etmişlerdir (Özdemir,2022: s.172). İkinci dünya savaşının bitmesiyle beraber doğum sayılarında ciddi bir artış görülmüştür. Hamile kadınların bu dönemde mide bulantısını önlemek amacıyla kullandıkları ilaçlar doğum kusurlarına sebep olmuş ve annelerin büyük bir travma yaşamasına neden olmuştur. Bu annelerin ve ailenin diğer üyelerinin yaşanan bu acı olaya verdikleri kişisel tepkiler Caplan'ın ilgisini çekmiş ve yaptığı çalışmalar kriz teorilerinin başlangıcını oluşturmuştur (Çelebi, 2019: s.11). Aynı şekilde Lindemann'ın da 1942'de gerçekleşen ve 493 kişinin ölümüne sebep olan yangında kurtulanlar ile ölen kişilerin yakınlarıyla yaptığı çalışmalar yas literatürünün klasik çalışmalarından biri olmakla beraber krize müdahale kavramının da önem kazanmasına katkı sağlamıştır (Doğan vd, 2020: s.29). Lindemann yaptığı bu çalışma neticesinde din adamları ve diğer toplum görevlilerinin kriz yaşayan insanlara yardımcı olabileceğini düşünmüş ve kısa süreli müdahalelerle yaşanan bu olumsuzluğun giderilebileceğine inanmıştır.(Çelebi, 2019: s.11)

Özden (1993: s.159) kriz durumlarının insanların zor durumda kaldıkları, hızlı karar vermeleri gerektiği dönüm noktası olarak nitelemiştir. Bu dönüm noktaları, bireye kendini geliştirme fırsatı sunduğu gibi bir ruh hastalığına yakalanma tehlikesini de barındırmaktadır. Eğer kriz durumuna kabul edilebilir ölçülerde uygun müdahalelerde bulunulursa kriz birey için olumlu sonuçlanır ve bireyi daha güçlü kılacağı gibi baş etme stratejileri hususunda tecrübe kazanmış olur. Ancak zamanında ve uygun müdahalenin yapılmaması birey için istenmeyen sonuçlara yol açabilir.

Krizin beklenmedik bir anda çıkması örgütlerin işleyişini sekteye uğratmak, hatta örgütlerin dağılmasına sebep olmakla birlikte erken ve etkili müdahaleler

kullanılması halinde ise örgütlerin direncini arttırıp, kriz öncesine nazaran daha güçlü olmasını sağlayabilmektedir.

Krize müdahale için, insanları içinde bulunduğu zor durumdan kurtarmak amacıyla yapılan yardım diyebiliriz. Krize zamanında müdahale edilmediğinde ilerleyen süreçte istenmeyen sonuçlara yol açabilir. Erken ve doğru müdahalenin gerçekleşebilmesi için ise öğretmenlerin ve okuldaki diğer personellerin krize müdahale konusunda bilgi birikiminin güncel olması gerekmektedir

Öğrencilerin okul içinde uyumlu davranışları göstermesi beklenir. Ancak bazen bu beklenti gerçekleşmeyebilmektedir. Bu durumlarda öğretmenlerin erken ve etkili müdahalelerde bulunabilmeleri gerekmektedir. Erken ve etkili müdahalede bulunabilmenin ön koşulu ise olası kriz senaryolarına karşı hazırlıklı olmak ve krizin özelliklerini iyi bilmektir. Sarı (2020: s.52) krizin özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- Örgütlerin bütünlüğü için tehdit oluşturmaları,
- Karar mekanizması için zaman baskısının olması,
- İyi yönetildiğinde fırsata dönüştürülebilmesi
- Aniden ve beklenmedik şekilde meydana gelmesi
- Bireylerde yüksek düzeyde stres ve gerginlik oluşturmaları

Örgütlerin her zaman en kötü senaryoya göre hazırlık yapmaları olası zararları en aza indirecektir (Mikusova ve Horvathova, 2019: s.1848)

2.2.3.1. Okul Temelli Krize Müdahale

Geleceğimizin teminatı olan çocuklarımız, bilindiği üzere zamanlarının çoğunu okullarda geçirmektedir. Okulların tüm çocuklara ev sahipliği yapması bazen çeşitli kriz durumlarına sebep olabilmektedir. Bu krizler okuldaki güvenli ortamı, hem okulda eğitim gören öğrenciler, hem veliler, hem de okul çalışanları açısından olumsuz etkileyebilmektedir (Yılmaz ve Eldeleklioğlu, 2019: s.30). Bu krizler, ekonomik nedenlerden ve çevresel nedenlerden olabildiği gibi sel, deprem, yangın gibi doğal afetlerden veya öğretmen, öğrenci, idareci gibi bireysel nedenlerden de kaynaklanabilmektedir. Krizin kaynağı her ne olursa olsun okulların, çocukların beden ve ruh sağlığı açısından güvende oldukları kurumlar olmaları gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi ise okulların yaşanması olası bu kriz senaryolarına hazırlıklı olmalarıyla mümkündür. Yaşanabilecek herhangi bir krizde öğretmenler ve okul

idarecileri; öğrenciler, veliler ve toplumun diğer bireyleri tarafından yardımına başvurulmuş kişilerdir. Bu kriz durumlarında yardım çağrısına cevap verebilmek için öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin planlı hareket eden, yetişmiş bir ekip olması gerekmektedir.

Okullarda farklı kültürlerde yetişmiş, farklı imkanlara, farklı düşünce ve yaşam şekillerine sahip, farklı karakterlerde, bireyler bir arada bulunduğundan krizlerin yaşanması kaçınılmazdır (Aksoy ve Aksoy, 2003: s.43). Bunlar arasında öğrenciler arasındaki kavgalar, akran zorbalığı, taciz olayları, hırsızlık olayları, velilerin sebep olduğu taşkınlıklar, madde kullanımı, yas olayları sayılabilir. Yaşanacak bu krizlerin uzun vadeli olumsuz etkilerini önlemeye çalışmakla beraber krizin hemen ardından öğrencilerin güvenli alana tahliyesi, ilgili birimlerle iletişim kurulması, velilerin bilgilendirilmesi, öğrencilere gelişim düzeylerine uygun açıklamaların yapılması gibi müdahaleler de vardır. Krize müdahale olarak adlandırılan bu süreç kriz anında okulun işleyişinde yaşanabilecek tikanlıkları giderip, oluşma ihtimali olan kaos ortamını engellemeye yardımcı olur (Aksoy ve Aksoy, 2003; s.42). Yapılacak müdahalelerin belli bir plan çerçevesinde yapılması istenen sonuçların alınmasını kolaylaştıracaktır. Bunun için okullarda krize müdahale eylem planının hazırlanmış olması ve krize müdahale ekibinin belirlenmiş olması gerekmektedir.

Krize müdahale eylem planı hazırlanırken her okulun, bulunduğu ortamın özellikleri sebebiyle yaşanan krizlere farklı anlamlar yükleyebileceği unutulmamalıdır. Aynı krizin farklı okullarda farklı etkileri olabilir. Başka bir deyişle aynı krize farklı okullar farklı tepkiler verebilir. Örneğin velilerin eğitim seviyesinin düşük olduğu, geleneksel kültürün baskın olduğu ve aileler arasında çatışmaların olduğu bir mahalledeki okulda öğrenciler arasında yaşanabilecek bir anlaşmazlık veya tartışma ailelerin de araya girmesine ve daha büyük olayların yaşanmasına sebep olabilmektedir. Ancak aynı nitelikteki bir tartışma, daha geniş bir çevreden öğrenci alan, velilerin birbirleriyle iletişimin az olduğu bir okulda daha normal karşılanmakta ve öğretmenle işbirliği halinde sorun çözülmeye çalışılmaktadır (Aksoy ve Aksoy; 2003: s.39). Bu örnekten de anlaşılacağı üzere okullarda yaşanması olası krizler için alınacak önlemlerde okulun bulunduğu çevrenin özellikleri de göz ardı edilmemelidir.

Okullarda yaşanan krizlere bireysel çabalarla karşı koymak, üstesinden gelmeye çalışmak mümkün değildir. Krizleri makul şekilde yönetmek, olumsuz etkilerini minimum seviyeye indirmek ekip çalışması ve güç birliği gerektirmektedir. Ekipteki çalışanların kriz anında görev ve sorumluluklarının farkında olmaları bu süreci daha hızlı ve daha sağlıklı geçirmelerini sağlayacaktır. Milli Eğitim Bakanlığının Nisan 2019 Tarihli ve 2739 sayılı Psikososyal Koruma, Önleme ve Krize Müdahale Hizmetleri Yönergesinde okul müdürlüklerinin okullarda yaşanabilecek kriz durumlarındaki görevleri şu şekilde sıralanmıştır (MEB,2019: s.211):

- a) Öncelikle konuyla ilgili hizmet içi eğitim almış personelden olmak üzere okul krize müdahale ekibinin kurulmasını sağlar.
- b) Başta okul ekibi olmak üzere, okul bünyesindeki tüm öğretmen ve personelin konuyla ilgili eğitim almasını sağlar.
- c) Okul rehberlik hizmetleri programına dâhil edilen psikososyal koruma, önleme ve krize müdahale hizmetlerinin yürütülmesini sağlar.
- d) Oluşturulan okul risk haritasına göre travma/kriz durumlarına yönelik koruyucu, önleyici ve güçlendirici çalışmaların yürütülmesini sağlar.
- e) Okuldaki psikososyal koruma, önleme ve krize müdahale hizmetlerine yönelik çalışmalarda kolaylaştırıcı önlemler alır ve yerel imkânlardan faydalanır.
- f) Psikososyal koruma, önleme ve krize müdahale hizmetlerinin yürütülmesi için ekiplere gerektiğinde çalışma odası tahsis eder.
- g) Kriz durumlarında okul ekibinin il/ilçe ekipleri ile eşgüdüm içerisinde hareket etmesini sağlar.
- h) Kriz durumlarından sonra öğrenci, veli, öğretmen ve okul yardımcı personeline yapılacak bilgilendirme konusunda okul ekibi ile birlikte planlama yapar.
- i) Kriz durumlarından etkilenen bireylere ilişkin kayıtların başta gizlilik ilkesi olmak üzere etik kurallara uygun bir şekilde tutulmasını ve muhafaza edilmesini sağlar.
- j) Kriz durumları sonucunda hazırlanan raporlar doğrultusunda gerekli önlemleri alarak, oluşturulan raporları il/ilçe millî eğitim müdürlüğüne gönderir.

- k) Kriz durumlarında ihtiyaç halinde okulda bulunan tüm öğretmenlere görev verir

Kriz kavramı daha çok ekonomik veya siyasi krizleri akla getirir de okul ortamı da krizlerin sıkça yaşandığı yerlerdendir. Doğal afet, kavga, çeteleşme, yaralanma, ahlaki değerlere aykırı davranışlarda bulunma, yakın birinin kaybı vb sonrasında oluşan bunalım süreci, okuldaki başa çıkılması gereken örnek kriz durumlarıdır. Okullarda yaşanan kriz durumları eğitim öğretimin aksamasına; öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer personellerin güvenliği açısından tehdit oluşturabilmektedir. Zamanında ve uygun müdahalelerde bulunulmadığı takdirde çocukların iç dünyalarında tahribata yol açabilmektedir.

Okullarda yaşanan ve eğitim-öğretimde aksaklığa sebep olan bu tür olumsuzluklar, krizlere müdahale yaklaşımlarının bilinmesi hususunda farkındalığı arttırmıştır (Yoluk, 2023: s.11).

2.2.3.2. Krize Müdahalede Kullanılan Bazı Model Önerileri

Yedi Basamaklı Krize Müdahale Modeli

Roberts ve Ottens (2005: s.329-339) tarafından geliştirilen bu modelde, danışanların deneyimlemiş oldukları kriz aşamasından, işlevselliği yeniden kazanma aşamasına geçişlerini kolaylaştırmak amaçlanmıştır. Bu modele ismini veren yedi basamak aşağıdaki şekildedir:

1.Kapsamlı Bir Biyopsikososyal ve Öldürücülük/Yakın Tehlike

Değerlendirmesinin Planlanması ve Yürütülmesi: İlk aşama danışanın güvenliğini ve işleyişini doğru bir şekilde anlamak için hayati değerlendirmeler yapmayı içerir. Bu aşamada danışanın fiziksel olarak güvende kalması sağlanır ve intihar geçmişi, potansiyel intihar düşünceleri ile ilgili sorular sorulur.

2.Psikolojik Temas Kurulması ve Hızlı Bir Şekilde İşbirlikçi İlişkinin

Kurulması: Bu aşama genellikle tüm süreç boyunca devam eder. Bu aşamanın odak noktası güvene ve karşılıklı işbirliğine dayalı bir ilişki kurmaya başlamaktır (Adams vd, 2022: s:95) Saygı çerçevesinde tutarlı ve samimi davranışlar bu süreci hızlandıracaktır.

