

**T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ŞİİRLE PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ
ERGENLERİN SOSYAL KAYGI, OKUL MOTİVASYONU
VE ÖZNEL İYİ OLUŞ DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Turgay ÜNAL

**İstanbul
Şubat-2022**

**T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ŞİİRLE PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ
ERGENLERİN SOSYAL KAYGI, OKUL MOTİVASYONU VE
ÖZNEL İYİ OLUŞ DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Turgay ÜNAL

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

**İstanbul
Şubat-2022**

TEZ ONAYI

Lisansüstü Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Üye Dr. Öğr. Üyesi Enver ULAŞ

Üye Doç. Dr. İbrahim TAŞ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....
Prof. Dr. Metin TOPRAK
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Doktora tezi olarak hazırladığım “**Şiirle Psiko-eğitim Programının Ergenlerin Sosyal Kaygı, Okul Motivasyonu ve Öznel İyi Oluş Düzeylerine Etkisi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Turgay ÜNAL
İstanbul, 2022

ÖN SÖZ

Öncelikle tez danışmanım Doç. Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGENEL'e tez tamamlama sürecinde yol gösterici olduğu için çok teşekkür ederim.

Bu günlere gelmemde en büyük pay sahibi olan babam Hasan ÜNAL ve annem Hüsne ÜNAL'a, her zaman yanımda olan ve desteğini hiç esirgemeyen eşim Tuğba ÜNAL'a, tez sürecinde vakit ayıramadığım için zaman zaman sitemde bulunan çocuklarım Muhammed Fatih ve Fatıma Zehra'ya, her zaman desteklerini ve dualarını yanımda ve arkamda hissettiğim kardeşlerime ve isimlerini bu sayfalara sığdıramayacağım arkadaşlarıma destekleri için sonsuz kere teşekkür ederim.

Hayatımın en buhranlı yılları diye tanımladığım ergenlik döneminde beni yalnız bırakmayıp sahip çıkmak için mücadele eden akrabalarım, lise yıllarında eğitime dönük hiçbir hedefi ve hayali yokken benim ve sınıf arkadaşlarımdan hayatına adeta birer parlayan yıldız gibi girerek gönüllerimizi fetheden ve bizlere şiiri sevdiren Asım YILMAZ ve Seyit ÖZDEMİR hocalarıma, yazdıkları şiirlerle okuyuculara adeta terapi yapan ve özellikle psiko-eğitim sürecinde şiirlerini kullandığım usta şair ve yazarlara çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimi ve tez yazımı sürecinde birlikte çıktığımız bu yolda desteklerini esirgemeyen Muharrem Uğur CEYLAN'a, Büşra Nur GÜVENÇ'e ve her zaman tecrübelerini aktararak bana yardımcı olan Muhammet Furkan YILMAZ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca yüksek lisans eğitimi ve kişisel gelişimim için cesaretlendiren ve desteklerini esirgemeyen okul müdürlerim Salih AÇIKEL ve Şamil YILDIZ'a, psiko-eğitim programının oluşturulmasında uzman görüşüyle katkıda bulunan öğretmen arkadaşlarıma ve şiirle psiko-eğitim programına katılımcı olarak destek veren öğrencilere teşekkür ederim.

Kendisiyle hiç tanışmamış olsam da yazdığı kitaplar ve yaptığı söyleşilerle bana ilham kaynağı olan yazar Hayati İNANÇ Beyefendiye, üzerimde hakkı olan tüm öğretmenlerime teşekkür ederim.

Turgay ÜNAL
İstanbul, 2022

ÖZET

ŞİİRLE PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ ERGENLERİN SOSYAL KAYGI, OKUL MOTİVASYONU VE ÖZNEL İYİ OLUŞ DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Turgay ÜNAL

Yüksek Lisans, Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Şubat- 2022, 129 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, şiirle psiko-eğitim programının ergenlerin sosyal kaygı, okul motivasyonu ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisi olup olmadığını incelemektir. Araştırma, karma araştırma yöntemine ve sıralı açıklayıcı desene göre yürütülmüştür. Araştırmanın nicel aşamasında deneysel desen türlerinden biri olan ön test–son test kontrol gruplu deneysel desen, nitel aşamasında ise fenomenolojik desen kullanılmıştır. Şiirle psiko-eğitim programı alanında uzman olan iki Rehberlik ve Psikolojik Danışman ile iki Türkçe öğretmeninin görüşü alınarak oluşturulmuş ve 8 oturum olarak tasarlanmıştır. Veriler, “Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği, Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Şiirle Psiko-eğitim Değerlendirme Formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 12 deney ve 12 kontrol grubunda olmak üzere toplam 24 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Deneysel çalışma sonucunda grupların ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Ön test bulgularına göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Grup içi karşılaştırmaya göre kontrol grubunun sosyal kaygı, okul motivasyonu ve öznel iyi oluş düzeylerinin ön test ve son test puanlarının farklılık göstermediği; deney grubunun ön test son test puanlarına göre öznel iyi oluş düzeylerinin arttığı ve sosyal kaygı düzeylerinin azaldığı, ancak okul motivasyon düzeylerinde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Gruplar arası karşılaştırma sonucuna göre, deney grubunun öznel iyi oluş düzeyleri, kontrol grubunun öznel iyi oluş düzeylerine göre artmış; deney grubunun sosyal kaygı düzeyleri kontrol grubunun sosyal kaygı düzeylerine göre azalmıştır. Ancak iki grup karşılaştırıldığında okul motivasyonunda anlamlı bir değişiklik bulunamamıştır. Araştırmanın nitel bulgularına göre şiire yönelik ilgi ve tutum, empati ve duygu farkındalığı, öznel iyi oluş artmış, sosyal kaygı azalmıştır. Okul motivasyonu düzeyinde nicel verilerin aksine bazı

katılımcılarda artış yaşanmıştır. Şiirle psiko-eğitim programı genel manada ergenler üzerinde olumlu etkiye sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Kaygı, Okul Motivasyonu, Öznel İyi Oluş, Şiir



ABSTRACT

THE EFFECT OF POETRY AND PSYCHO-EDUCATIONAL PROGRAM ON SOCIAL ANXIETY, SCHOOL MOTIVATION AND SUBJECTIVE WELL-BEING LEVELS OF ADOLESCENTS

Turgay ÜNAL

Master Thesis, Psychological Counseling and Guidance

Thesis Advisor: Assoc. Dr. Mustafa ÖZGENEL

February- 2022, 129 Pages

The aim of this study is to examine whether the psycho-education program with poetry has an effect on adolescents' social anxiety, school motivation and subjective well-being. The research was carried out according to mixed research method and sequential explanatory design. In the quantitative phase of the research, one of the experimental design types, the pretest-posttest experimental design with control group, was used in the qualitative phase of the phenomenological design. It was created by taking the opinions of two Guidance and Psychological Counselors and two Turkish teachers who are experts in the field of poetry psycho education program and designed as 8 sessions. Data were collected using “Social Anxiety Scale for Adolescents, School Motivation Scale for Secondary School Students, Adolescent Subjective Well-Being Scale and Poetry Psycho-education Evaluation Form”. The study group of the research consisted of a total of 24 secondary school students, 12 of which were in the experimental group and 12 in the control group. As a result of the experimental study, the pre-test and post-test scores of the groups were compared. There was no significant difference between the groups according to the pre-test findings. According to the in-group comparison, the pre-test and post-test scores of the control group's social anxiety, school motivation and subjective well-being levels did not differ; It was determined that subjective well-being levels increased and social anxiety levels decreased according to the pre-test and post-test scores of the experimental group, but there was no difference in school motivation levels. According to the results of the comparison between the groups, the subjective well-being levels of the experimental group increased compared to the subjective well-being levels of the control group; The social anxiety levels of the experimental group decreased compared to the social anxiety levels of the control group. However, when the two groups were compared, no significant change was found in school motivation. According to the qualitative

findings of the study, interest and attitude towards poetry, empathy and emotional awareness, subjective well-being increased, and social anxiety decreased. Contrary to the quantitative data, some participants experienced an increase in school motivation level. Psycho education program with poetry has a positive effect on adolescents in general.

Keywords: Social anxiety, school motivation, subjective well-being, poetry



İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR	xv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlar	9
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Tanımlar	9
İKİNCİ BÖLÜM	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Sosyal Kaygı	11
2.1.1. Kaygı.....	11
2.1.2. Sosyal Kaygı	11
2.1.3. Sosyal Kaygıyı Etkileyen Faktörler	12
2.1.4. Ergenlerde Sosyal Kaygı.....	13
2.2. Okul Motivasyonu.....	14

2.2.1. Motivasyon Kavramı.....	14
2.2.2. Motivasyon Türleri	15
2.2.3. Motivasyon Kuramları	15
2.2.4. Okul Motivasyonu Kavramı.....	18
2.2.5. Okul Motivasyonunu Etkileyen Faktörler.....	19
2.2.6. Okul Motivasyonunun Boyutları	20
2.3. Öznel İyi Oluş	21
2.3.1. Öznel İyi Oluşun Boyutları	21
2.3.2. Öznel İyi Oluşu Etkileyen Faktörler	22
2.3.3. Öznel İyi Oluş Kuramları.....	23
2.3.4. Ergen İyi Oluşu	25
2.4. Şiir.....	25
2.4.1. Şiir nedir?	26
2.4.2. Şiir Unsurları.....	26
2.4.3. Şiir Türleri.....	26
2.4.4. Şiirin İlişkisel Boyutları	27
2.4.5. Şiirin Günümüzdeki Önemi	30
2.5. Pozitif Psikoloji.....	30
2.5.1. Pozitif Psikoloji Kavramları.....	30
2.5.2. Eğitimde Pozitif Psikoloji	33
2.6. Ergenlik	33
2.6.1. Fiziksel ve Cinsel Gelişim	34
2.6.2. Duygusal ve Psikolojik Gelişim.....	34
2.6.3. Ahlaki ve Dinsel Gelişim.....	35
2.6.4. Sosyal Gelişim	35
2.7. Psiko-eğitim	36

2.7.1. Psiko-eğitimin İlkeleri.....	36
2.7.2. Psiko-eğitimin Planlanması.....	37
2.8. İlgili Araştırmalar.....	37
2.8.1. Sosyal Kaygı ile İlgili Araştırmalar	37
2.8.2. Okul Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar.....	39
2.8.3. Öznel İyi Oluş ile İlgili Araştırmalar	40
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	43
YÖNTEM.....	43
3.1. Araştırma Modeli	43
3.2. Çalışma Grubu	44
3.3. Veri Toplama Araçları	45
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	45
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları	46
3.4. Deneysel İşlem	46
3.4.1. Şiirle Psiko-eğitim Programı (ŞPEP).....	46
3.5. Verilerin Toplanması	49
3.5.1. Nicel Verilerin Toplanması.....	49
3.5.2. Nitel Verilerin Toplanması	49
3.6. Verilerin Analizi.....	49
3.6.1. Nicel Verilerin Analizi.....	49
3.6.2. Nitel Verilerin Analizi.....	50
3.6.1. Güvenilirlik Analizi	51
3.6.2. Normallik Analizi.....	52
3.6.3. Kovaryans Analizi Varsayımları.....	52
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	54
BULGULAR	54

4.1. Nicel Bulgular	54
4.1.1. Araştırmanın “Şiirle Psiko-eğitim programı ergenlerin sosyal kaygı düzeylerine etki etmekte midir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular	54
4.1.2. Araştırmanın “Şiirle Psiko-eğitim programı ergenlerin okul motivasyonu düzeylerine etki etmekte midir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular	57
4.1.3. Araştırmanın “Şiirle Psiko-eğitim programı ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerine etki etmekte midir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular	58
4.2. Nitel Bulgular.....	60
4.2.1. Araştırmanın “Şiirle psiko-eğitim programına katılan ergenlerin yaşadıkları program sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	60
BEŞİNCİ BÖLÜM	72
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	72
5.1. Nicel Bulgular İçin Tartışma ve Sonuç	72
5.1.1. Araştırmanın “Şiirle Psiko-eğitim programı ergenlerin sosyal kaygı düzeylerine etki etmekte midir?” Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	72
5.1.2. Araştırmanın “Şiirle psiko-eğitim programı ergenlerin okul motivasyonu düzeylerine etki etmekte midir?” Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	74
5.1.3. Araştırmanın “Şiirle Psiko-eğitim programı ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerine etki etmekte midir?” Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	75
5.2. Nitel Bulgular İçin Tartışma ve Sonuç	76
5.2.1. Araştırmanın “Şiirle psiko-eğitim programına katılan ergenlerin yaşadıkları program sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?” Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	76
5.3. Öneriler	79
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	80
5.3.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	80
KAYNAKÇA	82

