

ULUSLARARASI KIBRIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ÖĞRETİM VE ARAŞTIRMA ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK TEZLİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

GÖÇMEN ÇOCUKLARIN ÖĞRENME STİLLERİ
AKADEMİK BAŞARILARI VE ÖZNEL İYİ OLUŞLARI

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

HALİL YAVUZ

ULUSLARARASI KIBRIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ÖĞRETİM VE ARAŞTIRMA ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

GÖÇMEN ÇOCUKLARIN ÖĞRENME STİLLERİ
AKADEMİK BAŞARILARI VE ÖZNEL İYİ
OLUŞLARI

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

HALİL YAVUZ

DANIŞMAN
YRD. DOÇ. DR. ŞERİFE ÖZBİLER

LEFKOŞA-2022



Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Araştırma Enstitüsü

(Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı)

TEZ ONAY SAYFASI

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programında, 22011875 numaralı, Halil YAVUZ' un hazırladığı “ Göçmen Çocukların Öğrenme Stilleri, Akademik Başarıları ve Öznel İyi Oluşları” konulu Yüksek Lisans tezi ile ilgili savunması yapılmış ve adayın çalışmasının jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunmuş ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 22.08.2022

Jüri üyeleri

1) Yrd. Doç. Dr. Şerife ÖZBİLER

Tez Danışmanı

2) Doç. Dr. Gürcan SEÇİM

Asil Üye

3) Yrd. Doç Dr. Ayşe BENGİSOY

Asil Üye

İmza

.....

.....

.....

Prof. Dr. Tahir ÇELİK
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Ad ve Soyadı: Halil YAVUZ

Tezin Başlığı: Göçmen Çocukların Öğrenme Stilleri Akademik Başarıları ve Öznel İyi Oluşları

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Şerife ÖZBİLER

Yıl: 2022

Yukarıda başlığı verilen ve tarafımca kaleme alınan bu tez çalışması içerisinde verilen tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik davranışlara uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu; bu çalışmaya özgün olmayan ve başka kaynaklardan aldığım bilgileri, akademik kuralların ve etik davranışların gerektirdiği şekilde, metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi beyan ederim.

Bu tez çalışmasının; Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü tarafından saklanmasına ya da elektronik olarak sunulmasına izin veriyorum.

Tarih:

İmza

TEŞEKKÜR

Herkes öğrenebilir, fakat herkes herşeyi aynı şekilde öğrenemeyebilir. Bilgi ve teknoloji çağında her bilgiye ulaşılması oldukça kolaydır. Fakat ulaşılan bilgilerin hangi yollarla kullanılması gerektiğinin bilinmesi gerekir. Bu da öğrenme stillerini anlamlı kılmaktadır. Bütün çocuklara uyan tek öğrenme stili yoktur. Her çocuğun en iyi öğrendiği yolu bulması onun ilerlemesini kolaylaştıracaktır (Demir, 2006).

Öğrenme stiline farkında olan birey, başarısızlıkları geride bırakıp akademik başarıya doğru bilinçli bir şekilde ilerleyen bir bireydir (Küpeli, 2021). Öğrenme faaliyetlerinde bireysel farklılıklar oldukça önemlidir. Bireysel farklılıklara dikkat edilmesi gerekir (Çörekçioğlu, 2022). Mutlu bir birey ve anlamlı bir öğrenme için öznel iyi oluşun olması oldukça önemlidir. Bireyler sevdikleri ve mutlu oldukları ortamlardan bir şeyler kapmaya başlarlar. “Mutlu çocuk öğrenmeye isteklidir” (Oishi, 2012). Okul ortamında çocukların mutlu olmaları oldukça önem kazanmaktadır. Bu çalışmada, farklı kültür ve dilden göçmen çocukların okul ortamına uyum sağlamalarını kolaylaştırmak öğrenme süreçlerine destek olarak mutluluk düzeylerinin artırılması amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde destek ve samimiyetini her zaman hissettiğim, sabırlı ve güler yüzlülüğünü esirgemeyen değerli bilgilerini benimle paylaşan, akademik gelişime katkı sunan, araştırmalara beni motive eden ve akademik olarak bana yol gösteren öğrencisi olmaktan onur duyduğum danışman hocam sayın Yrd. Doç. Dr. Şerife ÖZBİLER’e sonsuz teşekkür ederim.

Verilerin toplanmasında, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Eğitim ve Kültür Bakanlığının gerekli birimlerine, okul müdürlerine, sınıf öğretmenlerine ve gönüllü olarak katkı sağlayan öğrenci ve velilerine teşekkür ederim. Tezimin savunma jürisinde bulunan değerli hocalarım sayın Doç. Dr. Gürcan SEÇİM ve sayın Yrd. Doç Dr. Ayşe BENGİSOY’a teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, kariyerimle ilgili aldığım kararlarda beni her koşulda destekleyen aileme ve özellikle bu süreçte eşim Tuba Hanım'a oğlum Aziz Kayra'ya tez yazma sürecinde dünyaya gelen oğlum Muhammet Kerem'e sonsuz teşekkürler...

Halil YAVUZ

LEFKOŞA, 2022



ÖZET

Araştırmanın temel amacı, KKTC'deki ilkokullarda öğrenim gören dördüncü ve beşinci sınıf göçmen çocukların akademik başarıları ve öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkide öğrenme stillerinin farklılaştırıcı (moderatör) rolünün incelenmesidir. Araştırma nicel çalışma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde bir yordama çalışmasıdır. Öğrenme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik birçok çalışma yapılmış olsa da bu çalışmaların göçmen çocukların öznel iyi oluş düzeyini nasıl farklılaştırdığına ilişkin ampirik çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışmada Türkiye, Bangladeş, Filipin, Irak, İran, Kamerun, Kazakistan, Kırgızistan, Moldova, Pakistan, Rusya, Suriye, Türkmenistan ve İngiltere olmak üzere 14 farklı ülkeden KKTC'ye göç eden ve son bir yıldır KKTC'de yaşayan ilkokul 4 ve 5. sınıfta okuyan göçmen çocukların akademik başarıları ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkide öğrenme stillerinin moderatör rolü incelenmiştir. Çalışma grubu KKTC'de farklı ilçelerde devlet okullarında okuyan ilköğretim döneminde 4. ve 5. sınıfta okuyan yaşları 10 ile 12 arasında değişen göçmen çocuklardan oluşmaktadır ($n=143$, 74 Kız, 69 Erkek). Veriler İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenme Stiller Ölçeği, Mutluluk Envanteri, İlkokul Öğrencilerinin Başarı Algısı Ölçeği ve Sosyo Demografik Form'undan oluşan ölçme araçları ile elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 26 ve Hayes' PROCESS Macros programı kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre akademik başarı ile öznel iyi oluş arasında anlamlı ilişki vardır. Öznel iyi oluş ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Akademik başarı arttıkça öznel iyi oluşta artmaktadır. Ayrıca, akademik başarı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide öğrenme stillerinin moderatör etkisi bulunmuştur. Bulgular literatür kapsamında tartışılmış ve KKTC'deki göçmen çocuklar için kurumlara, öğretmenlere ve uygulamacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik Başarı, Göçmen Çocuklar, Öğrenme Stilleri, Öznel iyi Oluş,

ABSTRACT

The main objective of the research is the different constructive (moderator) educational knowledge and achievements of the first-grade education schools evaluated for the first time in the classrooms in the Trnc from the general point of view. The research is a predictive study in the relational screening model, which is one of the quantitative study methods. It may be related to learning and academic relationships. In this education, 14 different visuals, including Turkey, Iraq, Kazakhstan, Philippine, Iran, Cameroon, Kazakhstan, Kyrgyzstan, Moldova, Pakistan, Russia, Syria, Turkmen and England, have been in the TRNC for a year, and their son's childhood is 4. and 5. he was in classes. Education in the classroom consists of all the information about learning moderators related to school achievements. 4 Between the ages of 10 and 12, who are studying in public schools in different districts of the Trnc. Dec. and 5. the class consists of primary school children (n=143, 74, 74, 69 Boys). The data were obtained with the tools consisting of Learning Styles Scale, Happiness Inventory, Primary School Success Perception and Socio-Demographic Form for Primary School Students. SPSS 26 and Hayes' PROCESS Macro program were used in the analysis of the data. According to the findings obtained, there is a positive relationship between academic achievement and subjective Decency. There will be a Decoupled relationship between subjective well-being and academic achievement at the targeted level. It is well formed, achieving academic success. It can also be mentioned that the relationship between academic success and a person can be Deciphered as a moderator. It has been discussed in the USA and recommended for education, training and practitioners for children leaving cc.

Keywords: Academic Success, Learning Styles, Immigrant Children, Subjective Well-Being

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xi
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Mevcut Çalışma ve Gerekçesi	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Hipotezleri	5
1.5. Sayıtlılar.....	6
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar.....	6
2.1. Öğrenme.....	8
2.2. Öğrenme Stilleri.....	9
2.2.1. Öğrenme Stillerinin Öğrenme Sürecine Etkileri	10
2.2.2. Öğrenme Stilleri Modelleri.....	10
2.3. Akademik Başarı.....	16
2.3.1. Akademik Başarı İle İlişkili Etmenler	17
2.4. Çoklu Zekâ Kuramı	20
2.4.1. Zekâ Alanları	21
2.4.2. Çoklu Zekâ Kuramının Eğitimde Kullanımı	22
2.5. Öznel İyi Oluş	23
2.5.1. Öznel İyi Oluş Kuramları	23
2.5.2. Uyum Kuramı	23
2.5.3. Erek Kuramı (Amaç)	24
2.5.4. Etkinlik Kuramı	25
2.5.5. Akış Kuramı	25
2.5.6. Aşağıdan Yukarıya-Yukarıdan Aşağıya.....	26
2.5.7. Yargı Kuramı.....	26

2.5.8. Sabit Nokta Kuramı	27
2.5.9. Dinamik Denge Kuramı	27
2.6. Okulda Öznel İyi Oluş	27
2.6.1. Öğrenci Öznel İyi Oluş	27
2.6.2. Okulda Öznel İyi Oluş	28
2.7. Okul Memnuniyeti Ve Okulda Olumlu-Olumsuz Duygular	29
2.8. İlkokul Öğrencilerinde Okulda Öznel İyi Oluşun Önemi.....	30
2.9. İlgili Araştırmalar ve Sonuçları	31
2.9.1. Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Ulusal Literatürdeki Araştırmalar ve Sonuçları	31
2.9.2. Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Uluslararası Literatürdeki Araştırmalar ve Sonuçları.....	35
2.9.3. Öznel İyi Oluş Alanında Yapılan Ulusal Literatürdeki Araştırmalar Ve Sonuçları.....	36
2.9.4. Öznel İyi Oluş Alanında Yapılan Uluslararası Literatürdeki Araştırmalar Ve Sonuçları	37
BÖLÜM 3.....	40
YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırmanın Modeli.....	40
3.2. Çalışma Grubu	40
3.3. Çalışma Grubu ve Çalışma Grubunun Oluşturulması	40
3.4. Veri Toplama Araçları	47
3.4.1. Sosyo-Demografik Form	47
3.4.2. Okul Çocuklarının Mutluluk Envanteri (OÇME, Ivens, 2007).....	48
3.4.3. İlkokul Öğrencilerinin Başarı Algısı Ölçeği (İÖBAÖ, Kara ve Şahin, 2019).....	49
3.4.4. İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenme Stiller Ölçeği	50
3.5. Araştırmanın Etik Süreci ve İşlem Yolu.....	51
3.5.1. Etik Kodlar	52
3.5.2. Aile Bilgilendirici Onam	53
3.5.3. Çocuk Bilgilendirici Onam.....	53
3.5.4. Katılımcı Ve Veri Gizliliği.....	53
3.5.5. Araştırma Sonuç Raporunun Paylaşımı.....	53
3.6. Veri Analizi.....	54

BÖLÜM 4.....	57
BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUM	57
4.1. Betimsel İstatistikler	57
4.2. Araştırmanın Birinci Hipotezine (Göçmen Çocukların Akademik Başarısı İle Öznel İyi Oluş Arasında Pozitif Bir İlişki Vardır.) İlişkin Bulgular	60
4.2.1 Araştırmanın Birinci Hipotezine (Göçmen Çocukların Akademik Başarısı İle Öznel İyi Oluş Arasında Pozitif Bir İlişki Vardır.) İlişkin Tartışma ve Yorum.....	61
4.3. Araştırmanın İkinci Hipotezine (Akademik Başarı İle Öznel İyi Oluş Düzeyi İlişkide, Öğrenme Stilleri Moderatör Rolü Vardır.) İlişkin Bulguları	62
4.3.1 Araştırmanın İkinci Hipotezine (Akademik Başarı İle Öznel İyi Oluş Düzeyi İlişkide, Öğrenme Stilleri Moderatör Rolü Vardır.) İlişkin Tartışma ve Yorum.....	63
BÖLÜM 5.....	65
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	65
5.1. Sonuçlar	65
5.2. Öneriler	65
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Göre Kurumlara, Öğretmenlere ve Uygulamacılara Yönelik Öneriler	65
5.2.2. Uygulamacılara Yönelik Öneriler.....	66
KAYNAKÇA.....	68
EKLER.....	88
EK-1: Araştırma Kapsamında “Okul Çocuklarının Mutluluk Envanteri (OÇME) ” Kullanım izni.....	88
EK-2: Araştırma Kapsamında “İlkokul Öğrencilerinin Başarı Algısı Ölçeği (İÖBAÖ) ” Kullanım izni.....	89
EK-3: Araştırma Kapsamında “İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenme Stiller Ölçeği (AÖS-i)” Kullanım izni.....	90
EK-4: Araştırma Kapsamında Kullanılan Sosyo-Demografik Form.....	91
EK-5: Araştırma Kapsamında Kullanılan Sosyo-Demografik Form ve Ölçeklerin Uygunluğu Konusunda 1. Uzman Görüşü	92

EK-6: Araştırma Kapsamında Kullanılan Sosyo-Demografik Form ve Ölçeklerin Uygunluğu Konusunda 2. Uzman Görüşü	93
EK-7: Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Etik Kurul Onayı.....	94
EK-8a: KKTC Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Onayı 1	95
EK-8b: KKTC Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Onayı 2.....	96
EK-9: Aile Bilgilendirici Onam Formu	97
EK-10: Çocuk Bilgilendirici Onam Formu	98
EK-11: Araştırma Kısa Sonuç Raporunun Paylaşım Yazısı.....	99
EK-12: Okul Çocuklarının Mutluluk Envanteri (OÇME).....	100
EK-13: İlkokul Öğrencilerinin Başarı Algısı Ölçeği (İÖBAÖ).....	101
EK-14: İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenme Stiller Ölçeği(AÖS-İ)	102
EK-15: Korelasyon Analizi	103
ÖZGEÇMİŞ	106

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1 Grasha-Riechmann Öğrenme Stillerindeki Karakteristik Farklılıklar.....	14
Tablo 3.1 Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Cinsiyet, Eğitim Düzeyi ve Etnik Kökenlerine İlişkin Bilgilerin Dağılımı (n= 143)	41
Tablo 3.2 Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Evlerinde Hangi Dillerin Konuşulduğuna İlişkin Bilgilerin Dağılımı (n= 143)	43
Tablo 3.3 Araştırmaya Katılan Göçmen Çocukların Ailelerinin Sosyo Demografik Özellikleri (n=143)	44
Tablo 3.4 Araştırmaya Katılan Göçmen Çocukların Akademik Ders Başarı Algılarına Ait Bilgilerin Dağılımı.....	45
Tablo 3.5 Okul Çocuklarının Mutluluk Envanterine Ait Soru Numaraları ve Örnek İfadeler	48
Tablo 3.6 İlkokul Öğrencilerinin Başarı Algısı Ölçeğine ait Soru Numaraları ve Örnek İfade	49
Tablo 3.7 İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenme Stiller Ölçeği Soru Numaraları ve Örnek İfade	50
Tablo 3.8 Değişkenler Arasındaki Basıklık-Çarpıklık Değerleri Tablosu (n=143)....	55
Tablo 4.1 Araştırmadaki Değişkenler Arasındaki Betimsel İstatistikler Tablosu (n=143).....	57
Tablo 4.2 Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Ölçekler Arasındaki Korelasyon (n=143).....	59
Tablo 4.3 Öznel İyi Oluşun Akademik Başarıyı Yordamasına İlişkin Bulgular	60
Tablo 4.4 Öğrenme Stillerinin Moderatör Rolüne İlişkin Bulgular(n= 143).....	62

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1 Araştırmadaki Yordama Modeli	5
Şekil 2.1 Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Modeli ve Öğrenme Stilleri.....	11
Şekil 3.1 Araştırmanın İşlem Yolu	54
Şekil 4.1 Akademik Başarı İle Öznel İyi Oluş İlişkisinde Öğrenme Stillerinin Moderatör Rolü.....	63



KISALTMALAR

TC Türkiye Cumhuriyeti

KKTC Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

MEB Milli Eğitim Bakanlığı

OÇME Okul Çocukları Mutluluk Envanteri

İÖBAÖ İlkokul Öğrencilerinin Başarı Algısı Ölçeği

AÖS-İ İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenme Stiller Ölçeği

KTÖS Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası

UNİCEF Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

DSÖ Dünya Sağlık Örgütü

BÖLÜM 1

PROBLEM

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ne ailesiyle gelen ve ülkelerine ne zaman dönecekleri belli olmayan Türkiye ve diğer üçüncü dünya ülkelerinden göç eden göçmen çocuklar ile ilgili bilgiler, araştırmanın önemi, gerekçesi, amacı, hipotezleri, sayıtları, sınırlılık ve çalışmada yer alan değişkenlere ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Globalleşme sonucunda dünyadaki coğrafi mesafeler arasındaki hareketlilik artmıştır (Korkmaz, 2020). Göç beraberinde değişiklikler getirmekte ve sosyal, kültürel, ekonomik ve ruh sağlığını da etkilemektedir. Ruh sağlığı göçün etkilediği en önemli etki alanıdır (Şahin, 2001). Kılınç ve ark. (2017) tarafından göç konusunda yapılan çalışmada göç sonrasında yeni ortama giren bireylerde yabancılaşma, sosyal uyum sağlamada zorlanma, yalnızlık hissetme, aileden kopma ve dilsel olarak iletişim kurmada zorlanma gibi travmatik durumlar göçmenlerin ruhsal durumlarını etkilemekte ve göç sonrası dışlanma uyum sorunlarına ve savunma mekanizmalarına zarar vermektedir. Záleská ve ark. (2017) 'a göre göç sonrası dışlanma uyum sorunlarına ve savunma mekanizmalarına zarar vermektedir. Göçmenlerin travma ve psikolojik sorunlar yaşadıkları saptanmış olup bu yüzden göçmenlerin yüksek risk grubunda oldukları belirtilmiştir (Keyes, 2000). Bunun yanında, göçlerden en fazla etkilenen gruplar arasında çocukların olduğu kuşkusuzdur (Giani, 2006). Uluslararası Örgütler Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2018) göç edenlerden her sekiz göçmenden biri çocuktur. 2018 yılından 2021 yılına kadar neredeyse bir milyon çocuk mülteci olarak doğmuştur. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (2020) raporuna göre, dünyada okul çağındaki mülteci çocuklardan sadece %68'i ilkokula devam etmektedir. Ortaokul çağındakilerin ise sadece %34'ü herhangi bir okula kayıtlıdır. Okul çağındaki göçmen çocukların fiziksel, ruhsal ve fiziksel yönden desteklenmesi gerekmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (1997) öznel iyi oluşu (ÖİÖ) fiziksel, sosyal ve ruhsal olarak tam iyi olma olarak tanımlanmıştır. Çocukların hayatını devam

ettirip gelişebilmesi için korunma, beslenme ve barınma hakları ön plana çıkmaktadır. Bu hakların yanında eğitim hakkının da göz ardı edilmemesi gerekir. Göç edilen ülkelerdeki çocuklarla göçmen çocuklar karşılaştırıldıklarında göçmen çocukların dezavantajlı oldukları, eğitimlerinde kısıtlılık ve dil sorunu olduğu saptanmıştır (Koury ve ark., 2014). Göçmen çocuklar, yeni bir kültür ve yeni bir dil ile de karşılaşmaktadırlar. Bu ise beraberinde bazı öğrencilerde öğretmeni ve öğretmeni anlamama ile başarısızlık getirmektedir (Kaştan, 2015). Yeni öğrenme ortamının okul çağındaki göçmen çocuklarda akademik problemlere neden olduğu belirtilmiştir (Fox ve ark., 2004).

Göç sürecinde ve sonrasında göçmen çocuklara psikolojik destek sağlanarak mutluluk düzeylerini artırmaya yönelik planlamaların yapılması ve bu çocukların eğitim ihtiyaçlarının giderilmesiyle göçmen çocuklarda göçün olumsuz etkilerinin azaltılması için oldukça önemlidir (TC Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Portes ve MacLeod (1996) 'a göre göçten olumsuz etkilenen çocuklar, mutsuzluk yaşamaktadırlar. Bu çocuklarda dikkat dağınıklığı görülebilmek ve yönergeleri takip etmede zorluk yaşamaktadırlar. Bu etmenler akademik başarı için eğitimsel açıdan sorunlar oluşturabilmektedir. Bu davranışları gösteren çocuklar için öğretmenler farklı etkinlikler tasarlayıp öğrencilerin sınıf ve okul ortamına uyum sağlamaları ve dikkat probleminin kaldırılması veya en aza indirilmesi için yollar deneyebilir (Foner, 2009).

Göçmen çocuklarda göçün olumsuz etkilerinin en aza indirgenebilmesi için eğitim de diğer gereksinimler kadar önemlidir (Dustmann ve Glitz, 2011). Göç sürecinde ve sonrasında göçmen çocukların yaşadıkları travmayla başa çıkma becerileri kazanmaları gerekmektedir. Psikolojik desteğe ihtiyaç duyan çocuklara rehberlik etmesi gereken uzmanlardan birisi de okul psikolojik danışmanı ve rehber öğretmenidir (Romeo ve McEwen, 2006; Miller ve ark. 2011). Öğretmenlerin göçmen çocuklara yardımcı olabilmeleri için çocuklara dair bilgileri bilip anlamaları gerekir (Dustmann ve Glitz, 2011). Göçmen çocukların adaptasyonu ve akademik başarılarının artırılması için başarılı bir eğitim sürecinden geçirilmeleri gerekmektedir (Portes ve MacLeod, 1996).

1.2. Mevcut Çalışma ve Gerekçesi

Bu çalışmada göçmen çocuklar ile kastedilen KKTC'ye ailesiyle yerleşen ve ülkelerine ne zaman dönecekleri belli olmayan Türkiye uyruklu ve diğer üçüncü dünya ülkelerinden gelen öğrencilerdir (Örneğin; Türkiye, Bangladeş, Pakistan). Dilleri Türkçe ve Türkçe dışındaki diğer diller olabilmektedir. KKTC'e bakıldığında yıllardır farklı ülkelerden göç alan bir adadır. Bu ülkelerin başında Türkiye, Rusya, Bangladeş, Pakistan, Afganistan, Kazakistan, Kırgızistan, Tacikistan, Suriye, Ürdün, Irak, İran ülkeleri gelmektedir (Göynüklü, 2012). 2021-2022 akademik yılında KKTC'de öğrenim gören toplam 26.738 okul öncesi, ilkokul ve özel eğitim öğrencileri vardır. Bu öğrencilerin %66,3'ü (17.738) Kıbrıslı Türk, %27,1'i (7.257) Türkiye ve %6,5'i (1743) ise üçüncü ülke vatandaşıdır (Bkz. http://eohd.mebnet.net/sites/default/files/202122_MEKB_IstatistikYilligi.pdf).

Ayrıca KKTC'de ilkokullarda okulların demografik durumu ile ilgili Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası (KTÖS, 2022) tarafından yapılan güncel bir araştırma sonucunda göre kamu okullarına devam eden öğrencilerin % 40'ının KKTC vatandaşı olmadığı belirtilmiştir

(Bkz. https://ktos.org/wp-content/uploads/2022/06/KTOS_Rapor_Full.pdf). Buların yanında KKTC'de bu göçmen çocuklara yönelik yapılabilecek psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri incelendiğinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve rehber öğretmen kadrosu okul öncesi ve ilköğretim kademesinde olmadığından (Öğretmenler Yasası, 25/1985) çocuklar rehberlik hizmetlerine bu okullarda ulaşamamaktadır. Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu (BAOK) kararıyla Türkiye'den Okul Psikolojik Danışmanı ve Rehber Öğretmen görevlendirilmektedir (Bkz

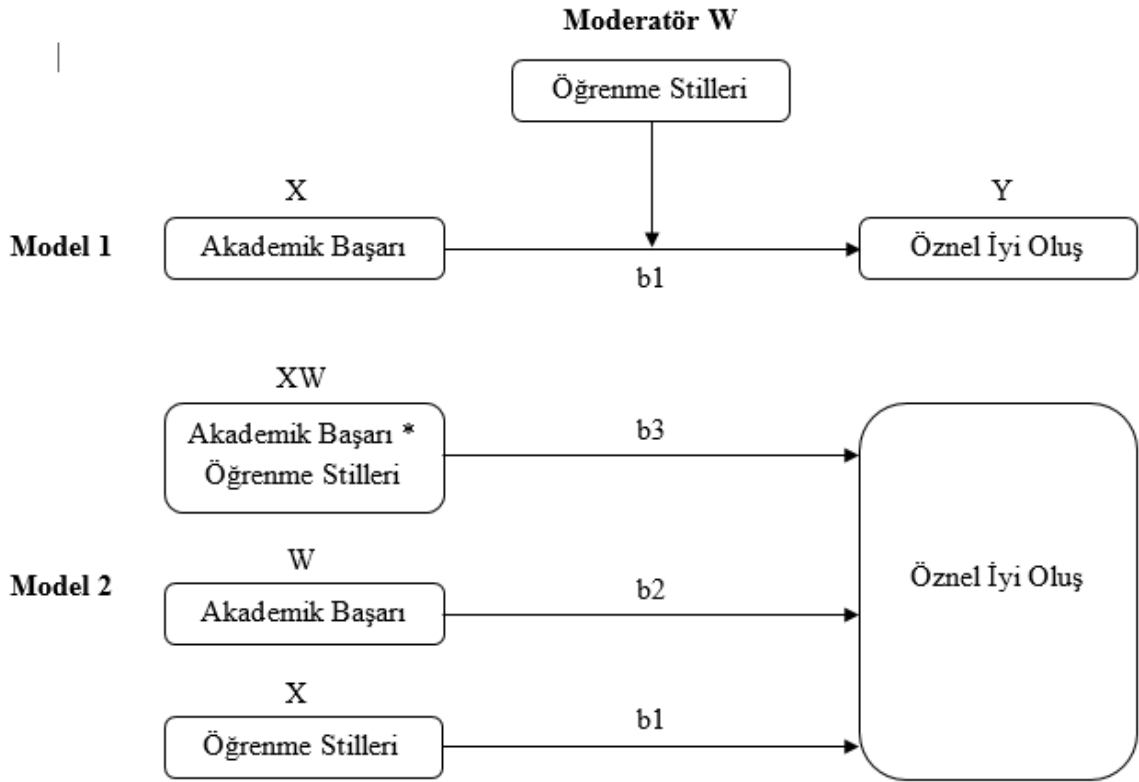
https://yyegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/03162633_yeni_baok.pdf).

Fakat görevlendirilen öğretmenler yeterli sayıda olmadığından çocuklar Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden yeterince yararlanamaktadır. Bu okullarda psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinden yararlanamayan ülke vatandaşı çocukların yanı sıra göçmen çocuklar uyum problemi yaşamakta ve akademik olarak karşılaşılan problemlerle başetmekte yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Bu ülkedeki göçmen çocukların öğrenme stilleri ve öznel iyi oluş düzeylerinin belirlenmesi önemli bir katkı sağlayacaktır. KKTC'de öğrencilerin % 40'ı

göçmenlerden (KTÖS, 2022) oluşmakta olup toplam öğrenci dağılımına bakıldığında eğitim sistemi göçmen öğrencilerden etkilenmektedir. Göçmen çocukların alıştıkları ortamdaki, kültürden ve dilden ayrılıp yeni ve farklı bir dil ile karşılaşmaları, yeni bir kültür içerisine girmeleri göçmen çocuklarda uyum problemlerinin yanında başka sorunlara da neden olmaktadır (Özdemir, Benzer ve Akbaş, 2009). Yapılan araştırmalar KKTC'deki göçmen çocukların dil kullanım ve çevreye uyum sağlama sorunu olarak saptanmıştır (Egeli ve Barut, 2020). KKTC'de yaşayan göçmen çocuklar yaş ve hazırbulunuşluk durumlarına bakılmaksızın sınıflara yerleştirilmektedirler (Erden ve Erden, 2019). Öğrenciler öğretmenlere alışmakta, sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurmada ve okul kültürü ve kurallarına uyum sağlamakta sorun yaşamaktadırlar (Takır ve Özerem, 2019). Bunlardan başka, ders çalışma ve düşük akademik başarı gösteren öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin araştırılmasında alan uzmanları olmadığı için sorunlar yaşanmaktadır. Öğrencilerin yeteneklerini geliştirmesi gibi eğitsel rehberlik faaliyetlerin kapsayan alanlarda alan uzmanları olmadığı için sorunlar yaşanmaktadır (Erden ve Erden, 2019). Öğrencilerin öğrenme stillerinin alan uzmanları tarafından tespit edilmesiyle göçmen çocukların doğru yönlendirmesi ile düşük akademik başarı gösteren çocukların başarı durumlarının artırılması, ayrıca öznel iyi oluş düzeylerinin tespit edilmesi ile de olumsuz duygular yaşayan çocukların mutluluk düzeylerinin artırılarak okula ve çevreye uyum sağlamaları kolaylaşacaktır. Dil ve uyum problemi yaşayan öğrencilerin yanında göçmen öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ile öznel iyi oluş düzeylerinin belirlenmesi sınıf öğretmenlerinin işini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. KKTC'de özellikle ilköğretim dönemindeki çocukların öğrenme stilleri, akademik başarıları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemeye herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın özellikle göçmen çocuklara katkı koyacağını, sınıf öğretmenlerin öğrenme stillerine göre göçmen çocukların iyilik hallerini artırabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak, bu çalışmada göçmen çocukların akademik başarıları ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkide öğrenme stillerinin farklılaştırıcı (moderatör) rolünün bilinmesi hem bu grup için hemde öğretmenlere önemli bir ışık tutacaktır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı KKTC'deki ilkokullarda öğrenim gören dördüncü ve beşinci sınıf göçmen çocukların akademik başarıları ve öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkide öğrenme stillerinin farklılaştırıcı (moderatör) rolünün incelenmesidir. Bu bağlamda aşağıda yer alan yordama modeli oluşturulmuştur.