3.Başlıca Sorunları ve Krize Yol Açan Nedenleri Belirlemek: Üçüncü aşamada, krizi tetikleyenler de dahil olmak üzere büyük sorunları belirleyen danışman, danışanın mevcut önemli kaygılarına ve krizden önce meydana gelen olayları tanımlamaya odaklanır. Danışmanlar, danışanların bir kriz yaşamısından dakikalar, saatler hatta günler önce meydana gelen öncülleri anlayarak, en tetikleyici olaylara odaklanmaya çalışırlar.

4.Hislerin ve Duyguların Keşfedilmesi: Hislerin ve duyguların keşfedilmesini teşvik eden dördüncü aşamada danışanların, yaşamış oldukları krizle ilgili gerçek duygularını paylaşımları sağlanır. Danışmanlar bu aşamada danışanın mevcut kriz durumuyla ilgili hikayesini anlatmasına ve duygularını rahatça ifade etmesine izin vermelidirler, bu konuda onları cesaretlendirmeliler.

5.Alternatifler Oluşturmak, Yeni Başa Çıkma Stratejileri Üretmek ve Keşfetmek: Roberts ve Ottens (2005)'e göre bu aşama en zorlanılan aşamadır. Çünkü krizi yaşayan kişiler arka plandaki büyük resmi görme/inceleme soğukkanlılığından yoksundurlar ve her ne kadar inkar etseler de onlar inatla hep tanıdık başa çıkma yollarına tutunma eğilimindedirler. Roberts ve Ottens (2005)'e göre beşinci aşamanın başarılı olması için dördüncü aşamanın başarılması gerektiğini öne sürülmüştür. Danışmanlar, danışanların duygularını ifade etme becerilerine ve önceki başa çıkma stratejilerini yeni bir perspektiften görme ve değerlendirme istekliliğine dikkat etmelidirler.

6.Bir Eylem Planının Uygulanması Yoluyla İşlevselliğin Yeniden Sağlanması: Bu aşamada danışmanlara, yeni bakış açılarını, yeni başa çıkma stratejilerini uygulanabilir bir planla bütünleştirmeleri konusunda yetki verir. Bu plan, destek sistemleriyle iletişim kurmayı, destek gruplarına veya bireysel danışmanlığa katılmayı, tıbbi randevulara katılmayı ve her türlü ölümcüllüğü azaltmak için daha güvenli ortamlar yaratmayı içerir.

7.Takip Etmek: Danışmanlar, krizin çözülme yolunda olduğundan emin olmak ve danışanın kriz sonrası durumunu değerlendirmek için ilk müdahaleden sonra danışanla takip temasını planlamalıdır. Bu süreçte danışanın fiziksel, bilişsel ve sosyal durumunu değerlendirebilirler.

Krize Müdahalede ABC Modeli

Bu modelde ruhsal sıkıntı yaşayan hastalarla, ruh sağlığına ilişkin kısa süreli çalışmalar yürütülür. İletişim kurarak hasta kişi tedavi edilmeye çalışılır. Bu modelde öncelik, iletişim kurmak ve bunu geliştirmektir. Çünkü krize uygun müdahale için tüm paydaşların net ve şeffaf bir şekilde katılımını sağlayacak iletişim sisteminin kurulması gerekmektedir (Grissom ve Condon, 2021: s.317) Daha sonra sorun teşhis edilir ve terapötik ilişki ile sorunun kökenine inmeye çalışılır. Son aşamada ise başa çıkma becerileri kullanılır. Modelin basamakları sırasıyla aşağıdaki şekildedir (Aktaran: Akkaya, 2018: s.18):

A: Achievin Contact (İletişim Kurma)

B: Boiling Down Problem (Problemi Tanımlama)

C: Coping With the Problem (Problemle Başa Çıkma)

Bütünleştirici ACT Müdahale Modeli

Roberts (2002) “Değerlendirme, Krize Müdahale ve Travma Tedavisi: Bütünleştirici ACT Modeli” adlı çalışmasında ruh sağlığı profesyonellerinin akut kriz ve travma tedavisi hizmetlerini sunarken kendilerine faydalı olacağını düşündüğü üç aşamalı bir çerçeve müdahale modeli sunmuştur. ACT adı verilen bu model;

- Değerlendirme
- Krize Müdahale
- Travma Tedavisi olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. ACT modeli Roberts (2002)’nin ifadesiyle “Yedi Basamaklı Krize Müdahale Modeli” ile “On Adımlı Akut Travmatik Stres Yönetimi Protokolü”nun birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. ACT modelinde Roberts (2002) yaşanan krizin önce tüm yönleriyle değerlendirilmesi gerektiğini, ardından müdahale planının hazırlanarak uygulanması gerektiğini vurgulamıştır.

Bütünleştirilmiş Krize Müdahale Modeli

Dünyanın farklı yerlerinde yaşayan Jimerson, Brock ve Pletcher (2005) birbirlerine katkıda bulunarak yaptıkları “Okul Krizlerine Hazırlık ve Müdahaleye İlişkin Bütünleştirilmiş Bir Model: Uluslararası Kriz Müdahalesini Kolaylaştıracak

Ortak Bir Temel” adlı çalışma sonucu uluslararası bir krize müdahale modeli oluşturmuşlardır. Jimerson, Brock ve Pletcher (2005)’in ortak çalışmaları sonucu oluşan bu modelde krizin olumsuz etkilerinin azaltılması için kriz öncesi dönemde gerekli hazırlıkların yapılmış olmasına dikkat çekip, okulların ve toplumun bu hususta büyük sorumlulukları olduğunu vurgulamışlardır. Bu model Kriz Öncesi, Kriz Anı, Krizin Hemen Ardından, Kriz Sonrası Dönem ve İyileşme Dönemi şeklinde beş bölümden oluşmaktadır:

Kriz Öncesi Dönem: Kriz öncesi dönemde yaşanabilecek olası krizlere yönelik gerekli hazırlıkların yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu hazırlıklar arasında kurumlar arası işbirliğinin sağlanması, gerekli olabilecek ekipmanların hazır bulundurulması, krize müdahale ekibinin oluşturulması, haberleşmenin, bilgi akışının nasıl sağlanacağına yönelik planlamanın yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Kriz Anı: Jimerson, Brock ve Pletcher (2005) kriz olaylarında krizi yaşayan her bireyin yaşadığı sorunu çözecek, ona iyi gelecek kurtarıcı tek bir çözümün olmadığına dikkat çekmişlerdir. Her krizin bireylerde farklı etkileri olduğundan kriz anında ihtiyaca uygun, sistematik ve çok yönlü krize müdahale yaklaşımlarının kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Krizin Hemen Ardından: Jimerson, Brock ve Pletcher (2005)’in “Geri Tepme” anı olarak da isimlendirdikleri bu dönemde krize maruz kalmanın en aza indirilmesi gerektiği, mağdurun güvenliğinin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Kriz Sonrası Dönem: Kriz sonrası dönemde mağdurun arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle bir araya getirilmesi gerektiği, daha önceki normal günlük yaşantısına devam etmeye teşvik edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

İyileşme Dönemi: İyileşme döneminde ise mağdurun izlenmeye devam edilmesi ve ihtiyaç duyulduğunda çeşitli destek eğitimlerinin verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

2.3. İlgili Araştırmalar

Soruklu ve Şentürk (2023), Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri ile Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden öğretmen adaylarıyla yaptıkları “Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi” adlı çalışmada Öğretmen

adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri düzeyinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Çalışmada cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Ulusoy ve Cihangül (2020), “Uzaktan Eğitim Sürecinde Psikolojik Danışmanların Krize Müdahale Deneyimlerinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında Covid-19 pandemisinin kriz olarak nitelendirilmesi sebebiyle bu dönemde yapılan rehberlik çalışmalarının da krize müdahale olarak ele alınabileceğini belirtmişlerdir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmaya katılan 20 psikolojik danışmana bu dönemde çalışmalarını zorlaştıran etkenler, kriz durumunda kullandıkları müdahaleler, krize müdahaleyle ilgili planlamaları ve daha etkili çalışmalar için önerileri sorulmuştur. Çalışmaya katılan psikolojik danışmanlar internet alt yapısının iyi olmaması ve teknolojik donanımlarının yetersiz olmasının çalışmalarını zorlaştırdığını; çevrimiçi görüşmeler yoluyla bilgilendirme çalışmaları yaparak müdahalelerde bulunduklarını ve daha etkili çalışmalar yapabilmeleri için lisans eğitimi sürecinde uygulamalı derslerin sayısının artırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

İncik (2020), 280 lise öğretmeniyle yürüttüğü “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada kullanılan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğindeki Motivasyon ve Sebat alt boyutlarından en yüksek puanı alması, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmaya yönelik çaba içerisinde olduklarının kanıtı olabileceği belirtilmiştir. İncik (2020) yaptığı bu çalışmada cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri düzeyinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu bulgusuna ulaşmıştır. Elde edilen bu bulguyla kadın öğretmenlerin öğrenmeye devam etme ve kendilerini geliştirme konularında erkek öğretmenlere kıyasla daha istekli olduklarını belirtmiştir.

Yılmaz ve Eldeleklioğlu (2019), “Okul Ortamında Krize Müdahale İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında okul ortamında öğrencilerle en fazla zaman geçiren kişilerin öğretmenler olduğunu, dolayısıyla herhangi bir kriz durumunda ilk etkilenen kişilerin de öğretmenler olacağını belirtmişlerdir. 266 katılımcının olduğu bu çalışmada öğretmenlere okul ortamında karşılaştıkları krizlerin neler olduğu ve bu krizlere müdahalede ne sıklıkla okul psikolojik danışmanlarına

başvurdukları sorulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler genellikle aile içi şiddet, trafik kazaları ve aileden birinin vefatı sebebiyle yaşanan krizlere daha çok tanıklık ettiklerini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %63'ü karşılaştıkları bu kriz durumlarında okul psikolojik danışmanlarına başvurduklarını belirtmişlerdir. Okullarda yaşanan krizlere müdahale etmenin kimin görevi olduğuna daire soruya öğretmenlerin %52,63'ü okul psikolojik danışmanlarının, %20,30'u okul idaresinin, %27,06'sı ise okulda bulunan tüm personelin görevidir cevabını vermişlerdir. Ayrıca bu çalışmaya katılan öğretmenlerin %59,39'u krize müdahaleyle ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Çetiner (2019)'in, "Rehberlik Öğretmenlerinin Krize Müdahale Deneyimlerinin İncelenmesi" adlı çalışmasına katılan rehber öğretmenler, krize müdahale konusunda yeterli eğitim alamadıklarını, eğitime en çok ihtiyaç duydukları durumun yas krizi olduğunu, kendilerini en yeterli/başarılı gördükleri kriz durumunun ise ihmal ve istismar olduğunu belirtmişlerdir.

Ji Min Cha ve arkadaşları (2018) Kore'de bir lisede 3.sınıf öğrencisinin intihar etmesi sonucu, intihar eden öğrencinin akranları, öğretmenleri ve okuldaki velilerle yaptıkları çalışmada okul temelli krizlerde erken müdahalenin önemini vurgulamışlardır.

Karakuş ve İnandı (2018) "Ortaokul Yöneticilerinin Okullarında Yaşanan Kriz Durumlarını Yönetme Becerilerinin İncelenmesi" isimli çalışmalarını 735 öğretmen ve 149 okul yöneticisiyle yürütmüşlerdir. Öğretmenlerin kendi okul yöneticilerinin kriz durumlarını yönetme becerilerine verdikleri cevaplar ile okul yöneticilerinin aynı ölçeğe verdikleri cevapları incelemişlerdir. Yönetici ve öğretmen görüşleri karşılaştırıldığında yöneticilerin kriz öncesi ve kriz döneminde anlamlı bir farklılık bulunmazken kriz sonrası dönemde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yöneticiler kriz sonrası dönemdeki becerilerini, öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara nazaran kendilerini daha yeterli görmektedirler.