EKLER.....	90
Ek 1: Demografik Bilgi Formu	90
Ek 2: Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği	91
Ek 3: Ortaokul Okul Motivasyonu Ölçeği	92
Ek 4: Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği	93
Ek 5: Şiirle Psiko-eğitim Değerlendirme Formu	94
Ek 6: Şiirle Psiko-eğitim Programı Oturumları	95
Ek 7: Psiko-eğitim Grup Kuralları	103
Ek 8: Psiko-eğitimde Kullanılan Şiirler ve Hikayeler.....	104
Ek 9. Psiko-eğitim Sürecinde Yazılan Grup Şiiri	121
Ek 10: Psiko-eğitim Sürecinde Yazılan Bireysel Şiirler	122
Ek 11: İl Milli Eğitim İzin.....	125
Ek 12: Etik Kurul Kararı	126
Ek 13: Sosyal Kaygı Ölçeği İzin.....	127
Ek 14: Okul Motivasyonu Ölçeği İzin	127
Ek 15: Öznel İyi Oluş Ölçeği İzin.....	128
Ek 16: Şiirle Psiko-eğitim Değerlendirme Formu İzin	128
ÖZGEÇMİŞ.....	129

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1: Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test Deneysel Desen	44
Tablo 3.2: Öğencilerin Demografik Bilgileri.....	44
Tablo 3.3. Çalışmanın Güvenirlik Analizi	52
Tablo 3.4: Çalışmanın Normallik Analizi.....	52
Tablo 4.1: Katılımcıların Sosyal Kaygı Düzeylerinin Ön Test-Son Test Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Bulguları	54
Tablo 4.2: Katılımcıların Sosyal Kaygı Ön Test-Son Test Puanlarına Ait Bağımlı Gruplar t Testi Analiz Bulguları	55
Tablo 4.3: Katılımcıların Sosyal Kaygı Ön Test-Son Test Fark Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Bulguları	55
Tablo 4.4: Katılımcıların Sosyal Kaygı Düzeylerinin Son Test Puanları Arasındaki Ancova Testine Ait Bulgular	56
Tablo 4.5: Katılımcıların Okul Motivasyonu Ön Test-Son Test Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Bulguları	57
Tablo 4.6: Katılımcıların Okul Motivasyonu Ön Test-Son Test Puanlarına Ait Bağımlı Gruplar t Testi Analiz Bulguları	57
Tablo 4.7: Katılımcıların Okul Motivasyonu Ön Test-Son Test Fark Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Bulguları	58
Tablo 4.8: Katılımcıların Öznel İyi Oluş Ön Test-Son Test Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Bulguları	59
Tablo 4.9: Katılımcıların Öznel İyi Oluş Ön Test-Son Test Puanlarına Ait Bağımlı Gruplar t Testi Analiz Bulguları	59
Tablo 4.10: Katılımcıların Öznel İyi Oluş Ön Test-Son Test Fark Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Bulguları	60
Tablo 4.11: Şiirle Psiko-eğitim Programına Katılım Amacına Ait Bulgular.....	61
Tablo 4.12: Şiirle Psiko-eğitime Katılma Amaçlarına Ulaşma.....	62
Tablo 4.13. Şiirle Psiko-eğitim Sonucunda Elde Edilen Kazanımlar	63

Tablo 4.14: Şiirle Psiko-eğitim Sonunda Duygularını Anlama, Tanıma ve İfade Etmede Yaşanılan Değişim.....	64
Tablo 4.15: Şiirle Psiko-eğitim Sonucunda Yaşanılan Duygu Değişimlerini Değerlendirme	65
Tablo 4.16: Şiirle Psiko-eğitim Sonucunda Empati Düzeyinde Yaşanılan Değişimler	65
Tablo 4.17: Şiirle Psiko-eğitim Sonucunda Empati Düzeyinde Yaşanılan Değişimleri Değerlendirme.....	66
Tablo 4.18: Psiko-eğitimlerde Şiir Kullanımı Konusunda Katılımcı Görüşleri	67
Tablo 4.19: Psiko-eğitimlerde Grup Şiiri Yazmakla İlgili Katılımcı Görüşleri.....	68
Tablo 4.20: Psiko-eğitim Programına Yönelik Katılımcı Görüşleri	69

KISALTMALAR

akt.	: Aktaran
ESKÖ	: Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği
OÖİOMÖ	: Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyon Ölçeği
EÖİOÖ	: Ergenler İçim Öznel İyi Oluş Ölçeği
ŞPEDF	: Şiirle Psiko-Eğitim Değerlendirme Formu
ŞPEP	: Şiirle Psiko-Eğitim Programı
TDK	: Türk Dil Kurumu
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Psikoloji bilimi içerisinde son yıllarda etkinliği artmakta olan pozitif psikoloji, insanların olumlu yönlerini dikkate alan, bireyin içinde bulunan potansiyelini ortaya çıkaran ve bireyi geliştirip dönüştürmeye fırsat veren, grupların ve toplulukların değerlerini ve gelişmelerini önemseyen bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Bulut, 2020: 1-5). Pozitif psikolojinin genel bir eğitim felsefesi olarak eğitim alanında yerini alabilmesi için okulların sadece bilgi öğretme yerlerinden çok, çocukların genel iyilik hallerine ve olumlu gelişimine katkıda bulunan kurumlar olarak görülmesi yönünde temel bir bakış açısı değişimine ihtiyaç olduğu aşikârdır (Tekinalp ve Terzi, 2015: 4-5). Çünkü pozitif psikoloji uygulamaları öğrencilerin yaşadıkları klinik depresyon ve anksiyete düzeylerini azaltmaktadır. Birçok çalışmada, orta ile şiddetli depresif belirtilerin seviyelerini azaltarak önlediği gözlemlenmiştir. Gelişime odaklanması, karakter güçlü yönlerine değer vermesi, okullarda etkili ve güzel sonuçlar ortaya çıkarması pozitif psikolojinin Türk eğitim sisteminin amaçlarıyla da örtüştüğünü göstermektedir (Kabakçı, 2013: 1).

Okul rehberliği alanında Türkiye’de son yıllarda okulu bırakma, okuldan kaçma, okul devamsızlığı, okul başarısının artırılması, başarısızlığın önlenmesi gibi konular üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca, sosyal beceri, mutluluk ve azim gibi konulara dikkat çeken çalışmalar olmakla birlikte okul başarısını artırmak en sık çalışılan konuların başını çekmektedir. Öğrencilerin istedik bir şekilde okula devam etmeleri ve başarılarını arttırmaları için aslında üzerinde durulması gereken kavram ise okul motivasyonudur (Kaynak, Özhan ve Kan, 2017: 298). Motivasyon, bireyi harekete geçiren, bu hareketin şiddet ve enerji seviyesini belirleyen, harekete yön veren ve devam etmesini sağlayan iç ve dış güçleri içerir (Akbaba, 2006: 347). Okul motivasyonu ise okul başarısı, kurallara uyma, sınıf yönetimini kolaylaştırma gibi olumlu, okul devamsızlığını önleme, zararlı alışkanlıklardan koruma gibi önleyici bir faktör olabilmektedir. Okul motivasyonu öğrencilerin okula devam etmelerini, kurallara uymalarını, sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlayan temel güçtür. Bu

temel güç bireyden bireye değişebilir. Birisini motive eden şey bir başka öğrencide motivasyonu düşürebilir (Kaynak, Özhan ve Kan, 2017: 298). Bu sebeple öğrenme sadece akademik ve bilişsel becerilerle sınırlı kalmamalıdır. Karakter, erdem, şükran, affetme, başa çıkma gibi becerilerin öğrenilmesi ve uygulanması çocukların akademik eğitimlerine fayda sağlayacak, onları hayata daha fazla hazırlayacaktır (Tekinalp ve Terzi, 2015).

Eğitim ortamında ders sırasında en çok başvurulan uygulamaların başında okuma gelir. “Okuma insan bilişle ilgili bireysel bir eylemdir. Bu nedenle, okuma sırasında bireyin yaşadıkları hakkında edinilen bilgiler, bilişle ilgili pek çok soruya yanıt oluşturabilmekte ve ruh bilim, eğitim bilim, dil bilim ve yaratıcı zekâ çalışmalarına doğrudan katkı sağlamaktadır.” (Uzun, 2009: 7-9). Çağrışım unsurları açısından düşünüldüğünde yazınsal metinler içerisinde şiirin önemli bir yeri vardır. Bütün derslerde hususiyetle kullanılmasında faydalar bulunmaktadır. Özellikle Türkçe, dil ve edebiyat derslerinde şiirlerin sadece şema olarak incelenmesi yetersiz kalmaktadır. Şiirlerin anlamlarını, içerisinde geçen ifadeleri, metaforları, sembol ve simgeleri detaylıca ele alıp incelemek gerekir (Murat ve Çataklı, 2019: 421). Şiir okuyan öğrencilerin okuma, şiir dinleyen öğrencilerin dinleme becerileri artar. Ezber yapmakla birlikte anlama ve çözümlene kabiliyetleri de artar ve böylece zihinsel yetenekleri gelişir. Sadece zihinsel yapıya hitap etmekle kalmaz şiir, aynı zamanda duyulara da hitap eden kendine has yapısıyla öğrencilere estetik bir bakış da kazandırır. Unutulmaması gereken en önemli özelliklerinden birisi de şiirin duygusal gelişime katkılar sağladığıdır (Kaya ve Bindak, 2017: 1124). “Şiir, insanın duygularını geliştirmekte ve düzene koymakta önemli bir araçtır.” (Yüce, 2007).

İnsan hayatının duygusal açıdan en önemli dönemlerinden birisi de ergenlik dönemidir. Birey olarak kişilik özelliklerinin büyük oranda oluştuğu bu dönemde ergenler kendilerini ararlar, değerler oluştururlar ve böylece kimliklerini belirlemeye çalışırlar (Ercan, 2001: 47-50). Türkiye’de yapılan araştırmalara göre ruh sağlığı hizmetlerine ihtiyaç duyan çocuk ve ergenlerin oranı %12 ile %22 arasında olduğu görülmektedir. Bu oranı hesapladığımızda 7,5 milyon çocuk ve ergenin bir veya birden çok psikolojik rahatsızlık yaşadığı anlamına gelir. Çocukların ve ergenlerin ruh sağlıklarını korumaya dönük çalışmalar yapmak, onların iyi oluşlarını artırmak mutlu nesiller oluşmasına katkıda bulunacaktır. Bu sebeple Türkiye’de ergenlere dönük öznel iyi oluş çalışmalarının artırılması bir zorunluluktur (Eryılmaz, 2009: 978-979).

Öznel iyi oluşu Diener (1984) kişinin olumlu ve olumsuz duyguları ile yaşam doyumuna ilişkin öznel değerlendirmesi olarak tanımlar. Yaşam doyumunu, olumlu duyguların fazlalığı ve olumsuz duyguların azlığı, tıpkı yetişkinlerde olduğu gibi çocuk ve ergenlerde de öznel iyi oluşun göstergesidir (Myers ve Diener, 1995: 10-19). Diener, öznel iyi oluşun üç bileşenini şöyle açıklamıştır. Coşku, neşe, memnuniyet, gurur, sevgi, mutluluk ve sevinç olumlu duygulanım iken, suçluluk, üzüntü, utanç, kaygı, stres, depresyon ve kıskançlık olumsuz duygulanımlardır. Üçüncü olarak, yaşamı değiştirme hevesi, şu anda alınan doyum, geçmiş yaşamdan alınan doyum, gelecek yaşamdan alınacak doyum, diğerlerinin yaşamları hakkındaki değerlendirmelerini yaşam doyumunu olarak belirtmiştir (Yavaş, 2020: 7-9). İnsanın bir gruba ait olması, kendisini o gruba ait hissetmesi bireyin öznel iyi oluşunu bazen olumlu bazen olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Olumlu yönden düşünürsek, kendini bir topluluğa ait hissetme, sosyal destek görme, güvenli bağlilikler geliştirme öznel iyi oluşu artırır. Olumsuz yönden düşünülürse bireyin kendini toplumun diğer üyeleriyle kıyaslaması öznel iyi oluşu azaltır (Büyükcebeci ve Deniz, 2017: 4-5).