Şekil 1.1 Araştırmadaki Yordama Modeli

1.4. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda oluşturulan hipotezler aşağıda sıralanmıştır:

Hipotez 1 (H₁): Göçmen çocukların akademik başarıları ile öznel iyi oluş arasında pozitif bir ilişki vardır.

Hipotez 2 (H₂): Göçmen çocukların akademik başarıları ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkide, öğrenme stillerinin moderatör rolü vardır.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırma ile ilgili sayıtlar aşağıda sıralanmıştır. Bunlar;

1. Göçmen çocuklar, kişisel bilgi formu, ilköğretim öğrencilerine yönelik öğrenme stiller ölçeği, okul çocuklarının mutluluk envanteri ve ilkokul öğrencilerinin başarı algısı ölçeğindeki sorulara samimi içtenlikle ve objektif olarak cevap vermişlerdir.
2. Araştırmada seçilen örneklemin, evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sıralanmıştır.

1. İlkokul Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Ölçeği, Okul Çocuklarının Mutluluk Envanteri, İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenme Stilleri Ölçeği ve sosyo-demografik bilgi formundaki maddeler ile sınırlıdır.
2. Bu Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında KKTC’de farklı bölgelerde yaşayan ilkokul 4 ve 5. sınıfa giden, ebeveynleri tarafından araştırmaya katılmasına izin verilen göçmen çocuklardan elde edilen bilgiler ve bulgular ile sınırlıdır.
3. Son bir yıl KKTC’de ikamet eden Türkiye, Bangladeş, Filippin, Irak, İran, Kamerun, Kazakistan, Kırgızistan, Moldova, Pakistan, Rusya, Suriye, Türkmenistan, İngiltere uyruklu göçmen çocuklar ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Aşağıda bu araştırmada kullanılan anahtar kavramlara ait tanımlara yer verilmiştir.

Akademik Başarı: Belli bir zaman diliminde öğrenenlerin öğrenilen konuya ilişkin edindikleri bilgi ve becerilerdir (Akay, 2006).

Öznel İyi Oluş: Diener’e (1984) göre öznel iyi oluş, bireylerin yaşam doyumlarına ve olumlu-olumsuz duygulanımlarına ilişkin genel bir değerlendirmedir.

Öğrenme Stilleri: Hunt’a (1979) göre öğrenme stili, bir öğrenenin, öğrenmesini kolaylatırmaya en elverişli eğitimsel şartları tanımlar. Bir öğrencinin, öğrenme stiliyle ayırt edildiğini söylemek, o öğrenci için bazı eğitsel yaklaşımların diğerlerine göre daha verimli olduğunu söylemek demektir.

Göçmen Çocuk: Ailelerinin refakati eşliğinde ya da refakatiz bir şekilde başka bir ülkeye, kendi ülkelerindeki çatışma ortamlarından kurtulmak amacıyla, yasal ya da yasal olmayan yollarla başka bir ülkeye giden 18 yaş altındaki kişidir
(Bkz. https://www.unicef.org/childrenuprooted?utm_source=media&utm_medium=email&utm_campaign=harrowing_journeys)



BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR VE SONUÇLARI

Bu bölümde ilk olarak öğrenme, öğrenme stilleri, öğrenme stillerinin eğitim sürecine etkileri ve öğrenme stilleri modelleri açıklanmıştır. Ardından öznel iyi oluş ve kuramları açıklanmış, akademik başarı tanımlanmış ve akademik başarı ile ilgili etmenlere yer verilmiştir. Daha sonra, değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmanın gerçekleştirildiği ulusal ve uluslararası alan yazındaki araştırmalar ve sonuçları özetlenmiştir.

2.1. Öğrenme

Öğrenme soyut bir kavram olduğu için genel geçer herhangi bir tanımının yapılması oldukça zordur. Öğrenme, bireyin edindiği bilgi deneyim ve yaşanmışlıkları sonucunda ortaya çıkan kalıcı izli davranışlardır. Bilginin kalıcı hale gelmesi ve davranış hale dönüşmesi ile öğrenme gerçekleşmiş olur (Erden ve Altun, 2006). Dilden dile kültürden kültüre öğrenme kavramı farklı şekillerde tanımlanmıştır. Belli durumlar ve sorunlar karşısında tepki ve davranış oluşturma, gerektiğinde bunları değiştirip yenilerini edinebilme yeteneğidir (TDK, 2022). İngilizcede öğrenme “Çalışma veya deneyimler yoluyla kavrama bilgi edinme etkinliği” olarak tanımlanmaktadır (Cambridge Dictionary, 2022). “Çabalama sonucu kazanılan beceri” (Merriam-Webster, 2022), Almandaca “Kişinin hafızasının etkilenmesi sonucu yetenek kazanması” olarak ifade edilmiştir (Duden, 2022). “Deneyimler yoluyla davranışların değiştirilmesi ve herhangi bir meslekte derinleşmesi şeklinde tanımlanmıştır” (The Free Dictionary, 2022). Tarihsel olarak öğrenmenin tanımlarına bakış açıları değişmiştir. Geçmişten gelen ve ilerleyerek devam eden olarak tanımlayan Wilson ve Peterson’ a (2006) göre öğrenme, bireysel farklılıklara göre değişen bir etkinlik olarak algılanmaktadır.

Öğrenme karmaşık bir süreçtir (Ünsal, 2010). Bir bilginin öğrenme sayılabilmesi için davranışlarda istedik değişiklik yapması gerekir. Öğrenme yoluyla bireylerin kapasitesi artar, bireyler yapmakta zorlandığı veya yapamadıklarını yapmaya başlarlar. Öğrenme ile bireyin yeni ortama uyum sağlaması kolaylaşır. Öğrenme

sonucu birey kendisine yeni rol biçip kendisine yeni pozisyonlar belirler. Öğrenme aynı zamanda davranışların ilgi görme veya sönmesi olarakta tanımlanmış olup bireyin olumlu ve olumsuz davranışlarında değişiklikleri de öğrenme sonucudur (Yılmaz, 2009).

Säljö (2005) beş farklı öğrenmeden bahsetmektedir Bunlar bilgilerin birikmesi sonucu oluşan öğrenme, uygulamaya dönük olan öğrenme, bilgilerin sentezlenmesi sonucu oluşan öğrenme, anlamlandırma ve yorumlama yoluyla öğrenmedir (Van-Rossum ve Hamer, 2010).

2.2. Öğrenme Stilleri

Her insanın çevresi ve algılama düzeyi birbirinden farklı olduğu için öğrenmeleri de farklılık gösterebilmektedir. Öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenmenin kalıcı ve uzun süreli olmasını sağlayan öğrenme stillerine uygun öğrenmelerdir (Kürüm, 2008). Bireysel farklılıklardan dolayı öğrenenlerin öğrenmeleri de farklılık göstermektedir. Bütün insanların birbirinin aynısı olamayacağı gibi öğrenmenin de tek stil olması beklenemez (Bilasa, 2014). Öğrenme stilleri alanında çok sayıda araştırma yapılmıştır. Her araştırmacı öğrenme stillerini farklı şekilde tanımlamıştır. Bu araştırmacıların öğrenme stillerini tanımlamasını Reinert (1976), bilgilerin alıp anlamlandırması ve uzun süre bellekte tutma ve geri getirme tarzı olarak tanımlamıştır. Dunn ve Dunn (1978), konuyu özümseme ve edinme yeterliliği olarak ifade etmiştir. Schmeck (1983) , özel bir öğrenme stratejisi öğrenmeye verimlilik olarak tanınlanmıştır. Hunt (1979), öğrenenin öğrenmesini kolaylaştırmak olarak ifade edilmiş olup Felder ve Silverman (1988) ise bilgi alma ve ilerleme sürecinde karakteristik güçlük ve tercihleri olarak açıklamıştır. Dunn ve Dunn (1993), öğrenme stillerini her öğrenenin yeni ve zor bir bilgi üzerinde yoğunlaşmasıyla başlayan bilgiyi alma ve işleme tarzı olarak tanımlamıştır. Son olarak Erden ve Altun (2006) ise öğrenme stili bireyin öğrenme tercihini yansıtmakta olup her bireyin kendine has bir öğrenme stili olduğunu dolayısıyla öğrenen bireyin öğrenme sürecindeki tercihlerinin tümü olarak tanımlanmıştır.

2.2.1. Öğrenme Stillerinin Öğrenme Sürecine Etkileri

Alanyazında öğrenme stillerinin tanımlarında, öğrenme stillerinin öğrenme sürecindeki etki ve rolü mevcuttur. Cornett'e (1983) göre öğrenme stili, öğrenenin öğrenme sürecindeki genel tercihlerini belirleyen tüm yapıları kapsamaktadır. Bu tanımdan yola çıkarak öğrenme sürecinin bütün öğelerine öğrenme stilleri etki ettiğini ifade etmişti. Öğrenme stilleri, bireylerin öğrenme sürecinde güçlü yönlerini, akademik zorluklarını ve öğrenme eğilimlerini gösterir (Felder ve Soloman, 2000). Öğrenme stilleri belirlendikten sonra bireylerin öğrenmeye motive edilmeleri kolaylaşabilmektedir, derslere karşı tutumlarında değişiklik yapıp ve derslerden alınan etkili verimlilik arttırılabilmektedir (Kazu, 2009). Öğrenme için güdülenme gereklidir. Akbaba (2006) 'ya göre bireyler, öğrenme stillerine göre akademik ve toplumsal gelişmelere uyum sağlamakta, sorun çözme becerilerini göstermektedir. Öğrenme sürecini etkileyen faktörleri, bireylerin sorumluluklarını yerine getirme, sorunlara karşı duyarlı olmaları ile öğrenme isteklilikleri öğrenme stiline göre değiştiği (Kara, 2010), öğrencilerin akademik başarılarını arttıracağı için etkili çalışmalara (Subaşı, 2000) etkisi ile öğrenme stillerinin belirlenmesi öğrenme sürecini etkileyen önemli faktörler olarak belirtilmiştir.

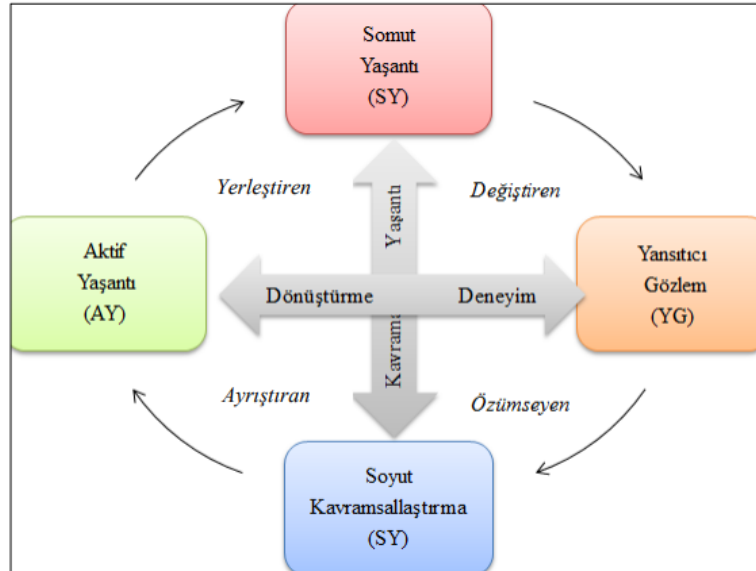
Dunn'a (1993) göre öğrencilerin öğrenme ortamları, öğrenme stillerine göre düzenlendiğinde öğrenme verimliliği artmaktadır. Erden ve Altun'a (2006) göre beyine gelen uyarıların beynin algılaması öğrenme stillerine göre değişmektedir. Duygusal hafıza gelen bilgileri öğrenme stillerine göre yorumlar. Beyin yeni gördüğü bilgileri var olan şemalarla ilişkilendirip farklı olan şemaya yerleştirir. Öğrenmelerde öğrenme stilleri göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenme stilleri konusunda hedef olarak öğrenme stilleri konusunda duyarlı öğretmenler yetiştirmek eğitime önemli katkılar sunar (Kazu, 2009).

2.2.2. Öğrenme Stilleri Modelleri

Öğrenme stilleri alanında çok sayıda model, kuram ve ölçek geliştirilmekle beraber bu çalışmada en çok karşılaşılan ve üzerinde en çok araştırma yapılan başlıca modellere değinilmiştir. Bunlar aşağıda sıralanmıştır

2.2.2.1. Kolb Öğrenme Stilleri Modeli

Öğrenme stilleri alanında bilinen en önemli çalışmalardan birisidir. Öğrenme stilleri modeli, David A. Kolb (1984) tarafından geliştirilmiştir. Kolb (1984), öğrenmeyi deneyim, fiziksel ve sosyal çevreye uyum süreci olarak tanımlamıştır. Deneyimsel öğrenmede tecrübeler ön plandadır. Onun için düşünceler sabit olmayıp sürekli değişim göstermektedir (Karadağ, 2018). Bu dönüşüm döngüsel bir aşamada devam etmektedir. Kolb'a (1984) göre öğrenilen bir bilgi dört aşamadan geçmektedir. Öğrenme döngüsü önce somut yaşantıdan yansıtıcı gözleme daha sonra soyut kavramsallaştırmadan aktif yaşantıya doğru yapılmaktadır (Kolb, 1984). Kolb'un öğrenme modeli şekil 2.1'de gösterilmiştir.



Şekil 2. 1 Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Modeli ve Öğrenme Stilleri

Kaynak: A.Y. Kolb ve D. A. Kolb, (2013) s.220-221

Şekil 2.1'de gösterilen öğrenme stilleri hakkında detaylı bilgi aşağıda verilmiştir. Soyut yaşantı ve kavramsallaştırma bilginin zihinsel boyutudur. Yansıtıcı gözlem ve aktif deneyimle duyular arası bilginin işlemesi boyutudur. Kolb, öğrenme stillerini gruplamada, Jung'un *Psikolojik Tipler* kuramından esinlenmiştir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Somut deneyim yoluyla öğrenenler, mantık yerine sezgilerine önem verirler ve öğrenmeleri sezgi yoluyla gerçekleştirirler (Karadağ, 2018). Yansıtıcı gözlem yoluyla öğrenenler, gözlem yoluyla öğrenirler. Farklı açıdan durumlara

derinlemesine yaklaşmaya çalışarak durumları anlamaya çalışırlar(Karadağ, 2018). Soyut Kavramsallaştırma yoluyla öğrenenler, duygular ikinci plandadır. Mantık n plandadır. Hedeflerini gerçekleştirmek için tutarlı ve kararlı hareket ederler.

Aktif deneyim yoluyla öğrenenler yaparak yaşayarak öğrenme gerçekleşir. İna kabiliyetleri güçlüdür. Başlanan içi bitirme ve risk alabilme özellikleri vardır. Değıştiren birey yaratıcılıkları ön plandadır. Neden yaptıklarını sorgulayarak araştırmacı olmaları ön plandadır.

Özümseyen bireyler, şema ve kavram haritaları ile öğrenmeyi severler. Nettirler (Karadağ, 2018).

Ayrıştıran birey, değışimlere açıktır. Meraklıdır. Aktif olmayı problem zrken kısa yolları denemeyi sever. Karar verme, problem zme ve hedef koyma konusunda yeteneklidirler. Yerleştiren birey, bireysel ve grup halinde çalışmaktan hoşlanan, duygularına güvenen, yaparak ve dokunarak çalışan bireylerdir (Kolb, 2005).

2.2.2.2. Dunn ve Dunn renme Stilleri Modeli

Bu renme stilleri modeli Rita Dunn ve Kenneth Dunn (1993) tarafından geliştirilmiştir. Dunn ve Dunn renmeyi etkileyecek unsurları tespit edip bu unsurlar arasından yapılan tercihlerin çocukların öğrenme stilini belirlemesinde etkili olduğunu söylemiştir (Karadağ, 2018). Dunn ve Dunn(1993) tarafından geliştirilen bu öğrenme stilleri modeli 22 unsurdan oluşmakta olup kendi içerisinde sarmal bir vardır. Her birey çevresel, sezgisel, toplumsal ve fizyolojik faktörlerden aynı şekilde etkilenmeyebilir. Bu unsurlar dolaylı veya doğrudan eğitim ve öğretimde etkilidir. Öğrenmeyi etkileyen unsurları şu şekilde sıralanmıştır (Karadağ, 2018).

Çevresel faktörler, öğrenme ortamındaki ısı ışık ve ses gibi tercihleri, sezgisel faktörler; Gdleme, sorumluluk, ve devamlılığı, güdüleme; Motivasyon tercihlerini, sorumluluk; öğrenme sürecinde sorumluluk alma ve başarılı olma durumunu, entegrasyon; renilenlere odaklanma başlayıp devam etmesini, yapısallık; yönergelere göre hareket etmeyi, toplumsal faktörler; evre ile kurulan etkin olma veya kendisini çevreden soyutlama durumunu (Küpeli, 2021) ,yalnızlığı tercih etme; yalnız çalışmayı seçmeyi, arkadaş ile harekete geçmeyi seçme; birlikte çalışabileceği birilerini seçmeyi, yaşıtlı ya da grup ile çalışmayı seçme; sınıftan

veya çevresinde kendi yaş aralığında olan birileriyle birlikte çalışmayı, yetişkinle olmayı tercih etme; Kendisinden büyüklerden yardım talebinde bulunma durumunu, çok yönlü kişilerle ya da gruplarla olmayı tercih etme; birlikte çalıştığı kişiler arasında fark gözetmeden çalışabilmeyi (Karadağ, 2018), fizyolojik faktörler; biyolojik yapı ve bedenle doğrudan ilişkili faktörleri, duyuşsal tercih; beş duyu organımızla yapılan tercihleri, alış tercihi; çalışma esnasında yiyip içme durumunu, zaman tercihi; gün içerisinde tercih edilen çalışma saatini, devingenlik tercihi; çalışma sırasında hareketli olma durumunu, psikolojik faktörler; detaylara odaklanıp ani veya düşünerek karar verme sürecidir (Karadağ, 2018).

2.2.2.3. Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Modeli

Grasha (1990) tarafından geliştirilmiştir. Grasha, öğrenme stilini öğrencilerin düşünerek alternatifler oluşturup farklı şeylerle ilişkilendirerek içerisinde bulunduğu çevreye ve edinmiş olduğu deneyimlere göre tercihte bulunması olarak tanımlamıştır. Grasha ve Riechmann (1974), öğrenme stillerini sosyal ve duygusal bakış açısıyla ele almışlardır. Grasha-Riechmann modeli de öğrenme ortamı üzerinde durmasına dayanmaktadır (Aydemir ve ark., 2016). Grasha ve Riechmann'un (1974) öğrenme stilleri modeli, kişisel ve bilişsel farklılıklardan ziyade öğrenme ortamına ve öğrencilerin öğrenme tutumlarını temel almasıyla diğer Öğrenme stilleri kuramlarından ayrılmaktadır. Bu modelde öğrenme stillerine dair farkındalığın oluşturulması öğretim yönteminin başarılı olmasına katkı sağlayacağını savunmaktadır. Öğrenme etkinliklerinin çeşitlendirilmesi ile öğrenme stillerine göre öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılım sağlamasına, zayıf öğrenen öğrencilerin öğrenmelerinin öğrenme stillerine göre yeniden tasarlanıp çeşitlendirilmesi öğrencilerin gelişimine yardımcı olabilir (Montgomery ve Groat, 1998). Grasha ve Riechmann' ın öğrenme stilleri modelini Jonassen ve Grabowski (1993, s. 282) Tablo 2.1'deki şekilde göstermiştir. Grasha-Riechmann öğrenme modelinde altı farklı öğrenme modeli oluşturulmuş ve bu modellerin hepsinde öğrenme ortamına dair tercihlere işaret etmiştir.

Tablo 2.1 Grasha-Riechmann Öğrenme Stilllerindeki Karakteristik Farklılıklar

Çekingen	Paylaşımıcı
Öğrenme konusunda hevesi yoktur	Öğrenme konusunda heveslidir
Derse katılmaktan hoşlanmaz	Derse katılmayı sever
Sorumluluk almaktan kaçır	Sorumluluk almayı sever
Katılım göstermez	Gerektiğinde diğerlerine eşlik eder
Kendi istediğini yapar	İsteneni/gerekeni yapar
Rekabetçi	İşbirlikli
Rekabet ve yarış halindedir	Paylaşımıcıdır
Diğerlerinden daha iyisini yapmaya güdümlüdür	İşbirlikçidir
Sınıf; kazanmaları gereken bir kazan kaybet durumudur	Diğerleriyle çalışmaktan hoşlanır
Yalnız başına çalışmaktan hoşlanır	Sınıf; öğrenme ve diğerleriyle etkileşime geçme yeridir
Bağımsız	Bağımlı
Kendisini düşünür	Öğretmen bilgi ve yapı için kaynaktır
Kendi başına çalışır	Kendisine ne yapacağını söyleyecek bir otoriteye ihtiyaç duyar
Kendisi için gerekli olan ne ise öğrenir	Yalnızca isteneni öğrenir
Sadece kendisini dinler	Diğerlerini dinler
Özgüvenlidir	Oldukça az zihinsel ilgi ve merak gösterir

2.2.2.4. McCarthy Öğrenme Stilleri Modeli

McCarthy(1987) tarafından geliştirilmiştir. McCarthy öğrenme modelini geliştirirken Kolb'un modeline dayandırmaktadır. Ayrıca Kolb'un öğrenme stilleri modeline ek olarak beyin yarı kürelerinin etkin kullanımını da öğrenme modeline eklemiştir (Santo, 2006). McCarthy (1987) 'e göre 4 MAT sistemi, imgesel öğrenenler, analitik öğrenenler, sağduyulu öğrenenler ve dinamik öğrenenler olmak üzere 4 tip öğrenme stilinden oluşmaktadır. Her öğrenciye etkin öğrenmeye katılabileceği 31 öğrenme stili sunmaktadır. Öğrenciler sunulan bu 31 stilden etkin

olarak kullandıkları oranda akademik olarak gelişir. Her öğrenci ne kadar başarılı olursa olsun öğrenme stillerine ihtiyaç duymaktadır (McCarthy, 1987). McCarthy'e (1997) göre, stiller sayesinde öğrenmenin doğal döngüsü oluşur, öğrenmenin doğal döngüsünde önce hissedilir sonra yansıtılır daha sonra düşünme aşaması ve son olarak ta eylem gerçekleştirilir. Algılama süreci ise tecrübelerden gelen hislerin bilgilerin sınıflandırılması ve ayrıştırılmasıdır. İşleme sürecinde, tecrübeler önem kazanmaktadır. İşleme, tecrübelerden yararlanarak bilgilerin yansıtılmasıdır. Son olarak ta tecrübe ve yansıtılardan yararlanıp eylem gerçekleştirilir (McCarthy, 2000). McCarthy Modeli dört tip öğrenme stilinden oluşmaktadır. Yenilikçi öğrenme stiline sahip bireyler, ekip olarak çalışmaktan hoşlanan, paylaşımcı, sosyal bireylerdir. Problem çözümünde ayrıntılı ve derinlemesine düşünerek beyin fırtınasını kullanırlar. Analitik Öğrenme stiline sahip bireyler, mantıklıdırlar ve yalnız çalışmayı severler. Sistemli hareket etmeyi sever ve fikirleri ön plandadır. Sağduyulu öğrenme stiline sahip bireyler, bilgileri ezberlemeyi sevmeyizler, yalnız çalışmayı severler, problem çözümünde mantık ön plandadır. Dinamik öğrenme stiline sahip bireyler ise hayal güçleri gelişmiştir. Sezgileriyle hareket ederler, özgüvenleri gelişmiştir. Özgün çalışmalar yapmayı severler (Goyal ve ark., 2015).

2.2.2.5. Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli

Anthony F. Gregorc (1984) tarafından bu model geliştirilmiştir. Bu model algıya dayanmaktadır. Gregorc, öğrenme kuramında öğrenmenin bilişsel boyutlarını ön planda tutmaktadır (Cornet C.E, 1983). Öğrenenleri, somut ve soyut algılayanlar olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Karadağ, 2018). Gregorc öğrenme modelinde dört çeşit öğrenme belirlenmiştir. Bunlar somut dağınık, somut ardışık, soyut dağınık ve soyut ardışık öğrenme stilleridir. Somut - ardışık öğrenme stiline soyut bilgiler kademeli olarak somutlaştırılır. Tümden gelimci olup parça değil bütüne bakarlar. Bilgiler basitten karmaşığa doğru aktarılarak yaparak yaşayarak öğrenir, düzenli ve planlı hareket ederler (Karadağ, 2018). Somut - dağınık öğrenme stiline sahip bireyler, Niçin ve neden yapmalıyım? Soruları doğrultusunda düşünürler ve problem çözme becerileri gelişmiştir. Bireysel çalışmayı tercih ederler, herhangi bir programa bağlı kalmayarak istedikleri zaman çalışırlar. Açık havada çalışmaktan ve görerek

dokunarak öğrenmekten hoşlanırlar. Herhangi bir program dâhilinde sıkı çalışmaktan sıkılırlar (Karadağ, 2018). Soyut-ardışık öğrenme stiline sahip bireyler, yeniliklere açıktırlar, sistemli ve planlı hareket ederler, kısaltmalar, şekiller, akrostişler, formüller ve koordine edilmiş bilgileri kullanarak kavram üretmeyi severler, bilgileri sistemli hale getirip kodlarlar (Karadağ, 2018).

Soyut-dağınık öğrenme stiline sahip bireylerin öğrenmelerinde duygular ön plandadır. Grup çalışması yapmaktan hoşlanırlar. Görsel hafızaları daha güçlüdür, öğrenecekleri bilgileri görmek isterler. Fikirlerinin önemsenmesine önem verir ve başkalarının fikirlerini de önemserler. Verilen işlere yoğunlaşmak ve herkesle pozitif ilişkiler kurmak bu stile sahip bireylerin özelliklerindendir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). İnsancıl düşünürler. Empati kurmayı severler. Öğrenme ortamında dikkate alınma, değer verme ve empati yoksa bu stile sahip bireylerin öğrenilenlere motive olmaları ve öğrenileni öğrenmeleri zorlaşır (Karadağ, 2018).

2.3. Akademik Başarı

Akademik başarının kabul edilen tek bir tanımı bulunmamakla birlikte farklı uzmanlar tarafından akademik başarı farklı şekilde tanımlanmıştır. Crow ve Crow (2007), akademik başarıyı; öğrenenlerin öğretilenlerden ne kadar yararlanıp yararlandıklarını yansıtmaları olarak tanımlamıştır. Akademik başarı; müfredatta belirlenen hedef ve becerilerin kazanılması, kazanılan hedeflerin uygulamaya dönüştürülmesiyle birlikte oluşan doyum ile bireyin öğrendiklerini uygulamada istikrar ve okul sonrası öğrendiklerini uygulama performansı olarak tanımlanmıştır (York, Gibson ve Rankin, 2015). Dhull (2017), akademik başarıyı eğitsel hedefler değil de akademik alanda elde edilen başarı ile herhangi bir alanda uzmanlaşma olarak ifade etmiştir.

Alan yazında yapılan çalışmalar doğrultusunda akademik başarı öğrenenin öğrenileni öğrenme durumudur (Gözüyeşil, 2012). Öğretmenler tarafından açık uçlu veya test şeklinde hazırlanmış sınavlar aracılığıyla öğrencilerin akademik başarıları ölçülür. Akademik başarı, sadece okulda değil yaşamın başka alanlarında da seçilme ve yükselme için ölçüt olarak kullanılabileceği gibi bir ders yılı boyunca öğrencinin yapılan çalışmalardan ne kadarını başardığının ifadesi olarak ta tanımlanabilmektedir (Arora, 2016).