Kaya ve Yıldırım (2017) "Liselerde Çalışan Psikolojik Danışmanların Okullarda Yaşanan Kriz Durumlarına İlişkin Algıları" isimli çalışmalarında okullarda yaşanan kriz durumlarının akran zorbalığı, akran anlaşmazlığı, bireysel sorunlar, öğrenci ve aile arasındaki problemler, duygusal (kız-erkek) ilişkiler, madde bağımlılığı, taciz,

istismar ve maddi problemler olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmaya katılan psikolojik danışmanlar yaşanan bu kriz durumlarından en hızlı ve etkili çözdükleri sorunların öğrencilerin bireysel problemleri ve akran anlaşmazlıkları olduğunu belirtmişlerdir. Çözmekte kendilerini yetersiz hissettikleri alanları ise ailevi sorunlar (boşanma, kavga vb), kişilik bozuklukları ve klinik tedavi gerektiren problemler, cinsellik içeren problemler (taciz, tecavüz, istismar), maddi problemler olarak sıralamışlardır. Çalışmaya katılan psikolojik danışmanların %61'i kriz ve krize müdahaleyle ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Krize müdahaleyle ilgili eğitim aldıklarını belirten katılımcıların tamamı ise almış oldukları bu eğitimin kendilerine oldukça faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Yılmaz (2016) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi” isimli çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Değişkenler açısından incelendiğinde cinsiyet, öğrenim düzeyi, mezun olunan fakülte ve görev yapılan okul türünün öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri puanına anlamlı bir etkiye bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemin ise anlamlı bir farklılık yarattığı bulgusu elde edilmiştir.

Ayra ve Kösterelioğlu (2015) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Elde edilen bu bulgunun öğretmenlerin öğrenmeye açık olduklarının ve motivasyonlarının yüksek olduğunun kanıtı olabileceğini belirtmişlerdir.

Tunca vd. (2015) Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun sebebinin yaşam boyu öğrenme becerilerinin öğretmen yetiştirme programlarıyla bütünleştirilmemesinden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin Sınıf Öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Cinsiyet değişkeninin ise öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmişlerdir.

Yaman ve Yazar (2015), Diyarbakır ilinde 293 öğretmenin katılımıyla, Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmalarında öğrenim düzeyinin, alanın ve kıdemin anlamlı farklılık yarattığı bulgusuna ulaşmışlardır. Lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenlerin, alanı Güzel Sanatlar olan öğretmenlerin ve kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmada cinsiyet ve mezun olunan fakülte değişkenlerinin ise hayat boyu öğrenme eğilimi puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Döş ve Cömert (2012) “İlköğretim Okullarında Kriz Yönetimi Hakkında Okul Müdürlerinin Görüşleri” adlı çalışmalarında 8 okul müdürüyle görüşerek krize neden olan içsel ve çevresel faktörleri, kriz durumunda okul müdürlerinin rollerini, kriz anında uygulanması gereken müdahale yöntemlerini ve krizi fırsata dönüştürmenin yollarını belirlemeye çalışmışlardır. Krize neden olan okul içi etmenlerin öğretmen, öğrenci, yönetici ve diğer personellerden; okul dışı etmenlerin ise aile baskısı, doğal afetler ve ekonomik nedenlerden kaynaklanabileceğini belirlemişlerdir. Katılımcılar kriz durumlarında en büyük sorumluluğun okul müdürlerinde olduğunu belirtip, krizin zararlarını en aza indirmeye çalışmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar aynı zamanda krizlerden alınacak derslerle yeni krizlere daha hazırlıklı olmalarını sağladığı için krizlerin olumlu yönlerinin de olduğunu belirtmişlerdir.

Aksoy (2003), “Okullarda Krize Müdahale Planlanması” adlı çalışmada kriz kavramını farklı kuramlar açısından ele almış ve krizin özelliklerini derinlemesine açıklamıştır. Okullarda karşılaşılabilecek krizleri, yaşanmış ve basına yansımış olaylarla örnekendirerek alınması gereken tedbirleri açıklamıştır. Alınacak bu tedbirlerin de yerel, bölgesel ve ulusal düzeydeki tedbir ve uygulamalarla eşgüdümlü olması gerektiğinin önemi vurgulanmıştır.

3.BÖLÜM

3.YÖNTEM

Bu bölümde yapılan çalışmanın araştırma deseni, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi yer alacaktır.

3.1.Araştırma Modeli

Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Krize Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri Arasındaki İlişkinin incelendiği bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Korelasyonel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd, 2020: s.191)

3.2.Örnekleme

Araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli’de MEB’e bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacının kolayca ulaşabileceği örneklemden, zaman, para ve iş gücünden tasarruf ederek ihtiyaç duyduğu büyüklükte veri toplamasını ifade etmektedir (Büyüköztürk vd, 2020: s.95).

Çalışmaya katılan öğretmenlere yönelik demografik bilgiler Tablo 1.’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ait istatistikler

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	187	58,1
	Erkek	135	41,9
Fakülte	Eğitim Fakültesi	251	78
	Diğer Fak	71	22
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	86	26,7
	5-10 yıl	98	30,4
	10-20 yıl	84	26,1
	20 yıl üstü	54	16,8
Okul Türü	Devlet Okulu	309	96
	Özel Okul	13	4
Branş	Sınıf Öğretmeni	123	38,2
	Branş Öğretmeni	199	61,8
Toplam		322	100

Tablo 1. incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin %58.1'inin kadın (n=187), %41,9'unun erkek (n=135) olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre dağılımları incelendiğinde %78'inin (n=251) Eğitim Fakültesi mezunu, %22'sinin ise diğer fakültelerden mezun olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %96'sı (n=309) devlet okullarında çalışırken %4'ü ise özel okullarda görev yapmaktadır. Branş dağılımına bakıldığında çalışmaya katılan öğretmenlerin %38,2'sini (n=123) sınıf öğretmenleri oluştururken %61,8'ini (n=199) branş öğretmenleri oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri anket yöntemiyle toplanmıştır. Üç bölümden oluşan anketin ilk bölümünde katılımcıların demografik özellikleri sorulmuştur. İkinci bölümde Boztepe ve Demirtaş (2016) tarafından geliştirilen, 13 maddeden oluşan Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (Ek:1); üçüncü bölümde ise Otlu (2011) tarafından geliştirilen, 48 maddeden oluşan Krize Müdahalede Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Envanteri kullanılmıştır (Ek:2).

3.3.1 Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formu, öğretmenlerin cinsiyet, branş, fakülte ve kıdemlerine yönelik soruların yer aldığı maddelerden oluşmaktadır (Ek:3).

3.3.2 Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği

Wielkiewicz ve Meuwissen tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği, güvenirlik ve geçerliliğini analiz etmek ve Türk Kültürüne uyarlanmak amacıyla Boztepe ve Demirtaş (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Öncelikle İngilizce form 5 İngiliz uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ardından dil doğrulaması için form tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Dil doğrulaması için ayrıca Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerle de bir çalışma yapılmış. Öğrencilere önce formun İngilizce versiyonu, daha sonra ise Türkçe versiyonu uygulanmış. İki uygulama arasındaki korelasyon ise .81 olarak bulunmuş. Ölçeğin geliştiricileri tarafından Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde

öğrenim görmekte olan 399 öğretmen adayıyla yapılan çalışmada ölçeğin güvenirliği Cronbach Alfa .78 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için ise ölçeğin bütünü Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

5’li likert tipinde (1=Asla, 2=Nadiren, 3=Ara sıra, 4=Sık sık, 5=Her Zaman veya Her Gün) hazırlanan Yaşam Boyu öğrenme ölçeği 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin puanlanması 1=1, 2=2, 3=3, 4=4, 5=5 şeklinde olmaktadır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 65 iken, alınabilecek minimum puan ise 13’tür.

3.3.3 Krize Müdahalede Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Envanteri

Otlu tarafından geliştirilen Krize Müdahalede Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Envanteri 48 maddeden oluşmaktadır. 5’li likert tipinde hazırlanan (1-Tamamen Katılıyorum, 5-Hiç Katılmıyorum) ölçek “(1)Sosyal destek olma, (2)başa çıkma becerileri kazandırma, (3)kriz durumunun değerlendirilmesi ve (4) sosyal ağ oluşturma olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki 21, 22, 23, 24, 25, 28, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 47,48 numaralı maddeler Sosyal Destek Olma boyutunda, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 19 numaralı maddeler Başa Çıkma Becerileri Kazandırma boyutunda, 9, 18, 26, 27, 29, 32, 35, 38, 41, 45, 46 numaralı maddeler Kriz Durumunun Değerlendirilmesi boyutunda, 14, 15, 16, 17 ve 20 numaralı maddeler ise Sosyal Ağ Oluşturma boyutunda yer almaktadır. Ölçek puanlanması 1=5 puan, 2=4 puan, 3=3 puan, 4=2 puan, 5=1 puan şeklinde olmaktadır. 9, 18, 26, 27, 29, 32, 35, 38, 41, 45, 46 maddeler ise ters maddeler olduğundan bu maddelerin puanlanması 1=1 puan, 2=2 puan, 3=3 puan, 4=4 puan, 5=5 puan şeklindedir. Alt boyutlardan alınan puanların toplamı ölçekten alınan genel puanı vermektedir. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 240 iken alınabilecek minimum puan ise 48’dir.

Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alfa kullanılarak incelenmiştir. Geliştiriciler tarafından ölçeğin bütünü Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar açısından ise Sosyal Destek Olma alt boyunun Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .91; Başa Çıkma Becerileri Kazandırma alt boyunun Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .86; Kriz Durumunun Değerlendirilmesi alt boyunun Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .76 ve Sosyal Ağ Oluşturma alt boyunun Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise .68 olarak bulunmuştur.

Bu çalışma için ise ölçeğin bütününe Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar açısından ise Sosyal Destek Olma alt boyutunun Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .95; Başa Çıkma Becerileri Kazandırma alt boyutunun Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .92; Kriz Durumunun Değerlendirilmesi alt boyutunun Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .90 ve Sosyal Ağ Oluşturma alt boyutunun Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .73 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları incelendiğinde ölçeğin güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

3.4. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verileri 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılında Kocaeli ilinde görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Veriler toplanmaya başlanmadan önce Kocaeli Üniversitesi Etik Kurulundan 15.02.2022 ve 2022/02 nolu toplantıda 8 sıra sayılı kararla gerekli izin ve onay alınmıştır (bkz. Ek:6). Etik kurul izni alındıktan sonra öğretmenlerle çalışmanın yürütülebilmesi için milli eğitim müdürlüğünden araştırma izni talep edilmiş ve bu talep Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 04/04/2022 tarih ve 47059041 sayılı yazısıyla uygun görülmüştür. Gerekli izinler alındıktan sonra online kanallar aracılığıyla anket öğretmenlere ulaştırılarak veriler toplanmaya başlanmıştır. Veriler toplanırken gönüllük esasına göre hareket edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde Spss programı kullanılmıştır. Katılımcıların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinden ve Krize Müdahalede Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Envanterinden aldıkları toplam puanlar ve alt boyutlarına ait puanlar ayrı ayrı hesaplanmıştır. Analiz sürecine başlamadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığını saptamak amacıyla normallik testi yapılmıştır.

Katılımcıların Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Krize Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri puanlarının cinsiyet, branş ve mezun olunan fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır.

Katılımcıların Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Krize Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri puanlarının Kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (anova) yapılmıştır.

Katılımcıların çalıştıkları okul türü normal dağılım göstermediği için Mann-Whitney U Testi yapılarak bu değişkenin ölçeklerden alınan puana etkisi incelenmiştir. Son olarak katılımcıların Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Krize Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri arasındaki olası ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi yapılmıştır.



4.BÖLÜM

4.BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden ve Krize Müdahalede Kullanılan Başaçıkma Stratejileri Envanterinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca alınan bu puanların bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik sonuçlara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin HBÖ Eğilimlerine İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ne düzeydedir?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 2.’de sunulmuştur:

Tablo 2. Öğretmenlerin HBÖ Eğilimlerine ilişkin betimsel istatistikler

	N	Min.	Medyan	Maks.	Ortalama	ss
Öğretmenlerin HBÖ Eğilimleri	322	28	50,50	65	50,71	7,38

Tablo 2. incelendiğinde 322 öğretmenin katıldığı bu çalışmada Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ölçeğinden aldıkları minimum puanın 28, Ortanca puanın 50,50 maksimum puanın 65, Ortalamanın 50,71 ve standart sapmanın da 7,38 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir.