İnsan kendini toplumun diğer bireyleriyle kıyaslaması doğaldır. Çünkü insan sosyal bir varlıktır ve çevresine bağımlı yaşar. Hem kendisi için hem de çevresi için üretim yapar ve yaşamını sürdürür. Eğer içinde bulunduğu sosyal ortamda kendisine dönük bir tehdit algılsa sosyal kaygı yaşamaya başlar. Bu durumda bireyin sosyal yaşantısı zayıflar. Kaygı aslında insan yaşamı açısından gerekli bir duygudur. Ancak bu kaygı insanın hayatını, günlük işlerini, sosyal yaşamını ve ilişkilerini olumsuz etkilemeye başladığında ruhsal bir bozukluğa dönüşebilir (Baş, 2019: 30). Sosyal kaygı olarak karşımıza çıkan bu bozuklukla ilgili yapılan birçok tanıma göre, bireyin içinde bulunduğu sosyal ortamlarda kötü duruma düşeceği, insanların zihninde olumsuz izlenimler bırakacağı, beceriksiz, aptal ve zavallı gibi uygun olmayan bir şekilde değerlendirileceği beklentisi ile yaşadığı bir gerilim durumudur (Gümüş, 2006: 63-65). Son zamanlarda yapılan çalışmalar bu bozukluğun çocuklar, ergenler ve yetişkinlerde de görüldüğü yönündedir. Türkiye’de 4 ile 8. sınıfa devam eden çocuk ve ergenlere dönük yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre de %3,9 oranında sosyal kaygı belirlenmiştir (Demir, 1997).

Sosyal kaygı yaşayan çocuklar veya ergenler sadece huzursuzluk yaşamazlar. Bunun yanında okula devam etmeme, akademik başarısızlık, arkadaşlık kurmada ve

sürdürmede yetersizlikler, depresyon, intihar, alkol gibi istenmeyen birçok sonuçla karşılaşılabilir (Aydın ve Tekinsav-Sütçü, 2007: 79-80). Birisiyle tanıştırılma, birisinin yanında telefonla görüşme, eve misafir kabul etme, otoriteyi temsil eden biriyle görüşme, bir iş yaparken seyredilme gibi durumlar sosyal kaygı yaşayan bireylerin en sık korku duydukları durumlardır. Fiziksel belirtilerini sayacak olursak titreme, terleme, kas gerginliği, çarpıntı, karın ağrısı, ağız kuruluğu en sık karşılaşılan durumlardır (Çakır, 2010: 4-5). Bu gibi durumlarda bir psikolojik danışmandan destek alınması gerekebilir.

Psikolojik danışma sürecinde şiirden verimli ve etili bir şekilde yararlanılabilir. Bu durum terapötik ilişkiyi kuvvetlendirebilir. Zaten şiirin başlı başına bir iyileştirici gücü vardır. Danışma sürecinde şiir kullanımı danışanların hem kişisel yönlerini hem de kişiler arası yönlerini olumlu etkilemekte, onların doğaçlama ve yaratıcı davranış göstermelerine yardımcı olmaktadır (Çıplak ve Atıcı, 2016: 260-261). Çünkü tüm sanat dalları içerisinde kendine has yapısıyla şiir farklı bir yere sahiptir. İçerisinde barındırdığı zengin çağrışımlar ve anlam derinlikleri şiirin insanların duygu ve düşünce dünyalarının her yönüne hitap edebilmesine olanak sağlar. Bu durum da psikolojiyle yakından ilişkilidir. İnsanların ruhsal, zihinsel, fizyolojik ve kültürel öğelerle donatmış olduğu dil yapısı oldukça karmaşıktır. Açıklanmaya, yorumlanmaya ve aydınlatılmaya çalışılan dil ve bilinçdışı ilişkisi diğer bilimler ve psikoloji tarafından ortaya konulmaya çalışılmaktadır (Köprülü, 2014: 951-958). Öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimleri açısından düşünüldüğünde de şiir önemli bir araçtır. Öğrencilerin şiire karşı tutumları burada belirleyici bir faktördür. Öğrencinin bir derse ya da sanat dalına karşı ilgisi ve tutumu onu öğrenmelere karşı güdüler (Senemoğlu, 2007).

Şiire yönelik ilgi ve tutumun artmasının öğrencilerin duygusal ve sosyal yönü geliştirmesi, şiirin iyileştirici ve geliştirici yönünün olması ve pozitif psikolojinin olumlu etkisi de dikkate alınarak ergenlerin yaşadıkları sosyal kaygıyı azaltmak, onların öznel iyi oluşlarını ve okul motivasyonlarını artırmak için pozitif psikoloji ilkeleri çerçevesinde bir psiko-eğitim programı hazırlanmıştır. Hazırlanan şiirle psiko-eğitim programının etkili olup olmadığı sorusunun cevaplanması gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmanın problem sorusu “Şiirle psiko-eğitim programının ergenlerin sosyal kaygı, okul motivasyonu ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisi var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimleri açısından şiir önemli bir araçtır. Öğrencilerin şiire karşı tutumları burada belirleyici bir faktördür (Senemoğlu, 2007). Bu araştırmada şiirle psiko-eğitim programının ergenlerin sosyal kaygı, okul motivasyonu ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisinin var olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır?

- Şiirle Psiko-eğitim programı ergenlerin sosyal kaygı düzeylerine etki etmekte midir?
- Şiirle Psiko-eğitim programı ergenlerin okul motivasyonu düzeylerine etki etmekte midir?
- Şiirle Psiko-eğitim programı ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerine etki etmekte midir?
- Şiirle psiko-eğitim programına katılan ergenlerin, yaşadıkları program sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çalışmamıza özgün değer katan en önemli husus, bugüne kadar bu konu üzerine henüz çalışılmamış olmasıdır. Ergenlere uygulanacak olan şiirle psiko-eğitim programının sosyal kaygı, okul motivasyonu ve öznel iyi oluş düzeylerini ölçmesi açısından da “ilk” ve “özgün” bir değere sahiptir. Psikoloji alanında benzer çalışmaların yapılması için örnek olması bakımından da önemlidir.

Bireyin içinde bulunduğu toplumun kültürü, dini yaşamı, tarihi mirası, bireyin duygu ve düşünceleri, ruhsal halleri ile ilişkili olması bütün sanat dalları arasında psikolojiyle ilişkilendirilmesi açısından da şiiri ayrı bir konuma sahip kılar. Şiirin dil ve edebiyatla olan ilişkisi, psikoloji biliminin dil ve bilinçdışı ilişkisini açıklama ve aydınlatma çabası psikoloji bilimi açısından şiirin önemini artırmaktadır. Şiir aynı zamanda çağrışımlara sebep olur, anlam derinliklerini bünyesinde barındırır (Köprülü, 2014: 951). Bu durum psiko-eğitimde şiir kullanılmasının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Yine aynı düşünceyi destekleyen bakış açısını Freud’un ortaya attığı

fikirlerde bulmak mümkündür. Freud'a göre edebi eserler de tıpkı rüyalar gibidir. Sanatçı bilinçaltında tuttuklarını, baskıladıklarını ortaya koyduğu eserle gün yüzüne çıkarır (Karabulut, 2019). Psikolojik danışmanlar terapötik ilişkiyi kuvvetlendirebilmek için şiirden yararlanabilirler. Şiir aslında kendi başına bile iyileştirici bir güce sahiptir (Çıplak ve Atıcı, 2016). Araştırmada şiirle hazırlanmış bir psiko-eğitim programının ergenlerin ayaşadığı sosyal kaygı, okul motivasyonu ve öznel iyi oluş üzerine etkisi bulunmaya çalışılmıştır. Ergenlerin yaşadıkları sosyal kaygının azalmasında, okul motivasyonunun artmasında ve ergenlerin öznel iyi oluşlarının artmasında şiirle psiko-eğitim programının etkisinin ıspatlanması araştırmanın hedeflerinin ne kadar doğru olduğunu da ortaya koyacaktır. Ergenler üzerine etkili olan şiirle psiko-eğitim programı şiirle yapılacak başka çalışma ve araştırmalara ilham kaynağı olacaktır.

Eğitim hayatı açısından düşünüldüğünde de şiir önemli bir yere sahiptir. Duygusal ve sosyal gelişime katkı sağladığı düşünülen şiire karşı tutum da belirleyicidir. Çünkü öğrencilerin derse karşı, herhangi bir sanat dalına karşı ilgisi onları öğrenmelere daha istekli hale getirir (Senemoğlu, 2007). Öğrenmelere daha istekli hale gelmeleri öğrencilerin okul motivasyonlarını artırdığı gibi akademik başarılarının artmasına sebep olacağı tahminini kuvvetlendirmektedir. Ancak, şiirin çocuklara hayal ve düşünce ufukları açabileceği, onların dil zevki kazanmalarına yardımcı olabileceği, ifade ve anlatım zenginliği kazandırabileceği göz ardı edilerek özellikle ilköğretimde şiire eğitici bir rol biçilmiş, belirli gün ve haftalarda, ünite ve konuların sunumunda kullanılarak sanat dalı olmaktan çıkarılmış, çocukların yaratıcılığını geliştirmesinin önüne geçilmiştir (Afacan ve Kavcar, 2013). Şiirle psiko-eğitim programı ilköğretim kademesinde şiirin kullanılmasından kaynaklı oluşan bu durumun önüne geçmeyi de hedeflemektedir.

Şiir sadece estetik bir yön kazandırmaz, aynı zamanda çocuğun bir okur olarak bir eser üzerine düşünmesini, kendini ifade etmesini sağlayarak olumlu bir benlik algısı geliştirmesine de yardımcı olur (Afacan ve Kavcar, 2013). Şiir sanatın diğer dalları gibi hem estetik duyguları hem de felsefi düşünceleri geliştirir. Şiir sadece şairinin duygu ve düşüncelerini yansıtmakla kalmaz aynı zamanda okuyucun da duygu ve düşüncelerine tercüman olur. Hayal gücü, estetik, duygu ve düşünceleri sıra dışı ifade gücü yönüyle ele alındığında şiir, eğitim hayatının önemli bir parçası haline gelir (Murat ve Çataklı, 2019). Şiirle psiko-eğitimin araştırma bulgularıyla şiirin doğru

kullanıldığı durumlarda ergenler üzerine olumlu etkileri bir kez daha ortaya çıkmış olacaktır. Şiire sadece akademik düzeyde değer verilmekten çıkarılıp, şiirin öğretim aracı olarak düşünülmeğe kurtarılıp, şiir sanatının zenginliğinin ve ifade gücünün ön plana çıkarılarak öğrencilerin hayal güçlerini ve yaratıcılarını ortaya çıkaran bir sanat dalı olduğu eğitim politikasını belirleyen ve ders kitaplarını hazırlayanlara bir kez daha hatırlatılmış olacaktır. Ayrıca bu çalışmayla ortaya çıkan ilişki Millî Eğitim Bakanlığı'nın ya da politika yapıcılarının dikkatini çekecek ve şiirin psikoloji üzerindeki etkilerinden yola çıkılarak yeni yol haritaları belirlenebilecektir. Ders kitapları hazırlanırken seçilecek şiirlerin pozitif psikoloji bağlamında çocukların ve ergenlerin gelişim düzeyleri de dikkate alınarak daha ciddi bir şekilde belirlenebilecektir.

Ülkemiz düşünüldüğünde edebiyat eğitiminde nicelik açısından bir sorun yaşanmasa da nitelik açısından değerlendirildiğinde sorunlar içerisinde olduğu görülecektir. Bu durumdan en çok nasibini alan edebi tür de şiirdir. Televizyonlarda, internette, ilköğretim kitaplarında ve birçok iletişim kanalında en çok karşılaşılan metin türü olmasına rağmen bir sanat yapıtı olarak yer tutamadığı, şiirin söylenmeye devam ettiği ancak okunmadığını ortaya koymaktadır (Afacan ve Kavcar, 2013). Şiirle psiko-eğitim programında şiirin ne olduğu, nasıl okunması gerektiği, hangi şiirlerin seçilmesi gerektiği gibi konulara sık sık değinilmiştir. Popülistten uzak, şiirin milletimize, inaç ve değerlerimize, tarihimize, edebiyatımıza ait ve pozitif psikoloji ilkeleri çerçevesinde seçilen şiirlerin öğrencilerin zihin dünyalarında şiire karşı şuurlu bir bakış açısı kazandıracığı tahminini kuvvetlendirmektedir.