2.3.1. Akademik Başarı İle İlişkili Etmenler

Ülkelerin ekonomik ve toplumsal gelişmişliği öğrencilerin başarılarını etkilemektedir (Öztürk, 2005). Yapılan araştırmalarda akademik başarı öğrencilerin kişisel, sosyal, psikolojik, ekonomik ve çevresel etmenlerden de etkilenmektedir (Altınkurt, 2008). Akademik başarıyı etkileyen çeşitli etmenler vardır. Bu etmenler özel olduğu gibi genel de olabilmektedir (Fan ve Chen, 2001) . Bu etmenlerden etkilenmek kişiden kişiye değişim gösterebilmektedir. Akademik başarı alanında yapılan çalışmalar, cinsiyet, öğretmenlerin öğretme stilleri, öğrenme ortamı ve sınıf iklimi, sosyo - ekonomik değişkenler ve aile yapısı ile ilgilidir (Seyis, 2011). Bu çalışmalar dışında akademik başarıyı öğrencilerin kendilerini ifade etme ve iletişim kurma becerileri, müfredat ve öğretilen etkinlikler, sunulan rehberlik hizmetleri ve ebeveyn baskısı da etkilemektedir (Mushtaq ve Khan, 2012). Son zamanlarda yapılan akademik başarı ile ilgili çalışmalarda göç ve göçmenlikte önemli bir etmen olarak değerlendirilmektedir.

Akademik başarı çok sayıda faktörle ilişkilendirilmektedir (Yıldırım, 2000). Yapılan araştırmalarda akademik başarıyı etkileyen etmenler okul dışı etmenler ve okul içi etmenler olarak sınıflandırılmaktadır (Farooq ve ark., 2011).

2.3.1.1. Okul Dışı Etmenler

Akademik başarıyı etkileyen öğrenci ve aile kaynaklı faktörler, demografik etmenle, akademik benlik, öz yeterlik, motivasyon, ders çalışma alışkanlığı ve aile olarak bulunmuştur (Özer ve Anıl, 2011; Şevik, 2014). Aşağıda bu faktörlere ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

2.3.1.1.1. Demografik Etmenler

Farooq ve ark. (2011) demografik etmenleri cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, coğrafi köken, etnik köken, ebeveynlerin eğitim durumları ve birliktelik durumları, ailenin gelir düzeyi ve ailenin ekonomik durumu olarak sıralamıştır. Sosyal ve kültürel nedenler de akademik başarıyı etkileyebilmektedir. Akademik başarıya etki eden cinsiyet, ebeveynlerin eğitim durumları, kardeş sayısı ve ekonomik durumla ilgili yapılan araştırmalarda cinsiyet ve akademik başarı erkekler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ayrıca akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin ekonomik

durumları daha iyi olduğu, bu da ekonomik durumu yüksek olan öğrencilerde özgüven ve özsaygının yüksek olmasıyla açıklanmıştır. (Aslanargun ve ark., 2016).

2.3.1.1.2. Akademik Benlik: Başarıya etki eden etmenlerden birisi de akademik benliktir. Başarı için özgüven önemlidir. Özgüveni olmayan öğrenciler yetenekli olsalar dahi başarısız olabilmektedirler (Subaşı, 2000).

2.3.1.1.3. Öz Yeterlik: Öz yeterliğin başarıya etkisini Sarier (2016), “hedefe ulaşma çabası, güdülenme, yılmama ve zorluklara karşı direnme, vazgeçmeme, analitik düşünerek problemlere mantıklı çözümler üretme istekliliği” olarak açıklamıştır. Sarier yaptığı araştırmalarda yeterliğin öğrenci başarısı için önemli bir etmen olduğunu bulmuştur.

2.3.1.1.4. Motivasyon: Hedeflerin gerçekleştirilmesi için motivasyon önemlidir. Motivasyon bireyin hedeflediği amaçlara ulaşması için hedefine odaklanıp heyecan duymasıdır. Motivasyon içsel olabildiği gibi dışsal da olabilmektedir. İçsel motivasyon dışsal motivasyona göre yüksek akademik başarıyı daha çok olumlu yönde etkilemektedir (Singh, 2011).

2.3.1.1.5. Ders Çalışma Alışkanlığı: Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları, ders çalışma ortamı, dersi derste öğrenmeleri, düzenli tekrar yapması , ders dışı kitap okumaları, not tutma ve yazma becerileridir. Öğrenilecek konu ile ilgi ön hazırlığın yapılması ve derse hazırlıklı gidilmesi öğrenmeyi artırmaktadır. Öğrenmede nasıl öğrenmeliyim? Stratejileri de başarıyı artırmaktadır. Öğrencilere ders çalışma alışkanlığının kazandırılması için çalışmalar yapılmalıdır. Ders çalışma alışkanlığının önemine her eğitim basamağında değinilmelidir. Yapılan araştırmalarda çalışma alışkanlığı ile akademik başarı arasında olumlu ilişki bulunmuştur (Subaşı, 2000).

2.3.1.1.6. Aile: Eğitimde okul, öğrenci ve aile olmak üzere üç saçı vardır. Aile, başarı için olmazsa olmazdır. Öğrencilerin psikolojik, sosyal ve duygusal durumları üzerinde ailenin etkisi vardır. Aile, öğrencilerin yaşamsal durumlarına, tepkilerine ve performanslarına etki etmektedir. Öğrenciler, okulda geçirdikleri zamandan daha fazlasını evde aileleriyle geçirmektedirler. Çocukta kimlik gelişimi için ebeveyn ve evdeki deneyimler önemli rol almaktadır (Dev, 2016).

Yıldırım (2000), aile tarafından öğrenciye sağlanan destek ve yaratılan olanaklar ile duygusal kararlılık araştırmasında öğrencilerin algıladıkları destek ile akademik başarı arasında ilişki olumlu yönde anlamlı bulunmuştur. Ailenin akademik başarıda rolü ve destekleyici davranışları için ailelere yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Mushtaq ve Khan (2012), yaptıkları çalışmada aile baskısının öğrenciler üzerinde olumsuz etkisinin olduğu, öğrencilerin motivasyonunu düşürdüğü ve başarıya olumsuz etkisinin olduğu sonucuna varmışlardır.

2.3.1.2. Okul İçi Etmenler

Öğrenci başarısının etkileyen okul kaynaklı faktörler, araştırmalarda derse yönelik tutum, öğretmen kaynaklı etmenler, okul müdürünün liderliği ve okul kültürü olarak belirtilmiştir (Dağdelen, 2013; Günal, 2014; Şevik, 2014). Aşağıda bu faktörlere ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

2.3.1.2.1. Derse Yönelik Tutum: Öğrencinin derse karşı olumlu tutum sergilemesi ders başarısını artırmaktadır (Yenilmez ve Özabacı, 2003). Öğrencinin derse ilgi duyması, dersten alınan verimi artırmakta ve etkili öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Dev, 2016).

2.3.1.2.2. Öğretmen Kaynaklı Etmenler: Öğrenci başarısında okul ve öğretmenin rolü yadsınamaz. Rivkin ve ark. (2005), yaptıkları araştırmada akademik başarı için ilk sırada öğretmen desteği, ikinci sırada ise aile desteğinin bulunduğu ifade edilmiştir. Yıldırım (2000), algılanan öğretmen desteği öğrencinin başarısına olumlu katkı sunmaktadır. Öğrencilerin öğretmeni sevmeleri derse olan tutumlarını değiştirdiği gibi derse hazırlıklı gelmelerini, derse devam konusunda düzenlilik gösterdiklerini, ilgili ders öğretmeninden dersle ilgili olumlu pekiştireçler almak derste başarılı olmaları için gerekli koşullardandır.

2.3.1.2.3. Okul Müdürü Kaynaklı Etmenler: Okul ikliminden okuldaki tüm personel sorumlu olsa da genellikle okul yöneticileri olumlu iklime daha çok etki etmektedir. Okul müdürlerinin başarıyı artıracak olumlu iklimler sağlamaları gerekmektedir. Öğretmen ve öğrencilere bireysel destek sunularak güven verici bir okul iklimi oluşturulabilir (Sarier, 2016).

2.3.1.2.4. Okul Kültürü: Okul atmosferinden okuldan çalışan herkes gibi öğrencilerde etkilenir. Çalışanların ve öğrencilerin davranışları bu atmosfere göre şekillenir. İşbirliğine dayanan olumlu okul kültürleri öğrencilere okulu sevdireceği gibi öğrenci davranışlarına da olumlu yönde etki eder. Bunun sonucunda da akademik başarının yükseldiği görülür (Demirtaş, 2010).

2.4. Çoklu Zekâ Kuramı

Gardner, zekânın bireyden bireye değiştiğine dair tezini 1983 yılında öne sürmüştür. Zekânın standart olduğunu savunan ve zekâyı standart testlerle ölçmeye çalışan araştırmacılara karşı çıkmış olup bu geleneksel anlayışı ret etmiştir. Gardner, zekânın çok boyutlu ve doğuştan kazanıldığını öne sürmüştür. Dolayısıyla zekânın geliştirilebileceğini ve değiştirilebileceğini, bireyin zekâsını kullanarak zeki olmayı öğrenebileceğini ifade etmiştir (Fer, 2004). Gardner, çoklu zekâ kuramında sayısal ve sözel becerilerin üzerinde yetenek dağarcığının daha önemli olduğuna vurgu yapmaktadır (Saban, 2002).

Gardner'ın çoklu zekâ kuramı bireysel farklılıkları esas almaktadır. Her bireyin farklı olduğunu dolayısıyla ilgi yetenek ve öğrenme yollarının da farklı olduğunu, eğitim süreçlerinin bireysel farklılıklar gözetilerek hazırlanması gerektiğini savunur. Zeki olmanın tek bir yolunun olmadığını birden fazla yolunun olduğu önermesi çoklu zekâ kuramının özünü oluşturmaktadır. Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak her öğrenciye farklı yöntemle yaklaşılmalıdır. Öğretimin de zeki olmak gibi tek bir yolu yoktur birden fazla yolu vardır (Yavuz, 2004).

Gardner, zekânın birden fazla faktörle açıklanabileceğini ve birden fazla yeteneği içerdiğini öne sürer ve bunları zekâ alanları olarak tanımlamıştır. Bireyin yetiştirilme tarzına göre zekânın geliştirilebileceğini söyler. Zekâ alanına göre bireyler, problem çözme becerileri, farklı öğrenme ve bireylerle iletişim yöntemleri geliştirir. Çoklu zekâ kuramı, zekânın kalıtım ve içinde bulunduğu çevreden etkilendiğini zekânın biyolojik ve kültürel unsurlardan etkilendiğini savunarak bu yönüyle diğer kuramcılardan ayrılır. Çoklu zekâ kuramının uygulandığı sınıflarda tembel ve çalışkan tanımlamaları yoktur. Tembel öğrencinin her alanda değil sadece belirli

alanlarda düşük akademik başarı sergilediği bu öğrencilerin başarısız yönlerin tespit edilerek geliştirilmesinde sınıf öğretmenlerine sorumluluk düşmektedir.

Çoklu zekâ kuramı beynin birden fazla lobunu aktif hale getirir. Birden çok beyin lobunu uyarak yapılan sınıf içi derslerin işleyişi öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği gibi eğitimin kalitesini ve eğitimden alınan verimi de artırır. Çoklu zekâ kuramı bireylerin ilgi ve yeteneklerini geliştirmelerine de olanak sağlar (Yavuz, 2004).

2.4.1. Zekâ Alanları

Çoklu Zekâ Kuramında sekiz farklı zekâ alanına yer verilmiştir. Bu zekâ alanları sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müziksel-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, kişilerarası-sosyal zekâ, içsel (Özedönük) zekâ, doğa zekâsıdır.

2.4.1.1. Sözel-Dilsel Zekâ

Bireyin kendini ifade etmesi, topluluk önünde konuşması herhangi bir şeyi planlaması ile karşısındakinin söylediklerini ve söylemeyi planladığını anlaması bu zekâ alanının belirgin özellikleridir (Bümen, 2001). Avukatlar, spikerler, yazarlar, şairler dil zekâsı yüksek kişiler arasındadır (Gardner, 1999).

2.4.1.2. Mantık-Matematik Zekâsı

Bu zekâ alanına sahip bireylerde neden sonuç ilişkisi kurma ön plandadır. Soyut işlemlere karşı duyarlıdır. Tablo ve şekiller oluşturarak sınıflama ve genellemelerle öğrenirler (Saban, 2000).

2.4.1.3. Görsel-Uzamsal Zekâ

Bu zekâ alanına sahip bireylerde gözlemlleme, görsel ve uzaysal grafikler olarak bireyin sergilenmesini içerir (Saban, 2000). Gardner bu zekâ alanını nesne ve şekilleri algılamak ve başka bir açıdan çizebilmek ile somut olarak algıları transfer etmek olmak üzere üç temel unsurdan bahsetmiştir (Temur,2001).

2.4.1.4. Müzikal Zekâ

Bu zekâ alanına sahip bireylerin kendi kural ve düşünce yapıları olan bir zekâ türüdür.

2.4.1.5. Bedensel – Kinestetik Zekâ

Bu zekâ alanına sahip bireylerin jest ve mimikleri kullanarak kendini ifade etmesi, vücut ile beyin arasındaki koordinasyonu kullanmasıdır. Bedensel – Kinestetik zekâ alanına sahip bireyler bedensel zekâ dans ve spor dallarıyla ilgilenen alanlarda yenilikleri keşfederler (Yavuz, 2004).

2.4.1.6. Sosyal Zekâ

Bu zekâ alanına sahip bireylerin, iletişimde bulunduğu insanların duygu, ihtiyaç ve isteklerini anlayabilme kapasitesidir. Sosyal zekâsı gelişen bireylerin sesleri, jest ve mimikleri iyi anlayıp algılayabilmeleridir. Bu bireyler grupla çalışmaya yatkın olurlar. Öğretmenler, psikologlar, pazarlamacılar, politikacılar ve din adamları vs. sosyal zekâsını aktif kullanırlar (Saban, 2000).

2.4.1.7. Öze Dönük Zekâ

Bu zekâ alanı gelişen bireyler, hayattaki amaçları belirlemiştir. Kendilerini tanıyıp çevreleriyle uyumlu davranışlar sergilerler (Saban, 2000).

2.4.1.8. Doğacı Zekâ

Bu zekâ alanına sahip bireyler doğayla bütünleşmişlerdir. Ekosistemde var olan canlıların araştırılıp tanınması üzerine düşünmesidir (Yavuz, 2004).

2.4.2. Çoklu Zekâ Kuramının Eğitimde Kullanımı

Çoklu zekâ kuramlarına göre yıllık ders planlarının hazırlanması ve öğretmenlerin planlanan program dâhilinde ders işleme öğretmenlerin işlerini kolaylaştırdığı gibi çoklu zekâ kuramına göre işlenen dersten alınan verim de artar. Her derste kazımlar belirlendikten sonra öğretmenler zekâ alanlarına göre soru hazırlayıp ders planını oluşturabilirler (Demirel, 2003).

Sözel – Dilsel Zekâ, parçada geçen kelime ve cümleleri nasıl kullanabilirim? Mantıksal – matematiksel zeka, kritik düşünme becerilerini, sayı ve hesaplamaları nasıl derse dâhil edebilirim? Görsel – uzamsal zekâ, görsel belleğe yönelik renk ve resimleri kullanarak nasıl görselleştirebilirim? İçsel – öze dönük zekâ, öğrencilerin seçimlerini uyararak öğrencilerin hayat amaçlarını belirlemesine nasıl katkı sağlayabilirim? Müziksel zekâ, doğal ses ve müzikleri sınıfa nasıl getirebilirim?

Kişiler arası – sosyal zekâ, sınıf içerisinde öğrencilerin birbirleriyle işbirliği yapmalarını nasıl sağlayabilirim? Bedensel – kinestetik zekâ, derste öğrencilerin hareketlendirip bedenlerini kullanarak derse nasıl dâhil edebilirim? Doğa zekâsı, doğayı tanıtmaya ve doğayı sevdirecek doğayı kullanarak nasıl yararlanabilirim?

Ders işlenirken bir zekâ alanına bağlı kalarak ders işlemekten kaçınmak gerekir. Bütün zekâ alanlarını birleştirmek gerekir. Öğretmenler ders planı oluştururken öğretmek istedikleri kavramı düşünmeli ve o kavrama en uygun zekâ alanını belirlemelidir (Temur, 2001).

2.5. Öznel İyi Oluş

Öznel iyi oluşu, yaşam doyumu, olumlu duyguların varlığı ve olumsuz duyguların yokluğu ya da azlığından oluştuğu ifade edilmektedir (Diener, 2006). Bir başka ifade ile öznel iyi oluş bireyin yaşamına dair yapmış olduğu bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki boyutta değerlendirmesidir. Öznel iyi oluşla ilgili genetik yatkınlıkları inceleyen biyolojik kuramlardan kendini başkalarıyla karşılaştırmanın öznel iyi oluşu nasıl etkilediğini inceleyen göreceli standart kuramlara kadar iyi oluşun incelendiği çeşitli kuramsal çerçeveler vardır. Öne çıkan kuramların bazıları aşağıda açıklanmıştır (Diener, 2008).

2.5.1. Öznel İyi Oluş Kuramları

Bu kısımda öznel iyi oluş kuramlarından Uyum, Erek, Etkinlik, Akış, Aşağıdan Yukarıya-Yukarıdan Aşağıya ve Yargı kuramları ile ilgili güncel bilgiler özetlenmiştir.

2.5.2. Uyum Kuramı

Bu kuram, Öznel mutluluğu açıklayarak değişen hayat koşulları nedeniyle çevre ve koşullara uyum sağlayabilmeyi en önemli yetenek olarak savunmaktadır. Yaşanan koşullara uyum sağlamada insanı mutsuz eden olay ve koşullara uzun süre insanlar mutsuz kalamadıkları gibi kişiyi sevdiren durumlara da insanlar uzun süre mutlu kalamamaktadır (Tuzgöl-Dost, 2004). Örneğin: Makam olarak üst makamlara gelen bir birey ekonomik durumu iyileşmiş olsa bile bu durum kişiye mutluluk verse de mutluluk düzeyi gün geçtikçe sıradanlaşacak ve ilk başlardaki gibi olmayacaktır (Canbay, 2010). Olumlu durumlara alışıldığı gibi olumsuz durumlara da

alışılmaktadır. Öznel iyi oluş kuramları yaşam standartlarını temel alır (Diener, Sulh, Lucas, ve Smith, 1999). Öznel iyi oluş alanında yapılan araştırmalarda yaşanan olayların öznel iyi oluşu nasıl etkilediği araştırılmış olup yaşanan olayların öznel iyi oluşu etkilediği saptanmıştır (Diener ve ark., 1996). Olumlu ve olumsuz durumlara alışma zamanla olabilmektedir. Fakat herkesin her şarta uyum sağlayacağı anlamına gelmemektedir. Böyle bir koşul bulunmamaktadır (Diener, 1984). İnsanların yaşanan olaylardan olumlu ve olumsuz olarak etkilendiğini, olumlu ve olumsuz durumlara da zamanla uyum sağladığını ifade etmiştir. Zamanla bu tepkiler hayatta sıradanlaşmaya başlar (Dursun, 2015) .

Lykken ve Tellegen (1996), öznel iyi oluşta kalıtsal etkilerin araştırılması gerektiğini ifade etmiştir. Anlık gelişen durumlarla gelişen öznel iyi oluş, kalıcı sonuçlar vermez geçici etki verecektir (Dursun, 2015).

2.5.3. Erek Kuramı (Amaç)

Erek, kelime anlamı olarak ulaşılması gereken hedef, varılması gereken menzil, amaca ulaşma olarak Türk Dil Kurumu tarafından adlandırılmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). Bu kurama göre insanlar hedeflerine ulaştıklarında mutlu olurlar. Ulaşılan hedefler ihtiyaçları karşılar. Karşılaşılan ihtiyaçlar neticesinde yaşanan mutluluk artar. Bu da öznel iyi oluşu artırır (Diener, 1984).

Erek kuramı, öznel iyi oluşun en önemli kuramlarındandır. Bu kuram ihtiyaçların karşılanması, mevcut ihtiyaçların karşılanması olduğunu savunarak teori öznel iyi oluş için oldukça önemlidir. Amaç ve gereksinimler erek kuramının oluşturduğu iki alandır. Cantor'a (1990) göre birey amacının farkında olduğunu fakat gereksinimlerinin farkında değildir.

Bu kuramı savunan bilim insanlarının ortak olduğu konu, ihtiyaç ve gereksinimler karşılandığında bireylerin mutlu olabileceklerini, bu mutluluğun ise iki şekilde birbiriyle bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. Örneğin: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre ev almak güvenlik ve korunma ihtiyacıdır. Bu iki ihtiyacın karşılanması mutluluğa, karşılanmaması ise mutsuzluğa sebep olduğu ifade edilmektedir (Canbay, 2010).

Hedeflere ulaşılması ihtiyaçların karşılanmasını beraberinde bireyin mutluluğunu yani öznel iyi oluşunu artıracakını, hedeflere ulaşamaması ise beraberinde mutsuzluğu yani öznel iyi oluşu azaltır. Azalan öznel iyi oluşun etkileri de

görülmeye başlar (Ok, 2016). Hedonistler, herkes isteklerini karşılamak, hedeflerine ulaşmak ve amaçlarını gerçekleştirmek istiyor. Bireyler bunun için çalışır. Bireyler hedeflerine ulaştıklarında gereksinimleri karşılanır, mutlulukları artar. Hedonizme göre bireyler mutluluğu yakalamaya çalışır, acıdan kaçarlar. Hedefe ulaşma sürecinde mutluluk ve sevinci birlikte yaşarlar (Ekin, 2010). Erek kuramında bireyler hedeflerine ulaştıklarında mutlulukları artar buna paralel olarak ve öznel iyi oluşları da artmış olur.

Hedefler ulaşılabilir ve makul olmalıdır. Konulan hedefin gerçekçi ve ulaşılabilir olması oldukça önemlidir. Çünkü yapılan bazı araştırmalarda ulaşılması zor hedeflerin öznel iyi oluş üzerinde olumsuz etkisinin olduğunu, konulan hedef çok yüksek ve ulaşılması zor bir hedef ise öznel iyi oluş azalır ve kaygı durumu ortaya çıkar (Tuzgöl Dost, 2004)

Erek kuramında özetle gerçekçi hedeflerin önemli olduğunu, ihtiyaçlar karşılanırsa öznel iyi oluşun arttığını, kişinin amaçları doğrultusunda hareket ederek amaçlarına ulaştığı söylenmektedir (Yavuz, 2006).

2.5.4. Etkinlik Kuramı

Bu kuram, aktif olmaya vurgu yapmaktadır. Sosyal aktiviteleri artırarak öznel iyi oluşun artırılabilirliğini savunmaktadır. Mutsuzluğun hareketsiz kalmaktan kaynaklandığını, aktif olunursa mutluluğunda artacağını ayrıca mutluluğu süreçte harcanan zamanın hareketten daha çok mutluluk verdiğini vurgular (Çelik, 2008).

Örnek verecek olursak, dağa tırmanan bir dağcıda zirveye ulaşmaktan daha çok dağa tırmanma aktivitesi mutluluk oluşturur (Etim, 1991).

2.5.5. Akış Kuramı

Mihaly Csikszentmihalyi 2005 yılında bu kuramı geliştirmiştir. Bireyler yoğunlaştıkları çalışmalara odaklanıp zaman geçirerek etraflarında neler olup bittiğini bilmedikleri için mutlu olurlar diye tanımlanmıştır (Csikszentmihalyi, 2018).

Akış kuramında, akıl, hırs ve benlik olmak üzere üç önemli öge savunulmaktadır. Akış kuramının üzerinde durduğu en önemli özelliklerden biride bireyin amaçladığı hedeflere ulaşması, belirlenen hedeflerin tadının çıkartılmasıdır. Benlik ve hedefin uyumlu olmasıyla içsel motivasyon artar, çevre ile bağlantı azalır. Süreç duygu odaklı bir başa çıkma strateji olarak görülmektedir (Aydın, 2005).

Yapılan etkinliklerin tekrarlanması bireylerde kaygıya neden olunca etkinliklerden haz alınmamaya başlanır. Yapılan etkinlikler, bireyin hedefleri doğrultusunda yapmakta zorlanmayacağı etkinlikler olduğunda ise birey zevk alır (Tuzgöl – Dost, 2005).

2.5.6. Aşağıdan Yukarıya-Yukarıdan Aşağıya

Diener (1999), yapmış olduğu çalışmada aşağıdan yukarıya kuramını günlük iyi oluşla ilişkilendirmiştir. Gün içerisinde yapmış olduğumuz ve öznel iyi oluş düzeyimizin en üst noktada olduğu olumlu duygulanım, öznel iyi oluşun düşük olduğu bireyin mutsuz olduğu zamanı da olumsuz duygulanım olarak ifade etmiştir. Bu kuramda kişisel özelliklerin önemi vurgulanmaktadır. Günlük yaşamda alınan hazda bireyin demografik özelliklerinin etkili olduğu görülmektedir (Tuzgöl-Dost, 2004). Aşağıdan yukarıya kuramında çevresel etmenlerin mutluluk düzeyini en alt düzeyde etkilediğini, mizaç huy ve diğer kişisel özelliklerin öznel mutluluk düzeyini en üst noktalarda etkilediği ifade edilmektedir (Diener, 2000).

2.5.7. Yargı Kuramı

Bu kuramda öznel iyi oluş derecelendirilmiştir. Belirli derecelere göre öznel iyi oluş seviyeleri belirlenmiştir. Bu kuramda öznel mutluluk psikolojik etkenlere göre değerlendirilmektedir. Duygusal bileşende bilinçsiz duygulardan bahsedilmiştir. Öznel mutluluğu değerlendirme kriterlerini çevredeki insanların mutluluğuyla karşılaştırmak için değerlendirilir. Kısa vadeli değerlendirme kriterlerinin karşılaştırılması mutluluk düzeyini artacağına değinilmiştir (Diener, 1984).

Bu kurama göre bireylerin yargıları, yaşanılmış eski yaşantıları dikkate alınmaktadır. Mevcut yaşam ile eski yaşam arasındaki fark bireyin mutluluğunu gösterir. Fark varsa mutluluğun artacağı ifade edilmektedir (Eryılmaz, 2009).

Bireyin şimdiki ve buradaki standartlara göre oluşturulan kriterler ve hedefler aşılsa bireyin mutluluğunun artacağını, oluşturulan standartlar ve belirlenen hedefler aşılmadığı takdirde mutsuzluk kaçınılmaz olacaktır (Diener, 1984). Yargı kuramında bireyler içerisinde bulundukları çevreye göre kendilerini karşılaştırıp öznel mutluluklarını şekillendirmektedir (Koyuncu, 2019).

2.5.8. Sabit Nokta Kuramı

Sabit nokta kuramında isminden de anlaşılacağı gibi sabit bir mutluluğun olduğundan bahsedilmektedir (Koyuncu, 2019). Bu kuramda bireylerin mutluluk sınırlarından bahsedilmektedir. Belirli yaşam standartlarına göre yaşanılınca bireylerin mutlu olduğu ifade edilmiştir. Mutlulukta genetik faktörler çok önemlidir. Genetik faktörlere aktardığımız özellikler mutlulukta oldukça önemlidir (Emmons ve McCullough, 2003).

2.5.9. Dinamik Denge Kuramı

Bu kuram, mutluluğu karakter yapısıyla ilişkilendirmektedir. Karakter yapısıyla mutluluk düzeyinin orantılı olduğunu savunulmuştur (Headey ve Wearing, 1989). Bireyin yaşamış olduğu olumlu ve olumsuz duygular ruhsal durumunu etkilemektedir. Ruhsal durumumuz ise karakterimizi olması gereken duruma götürmektedir (Koyuncu, 2019). Bu teori öznel iyi oluşun belirli bir dengeye olması gerektiğini savunmaktadır. Bu teorinin denge durumunu sağlayan ise karakter yapısıdır (Koyuncu, 2019).

2.6. Okulda Öznel İyi Oluş

Duyuşsal özelliklerin akademik başarıyı artıracakı düşünülmektedir (Erden ve Akman, 2011). Çocukların genel hayat doyumları da duyuşsal özellikler arasında bulunmaktadır. Akademik başarı ile ilgili yapılan çalışmalarda duyuşsal özelliklerin akademik başarıyı etkilediğine yönelik tespitler yapılmıştır (Özkan, 2005). Öğrenme etkinliğinde sınıfta aktif olma ve derse katılım çabası duyuşsal özellikleri etkilemektedir (Tok, 2008).

2.6.1. Öğrenci Öznel İyi Oluşu

Duygusal değerlendirmeler öğrenci değerlendirmelerinde önemli bir yer tutar (Thomson ve ark., 2018). Bilişsel beceriler yalnız başına yeterli olmamaktadır. Akademik başarı için bilişsel ve duygusal becerilerin öznel iyi oluş için birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir (Tian ve ark., 2015). Okul öğrencinin en çok zaman geçirdiği ve çokça etkinlik yaptığı yerdir. Eğitimin amaçlarından birisi de mutlu üretken, paylaşımcı çocuklar yetiştirmektir (KKTC Eğitim ve Kültür Bakanlığı[MEB], 2019).