4.2. Öğretmenlerin Krizlere Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejilerine İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin Krizlere Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri ne düzeydedir?” alt problemine ilişkin bulgular tablo 3.’de sunulmuştur:

Tablo 3. Öğretmenlerin KMKBÇS ilişkin betimsel istatistikler

	N	Min.	Medyan	Maks.	Ortalama	ss
Sosyal Destek Olma	322	45	81	95	82,45	9,26
Baş Çıkma Becerileri Kazandırma	322	38	56	65	56,68	5,83
Kriz Durumunun Değerlendirilmesi	322	11	31,50	54	31,27	10,06
Sosyal Ağ Oluşturma	322	10	20	25	19,94	3,02
Öğretmenlerin KMKBÇS-Toplam	322	140	190	231	190,34	16,60

Krizle müdahalede kullanılan başa çıkma stratejileri envanteri 48 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin 19 tanesi Sosyal Destek Olma alt boyutunda, 13 tanesi Baş Çıkma Becerileri Kazandırma alt boyutunda, 11 tanesi Kriz Durumunun Değerlendirilmesi alt boyutunda, 5 tanesi ise Sosyal Ağ Oluşturma alt boyutundadır. Tablo 4.2 incelendiğinde Sosyal Destek Olma alt boyutunda alınan ortalama puanın 81,72 ve standart sapmanın ise 11,26 olduğu görülmektedir. Baş Çıkma Becerileri Kazandırma alt boyutunda ortalama puanın 56,21 ve standart sapmanın 7,12 olduğu görülmektedir. Kriz Durumunun Değerlendirilmesi alt boyutunda ortalama puanın 31,22 ve standart sapmanın 10,17 olduğu görülmektedir. Sosyal ağ oluşturma alt boyutunda ortalama puanın 19,81 ve standart sapmanın 3,29 olduğu görülmektedir. Krize müdahalede kullanılan başa çıkma stratejileri envanterinin tamamından alınan puanlar incelendiğinde minimum puanın 140, maksimum puanın 231, ortalama puanın 188,97 ve standart sapmanın 19,78 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu

bulgularından hareketle öğretmenlerin krize müdahalede kullandıkları başa çıkma stratejileri düzeyinin orta düzeyde olduğunu söylenebilir.

4.3. Öğretmenlerin HBÖ Eğilimleri ile KMKBÇS Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

“Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Krize Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4.’de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin HBÖ Eğilimi ile KMKBÇS’ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi

	1	2	3	4	5	6
1. Hayat Boyu Öğrenme	-	0,231**	0,260**	0,276**	-0,87	0,226**
2.KMKBÇS		-	0,770**	0,768**	0,349**	0,490**
3.Sosyal Destek Olma			-	0,715**	-0,240**	0,581**
4.Başa Çıkma Becerileri				-	-0,155**	0,609**
Kazandırma						
5.Kriz Durumunun Değerlendirilmesi					-	0,379**
6.Sosyal Ağ Oluşturma						-

*p<0.05 ; **p<0.01

Tablo 4 incelendiğinde Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Krize Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.23$; $p<0.01$).

4.4.Öğretmenlerin HBÖ Eğilimleri ile KMKBÇS'nin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 5.'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre HBÖ Eğilimlerine İlişkin T Testi

	Cinsiyet	N	X	SS	SD	T	p
Öğretmenlerin HBÖ Eğilimleri	Kadın	187	50,71	7,12	320	0,15	0,98
	Erkek	135	50,70	7,77			

Tablo 5 incelendiğinde kadın öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri puanı ortalamaları (X=50,71) ile erkek öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri puanı ortalamaları (X=50,70) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (t=0.15, p>0.05)

“Öğretmenlerin Krize Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 6.'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre KMKBÇS'ye İlişkin T Testi

	Cinsiyet	N	X	SS	SD	T	p
Sosyal Destek Olma	Kadın	187	82,66	9,56	320	0,49	0,62
	Erkek	135	82,15	8,86			
Başa Çıkma Becerileri Kazandırma	Kadın	187	57,08	5,77	320	1,45	0,14
	Erkek	135	56,12	5,88			
Kriz Durumunun Değerlendirilmesi	Kadın	187	32,41	10,49	320	2,41	0,01
	Erkek	135	29,68	9,24			
Sosyal Ağ Oluşturma	Kadın	187	19,89	2,97	320	-0,29	0,76
	Erkek	135	20,00	3,10			
KMKBÇS Toplam	Kadın	187	192,06	17,08	320	2,19	0,02
	Erkek	135	187,97	15,66			

Tablo 6 incelendiğinde Öğretmenlerin Krize Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri toplam puanlarında cinsiyet değişkeninin kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($t=2.19 > 1.96$; $p=0.02 < 0.05$). Alt boyutlar açısından incelendiğinde Sosyal Destek Olma, Başa Çıkma Becerileri Kazandırma ve Sosyal Ağ Oluşturma alt boyutlarında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır ancak Kriz Durumunun Değerlendirilmesi alt boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t=2.41 > 1.96$; $p=0.01 < 0.05$).

4.5. Öğretmenlerin HBÖ Eğilimleri ile KMKBÇS'nin Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri branşa göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 7.'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre HBÖ Eğilimlerine İlişkin T Testi

	Branş	N	X	SS	SD	T	p
Öğretmenlerin HBÖ Eğilimleri	Sınıf Öğr	123	51,72	8,07	320	1,94	0,05
	Branş Öğr	199	50,08	6,87			

Tablo 7 incelendiğinde branş değişkeninin öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. ($t=1.94$; $p=0.05$)

“Öğretmenlerin Krize Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri branşa göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 8.'de sunulmuştur:

Tablo 8. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre KMKBÇS'ye İlişkin T Testi

	Branş	N	X	SS	SD	T	p
Sosyal Destek Olma	Sınıf Öğr	123	82,94	9,19	320	0,74	0,45
	Branş Öğr	199	82,15	9,32			
Başa Çıkma Becerileri Kazandırma	Sınıf Öğr	123	57,56	5,61	320	2,16	0,03
	Branş Öğr	199	56,13	5,91			
Kriz Durumunun Değerlendirilmesi	Sınıf Öğr	123	30,06	10,16	320	1,69	0,09
	Branş Öğr	199	32,02	9,95			
Sosyal Ağ Oluşturma	Sınıf Öğr	123	20,53	3,13	320	2,80	0,00
	Branş Öğr	199	19,57	2,90			
KMKBÇS Toplam	Sınıf Öğr	123	191,11	16,78	320	0,65	0,51
	Branş Öğr	199	189,87	16,51			

Tablo 8 incelendiğinde Öğretmenlerin Krize Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri toplam puanlarında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t=0.65 < 1.96$; $p=0.51 > 0.05$). Alt boyutlar açısından incelendiğinde Başa Çıkma Becerileri Kazandırma alt boyutunda ($t=2.16 > 1.96$; $p=0.03 < 0.05$) ve Sosyal Ağ Oluşturma alt boyutunda sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t=2.80 > 1.96$; $p=0.00 < 0.05$). Sosyal Destek Olma ve Kriz Durumunun Değerlendirilmesi alt boyutlarında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Elde edilen bu bulgular neticesinde olası bir kriz durumunda sınıf öğretmenlerinin sosyal ağ oluşturma ve başa çıkma becerileri kazandırma hususunda daha başarılı olacaklarını söylemek mümkündür.

4.6. Öğretmenlerin HBÖ Eğilimleri ile KMKBÇS'nin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 9.'da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre HBÖ Eğilimine İlişkin Anova Testi

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmenleri	Gruplararası	72,01	3	24,00	0,43	0,72
n HBÖ	Gruplariçi	17452,12	318	54,88		
Eğilimleri	Toplam	17524,14	321			

Tablo 9 incelendiğinde Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı görülmektedir ($F=0.43$; $p>0.05$)

“Öğretmenlerin Krize Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 10.’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre KMKBÇS’ye İlişkin Anova Testi

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sosyal Destek Olma	Gruplararası	15,21	3	5,07	0,05	0,98
	Gruplariçi	27540,59	318	86,60		
	Toplam	27555,80	321			
Baş Çıkma Becerileri	Gruplararası	234,50	3	78,16	2,32	0,07
	Gruplariçi	10691,54	318	33,62		
	Toplam	10926,05	321			
Kriz Durumunun Değerlendirilmesi	Gruplararası	436,44	3	145,48	1,44	0,23
	Gruplariçi	32083,50	318	100,89		
	Toplam	32519,95	321			
Sosyal Ağ Oluşturma	Gruplararası	25,55	3	8,51	0,92	0,42
	Gruplariçi	2918,32	318	9,17		
	Toplam	2943,87	321			
KMKBÇS Toplam	Gruplararası	40,54	3	13,51	0,04	0,98
	Gruplariçi	88454,50	318	278,15		
	Toplam	88495,04	321			

Tablo 10 incelendiğinde Öğretmenlerin Krize Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri puanlarının ve alt boyutlarının mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

4.7. Öğretmenlerin HBÖ Eğilimleri ile KMKBÇS'nin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri mezun olunan fakülteye göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 11.’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre HBÖ Eğilimlerine İlişkin T Testi

	Fakülte	N	X	SS	SD	T	p
Öğretmenlerin HBÖ Eğilimleri	Eğitim Fak	251	51,00	7,58	320	1,35	0,17
	Diğer Fak	71	49,66	6,60			

Tablo 11. incelendiğinde Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri puanının mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir.

“Öğretmenlerin Krize Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri mezun olunan fakülteye göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 12.’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre KMKBÇS'ye İlişkin T Testi

	Fakülte	N	X	SS	SD	T	p
Sosyal Destek Olma	Eğitim Fak	251	82,67	9,28	320	0,80	0,42
	Diğer Fak	71	81,67	9,20			
Başa Çıkma Becerileri Kazandırma	Eğitim Fak	251	57,12	5,71	320	2,58	0,01
	Diğer Fak	71	55,11	6,01			
Kriz Durumunun Değerlendirilmesi	Eğitim Fak	251	31,20	10,40	320	-0,22	0,82
	Diğer Fak	71	31,50	8,80			
Sosyal Ağ Oluşturma	Eğitim Fak	251	20,21	3,06	320	3,09	0,00
	Diğer Fak	71	18,97	2,68			
KMKBÇS Toplam	Eğitim Fak	251	191,21	16,53	320	1,77	0,07
	Diğer Fak	71	187,26	16,58			

Tablo 12 incelendiğinde Öğretmenlerin Krize Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri toplam puanlarında mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t=1,77 < 1.96$; $p=0.07 > 0.05$). Alt boyutlar açısından incelendiğinde Başa Çıkma Becerileri Kazandırma alt boyutunda ($t=2.58 > 1.96$; $p=0.01 < 0.05$) ve Sosyal Ağ Oluşturma alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t=3.09 > 1.96$; $p=0.00 < 0.05$). Sosyal Destek Olma ve Kriz Durumunun Değerlendirilmesi alt boyutlarında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Elde edilen bu bulgular neticesinde olası bir kriz durumunda eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin sosyal ağ oluşturma ve başa çıkma becerileri kazandırma hususunda daha başarılı olacaklarını söylemek mümkündür.

4.8. Öğretmenlerin HBÖ Eğilimleri ile KMKBÇS'nin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 13.’te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre HBÖ Eğilimlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi

	Okul Türü	N	S.Ort	S.Top	U	Z	p
Öğretmenlerin HBÖ Eğilimleri	Devlet Okulu	309	159,27	49215,50	1320,50	-2,09	0,03
	Özel Okul	13	214,42	2787,50			

Tablo 13. incelendiğinde çalıştıkları okul türü değişkeninin Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri puanlarında özel okullarda çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($z= -2,09$; $p=0,03$). Elde edilen bu bulgu ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

“Öğretmenlerin Krize Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 14.’te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre KMKBÇS’ye İlişkin Mann-Whitney U Testi

	Okul Türü	N	S.Ort	S.Top	U	Z	p
Sosyal Destek Olma	Devlet Okulu	309	160,03	49449	1554	-1,38	0,16
	Özel Okul	13	196,46	2554			
Başa Çıkma Becerileri Kazandırma	Devlet Okulu	309	161,05	49765	1870	-0,42	0,67
	Özel Okul	13	172,15	2238			
Kriz Durumunun Değ.	Devlet Okulu	309	162,40	50183	1729	-0,85	0,39
	Özel Okul	13	140,00	1820			
Sosyal Ağ Oluşturma	Devlet Okulu	309	161,11	49783	1888	-0,36	0,71
	Özel Okul	13	170,73	2219			
KMKBÇS Toplam	Devlet Okulu	309	160,78	49680	1785	-0,68	0,49
	Özel Okul	13	178,69	2323			

Tablo 14.’e göre Öğretmenlerin Krize Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri toplam puanları ve alt boyutlardaki puanları çalıştıkları okul türü açısından incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmıştır. Araştırmaya ilişkin sonuçlar ve alt problemler sırasıyla ele alınmış olup, ilerleyen dönemlerde bu konuda çalışma yapmayı düşünen araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Yapılan bu çalışmada Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Krize Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Kocaeli ili sınırları içerisinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve devlet okullarında görev yapan 322 öğretmene ulaşılmış olup, bu öğretmenlerimize google forms aracılığıyla Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği ve Krize Müdahalede Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Envanteri uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğretmenlerin hayat boyu öğrenme düzeyleri ile krize müdahalede kullandıkları başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkinin yanı sıra elde edilen bulgular cinsiyet, branş, fakülte ve kıdem gibi demografik değişkenler açısından da incelenmiştir.