Sanal dünyaya ve internetin saldırılarına maruz kalarak adeta robotlaştırılmaya çalışılan gençliğin kendi kültüründe ve edebiyatında var olan cevherleri keşfetmeleri, şiirle içli dışlı olmaları zihin ve gönül dünyalarında yeni ufuklar açacaktır. Ayrıca dil öğrenimi, güzellik anlayışı ve estetik duyguların gelişiminde, edebi zevkin oluşmasında, dil sevgisi ve bilincinin kazanılmasında şiirin önemli bir yeri vardır. Dil sevgisi ve bilincine sahip olan bireyler duygu ve düşüncelerini zorlanmadan aktarabilme kabiliyetlerini geliştirmekte zorlanmazlar. Bu sebeple öğrencileri ve gençleri şiirin zengin denizinde yüzdürmek gerekir (Calp, 2019). Özellikle Covid 19 pandemisi sebebiyle son iki yıldır içerisinde geçtiğimiz süreçte eğitimin uzaktan çevrimiçi ders araçlarıyla yapıyor olması öğrencileri sanal dünyaya daha bağımlı bir hale getirdiği aşıkardır. Hem veliler hem öğretmenler bu konudaki sıkıntıları sık sık dile getirmektedirler. Şiirle psiko-eğitim programı sadece sosyal kaygıyı azaltmak,

öznel iyi oluşu artırmak gibi sonuçlar doğurmayacak aynı zamanda ergenleri bu tip tehlikelerden de uzak tutma noktasında faydalar sağlayacaktır. Okullarda yürütülen rehberlik ve danışmanlık hizmetleri olarak sadece olumsuzluklar üzerine odaklanılan bir yapıdan kurtularak olumlu konular üzerine de çalışılması gerektiği ortaya çıkacaktır. Şiirin psikolojik etkileri üzerine gündem oluşacak ve şiiri sadece bir eğitim aracı olmaktan çıkarılıp insanın iyi oluşuyla ve kişisel gelişimiyle de ilişkili yönleri ön plana çıkarılacaktır.

Şunu unutmamak gerekir ki, her şiirin estetik duygular kazandırmadığı, insanın duygu ve düşüncelerine olumlu anlamda hitap etmediği gerçektir. Bunun için seçilen şiirlerin öncelikle dil zevkinin gelişmesine, zihinsel, duygusal ve kültürel anlamda bireyi belirli bir seviyeye yükseltmesine olanak sağlaması gerekir. Bu sebeple şiirde kullanılan her kelime çok önemlidir. Ancak içinden geçtiğimiz bu dönemde çocukların ve gençlerin yeni medya araçları ve teknolojinin etkisiyle kültürel, tarihi bağlarından ve dil zenginliğinden uzaklaştıkları görülmektedir. Bu uzaklaşmanın önünü alabilmek için kendi değerlerimize ve kültürümüze ait seslerin, renklerin, kelimelerin tekrar gündeme getirilmesi gerekmektedir (Erbay, 2015: 294-296). Şiirle psiko-eğitim programının içeriği, seçilen şiirlerde işlenen konular Erbay'ın ifade ettikleriyle örtüşmektedir. Şiirle psiko-eğitim programıyla birlikte kadim kültürümüz ile içinde bulunduğumuz dönem arasında bağ kurulacak ve böylelikle kültürel yozlaşmanın da önüne geçilecektir. Şiirle psiko-eğitim programı bu yönüyle de önemlidir.

Turan'a (2007) göre şiir sayesinde bireylerin ait oldukları kültürlere ait toplumsal değerlerin benimsetilmesi, milli değerlerle evrensel değerler arasında bağ kurması ve ayrılıkları fark etmesi sağlanabilir. Ancak bu yapılmaya çalışılırken doğru şair ve şiirlerin belirlenmesi çok önemlidir. Çocuklara kendi gerçekliklerinden uzak, suni, olumsuz örnekler barındıran ve çocuksu şiirler yerine onların gelişimlerine katkı sunacak, fikir dünyalarını zenginleştirecek, hayal güçlerini artıracak, estetik duyguları geliştirecek şiirler kullanmak önemlidir (Erbay, 2015: 294-296). Pozitif psikoloji ilkelerine göre de bireylerin olumsuz özellikleri yerine daha güçlü yanlarına vurgu yapılır ve olumlu özellikleri ön plana çıkarılır. Açıkça insanlara yön verilir; iyi bir hayat, süregelen memnuniyet ve her zaman hissedilen mutluluğu gerçekleştirmek için güçlü yanlar ve imkânlar etkili bir şekilde kullanılır (Hefferon ve Boniwell, 2018: 2-17). Şiirle psiko-eğitim programı ergenlerin bu konuda gelişim sağlamaları noktasında

aynı ilkelerle planlanmış, bu ilkeler çerçevesinde hikayeleri anlatılan şairler ve kullanılan şiirler ince elenip sık dokunarak belirlenmiştir. Psiko-eğitim programının içeriğinin Erbay (2015), Hefferon ve Bonwell'in (2018) bahsettiği hedeflere ulaşılmasında etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda şiirle psiko-eğitim programının ergenlerin öznel iyi oluş ve okul motivasyonlarını artırmak ve sosyal kaygılarını azaltmak için uygun bir eğitim olup olmayacağı ortaya çıkacaktır. Verilen eğitimin etkili olması durumunda, okul rehber öğretmenlerin programı kullanılmasına katkı sağlayacaktır.

1.4. Sayıtlar

Bu çalışmanın varsayımları şu şekildedir:

- Araştırmaya katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçekleri ve formları, içten ve doğru olarak yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmada bulunan sınırlılıklar şu şekilde ifade edilmektedir:

- Bu çalışma İstanbul ili Pendik ilçesinde, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında bir devlet okulunda öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sosyal Kaygı: Sosyal kaygı aslında birçok kişinin sosyal ortamlarda başkaları tarafından olumsuz değerlendirileceğiyle ilgili yaşadığı korku deneyimidir. Yaşanılan bu korkunun işlevi bozacak düzeye ulaşmasına sosyal kaygı veya sosyal fobi denilebilir (Morrison ve Heimberg, 2013: 250).

Öznel İyi Oluş: Bireyin yaşamındaki olumlu duyguların çokluğu ve olumsuz duyguların azlığı ile ilgili bilişsel değerlendirmesidir öznel iyi oluş (Seki,2014: 17). Öznel iyi oluş olumlu etki ile ilişkilidir ve gelecekle ilgili olumlu beklentiler içerir. Gelecekle ilgili olumlu beklentileri içeren “iyimserlik” halidir (Diener, Pressman, Hunter ve Delgado-Chase, 2017: 134)

Okul Motivasyonu: Öğrencilerin okula karşı, okuldaki tüm eğitim faaliyetlerine karşı isteklilikleri okul motivasyonu olarak tanımlanabilir. Okula devam etme, sorumluluklarını ve verilen görevleri yerine getirme, okul kurallarına uyma gibi

davranışların öğrenci tarafından istekli bir şekilde yerine getirilmesi okul motivasyonunun yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Durmaz,2019:1-2).

Ergenlik: Çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemi olarak tanımlanabilir. Bu dönemde ergenler yeni davranış ve tecrübeler edinir. Fiziksel, cinsel, sosyal ve ahlaki yönden gelişimlerin yaşandığı karmaşık bir dönemdir (Öztürk, 2017: 37).



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sosyal Kaygı

Sosyal kaygı kavramından önce ilk olarak kaygı kavramını, nasıl oluştuğunu ve sonucunda nelerle karşı karşıya kalınabileceğini bilmek faydalı olacaktır.

2.1.1. Kaygı

Kaygı (anksiyete) TDK'nın internet sitesinde “üzüntü, endişe duyulan düşünce, gam, tasa, genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Ancak insanlar kaygı ile korkuyu genellikle karıştırarak birbirinin yerine kullanmaktadırlar. Korku bilişeldir, gerçek bir tehde veya olası bir tehlikeye karşı yapılan zihinsel bir değerlendirme ve sonuçtur. Kaygı ise duygusaldır, korkuya verilen tepkidir ve sonuç değil süreçtir. Bireyin yaşadığı korkuyla birlikte gelişen ve rahatsızlık oluşturan duygudur. Kaygı ortaya çıktığında genellikle gerilim, terleme, çarpıntı, titreme gibi durumlar görülebilir (Çakır, 2010:2-3).

2.1.2. Sosyal Kaygı

Sosyal kaygı aslında birçok kişinin sosyal ortamlarda başkaları tarafından olumsuz değerlendirileceğiyle ilgili yaşadığı korku deneyimidir. Yaşanılan bu korkunun işlevi bozacak düzeye ulaşmasına sosyal kaygı veya sosyal fobi denilebilir (Morrison ve Heimberg, 2013: 250). Sosyal kaygı bozukluğu yaşayan bireylerin genel özelliklerini sayacak olursak; yeni insanlarla tanışmaktan utanırlar, grup içinde sessiz kalırlar, sosyal ortamlarda içlerine kapanırlar. Tanımadıklarıyla iletişime geçtiklerinde gözlerini kaçırma, yüzde kızarma, kalp çarpıntısı, terleme, titreme, odaklanamama ve korku gibi fiziksel veya duygusal zorluklar yaşayabilirler. Arkadaşlık kurmak isteseler bile genellikle sıkıcı, aptal ve sevimsiz görünmekten korktukları için sosyal ortamlara giremezler. Topluluk önünde konuşmak, fikirlerini anlatmak, akranlarıyla arkadaşlık kurmaktan da kaçınabilirler (Stein ve Stein, 2008: 1115).

Sosyal kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin yaşadıkları korku, herkes tarafından fark edilme ve olumsuz değerlendirilme korkusudur. Muhakkak ki bu korkular için yeteri

kadar deneyimi ve temel inançları vardır. Ancak, öz anlayışı yüksek olan bireylerin olumsuz durumlara karşı daha iyi bir bakış açısıyla bakabildiklerini ve daha doğru bir öz değerlendirme yapabildiklerini gösteren araştırmalar vardır. Bu durum sosyal kaygıyı tetikleyici durumlarla karşılaşıldığında öz anlayışın önleyici bir faktör olduğunu göstermektedir. Neff (2003) yaptığı araştırmayla bu durumu destekleyecek şekilde, öz anlayışı yüksek olan kişilerin geçmişte yaşadıkları başarısızlıkları düşünme veya yetersizlik duygusuna yenik düşme olasılıklarının daha düşük olduğunu bulmuştur (Akt., Gill, Watson, Williams ve Chan, 2018: 164).

2.1.3. Sosyal Kaygıyı Etkileyen Faktörler

İnsan sosyal bir varlıktır ve çevresine bağımlı yaşar. Hem kendisi için hem de çevresi için üretim yapar ve yaşamını sürdürür. Eğer içinde bulunduğu sosyal ortamda kendisine dönük bir tehdit algılsa sosyal kaygı yaşamaya başlar. Bu durum da bireyin sosyal yaşantısı zayıflar. Kaygı aslında insan yaşamı açısından gerekli bir duygudur. Ancak bu kaygı insanın hayatını, günlük işlerini, sosyal yaşamını ve ilişkilerini olumsuz etkilemeye başladığında ruhsal bir bozukluğa dönüşebilir (Baş, 2019: 30). İnsanlar sosyal kaygıyı genetik olarak direkt almasa da sosyal kaygıya karşı genetik yatkınlığı anne-babasından miras olarak almaktadır. Yapılan araştırmalarda genetiğin sosyal fobiye % 21 oranında etki ettiğine dair kanıtlara rastlanmıştır. Yine başka bir araştırmada sosyal fobiye yatkınlığın tek yumurta ikizlerinde % 24, çift yumurta ikizlerinde % 15 olduğu ileri sürülmüştür. Öte yandan nörobiyolojik araştırmalarda elde edilen bulgulara göre sinir sistemlerinin etkinleşme hızı yüksek olanlarda yavaş olanlara nazaran daha yüksek kaygı yaşadıkları görülmüştür (Ceylan, 2011: 20-21).

Sosyal kaygıyı oluşturan etkenleri araştıran çalışmalar incelendiğinde aile içi etkileşimin, çevrenin, kalıtımın etkileri ve kişilik özellikleriyle ilgili bulgulara rastlanacaktır. Anne-baba çocuğu direkt etkilediği gibi aynı zamanda çocuğun sosyal çevresini de düzenlemesi veya seçmesiyle de çocuğun davranışlarına etki etmektedirler. Sosyal kaygısı yüksek olan ebeveynler çocuklarına karşı daha korumacı davrandıklarından çocukların özerk davranış göstermelerine engel olurlar. Davranışları kısıtlanmış çocukların özgüven geliştirmeleri zorlaşır. Rapee (1995), ebeveynlerin çocuk yetiştirmede reddedici ve aşırı denetleyici davranmalarının çocuklarda kaygı ve depresyonu artırdığını, aşırı koruyucu tutumun kız çocuklarında çekingenlik, erkek çocuklarında ise genel kaygıya sebep olduğunu ve bu durumun da

genelde anne-babanın aşırı reddedici ve cezalandırıcı davranmasından kaynaklandığını belirtmiştir (Ceylan, 2011: 21-22).