Öznel iyi oluş konusunda çocuklarla yapılmış az çalışma bulunmaktadır. Yapılan

alışmalar daha çok ergenlerle ilgili çalışmalardır (Telef, 2014). Son zamanlarda çocukların öznel iyi oluşu ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Okullarda ocukların mutluluk düzeyi ile ilgili çalışmalar konusunda ihmal olduğu görölmektedir (Thomson ve ark., 2018). Pozitif psikolojinin önem verdiği konular arasında bireyin yaşam kalitesini artırması ve psikosomatik faktörleri azalması, mutlu birey mutlu toplum için öznel iyi oluş yer almaktadır (Askill-Williams ve diğerleri, 2013; Casel, 2005; Huebner ve diğerleri, 2006).

Falecki (2015), öğrenci iyi oluşunu; olumlu düşünceleri tutuma dönüştüren, okulda ve arkadaşlarıyla kendisini mutlu hisseden, hedefe odaklanan azimli özellikler gösterebilmek olarak açıklamıştır. Yılmazlık ve olumlu tutum sergilemek öğrenci öznel iyi oluşunu artırmaktadır. Mutlu ocuk, mutlu okul olarak değerlendirildiğinde okulda olumlu yaşantıları olan, arkadaşları ve öğretmenleriyle iyi ilişkiler kuran çocukların okula bağlılıkları artar bununla birlikte devamsızlık sorunları azalır böylece iç disiplin sorunları azalmaya başlar, okula gelmek istememe ve okuldan kaçma davranışlarının önüne geçilmiş olur (Telef, 2016).

2.6.2. Okulda znel İyi Oluş

Yaşam doyumunu öznel iyi oluşun alt boyutlarındanr. Okulda geçirilen yaşantılar yaşam oyumunu oluşturmaktadır. Bu da öznel iyi oluş olarak açıklanmıştır (Diener ve Suh, 1997; Haranın ve ark., 2007). Okul znel iyi oluşu öğrencilerin duyguları, başarı durumu, derslere karşı isteklilik düzeyi, amaç oluşturup ilişkilendirmeden oluşan bir yapı olarak ifade etmiştir (İrlanda Eğitim ve Beceri Bakanlığı [Ireland Ministry of Education and Skills], 2015). Tian (2008) ise okulda öznel iyi oluşu öğrencilerin yaşadıkları duygular ve bu duyguları nasıl değerlendirdiklerini, okulda olumlu duygular ve olumsuz duygular ile okul memnuniyeti olarak üç alt yapıda tanımlanmıştır. Okul memnuniyeti, öğrencinin akranlarıyla, arkadaşlarıyla öğretmenlerle ve okulun sunduğu olanaklar ve okuldan aldığı doyum olarak değerlendirilir. Okulda olumlu duygular, okul içerisinde öğrencinin mutlu ve neşeli olma kendini güvende ve rahat hissetmesidir. Olumsuz duygular, stres, kaygı, okulda sorun çıkartma ve sorun yaşama durumudur. Okul memnuniyeti ise okulda yaşanan olumlu ve olumsuz duyguları kapsamaktadır (Tian, 2008).

Çocukların yaşadıkları duygular çoğu faktörden etkilenir ve sürekli değişebilmektedir (Tian ve diğerleri, 2015). Okul znel iyi oluşu çocukların kendi

aralarında birbirleriyle ve öğretmenleriyle yaşadığı ilişkiler, öğrencinin başarı durumu ve okul ortamı etkilenmektedir (Çivitci, 2012; Suldo ve Huebner, 2006; Telef, 2014).

Yapılan araştırmalarda çocukların kendilerini başarılı olarak görmeleri, aileleriyle birlikte yaşamaları, sokakta veya okulda arkadaşlarıyla zaman geçirip etkinlik yapmaları, şiddet görmemeleri mutluluk olarak görülmektedir (Giacomoni, Souza ve Hutz, 2014; Nairn, Duffy, Sweet, Swiecicka ve Pope, 2011; Thoilliez, 2011). Okullarda ders dışı aktiviteler de öğrencilerin öznel iyi oluşlarına olumlu katkı sunmaktadır (Chan ve ark., 2005).

2.7. Okul Memnuniyeti Ve Okulda Olumlu-Olumsuz Duygular

Öğrencinin akademik başarısı, arkadaş ilişkileri, sınıf ortamı ve öğretmenine karşı tutumu ve okulu sevip sevmemesi okul memnuniyetiyle ilgili değerlendirmelerdir (Tian, 2008). Liu ve ark. (2015) , okulla ilgili pozitif yaşantıları okulun öğretim programı, okul idaresi, öğrencilerin kendilerine olan inancı, verilen ödevler ve sınıf ortamı ile sınıf öğretmeninden memnun olma durumu ile verilen sorumluluk ve ödevleri yapabilme inancı olarak 6 kısma ayırmıştır. Okul kuralları oluşturulurken öğrencilerin isteklerinin göz önünde bulundurulması öğrencilerde önemsenme ve değerli olma duygusunu uyandırabilmektedir. Öğretmen ve öğrenci ilişkileri, öğrencinin okul ve öğretmenlerinden duyduğu memnuniyeti ifade etmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere destek olduğu algısı, akademik başarıdan memnuniyetini, okulda yeni şeyler öğrendiğine dair öğrencinin algısıyla, akran ilişkilerinden memnuniyetini, arkadaşları tarafından değer verildiğine dair algısıyla, okuldaki öğretim yöntemlerinden memnuniyetinin göstergesi ise derslerde farklı etkinlikler yapılması ifadeleriyle belirtmiştir.

Okul ortamında olumlu duygular öğrencinin mutluluğunu, okuldan zevk alması, rahatlık ve sakinliğini, olumsuz duygular ise negatif duygularını, öfkesini, stresli olması, kaygı ve kızgınlığını ifade etmektedir (Tian, 2008).

Okulda olumlu duygular yaşayıp okulu seven ve okula karşı pozitif duygular yaşayan öğrenciler mutlu ve neşeli olma duygularını yaşamaya sıklıkla yatkın iken, olumsuz duygular yaşayan öğrencilerde ise üzüntü ve kaygı duyguları daha sık yaşanabilmektedir. Yapılan araştırmalarda okula karşı kaygı ve stres gibi

olumsuz duygu içerisinde olan öğrencilerin verilen ödev ve sorumluluklardan, tamamlaması gereken işlerden kolay vazgeçtikleri, sorumluluk ve ödevlerini yapmak istemedikleri görülmüştür (Bandura, 1997; Telef ve Karaca, 2012). Bolat (2017), olumsuz duygular yaşayan öğrencilerin kendilerini yeni öğrenmelere kapattıklarını, bu da öğrencilerin yeni şeyler üretme ve alternatif yönden olaylara bakma açısını daralttığını, olumlu duygular ise öğrencilerin üretken olmasını ve çözüm yolları üretmesini sağladığını belirtmektedir.

2.8. İlkokul Öğrencilerinde Okulda Öznel İyi Oluşun Önemi

Okul ve okul yaşantılarına yönelik öğrencilerin olumlu değerlendirmeleri öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını artırmaktadır (Katja ve diğerleri, 2002). Okula ilişkin olumlu duygular, öğrencilerin öğretmenlerle olan diyalog ve tutumları, öğretmenin desteğini algılaması, okul çalışanlarıyla birlikte olumlu okul ortamı, sınıf ortamında yapılan öğretim ve öğretmen öğrenci etkileşimi, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması ve okulun imkân ve olanakları öğrencilerin okula karşı duygularını etkilemektedir (Clement, 2010; Tian ve diğerleri, 2014). Okul ortamında öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri arttıkça olumlu davranışlar gelişir, akademik başarıları yükselir, okula bağlılıkları artar, öğrenci öğrenmeye istekli olur, mutluluk ve motivasyon düzeyi artar (Suldo ve diğerleri, 2014; Uusitalo-Malmivaara, 2012; Van Petegem ve diğerleri, 2008; Whitley ve diğerleri, 2012). Ayrıca öznel iyi oluş düzeyi azalttıkça da öğrenciler arası problemler artar, disiplin problemleri artmaya başlar, olumsuz duygular yaşanmaya başlar, akademik başarı düşer, yaratıcılık ve alternatif bakış açısının pasifleşir (Whitley ve diğerleri, 2012).

Okullar öğrencilerin mutlu olmasını sağlayıp mutlu olmalarına yönelik etkinlik ve öğretimler geliştirirse akademik öğrenme süreçlerinde olumlu sonuçlar doğurabileceği ön görülmektedir (Tian ve diğerleri, 2016). Finlandiya eğitim modeli önerilen ve örnek gösterilen bir eğitim sistemidir. Bu sistemin başarılı ve önerilen bir sistem olması ise öğrenci mutluluğuna önem vermesidir. Öğrencilerin sadece akademik başarılarına değil duygusal yönlerine de odaklanarak okul memnuniyetleri artar, olumlu okul deneyimleri gelişir. Olumlu okul deneyimi de öğrencilerin öznel iyi oluşlarını olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Katja ve diğerleri, 2002). Okullarda işlenen müfredatlar da öğrencilerin öznel iyi oluşlarına yönelik etkinliklere az

sayıda yer verilmesine rağmen öznel iyi oluş düzeylerini artıracak ve mutlu olmalarını sağlayacak etkinliklerin işlenmesi umut verici olarak görülmektedir (Bird ve Markle, 2012). Akademik başarı ve okul yaşantılarına olumlu etki yaptığı için öznel iyi oluşla ilgili çalışmalar artmıştır. Eryılmaz, 2010; Van Petegem ve diğerleri, (2008) yapılan araştırmalarda öğrencilerin mutluluk düzeyleri arttıkça öğrenmeye karşı istekli olma durumları da arttığını ifade etmiştir.

Öznel iyi oluş düzeyleri arttıkça öğrenme, sınıf ve öğretmene olan ilgi ve okula bağlılık (Clement, 2010), öğrenci akademik başarısı (Hampden-Thompson ve Galindo, 2017) ile pozitif olarak; disiplin sorunları, kaygı ve problem yaşama durumları (Whitley ve diğerleri, 2012), akran zorbalığı (Hilooğlu ve Cenkseven-Önder, 2010) gibi değişkenler negatif ilişkilidir.

İlkokul öğrencilerin okul yaşamının ilk yılları olması nedeniyle kritik öneme sahiptir. İlkokul döneminde öğrencilerin mutluluk düzeylerini artırarak akademik başarılarını artırıp verilen görevleri yerine getirmeleri okuma yazmayı öğrenme konusunda motivasyonlarını artırmaya katkı sağlanabilir. Mutlu olmadan okulu sevmeden öğrencilerden başarılı olmaları beklenemez. Bu nedenle ilkokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerini artırmaya yönelik çalışmalara önem verilmelidir (Hampden-Thompson ve Galindo, 2017).

2.9. İlgili Araştırmalar ve Sonuçları

Öğrenme stilleri, akademik başarı ve öznel iyi oluş ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiş olup bu çalışmalar ve sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

2.9.1. Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen

Ulusal Literatürdeki Araştırmalar ve Sonuçları

Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri Türkçeye çevrilmiştir. Hacettepe üniversitesi pedagojik formasyon eğitimi alan yaşları 22 – 49 arası 103 öğrenciye uygulanmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin en çok % 65'inin özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları ve en az ise % 7 ile değiştiren öğrenme modeline sahip olduğu görülmüştür. Yazıcı (2004), ilkokul 5. sınıfların öğrenme stil tercihleri ile ilgili yaptığı araştırmasında Kolb öğrenme stili envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre sahip olunan öğrenme stili dağılımında anlamlı bir farklılık

gözlenmemiştir. Yine Güven (2004), tarafından yapılan araştırmada “ Kolb öğrenme stilleri envanteri” kullanılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin büyük çoğunluğunun özümseyici, dönüştürücü ve ayırt edici öğrenme stillerine sahip oldukları saptanmıştır. Yapılan başka bir araştırmada Kılıç & Karadeniz (2004) ,” Öğrencilerin Cinsiyet ve Öğrenme Stillerinin Başarıya Etkisi” araştırmasında öğrenme stili ile cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yapılan başka bir araştırma da Karakış (2006) tarafından yapılmıştır. Araştırmada Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada 258 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere Akkoyunlu ve Petek-Aşkar (1993) tarafından Türkçe ye çevrilerek güvenilirlik çalışması yapılmış olan Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri stili envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri en çok (% 59,3) ile özümseyen, en az ise (% 3,6) ile değiştiren alt stile sahip oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stili ile öğrenim gördükleri fakülte ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunlardan farklı olarak Usta (2006), “İlköğretim Derslerinde Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi” çalışmasında ilkokul 4. sınıflarla çalışılmıştır. Deney grubuna üç öğrenme stiline dayalı etkinlikler ve kontrol grubuna ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Araştırma sonucunda geleneksel öğretimin yapıldığı grup öğrenme stillerine göre eğitimin yapıldığı gruba göre deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan benzer bir çalışma da Otrar (2006) , araştırmasında “ Öğrenme Stilleri İle Yetenekler ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki” adlı çalışma sonucunda alt boyutta belirlenen değişkenler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Yapılan başka bir çalışmada Koçak (2007) “İlköğretim 6. , 7. , 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” araştırmasında “Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrenme stillerinin alt boyutlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Aktaş (2007) ise 6,7 ve 8 sınıflarda okul başarısı ile demografik ilişkilerin araştırıldığı bu çalışmada Kolb öğrenme stilleri envanteri kullanmıştır. Öğrencilerin en çok % 37.4’ü değiştiren öğrenme stillerinde, en az olarak ta % 18,8 yerleştirme stillerine sahip oldukları saptanmıştır. Yapılan başka bir çalışma da Öztürk (2007), “Öğrenme Stilleri ve 4MAT Modeline Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Öğretimin Derslerdeki Başarılarına Etkisi” çalışmasında deney ve kontrol gruplarına

geleneksel öğretim yöntemleri ve öğrenme stillerinin uygulandığı araştırmada deney grubundaki öğrencilerin derse ait ders başarılarının deney öncesinden sonrasına deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bunun dışında Uğur (2007) tarafından yapılan “Öğrencilerin Karma Öğrenme Yöntemine ve Yöntemin Uygulanmasına Yönelik Görüşlerinin Başarı, Cinsiyet Ve Öğrenme Stilleri Açısından İncelenmesi” araştırmasında Kolb öğrenme stilleri envanteri uygulanmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunda % 57,6 ile özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları saptanmıştır. Başka bir araştırmada Şimşek (2007), 9-11 yaş (ilkokul 3-4 ve 5. Sınıf) öğrencilere Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği uygulamıştır. Araştırmada sınıf, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum gibi faktörler e göre farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Marmara öğrenme stilleri Dunn ve Dunn öğrenme stilleri temel almaktadır. Yaş cinsiyet ve sosyo ekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Okul öncesi eğitim almaya bazı alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Yapılan başka bir araştırmada Bayraktar ve Otrar (2007) tarafından yapılan “Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri” araştırmasında da Marmara öğrenme stilleri ölçeği kullanılmıştır. Lise türlerine göre ölçeğin alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca Kolay (2008), 6. Sınıf öğrencileri ile yapılan farklı öğrenme stillerinin ders başarısına etkisi araştırmasında öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin öğrenci başarısına olan etkisini incelemiştir. Öğretmenlere öğretim stilleri ölçeği (ÖTSÖ) ve öğrencilere ise öğrenme stilleri ölçeği (ÖSÖ) uygulanmıştır. Öğreten ve öğrenenlerin öğrenme stilleri arasında fark ile ders başarı puanları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Başka bir araştırmada Elçi (2008), “ Öğrenme Yöntemlerinin Öğrencinin Başarısına, Yönelik Tutumuna ve Kaygısına Etkileri” araştırmasında Öğrencilere öğrenme stilleri ölçeği (ÖSÖ) uygulanarak sahip oldukları öğrenme stili belirlenmiştir. Yapılan başka bir araştırma Zengin (2008), Endüstri meslek lisesi öğrencileriyle yaptığı araştırmada Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği (MÖSÖ) kullanılarak, öğrenme stilleri, sınav kaygısı ve akademik başarı düzeyleri test edilmiş, değişkenlerin kendi aralarındaki ilişkiye bakmıştır. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin aydınlatma ve işitsel dışındaki tüm alt boyutlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bir diğer araştırmada Usta (2008) “Öğrenme Stillerine Göre Beyin Temelli Öğrenme

Uygulaması” araştırmasında Kolb öğrenme stili envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre en çok 3. Tip (17 öğrenci) ve en az olarak 2. Tip (10 öğrenci) öğrenme stillerine sahip oldukları saptanmıştır. Başka bir çalışmada Sever (2008) tarafından öğrenme stilleri envanteri geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Ölçek 79 maddeden oluşmuştur. Ölçekte görsel temelli, hareket temelli, işitsel temelli olmak üzere üç faktör üzerinde oluşturulmuştur.

Özkardeş (2008), ”Öğrenme Stillerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında öğretimin matematik başarısına etkisinin incelendiği bu çalışmada üniversite öğrencilerinden kendi öğrenme stillerine göre sunum yapılması öğrenmeleri kolaylaştırdığının gösterilmesi amaçlanmıştır. Kendi öğrenme stiline göre sunum yapan öğrencilerin ders başarıları diğer derslerde de dikkat çekecek derecede olduğu görülmüştür. Bunlar dışında Eskici (2008) , araştırmasında Gökdağ (2004) tarafından geliştirilen “ Öğrenme Stilleri Ölçeği” uygulanmıştır. Fen ve teknoloji dersindeki akademik başarı ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlanmıştır bu çalışmada. Okula ilk başlama yıllarında kinestetik ve görsel öğrenme stillerinin daha çok kullanıldığı, ileriki sınıflarda işitsel öğrenme stillerinin kullanılmaya başlandığı görülmüştür. İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin fen dersindeki akademik başarılarında kinestetik ve işitsel öğrenme stilleri açısından önemli bir fark bulunmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok kinestetik ve görsel öğrenme stillerini kullandıkları görülmüştür. İşitsel öğrenme stilini kullanmada cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bir başka çalışmada Gencel ve Saracaloğlu (2009) , “Öğrencilerin öğrenme stilleri ile sosyal bilgiler Programının hedeflerine erişim düzeyleri ”konulu 7. Sınıflarla yapılan çalışmada öğrencilerin özümseyen öğrenme stilini tercih ettikleri ve öğrenmenin cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür. Yapılan başka bir çalışmada ise Pazarlı (2009), İstanbulda Anadolu yakasında random yöntemle örneklem 347 öğrenci ile yaptığı çalışmada Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği (MÖSÖ) uygulamıştır. Öğrenme stillerine göre öğrenme ile aile gelir durumu arasında doğru orantı olduğunu saptamıştır.

Demir (2010), ortaöğretim öğrenme stilleri çoklu zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmada elde edilen sonuçlar, öğrencilerin

genellikle görsel, işitsel ve sonrasında ise bedensel ve kinestetik öğrenme stillerini kullanmayı tercih ettikleri saptanmıştır. Cinsiyete göre kızların işitsel öğrenme stili daha çok kullandıkları ve öğrenme stili ile aile gelir durumu arasında bir farklılaşma gözlenmemiştir. Günaydın (2011) tarafından yapılan araştırmada ise ilköğretim 4 ve 5.sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesinde 9 devlet okulu ve 2 özel okulda öğrenim gören 450 tane dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisine sınıf öğrencisi ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerine öğrenme stilleri ölçeği ile ders çalışma alışkanlıkları ölçeği uygulanmıştır. Özgür şimşek tarafından geliştirilen “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre tercih edilen öğrenme stili ile ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun görsel öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Benli (2020) tarafından yapılan araştırmada ise ortaokul 3. sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada Hatay’da rasgele seçilen 292 öğrenci örneklem alınarak çalışılmıştır. Matematiksel güç ölçeği kullanılarak öğrencilerin matematiksel güçleri belirlenmiş ardından “Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği” uygulanarak öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenmiştir. Verilerin yorumlanmasında betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinde işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stili yüksek olduğunu; bağımsız, çekingen, bağımlı ve paylaşımcı öğrenme stillerinde ise orta düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Türkiye’de yapılan çalışmalar bunlardır. Fakat KKTC’de bu alanda yapılan çalışmaya rastlanmamıştır.

2.9.2. Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Uluslararası Literatürdeki Araştırmalar ve Sonuçları

Kumar ve ark. (2004) Amerika Birleşik Devletleri’nde öğrenme stilleri üzerinde yaptığı araştırmada Grasha-Riechman Öğrenme Stilleri Envanteri (1996) kullanılmıştır. Öğrenme stillerindeki değişiklikler incelenmiştir. Hiç kimse belirli bir öğrenme stili ile doğmaz. Kazanılmış özellikler ve eğitim ortamında geçirmiş olduğu yaşantılarla şekillendiğini belirtmiştir. Bir başka araştırmada Bahar, Sülün (2011) tarafından yapılan “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri, Cinsiyet Öğrenme Stili İlişkisi ve Öğrenme Stiline Göre Akademik Başarı” araştırmada

öğrencilerin öğrenme stiline göre akademik başarı durumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Başka bir araştırmada Cimermanová (2018), öğrenme stilleri alanında yapmış olduğu çalışmada öğrenme stillerinin öğrenme başarıları üzerinde etkisini araştırmak amacıyla araştırma Slovakya’da yapılmıştır. Grasha- Riechman Öğrenme Stilleri Envanteri uygulanmıştır. Bunlardan başka Arquero, Tejero – Rioj’nın (2011) İspanya’da öğrenme stillerini incelemek için yaptığı araştırmada 619 öğrenci ile çalışılmıştır. Grasha-Riechman Öğrenme Stilleri Envanteri (1996) kullanılmıştır. Başka bir araştırmada ise Ng ve Confessore (2010), öğrenme stilleri incelemek amacıyla yürüttükleri çalışmada; Malezyalı, Çinli ve Hint 249 öğrenciden veri toplanmıştır. Grasha-Riechman Öğrenme Stilleri Envanteri (1974) kullanılmıştır.

2.9.3. Öznel İyi Oluş Alanında Yapılan Ulusal Literatürdeki Araştırmalar Ve Sonuçları

Liretaratür taramasında yapılan araştırmaların daha çok yetişkinlerle yapıldığı görülmüştür. Çalışmalar incelendiğinde öznel iyi oluşta genetik yatkınlık, demografik bilgiler ve amaçlı etkinlikler ile demografik özellikler olmak üzere bu değişkenlerle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Demografik bilgiler öznel iyi oluşun % 10 ‘unu açıklayabilmektedir (Myers & Deiner, 1995). Yapılan araştırmalarda öznel iyi oluş cinsiyetle ilişkilendirilmiştir. Yapılan araştırmalarda cinsiyetin öznel iyi oluş üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Türkiye de yaş ve öznel iyi oluş arasındaki ilişki ile ilgili az çalışma yapıldığı saptanmıştır (Baltes, 1987). Başka bir araştırmada Dumludağ ve Gökdemir (2021), Hollanda’daki göçmenlerin gelir özlemi ve sosyo-ekonomik durum üzerindeki araştırmasında 1006 katılımcı ile çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre öznel iyi oluş, demografik ve sosyo-ekonomik değişkenler kontrol edildiğinde gelir özlemi ile olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Yapay özelliklere göre tahminler Hollandalılara göre daha kötü bir yaşam standardı algısı Türk göçmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile önemli ve olumsuz bir ilişkisinin olduğu görülmüştür. Bunlar dışında Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu Rapor Kartı 11’de ülkelerin refah düzeylerinin öznel iyi oluşa etkisi sıralanmıştır. Zorbalık gibi belirli davranışsal göstergeleri dikkate alan ülkelerin sıralamasında farklılık olduğu saptanmıştır. Ülke olarak okul düzeyinde

farkındalık oluşturan ve etkileri dikkate alan bir modelle çocukların özelliklerinin ülkelere göre öznel iyi oluşa etkisinin farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

2.9.4. Öznel İyi Oluş Alanında Yapılan Uluslararası Literatürdeki Araştırmalar Ve Sonuçları

Casas ve ark. (2013) tarafından “ Birleşik İndeks Kullanılarak Ölçülen Çocukların Öznel İyi Oluşu: İspanyol Birinci Sınıf Ortaöğretim Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşunu Ne Etkiler?” adlı araştırmaları İspanyada 5934 öğrenci ile çalışılmıştır. Dört farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarından elde edilen sonuçlar kullanılarak öznel iyi oluş düzeyleri değerlendirilmiştir. Aynı algı ve durumlara dâhil olan çocukların durum ve algılara dâhil olmayanlara göre öznel iyi oluş düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Başka bir araştırmada Heubner ve ark. (2014) tarafından “Okullaşma ve Çocukların Öznel İyi Oluşu” adlı çalışmalarında oluşturulan model üç bileşen içermektedir. Olumlu etki ve yaşam doyumu, olumlu duygulanım, sevinç veya ilgi gibi olumlu duyguların sık sık ifade edilmesi, olumsuz duygulanım da öfke veya üzüntü gibi olumsuz duyguların yaşanmasıdır. Yaşam doyumu bireyin yaşamının bir bütün veya bir kısmıyla ilgili olumsuzdan nötr veya yüksek memnuniyet seviyesine kadar tasarlanan bir planlama aşamasıdır. Bundan dolayı öznel iyi oluşa sahip bireyler yaşamlarından olumlu memnuniyet bildiren kişilerdir. Bunlar sıklıkla olumlu duygular, olumsuz duyguları ise seyrek yaşarlar. Yapılan başka bir araştırmada Lee ve Yoo (2015) tarafından yapılan “Çocukların Öznel İyi Oluşunun Aile, Okul ve Toplum İlişkisi: Uluslararası Karşılaştırmalı Bir Çalışma “ adlı çalışmasında okul, aile ve toplumun çocukların öznel iyi oluşuyla ilişkisi araştırılmıştır. Uluslararası çocuk refahı anketi araştırma sonuçları kullanılarak yapılan çalışmada, çoklu regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda aile, okul ve toplumsal yaşamın çocukların öznel iyi oluşlarını önemli düzeyde etkiledikleri saptanmıştır. Kültüre özgü ve bununla ilişkili faktörler kontrol edilince aile, okul ve toplumsal yaşam öznel iyi oluşun önemli yordayıcıları olarak görülmüştür. Eşitsizlik ve ekonomik değişkenler çocukların öznel iyi oluş düzeyleri öngören önemli faktörler olarak görülmemiştir. Aile içi ve akranlar arası etkinliklerin sıklığı ile mahalle güvenli çevreyle olan ilişki çocukların öznel iyi oluş düzeyleri ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Başka bir araştırma da Casas ve Rees (2015) tarafından

yapılmıştır. Bu araştırmada “Çocukların Öznel İyi Olma Halinin Ölçüleri: Uluslar Arası Karşılaştırma Potansiyelinin Analizi” araştırmalarında 11 ülkeden 12 yaş üzeri 16000’den fazla çocukla yapılan pilot bir çalışmadır. Bu çalışma farklı ekonomik durumu olanların yaşamlarını iyileştirmek için politika geliştirmeye faydalı olabilecek faktörler saptanmıştır. Başka bir araştırmada Ditzel ve ark. (2021) Şili’de sosyo-ekonomik yoksulluk durumunda bulunan 1033 çocukla yapılan araştırmada öznel iyi oluş ve yaşam memnuniyetini ifade etmektedir. Duyuşsal ve bilişsel bileşenleri değerlendirmek için farklı ölçekler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda duygusal ve genel yaşam doyumu cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Çocuklukta öznel iyi oluşun karmaşık, çok yönlü ve tartışılması gereken bir kavram olduğunu, öznel iyi oluşu anlamaya yönelik tartışılması gerektiği ifade edilmiştir. Sosyo-ekonomik yoksulluk durumunda bulunan çocukların yaşam kalitesinin artırılması için duygusal ve ilişkisel değişkenlerin dâhil edilerek çocuklara yönelik kamu politikaların tasarlanması gerektiği ifade edilmiştir. Bunlar dışında Paparusso (2021) tarafından yapılan “Göçmen Geçmişe Sahip Öğrencilerin Entegrasyonel Nesnel Boyutları” araştırmasında İtalya’da öznel iyi oluş göstergelerinin az keşfedildiği, göçmen öğrencilerde İtalyanca ve Matematik ders ortalamalarını dikkate alarak öznel iyi oluşun iki faktörü öznel iyi oluş ve akademik başarı alanındaki açığı kapatmaya çalışmaktadır. Araştırma sonucunda İtalya da ailede ve okulda öznel iyi oluşun alt kademe ve lisede öğrenim gören öğrencilerin eğitim kazanımlarıyla pozitif yönde olduğu görülmüştür. Öznel iyi oluş ile ayrımcılık okul kazanımları ile ters ilişkili olarak bulunmuştur. Göçmen çocukların adaptasyonu ve öznel iyi oluşların artırılmasında eğitim önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir. Yapılan başka bir araştırmada Klocke ve ark. (2021), çocukların öznel iyi oluş düzeyleri ülkelere göre değişiklik gösteriyor mu? Nasıl değişiyor? Bu değişiklik nasıl açıklanıyor? Adli araştırmalarında çocukların geçmiş öznel iyi oluş düzeyleri uluslararası araştırmalardan yararlanılarak ülkeler düzeyinde karşılaştırılmıştır. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) sıralamasında Hollanda üst sıralarda yer aldığı ifade edilmiştir. Hollanda bunu nasıl başarıyor ve neden Hollanda? Olduğu keşfetmeye çalışılmıştır. Başka bir araştırmada Park ve ark. (2022) tarafından “16 Ülkede Çocukların Risk Profilleri, Hakları Ve Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişkilerin Gizli Profil Analizi” çalışmasında gizli risk profilleri ile çocukların öznel

iyi oluşları arasındaki ilişkide koruyucu bir faktör olarak öznel çocuk haklarının düzenleyici rolü de incelenmiştir. Çocukların yaşadıkları riskleri belirlemek için gizli profil analizi kullanılmıştır. Düşük, orta, ikili, maddi ve mağduriyet risk grupları olmak üzere beş gizli profil belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular çocukların birden çok alanda risklere maruz kaldığını ve çocukların yaşamlarındaki risklerin eş zamanlı doğasını ortaya çıkardığı sonucuna varılmıştır.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, işlem yolu, etik süreç ve verilerin analizi ele alınacaktır.