Bu araştırmanın ilk sorusu öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye yöneliktir. Bu kapsamda öğretmenlere yaşam boyu öğrenme ölçeği uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Alanyazın incelendiğinde elde edilen bu bulguyla benzerlik gösteren çalışmaların olduğu görülmektedir. İncik (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğiliminin yüksek olduğunu özellikle de motivasyon ve sebat alt boyutlarında daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Tanatar ve Alpaydın (2019) da 225 öğretmenle yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu ve yine motivasyon ile sebat alt boyutlarında aldıkları puanın daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Yılmaz (2016) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 73 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada da öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldız Durak ve Tekin (2020) de 98 öğretmenle gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu bulgusuna

ulaşmışlardır. Erdamar vd (2017) Lise Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitsel İnternet Kullanma Öz-Yeterlilik İnançları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada liselerde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayra ve Kösterelioğlu (2015) 362 öğretmenin katılımıyla yaptıkları çalışmada öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çetin ve Çetin (2017) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde Soruklu ve Şentürk (2023) de 296 öğretmen adayıyla yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Alanyazında elde edilen bu bulguyla benzerlik gösteren çalışmalar olduğu gibi farklılık gösteren çalışmalar da mevcuttur. Tunca vd. (2015) 286 öğretmen adayıyla yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Elde ettiğimiz bu bulgu ve alanyazındaki benzer bulgular öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda geliştirip, öğrencilerine daha iyi bir eğitim verme çabası içerisinde olduklarının kanıtı olabilir. Aynı zamanda teknolojiye gelişmeler, müfredatın sürekli olarak değişmesi, öğrenci ihtiyaçlarının farklılaşması ve öğretmenlerin tüm bu durumlara uyum sağlamak zorunda olması da öğretmenlerin sürekli bir öğrenme eylemi içinde olmasına ve bu durum, hayat boyu öğrenme eğilimleri düzeyinin yüksek çıkmasına kaynaklık etmiş olabilir.

Bu araştırmanın ikinci sorusu Öğretmenlerin Krizlere Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri ne düzeydedir? sorusuydu. Bu kapsamda çalışmaya katılan öğretmenlere Krize Müdahalede Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Envanteri uygulanmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin Krizlere Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri puanlarının orta düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Akkaya (2018) aynı envanteri kullanarak okul psikolojik danışmanlarıyla yaptığı çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan okul psikolojik danışmanlarının sosyal destek sağlama, başa çıkma becerileri kazandırma, kriz durum değerlendirme ve sosyale ağ kurma becerilerinin iyi seviyede olduğunu belirtmiştir. Alanyazındaki bu çalışma ile yaptığımız çalışmadan elde edilen sonuç karşılaştırıldığında, okullarda yaşanan

duygusal veya davranışsal sorunlara yanıt bulabilmek, yardımcı olabilmek amacıyla öğretmenlerin başa çıkma stratejilerini kullandığını ancak daha iyi bir sonuç için bu alanda uzmanlık gerektiren bir eğitim almaları gerektiği söylenebilir.

Bu araştırmanın üçüncü sorusu Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Krizlere Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri arasında ilişki var mıdır? sorusuydu. Elde ettiğimiz bulgularda Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Krize Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Kriz anlarında esnek düşünme ve hızlı hareket etme önem arz etmektedir. Hayat boyu öğrenmede de değişime direnç göstermeme, yeniliklere karşı esnek olma ve farklılıklara çabuk uyum sağlama önem arz etmektedir. Her iki konunun bu ortak özelliği elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Hayat boyu öğrenme eğiliminde olan öğretmenler, daha esnek ve değişime daha açıktırlar. Hayat boyu öğrenen öğretmenlerin bu özelliği kriz durumlarına daha hızlı adapte olmalarına ve değişen koşullara daha iyi uyum sağlamalarına yardımcı olur. Çünkü yeni bilgi ve becerilerin kazanılabilmesi, yaşanan krizlerde uygun başa çıkma stratejilerini kullanma konusunda kolaylık sağlayacaktır.

Krize müdahale sırasında hızlı ve doğru karar vermek önemlidir. Hayat boyu öğrenme, bireyin yeni bilgiler edinme ve mevcut bilgilerini güncelleme süreci olduğundan hayat boyu öğrenme yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin krizlere müdahalede daha makul başa çıkma stratejilerini kullanacağını söylemek mümkündür.

Krize müdahalede iletişimin yadsınamaz bir rolü bulunmaktadır (Otlı, 2011: s.145) İnsanları kriz durumlarına karşı motive etme ve harekete geçirmede, kriz anında ve sonrasında ilgili mercilere bilgi akışını sağlamada, ekipler arasında koordinasyonu sağlamada etkili iletişim becerisine sahip olmak büyük önem arz etmektedir. İnsanları bilinçlendirme, güven oluşturma ve ikna sürecinde de etkili iletişim kriz sürecini daha sağlıklı atlatmaya yardımcı olacaktır. Hayat boyu öğrenme yaklaşımında da aynı şekilde iletişim becerilerinin geliştirilmesine büyük önem verilmektedir. Çünkü sosyal bir varlık olan insanın çevresiyle daha iyi uyum sağlaması etkili bir iletişim becerisine sahip olmayı gerektirmektedir. Hayat boyu öğrenmeyi benimsemiş bir öğretmenin iletişim becerileri daha iyi olacak, bu beceri sayesinde insanların güvenini daha çabuk kazanacak ve onları daha çabuk ikna

edebilecektir. Bu da kriz durumlarını daha iyi yönetmesine, daha kabul edilebilir müdahalelerde bulunmasına olanak sağlayacaktır.

Hayat boyu öğrenme ile krize müdahale arasındaki ilişkiyi gösteren durumlardan biri de değişim yönetimidir. Krizlerin, beklenmedik anda ortaya çıkan, hayatın olağan akışında değişiklik meydana getiren durumlar olduğu belirtilmişti. Hayat boyu öğrenmenin temel amaçlarından biri değişime uyum sağlamaktır. Günümüz dünyasında meydana gelen bu hızlı değişime uyum sağlamakta zorlanan bireyler çeşitli kriz durumlarıyla karşılaşabilmektedirler. Bu tarz krizleri başarıyla atlatmanın yolu yaşanan değişimlerin farkında olup, buna uygun hareket etmekten geçmektedir. Hayat boyu öğrenmeyi benimsemiş öğretmenler öğrencilerinin yaşanan bu değişimleri anlamasına, bunlarla nasıl başa çıkacağını farketmesine, bu değişimleri nasıl yönetmesi gerektiğine dair bilgilendirmelerde diğer öğretmenlere nazaran daha yardımcı olacaklardır.

Hayat boyu öğrenme süreci bireylerin problem çözme becerilerine katkıda bulunur. Hayat boyu öğrenme eğilimindeki öğretmenler problem çözme becerilerini arttırarak kriz anlarında daha etkin müdahalelerde bulunabilirler. Çünkü krizler doğaları gereği içlerinde çeşitli problemleri içerir. Bu problemlerin sağlıklı bir şekilde çözülmesi, problem çözme becerilerine sahip olmakla mümkündür.

Hayat boyu öğrenme ile krize müdahale arasındaki ilişkiyi gösteren kavramlardan biri de stres yönetimidir. Kriz anında bireylerde ve çevredeki insanlarda stresin yoğunlaştığını söyleyebiliriz. Bu stresli anın doğru yönetilememesi, krizin olumsuz etkisinin daha fazla olmasına sebep olabilir. Dolayısıyla krize müdahalede bulunacak kişinin stres yönetimi konusunda eğitim almış olması olası zararları en aza indirgeyecektir. Hayat boyu öğrenme yaklaşımını benimsemiş öğretmenler stres yönetimi konusunda da gerekli eğitimleri alıp kendilerini geliştirmiş olacaklarından daha uygun müdahalelerde bulunacaklarını söylemek mümkündür.

Bu araştırmanın dördüncü sorusu öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile krize müdahalede kullandıkları başa çıkma stratejileri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? sorusuydu. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık

oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde elde edilen bu bulguyu destekler nitelikte çalışmaların olduğu görülmektedir. Yılmaz (2016) öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerini incelediği çalışmasında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayaz (2016) öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Yaman ve Yazar (2015), 293 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimi puanlarında cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Tunca vd. (2015) de yaptıkları çalışmada cinsiyetin öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri düzeyinde anlamlı bir etkide bulunmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanında alanyazında, elde ettiğimiz bu sonuçla örtüşmeyen çalışmaların da olduğu görülmektedir. İncik (2020) yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. İzci ve Koç (2012) yaptıkları çalışmada kadın öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Çetin ve Çetin (2017) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada kadın öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Evin Gencel (2013) de yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Kılıç (2015) de yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Erdamar vd. (2017) lise öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Çalışmamızda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın çıkmamasının sebebi ise öğretmenlerin lisans eğitimleri ve meslek hayatları boyunca cinsiyet farketmeksizin aynı eğitime tabii tutulmasından kaynaklanıyor olabilir. Elde edilen bu bulgu cinsiyet farketmeksizin öğretmenlerin sınıf ortamında ve okul ortamında benzer sorumluluklarının olmasından da kaynaklanabiliyor olabilir. Bu durumlar kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler açısından hayat boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin benzer olmasına etki etmiş olabilir.

Öğretmenlerin krize müdahalede kullandıkları başa çıkma stratejileri puanlarının ise cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde elde edilen bu bulguyla farklılık gösteren çalışmaların olduğu görülmektedir.

Özalp ve Levent (2021) okul müdürlerinin kriz yönetme becerilerini farklı değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Otlu (2011) tarafından okul psikolojik danışmanlarıyla yapılan çalışmada da krize müdahalede kullanılan başa çıkma stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Elde ettiğimiz bu bulgunun sebebi, kadın öğretmenlerin iletişim becerilerinin daha iyi olmasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Bulut (2003) tarafından yapılan çalışmada kadın öğretmenlerin iletişim becerilerinin daha iyi olduğu belirtilmiştir. Krizlere müdahalede de iletişimin yadsınamaz bir rolü bulunmaktadır (Otlu, 2011: s.145) Grissom ve Condon (2021, s.317) de krize müdahale de iletişimin önemini vurgulamıştır. Bu durum kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturmuş olabilir.

Bu araştırmanın beşinci sorusu Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Krizlere Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri branşa göre farklılaşmakta mıdır? sorusuydu. Elde edilen bulgularda branşın öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Erdamar vd. (2017) lise öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada branş değişkeninin öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Elde edilen bu bulguyu destekleyen çalışmalar olduğu gibi farklı sonuca ulaşılan çalışmalar da mevcuttur. Ayaz (2016) yaptığı çalışmada İngilizce, Coğrafya, Okul Öncesi, Resim ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre hayat boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaman ve Yazar (2015) yaptıkları çalışmada Görsel Sanatlar öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin diğer branşlara göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Tunca vd. (2015) yaptıkları çalışmada Fen Bilimleri öğretmenleri ile Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin Sınıf Öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Elde edilen bu sonuç; sene başı, sene sonu ve ara tatillerdeki mesleki çalışmalarda öğretmenlerin branş farketmeksizin aynı eğitimlere tabii tutulmasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin Krizlere Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri toplam puanlarında branş değişkeni anlamlı bir fark oluşturmazken alt boyutlar açısından incelendiğinde Başa Çıkma Becerileri Kazandırma alt boyutunda ve Sosyal Ağ Oluşturma alt boyutunda Sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin çocukların sosyal açıdan gelişimlerine daha çok önem vermesinden kaynaklanıyor olabilir. Kriz anlarında insanlar genellikle güvenebilecekleri sosyal bağlantıları ararlar. Onlardan sosyal, duygusal veya psikolojik destek beklerler. Sosyal ağ oluşturma becerisi, kriz anlarında bireylerin birbirlerine destek olabilmelerine imkan sağlar. Branş öğretmenleri birden fazla sınıfa eğitim verdiklerinden öğrencileri bireysel anlamda tam tanıyamayabilmekteler. Sınıfları sırayla gezip, dersinin kazanımlarını verme uğraşı gösterirken, öğrencilerin sosyal gelişimine dikkat göstermeyebilmekteler. Ancak sınıf öğretmenleri, çocukların ilk öğretmenleri olması dolayısıyla çocukların her yönden gelişimine tanıklık ve öncülük ederler. Aile evinden çıkıp, ilk kez bu kadar kalabalık bir ortamda bulunan çocuklara, topluluk içinde nasıl davranılması gerektiği, sosyal çevrenin nasıl oluşturulacağı, arkadaşlık ilişkilerinin nasıl geliştirilebileceği, zor durumda kalan arkadaşına nasıl davranması gerektiğine yönelik bilgiler verip, çocukların gelişimini takip ederler. Turhan (2017: s.91) da yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin çocukların sosyalleşmelerinde önemli rol oynadığını belirtmiştir. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin herhangi bir problem durumunda velilerle ilk görüşmeyi yapması, bilgi akışını sağlaması Sosyal Ağ Oluşturma alt boyutunda anlamlı derecede farklılık göstermesine etki etmiş olabilir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin güçlü yanlarını keşfetmelerine ve bunları kullanmalarına olanak sağlamaya çalışması, Başa Çıkma Becerileri Kazandırma alt boyutunda anlamlı farklılık oluşturmaya sebep olmuş olabilir.