Davranışçı kurama göre sosyal kaygı öğrenilmiş bir durumdur. Bu öğrenme uyarantepki modeline göre gelişir. Sosyal kaygı da deneyerek veya gözlemleyerek öğrenilebilir. Koşullanma modelindeki gibi aynı ön şartların yerine gelmesine de gerek yoktur, bireyin sosyal kaygı yaşaması için ön şartların oluşması gerekmez. Birey gözlemleri yoluyla öğrendiklerini diğer durumlara genellebilir. Bu sosyal kaygı durumu uzun yıllar sürebilir. Bu modele göre koşullanma, gözlem ve bilgi aktarımı sosyal kaygının gelişmesinde en önemli faktörlerdir. İnsanların sosyal bir ortamda travmatik bir olay yaşaması koşullanmayı beraberinde getirir ve yinelenen kaygısı sosyal kaygıyı artırır. Araştırmalar bize göstermektedir ki sosyal kaygıyı gözlemleyerek öğrenmenin oranı % 50'dir. Bunun bilgi olarak aktarılması sosyal ortamların tehlikelerinden bahsedilmesi de sosyal kaygının bilgi aktarımı boyutunu gösterir (Özdemir, 2021: 30-31).

2.1.4. Ergenlerde Sosyal Kaygı

Kaygının en yoğun yaşandığı dönemlerden biri ergenlik dönemidir. Ergenlik döneminde olan bireyler dış görünüşlerine aşırı önem vermeye başlarlar. Ergenler için dış görünüşü ile ilgili bir kusur olması kabul edilemez hale gelebilir. Ergenlerde bu durum başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme kaygısına, sosyal kaygıya dönüşebilir. Bu durum her ergenin yaşayacağı normal kaygı düzeyini aştığında sosyal kaygı kalıcı hale gelebilir. Bu durum da bireyin yaşamını olumsuz etkileyecektir. Oldukça fırtınalı bir dönem olan ergenlik döneminde bireyler bedenleriyle ilgili değerlendirmelere karşı oldukça hassastırlar. Başkalarının onların dış görünüşleriyle ilgi düşüncelerini merak ederler ve herkesin bu konu hakkında konuştuklarını düşünürler, alınganlık yaparlar. Bu sebeple etraflarındaki insanlara karşı güvensiz ve kuşkucudurlar (Seki, 2014: 14).

Sosyal kaygı ile ilgili araştırmacılar, ergenler açısından değerlendirdiklerinde zorluk, normal, geçici ve patolojik durumları ayırt etmektedirler. Barrios ve Hartmann (1988) sosyal kaygının büyüklüğünü, kalıcılığını ve patolojiye dönüşmesini değerlendirir. Yaşanılan sosyal kaygının büyüklüğü ile benzer yaştaki ergenlerden beklenenlerle orantılı olup olmadığı kastedilmektedir. Ergenlerden âşık olunan kişiyle iletişim kurma, dış görünüşü ile ilgilenme gibi durumlarda akranlarıyla aynı düzeyde sosyal

kaygı göstermeleri beklenir. Bir olay karşısında donma, ağlama ve öfke nöbeti geçirme, panik tepkiler, ebeveyn veya arkadaş desteğini reddetmek kaygı düzeyini büyüklüğünü göstermede önemli ipuçları vermektedir. Sosyal kaygının kalıcılığı ile ilgili olarak değerlendirme boyutuna göre yeni veya gelişimsel olarak zorlayıcı durumlarla karşılaşan ergenin kaygı durumuna alışması, kendine dair olumsuz değerlendirmenin ve duydukları sosyal kaygının pekişmesi ile sonuçlanacaktır. Yaşadıkları zorlanmayı felaket olarak tanımlayacak ve deneyimlerinin hoş olmayan yönlerini aşırı şekilde abartacaklardır. Sosyal kaygıya bağlı olarak gelişen durumlara göre yapılması gereken müdahaleler patolojik boyutu ilgilendirmektedir. Ergenin yaşadığı sosyal kaygının neticesinde ortaya çıkan durumlar patolojik müdahaleler için bir yol gösterici konumundadır. Sosyal kaygıya sosyal beceri eksikliği, geri çekilme, yalnızlık, depresyon, akranlarından uzak durma gibi durumlar eşlik edebilir. Bu olumsuz durumlar gençlerde alkol ve uyuşturucu kullanma riskini artırmaktadır. Ayrıca ergenlerin yaşadıkları sosyal izolasyon ve geri çekilmenin intihar riskini artırdığı araştırmacılar tarafından belirtilmektedir. Maalesef sosyal kaygı yaşayan ergenlerin çoğu fark edilememekte ve bu nedenle de hayatlarını değiştirecek gerekli ilgi ve desteği görememektedirler. Atılğan, meydan okuyan akranlarına göre “sorunsuz” oldukları için sosyal kaygı yaşayan ergenler aileleri ve öğretmenleri tarafından genellikle fark edilmezler (Albano, 1995: 273-276).

Sosyal kaygı bozukluğu olan bireyler başkalarının görüş alanına girmekten kaçınırlar ve bu durumdan endişelenirler. Çünkü utanılacak veya aşağılanılacak bir iş yapmaktan korkarlar. Toplum içerisinde en sık karşılaşılan ruhsal bozukluktur. DSM-IV; panel 1’de ve ICD-10; panel 2’de ilk kez kaygı bozukluğu olarak zikredilmiştir. Uzun yıllar tıp dünyası büyük oranda görmezden gelse de son yıllarda sosyal kaygı bozukluğunun tedavisi dikkate alınmaya ve yaygınlaşmaya başlamıştır (Stein ve Stein, 2008: 1115).

2.2. Okul Motivasyonu

Okul motivasyonundan önce motivasyon kavramını, motivasyon türlerini ve motivasyon kuramlarını incelemek gerekir.

2.2.1. Motivasyon Kavramı

TDK’nın internet sitesinde, Fransızcadan dilimize giren motivasyon kelimesinin Türkçe karşılığı “güdüleme”, “isteklendirme” olarak belirtilmektedir (TDK, 2021).

Bireyin bir davranışta bulunmasını ve o davranışın sürekliliğini sağlayan güç, enerji olarak da tarif edilebilir (Durmaz, 2019:1-2). Martin'e (2004) göre motivasyon, öğrenmeye, etkili çalışmaya, potansiyelini gerçekleştirmeye dönük enerji, dürtü ve ardından gelen davranışlardır. Motivasyon, öğrencilerin okula ve ders çalışmaya ilgi duymasında ve bundan keyif almasında büyük rol oynar. Motivasyon aynı zamanda öğrencilerin başarısını da destekler (Martin, Marsh ve Debus, 2003; Meece, Wigfield ve Eccles, 1990; Pintrich ve DeGroot, 1990; Schunk, 1990; Martin, 2004: 134-135).

2.2.2. Motivasyon Türleri

İçsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç temel motivasyon türünden bahsetmek gerekir (Usán Supervía ve Salavera Bordás, 2018:2). Kişinin dışarıdan hiçbir müdahale yaşamadan içsel süreçlerden kaynaklı yaşadığı, işi başarmaya dönük çabası, işe duyduğu sevgi, işten yaşadığı tatmin gibi nedenlerle ortaya çıkan ve işin kendisinden kaynaklı olan motivasyon içsel motivasyon olarak tarif edilebilir (Yılmaz, 2019: 12). İçsel motivasyon, uyarıcı deneyimlere dönük içsel motivasyon, bilgiye dönük içsel motivasyon ve başarıya dönük içsel motivasyon olarak üç şekilde gerçekleşir. Dışsal motivasyonda ise amaçlara götüren davranışlar önem kazanır. Ödül veya cezaya götüren dışsal motivasyon, bireyin kendine bir değer atfettiği ve kendini önemli gördüğü davranışlara dönük seçim gerektiren dışsal motivasyon, suçluluk duygusundan kurtulmak veya egosunu güçlendirmek için yapılan işten dolayı içe yansıtılmış dışsal motivasyon olmak üzere üç farklı şekilde tarif edilebilir (Usán Supervía ve Salavera Bordás, 2018: 2-5). Dışsal motivasyonu belirleyen şey yapılan işin kendisiyle ilgili değil de işin sonucunda elde edilecek kazanımlarla ilgilidir (Aslan ve Doğan, 2020: 292). İşverenin, patronun, yöneticinin çalışan üzerindeki etkisi olarak da gösterilebilir (Yılmaz, 2019: 12). Motivasyonsuzluk ise bir işi bir görevi yerine getirirken yaşanan motivasyon eksikliği durumudur. Yetersizlik hissi, yeterli takdir bulamama, kontrol eksikliği gibi durumlar hedeflenen davranışın oluşmasını engeller (Usán Supervía ve Salavera Bordás, 2018: 2-5).

2.2.3. Motivasyon Kuramları

Motivasyonun kavramı eğitim kuramcılarının ilgi alanındayken 1930'lu yıllardan itibaren bağımsız bir çalışma alanına dönüşmüş ve motivasyon kuramları geliştirilmeye başlanmıştır. İnsanlar bir işi yaparken motivasyona ihtiyaç duyarlar. Her insanın motive olma şekli aynı değildir. Çünkü her bireyin kendi geçmişi, zevkleri, hayalleri,

ihtiyaçları, kişiliği farklıdır. Ancak kuramcılar kuramlarını oluştururken bireyin kendi yaşantısından kaynaklanan içsel faktörlere ve kişiden bağımsız olarak dış etmenlerden kaynaklanan çevresel faktörlere odaklanmışlar; içsel faktörleri “Kapsam Kuramları”, çevresel faktörleri “Süreç Kuramları” olarak sınıflandırmışlardır (Yılmaz, 2019: 19).

2.2.3.1. Kapsam Kuramları

Alan yazın incelendiğinde kapsam kuramları olarak Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, Herzberg’in Motivasyon Teorisi, McClelland’ın Başarıya Güdülenme Kuramı, Alderfer’ in ERG Kuramı, McGregor’un X ve Y Kuramının ön plana çıktığı görülmektedir (Yılmaz, 2019: 20-26). Bu kuramları kısaca açıklayalım.

Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı: 1940’larda Abraham Maslow tarafından oluşturulan “İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı”na göre insanın motivasyonunu ihtiyaçları belirler. Maslow ihtiyaçları belirli bir düzene göre ele almıştır. Alt basamaktaki ihtiyacın karşılanması sonucunda üst basamağa geçilebildiği ve bir piramit ile gösterilen ihtiyaçların en alt ve en büyük basamağında uyku, yemek, cinsellik, boşaltım gibi fiziksel ihtiyaçlar bulunmaktadır. Yukarıya doğru sırasıyla ailesini ve kendisini kötülüklerden koruması, iş, sağlık ve ahlaklı olmayı içine alan güvenlik basamağı, eş, dost ve aile olmakla ilgili sevgi basamağı, başarı, öz güven ve kariyeri barındıran saygınlık basamağı ve en üstte üretkenlik, problem çözme, erdem, kişisel tatminin olduğu kendini gerçekleştirme basamağı bulunmaktadır. İnsan ihtiyaçlarını karşıladıkça bir üst basamaktaki hedefine yaklaşır (Çoban, 2021: 112-117) .

Herzberg’in Motivasyon Teorisi: Herzberg geliştirdiği motivasyon teorisiyle iş tatmini ile verimlilik arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmıştır. Bu teoriye göre işin kendisinden kaynaklanan ve çalışanları doyuma ulaştıran şartlar “motive eden”, yapılan işin çalışma koşullarını da “hijyen” şartlar olarak ikiye ayırmıştır. Buna göre işin direkt kendisiyle alakalı olan başarı, tanınma, işin kendisi, gelişme ve ilerleme imkanları, sorumluluk ve geri bildirim motive edici şartlardır. Motivasyon için önemli ama tek başına yeterli olmayan denetim kalitesi (stili), iş yeri kuralları ve politikaları, kazanılan ücret, çalışma koşulları, iş güvenliği, kişisel yaşantı, statü, ast ve üstlerle ilişkiler de hijyen şartlarını oluşturur. Motivasyonun tam olarak sağlanabilmesi her iki şartın bir arada olmasına bağlıdır (Gökçe, Şahin ve Bulduklı, 2010: 234-238).