3.1. Araştırmanın Modeli

KKTC’de göçmen çocukların öğrenme stilleri, akademik başarıları ve öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin yordanması amacıyla yapılan bu araştırmanın yöntemi nicel çalışma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde bir yordama çalışmasıdır. Bu çalışmanın temel amacı akademik başarı ile öznel iyi oluş ilişkisinde öğrenme stilleri moderatör (farklılaştırıcı) rolünün incelenmesidir. Moderatör analizinde iki değişken arasındaki ilişkide (Akademik başarı ve öznel iyi oluş) üçüncü bir bağımsız değişkenin (Öğrenme stilleri) etkisi ölçülmektedir (Hayes ve ark., 2017). Moderatör değişken (Öğrenme stilleri) ise bir bağımsız değişken (akademik başarı) ile bir bağımlı değişken (öznel iyi oluş) arasındaki ilişkinin yönünü veya şiddetini etkileyen nitel ya da nicel üçüncü bir değişken olarak açıklanmaktadır (Baron ve Kenny, 1986; Fraizer ve ark., 2004).

Çalışmanın;

Bağımlı değişkeni: Öznel iyi oluş (Y),

Bağımsız değişkeni: Akademik başarı (X),

Moderatör değişkeni: Öğrenme stilleri (W) olarak belirlenmiştir (Bkz. Şekil 1.1. Araştırmanın Yordama Modeli)

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında KKTC’de farklı bölgelerde kamu okullarında öğrenim gören ilkökul 4 ve 5. sınıfta okuyan 1 yıldır KKTC’de ikamet eden göçmen çocuklar oluşturmaktadır.

3.3. Çalışma Grubu ve Çalışma Grubunun Oluşturulması

Bu çalışmanın verilerini toplamak için birden fazla örnekleme yöntemi

kullanılmıştır. İlk önce KKTC Eğitim ve Kültür Bakanlığı eğitim yıllığı 2021-2022 istatistik kitabından

(Bkz.http://eohd.mebnet.net/sites/default/files/202122_MEKB_IstatistikYilligi.pdf)

uyruklarına göre öğrenci sayıları ve hangi okullarda göçmen çocukların olduğu incelendi ve öğrenci sayıları alındı. Daha sonra Kadından Yaşama Derneği (KAYAD) raporu incelenerek (Bkz.<https://kayad.org/yayinlar/siddete-karsi-diren-anket-raporu>) göçmen çocukların yoğunlukta olduğu okullar belirlendi. Bu noktadan hareketle, tabakalı örneklem yöntemi ile (Baykul, 1999) göçmen çocukların yoğunlukta olduğu farklı bölgelerde 5 tane devlet okulu araştırmaya dâhil edildi. Ardından, araştırmaya katılım kriterlerine bağlı olarak amaçlı örnekleme yolu ile (Türkçe konuşuyor olmak, KKTC’de 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğrenim görüyor olmak, göçmen olmak, ilkokul 4 ve 5. sınıfta okuyor olmak, 1 yıldır KKTC’de ikamet ediyor olmak) okul yönetiminden izin alınarak 500 ebeveyne çocuklar kanalıyla veli onam formları gönderildi (Bkz. Ek-9). Gelen geri bildirimler sonucunda 350 ebeveyn çocuğunun çalışmaya katılmasını red etti. 7 göçmen çocuk ise anketlerin uygulandığı sırada devam etmek istemediklerini belirterek çekildiler. Daha sonra çalışmaya katılım ölçütlerini karşılayan 143 (74 kız, 69 erkek) göçmen çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. Son analizler 143 göçmen çocuktan gelen veriler üzerinde yapılmıştır.

Tablo 3. 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Cinsiyet, Eğitim Düzeyi ve Etnik Kökenlerine İlişkin Bilgilerin Dağılımı (n= 143)

		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kız	74	51.7
	Erkek	69	48.3
		<i>n</i>	%
Eğitim Düzeyi	4.Sınıf	82	57.3
	5.Sınıf	61	42.7
		<i>n</i>	%
Etnik Köken	Türkiye	104	72.7
	Bangladeş	3	2.1
	Filippin	2	1.4

	Irak	2	1.4
	Iran	2	1.4
	Kamerun	1	.7
	Kazakistan	1	.7
	Kırgızistan	2	1.4
	Moldova	2	1.4
	Pakistan	3	2.1
	Rusya	1	.7
	Suriye	3	2.1
	Türkmenistan	16	11.2
	İngiltere	2	1.4
Evinizde İnternet Var mı?	Evet	135	94.4
	Hayır	8	5.6
Tablet Veya Bilgisayarınız Var mı?	Evet	96	67.1
	Hayır	47	32.9
Kendine Ait Odan Var mı?	Evet	78	54.5
	Hayır	65	45.5
Evinizde Kimler Yaşıyor?	Ailem	128	89.5
	Aile Dışından Birileriyle	15	10.5
TOPLAM		143	100

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi çalışma grubunun % 51.7’sini ($n=74$) göçmen kız çocukları %48.3’ünü ise ($n=69$) erkek göçmen çocuklar oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturan göçmen çocukların %57.3’ü ($n=82$) ilkokul 4.sınıf ve %42.7’si ise ($n=61$) 5. sınıfta okumakta olan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma grubundaki göçmen çocukların etnik köken olarak %72.7’si ($n=104$) Türkiye, %2.1’i ($n=3$) Bangladeş, %1.4’ü ($n=2$) Filippin, %1.4’ü ($n=2$) Irak, %1.4’ü ($n=2$) İran, % 0.7’si ($n=1$) Kamerun , % 0.7’si ($n=1$) Kazakistan, %1.4’ü ($n=2$) Kırgızistan,

%1.4'ü (n=2) Moldova, % 2.1'i (n=3) Pakistan, % 0.7'si (n=1) Rusya, % 2.1'i (n=3) Suriye, % 11.2'si (n=16) Türkmenistan, % 1.4'ü (n=2) ise İngiltere uyruklu öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırma grubundaki göçmen çocukların % 94.4'ü (n=135) evinde internet olduğunu % 5.6'sı (n=8) ise evinde internet olmadığını, % 67.1'i (n=96) tablet veya bilgisayarı olduğunu ve %32.9'ü (n=47) ise tablet veya bilgisayarının olmadığını, %54.5'i (n=78) kendine ait odasının olduğunu %45.5'i (n=65) ise kendine ait odasının olmadığını, ifade etmiştir.

Araştırma grubundaki göçmen çocukların evlerinde kimlerin yaşadığı % 89.5'i (n=128) ailesiyle kaldığını, %10.5'i (n=15) ise evlerinde aile dışından birilerinin kendileriyle birlikte kaldığını ifade etmiştir.

Tablo3. 2. Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Evlerinde Hangi Dillerin Konuşulduğuna İlişkin Bilgilerin Dağılımı (n= 143)

	n	%
Arapça	12	8,4
Arapça ve Kürtçe	1	,7
Bengalce	1	,7
Farsça	1	,7
Filipince	1	,7
İngilizce	1	,7
Kırgızca ve Rusça	1	,7
Kürtçe	9	6,3
Kürtçe ve Arapça	1	,7
Rusça, İngilizce ve Japonca	1	,7
Türkçe	47	32,9
Türkçe, Arapça ve İngilizce	1	,7
Türkçe ve Arapça	18	12,6
Türkçe ve Bengalce	1	,7
Türkçe ve Farsça	1	,7
Türkçe ve Fransızca	1	,7
Türkçe ve İngilizce	5	3,5

Türkçe ve Kürtçe	19	13,3
Türkçe ve Lazça	1	,7
Türkçe ve Rumence	1	,7
Türkçe ve Rusça	8	5,6
Türkçe ve Türkmence	1	,7
Türkçe ve Urduca	1	,7
Türkçe, Kürtçe ve Arapça	1	2,1
Türkçe, Rusça ve İng	2	1,4
Türkmence ve Rusça	3	2,1
Urduca	1	,7

Araştırma grubundaki göçmen çocukların evlerinde hangi dillerin konuşulduğuna dair bilgilere tablo 3.2’de yer verilmiştir. Göçmen çocukların % 8,4’ü ($n=12$) Arapça, % 0,7’si ($n= 1$) Arapça ve Kürtçe, % 0,7’si ($n= 1$) Bengalce, % 0,7’si ($n= 1$) Farsça, % 0,7’si ($n= 1$) Filipince, % 0,7’si ($n= 1$) İngilizce, % 0,7’si ($n= 1$) Kırgızca ve Rusça, % 6,3’ü ($n=9$) Kürtçe, % 0,7’si ($n= 1$) Kürtçe ve Arapça, % 0,7’si ($n= 1$) Rusça, İngilizce ve Japonca, % 32,9’u ($n=47$) Türkçe, % 0,7’si ($n= 1$) Türkçe, Arapça ve İngilizce, %12,6’sı ($n= 18$) Türkçe ve Arapça, % 0,7’si ($n= 1$) Türkçe ve Bengalce, % 0,7’si ($n= 1$) Türkçe ve Farsça, % 0,7’si ($n= 1$) Türkçe ve Fransızca, % 3,5’i ($n= 5$) Türkçe ve İngilizce, % 13,3’ü ($n= 19$) Türkçe ve Kürtçe, % 0,7’si ($n= 1$) Türkçe ve Lazça, % 0,7’si ($n= 1$) Türkçe ve Rumence, % 5,6’sı ($n= 8$) Türkçe ve Rusça, % 0,7’si ($n= 1$) Türkçe ve Türkmence, % 0,7’si ($n= 1$) Türkçe ve Urduca, % 2,1’i ($n= 3$) Türkçe, Kürtçe ve Arapça, %1,4’ü ($n= 2$) Türkçe, Rusça ve İng, %2,1’i ($n= 3$) Türkmence ve Rusça ve % 0,7’si ($n= 1$) evlerinde Urduca konuşulduğunu belirtmiştir.

Tablo3. 3 Araştırmaya Katılan Göçmen Çocukların Ailelerinin Sosyo Demografik Özellikleri ($n=143$)

		<i>n</i>	%
Birliktelik Durumları	Evli	74	51.7
	Boşanmış	69	48.3
	Eşi Vefat Etmiş	4	2.8
	İkinci Evliliği	3	2.1
		<i>n</i>	%
Anne Eğitim Düzey	Okur - Yazar	8	5.6
	Değil	61	42.7

	Ortaokul	16	11.2
	Lise	60	42
	n		%
Baba Eğitim Düzeyi	Okur – Yazar	17	11.9
	İlkokul	61	42.7
	Ortaokul	17	11.9
	Lise	49	34.3
Çocuk Sayısı	n		%
	1 Çocuk	13	9.1
	2 Çocuk	43	30.1
	3 Çocuk	56	39.2
	4 Çocuk	20	14
	5 Çocuk	9	6.3
	6 Çocuk Ve Üzeri	2	1.4
	TOPLAM	143	100

Tablo 3.3 'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan göçmen çocukların ebeveynlerinin birliktelik durumları % 51.7'si (n= 74) evli, % 48.3'ü (n=69) boşanmış, % 2.8 'i (n=4) eşi vefat etmiş ve % 2.1'i (n=3) ikinci evliliği olarak belirten ebeveynlerin çocuklarından oluşmaktadır.

Anne eğitim durumu olarak % 5.6 'sı (n=8) okuma yazma bilmeyen, % 42,7'si (n=61) ilkokul mezunu, % 11.2'si (n=16) ortaokul mezunu, % 42 'si (n=60) lise mezunu; babaların eğitim durumları ise % 1.9'u (n=17) okuma yazma biliyor, % 42.7'si (n=61) ilkokul mezunu, % 11.9'u (n=17) ortaokul mezunu ve % 34.3'ü ise (n=49) lise mezunlarından oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan göçmen çocukların ebeveynlerinin çocuk sayıları % 9.1'i (n=13) 1 çocuk , % 30.1'i (n=43) 2 çocuk , %39.2'si(n=56) 3 çocuk, % 14'ü (n=20) 4 çocuk, % 6.3'ü (n=9) 5 çocuk ve %1.4'ü ise (n=2) 6 çocuk ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo3. 4 Araştırmaya Katılan Göçmen Çocukların Akademik Ders Başarı Algılarına Ait Bilgilerin Dağılımı

		<i>n</i>	%
Türkçe Dersi	Çok başarılıyım	75	52.4
	Orta düzeyde Başarılıyım	54	37.8
	Çok az başarılıyım	10	7.0
	Hiç başarılı değilim	4	2.8
Matematik Dersi		<i>n</i>	%
	Çok Başarılıyım	76	53.1
	Orta Düzeyde Başarılıyım	45	31.5
	Çok Az Başarılıyım	19	13.3
Yabancı Dil (İngilizce)	Hiç Başarılı Değilim	3	2.1
		<i>n</i>	%
	Çok Başarılıyım	47	32.9
	Orta Düzeyde Başarılıyım	47	32.9
Sosyal Bilgiler Dersi	Çok Az Başarılıyım	30	21.0
	Hiç Başarılı Değilim	19	13.3
		<i>n</i>	%
	Çok Başarılıyım	70	49.0
Resim Dersi	Orta Düzeyde Başarılıyım	46	32.2
	Çok Az Başarılıyım	27	18.9
		<i>n</i>	%
	Çok Başarılıyım	105	73.4
Müzik Dersi	Orta Düzeyde Başarılıyım	28	19.6
	Çok Az Başarılıyım	10	7.0
		<i>n</i>	%
	Çok Başarılıyım	116	81.1
	Orta Düzeyde Başarılıyım	21	14.7
	Çok Az Başarılıyım	5	3.5
	Hiç Başarılı Değilim	1	.7
TOPLAM		143	100

Tablo 3.4'te araştırmaya katılan göçmen çocuklar okulda Türkçe dersinde % 52.4'ü (n=75) çok başarılı, %37.8'i (n=54) orta düzeyde başarılı, %7'si (n=10) kendisini çok az başarılı görmektedir, % 2.8'i (n=4) ise kendisini hiç başarılı görmemektedir. Matematik dersinde % 53.1'i (n=76) çok başarılı, %31.5'i (n=45) orta düzeyde başarılı, %13.3'ü (n=19) kendisini çok az başarılı görmektedir, %2.1'i (n=3) ise kendisini hiç başarılı görmemektedir. Yabancı dil (İngilizce) dersinde % 32.9'u (n=47) çok başarılı, %32.9'u (n=47) orta düzeyde başarılı, %21'i (n=30) kendisini çok az başarılı görmektedir, %13.3'ü (n=19) ise kendisini hiç başarılı görmemektedir. Sosyal Bilgiler dersinde % 49'u (n=70) çok başarılı, % 32.2'si (n=46) orta düzeyde başarılı, %18.9'u (n=27) kendisini çok az başarılı görmektedir, kendisini hiç başarılı görmeyen yoktur. Resim dersinde % 73.4'u (n=105) çok başarılı, %19.6'sı (n=28) orta düzeyde başarılı, %7'si (n=10) kendisini çok az başarılı görmektedir, kendisini hiç başarılı görmeyen yoktur. Müzik dersinde % 81.1'i (n=116) çok başarılı, %14.7'si (n=21) orta düzeyde başarılı, %3.5'i (n=5) kendisini çok az başarılı görmektedir, %0.7'si (n=1) ise kendisini hiç başarılı görmemektedir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Okul Çocuklarının Mutluluk Envanteri, İlkokul Öğrencilerinin Başarı Algısı Ölçeği, İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenme Stiller Ölçeği ve katılımcıların sosyo-demografik bilgilerinin toplanması için uzman görüşü alınarak uygulayıcı tarafından hazırlanan sosyo-demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.4.1. Sosyo-Demografik Form

Sosyo-Demografik Formu için uygulayıcı tarafından göçmen çocuklarla yapılan çalışmalara ilişkin literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra, 1 açık uçlu, 4 kapalı uçlu ve 5 çoktan seçmeli toplam 10 sorudan oluşan bir form oluşturulmuştur (Bkz. Ek-4). Bu form için 24 Mayıs 2021 tarihinde üç alan uzmanı görüşüne gönderilmiştir. 2 alan uzmanından geri dönüş yapılmıştır (Bkz. Ek-5, Ek-6). Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda sosyo-demografik bilgi formuna son hali verilmiştir. Bu form toplam 10 sorudan oluşmaktadır. Göçmen çocukların

kaçıncı sınıf oldukları, cinsiyet, uyruk, evlerinde hangi dillerin konuşulduğu, anne ile baba eğitim ve birliktelik durumları, ailenin aylık geliri, kimlerle yaşadıkları, kardeş sayısı, kendisine ait oda ve bilgisayarının olup olmadığı, okulda gördüğü derslerde kendisini ne kadar başarılı bulduğu ve KKTC’de yaşamaktan memnuniyet durumu ile ilgili sorulardan oluşmaktadır.

3.4.2. Okul Çocuklarının Mutluluk Envanteri (OÇME, Ivens, 2007)

Okul Çocuklarının Mutluluk Envanteri (OÇME) Ivens (2007) tarafından İngilizce olarak geliştirilmiştir. Telef (2014) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılmıştır. Çocukların mutluluklarında etkili olan etmenleri belirlemek amaçlı olarak geliştirilmiştir. 8-15 yaş aralığındaki okul çocuklarına bireysel veya grup halinde uygulanılabilecek bir ölçme aracıdır. 30 maddeden oluşmaktadır. 15 madde olumlu öznel iyi oluş ve 15 madde ise olumsuz öznel iyi oluştan oluşmaktadır. Olumsuz maddeler tersten puanlanarak toplam mutluluk puanı elde edilmektedir. 4’lü likerttir. (1) Hiç katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen katılıyorum, (4) Tamamen katılıyorum şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 120 dir Envanterin İngiltere örnekleme için güvenirlik katsayısı $\alpha=.86$, Finlandiya örnekleme için ise $\alpha=.90$ olarak hesaplanmıştır. Türkçe uyarlamasında Cronbach alfa katsayısı $\alpha=.92$ olarak hesaplanmıştır. Envanterden alınacak yüksek puan yüksek mutluluğu göstermektedir. Envanterin test-tekrar test güvenirlik katsayısı $\alpha=.72$ olarak bulunmuştur. Envanterin ölçüt-bağıntılı geçerliği incelendiğinde mutluluk $\alpha=-.55$ ile negatif; duygular $\alpha=.71$ ve benlik saygısı $\alpha=.49$ ile pozitif ilişkili bulunmuştur (Telef, 2014). Bu araştırmada kullanılan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.93$ olarak hesaplanmıştır (Bkz. Ek-12). Ölçeğe ilişkin örnek soru ve ölçek numaraları Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo3. 5 Okul Çocuklarının Mutluluk Envanterine Ait Soru Numaraları ve Örnek İfadeler

Boyutlar	Soru Numaraları
Olumlu Öznel İyi Oluş	1,3,6,8,9,11,14,16,18,19,21,23,26,28,30
Olumsuz Öznel İyi Oluş	2,4,5,7,10,12,13,15,17,20,22,24,25,27,29
Ölçeğe İlişkin Örnek İfadeler	

Madde 13: Ağlamak İstedim

Madde 23: Kendime Güvenim Tamdı

Tablo 3.5'te Okul Çocuklarının Mutluluk Envanteri ait 30 madde bulunmaktadır. Olumlu öznel iyi oluş ve olumsuz öznel iyi oluşa ait madde numaraları ve birer örnek ifade yer almaktadır.

3.4.3. İlkokul Öğrencilerinin Başarı Algısı Ölçeği (İÖBAÖ, Kara ve Şahin, 2019)

Kara ve Şahin (2019) tarafından Türkçe olarak geliştirilmiştir. Öğrencilerin başarı algılarını saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, (1)Hiç Katılmıyorum, (2) Pek katılmıyorum, (3) Biraz katılıyorum, (4) Çok katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum şeklinde 5'li likert tipi ölçektir. Üç alt boyutlu (Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal) ve 24 maddeden oluşmaktadır (Bkz. Ek-13). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120 dir. Ölçekte tersten kodlanan madde bulunmamaktadır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı Bilişsel Başarı Algısı Alt Ölçeği $\alpha=.72$, Duyuşsal Başarı Algısı Ölçeği $\alpha=.78$, Davranışsal Başarı Algısı Ölçeği $\alpha=.73$ ve ölçek İlkokul Öğrencilerinin Başarı Algısı Ölçeği toplamından $\alpha=.86$ olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada kullanılan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı Başarı Algısı Bilişsel Alt Ölçeği $\alpha= .75$, Başarı Algısı Duyuşsal Alt Ölçeği $\alpha= .66$, Başarı Algısı Davranışsal Alt Ölçeği $\alpha=.61$ olarak hesaplanmıştır. İlkokul Öğrencilerinin Başarı Algısı Ölçeği toplamından $\alpha=.86$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo3. 6 İlkokul Öğrencilerinin Başarı Algısı Ölçeğine Ait Soru Numaraları ve Örnek İfade

Boyutlar	Soru Numaraları
Bilişsel	9, 10, 11, 15, 16, 19, 21, 24
Duyuşsal	3,5, 7, 8, 12, 14, 18, 22
Davranışsal	1, 2, 4, 6, 13, 17, 20, 23
Ölçeğe İlişkin Örnek İfade	
Madde 7: Başarı, derslere karşı ilgili olmaktır.	

Tablo 3.6’da İlkokul Öğrencilerinin Başarı Algısı Ölçeğine’ne ait 3 alt boyuta ait madde numaraları ve ölçeğe ilişkin örnek ifadeye yer verilmiştir.

3.4.4. İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenme Stiller Ölçeği (AÖS-İ, Otrar, Çağırgan-Gülten ve Özkan, 2012)

İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenme Stiller Ölçeği (AÖS-İ) Otrar, Çağırgan-Gülten ve Özkan (2012) tarafından Türkçe olarak geliştirilmiştir. Bu ölçek, 4 alt boyut (Görsel, İşitsel, Dokunsal, Kinestetik) ve 36 maddeden oluşmaktadır. (1) Kesinlikle bana uyuyor, (2) Bana uyuyor, (3) Kararsızım, (4) Bana Uymuyor, (5) Kesinlikle bana uymuyor şeklinde 5’li likert tipindedir (Bkz. Ek-14). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 36, en yüksek puan ise 180 dir. Ölçekteki maddelerden 28 ve 33 ters maddelerdir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı $\alpha = .95$ olarak hesaplanmıştır. Otrar ve ark. (2012) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı Öğrenme Stiller Görsel Alt Ölçeği $\alpha = .61$, Öğrenme Stilleri İşitsel Alt ölçeği $\alpha = .72$, Öğrenme Stilleri DokunsalAlt Ölçeği $\alpha = .60$, Öğrenme Stilleri Kinestetik Alt Ölçeği $\alpha = .69$ ve İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenme Stiller Ölçeği toplam puanından $\alpha = .89$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo3. 7 İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenme Stiller Ölçeği Soru Numaraları ve Örnek İfade

Boyutlar	Soru Numaraları
Görsel	1, 5, 8, 17, 23, 27, 30, 33
İşitsel	2, 6, 12, 14, 18, 20, 24, 28, 31, 34
Dokunsal	3, 9, 10, 13, 15, 19, 21, 25
Kinestetik	4, 7, 11, 16, 22, 26, 29, 32, 35, 36
Ölçeğe İlişkin Örnek İfade	
Madde 11: Kalem açmak veya çöp atmak gibi nedenlerle sıramdan kalkarım.	

Tablo 3.7’da İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenme Stiller Ölçeği’ne ait 4 alt boyuta ait soru numaraları ve ölçeğe ilişkin örnek ifadeye yer verilmiştir.

3.5. Araştırmanın Etik Süreci ve İşlem Yolu

Araştırmaya başlanmadan önce İlkokul Öğrencilerinin Başarı Algısı Ölçeği, İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenme Stiller Ölçeği ve Okul Çocuklarının Mutluluk Envanterlerinin bu çalışmada kullanımı için izin alınmıştır (Bkz. Ek-1, Ek-2, Ek-3). Daha sonra göçmen çocuklarla ilgili yapılan çalışmalar incelenerek sosyo-demografik bilgi formu oluşturulup uygunluğu konusunda üç alan uzmanı görüşüne başvuruldu (Bkz. Ek-5). Ardından, bu çalışma Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Bilimsel Yayın ve Etik Kurulu tarafından 21.09.2021 tarihli ve 7757 sayılı yazları ile kabul edilmiştir (Bkz. Ek-7). Çalışmada Avrupa Birliği Genel Veri Koruma Tüzüğü (2018), Amerikan Psikologlar Derneği (2017) ve Türk Psikologlar Derneği (2004) etik standartları göz önünde bulundurularak, Graham ve ark. (2013) tarafından hazırlanan çocuklar ile yapılacak araştırmalarda gözetilecek etik kurallar çerçevesinde aşağıda yer alan etik kodlar dikkate alınarak yürütülmüştür. Ayrıca Ardından KKTC Eğitim ve Kültür Bakanlığından 01.10.2021 tarih ve E.4744 sayılı onay alınmıştır (Bkz. Ek- 8) ve 29.04.2022 tarih ve E.8236 sayılı (Bkz. Ek- 8) onaylar alınmıştır. Araştırma bilimsel etik kurallar ve işlem basamakları doğrultusunda gerçekleşmiştir.

2021-2022 eğitim öğretim yılında yapılan bu uygulamada onay yazısı ile farklı bölgelerdeki ilkokul kurum yöneticileri ziyaret edilerek çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Kurum yöneticilerinin onayı alınarak sınıf öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanı ve rehber öğretmenleri bilgilendirilerek ailelere aile onam formunun kapalı zarf içerisinde ulaştırılmıştır (Bkz. Ek- 9) . Veliler tarafından geri gönderilen onam formları sınıf öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanı ve rehber öğretmen tarafından toplanmıştır. Uygulayıcı tarafından velilerden gelen veli onam formları incelenerek göçmen çocukların araştırmaya katılmasına izin veren veliler belirlendi. Veri toplama aşamasında araştırmaya gönüllü katılım sağlayan öğrencilere bilgi formu ve ölçeklerin cevaplandırılması ile ilgili uygulayıcı tarafından

bilgilendirme yapılarak onamları alındı (Bkz. Ek- 9). Araştırma sonrası kısa bilgi raporu KKTC Eğitim ve Kültür Bakanlığı Talim Terbiye Kuruluna gönderilmiştir (Bkz. Ek-11).

3.5.1. Etik Kodlar

Bu araştırma aşağıda yer alan etik kodlar göz önünde bulundurularak yürütülmüştür.

3.5.1.1. Fayda

Bu araştırma, katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olduğu şekilde yürütülmüştür. Hem araştırma sürecinin hem de elde edilen sonuçların pozitif katkılar sağlaması için araştırma sonunda göçmen çocuklara geri dönüt verilmiştir. Sınıf öğretmenleri ve okul psikolojik danışman ve rehber Öğretmenleri bilgilendirilmiştir.

3.5.1.2. Zarar Vermeme

Araştırmada katılımcıların yaşantıları, kimlik ve aidiyet duyguları üzerinde oluşabilecek potansiyel olumsuz etkiler hesaba katılmıştır. Bu çalışmanın katılımcılar için herhangi bir risk oluşturmaması beklenmektedir. Katılımcılara bunun bir sınav olmadığını, derslerini etkilemeyeceğini, istedikleri zaman araştırmaya katılmaktan vazgeçebilecekleri, cevapların araştırmacı dışında başka kimse ile paylaşılmayacağı anlatıldı.