Bu araştırmanın altıncı sorusu Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Krizlere Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri kıdeme göre farklılaşmakta mıdır? sorusuydu. Elde edilen bulgular kıdem değişkeninin hayat boyu öğrenme eğilimi puanlarında ve Krizlere Müdahalede Kullandıkları Başa

Çıkma Stratejileri puanlarında anlamlı bir değişiklik oluşturmadığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde elde edilen bu bulgunun Ayaz (2016) tarafından yapılan çalışmanın sonucuyla tutarlı olduğu görülmektedir. Aynı şekilde Erdamar vd. (2017) de liselerde görev yapan öğretmenlerle yaptıkları çalışmada kıdem değişkeninin öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Alanyazında elde ettiğimiz bu bulguyla benzerlik gösteren çalışmalar olduğu gibi farklı sonuca ulaşılan çalışmalar da mevcut. Yılmaz (2016) yaptığı çalışmada kıdemi 11-15 olan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Yaman ve Yazar (2015) yaptıkları çalışmada 6-10 kıdeme sahip öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmamızda öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin yüksek çıkması ve kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmaması eğitim camiası adına sevindirici bir sonuçtur. Çünkü bu bulgu, mesleki deneyimleri yüksek öğretmenlerin sahip oldukları bilgi birikimlerini derinleştirmeye çalıştıkları, meslekte yeni öğretmenlerin ise öğrenmeye devam ederek kendilerini geliştirmeye çalıştıklarının göstergesi olabilir. Mesleki deneyim farketmeksizin öğretmenlerin öğrenmeye devam etmeleri, şüphesiz yetiştirdikleri öğrencilerin de daha iyi olmasını sağlayacak ve bu durum zamanla ülkenin daha hızlı kalkınmasına olanak sağlayacaktır.

Bu araştırmanın yedinci sorusu Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Krizlere Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri mezun olunan fakülteye göre farklılaşmakta mıdır? sorusuydu. Elde edilen bulgularda fakülte değişkeninin hayat boyu öğrenme eğilimleri puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuca ulaşılmış çalışmaların olduğu görülmektedir. Yılmaz (2016) yaptığı çalışmada öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri puanının mezun oldukları fakülte değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yaman ve Yazar (2015) de Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ve diğer fakülte mezunlarıyla yaptıkları çalışmada mezun oldukları fakültenin öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri puanında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen bu bulgunun sebebi; sadece eğitim camiasında değil, iş dünyasının tümünde hızlı bir değişimin olması ve bireylerin bu değişime ayak uydurabilmek için öğrenmeye

devam etmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Diğer fakültelerden mezun olup formasyon olarak öğretmen olan bireylerle, eğitim fakültesinden mezun olan bireylerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin benzer olması atanabilmek için sürekli öğrenmeye devam etmek veya atandıktan sonra çağın gereklerine uyum sağlayabilmek için öğrenmeye devam etmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin Krizlere Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri toplam puanlarında mezun olunan fakülte anlamlı bir fark oluşturmazken alt boyutlar açısından incelendiğinde Başa Çıkma Becerileri Kazandırma alt boyutunda ve Sosyal Ağ Oluşturma alt boyutunda Eğitim Fakültesi mezunları lehine anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde ettiğimiz bu bulgunun sebebi Eğitim Fakültesi ile diğer fakültelerin pedagojik eğitime verdikleri önemin farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Eğitim fakültelerinde, öğretmen adaylarına diğer fakültelerden farklı olarak daha kapsamlı bir pedagojik eğitim verilir. Bu durum Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin, öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamı oluşturmalarını ve öğrencilerinin bu ortamda yeteneklerini keşfetmelerini sağlar. Kriz anlarında da öğretmenler, öğrencilerinin ön plana çıkan bu yeteneklerinden faydalanmasını sağlamaya yönelik rehberlik eder. Bu durum başa çıkma becerileri kazandırma alt boyutunda Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin daha iyi olmasını sağlıyor olabilir. Sosyal Ağ Oluşturma alt boyutundaki anlamlı farklılığın sebebi de Eğitim Fakültelerinin iletişim becerilerine ve toplumsal ilişkilere daha çok önem vermesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu durum Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin kriz anlarında topluluklarla daha etkili iletişim kurmalarını, bilgi akışını daha etkili yapmalarını, toplulukları bir araya getirme ve destekleme konusunda daha yetkin olmalarını sağlıyor olabilir.

Bu araştırmanın sekizinci sorusu Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Krizlere Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır? sorusuydu. Elde edilen bulgularda özel okullarda çalışan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu fark özel okullardaki rekabet ve performans baskısından kaynaklanıyor olabilir.

Nitekim Pala (2019) tarafından yapılan çalışmada özel okullarda çalışan öğretmenlerin mesleklerinin devamı için yaşam boyu öğrenmeye daha çok önem verdiklerini belirtilmiştir. Aynı zamanda özel okullarda sınıf mevcutlarının devlet

okullarına göre daha az olması da bu farkın oluşmasına sebep olmuş olabilir. Çünkü sınıf mevcudunu az olması öğretmenlerin, öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarına daha fazla odaklanmasına imkan tanır. Bu durum kişiye özel öğretim stratejileri geliştirmeye, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun yeni öğretim yöntemlerini keşfetmeye ve eğitimdeki gelişmeleri takip ederek güncel kalmaya olanak sağlar. Özel okulların ücretli olması, velilerin verdikleri ücretin karşılığını alma beklentileri de özel okul yöneticilerini, öğretmenlerine çeşitli eğitimlerle gelişim fırsatları sunmayı sağlamaya yönlendirmektedir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin bu tür mesleki gelişim eğitimlerinden daha sık faydalanmaları onların devlet okullarında çalışan öğretmenlere nazaran hayat boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olmasına kaynaklık etmiş olabilir. Sayılan bu sebepler ve özel okullarda çalışan öğretmenlerden beklentinin daha yüksek olması, onların mesleki gelişime daha fazla önem vermelerine sebep olmuş olabilir.

Çalıştıkları okul türü Öğretmenlerin Krizlere Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri toplam puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu okullarda benzer kriz durumlarının yaşanmasından kaynaklanıyor olabilir. Okullarda yaşanması olası kriz senaryolarının benzer olması öğretmenlerin de benzer müdahalelerde bulunmasına sebep olur. Örneğin her iki okul türünde de herhangi bir kriz anında öncelikli olarak öğrencilerin güvenlikleri sağlanmaya çalışılır, bu durum öğretmenlerin benzer stratejiler kullanmalarına sebep olabilir. Bu bulgunun elde edilmesindeki başka bir sebep de her iki okulun da toplumun bir parçası olması ve kriz anlarında toplumsal beklentilere benzer cevaplar vermelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Sonuç olarak okullar yapısı itibarıyla çeşitli kriz durumlarının yaşanabileceği ortamlardır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşanması olası bu kriz senaryolarına hazırlıklı olmaları, krizlere uygun müdahalelerde bulunmaları, bunun için gerekli bilgi becerilere sahip olmaları önem arz etmektedir. Öğretmenlerin krize müdahale konusunda gerekli eğitimleri almaları ve hayat boyu öğrenme anahtar yetkinliklerine sahip olmaları okullarda karşılaştıkları krizleri en az zararlı atlatmalarını sağlayacaktır. Örneğin dijital yetkinlik, online eğitimde öğretmenin daha verimli ders işlemesini sağlayacaktır. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği, doğal afetlerden sonra yaşanan göçlerde sınıfına yeni gelen öğrencilerle iletişimini kolaylaştıracaktır.

Elde edilen tüm bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin öğrenmeye açık olmaları, zaman ve mekan farketmeksizin sürekli bir öğrenme devinimi içerisinde olmaları, karşılaşılabilecekleri kriz durumlarının üstesinden gelme hususunda fayda sağlayacağını söylemek mümkündür.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar neticesinde uygulayıcılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- 21. yüzyıl insanının çabuk değişen koşullara uyum sağlayabilmesi için sürekli öğrenme veya öğrenmeyi öğrenme gibi özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bireylere bu özellikleri kazandıracak kişiler öğretmenler olduğundan öncelikle öğretmenlerin bu alanda kendilerini yetiştirmiş olmaları ve yaşam boyu öğrenmeyi benimsemiş olmaları gerekmektedir. Çalışmamızda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek çıkmıştır ancak krize müdahalede kullandıkları başa çıkma stratejileri düzeyi ‘orta düzey’ olarak bulunmuştur. Ayrıca çalışmamızda öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile krize müdahalede kullandıkları başa çıkma stratejileri arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aradaki bu ilişki düşünüldüğünde çeşitli eğitimlerle, seminerle yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğinin öğretmenlere anlatılması ve özellikle krize müdahale konusunda öğretmenlerin gereken bilgi ve becerileri öğrenmeye teşvik edilmesi kriz anlarında daha makul müdahalelerde bulunmaları hususunda fayda sağlayacaktır.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Mayıs 2022’de yayınlanan uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programında krize müdahale ile ilgili herhangi bir eğitimin olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin krize müdahalede kullandıkları başa çıkma stratejileri düzeyinin orta düzeyden daha yüksek olması için bu eğitim programına okullarda yaşanması olası kriz durumlarında neler yapılması gerektiğiyle ilgili dokümanların eklenmesi sağlanabilir.

- Krizler iyi yönetilebilirse öğrenme ve gelişme için fırsatlar doğurabilir (Yıldırım, 2016: s.482). Öğretmenlerin krize müdahalede kullandıkları başa çıkma stratejileri düzeyinin orta düzeyden daha yüksek olması için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sene başı, sene sonu ve ara tatillerde yapılan mesleki çalışmaların birinde veya birkaçında örnek olay yönteminin tercih edildiği bir eğitim planlanabilir. Böylece hem krizin fırsata dönüştürülebileceğine dair öğretmenlerde bir farkındalık oluşturulmuş olur hem de yaşanması olası kriz durumlarına öğretmenlerin tedirgin bir şekilde değil daha sükunetli ve bilinçli şekilde yaklaşmaları sağlanmış olur. Aynı zamanda bu eğitimlerde kıdemli öğretmenler, geçmişte yaşadıkları kriz durumlarının neler olduğunu, hangi zorlukları yaşadıklarını, krizin üstesinden nasıl geldiklerini, hangi yanlış veya doğru müdahalelerde bulunduklarını anlatma fırsatı bularak görevde yeni olan meslekdaşlarına tecrübelerini aktarabilirler.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar neticesinde araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Çalışmamız, okul ortamında karşılaşılabilecek kriz durumlarına müdahaleyi içermektedir. Araştırmacılar farklı örgütlerdeki krize müdahale stratejilerini araştırabilirler.
- Çalışmamız öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri düzeyine ilişkindir. Günümüzde sadece öğretmenlerin değil iş dünyasındaki diğer tüm paydaşların da çağın gereklerine uygun eğitimler alarak mesleklerini daha iyi yapmaya çalışmalıdırlar. Dolayısıyla araştırmacılar kamuda veya özel sektörde çalışan diğer meslek dallarındaki bireylerin de hayat boyu öğrenme eğilimleri düzeyini belirlemeye yönelik çalışmalar yapabilirler.