McClelland'ın Başarıya Güdülenme Kuramı: McClelland yaptığı psikolojik araştırmalar ışığında ülke başarısının insanların başarı çabasıyla ilişkili olduğu kanısına ulaşmıştır. Geliştirdiği başarıya güdülenme kuramıyla insanın ihtiyaçlarını ilişki kurma, gç kazanma ve başarıma olmak üzere üç başlık altında toplamıştır. Başarıyı etkileyen faktörler arasında ırk ve çevrenin, din, aile ve çocuk yetiştirme şeklinin öneminden söz etmiştir (Ersarı, 2010: 19-20).

Alderfer' in ERG Kuramı: Alderfer'in ERG Kuramını oluştururken aslında Maslow'un geliştirdiği kuramın gerçek hayatta karşılığının olmadığını ortaya atmıştır. ERG kuramına göre yine ihtiyaçlar vardır ve alt ihtiyaç giderilmeden üst ihtiyaç giderilemez. Aslında Alderfer ihtiyaçları basit şekilde var olma ihtiyacı, aidiyet-ilişki ihtiyacı ve gelişme ihtiyacı olarak üç başlıkta toplamıştır. Ancak bu kurama göre hayal kırıklığı ve geri çekilme prensibi vardır. Bu duruma göre eğer kişi bulunduğu basamakta gerekli tatmini yaşayamazsa bir alt basamağa dönüş yapar ve orada tatmin yaşayarak kendisini motive eder (Ersarı, 2010: 21-23).

McGregor'un X ve Y Kuramı: McGregor'un X ve Y kuramı liderlerin, patronların, işverenlerin diğer çalışanları nasıl gördükleri ve onlar hakkındaki yargılarıyla ilgilidir. X kuramına göre çalışanlar zorlanmadan, denetlenmeden, baskı uygulanmadan çalışmazlar. Bu sebeple onları baskı altında tutmak gerekir. Y kuramına göre insan ihtiyaçları arasında iş yapma ihtiyacı da bulunmaktadır. İnsanlar gerekli şartlar oluştuğunda çalışmaktan, iş yapmaktan zevk alırlar ve kendi kendilerini kontrol edebilirler (Saraman, 2018: 41).

2.2.3.2. Süreç Kuramları

Alan yazın incelendiğinde motivasyon öncesiyle değil de yaşanılan süreçle ilgili geliştirilen kuramların Beklenti Kuramı, Porter-Lawler'in Geliştirilmiş Bekleyiş Kuramı, Adams'ın Eşitlik Kuramı, Locke'un Amaç Kuramı olmak üzere dört başlıkta toplandığı görülüyor (Yılmaz, 2019: 27-30).

Beklenti Kuramı: İlk kez Wrom (1964) tarafından ortaya atılan bu kurama göre iş yapanların elde etmeye çalıştığı kazanımı istemesi (valens) ve çabasının karşılığı olarak beklediği sonuca ulaşıp ulaşamayacağıyla ilgili yaptığı değerlendirmesi (beklenti) sonucunda kendi kendini motive etmesi olarak tanımlanabilir (Tağ ve Çetinkaya, 2019: 860-861).

Porter-Lawler'in Geliştirilmiş Bekleyiş Kuramı: Wrom'un kuramından hareketle Porter ve Lawrer tarafından orta atılan geliştirilmiş bekleyiş kuramına göre insanlar kendi yararları açısından bilinçli bir şekilde davranışta bulunurlar. Kendisine fayda sağlayan, haz veren davranışları tekrarlarlarken, zarar gördükleri veya cezaya dönüşecek davranışları terkederler. Bunun belirleyicisi olan geçmiş yaşantılarla elde edilen tecrübelerdir. İnsanların davranışlarının belirleyicisi olarak beklentilerin ön planda tutulduğu beklenti kuramının ayrıca çıktılar, araçsallık, valens, çaba ve motivasyon olarak isimlendirilen ilkeleri de bulunmaktadır (Tağ ve Çetinkaya, 2019: 860-861).

Adams'ın Eşitlik Kuramı: Adams'ın (1963) geliştirdiği eşitlik kuramına göre bireyin bir işi yaparken harcadığı emek "girdiler" olarak, harcanan emeğin karşılığında elde ettikleri de "çıktılar" olarak tanımlanır. Girdiler ve çıktılar arasında bir denge durumunun olmasının öneminden bahseder Adams. Bu dengenin kurulması insanın tatmin yaşamasını sağlarken dengenin sağlanamadığı durumlarda birey tatminsizlik yaşar. Hak edilenden az bir ödül alındığında birey adaletsizlik duygusuyla, hak ettiğinden fazla bir ödülle karşılaştığında da suçluluk duygusuyla karşı karşıya kalır. Bu durum da dengenin bozulmasına bireyin psikolojik olarak sıkıntılara girmesine sebep olur (Çevik Kılıç, 2016: 196-199).

Locke'un Amaç Kuramı: Adından anlaşılacağı üzere amaçlar üzerine temellendirilen bu kurama göre işi yapan kişinin performansını belirleyen motivasyon kaynağı bireyin amaçlarıdır. Locke'a göre insan bir amaç oluşturmaktan, amacı için çaba harcamaktan ve bu amacına ulaştığını görmekten büyük haz duyar. Duyulan bu haz, insanı diğer amaçlara ulaşma konusunda da motive etmeye devam eder. Çalışanın amaçları doğru yönetildiğinde sadece kişisel amaçlar noktasında değil örgütsel veya kurumsal amaçlara ulaşma noktasında da istenilen başarıya veya üretime ulaşmak kolaylaşacaktır. Başarı veya istenilen üretim gerçekleşince ödüllendirme yapıldığında bu çalışma yöntemi pekiştirilmiş olacaktır (Yılmaz, 2019: 30-31).

2.2.4. Okul Motivasyonu Kavramı

Öğrencilerin okula karşı, okuldaki tüm eğitim faaliyetlerine karşı isteklilikleri okul motivasyonu olarak tanımlanabilir. Okula devam etme, sorumluluklarını ve verilen görevleri yerine getirme, okul kurallarına uyma gibi davranışların öğrenci tarafından istekli bir şekilde yerine getirilmesi okul motivasyonunun yüksek olduğu anlamına

gelmektedir (Durmaz,2019:1-2). Öğrencilerin akademik davranışları ve başarılarının motivasyonları ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir (Yeung ve McInerney, 2005: 540). Okul hedeflerinden birisi olan akademik başarının artmasında okul motivasyonunun etkisi muhtemel bir etken olduğundan öğrencilerin okul motivasyon ölçümleri yapılmalı ve ana göre yol haritaları belirlenmelidir (Durmaz, 2019: 1-2). Çünkü Schunk’a (1996) göre okul motivasyonu, öğrencilere düşüncelerini ve eylemlerini öğrenmeye, gerçekleştirmeye ve davranmaya yönlendirerek onların akademik başarılarında önemli roller üstlenir (Fan ve Dempsey, 2017: 2).

Motivasyon bir sonuç değil bir süreçtir. Amacına ulaşmak isteyen kişinin aktif olarak görevinde devamlılığını sağlayan dinamikleri içerir. Öğrencilerin başarılı olabilmeleri akademik sürecin yanı sıra başarıyı etkileyen eğilim ve motivasyonu doğru yönetmekle de ilgilidir (Usán Supervía ve Salavera Bordás, 2018: 2-5). Okula yönelik motivasyon öğrenciden öğrenciye farklılık gösterir. Öğrencilerin bir kısmı sınavlardan yüksek notlar almayı öncelerken bir kısmı bir görevin içeriğine hâkim olmayı önceler. Eğitim açısından düşünüldüğünde hangisinin daha etkili olduğu araştırmacılar tarafından tartışılmaya devam etmektedir (Korpershoek, Kuyper ve Van Der Werf, 2015: 1-2). Martin (2004) motivasyonları artıran ve azaltan faktörleri gösteren “Öğrenci Motivasyon Çarkı” modelini geliştirmiştir. Bu modele göre güçlendiriciler ve uyutucular vardır. Kendine inanç, öğrenmeye odaklanma, eğitimin değeri, sebat, çalışma yönetimi ve planlama güçlendirici iken; kaygı, düşük kontrol, başarısızlıktan kaçınma ve kendini sabote etme uyutucu boyutu göstermektedir (Martin, 2004: 134-135).

2.2.5. Okul Motivasyonunu Etkileyen Faktörler

Öğrenciler eğitim hedeflerini başarıyla karşılayamadıklarında, istenilen becerileri gerçekleştiremediklerinde, okula ve öğrenmeye dönük ilgileri azalmakta, olumsuz tutumlar geliştirmekte hem zihinsel hem fiziksel tükenmişlik yaşayabilmektedirler. Bu durum öğrencilerin motivasyonlarını yitirmelerine, performanslarının düşmesine sebep olmaktadır (Usán Supervía ve Salavera Bordás, 2018: 2-5). Ebeveynler, öğretmenler ve akranlarla kurulan destekleyici ilişkiler her ne kadar öğrencilerin hayatında bağımsız roller üstleniyorlarmış gibi dursalar da okul motivasyonu ve akademik başarı için önemli katkılar sunmaktadır. Velilerle kurulan ilişkilerin öğrenciler açısından hedef yönelimli olduğu, öğretmenlerle kurulan ilişkilerin okul

kuralları, okulun işleyişi ve akademik bilgilerle ilişkili olduğu, akranlarla kurulan ilişkilerin olumlu sosyal davranışlarla ilgili olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Yeung ve McInerney, 2000: 5). Çocukların ve ergenlerin değer geliştirmelerine, uyum sağlamalarına, okul motivasyonlarına, akademik başarılarına olumlu veya olumsuz etkilerinin kanıtlandığı diğer kişilerin varlığını belirtmek gerekir. Diğer kişiler arasında ebeveynler, öğretmenler ve akranlar bulunur. Araştırmacılar özellikle ebeveynlerden, öğretmenlerden ve akranlardan ilgi ve destek görme ile okul motivasyonu ve başarısı arasında önemli bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir (Yeung ve McInerney, 2000: 4).

2.2.6. Okul Motivasyonunun Boyutları

Çocukluktan ergenliğe geçişte benlik, duygulanım, motivasyon ve performans algılarında bir bozulma yaşanmakta ve ergenlerin kendilerine yön çizmekte zorlandıkları görülmektedir. Ergenlik döneminde ego, statü, hedefler ve hırslar hakkında sorular zihni çok meşgul eder. Bu nedenle, ergenliğin motivasyonel değerlerin, hedef yönelimlerinin ve benlik duygusunun tanımlandığı, yeniden tanımlandığı, meydan okunduğu, benimsendiği, değiştirildiği veya terk edildiği bir dönem olduğunu varsaymak mantıklıdır. Batılı araştırmacılara göre motivasyondaki düşüş erken ergenlik döneminde yaşanmaktadır. Onlara göre erken ergenlik döneminde zorluk düzeyi azaltılmış eğitim ve sınıf ortamlarıyla farklılaştırılmış bir yetenek kavramı kazandırılarak üstün başarı elde edilebilir. Başarıya olan inancı artan ergenlerin motivasyonları artacaktır. Zorlaştırılmış ortamlarda motivasyonun azalması kaçınılmaz olacaktır (Yeung ve McInerney, 2005: 539-540).

Goleman'a (2012) göre motivasyon, duygular ve akademik performans öğrencilerin okula uyum sağlamaları açısından diğer etmenlere göre daha önemli bir yere sahiptir (Akt., Usán Supervía ve Salavera Bordás, 2018: 2-5). Ortaokul öğrencilerinin motivasyonlarının yaş açısından değerlendirildiği bir araştırmaya göre, 14-15 yaş aralığında olanların yaşça kendilerinden küçük olanlara ve liseye giden öğrencilere nazaran daha az motive oldukları ve daha az meşguliyyete sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Martin, 2012: 2-3). Şiirle psiko-eğitim programıyla yaşanılacak olan meşguliyyetin ergenlerde okul motivasyonunu artıracığı düşünülmektedir.