3.5.1.3. Adalet

Adalet ilkesi çocukların görüşlerinin saygıyla dinlenmesi, bu görüşlere gerekli ağırlığın tanınması ve söylediklerinin karşılığının verilmesini içerir (Graham ve ark. 2013). Bu çalışmada katılımcılara formların ortalama uygulama süresi açıklanmış ancak bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak gerektiğinde ek süre de tanınacağını bildirmiştir. Ayrıca, form yönergesinde katılımcıların sorular ile ilgili anlamadığı bir yer olduğunda uygulayıcıya sorması istenmiştir. Son olarak, “Cevaplarda doğru ya da yanlış yoktur. Arkadaşlarımızla aynı şeyleri hissedip düşünemeyebiliriz. Herkes farklı düşünüp farklı hissedebilir. Ben senin ne düşündüğünü ve ne hissettiğini öğrenmek istiyorum. Senin cevapların çok önemlidir.” cümlesine yer vererek bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmıştır.

3.5.2. Aile Bilgilendirici Onam

Bu çalışma 18 yaşın altındaki bireyler ile de doğrudan yürütüldüğü için aile onam formu oluşturulmuştur. Aile onam formunda araştırmanın KKTC Eğitim ve Kültür Bakanlığından izin alındığı ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştiğı ifade edilmiştir. Onam formunda araştırmanın kısa amacı yazılmış olup, öğrencilerin adı soyadı, kimlik bilgileri gibi özel bilgilerin istenmeyeceğı bilgisi belirtilmiştir. Araştırma formlarının doldurulması ders saatleri içerisinde gerçekleştirileceğı ve öğrencilerin formları doldurarak bilimsel araştırmaya destek sağlayabilecekleri bilgisi yer almıştır. Formda uygulayıcıya ait iletişim bilgilerine yer verilmiş olup istedikleri takdirde araştırma hakkında bilgi alabilecekleri belirtilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin bu araştırmaya katılmama hakkına veya araştırmaya katılıp araştırmanın herhangi bir aşamasında gerekçesiz ayrılma hakkına sahip olduğı bilgisi yer almıştır (Bkz. EK- 9).

3.5.3. Çocuk Bilgilendirici Onam

Çocuk bilgilendirici onam formunda bunun bir sınav olmadığını, ders notlarını etkilemeyeceğini, katılımcılardan alınan bilgilerin sadece bilimsel amaçlar için kullanılacağı, çalışmaya katılıp katılmama kararının tamamen katılımcılara ait olduğı veya araştırmaya katılıp araştırmanın herhangi bir aşamasında gerekçesiz ayrılma hakkına sahip olduğı bilgisi yer almıştır. Onam formunda çalışmaya gönüllü olarak katılmayı onaylıyor musunuz? Sorusuna evet ve hayır seçenekleri sunulmuştur (Bkz. Ek-10).

3.5.4. Katılımcı Ve Veri Gizliliğı

Bu çalışmada katılımcıların kimlik belirleyicileri istenmemiştir. Araştırma kapsamındaki veriler bireysel değil, grupça değerlendirilmiştir. Verilerin saklanması Avrupa Birliğı Genel Veri Koruma Tüzüğü (2018) doğrultusunda yapılacaktır.

3.5.5. Araştırma Sonuç Raporunun Paylaşımı

Göçmen çocuklar ile gerçekleşen bu çalışmanın araştırmacılara, uygulayıcılara, sınıf öğretmenlerine ve okul psikolojik danışmanı ve rehber öğretmenlere yönelik önerilerin de yer aldığı kısa sonuç raporu, ilgililerin incelemesi amacıyla KKTC Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kuruluna gönderilmiştir (Bkz. Ek-11).

Araştırma sürecine yönelik olarak oluşturulan araştırmanın işlem yolu şekil 3.1’de sunulmuştur.

ARAŞTIRMA ÖNCESİ ETİK SÜREÇ
Araştırmada kullanılacak ölçme araçları için yazarlardan kullanım izinlerinin istenmesi
Alan uzmanlarından sosyo-demografik bilgi formu için uzman görüşü alınması
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’ndan onay alınması
KKTC Eğitim ve Kültür Bakanlığı’ndan izin alınması
Okul müdürleri, sınıf öğretmenleri ve okul psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin bilgilendirilmesi
Veli/Aile onayının alınması ve çocuk rıza formlarının onaylanması
ARAŞTIRMA SÜRECİ
Yüz yüze yöntemler kullanılarak verilerin toplanması
Veri girişi ve çözümleme
Sonuçların yorumlanması
ARAŞTIRMA SONRASI
Araştırma sonuçlarının K.K.T.C. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına gönderilmesi
Araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler

Şekil 3. 1 Araştırmanın İşlem Yolu

3.6. Veri Analizi

Bu çalışmada uygulanan ölçekler aracılığıyla elde edilen ham veriler SPSS. 26 paket programı ve Hayes’ PROCESS Macros programı kullanılarak analiz edilmiştir. İstatistiksel analizlerde öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine yönelik analiz yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin çarpıklık-basıklık katsayıları kontrol edilmiş ve değerlerinin ± 2 aralığı aralığında olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 3.10). George ve Mallery'e (2010) göre verilerin normal dağılım sergilediği söylenebilir. Sonra sosyo-demografik bilgi formda yer alan sosyo-demografik değişkenlere ilişkin frekans ve yüzdelik değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra betimsel istatistikler, korelasyon analizi ve moderator analizi yapılmıştır.

Tablo3. 8 Değişkenler Arasındaki Basıklık-Çarpıklık Değerleri Tablosu (n=143)

Değişkenler	$\bar{X}$	SS	Min.	Max.	Skewness	Kurtosis
Öğrenme Stili Ölçeği Görsel Alt Ölçeği	2.1495	.64	1.00	4.25	.531	.610
Öğrenme Stili Ölçeği İşitsel Alt Ölçeği	2.0346	.66	1.00	4.64	1.244	1.797
Öğrenme Stili Ölçeği Dokunsal Alt Ölçeği	2.1346	.66	1.00	4.38	.769	.761
Öğrenme Stili Ölçeği Kinestetik Alt Ölçeği	2.1427	.69	1.00	4.60	.854	.722
Öğrenme Stilleri Ölçeği Toplam Puan	2.1268	.58	1.00	4.39	.932	1.954
Mutluluk Envanteri Toplam Puan	3.7436	.74	1.30	4.70	-1.276	1.754
Başarı Algısı Ölçeği Bilişsel Alt Ölçeği	3.1259	.63	1.63	4.00	-.381	-.823
Başarı Algısı Ölçeği Duyuşsal Alt Ölçeği	3.0140	.58	1.13	4.00	-.332	-.142
Başarı Algısı Ölçeği Davranışsal Alt Ölçeği	2.9974	.55	1.50	4.00	-.231	-.471
Başarı Algısı Ölçeği Toplam Puan	3.2133	.76	1.00	4.00	-.667	-.060

Tablo 3.8’de araştırmada verilerin normalliği arpıklık-basıklık katsayıları kontrol edilmiş, George ve Mallery’e (2010) göre katsayıların ± 2 aralığı dağılımının normalliği için önemli bir göstergedir. Tablo 3.7’de arpıklık ve basıklık katsayılarının belirtilen değerler arasında olduğu yani varyansların normal dağılım sergilediği sonucuna ulaşılmaktadır. Baron ve Kenny (1986), düzenleyici değişken etkisinin testinde 4 farklı durumun mevcut olduğunu vurgulamışlardır. Bunlar; 1) Modelde iki değişkenin de kategorik değişken olması 2) Modelde bağımsız değişkenin sürekli düzenleyici değişkenin kategorik değişken olması 3) Modelde düzenleyici değişkenin sürekli bağımsız değişkenin kategorik değişken olması 4) Modelde iki değişkenin sürekli değişken olması durumlarıdır.

BÖLÜM 4

BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamında oluşturulan hipotezlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra elde edilen bulguların alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve çalışma bulguları yorumlanmıştır.

4.1. Betimsel İstatistikler

Aşağıda bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenme Stiller Ölçeği (AÖS-İ) ile, Öğrenme Stilleri İşitsel Alt Ölçeği, Öğrenme Stilleri Dokunsal Alt Ölçeği, Öğrenme Stilleri Kinestetik Alt Ölçeği, İlkokul Öğrencilerinin Başarı Algısı Ölçeği toplam puan (İÖBAÖ) ile alt ölçekleri Başarı algısı Duyuşsal Alt Ölçeği , Başarı algısı Davranışsal Alt Ölçeği ve Başarı algısı Bilişsel Alt Ölçeği , Okul Çocuklarının Mutluluk Envanterinin (OÇME) toplam puan ortalamalarına ait betimsel analizlere yer verilmiştir.

Tablo 4. 1 Araştırmadaki Değişkenler Arasındaki Betimsel İstatistikler Tablosu (n=143)

Değişkenler	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS
Öğrenme Stili Ölçeği Görsel Alt Ölçeği	1.00	4.25	2.1495	.64
Öğrenme Stili Ölçeği İşitsel Alt Ölçeği	1.00	4.64	2.0346	.66
Öğrenme Stili Ölçeği Dokunsal Alt Ölçeği	1.00	4.38	2.1346	.66
Öğrenme Stili Ölçeği Kinestetik Alt Ölçeği	1.00	4.60	2.1427	.69
Öğrenme Stilleri Ölçeği Toplam Puan	1.00	4.39	2.1268	.58
Okul Çocuklarının Mutluluk Envanteri Toplam Puan	1.30	4.70	3.7436	.74
Başarı Algısı Ölçeği Bilişsel Alt Ölçeği	1.63	4.00	3.1259	.63

Başarı Algısı Ölçeği Duyuşsal Alt Ölçeği	1.13	4.00	3.0140	.58
Başarı Algısı Ölçeği Davranışsal Alt Ölçeği	1.50	4.00	2.9974	.55595
Başarı Algısı Ölçeği Toplam Puan	1.00	4.00	3.2133	.75873

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, katılımcıların Öğrenme Stilleri Ölçeği toplam puan ortalaması $\bar{x} = 2.1268$ ($SS = .58$), Öğrenme Stilleri Ölçeği Görsel Alt Ölçeği puan ortalaması $\bar{x} = 2.1495$ ($SS = .64$), İşitsel Alt Ölçeği ortalaması $\bar{x} = 2.0346$ ($SS = .66$), Dokunsal Alt Ölçeği ortalaması $\bar{x} = 2.1346$ ($SS = .66$), Kinestetik Alt Ölçeği ortalaması ise $\bar{x} = 2.1427$ ($SS = .69$) olarak bulunmuştur. Okul Çocuklarının Mutluluk Envanteri puan ortalaması $\bar{x} = 3.7436$ ($SS = .74$) olarak bulunmuştur. Başarı Algısı Ölçeği toplam puan ortalaması $\bar{x} = 3.2133$ ($SS = .76$), Bilişsel Alt Ölçeği ortalaması $\bar{x} = 3.1259$ ($SS = .63$), Duyuşsal Alt Ölçeği ortalaması $\bar{x} = 3.0140$ ($SS = .58$), Davranışsal Alt Ölçeği ortalaması $\bar{x} = 2.9974$ ($SS = .55$) olarak bulunmuştur.

Tablo 4. 2 Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Ölçekler Arasındaki Korelasyon (n=143)

<i>Değişkenler</i>	$\bar{x}$	SS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1- Öğrenme Stili Ölçeği Görsel Alt Ölçeği	2,1495	,64412	1									
2- Öğrenme Stili Ölçeği İşitsel Alt Ölçeği	2,0346	,65845	.664**	1								
3- Öğrenme Stili Ölçeği Dokunsal Alt Ölçeği	2,1346	,65945	.678**	.650**	1							
4- Öğrenme Stili Ölçeği Kinestetik Alt Ölçeği	2,1427	,68838	.684**	.634**	.732**	1						
5- Başarı Algısı Ölçeği Bilişsel Alt Ölçeği	3,1259	,63017	-.161	-.154	-.151	-.181*	1					
6- Başarı Algısı Ölçeği Duyuşsal Alt Ölçeği	3,0140	,58407	-.161	-.166*	-.203*	-.187*	.770**	1				
7- Başarı Algısı Ölçeği Davranışsal Alt Ölçeği	2,9974	,55595	-.133	-.172*	-.127	-.154	.677**	.695**	1			
8- Başarı Algısı Ölçeği Toplam Puan	3,2133	,75873	-.202*	-.200*	-.191*	-.196*	.820**	.814**	.706**	1		
9- Öğrenme Stilleri Ölçeği Toplam Puan	2,1268	,58282	.861**	.840**	.874**	.891**	-.181*	-.201*	-.167*	-.224**	1	
10- Okul Çocuklarının Mutluluk Envanteri Toplam Puan	3,7436	,73738	-.131	-.190*	-.103	-.173*	.457**	.413**	.363**	.506**	-.165*	1

4.2. Araştırmanın Birinci Hipotezine (Göçmen Çocukların Akademik Başarısı İle Öznel İyi Oluş Arasında Pozitif Bir İlişki Vardır.) İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci hipotezini (Göçmen Çocukların Akademik Başarısı İle Öznel İyi Oluş Arasında Pozitif Bir İlişki Vardır.) test etmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 4.2’de görüldüğü gibi bağımlı değişkeni olan öznel iyi oluş ile akademik başarı bağımsız değişkeni arasında ($r = .50, p < .001$) pozitif yönde orta düzeyde ilişki görülmektedir. Buna göre, göçmen çocukların öznel iyi oluş puanları arttıkça akademik başarı puanları da artmaktadır. Ayrıca akademik başarı öznel iyi oluşu pozitif yönde $\beta 413, p < .001$ yordamaktadır (Bkz. Tablo 4.3 ve Tablo 4.4) Ayrıca Öğrenme Stilleri Ölçeği toplam puan ile Öğrenme Stilleri Görsel Alt Ölçeği arasında ($r = .86, p < .001$) pozitif yönde yüksek ilişki, İşitsel Alt Ölçeği arasında ($r = .84, p < .001$) pozitif yönde yüksek ilişki, Dokunsal Alt Ölçeği arasında ($r = .87, p < .001$) pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki, Kinestetik Alt Ölçeği arasında ($r = .89, p < .001$) pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.3)

Tablo 4. 3 Öznel İyi Oluşun Akademik Başarıyı Yordamasına İlişkin Bulgular

Değişkenler	R	R ²	MSE	F	Df ¹	Df ²	P
Model 1	.512 ^a	.262	.241	12.251	4	138	.000

Model		Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar		t	p.
		B	Standart Hata	Beta			
1	Sabit Değer	2.068	.325			6.357	.000
	Davranışsal Alt Ölçek	-.011	.145	-.008		-.074	.941
	Duyuşsal Alt Ölçek	-.048	.172	-.038		-.276	.783
	Bilişsel Alt Ölçek	.167	.159	.143		1.050	.296
	Algılanan Akademik Başarı ölçeği toplam	.413	.147	.425		2.819	.006

4.2.1 Araştırmanın Birinci Hipotezine (Göçmen Çocukların Akademik Başarısı İle Öznel İyi Oluş Arasında Pozitif Bir İlişki Vardır.) İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırma sonuçları literatür çerçevesinde incelendiğinde akademik başarı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar benzer şekilde Tuzgöl-Dost (2010) tarafından yapılan “ Güney Afrika ve Türkiye’deki Üniversite Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Öznel İyi Oluş ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi” araştırmasında öznel iyi oluş düzeyinin algılanan akademik başarı değişkenlerine göre farklılaştığı saptanmıştır. Benzer şekilde Upadyaya ve Salmela-Aro (2013) tarafından yapılan araştırmada ise akademik başarı ile öznel iyi oluş arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Bunlardan farklı olarak Rüppel ve ark.(2015) tarafından yapılan öznel iyi oluşun okuldaki akademik başarı üzerindeki etkisi araştırmasında öznel iyi oluşun akademik başarı üzerinde etkisine rastlanılmamıştır. Çalışma sonuçları tutarsız bulunmuştur. Bir başka araştırmada Russ ve ark. (2007) tarafından “ Akademik Başarı ve Okul İklimi” araştırmasında öğretmenlerin tutumları ile öğrencilerin öznel iyi oluş halleri akademik başarıyı etkilediği saptanmıştır. Başka benzer çalışmada Aydın ve Karaçam (2019) tarafından beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan psikolojik iyi ve başarı algılarının anlamlı yordayıcıları olup olmadığı araştırmasında araştırma sonuçları başarı algısı ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Başka benzer bir araştırmada Ateş (2016) tarafından yapılan “ Üniversite Öğrencilerinde Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Psikolojik İyi Oluş Ve Sosyal Yetkinlik” araştırma bulgularına göre, psikolojik iyi oluşun akademik başarıyı önemli ölçüde öngördüğü belirlenmiştir. Yine başka benzer bir araştırmada Şimşir ve Seki (2018) tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Fakülte Yaşamının Nitelikleri, Akademik Özyeterlikleri ve Öznel İyi Oluşları Arasındaki Yordayıcı İlişkiler" araştırmasında akademik başarının öznel iyi oluş üzerinde doğrudan etkisi ve akademik başarının da öznel iyi oluş düzeyleri üzerinde doğrudan etkisi görülmüştür

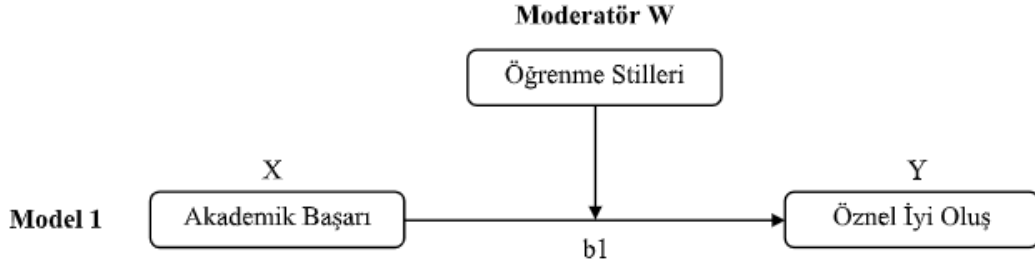
4.3. Araştırmanın İkinci Hipotezine (Akademik Başarı İle Öznel İyi Oluş Düzeyi İlişkide, Öğrenme Stilleri Moderatör Rolü Vardır.) İlişkin Bulguları

Araştırmanın ikinci hipotezi olan (akademik başarı ile öznel iyi oluş düzeyi ilişkide, öğrenme stilleri moderatör rolü vardır) test etmek için Hayes Process Macro kullanılmıştır. Çalışma bağlamında 10,000 yeniden örnekleme ile bootstrapping yöntemi gerçekleştirilmiş olup bootstrap katsayısı ile %95 güven aralıkları oluşturulmuştur. Buna göre, Tablo 4.4 ve Tablo 4.5’ te modelin görüldüğü üzere F değeri anlamlı olduğundan modelin bütününde akademik başarı ile öznel iyi oluş düzeyi ilişkide öğrenme stilleri moderatör rolü oynamaktadır. Moderatör modelin açıklanma oranının % 56 olduğu LLCİ ve ILCİ değerlerine bakıldığında bu aralıkların anlamlılığı bazında moderatör ($p<.001$) yönünde anlamlı olduğu görülmektedir. Moderatör etkisi incelendiğinde akademik başarı ile öğrenme stilleri moderatör rolü arasındaki etkileşim pozitif yönlü olarak bulunmuştur ($\beta= .41$, $p<.001$).

Tablo 4. 4 Öğrenme Stillerinin Moderatör Rolüne İlişkin Bulgular(n= 143)

Değişkenler	R	R ²	MSE	F	Df ¹	Df ²	P
Model 1	.5610	.3147	.3807	21.2771	3.0000	139.0000	.0000

Model	Ceffec.	BootSE	T	P	BootLLCI	BootULCI
Constant	.1783	.7258	.2456	.8064	-1.2568	1.6133
Akademik Başarı	1.2196	.2308	5.2840	.0000	.7633	1.6760
Öğrenme Stilleri	.9133	.3060	2.9844	.0034	.3082	1.5183
Akademik Başarı X Öğrenme Stilleri Etkileşimi	-.3409	.1014	-3.3631	.0010	-.5413	-.1405



Şekil 4. 1 Akademik Başarı İle Öznel İyi Oluş İlişkisinde Öğrenme Stillerinin Moderatör Rolü

4.3.1 Araştırmanın İkinci Hipotezine (Akademik Başarı İle Öznel İyi Oluş Düzeyi İlişkide, Öğrenme Stilleri Moderatör Rolü Vardır.) İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu hipotezler beklendiği gibi alanyazında yapılan araştırma sonuçlarıyla benzeşmektedir. Araştırma sonuçları literatür çerçevesinde incelendiğinde akademik başarı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar benzer şekilde Ergün ve Kurnaz (2019) tarafından yapılan “E-öğrenme Ortamlarında Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” araştırmada öğrenme stili akademik başarıyı yordadığı saptanmıştır. Benzer başka bir araştırmada Veznedaroğlu (2005) tarafından yapılan “Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve işlevleri” araştırmasında öğrenme stillerinin eğitim sistemine dâhil edilirse akademik başarının artacağı sonucuna varılmıştır. Benzer başka bir araştırma olan Talbure (2012) tarafından yapılan “ Yükseköğretimde Öğrenme Stilleri, Öğretim Stratejileri Ve Akademik Başarı” adlı araştırmada öğrenme stillerinin akademik başarı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Benzer başka bir araştırmada Steinmayr ve ark. (2016) tarafından yapılan “ Öznel İyi Oluş, Sınav Kaygısı, Akademik Başarı: Karşılıklı Etkileri Test Etme” araştırmasında akademik başarının öznel iyi oluşu olumlu yönde yordadığı sonucuna varılmıştır. Benzer başka bir araştırma da Bortes ve ark. (2021) tarafından yapılan “ Ergenlik Döneminde Öznel İyi Oluş ile Akademik Başarı Arasındaki Çift Yönlü İlişki” araştırmada akademik başarının öznel iyi oluşu olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Başka bir araştırmada Wu ve ark. (2020) tarafından yapılan “ Ortaokul öğrencileri arasında

öznel iyi oluş ve akademik performans: İki dalgalı boylamsal bir çalışma” adlı çalışmada öznel iyi oluşun öğrencilerin akademik başarısını desteklediği sonucuna varılmıştır. Benzer başka bir çalışma da Manzor ve ark. (2014) tarafından yapılan “Çocukların Akademik Başarılarına Öznel İyi Oluşun Etkisinin Belirlenmesi” araştırmasında öznel iyi oluş ile akademik başarı arasında anlamlı bir pozitif ilişki ($p = 0.035$, $r = 0.149$) görülmüştür. Başka bir çalışmada Matic ve ark. (2022) tarafından yapılan “Hemşirelik Öğrencilerinin Uyum Duygusu, İyi Olma Hali ve Okul Başarısı” araştırmasında öznel iyi oluş ve okul başarısı arasında önemli bir pozitif ilişki bulunmuştur. Benzer başka bir çalışmada Holzer ve ark. (2022) tarafından yapılan” Öğrencilerin Okulla İlgili İyi Oluşları, Başarı Hedefleri Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkileri “ öznel iyi oluş bileşenlerinin akademik başarı üzerindeki çeşitli olumlu etkileri belirlenmiştir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından hareketle ortaya çıkan sonuçlar özetlenmiştir. Kurumlara, öğretmenlere ve uygulamacılara önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırma kapsamında öğrenme stillerinin göçmen çocukların akademik başarılarına ve öznel iyi oluşlarına olan etkisi ve bu etkinin kalıcılığı hakkında sonuçlar şu şekilde sıralanmıştır.

1. Öznel iyi oluş ile akademik başarı arasında olumlu yönde pozitif ilişki bulunmuştur. Akademik başarı ile öznel iyi oluş arasındaki anlamlı ilişkide akademik başarı arttıkça öznel iyi oluş düzeyi artmaktadır.
2. Göçmen çocukların öznel iyi oluş düzeyleri ile akademik başarıları arasında ilişkide moderatör değişken öğrenme stillerinin etkisi görülmüştür. Öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak yapılan eğitimde göçmen çocukların öznel iyi oluşla düzeylerinin yükselmesine dolayısıyla bu da akademik başarılarının da artmasını sağlayabilir.

5.2.Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularından yola çıkılarak ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulamalara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Göre Kurumlara, Öğretmenlere ve Uygulamacılara Yönelik Öneriler

5.2.1.1. Kurumlara ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Mevcut çalışma göçmen çocukların öznel iyi oluş düzeylerini artırmaya yönelik doğrudan ya da dolaylı etkisinin olduğuna ilişkin kanıtlar sunmaktadır. Bu yüzden, politika yapıcıların ve uygulayıcıların, göçmen çocukların öznel iyi oluş düzeylerini yükseltmek için öncelikle öğrenme stillerinin belirlenip akademik başarı düzeylerini yükseltilmesine odaklanması önerilebilir.
2. Okullarda göçmen çocukların akademik başarılarını artırmak için öğretmenlere Öznel iyi oluş ve öğretme stilleri ile ilgili hizmet içi eğitimler

gerçekleştirilmelidir.

3. Çocukların öğrenme stilleri belirlenmeden sınıfta yapılan eğitim çocukların akademik başarısını etkilemektedir. Eğitimde politika yapıcılarının farklı öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak materyal geliştirilmesi önerisinde bulunulabilir.
4. Bu çalışma KKTC’de farklı bölgelerdeki 5 kamu okulunda okuyan göçmen çocuklarla yapıldı. Bütün bölgelerde göçmen çocuklarla yapılabilir.
5. Farklı bölgelerdeki göçmen çocukların bu çalışma sonuçlarıyla mülteci çocuklarla karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
6. Bu araştırmanın sınırlılıklarından biri sadece göçmen çocuklar olmasıdır. Benzer bir çalışma ilköğretim 4 ve 5. sınıfta okuyan mülteci çocuklara da yapılabilir.
7. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğrenme stillerine ilişkin bilgi verilmesi öğretmenin öğretme stili ile öğrencinin öğrenme stiline uyumlu olup olmaması açısından akademik başarı olarak önemli sonuçlar ortaya çıkarabilir.
8. Göçmen çocukların öğrenme stillerine uygun dil öğretilmesi önemli sonuçlar ortaya çıkarabilir.

5.2.2. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

1. Göçmen çocukların öznel iyi oluşlarını artırıp beraberinde uyum sağlamalarını kolaylaştırıp akademik başarılarına katkı sağlamak için çeşitli psikososyal programlar yürütülebilir.
2. Bu çalışmanın sonuçlarında ortaya konulan öznel iyi oluş ile akademik başarı arasındaki ilişkiden yola çıkılarak göçmen çocukların öznel iyi oluşunu artıracak doğrudan veya dolaylı çalışmalar yapılabilir.
3. Göçmen çocuklara yönelik yapılacak olan dil ve akademik çalışmalarda öğrenme stilleri göz önünde bulundurulması önerilmektedir.
4. Göçmen çocukların öznel iyi oluş düzeylerini artırarak uyum sağlamalarını kolaylaştırmak ve akademik başarılarını artırmak için ebeveynleri için aile eğitim programları düzenlenebilir.
5. Göçmen çocukların akademik başarıları ve öznel iyi oluşlarını artırmak için sınıf öğretmenlerinin bilgilendirilmesi için hizmet içi eğitimler önerilmektedir.
6. Göçmen çocukların uyum ve adaptasyon sağlamaları için ilköğretilere psikolojik danışman ve rehber öğretmen kadrosu verilerek öğretmen ataması

önerilmektedir.

7. Bütün öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğretmen ve öğrencilerin stiller hakkında bilgilendirilmesi önerilmektedir.
8. Sınıflarda tek öğrenme stiline göre değil sınıfta farklı öğrenme stillerinden öğrenciler olduğu göz önünde bulundurularak bireysel farklılıklar dikkate alınarak etkinliklerin seçilmesi önerilmektedir. Bu alanda farkındalığı artırmak için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
9. Okul psikolojik danışman ve rehber öğretmenleri göçmen çocukların öznel iyi oluşlarını artırmaya yönelik okul içi faaliyetlerin düzenlenmesini koordine edebilir.
10. İlkokula yeni başlayacak olan çocuklara rehberlik hizmetleri doğrultusunda oryantasyon eğitimi verilmesi.
11. Psikolojik sağlık çalışmalarının yapılması

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akın, B. (2007). *Rehber Öğretmenlerin Görevlerine İlişkin Öğretmenlerin Beklentileri ve Algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi
- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 22-25.
- Aktaş, Ö. (2011). *Boşanma Nedenleri ve Boşanma Sonrası Karşılaşılan Güçlükler*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi
- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 129-142.
- Altun, S.& Erden, M. (2006). Öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yeditepe Üniversitesi. Edu*, 2(1), 1-16.
- Anto, S. A. (2006). Relationships between learning styles and online learning. *Performance Improvement Quarterly*, 19(3), 73-88. DOI:10.17718/tojde.31724
- Arora, R. (2016). Academic achievement of adolescents in relation to study habits. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(2), 47-54. DOI:10.33152/jmphss-5.1.8
- Askill-Williams, H., Dix, K. L., Lawson, M. J. & Slee, P. T. (2013). Quality of implementation of a school mental health initiative and changes over time in students' social and emotional competencies. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(3), 357-381. DOI:10.5897/ERR2020.4025
- Aslanargun, E., Bozkurt, S. & Sarioğlu, S. (2016). Sosyoekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 201-234.