KAYNAKÇA

1. Kitaplar

- Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün vd (2020). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (29.Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Doğan, Türkan, Özgür Erdur-Baker, Mustafa Alperen Kurşuncu vd. (2020). Kriz Danışmanlığı: Ankara: Pegem Yayınları
- Firestone, Steve (2020). Biblical Principles of Crisis Leadership (s. 7-21). Palgrave Macmillan, Çam.
- Flander, Gordana Buljan, Andreja Bogdan, Bruno Profaca vd (2020). Telephone and Online Counselling in Coping with Covid-19 Pandemic and Its Consequences. Zagreb: Croatia Chamber of Psychology
- Güneş, Firdevs, Tanju Deveci (2021). Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme. Ankara: Pegem Akademi
- Kanel, Krıstı (2012). A Guide to Crisis Intervention: Brooks/Cole
- Sarıgöz, Okan (2020). Yaşam Boyu Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık
- Savi Çakar, Firdevs, Selahattin Avşaroğlu, Özlem Tagay vd (2022). Krize Müdahale ve Kriz Danışmanlığı: Ankara: Pegem Yayınları
- Söğütçü, Türkan (2022). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İnovasyon, Duygusal Zeka ve Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Ankara: Gazi Kitabevi

2. Makaleler, Bildiriler, Diğer Basılı Yayınlar

- Adams, R. Charmayne, Jillian M. Blueford, Joel F. Diambra (2022), "Trauma-Informed Crisis İnvertion" Journal Of Professional Counseling: Practice, Theory & Research 49(2), 91–107
- Adıgüzel, Selminaz (2007), "İlköğretim okul müdürlerinin deprem ile ilgili kriz yönetimine ilişkin yeterlikleri." Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Akkaya, Muhittin Soner (2018), "Okul Psikolojik Danışmanlarının Kriz Durumlarıyla İlişkili Bazı Niteliklerinin İncelenmesi" Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Kuzey Kıbrıs
- Aksoy, Mustafa (2013). "Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni." Bilig 64 (2013): 23-48.

- Aksoy, Hasan Hüseyin, Naciye Aksoy (2003) "Okullarda Krize Müdahale Planlaması." Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES) 36.1 , 37-49.
- Altan, Bilge Aslan (2018). "Değişen Dünyada Değişen Okul." Kastamonu Eğitim Dergisi 26.5 , 1579-1588.
- Alağaçağı, Sinem (2006). "Kriz ve Afet Yönetimi: Türkiye Örneği" (Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli
- Ataş, Ufuk (2003). "Millet Mektepleri (1928-1935)" Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir
- Avrupa Komisyonu (2018), "Yaşam Boyu Öğrenme İçin Temel Yeterlilikler Hakkında Konsey Tavsiyesi" Avrupa Birliği Resmi Gazetesi, 2018/C 189/01
- Ayaz, Cihad (2016). "Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi". Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydoğdu, Arzu, Nazmiye Kocaman Yıldırım, Mine Özkan vd (2012). "Gelişimsel ve durumsal Krize Müdahale: Olgu Sunumu". Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 3(2): 92-97
- Ayra, Mücahit, İlker Kösterelioğlu (2015) "Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi." Education Sciences 10.1: 17-28.
- Bacakoğlu, Taha Yasin (2022). "Türkiye’de Yetişkin Eğitimi Tarihine Genel Bir Bakış" Temel Eğitim Dergisi 14, 18-29.
- Bıykoğlu, Ceren (2020), "İlköğretim okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi" Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Biber, Mahir (2006), "Keşfederek Öğrenme Yönteminin İlköğretim II. Kademe Matematik Dersi Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Üzerindeki Etkisi" Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Bulut, Nergüz Bozkurt (2003). "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, 443-452
- Çelebi, Elif Kılınç (2019), "Okullarda Krize Müdahale Ekiplerinde Yer Alan Öğretmenlerin ve Psikolojik Danışmanların Krize Müdahale Çalışmalarıyla İlgili Görüşlerinin İncelenmesi; Nitel Bir Çalışma", Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Çetin, Şaban ve Filiz Çetin (2017), "Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri." Eğitim ve Uygulama Dergisi 8(12): 1-8.

- Çetiner, Mesut (2019). Rehberlik Öğretmenlerinin Krize Müdahale Deneyimlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat
- Çetiner, Mesut ve Tahsin İlhan (2022), “Psikolojik Danışmanlar ve Rehber Öğretmenlerin Krize Müdahale Deneyimlerinin İncelenmesi” Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi 7(2): 268-282
- Darıcı, Sefer (2020). "Kriz Senaryoları Nedir? Türkiye-ABD'nin Karşılaştırmalı Analizi Ve İletişim Odaklı Bir Kriz Senaryo Modeli Önerisi." Turkish Studies 15.4: 277-294.
- Demiröz, Sena (2022). “Sınıf Öğretmenlerinin Acil Uzaktan Eğitim Dönemine İlişkin Algılarının Dijital Öğretmen Yeterlikleri Ve Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle İlişkisinin İncelenmesi” Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli
- Döş, İzzet, Muhammed CÖMERT (2012). "İlköğretim Okullarında Kriz Yönetimi Hakkında Okul Müdürlerinin Görüşleri." Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 9.20: 329-346.
- Güleç, İsmail, Seda Çelik, Buket Demirhan (2012), Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme, Sakarya Eğitim Dergisi: 34-48
- Erdamar, Gürcü, Özden Demirkan, Gülçin Saraçoğlu vd. (2017). “Lise Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ve Eğitsel İnternet Kullanma Öz-Yeterlik İnançları”. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2), 636-657.
- Ezer, Feyzullah (2020). “Köy Enstitülerinin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri Ve Önemi”. Belgi Dergisi, 2(19), 1786-1804.
- Grissom, A. Jason, Lara Condon (2021). “Leading Schools and Districts in Times of Crisis” Educational Researcher, 50(5), 315-324.
- Haban, Melih Mustafa, Bayram Bozkurt (2017), "Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetimi Becerilerinin Kurumun Sosyal Sermaye Birikimine Etkisi." Milli Eğitim Dergisi 46.213: 139-153
- İncik, Eda Yalçın (2020) "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ve 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi." Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 20.2: 1099-1112.
- İşözen, Hakan (2020), "Covid-19: Psikologlar ve Kriz Zamanlarında Etik Sorumluluk" Aydın İnsan ve Toplum Dergisi 6.1: 1-10.
- Ji Min Cha, Ji Eun Kim, Min A Kim vd (2018). “Five Months Follow-up Study of School-based Crisis Intervention for Korean High School Students Who Experienced a Peer Suicide” J Korean Med Sci, 33(28): 1-11

- Jimerson, Shane R., Stephen E. Brock, and Sarah W. Pletcher. "An integrated model of school crisis preparedness and intervention: A shared foundation to facilitate international crisis intervention." *School Psychology International* 26.3 (2005): 275-296.
- Karakuş, Adnan, Yusuf İnandı (2018). "Ortaokul Yöneticilerinin Okullarında Yaşanan Kriz Durumlarını Yönetme Becerilerinin İncelenmesi" Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 14.2: 500-518.
- Karataş, Zeki (2020). "COVID-19 Pandemisinin Toplumsal Etkileri, Değişim Ve Güçlenme" Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi 4.1: 3-17.
- Kaya ve Yıldırım (2017). "Liselerde Çalışan Psikolojik Danışmanların Okullarda Yaşanan Kriz Durumlarına İlişkin Algıları" İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırması Dergisi, 6(2): 835-857
- Kılıç, Hasan (2015). İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli
- Knox, S.Karen and Albert R. Roberts (2005). "Crisis Intervention and Crisis Team Models in Schools" National Association of Social Workers 27(2), 93-100
- Matsumoto-Royo, Kiomi, Maria Soledad Ramírez-Montoya ve Paulette Conget (2021). "Uygulamaya dayalı öğretmen eğitiminde yaşam boyu öğrenme eğilimlerini geliştirme fırsatları: Eğitim 4.0'a hazırlanmak." *Geleceğin İnterneti* 13(11): 292.
- MEB, (2010), "Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği", Sayı:27587
- MEB, (2014). "Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı, 1-46
- MEB, (2019). "Psikososyal Koruma, Önleme ve Krize Müdahale Hizmetler Yönergesi" Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Cilt 82, Sayı:2739, 204-229
- Mikušová, Marie, Petra Horváthová, (2019). Krize hazır mısınız? Bir organizasyonda kriz yönetiminin temel unsurları. *Ekonomik araştırma*, 32 (1) :1844-1868.
- Ocak, Yasemin (2006). Ortaöğretim okullarında kriz yönetimi:(Edirne ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne
- Otlı-Mete, Bahar, Ferda Aysan (2017). "Okul Psikolojik Danışmanlarının Krize Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri: İzmir İli Örneği". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 459-478.
- Özdemir, Yavuz, Elif Aktaş, (2011). "Halkevleri (1932'den 1951'e)" Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 45 : 235-262
- Özden, Aykut (1993). "Krize Müdahalenin Psikiyatrideki Yeri." *Kriz Dergisi* 1.3 : 158-165

- Övgün, Barış, Halil Yasin Tamer (2021). "Covid-19 Krizi Ekseninde Ulusal Kriz Yönetiminde Yeniden Yapılanma." İzmir İktisat Dergisi 36.2: 439-459.
- Özalp, Uğur, Faruk Levent (2021). "Okul Müdürlerinin Kriz Yönetme Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi". Milli Eğitim Dergisi, 50(230), 461-482.
- Pala, Ömer Fırat (2019). "Devlet Okulları ve Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Eğilimlerinin Ve Görüşlerinin İncelenmesi". Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bartın
- Resmi Gazete, (2011). Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Sayı:28054, Tarih:14 Eylül 2011
- Robert, Albert R. (2022). "Assesment, Crisis İntervention, and Trauma Treatment: The İntegrative ACT İntervetion Model" Brief Treantment and Crisis İntervention. 2: 1-21
- Robert, Albert R., Allen J. Ottens (2005). "The Seven-Stage Crisis İnvertion Model: A Road Map to Goal Attainment, Problem Solving, and Crisis Resolution", Brief Treantment and Crisis İntervention. 5(4), 329-339.
- Samanci, Osman, Ebru Ocakci (2017). "Hayat Boyu Öğrenme". Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(24), 711-722.
- Soruklu, Esra, Şener Şentürk (2023). "Öğretmen Adaylarının 21.yy Becerileri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi" Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 10 (35), 167-192
- Sarı, Esra, Büşra Sarı (2020). "Kriz Zamanlarında Eğitim Yönetimi: Covid-19 Örneği." Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 3(2): 49-63.
- Sayıl, Işık (1992) "Olağanüstü Koşullarda Krize Müdahalenin Yeri ve Önemi." Kriz Dergisi 1.1 : 4-7.
- Sezgin, Ferudun (2003). "Kriz Yönetimi.", Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 8(1): 181-195.
- Şimşek, Hanife, Süleyman Göksoy (2021), "Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetebilme Yeterlilikleri" Türk İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8(28): 42-71
- Tanatar, Esra, Yusuf Alpaydın (2019) "Öğretmenlerin İş Değerleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi." Electronic Turkish Studies 14.3. 1775-1790
- Tatlıdil, Ümmühan Akkaya (2023), "Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Becerilerinin Güncellenmiş Anahtar Yetkinlikler Bağlamında İncelenmesi" Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde

- Tay, Bayram (2005) "Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri" Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 6, Sayı 1, 209-225
- Tunca, Nihal, Senar ALKIN ŞAHİN, Özge AYDIN (2015). "Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri." Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 11.2
- Tunç, Ahmet, Fatma Zehra Atıcı (2020). "Dünyada ve Türkiye’de Pandemilerle Mücadele: Risk Ve Kriz Yönetimi Bağlamında Bir Değerlendirme." Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi 5.2: 329-362
- Turhan, Murat. (2017). "İlkokul Öğrencilerinin Sosyalleşmesinde Öğretmen Etkisinin Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi, Kocaeli İli Körfez İlçesi Örneği" Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- Ulusoy, Yıldız Öztan, Nergiz Cihangül. "Uzaktan Eğitim Sürecinde Psikolojik Danışmanların Krize Müdahale Deneyimlerinin İncelenmesi." Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi 1.1: 195-231.
- Ulutaş, Saniye (2010), "Kriz Yönetimi Ve Dönüşümcü Liderlik" Yüksek Lisans Tezi, Dokuiz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Urhan, Nesli (2020). "Hayat Boyu Öğrenme: Avrupa Birliği ve Türkiye Karşılaştırması" Çalışma İlişkileri Dergisi, Cilt:1 Sayfa: 18-45
- Ülger, Kani (2021). "Uzaktan Eğitim Modelinde Karşılaşılan Sorunlar-Fırsatlar ve Çözüm Önerileri" International Journal of Contemporary Educational Studies 7(1) 393-412
- Ünsal, Serkan (2021), "Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı, Önemi ve Öğretmenlerin Değişen Rollerine Üzerine Nitel, Betimsel Bir Araştırma" İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(42) 1481-1504
- Yaman, Fikriye, Taha Yazar. (2015) "Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)." Kastamonu Eğitim Dergisi 23.4: 1553-1566.
- Yıldırım, Şeyda (2016) "Sosyal Hizmette Krize Müdahale Yaklaşımının Kullanımı Krize Müdahale". Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 3(4): 481-486
- Yıldız Durak, Hatice, Serkan Tekin (2020). "Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliliklerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlere Göre İncelenmesi" Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 20(1), 221-235
- Yılmaz, Kübra Yaşar, Jale Eldeleklioğlu (2019). "Okul Ortamında Krize Müdahale İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi." Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 2.1: 29-45.