Son yıllarda Türkiye’de Okulu bırakma, okuldan kaçma, okul devamsızlığı, okul başarısının artırılması, başarısızlığın önlenmesi gibi konular okul rehberliği alanında çalışılan konular olmuştur. Ayrıca, sosyal beceri, mutluluk ve azim gibi konulara dikkat çeken çalışmalar olmakla birlikte okul başarısını artırmak en sık çalışılan konuların başını çekmektedir. Öğrencilerin istedik bir şekilde okula devam etmeleri ve başarılarını arttırmaları için aslında üzerinde durulması gereken kavram okul motivasyonudur (Kaynak, Özhan ve Kan, 2017: 298). “*Motivasyon okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini kararlılığını ve eğitim ortamlarında istenilen amaca ulaşmada hızı belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir.*” (Akbaba, 2006: 343). Okul motivasyonu ise okul başarısı, kurallara uyma, sınıf yönetimini kolaylaştırma gibi olumlu, okul devamsızlığını önleme, zararlı alışkanlıklardan koruma gibi önleyici bir faktör olabilmektedir. Okul motivasyonu öğrencilerin okula devam etmelerini, kurallara uymalarını, sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlayan temel güçtür. Bu temel güç bireyden bireye değişebilir. Birisini motive eden şey bir başka öğrencide motivasyonu düşürebilir (Kaynak, Özhan ve Kan, 2017: 298-299).

2.3. Öznel İyi Oluş

Psikoloji bilimi mutluluk kavramını öznel iyi oluş ile açıklamaya çalışmıştır (Eryılmaz, 2011; Seki, 2014: 13). Bireyin yaşamındaki olumlu duyguların çokluğu ve olumsuz duyguların azlığı ile ilgili bilişsel değerlendirmesidir öznel iyi oluş (Seki,2014: 17). İşler iyi gittiğinde olumlu duygulanım, işler kötü gittiğinde olumsuz duygulanım yaşanır. Olumlu etkilenim zevk gibi kısa süreli de olabilir memnuniyet duygusu gibi uzun süreli bir ruh halini de içerebilir. Öfke, stres, endişe ve üzüntü gibi anlık duygularla uzun vadede ortaya çıkan depresyon gibi ruh halleri negatif etkinin ürünüdür. Öznel iyi oluş olumlu etki ile ilişkilidir ve gelecekle ilgili olumlu beklentiler içerir. Gelecekle ilgili olumlu beklentileri içeren “iyimserlik” halidir (Diener, Pressman, Hunter ve Delgado-Chase, 2017: 134)

2.3.1. Öznel İyi Oluşun Boyutları

Diener’e (1984) göre öznel iyi oluş bireyin hayatının bütününe dair öznel bir değerlendirmedir. Sadece olumsuzlukların azlığı değil olumlu durumların çokluğu da önemlidir. Diener öznel iyi oluşu bireyin hayatındaki pozitif yönlerini olumlu duygulanım, negatif yönlerini olumsuz duygulanım ve bilişsel düzeyde yaşadıklarını yaşam doyumu olarak üç boyutta ele alırken, Smith’e (1999) göre öznel iyi oluş dört

boyuttan oluşur. Bunlardan ilki memnuniyet, sevinç, gurur, neşe, coşku ve mutluluğu içeren olumlu duygulanımdır. İkincisi stres, öfke, kaygı, kıskançlık, depresyon, utanç ve suçluluğu içine alan olumsuz duygulanımdır. Üçüncüsü mevcut yaşamdan duyulan tatmin, geçmiş yaşamdan duyulan tatmin, hayatını değiştirme isteği ve diğer kişilerin bireyin hayatı hakkındaki fikirleri ise yaşam doyumdur. Sonuncusu sağlık, iş, aile, benlik, arkadaş ve boş zaman olan yaşam alanıdır (Seki, 2014: 38-39).

2.3.2. Öznel İyi Oluşu Etkileyen Faktörler

Mutlulukla ilgili tarih boyunca ölçülmesi çok zor olan özellikler sıralandı filozoflar ve yazarlarca. Ancak ne banka hesabının ne güzel bir yemeğin ne eğlenceli aktivelerin ne iyimserliğin vereceği mutluluk deneysel olarak test edilebildi. Araştırmacılar tarafından test edilme çalışmaları yapılan faktörleri sayacak olursak karşımıza yaş, cinsiyet, eğitim, din, iş, evlilik ve ailenin çıktığı görülür (Diener, 2009: 24-25).

Yaş faktörü ile ilgili yapılan ilk araştırmalarda yaşlılara oranla gençlerin daha mutlu olduğu sonucuna ulaşılmış olsa da sonraki araştırmalarda öyle olmadığı ortaya konulmuştur. Gençlerin yaşadığı duygu durumunun yaşlılara göre daha yoğun olduğunu bildiren, yaşlıların gençlere göre memnuniyetlerinin daha yoğun olduğunu bildiren çalışmalar da mevcuttur. Ancak öznel iyi oluşun yaşla ilişkisi ile ilgili muğlaklık varlığını sürdürmektedir. Eğitim faktörü ile ilgili yapılan araştırmalar da kesin sonuçlar bildirmemektedir. İş faktörü açısından bakıldığında Campbell'ın (1976) verilerine göre işsizlerin en mutsuz grup oldukları ortaya çıkmaktadır. Finansal zorlukların ötesinde birçok yıkıcı etkisi olması sebebiyle de işsizlik öznel iyi oluşu olumsuz yönde etkilemektedir. Din faktörü açısından incelendiğinde ayinlere, dini gruplara katılım öznel iyi oluşa olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Ancak din kavramıyla ilgili olarak hangi inanç türünün ve katılımın öznel iyi oluşa daha iyi geleceğiyle ilgili birçok soru cevapsız kalmaktadır. Evlilik ve aile faktörü açısından incelendiğinde çıkan en genel ifadeyle ilişkilerin öznel iyi oluşa etkileri olumludur. Freudiger (1980), Michalos (1980), Toseland ve Rasch (1979–1980)'a göre evlilik ve aile hayatı öznel iyi oluşun en önemli göstergelerinden biridir (Diener, 2009: 27-30).

İnsanın bir gruba ait olması, kendisini o gruba ait hissetmesi de bireyin öznel iyi oluşunu bazen olumlu bazen olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Olumlu yönden düşünüldüğünde, kendini bir topluluğa ait hissetme, sosyal destek görme, güvenli bağılıklar geliştirme öznel iyi oluşu artırır. Olumsuz yönden düşünüldüğünde ise

bireyin kendini toplumun diğer üyeleriyle kıyaslaması öznel iyi oluş düzeyini azaltabilir (Büyükcebeci ve Deniz, 2017: 4-5).

2.3.3. Öznel İyi Oluş Kuramları

İlgili literatür incelendiğinde karşımıza Ryff'in Psikolojik İyi Oluş Kuramı, Seligman'ın PERMA İyi Oluş Modeli, Uyum Adaptasyon Kuramı, Erek Kuramı, Etkinlik Kuramı, Akış Kuramı, Sabit Nokta gibi kuramların çıktığı görülecektir. Bu kuramlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Perma İyi Oluş Modeli: Seligman'a (2011) göre iyi oluş farklı bileşenlerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan bir durumdur. Seligman bu görüşünü PERMA (Positive emotions=olumlu duygular, Engagement=hayata bağlanma, Relationship=iyi ilişkiler, Meaning=yaşamın anlamı, Accomplishment=başarı) modeli olarak isimlendirmiştir. İyi oluşla ilgili farklı kuramların bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş bir modeldir (Bahar, 2021: 8).

Ryff'in İyi Oluş Modeli: Ryff'e (1980) göre psikolojik iyi oluş kendini kabul, diğerleriyle olumlu ilişkiler, bireysel gelişim, yaşamın amacını kavrama, çevresel hakimiyet ve özerklik olmak üzere altı maddeyle açıklanabilir. Kişinin güçlü ve zayıf özelliklerini kabul etmesi kendini kabul ile ilgiliyken, mevcut potansiyeli artırması bireysel gelişimiyle ilgilidir. Sosyal ilişkilerdeki başarısı diğerleriyle kurulan olumlu ilişkileri gösterirken hayatın anlamlı ve amaçlarına sarılması yaşamın amacını kavrama maddesiyle ilişkilidir. Bireyin içinde bulunduğu çevrenin olanak ve şartlarını kontrol edebilmesi çevresel hakimiyeti, özgür kararlar alması ve aldığı kararların arkasında durabilmesi de özerkliğini gösterir (Yaldız, 2021: 22).

Erek Kuramı: 1960'larda Wilson tarafından oluşturulan Erek Kuramına göre birey amacına ulaştığında veya bir ihtiyacını doyurduğunda mutluluğa ulaşır. Hem biyolojik hem psikolojik ihtiyaçlarla dünyaya gelen insanın mutluluğu ihtiyaçlarının giderilmesiyle doğru orantılıdır. İnsanların bir de yaşamlarında ulaşmak istedikleri amaçları vardır. Amaçlara ulaşma veya ulaşamama durumları olumlu ve olumsuz duygulara sebep olur. Bu durum da iyi oluşu önemli şekilde etkilemektedir (Güngör, 2020: 40-41).

Aşağıdan Yukarı ve Yukarıdan Aşağı Kuramı: Wilson'a göre insanların temel ve evrensel ihtiyaçları bulunmaktadır ve insanlar bu ihtiyaçlarını karşılayabilme

imkanlarına göre mutlu olurlar. İnsanlar yaşadıkları hazları ve acıları hesaplayarak mutlu olup olmadıkları kanaatine varabilirler. Çünkü mutluluk yaşanan hazların çokluğuyla ilgilidir. Mutlu olmanın yolu mutluluk biriktirmektir “Aşağıdan yukarıya” bakış açısına göre. ”Yukarıdan aşağıya” bakış açısına göre ise insanlık yaşadıkları olayları olumlu ya da olumsuz şekilde değerlendirmeye yatkındır. Dünya ile her an etkileşim halinde olan insanın bu yatkınlığı mutluluğun kendi özelliklerinde saklı olduğunun göstergesidir (Gürbüz, 2021: 107).

Sosyal Karşılaştırma Kuramı: Adından da anlaşılacağı gibi bireylerin kendilerini başkalarıyla karşılaştırmaları sonucunda yaşadıkları öznel iyi oluştan bahsedilmektedir. Festinger tarafından yapılan çalışmalara 1950’li yıllarda ortaya çıkan kurama göre insanlar kıyas yaparak kendinden daha alt seviyedeki insanlardan daha iyi olduğunu düşünerek öznel iyi oluşlarını artırır. Olumsuz bir durumda olduğunda kendisi gibi olanlarla kıyas yaparak yalnız olmadığını, başkalarının da aynı zor durumlarda olduğunu düşünerek olumsuz duygulardan kurtulur (Yaldız, 2021: 22).

Uyum Adaptasyon Kuramı: İnsanoğlunun en önemli özelliğinden bir tanesi uyum sağlamasıdır. Savaş, soğuk, açlık, kıtlık, işsizlik, ölüm, hastalık, boşanma v.b hangi durumla karşılaşır karşılaşırsa karşılaşırsın bir şekilde yeni duruma uyum sağlayabilmektedir. Sadece olumsuz durumlarda değil olumlu durumlarda da durum aynıdır. Bir süre sonra duygu durumu normale döner. Uyum kuramına göre olumlu veya olumsuz hangi şartlarda olursa olsun insanda var olan duygu sisteminin uyum durumuna geçtiğini söyler (Özay, 2019: 32-33).

Etkinlik Kuramı: Etkinlik kuramına göre insanı mutlu kılan şey ulaşılan nokta değil, mutluluk yolunda yaşadığı süreçtir. İnsan yaptıklarına ve hedeflediklerine odaklanabildiği sürece mutludur. Bu kurama göre insanın hedef belirlerken doğru hedefler koyması ve hedeflerine ulaşmak için verdiği çabadan doyum alması söz konusudur (Altınok, 2019: 30).

Sabit Nokta: Sabit nokta kuramına göre genetik insanın iyilik halini belirleyen önemli etkenlerdendir. Bu kurama göre öznel iyi oluş kalıtsaldır ve sabit bir olgudur. Ne kadar farklı olayla karşılaşır karşılaşırsın bireyin öznel iyi oluşunun sabit bir düzeyi vardır. Buna göre bazı insanlar mutlu olma eğilimindedir bazı insanlar da mutsuz olma eğilimindedir. Birey yaşadıklarından olumlu ya da olumsuz etkilense de genetik kodlarında var olan denge noktasına geri dönecektir (Güngör, 2020: 40).