- Ataş, M. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Aydemir, H., Koçoğlu, E., & Karayalı, Y. (2016). Grasha-Reichmann ölçeğine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1881-1896. DOI:10.19160/e-ijer.957809
- Aykaç, F. (2016). Mobbing, öznel iyi oluş ve mesleki doyum: Psikolojik danışmanlar üzerinde bir çalışma. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakanlığı, M. E. (2021). Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü istatistikleri.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23(5), 611. DOI:10.1037/0012-1649.23.5.611
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman. DOI: 10.1891/0889-8391.13.2.158
- Bayraktar, C., & Otrar, M. (2007). Farklı lise türlerindeki öğrencilerin öğrenme stilleri üzerine bir araştırma (Rize ili örneği). *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 25(25), 139-170.
- Bilasa, P. (2014). *Öğrenme Stilleri ve Stil Odaklı Öğretim Tasarımı*. Ankara
- Bird, J. M. & Markle, R. S. (2012). Subjective well-being in school environments: Promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 61. DOI: 10.1111/j.1939-0025.2011.01127.x
- Blackwell, D., & Melzak, S. (2000). *Far from the Battle but Still at War: Troubled Refugee Children in School*.
- Bolat, Ö. (2017). *Beni ödülle cezalandırma: Çocuk eğitimi anlayışını değiştiren kitap* (93. Baskı). İstanbul

- Burke, J., & Minton, S. J. (2019). Well-being in post-primary schools in Ireland: the assessment and contribution of character strengths. *Irish Educational Studies*, 38(2), DOI: 177-192. 10.1080/03323315.2018.1512887
- Casas, F., & Rees, G. (2015). Measures of children's subjective well-being: Analysis of the potential for cross-national comparisons. *Child Indicators Research*, 8(1), 49-69.
- Casas, F., Aligué, M., Bello A. & González M.. (2013). Children's Subjective Well-Being Measured Using a Composite Index: What Impacts Spanish First-Year Secondary Education Students' Subjective Well-Being?. *Child Ind Res*, 6(3), 433-460.
- Casas, F. & Rees, G. (2015). Measures of Children's Subjective Well-Being: Analysis of the Potential for Cross-National Comparisons. *Child Ind Res*, 8(1), 49-69.
- Casel, S. (2005). Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs. *Illinois Edition*.
- Chan, G., Miller, P. W. & Tcha, M. (2005). Happiness in university education. *International Review of Economics Education*, 4(1), 20-45. DOI: 10.1016/S1477-3880(15)30139-0
- Chen, W. C. (2012). How education enhances happiness: Comparison of mediating factors in four East Asian countries. *Social Indicators Research*, 106(1), 117-131.
- Cho, H., Jeong, S. H., Park, M. H., Kim, Y. H., Wolf, C., Lee, C. L., ... & Lee, T. W. (2015). Overcoming the electroluminescence efficiency limitations of perovskite light-emitting diodes. *Science*, 350(6265), 1222-1225. DOI: 10.1126/science.aad18
- Clement, N. (2010). Student wellbeing at school: The actualization of values in education. In *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 37-62). Springer, Dordrecht. DOI: 10.1007/978-90-481-8675-4_3

- Colvin-Adams, M., Smithy, J. M., Heubner, B. M., Skeans, M. A., Edwards, L. B., Waller, C., ... & Kasiske, B. L. (2014). OPTN/SRTR 2012 annual data report: heart. *American Journal of Transplantation*, 14(S1), 113-138. DOI: 10.1111/ajt.12583
- Cornett, C. E. (1983). *What You Should Know About Teaching and Learning Styles. Fastback 191*. Phi Delta Kappa, Eighth and Union, Box 789, Bloomington, IN 47402.
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology* (Vol. 10, pp. 978-94). Dordrecht: Springer.
- Çivitci, A. (2012). Üniversite öğrencilerinde genel yaşam doyumu ve psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 321-336.
- Çörekçioğlu, B. (2022). *Demografik Özelliklerin ve Marka Kişilik Özelliklerinin Bireysel Müşterilerin Banka Tercihi Üzerindeki Etkisi* (Doktora Tezi). Karabük Üniversitesi
- Demir, M. K. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (23).
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Derin, S. (2013). *Lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ve öznel iyi oluş* (Yüksek Lisans Tezi).Hacettepe Üniversitesi.
- Dev, M. (2016). Factors affecting the academic achievement: A study of elementary school students of ncr delhi, india. *Journal of Education and Practice*, 7(4), 70-74.
- Dhull, P. (2017). Elements of learning styles and academic achievement of secondary school students. *International Journal of Research in Economics and Social Sciences (IJRESS)*, 7(5), 136-140.

- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, 55(1), 34. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.34
- Diener, E. and Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40(1-2), 189-216.
- Diener, E., & Diener, M. (2009). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. In *Culture and well-being* (pp. 71-91). Springer, Dordrecht. DOI: 10.1007/978-90-481-2352-0_4
- Diener, E., Diener, M., & Diener, C. (2009). Factors predicting the subjective well-being of nations. In *Culture and well-being* (pp. 43-70). Springer, Dordrecht. DOI: 10.1007/978-90-481-2352-0_3
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276.
- Diener, M. L., & Lucas, R. E. (2004). Adults desires for childrens emotions across 48 countries: Associations with individual and national characteristics. *Journal of cross-cultural psychology*, 35(5), 525-547. DOI: 10.1177/0022022104268387
- Ditzel, D., Espasa, R., Aymerich, N., Baum, A., Berg, T., Burr, J., & Yau, D. (2021, August). Accelerating ML recommendation with over a thousand RISC-V/tensor processors on esperanto's ET-SoC-1 chip. In *2021 IEEE Hot Chips 33 Symposium (HCS)* (pp. 1-23). IEEE. DOI: 10.1109/HCS52781.2021.9566904
- Dumludag, D., & Gokdemir, O. (2021). Income Aspiration, Income Comparison and Life Satisfaction: The case of Turkish Migrants in the Netherlands. *Journal of Happiness Studies*, 1-20.
- Dumludag, D., & Gokdemir, O. (2022). Income Aspiration, Income Comparison and Life Satisfaction: The case of Turkish Migrants in the Netherlands. *Journal of Happiness Studies*, 23(4), 1359-1378. DOI: 10.1007/s10902-021-00453-7
- Dunn, R. (1990). Rita Dunn answers questions on learning styles. *Educational leadership*, 48(2), 15-19.

- Dunn, R., Beaudry, J. S., & Klavas, A. (2002). Survey of research on learning styles. *California Journal of Science Education*.
- Dustmann, C., & Glitz, A. (2011). Migration and education. In *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 4, pp. 327-439). Elsevier. DOI: 10.1016/B978-0-444-53444-6.00004-3
- Dünya Sağlık Örgütü (1997). *The World Health Report Conquering suffering Enriching Humanity*. Geneva.
- Dzokoto, V., Hicks, T., & Miller, E. (2007). Student lifestyles and emotional well-being at a historically Black university. *Faculty Working Papers from the School of Education*, 127(4), 511-522.
- Egeli, S. & Barut, Y. (2020). Anadili Türkçe olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları problemler. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology*, 2(3), 171-179. DOI: 10.35365/ctjpp.20.03.20
- Ekici, G. (2002). Biyoloji öğretmenlerinin lavratuvar dersine yönelik tutum ölçeği (BÖLDYTÖ). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).
- Elçi, A. N. (2008). *Öğrenme stillerine uygun olarak seçilen öğrenme yöntemlerinin öğrencinin başarısına, matematiğe yönelik tutumuna ve kaygısına etkileri* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erden, H., & Erden, A. (2019). KKTC eğitim sisteminde yaşanan güncel sorunlar. *Sakarya University Journal of Education*, 9(2), 282-303. DOI: 10.19126/suje.516474
- Erden, M. & Akman, Y. (2011). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri*, 13(2), 77-84.
- Evin Gencel, İ., & Saracaloğlu, A.S. (2009). Öğrencilerin öğrenme stilleri ile sosyal bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişki. *Milli Eğitim*, 38(183), 330-348.

- Baker, L., Green, S., & Falecki, D. (2017). Positive early childhood education: Expanding the reach of positive psychology into early childhood. *European Journal of Applied Positive Psychology*, 1(8), 1-12.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *The Journal of Experimental Education*, 70(1), 27-61. DOI:10.1080/00220970109599497
- Farooq, M. S., Chaudhry, A. H., Shafiq, M. & Berhanu, G. (2011). Factors affecting students' quality of academic performance: a case of secondary school level. *Journal Of Quality And Technology Management*, 7(2), 1-14.
- Felder, R. M., & Soloman, B. A. (2000). Learning styles and strategies.
- Flashman, J. (2012). Academic achievement and its impact on friend dynamics. *Sociology of education*, 85(1), 61-80. DOI: 10.1177/0038040711417014
- Foner, N. (2009). Across generations. *Immigrant Families in America* DOI:10.18574/nyu/9780814728468.001.0001
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Christian, D., Saunders, W., & Saunders, B. (2006). *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. Cambridge University Press.
- Giacomoni, C. H., Souza, L. K. D., & Hutz, C. S. (2014). O conceito de felicidade em crianças. *Psico-USF*, 19, 143-153.
- Giani, L. (2006). Migration and education: Child migrants in Bangladesh. *Sussex Migration WorkingPaper*, 33.
- Goyal, M., Yadav, D., & Tripathi, A. (2015, January). Fuzzy approach to detect learning style using McCarthy model as a tool for e-learning system. In *2015 4th International Symposium on Emerging Trends and Technologies in Libraries and Information Services* (pp. 295-300). IEEE. DOI: 10.1109/ETTLIS.2015.7048215

- Göynüklü, C. (2012). Kuzey Kıbrıs' ta göçmen işçilerin insan hakları. *KKTC, Lefkoşa: Kıbrıs Türk İnsan Hakları Vakfı Yayınları*, (6).
- Gözüyeşil, E. (2012). *Beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Grasha, T. (1990). The naturalistic approach to learning styles. *College Teaching*, 38(3), 106-113. DOI: 10.1080/87567555.1990.10532207
- Gratwicke, B., Ross, H., Batista, A., Chaves, G., Crawford, A. J., Elizondo, L., & Ibáñez, R. (2016). Evaluating the probability of avoiding disease-related extinctions of Panamanian amphibians through captive breeding programs. *Animal Conservation*, 19(4), 324-336. DOI: 10.1111/acv.12249
- Griffiths, R. B. (1970). Thermodynamics near the two-fluid critical mixing point in He 3-He 4. *Physical Review Letters*, 24(13), 715. DOI: 10.1103/PhysRevLett.24.715
- Guild, P. (1994). The culture/learning style connection. *Educational leadership*, 51, 16-16.
- Günaydın, F. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Güngör, F., & Şenel, A. (2018). Yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173. DOI: 10.18039/ajesi.454575
- Güven, M. (2006). Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış: Ankara üniversitesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1
- Hampden-Thompson, G. & Galindo, C. (2017) School-family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2), 248-265. DOI: 10.1080/00131911.2016.1207613

- Haranin, E., Huebner, E. S. & Suldo, S. M. (2007). Predictive and incremental validity of global and domain-based adolescent life satisfaction reports. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 127-138. DOI: 10.1177/0734282906295620
- Hasırcı, Ö.K. (2006). “Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği”, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2(1), 15-25.
- Hatami, M., & Ganji, D. D. (2013). Thermal performance of circular convective–radiative porous fins with different section shapes and materials. *Energy Conversion and Management*, 76, 185-193. DOI: 10.1016/j.enconman.2013.07.040
- Hilooğlu, S. V. & Cenkseven-Önder, F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü. *İlköğretim Online*, 9(3), 1159-1173.
- Huebner, E. S. & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139-150. DOI: 10.1007/s11482-006-9001-3
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Valois, R. F. & Drane, J. W. (2006). The Brief Multidimensional Students’ Life Satisfaction Scale: Sex, race, and grade effects for applications with middle school students. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 211-216. DOI: 10.2466/pr0.94.1.351-356
- Huebner, E. S., Suldo, S., Valois, R. F., Drane, J. W., & Zullig, K. (2004). Brief multidimensional students' life satisfaction scale: sex, race, and grade effects for a high school sample. *Psychological reports*, 94(1), 351-356. DOI: 10.1007/s11482-006-9016-9
- Hogg, R. S., Heath, K. V., Yip, B., Craib, K. J., O'shaughnessy, M. V., Schechter, M. T., & Montaner, J. S. (1998). Improved survival among HIV-infected individuals following initiation of antiretroviral therapy. *Jama*, 279(6), 450-454. DOI: 10.1001/jama.279.6.450
- James, W. B., & Gardner, D. L. (1995). Learning styles: Implications for distance learning. *New directions for adult and continuing education*, 1995(67), 19-31.

- Jonassen, D. H., & Grabowski, B. (1993). Individual differences and instruction. *New York: Allen & Bacon.*
- Karadağ, H. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı (gitar) dersine yönelik güdülenme düzeyleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakiş, Ö. (2006). *Bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye’de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler, *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4).
- Katja, R., Päivi, Å. K., Marja-Terttu, T., & Pekka, L. (2002). Relationships Among adolescent subjective well-being, health behavior, and school satisfaction. *Journal of School Health*, 72(6), 243-249. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2002.tb07337.x
- Kazu, I. Y. (2009). The effect of learning styles on education and the teaching process. *Journal of social sciences*, 5(2), 85-94.
- Keçeli-Kayısıllı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 69-83. DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000115
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 1007. DOI: 10.1037/0022-3514.82.6.1007
- Kılıç, E., & Karadeniz, Ş. (2004). Cinsiyet ve öğrenme stiline göre öğrenme stratejisi ve başarıya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3).
- Kılınç, G., Yıldız, E., & Harmancı, P. (2017). Toplumsal travmatik olaylar ve aile ruh sağlığı. *Türkiye Klinikleri Psychiatric Nursing-Special Topics*, 3(2), 182-188.

- Kızıll, D. (2007). Ortaöğretim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerin sınıf içi rehberlik etkinlikleri ile ilgili görüşleri. *Selçuk Üniversitesi*.
- Koçak, T. (2007). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, 4(2), 193-212. DOI: 10.5465/amle.2005.17268566
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey
- Kolb, D. A. (1984). *Experience as the source of learning and development*. Upper Sadle River: Prentice Hall.
- Korkmaz, B. (2020). *Küreselleşme-göç-yoksulluk ilişkisi: Türkiye’de kadınlar üzerine bir inceleme* (Yüksek lisans Tezi). Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küpeli, Z. (2021). *Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik özgüvenleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kürüm, D. (2008). Öğrenme stilleri. K. Selvi. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*.
- Lawrence, A. S. & Deepa, T. (2013). Emotional intelligence and academic achievement of high school students in kanyakumari district. *Online Submission*, 3(2), 101-107.
- Lee, B.J. & Yoo, M.S. (2015). Family School, and Community Correlates of Children’s Subjective Well-being: An International Comparative Study. *Child Ind Res* 8, 151-175. DOI: 10.1007/s12187-014-9285-z
- Lee, S. H., Ripke, S., Neale, B. M., Faraone, S. V., Purcell, S. M., Perlis, R. H., & Kähler, A. K. (2013). Genetic relationship between five psychiatric disorders

- estimated from genome-wide SNPs. *Nature genetics*, 45(9), 984-995. DOI: 10.1038/ng.2711
- Liu, W., Tian, L., Scott Huebner, E., Zheng, X., & Li, Z. (2015). Preliminary development of the elementary school students' subjective well-being in school scale. *Social Indicators Research*, 120(3), 917-937. DOI: 10.1007/s11205-014-0614-x
- Marshall, F. (1990). Origins of specialized pastoral production in East Africa. *American Anthropologist*, 92(4), 873-894. DOI: 10.1525/aa.1990.92.4.02a00020
- Mayesky, M., (1995). *Creativty Activities for Young Children*, U.S.A
- McCarthy, B. (1997). A tale of four learners: 4MAT's learning styles. *Educational Leadership*, 54(6), 46-51.
- McCarthy, M. M. (1990). Oxytocin inhibits infanticide in female house mice (*Mus domesticus*). *Hormones and Behavior*, 24(3), 365-375. DOI: 10.1016/0018-506X(90)90015-P
- Michalos, A. C. (2008). *Trade barriers to the public good: Free trade and environmental protection*. McGill-Queen's Press-MQUP.
- Montgomery, S. M., & Groat, L. N. (1998). *Student learning styles and their implication for teaching* (Vol. 10). Centre for Research on Learning and Teaching, University of Michigan.
- Mosselson, J. (2006). Roots & Routes: A re-imagining of refugee identity constructions and the implications for schooling. *Current Issues in Comparative Education*, 9(1), 20.
- Mushtaq, I. & Khan, S. N. (2012). Factors affecting students academic performance. *Global Journal Of Management And Business Research*, 12(9), 17-22.
- Mutlu, M., UŞAK, M., & Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (. Ahi Evran Üniv. Kırşehir Eğt. Fak. Derg.)*, 4(2), 87-95.

- Myers, D., & Diener, E. (1995). Who is happy. *American Psychological Society*, 1, 1-19.
- Nairn, A., Duffy, B., Sweet, O., Swiecicka, J., & Pope, S. (2011). Children's well-being in UK, Sweden and Spain: The role of inequality and materialism. *Ipsos MORI Social research insitute. UNICEF UK*.
- Özdemir, S. M, Benzer, H. & Akbaş, O. (2009). Almanya'da yaşayan 15-19 yaş Türk gençlerinin eğitim sorunlarına ilişkin bir inceleme: Kuzey Ren Vestfalya örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 23-40.
- Özkan, H. H. (2005). Öğrenme öğretme modelleri açısından modüler öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 117-128.
- Özkardeş, H. E. (2008). *Geliştirilen öğrenme stilleri ölçeğinin sonuçlarının değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Öztürk, N. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. *Sosyoekonomi*, 1(1). DOI: 10.17233/se.86714
- Paparusso, A. (2021). Subjective well-being of immigrants in Europe. In *Immigrant Integration in Europe* (pp. 61-78). Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-030-78505-5_4
- Park, J., Jung, H. J., & Han, Y. (2022). Latent profile analysis of associations among children's risk profiles, rights, and subjective well-being across 16 countries. *Current Psychology*, 1-14. DOI: 10.1007/s12144-022-02916-3
- Pazarlı, S. (2009). Öğrenme stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Portes, A. & MacLeod, D. (1996). *Educational Progress of Children of Immigrants: The Roles of Class, Ethnicity, and School Context*. *Sociology of Education*, 69(4), 255. DOI:10.2307/2112714
- Reiff, J. C. (1992). Learning Styles. What Research Says to the Teacher Series.

- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. DOI: 10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x
- Romanelli, F., Bird, E., & Ryan, M. (2009). Learning styles: a review of theory, application, and best practices. *American journal of pharmaceutical education*, 73(1). DOI: 10.5688/aj730109
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069. DOI: 10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Sacerdote, B., Hanushek, E. A., Machin, S., & Woessmann, L. (2011). Handbook of the Economics of Education. DOI: 10.1080/09645292.2010.511821
- Säljö, R. (1997). Reading and everyday conceptions of knowledge. *The Experience of Learning*, 89-105.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2(2002), 3-12.
- Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Singh, K. (2011). Study of achievement motivation in relation to academic achievement of students. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 1(2), 161-171.
- Subaşı, G. (2000). Verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 25(117).

- Suldo, S. M. & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78(2), 179-203. DOI: 10.1007/s11205-005-8208-2
- Suldo, S. M., Bateman, L. P., & Gelley, C. D. (2014). Understanding and promoting school satisfaction in children and adolescents. *Handbook of positive psychology in schools*, 365-380.
- Süral, S. (2008). *Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile fen ve teknoloji öğretimi dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi
- Szente, J., Hoot, J., & Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 15-20. DOI: 10.1007/s10643-006-0082-2
- Şahin, C. (2001). Yurt dışı göçün bireyin psikolojik sağlığı üzerindeki etkisine ilişkin kuramsal bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2).
- Takır, A. & Özerem, A. (2019). Göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlar. *Folklor Edebiyat*, 25(97), 639-657. DOI: 10.22559/folklor.972
- Tatar, E., Tüysüz, C., & İlhan, N. (2008). Kimya Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilllerinin Akademik Başarılarıyla İlişkisi/Correlation Between Chemistry Pre-Service Teachers' Learning Style and Academic Achievement. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 185-192.
- Tauqeer, H. M., Ali, S., Rizwan, M., Ali, Q., Saeed, R., Iftikhar, U., & Abbasi, G. H. (2016). Phytoremediation of heavy metals by *Alternanthera bettzickiana*: growth and physiological response. *Ecotoxicology and environmental safety*, 126, 138-146. DOI: 10.1016/j.ecoenv.2015.12.031
- TDK (2022). Öğrenme. *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim tarihi: 11 Nisan 2022. <http://tdk.gov.tr/>

- Telef, B. B. (2014). Çocuklar için Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 478-490.
- Telef, B. B. (2016). Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2475-2487.
- Thomson, K. C., Oberle, E., Gadermann, A. M., Guhn, M., Rowcliffe, P., & Schonert-Reichl, K. A. (2018). Measuring social-emotional development in middle childhood: The Middle Years Development Instrument. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55(2018), 107-118. DOI: 10.1016/j.appdev.2017.03.005
- Tian, L. (2008). Developing Scale for School Well-Being in Adolescents. *Psychology Development and Education*, 24(3), 100-106.
- Tian, L., Chen, H. & Heubner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*, 119(1), 353-372. DOI: 10.1007/s11205-013-0495-4
- Tian, L., Wang, D. & Huebner, E. S. (2015). Development and validation of The Brief Adolescents' Subjective Wellbeing in School Scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, 120(2), 615-634. DOI: 10.1007/s11205-014-0603-0
- Toffler A. (1992). *Yeni Güçler Yeni Şoklar*, Çev. Belkıs Çorakçı. İstanbul
- Tok, Ş. (2008). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 557-568.
- Uğur, B. (2007). Öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ve yöntemin uygulanmasına yönelik görüşlerinin başarı, cinsiyet ve öğrenme stilleri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi*.
- Usta, A. (2006). *İlköğretim fen bilgisi derslerinde öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenci erişimi ve tutumlara etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi.

- Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). Global and school-related happiness in Finnish children. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 601-619. DOI: 10.1007/s10902-011-9282-6
- Ünlü, H., Taşkın, S., & Elbaş, N. Ö. (2015). Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümünde eğitim gören öğrencilerin öğrenme biçimleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(4), 1185-1196.
- Ünsal, H. (2010). Yeni bir öğrenme yaklaşımı: harmanlanmış öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 130-137.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H. & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85(2), 279-291. DOI: 10.1007/s11205-007-9093-7
- Van Rossum, E. J., & Hamer, R. (2010). *The meaning of learning and knowing*. Brill.
- Veznedaroğlu, R.L. & Özgür, A.O. (2005). “Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri”, *İlköğretim Online*, 4(2), 1-16.
- Warr, P. (2013). Sources of happiness and unhappiness in the workplace: A combined perspective. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(3), 99-106.
- Whitley, A. M., Huebner, E. S., Hills, K. J. & Valois, R. F. (2012). Can students be too happy in school? The optimal level of school satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 7(4), 337—350
- Wilson, S. M., & Peterson, P. L. (2006). Theories of Learning and Teaching: What Do They Mean for Educators? Working Paper. *National Education Association Research Department*.
- Yenilmez, K. & Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 132-146.

- Yenilmez, K., & Çalışkan, S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 48-63.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarını yordayıcısı olarak yalnızlık sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 167-176.
- Yılmaz, M. (2009). Öğrenme ve bilgi ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 173-190.
- York, T. T., Gibson, C. & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(1), 5. DOI: 10.7275/hz5x-tx03
- Bahar, H. H., & Sülün, A. (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri, Cinsiyet Öğrenme Stili İlişkisi Ve Öğrenme Stiline Göre Akademik Başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 379-386.
- Lyubomirsky, S., Sousa, L. & Dickerhoof, R. (2006). The costs and benefits of writing, talking, and thinking about life's triumphs and defeats. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 692-708. DOI: 10.1037/0022-3514.90.4.692
- Romeo, R. D. & McEwen, B. S. (2006). Stress and the adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 202-214. DOI: 10.1196/annals.1376.02
- Çetinceli, K. & Acar, Ö. F. (2022). Benlik Saygısı, Yaşam Doyumu ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki: Lojistik Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma . *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi* , 13 (34) , 412-425 . DOI: 10.21076/vizyoner.960133
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist*, 18(2), 136–147. DOI: 10.1027/1016-9040/a000143

- Rüppel, F., Liersch, S. & Walter, U. The influence of psychological well-being on academic success. *J Public Health* **23**, 15-24 (2015). DOI: 10.1007/s10389-015-0654-y
- Karaçam, A., & Pulur, A. (2019). Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel öz saygı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 209-218. DOI: 10.24106/kefdergi.2474
- Ateş, B. (2016). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Psikolojik İyi Oluş Ve Sosyal Yetkinlik. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(59).
- Şimşir, Z., & Tolga, S. E. K. İ. (2018). Üniversite öğrencilerinin fakülte yaşamının nitelikleri, Akademik özyeterlikleri ve öznel iyi oluşları arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48). DOI: 10.15285/maruaebd.381417
- Ergün, E., & Kurnaz, F. B. (2019). E-öğrenme ortamlarında öğrenme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 532-549. DOI: 30831/akukeg.407029
- Tulbure, C. (2012). Learning styles, teaching strategies and academic achievement in higher education: A cross-sectional investigation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 398-402. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.01.151
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., & Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in psychology*, 6, 1994. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01994
- Bortes, C., Ragnarsson, S., Strandh, M., & Petersen, S. (2021). The bidirectional relationship between subjective well-being and academic achievement in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(5), 992-1002. DOI: 10.1007/s10964-021-01413-3

- Wu, X., Gai, X., & Wang, W. (2020). Subjective well-being and academic performance among middle schoolers: A two-wave longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 84, 11-22. DOI: 10.1016/j.adolescence.2020.07.011
- Manzoor, A., Siddique, A., Riaz, F., & Riaz, A. (2014). Determining the impact of subjective well-being on academic achievement of children in district Faisalabad. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 2673-2673. DOI: 10.5901/mjss.2014.v5n23p2673
- Matić, I., Kurtović, B., Friganović, A., & Rotim, C. (2022). Erasmus+ Program and Nursing Students' Sense of Coherence, Well-Being, and School Success. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7), 3968. DOI: 10.3390/ijerph19073968
- Holzer, J., Bürger, S., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2022). Revealing associations between students' school-related well-being, achievement goals, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 95, 102140. DOI: 10.1016/j.lindif.2022.102140
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173.
- Akay, H. (2006). Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Hunt, D. E. (1979). Learning style and student needs: an introduction to conceptual level, student learning styles: diagnosing and prescribing programs. *Reston, VA: National Association of Secondary School*.

EKLER

EK-1: Araştırma Kapsamında “Okul Çocuklarının Mutluluk Envanteri (OÇME)” Kullanım izni



Bulent Baki Telef

Alıcı: ben

18 Nis 2021 22:56

Merhabalar,
İlkokul öğrencileri için psikolojik iyi oluş ölçeği uygun olmayabilir. Mutluluk ölçeği var. Onu kullanabilirsin.
Ekte ölçekleri, geçerlik ve güvenirliğini gönderiyorum. İyi çalışmalar.

18 Nis 2021 Paz 22:45 tarihinde rehberlik öğretmeni <rehberlikogretme@gmail.com> şunu yazdı:

4 Ek



EK-2: Araştırma Kapsamında “İlkokul Öğrencilerinin Başarı Algısı Ölçeği (İÖBAÖ) ” Kullanım izni



Ahmet KARA

Alıcı: ben

9 Mayıs Paz 22:46 (14 saat önce)



Merhaba hocam

Tabiki kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar diliyorum. Ölçek formu ektedir.

rehberlik öğretmeni <rehberlikogretme@gmail.com>, 9 May 2021 Paz, 09:51 tarihinde şunu yazdı:

Dr. Ahmet KARA (Ph.D. Ahmet KARA)

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Eskişehir Osmangazi University)

Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Institute of Educational Sciences)

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı (Psychological Counseling and Guidance Department)

ahmetkara9126@gmail.com

(0222) 239 37 50 / 1658

[Google Scholar Profile](#)

[Researchgate Profile](#)

[Yök Akademik Profile](#)

[Orcid Profile](#)

[Academia Profile](#)

[Mendeley Profile](#)

EK-3: Araştırma Kapsamında “İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenme Stiller Ölçeği (AÖS-i)” Kullanım izni



DİLEK ÇAGIRGAN

Alıcı: ben

28 Nisan Çar 03:47 (4 gün önce)



Merhaba,

İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenme Stilleri Ölçeği 'ni araştırmanızda kullanabilirsiniz.

Ölçekle ilgili bilgiler:

Ölçek 36 maddeden oluşmakta olup, maddelerden 28 ve 33 ters maddelerdir. Ölçeği oluşturan maddelerin alt boyutlara göre dağılımı görsel (1, 5, 8, 17, 23, 27, 30, 33) , işitsel (2, 6, 12, 14, 18, 20, 24, 28, 31, 34) , dokunsal (3, 9, 10, 13, 15, 19, 21, 25) ve kinestetik (4, 7, 11, 16, 22, 26, 29, 32, 35, 36) şeklindedir

Ekte ölçeği gönderiyorum.