Yılmaz, Muammer (2016) “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi” Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 13 (35): 253-262

Yılmaz, İlker, Bilal Yıldırım (2019), "Okul yöneticilerinin kriz yönetimi tutumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişki." İZÜ Eğitim Dergisi 2.3: 42-62.

Yoluk, İrem Şahin (2023), “Psikolojik İlk Yardım Eğitim Programının Psikolojik Danışmanların Krize Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri Üzerindeki Etkisi” Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

3. Elektronik Kaynaklar

AFAD (2023), Erişim Adresi: <https://www.afad.gov.tr/kahramanmarasta-meydana-gelen-depremler-hk-34> Erişim Tarihi: 05.01.2024

Avrupa Komisyonu (2018), Erişim Adresi: https://www.myk.gov.tr/images/articles/TYC/Yayinlar/Hayat_Boy_u_Ogrenme_icin_Anahtar_Yetkinlikler_Tavsiye_Karari_2018.pdf Erişim Tarihi: 05.08.2023

Özdemir, Uğur (2022), Psikiyatrik Sosyal Hizmet. [https://cdn-acikogretim.istanbul.edu.tr/auzefcontent/ders/psikiyatrik_sosyal_hizmet/14/index.html#:~:text=Caplan'a%20g%C3%B6re%20ya%C5%9Fam%C4%B1%20tehdit,ili%C5%9Fkin%20\(%C3%A7aresizli%C4%9Fi\)%20duygusal%20tepkisidir. / 09.02.2022](https://cdn-acikogretim.istanbul.edu.tr/auzefcontent/ders/psikiyatrik_sosyal_hizmet/14/index.html#:~:text=Caplan'a%20g%C3%B6re%20ya%C5%9Fam%C4%B1%20tehdit,ili%C5%9Fkin%20(%C3%A7aresizli%C4%9Fi)%20duygusal%20tepkisidir. / 09.02.2022)

TDK, (2023), <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 24.04.2023

YÖK,(2023),<https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> , Erişim Tarihi: 06.05.2023

Kocaeli Valiliği (2023), Erişim Adresi: <http://www.kocaeli.gov.tr/yavuz-cifti-depremzedelerle-bir-araya-geldi> Erişim Tarihi: 05.01.2024)

MEB, (2020), Erişim Adresi: <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr> Erişim Tarihi: 10.01.2024

MEB, (2022)
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_05/18181104_OYretmenlik_Kariyer_BasamaklarY_EYitim_ProgramY_ve_YazYIY_SYnav_Duyurusu_18.05.2022.pdf

WHO, (2020). WHO Director-General’s opening remarks at the media briefing on 2019 novel coronavirüs. Erişim Adresi: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> Erişim Tarihi: 10.01.2024

EKLER

Ek-1 Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği

No	Maddeler	Asl a	N a d i r e n	A r a S ı r a	S ı k S ı k	Her Za ma n vey a Her Gü n
1.	Fikirselsel mücadelelerden keyif alırım					
2.	Yeni öğrendiğim şeyleri başkalarıyla paylaşıyorum					
3.	Sorun ve problemleri derinlemesine analiz etmeyi severim					
4.	Okumak, düzenli yaptığım bir etkinliktir					
5.	Kendi kendine motive olan biriyimdir					
6.	Kütüphane ve kitapçıları ilgi çekici kitaplar ve dergiler için dolaşıyorum.					
7.	Okulda veya çevremde yapılan tartışmalara ilgi çekici katkılarda bulunurum					
8.	Eleştirel düşünme yaptığım etkinliklerden birisidir					
9.	Keyif almak veya eğlence amacıyla bir şeyler okurum					
10.	Pek çok farklı alana ilgi duyarım					
11.	Farklı farklı ilgi alanlarımı takip ederim					
12.	Yeni bir şeyler öğrenmekten hoşlanırım					
13.	Okul veya derslerle alakalı olmayan çok fazla kitap, dergi vs. okurum.					

Ek-2 Krize Müdahalede Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Envanteri

Maddeler	Ta m a m en Ka tıl ı y or u m	K a t ı l ı y o r u m	K a r a r ı s ı z ı m	K a t ı l ı y o r u m	Hiç Kat ılmı yor um
1. Yaşadığı duruma uygun başa çıkma davranışları göstermesine yardımcı olurum					
2. Yeteneklerini ve güçlü yönlerini belirleyip, bunların farkına varmasını sağlarım					
3. Doğru karar verebilmesi için desteklerim					
4. Problem çözme becerisini geliştirmeye çalışırım					
5. Çözümüne yönelik kısa süreli görüşmeler yaparım					
6. Sağlıklı iletişim kurma yollarını öğretirim					
7. Alternatif çözümleri araştırmasına yardım ederim					
8. Bireyin sosyal ilişkilerini kuvvetlendirmesine yardımcı olurum					
9. Sosyal çevreyi (aile, arkadaş, okul ve toplum) müdahale plânının dışında tutarım					
10. Yaşadığı durumla ilgili güvensizliğini yenmesine yardımcı olurum					
11. Duygularını açıkça ifade edebilmesi için cesaretlendiririm					
12. Kriz öncesi yaşantısına dönmesi için onu desteklerim					
13. Kendine güvenini kazanması için desteklerim					
14. Kriz ekibini devreye sokarım					
15. Psiko-sosyal müdahale uygulamam					
16. Sakıncası yoksa arkadaşlarına ve öğretmenine durum hakkında bilgi veririm					
17. Benzer yaşantıları olan kişilerle görüştürürüm					
18. Kriz durumunu görmezden gelirim					
19. Öfke ile başa çıkma yollarını öğretirim					

20. Yasal boyutu var ise adli kurumları haberdar ederim					
21. Kabullenme sürecini kolaylaştırmaya çalışırım					
22. Hayata bağlayacak plânlar yapmasına yardımcı olurum					
23. Durum yatışıncaya kadar kişiyi hayatta tutmaya çalışırım					
24. Sorunun kontrol altına alınması için yardımcı olacağımı açıklarım					
25. Çözüm önerileri üretirken önerilerin gerçekçi olması için uğraşırım					
26. Sadece sahip olduğu başa çıkma davranışlarıyla çalışırım					
27. Kriz durumlarında her şeyin zamanla kendiliğinden geçeceğini söylerim					
28. Bireyin krizi nasıl algıladığını anlamaya çalışırım					
29. Bireyin kriz durumuyla ilgili toplumsal beklentileri üzerinde durmam					
30. Kriz durumunun yaşamına getireceği değişiklikleri anlamasına yardım ederim					
31. Krizle ilgili yaptığım ilk görüşmenin rahatlatma duygusuyla bitmesini sağlarım					
32. Yakın çevresinin olaya ilişkin tepkileriyle ilgilenmem					
33. Bireye gerçeği kabullenebilmesi için destek olurum					
34. Kendisiyle ilgili olumlu ve olumsuz algıları hakkında konuşurum					
35. Çözümler hakkında değil probleme yönelik konuşurum					
36. Kriz süresince bireyin durumunu gözlemlerim					
37. Ailede bireye etkili destek sağlayabilecek kişiyi bulup, onun desteğini sağlarım					
38. Görüşme sırasında yeterince ortaya konmayan tepkilerini dikkate almam					
39. Birey için güvenli bir ortam sağlarım					
40. Önceliklerini belirlemesine yardım ederim					
41. Durumuyla ilgili tanı koymaya çalışırım					
42. İlgi duyduğu sosyal faaliyetlere yönlendiririm					
43. Yaşadığı travmayı güvendiği ve destek olabilecek kişilerle paylaşması için onu cesaretlendiririm					
44. Gelişim dönemi genel özelliklerini anne-babalara anlatırım					
45. Ailenin krizle ilgili değer yargılarını dikkate almam					
46. Kriz durumuyla ilgili konuşmamaya dikkat ederim					
47. Yaşadığı güçlükleri anlamaya çalışırım					
48. Müdahalede bireysel farklılıkları göz önünde bulundururum					

Ek-3 Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğretmenim,

Bu çalışma "Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Krize Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri Arasındaki İlişki düzeyini belirlemek amacıyla yapılmaktadır.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Üç bölümden oluşan bu çalışmamızdaki ifadeleri dikkatlice okuyup, sizin için en uygun olan seçeneği işaretlemenizi rica ediyoruz. Bu çalışmadan elde edilecek veriler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Araştırmaya ilişkin etik kurul izin belgesi ilgili üniversite kurullarından alınmış olup talep etmeniz durumunda mail aracılığıyla sizinle paylaşılacaktır. Araştırmaya yönelik soru ve görüşleriniz için mail adreslerini kullanarak araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Çalışmamıza katıldığınız ve soruları içtenlikle cevapladığınız için teşekkür ederiz.

- 1- Branşınız: ☐ Sınıf Öğr ☐ Branş Öğr
- 2- Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek
- 3- Mesleki Kıdeminiz: ☐ 0-5 yıl ☐ 5-10 yıl
☐ 10-20 yıl ☐ 20 yıl üstü
- 4- Çalıştığınız Okul Türü ☐ Özel okul ☐ Devlet okulu
- 5- Mezun Olduğunuz Fakülte ☐ Eğitim Fak ☐ Diğer Fak

Ek-4 Ölçek Kullanım İzinleri

Ölçek Kullanım İzni

Gelen Kutusu

Yasir DOĞAN

Alici: zeynept

Merhaba hocam ben Yasir DOĞAN. Kocaeli Üniversitesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Programında yüksek lisans öğrencisiyim. Yapacağım çalışmada hazırladığınız Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğini kullanmak istiyorum. Şimdiden teşekkür ediyorum..

19 Ara 2021 Paz 14:45

☆

↩

⋮

Zeynep Demirtaş

Alici: ben

Merhaba Yasir Bey
Yaşam Boyu Öğrenme ölçeğini kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim.

11:27 (15 dakika önce)

☆

↩

⋮

Ölçek Kullanım İzni

Yasir DOĞAN

Alici: bahar.mete

Merhaba hocam ben Yasir DOĞAN. Kocaeli Üniversitesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Programında yüksek lisans öğrencisiyim. Yapacağım çalışmada hazırladığınız Krize Müdahalede Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Envanteri'ni kullanmak istiyorum. Şimdiden teşekkür ediyorum

25 Kas 2021 Per 16:14

☆

↩

⋮

Bahar Mete Otlı

Alici: ben

Merhaba kullanabilirsiniz. Kolay gelsin...

25 Kas 2021 Per 18:05

★

↩

⋮

🌐 Zuluca > Türkçe [iletiyi çevir](#)

[Zuluca için kapat](#)

iPhone'umdan gönderildi

krize müdahalede ...

Ek-5 Araştırma İzni



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99332089-605.01-47059041
Konu : Araştırma İzni
(Yasir DOĞAN)

04/04/2022

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 16.03.2022 tarih ve 203822 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimleri Enstitüsü Hayatboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi Yasir DOĞAN'ın "Öğretmenlerin Hayatboyu Öğrenme Eğilimleri ile Krize Müdahalede Başa Çıkma Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışmasını İlimiz Ortaöğretim kurumlarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa ve yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, gönüllülük esasına göre, anket çalışmasının İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinin denetimi, gözetimi ve sorumluluğunda yapmasının uygun görüldüğüne ilişkin, 31.03.2022 tarih ve 46923312 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Abdul Rauf ULUSOY
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek-6 Etik Kurul İzin Belgesi



T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-10017888-100-188351
Konu : Yasir DOĞAN

15.02.2022

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 07.02.2022 tarihli, 182621 sayılı ve "Etik Kurul İzni" konulu yazı

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 15/02/2022 tarih ve 2022/02 nolu toplantısında alınan 8 sıra sayılı kararı aşağıda sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Karar No 8: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 07.02.2022 tarih ve 182621 sayılı yazısı görüşüldü. Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yasir DOĞAN'ın, Doç. Dr. Yıldız ÖZTAN ULUSOY'un danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Krize Müdahalede Başa Çıkma Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezi kapsamında yapacağı anket uygulamasında, bilimsel araştırma ve yayın etiği açısından bir sakınca olmadığına oy birliği ile karar verildi.

Prof.Dr. Neslihan KIYAR
Kurul Başkan Yardımcısı

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Yasir DOĞAN

Öğrenim Durumu:

Öğrenim Düzeyi	Okul	Bölüm/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Erciş Anadolu Öğretmen Lisesi	Eşit Ağırlık	2011
Lisans	Kocaeli Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	2015
Yüksek Lisans	Kocaeli Üniversitesi	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi	2024

Çalışma Hayatı:

Şehir	Kurum	Görev	Süresi
Bitlis	Değirmenköy Köşk Mezrası İlkokulu	Müdür Yetkili Öğretmen	2015-2018
Kocaeli	100.Yıl Atatürk İlkokulu	Sınıf Öğretmeni	2018-Halen