Tez çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Doç.Dr. Dilek ÇAĞIRGAN

rehberlik öğretmenini <rehberlikogretme@gmail.com>, 26 Nis 2021 Pzt, 00:54 tarihinde şunu yazdı:



EK-4: Araştırma Kapsamında Kullanılan Sosyo-Demografik Form

Aşağıda seni tanımak için yazdığım sorular var. Her soruyu oku senin için doğru ise lütfen kutucuğun içine [x] işareti koy ya da senden istenen cevabı yaz. Soruyu anlamadıysan lütfen etlerine kaldır ve öğretmene sor. Unutma, doğru ya da yanlış cevap yoktur. Ben senin düşünceni merak ediyorum.

1- Cinsiyet

Kız ☐

Erkek ☐

2- Sınıf

İlkokul 4.Sınıfım. ☐

İlkokul 5.Sınıfım. ☐

.....

3- Ben bu ülke (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti) vatandaşıyım.

Evet ☐

Hayır ☐

Hayır, ise, hangi ülke vatandaşısn?.....

4- Evinizde hangi diller konuşuluyor? Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.

Türkçe ☐ Kürtçe ☐ Arapça ☐ Rusça ☐ İngilizce ☐

Diğer ☐ (Belirtir misin)?.....?

5- Evinizde senden başka kimler yaşıyor? (Aşağıdaki noktaya yaz.)

.....
.....
.....

6- Kendine ait odan var mı? Evet ☐ Hayır ☐

7- Tablet veya bilgisayarın var mı? Evet ☐ Hayır ☐

8- Evinize internet var mı? Evet ☐ Hayır ☐

9- Kuzey Kıbrıs'ta Yaşamakta Mutlu musun? (1-10 arasında derecelendiriniz)

Hiç mutlu değilim 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10 Çok mutluyum

10- Aşağıdaki derslerde kendini ne kadar başarılı buluyorsun?(Sana göre uygun olan kısma [x] işaret koyabilirsiniz)

	Çok Başarılıyım	Orta Düzeyde Başarılıyım	Çok Az Başarılıyım	Hiç Başarılı Değilim
Türkçe	☐	☐	☐	☐
Matematik	☐	☐	☐	☐
Sosyal Bilgiler	☐	☐	☐	☐
Yabancı Dil	☐	☐	☐	☐
Fen bilgisi	☐	☐	☐	☐
Resim	☐	☐	☐	☐
Müzik	☐	☐	☐	☐
Beden Eğitimi	☐	☐	☐	☐

EK-5: Araştırma Kapsamında Kullanılan Sosyo-Demografik Form ve Ölçeklerin Uygunluğu Konusunda 1. Uzman Görüşü

Alan Uzman Görüşü

1

Sorular tez konusuna uygun olarak düzenlenmiştir.

① ② ③ ④ ⑤

2

Kullanılacak olan ölçekler tez konusu ile ilişkilidir.

① ② ③ ④ ⑤

3

Kullanılan ölçekler uygulanacak olan yaş düzeyine uygundur.

① ② ③ ④ ⑤

4

Görüşleriniz var ise belirtiniz.

① ② ③ ④ ⑤

Alan Uzmanı: Buse Erzeybek

 (Ctrl) ▾

EK-6: Araştırma Kapsamında Kullanılan Sosyo-Demografik Form ve Ölçeklerin Uygunluğu Konusunda 2. Uzman Görüşü

Sorular tez konusuna uygun olarak düzenlenmiştir.

① ② ③ ④ ⑤

2

Kullanılacak olan ölçekler tez konusu ile ilişkilidir.

① ② ③ ④ ⑤

3

Kullanılan ölçekler uygulanacak olan yaş düzeyine uygundur.

① ② ③ ④ ⑤

4

Görüşleriniz var ise belirtiniz. |

① ② ③ ④ ⑤

Alan Uzmanı: Osman VAİZ

İmza:

Tarih: 01.06.2021

EK-7: Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Etik Kurul Onayı



ULUSLARARASI KIBRIS ÜNİVERSİTESİ

Sayı : -020-7779

21/09/2021

Konu : Halil Yavuzun Etik Kurul Kararı hk.

Sayın Yrd. Doç. Dr. Şerife ÖZBİLER
Öğretim Üyesi

İlgi : 7757 sayılı ve 21/09/2021 tarihli yazı hk.

Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Şerife Özbiler danışmanlığında Yüksek Lisans Öğrencisi 2201875 numaralı Halil Yavuz tarafından hazırlanmış olan "İlkokulda öğrenim gören göçmen öğrencilerin öğrenme stilleri, akademik başarıları ve öznel iyi oluşları" adlı çalışmada gerekli düzenlemeler yapılarak Etik kurul başkanlığınca kabulüne karar verilmiştir. Konuyu gereği için bilgilerinize saygılarımla sunarım.

Doç. Dr. Mehmet TOYCAN
Rektör Yardımcısı - Eğitim ve Araştırma

Dağıtım:
Gereği:
Eğitim Fakültesi Dekanlığına

Bilgi:
Yrd. Doç. Dr. Şerife ÖZBİLER

EK-8a: KKTC Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Onayı 1


KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLÎ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : İÖD.0.00-006-21/E.4744 1 Ekim 2021
Konu : Halil Yavuz'un Master Çalışması Hk.

Sayın Halil YAVUZ,

İlgi : 24 Eylül 2021 tarihli başvurunuz.

Müdürlüğümüze bağlı Arabahmet İlkokulu, Atatürk İlkokulu, Çağlayan Cumhuriyet İlkokulu ve Gönyeli İlkokulu'nda öğrenim gören öğrencilere yönelik uygulamak istediğiniz **"İlkokulda Öğrenim Gören 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Akademik Başarıları ve İyi Oluşları"** konulu tez çalışması, Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması uygun görülmüştür.

Çalışma uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve tamamlandıktan sonra da sonuçların Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne iletilmesinin yasa gereği olduğunu bildirir, gereğini saygı ile rica ederim.

 e-imzalıdır
Hakkı BAŞARI
Müdür

Not: 93/2007 sayılı Elektronik İmza Yasa'sının 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.
E-İmza Çağrıtma Kodu : İDVKGGG8N0WLUZQVVPVYZ E-İmza Takip Adresi: <http://sigortalama.ebyy.gov.tr>
Şhi: Mehmet Hasan Tuna Sokak, No.5 Yenışehir 99010 LEEKOŞA
Tel: 22860893
Faks: 2287158

Bilgi için: Yasemin ŞENOL
Eğitim Öğretim Uzmanı
(Görevlendirme)

EK-8b: KKTC Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Onayı 2



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı : İÖD.0.00-174/06-22/E.8236

29 Nisan 2022

Konu : Halil Yavuz'un Anket Çalışması Hk.

Sayın Halil YAVUZ

İlgi : 29 Nisan 2022 tarihli başvurunuz.

İlgi yazıda belirttiğiniz üzere master çalışmanızı yaparken örneklem grubun yeterli sayıya ulaşamamasından dolayı Müdürlüğümüze bağlı Lefkoşa ilçesinde bulunan ilkokullarımızda "İlkokullarda Öğrenim Gören 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Akademik Başarıları ve Öznel iyi Oluşları" konulu master çalışmanızı yapmanız Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Saygılarım ile bilgilerinize rica ederim.

 e-imzalıdır
Hakkı BAŞARI
Müdür

EK-9: Aile Bilgilendirici Onam Formu



Veli Onay Mektubu

Sayın Veliler, Sevgili Anne-Babalar,

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı Yüksek Lisans öğrencisi olarak tez çalışması yürütmekteyim.

Bu çalışmanın amacı nedir? Araştırmamızın amacı ilkökullarda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili bir dizi araştırmalar yapmak

Çocuğunuzun katılımcı olarak ne yapmasını istiyoruz? Çalışmanın amacını gerçekleştirebilmek için çocuklarınızın anketi doldurmasına ihtiyaç duymaktayım. Katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuz anketi okulda ders saatinde dolduracaktır. Sizden çocuğunuzun katılımcı olmasıyla ilgili izin istediğimiz gibi, çalışmaya başlamadan çocuğunuzdan da sözlü ve yazılı olarak katılımıyla ilgili rızası mutlaka alınacaktır.

Çocuğunuzdan alınan bilgiler ne amaçla ve nasıl kullanılacak? Çocuğunuzun dolduracağı anketlerde cevapları kesinlikle gizli tutulacak ve bu cevaplar yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Çocuğunuzun dolduracağı formda kişisel bilgiler istenilmemektedir. Doldurulan form hiçbir şekilde kimseyle paylaşılmayacaktır. Anketleri doldurarak bize sağlayacağınız bilgiler çocukların Akademik başarılarını etkileyen bir dizi faktörlerin saptanmasına önemli bir katkıda bulunacaktır.

Sizden alınan bilgiler ne amaçla ve nasıl kullanılacak? Sizin dolduracağımız anketlerde cevapları kesinlikle gizli tutulacak ve bu cevaplar yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Sadece sizin ve çocuğunuzun bilgilerinin eşleştirilmesi adına sizden ve çocuğunuzdan okul kayıt numaraları istenilecektir. Bu bilgi sadece eşleşme işleminde kullanılacaktır.

Çocuğunuz çalışmayı yarıda kesmek isterseniz ne yapmalısınız? Çocuğunuzun cevaplayacağı soruların onun psikolojik gelişimine olumsuz etkisi olmayacağından emin olabilirsiniz. Yine de, bu formu imzaladıktan sonra çocuğunuz katılımcılıktan ayrılma hakkına sahiptir. Katılım sırasında sorulan sorulardan ya da herhangi bir uygulama ile ilgili başka bir nedenden ötürü çocuğunuz kendisini rahatsız hissettiğini belirtirse, ya da kendi belirtmese de araştırmacı çocuğunuzun rahatsız olduğunu öngörürse, çalışmaya sorular tamamlanmadan ve derhal son verilecektir. Şayet siz çocuğunuzun rahatsız olduğunu hissederseniz, böyle bir durumda çalışmadan sorumlu kişiye çocuğunuzun çalışmadan ayrılmasını istediğinizi söylemeniz yeterli olacaktır.

Bu çalışmayla ilgili daha fazla bilgi almak isterseniz: Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini kullanarak bize yönlетеbilirsiniz. Saygılarımızla,

Halil YAVUZ
UKÜ-RPD Programı
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Lefkoşa
E-posta: rehberlikogretme@gmail.com
Tel: 05428585690

Yrd.Doç.Dr. Şerife ÖZBİLER
UKÜ-RPD Programı
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Lefkoşa
E-posta: sozbiler@ciu.edu.tr
Tel: 05338482748

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size **en uygun gelenin** altına imzanızı atarak belirtiniz ve bu formu **çocuğunuzla okula geri gönderiniz.**

A) Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak çocuğumun da katılımcı olmasına izin veriyorum. Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimizi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını **kabul ediyorum.**

Baba İmza Anne İmza

B) Bu çalışmaya katılmayı kabul etmiyorum ve çocuğumun'nın da katılımcı olmasına **izin vermiyorum.**

Baba İmza Anne İmza

EK-10: Çocuk Bilgilendirici Onam Formu

Sevgili Çocuklar,

Bu bir sınav değildir. Cevaplarda doğru ya da yanlış yoktur. Arkadaşlarımızla aynı şeyleri hissedip düşüneyebiliriz. Herkes farklı düşünüp farklı hissedebilir. Ben senin ne düşündüğünü ve ne hissettiğini öğrenmek istiyorum. Senin cevapların çok önemlidir.

Bu formu doldurmak senin seçimidir. Formu doldurmaya başlamadan önce, formu doldururken ya da doldurduktan sonra çalışmaya katılmayabilirsin.

İstediğin herhangi bir zaman bana **"yapmak istemiyorum"** deyip bu çalışmaya katılmamaya karar verebilirsin. Bu senin için sorun olmayacak ve senin herhangi bir ders notunu etkilemeyecektir.

Senin bütün cevapların gizli kalacak ve ailen, öğretmenin ya da arkadaşlarından herhangi birisi ile paylaşılmayacaktır.

Formun doldurulması yaklaşık 1 ders saati boyunca sürecektir.

Yardımın için teşekkürler!

Şimdi senin bu formu doldurmakla ilgili onayını almak istiyorum. Senin için uygun olan kutucukları[x] işareti koyarak işaretle.

- 1- Bu forma vereceğim cevapların ders notlarına etki etmeyeceğini okudum ve anladım. ☐
- 2- Verdiğim cevapların gizli kalacağını okudum ve anladım. ☐
- 3- İstediğim zaman öğretmenime yapmak istemiyorum deyip cevaplamaktan vazgeçebileceğimi okudum ve anladım. ☐

Aşağıdakilerden senin için uygun olan kutucuğu [x] işareti koyarak işaretle.

Bu formu doldurmak istemiyorum ☐

Bu formu doldurmak istiyorum ☐

Okul Kayıt Numarası:

İmza: imzan yoksa istediğin şekli çizebilirsin.

[% 5'i tamamladınız. Diğer sayfaya geçebilirsiniz]

EK-11: Araştırma Kısa Sonuç Raporunun Paylaşım Yazısı

KKTC Milli Eğitim Ve Kültür Bakanlığına

Bakanlığınız 29 Nisan 2022 ve E.8236 makam oluru onay yazısı doğrultusunda yürütülen “Göçmen ocukların Akademik Başarıları, ğrenme Stilleri Ve znel İyi Oluşları” adlı yüksek lisans tezimin kısa sonuç raporu ekte sunulmuştur. Raporda elde edilen sonuçlar doğrultusunda göçmen çocukların öznel iyi oluşlarına katkı sağlayan öğrenme stilleri ve akademik başarının önemi vurgulanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Bilgilerine saygılarımla arz ederim

Halil YAVUZ

e-mail: rehberlikogretme@gmail.com

şerife ÖZBİLER

Uluslararası Kıbrıs niversitesi

e-mail: sozbiler@ciu.edu.tr

Ekt: Sonuç Raporu

EK-12: Okul Çocuklarının Mutluluk Envanteri (OÇME)

Aşağıda, okulda son bir hafta boyunca hissettiğiniz ya da düşündüğünüz bazı şeyler ifade edilmektedir. Anket notla değerlendirilmeyecektir. Her bir cümleyi okuduktan sonra 1 ile 4 arasındaki derecelendirmeyi kullanarak size en uygun cevaba çarpı (X) işareti koyunuz Okuldaki son bir hafta boyunca:	Hiç Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen katılıyorum (3)	Tamamen katılıyorum (4)
1) Çok enerji doluydum	(1)	(2)	(3)	(4)
2) Gergindim	(1)	(2)	(3)	(4)
3) Okula gelmeyi istedim	(1)	(2)	(3)	(4)
4) Hırçındım	(1)	(2)	(3)	(4)
5) Üzgündüm	(1)	(2)	(3)	(4)
6) Rahattım	(1)	(2)	(3)	(4)
7) Hasta hissettim	(1)	(2)	(3)	(4)
8) Okulun güvenli bir yer olduğunu hissettim	(1)	(2)	(3)	(4)
9) Dikkatimi verebildim	(1)	(2)	(3)	(4)
10) Keyifsizdim	(1)	(2)	(3)	(4)
11) Olumlu hissettim	(1)	(2)	(3)	(4)
12) Öfkeliydim	(1)	(2)	(3)	(4)
13) Ağlamak istedim	(1)	(2)	(3)	(4)
14) Herkesle iyi anlaştım	(1)	(2)	(3)	(4)
15) Kötü bir ruh hali içindeydim	(1)	(2)	(3)	(4)
16) Eğlendim	(1)	(2)	(3)	(4)
17) Yorgundum	(1)	(2)	(3)	(4)
18) Sakindim	(1)	(2)	(3)	(4)
19) Çalışmaya istekliydim	(1)	(2)	(3)	(4)
20) Kendim için üzülürdüm	(1)	(2)	(3)	(4)
21) İyi hissettim	(1)	(2)	(3)	(4)
22) Kafam karıştı	(1)	(2)	(3)	(4)
23) Kendime güvenim tamdı	(1)	(2)	(3)	(4)
24) Mutsuzdum	(1)	(2)	(3)	(4)
25) Vazgeçmek istedim	(1)	(2)	(3)	(4)
26) Kendimi oldukça dinç hissettim	(1)	(2)	(3)	(4)

EK-13: İlkokul Öğrencilerinin Başarı Algısı Ölçeği (İÖBAÖ)

Aşağıda başarı algısı ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen her ifade ile ilgili görüşünüzü karşısındaki seçeneğe çarpı (X) işareti koyup belirt.		Hiç katılmıyorum (1)	Few katılmıyorum (2)	Biraz katılmıyorum (3)	Çok katılmıyorum (4)	Tamamen katılmıyorum (5)
1	Başarı, ödevleri zamanında yapmaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Başarı, yüksek not almaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Başarı, mutlu olmaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Başarı, ailemin beklentilerini karşılamaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Başarı, kendimi sevmektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Başarı, sınıfı geçmektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Başarı, derslere karşı ilgili olmaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Başarı, öğretmenlere karşı saygılı olmaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Başarı, kendimi doğru şekilde ifade etmektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Başarı, bir kitapta geçen önemli olayları ana hatlarıyla özetleyebilmektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Başarı, verilen bir problemi formül kullanarak çözebilme.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Başarı, kendime güvenmektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Başarı, öğretmenlerimden ödül almaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Başarı, öğrenmeye istekli olmaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Başarı, derslerle ilgili ön bilgiye sahip olmaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Başarı, zeki olmaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Başarı, toplumsal kanun ve kurallara uymaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Başarı, dürüst olmaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Başarı, derslerde öğrendiklerini günlük yaşamda uygulayabilmektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Başarı, düzenli ders çalışmaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Başarı, sorumluluklarını bilmektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Başarı, yardımsever olmaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Başarı, kitap okumaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Başarı, bir konuyu resim yaparak açıklamaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

% 100'ünü tamamladınız.

EK-14: İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenme Stiller Ölçeği(AÖS-İ)

Sevgili Öğrenciler, Öğrenme stillerimize yönelik bazı ifadeler yer almaktadır. Aşağıda yer alan her bir ifadeyi kendi durumunuza uygun olarak ve samimi bir şekilde cevaplandırınız. Anket notla değerlendirilmeyecektir.	Kesinlikle bana uyuyor (1)	Bana uyuyor (2)	Kararsızım (3)	Bana Uymuyor (4)	Kesinlikle bana uymuyor (5)
Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz.					
1) Yeni tanıştığım insanların yüzlerini unutmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2) Yeni tanıştığım insanların isimlerini unutmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3) Dokunduğum nesneleri daha kolay hatırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4) Bir hareketi yaptığında onu daha kolay öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5) Bir gittiğim yeri bir dahaki sefer hemen hatırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6) Dersi dinleyerek daha iyi öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7) Okuldaki sportif faaliyetlere katılmaktan hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8) Video veya resimlerle anlatılan dersleri daha kolay anlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9) Deney yapmam konuyu daha iyi anlamamı sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10) Ders çalışırken yazarsam daha iyi öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11) Kalem açmak veya çöp atmak gibi nedenlerle sıramdan kalkarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12) Müzik dinlemeyi severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13) Yazarak çalıştığım da asla unutmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14) Anlatılanları okuduklarımdan daha iyi anlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15) Gördüğüm bir şeye dokunmak isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16) Uzun bir süre aynı yerde oturabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17) Okuduklarımı anlatılardan daha çok anlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18) Duyduklarımı okuduklarımdan daha iyi anlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19) El becerisi kullanarak öğrendiklerimi unutmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20) Yeni bir şey öğreneceksem anlatılınca daha iyi anlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21) Şekiller çizerek öğrenirsem daha iyi hatırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22) Öğretmenimin hareketleri dersi anlamamı kolaylaştırıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23) Öğreneceğim konuları okumadan anlayamam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24) En kolay hatırladığım bilgi, işiterek öğrendiğim bilgidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25) Öğretmenlerim sık sık eşyalara dokunmamam gerektiğini söylerler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26) Yaptığım (denediğim) şeyi daha kolay hatırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27) En kolay hatırladığım bilgi görerek öğrendiğim bilgidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28) Duyarak öğrendiğim bilgileri çabuk unuturum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29) Bir konuyu deney yaparak öğrendiysem unutmam zordur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30) Şekiller arasındaki farklılıkları kolayca ayırt edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31) İşittiğim sesler her zaman dikkatimi çeker.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32) Bir konuyu düşündürken hareket etmekten-yürümekten çok keyif alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33) Görerek öğrendiğim bilgileri çabuk unuturum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34) Anlatmayı, yazmaya tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35) Genellikle konuşurken el-kol hareketi yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36) Dans etmeyi severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

{ % 50'ini tamamladınız.
Diğer sayfaya geçebilirsiniz. }

EK-15: Korelasyon Analizi

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1- Öğrenme Stili Ölçeği Görsel Alt Boyutu	Pearson Correlation	1	.664**	.678**	.684**	.861**	-.131	-.161	-.161	-.133	-.202*
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.120	.055	.054	.114	.016
	Sum of Squares and Cross-products	58.914	40.004	40.888	43.051	45.883	-8.803	-9.284	-8.627	-6.756	-13.997
	Covariance	.415	.282	.288	.303	.323	-.062	-.065	-.061	-.048	-.099
	N	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143
2- Öğrenme Stili Ölçeği İşitsel Alt Boyutu	Pearson Correlation	.664**	1	.650**	.634**	.840**	-.190*	-.154	-.166*	-.172*	-.200*
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.023	.067	.047	.040	.017
	Sum of Squares and Cross-products	40.004	61.566	40.066	40.798	45.776	-13.090	-9.067	-9.081	-8.936	-14.193
	Covariance	.282	.434	.282	.287	.322	-.092	-.064	-.064	-.063	-.100
	N	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143
3- Öğrenme Stili Ölçeği Dokunsal Alt Boyutu	Pearson Correlation	.678**	.650**	1	.732**	.874**	-.103	-.151	-.203*	-.127	-.191*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.221	.072	.015	.132	.023
	Sum of Squares and Cross-products	40.888	40.066	61.752	47.166	47.704	-7.106	-8.892	-11.097	-6.590	-13.543
	Covariance	.288	.282	.435	.332	.336	-.050	-.063	-.078	-.046	-.095
	N	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143
4- Öğrenme Stili Ölçeği Kinestetik Alt Boyutu	Pearson Correlation	.684**	.634**	.732**	1	.891**	-.173*	-.181*	-.187*	-.154	-.196*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.038	.031	.025	.067	.019
	Sum of Squares and Cross-products	43.051	40.798	47.166	67.290	50.779	-12.493	-11.143	-10.673	-8.359	-14.551

5- Öğrenme Stilleri Ölçeği (AÖS-İ)	Covariance	.303	.287	.332	.474	.358	-.088	-.078	-.075	-.059	-.102
	N	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143
	Pearson Correlation	.861**	.840**	.874**	.891**	1	-.165*	-.181*	-.201*	-.167*	-.224**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.049	.031	.016	.046	.007
	Sum of Squares and Cross-products	45.883	45.776	47.704	50.779	48.235	-10.077	-9.438	-9.705	-7.683	-14.046
	Covariance	.323	.322	.336	.358	.340	-.071	-.066	-.068	-.054	-.099
6- Okul Çocuklarının Mutluluk Envanteri(OÇME)	N	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143
	Pearson Correlation	-.131	-.190*	-.103	-.173*	-.165*	1	.457**	.413**	.363**	.506**
	Sig. (2-tailed)	.120	.023	.221	.038	.049		.000	.000	.000	.000
	Sum of Squares and Cross-products	-8.803	-13.090	-7.106	-12.493	-10.077	77.209	30.161	25.246	21.108	40.204
	Covariance	-.062	-.092	-.050	-.088	-.071	.544	.212	.178	.149	.283
	N	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143
7- Başarı Algısı Ölçeği Bilişsel Alt Boyut	Pearson Correlation	-.161	-.154	-.151	-.181*	-.181*	.457**	1	.770**	.677**	.820**
	Sig. (2-tailed)	.055	.067	.072	.031	.031	.000		.000	.000	.000
	Sum of Squares and Cross-products	-9.284	-9.067	-8.892	-11.143	-9.438	30.161	56.391	40.264	33.703	55.661
	Covariance	-.065	-.064	-.063	-.078	-.066	.212	.397	.284	.237	.392
	N	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143
	Pearson Correlation	-.161	-.166*	-.203*	-.187*	-.201*	.413**	.770**	1	.695**	.814**
8- Başarı Algısı Ölçeği Duyuşsal Alt Boyut	Sig. (2-tailed)	.054	.047	.015	.025	.016	.000	.000		.000	.000
	Sum of Squares and Cross-products	-8.627	-9.081	-11.097	-10.673	-9.705	25.246	40.264	48.441	32.068	51.198

9- Başarı Algısı Ölçeği Davranışsal Alt Boyut	Covariance	-.061	-.064	-.078	-.075	-.068	.178	.284	.341	.226	.361
	N	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143
	Pearson Correlation	-.133	-.172*	-.127	-.154	-.167*	.363**	.677**	.695**	1	.706**
	Sig. (2-tailed)	.114	.040	.132	.067	.046	.000	.000	.000		.000
	Sum of Squares and Cross-products	-6.756	-8.936	-6.590	-8.359	-7.683	21.108	33.703	32.068	43.890	42.267
	Covariance	-.048	-.063	-.046	-.059	-.054	.149	.237	.226	.309	.298
10- Başarı Algısı Ölçeği (İÖBAÖ)	N	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143
	Pearson Correlation	-.202*	-.200*	-.191*	-.196*	-.224**	.506**	.820**	.814**	.706**	1
	Sig. (2-tailed)	.016	.017	.023	.019	.007	.000	.000	.000	.000	
	Sum of Squares and Cross-products	- 13.997	-14.193	- 13.543	-14.551	-14.046	40.204	55.661	51.198	42.267	81.745
	Covariance	-.099	-.100	-.095	-.102	-.099	.283	.392	.361	.298	.576
	N	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Ad	Halil
Soyad	YAVUZ
Uyruğu	Türkiye Cumhuriyeti
E-Mail Adresi	yavuzhalil63@gmail.com

EĞİTİM

Yüksek Öğretim (Lisans)	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık
Yüksek Öğretim (Yüksek Lisans)	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (Yüksek Lisans Programı))

MESLEKİ DENEYİM

2007 - 2019 : T.C MEB Rehber Ve Psikolojik Danışman

2019 -: T.C. Lefkoşa Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği

BİLİMSEL FAALİYETLER

Yavuz, H. & Özbiler, Ş. (2022). *The Learning Styles, Academic Achievement and Subjective Well-being of Immigrant Children: The Evidence from Northern Cyprus*.(Sözlü Sunum). Xth INTERNATIONAL EURASIAN EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS, İzmir, Türkiye

Yavuz, H.(2018) *Eğitim Fakültelerinin Geleceği*(Sözlü Sunum). X.ULUSAL ÖĞRETMENİM SEMPOZYUMU. İstanbul. Türkiye

Yavuz, H.(2018) *Okulca Fuardayız* . Okuma Kültürü. İstanbul. Türkiye

The Learning Styles, Academic Achievement and Subjective Well-being of Immigrant Children: The Evidence from Northern Cyprus

Halil Yavuz

Department of Guidance and Psychological Counseling

Şerife Özbiler

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Mobility between geographical distances around the world has risen as a result of globalization. Northern Cyprus has been impacted by the international process arising from intercultural engagement and migratory waves in globalization movements that began to accelerate in the second part of the twentieth century and have continued into the twenty-first century. At this point, children are the most impacted aged group by migration (Schumacher, Löschner, and Sermá, 2019). To illustrate; the new learning environment has an influence not only on their academic achievement but also on their well-being. North Cyprus Department of Common Services for Educations, (2020) stated that the numbers of students from different cultures were 1838 during the 2019 and 2020 academic years in Northern Cyprus. However, a few studies (Özbilgehan and Çelenk, 2021; Peköz and Gürşimşek, 2020) were conducted to better comprehend immigrant children in Northern Cyprus' educational system. Therefore, this study focused on the learning styles, academic achievement and subjective well-being of immigrant children. The main question of this study is established in this correlation: How the academic achievement level of immigrant children related to the subjective well-being? and How the learning styles moderate in the relationship between academic achievement and subjective well-being of immigrant children?

Yöntem

The Sample of Study

The sample was restricted to those (1) who did not belong to the Turkish and Turkish Cypriot ethnic groups and (2) who registered in primary schools in Northern Cyprus. First, we carried out the literature review results (TRNC-SOS Children Association, 2009; North Cyprus Department of Common Services for Educations, 2020) to find the relevant schools which have students from different cultures and immigrant children. Then, we make a list of the state of primary-schools and randomly selected four primary schools from the list. After that, we held a meeting with the primary school administrators to inform them and conducted to parents. We send an envelope to parents and obtained informed consent them. The survey administered in classroom settings to children.

Measures

The Learning Styles Scale for Primary-School Children: It was developed by Ortar, Gülten and Özkan, (2012) to investigate primary school students' receptive learning styles including visual, audial, tactual and kinesthetic ones. The total scale Cronbach alpha level was $\alpha=.95$.

INTERNATIONAL EURASIAN EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

EJER Kongresi Katılım Belgesi