Akış Kuramı: Akış kuramını oluşturan Csikszentmihayli, yoğunlaşmak, deneyimlemek ve doyuma ulaşmaktan bahseder. Bireyin bütün enerjisini içinde bulunduğu ana yoğunlaştırıp tüm benliği ile deneyimleyerek yüksek bir doyuma ulaşmasıdır. İnsanlar sahip oldukları kabiliyetlerin üstünde bir aktiviteye girdiğinde kaygıları artar, kabiliyetlerinin altında bir aktivitede de sıkılırlar. Ancak bu aktivite kabiliyetleri düzeyinde olursa o zaman akış deneyimi yaşarlar. Bu sebeple insanların akış deneyimi yaşayabilmeleri için kabiliyetlerine uygun iş, etkinlik, aktivite yapmaları gerekir (Csikszentmihayli, 2007; Altunok,2019: 33-34).

2.3.4. Ergen İyi Oluşu

Öznel iyi oluş mutluluk, tatmin, moral ve olumlu duygulanım gibi terimlerle ilgilenir. Wilson'a (1967) göre kadın ya da erkek fark etmeksizin zekâ düzeyi yüksek, sağlıklı, genç, iyi eğitilmiş, iyi ücretli, iyimser, dışa dönük, özgüveni yüksek, dindar, kaygısız, evli, iş morali yüksek, makul arzuları olan kişiler mutlu insanlardır (Diener, 2009: 11-12).

Ergenlik dönemi öznel iyi oluşu incelendiğinde, sağlıklı akran ilişkileri kurmayı beceren, reddedilmeyen, sevilen, dışlanmayan ve etrafınca kabul görmüş olanların öznel iyi oluş seviyelerinin yüksek olduğu görülecektir. Yine farklı bir araştırmada öznel iyi oluşu düşük olanlara oranla yüksek olanların daha güçlü, yakın ve kaliteli arkadaşlık bağları oluşturdukları görülmüştür. Ergenlerin sevgi, saygı ve bağlılığı öznel iyi oluşlarını artırma konusunda bir yöntem olarak kullandıkları görülmektedir. Çevresiyle uyumlu, kabul gören, sevilen ve akranlarıyla iyi geçinen birey olmak ergenlerin öznel iyi oluşlarını artırma yöntemlerinden bazılarıdır (Yavaş, 2020: 2).

Yaşam doyumu, olumlu duyguların fazlalığı ve olumsuz duygulardaki azlık tıpkı yetişkinlerde olduğu gibi çocuk ve ergenlerde de öznel iyi oluşun göstergesidir (Myers ve Diener, 1995). Ergenler içerisinde içsel denetim odağına sahip ve öz saygısı yüksek olanların öznel iyi oluşlarının daha yüksek olduğu, demografik faktörlerin ergenlerin öznel iyi oluşlarına pek etkisinin olmadığı bildirilmiştir (Eryılmaz, 2010: 78-79).

2.4. Şiir

İnsanoğlu var olduğu günden beri sözün gücünün farkında olmuş ve sözü daha güzel daha etkili kullanma çabasına girmiştir. Bu çaba da şiirin doğmasına sebep olmuştur. Şiirselliğin peşinde olanlar dönemin şartlarına göre birtakım unsurlarla şiire dair ortak

bir anlayış geliştirmişlerdir. Tarihin akışı içinde şiire dair fikirler gelişmiş dönem dönem şiirin şekil özellikleri dönem dönem şiirin mana yönü öne çıkartılmıştır. Şiirde birçok kafiye türü ve ölçüler kullanılmış, musiki ve mana önemszenmiştir. Bunların hepsi aslında güzel söyleme gayretinin sonucudur. Şair olmak için şiir yazmak gerekir ancak yeterli değildir. Şair sözlerini zamanın ve mekânın ötesine taşıyabilenlere denir (Kılıç, 2008: 276-277).

2.4.1. Şiir nedir?

Şiir üzerine sayısız tanımlar yapılmış olsa da hiçbirisi şiiri tam olarak açıklamaya yetmemiştir. Çünkü şiir ne tek bir tarifile tanımlanabilir ne de sınıflandırılabilir. Şiir Arapça kökenlidir ve şuur, idrak manalarıyla eş anlamlıdır. Anlatılması düz yazı ile mümkün olmayan duygu ve düşüncelerin dizelere uyumlu bir şekilde yerleştirilmesiyle ortaya çıkan, kulağa hoş gelen derin anlamlar içeren, zevk ve heyecan veren bir anlatım biçimidir. Ancak şiirden herkes aynı manayı bulamaz, aynı duyguları yaşayamaz. Leyla ile Mecnun'u örnek verecek olursak kimisi beşeri aşkın heyecanını yaşarken kimisi ilahi bir yolculuğun izini sürer (Calp, 2019: 347-350).

2.4.2. Şiir Unsurları

Şiirde mısra-dize, beyit, kıta, kafiye-uyak, vezin-ölçü, redif, asosans, aliterasyon gibi unsurlar bulunmaktadır. *Mısra/Dize*: Şiirlerdeki her bir satıra mısra denir. *Beyit*: İki mısradan oluşan şiirlere veya şiirlerin bölümlerine beyit denir. *Kıta*: Dört mısradan oluşan şiirlere veya şiirlerin bölümlerine kıta denir. *Vezin/Ölçü*: Dizelerdeki hece sayısının ya da ses değerinin eşit olmasıdır. Hece Vezni ve Aruz Vezni edebiyatımızda kullanılan vezinlere örnek olarak verilebilir. *Kafiye/Uyak*: Mısra sonlarındaki ses benzeşmesine kafiye denir. Zengin, yarım ve tam kafiye olmak üzere üç türü vardır. *Redif*: Kafiye den sonra tekrarlanan veya kafiye yerine kullanılan kelime veya eklere redif denir. *Asosans*: Mısralardaki bazı ünlü harflerin tekrar edilmesi durumudur. *Aliterasyon*: Mısralardaki bazı ünsüzlerin tekrar edilmesi durumudur (Korkmaz, Ercilasun, Gülensoy, Parlatır, Zülfikar ve Birinci, 2005: 148-158)

2.4.3. Şiir Türleri

Şiirler işledikleri konulara göre; lirik, pastoral, epik, didaktik, satirik ve dramatik olarak isimlendirilmiştir. İnsanın içinden gelen duyguları (aşk, sevgi, mutluluk, hasret

v.b) coşkulu bir şekilde anlatan şiir “Lirik Şiir” olarak isimlendirilmiştir. Dünyada en çok sevilen tür denilebilir. Doğayı, doğal güzellikleri anlatan şiirler “Pastoral Şiir” olarak isimlendirilmiştir. Milletlerin tarihlerindeki olayları, savaşları, kahramanlıkları anlatan şiirler “Epik Şiir” olarak isimlendirilmiştir. Bir şeyler öğretmek, bir ahlak kazandırmak için yazılan şiirler “Didaktik Şiir” olarak isimlendirilir. Eleştiri amacıyla yazılmış, iğneleyici ifadeler içeren şiirler “Satirik Şiir” olarak isimlendirilirken bu türün divan edebiyatındaki karşılığı “Hiciv”, halk edebiyatındaki karşılığı “Taşlama”dır. Tiyatro sahnesinde oyuncuların rolleri gereği kullandıkları şiir “Dramatik Şiir” olarak isimlendirilir (Korkmaz, Ercilasun, Gülensoy, Parlatur, Zülfikar ve Birinci, 2005: 159-166).

2.4.4. Şiirin İlişkisel Boyutları

Şiir tarih, din, kültür, eğitim, sosyoloji ve psikoloji ile de yakından ilişkilidir. Bu bölümde şiirin yoğun bir şekilde ilişki içerisinde olduğu din, eğitim ve psikoloji boyutları açıklanmıştır.

2.4.4.1. Şiir-Din İlişkisi

İnsanlarda var olan din olgusu, tarihin her döneminde en küçük kabilesinden en büyük toplumlarına kadar her zaman hayatın içinde, kültürle ve sanatla iç içe, edebiyatın en önemli unsurlarından biri olmuştur (Hawkins, 2003). En ilkel dinlerde ayinlerle birlikte söylenen şiir daha karmaşık ve sistemli dinlerde öğretileri insanlığa öğretmek için de kullanılır olmuştur. Hint dinlerinden Yunan Tanrı ve Tanrıçalarına, Putperestlikten Semavi dinlere varıncaya kadar tüm dinlerin anlatımında, kurallarının öğretilmesinde, kutsallarının övülmesinde kullanılan sanatsal bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır şiir (Barth, 2003: 223-230).

Batı dünyasında da doğudaki gibi edebiyatı belirleyen önemli unsurların başında din gelmektedir. Son zamanlarda bu daha çok kabul görmüş Kutsal Kitap metinlerinden ve ilahilerden yola çıkarak “Hıristiyani Şiir” başlığı altında incelemeler yapılmaya başlanmıştır. İlahilerde İncil’e dair öğretilerin ve Hıristiyan inancına ait geleneklerin var olması bunu destekleyen önemli kanıtlardandır (Hawkins, 2003: 233-242). İslam dini açısından da dini kurallarla çelişmeyen şiirler onaylanırken, dinin kurallarına aykırı ifadeler barındıran şiirler onaylanmamıştır. İslam dininin doğduğu Arap toplumu içerisinde şiir hayatın her safhasında olan çok önemli bir unsurdu. İslam dini

ile şiir varlığını sürdürmüş ancak cahiliye adetleri terk edilerek konusu peygamber sevgisi, kardeşlik, ibadet, kulluk gibi dinin öğütlediği konulara evrilmiştir. Diğer dinlerde olduğu gibi, kutsal varlığa duyulan sevgi, edilen dua nasıl ki şiir yoluyla yapıldıysa, İslam toplumlarında da diğer inanışlarda olduğu gibi şiir Allah rızasını kazanmak için yazılır, okunur ve söylenir olmuştur (Güleç, 2017: 123-146).

2.4.4.2. Şiir-Eğitim İlişkisi

Eğitim hayatı açısından düşünüldüğünde de şiir önemli bir yere sahiptir. Duygusal ve sosyal gelişime katkı sağladığı düşünülen şiire karşı tutum da belirleyicidir. Çünkü öğrencilerin derse veya herhangi bir sanat dalına karşı ilgisi, onları öğrenmelere daha istekli hale getirir (Senemoğlu, 2007). Ancak, şiirin çocuklara hayal ve düşünce ufukları açabileceği, onların dil zevki kazanmalarına yardımcı olabileceği, ifade ve anlatım zenginliği kazandırabileceği göz ardı edilerek özellikle ilköğretimde şiire eğitici bir rol biçilmiş, belirli gün ve haftalarda, ünite ve konuların sunumunda kullanılarak sanat dalı olmaktan çıkarılmış, çocukların yaratıcılığını geliştirmesinin önüne geçilmiştir. Şiir sadece estetik bir yön kazandırmaz, aynı zamanda çocuğun bir okur olarak bir eser üzerine düşünmesini, kendini ifade etmesini sağlayarak olumlu bir benlik algısı geliştirmesine de yardımcı olur (Afacan ve Kavcar, 2013). Şiir sanatın diğer dalları gibi hem estetik duyguları hem de felsefi düşünceleri geliştirir. Şiir sadece şairinin duygu ve düşüncelerini yansıtmakla kalmaz aynı zamanda okuyucun da duygu ve düşüncelerine tercüman olur. Hayal gücü, estetik, duygu ve düşünceleri sıra dışı ifade gücü yönüyle ele alındığında şiir, eğitim hayatının önemli bir parçası haline gelir (Murat ve Çataklı, 2019: 421).

Şiirin bütün derslerde hususiyetle kullanılmasında faydalar vardır. Özellikle Türkçe, dil ve edebiyat derslerinde şiirlerin sadece şema olarak incelenmesi yetersiz kalmaktadır. Şiirlerin anlamlarını, içerisinde geçen ifadeleri, metaforları, sembol ve simgeleri detaylıca ele alıp incelemek gerekir (Murat ve Çataklı, 2019: 404). Şiir okuyan öğrencilerin okuma, şiir dinleyen öğrencilerin dinleme becerileri artar. Ezber yapmakla birlikte anlama ve çözümlene kabiliyetleri de artar ve böylece zihinsel yetenekleri gelişir. Sadece zihinsel yapıya hitap etmekle kalmaz şiir, aynı zamanda duyulara da hitap eden kendine has yapısıyla öğrencilere estetik bir bakış da kazandırır. Unutulmaması gereken en önemli özelliklerinden birisi de şiirin duygusal gelişime katkıları sağladığıdır (Kaya ve Bindak, 2017: 1124). Maalesef ilköğretimde

şiiire sanat olarak değil de akademik düzeyde bir görev verildiğini, öğretimin bir aracı olarak bakıldığını ders kitaplarını incelediğinizde görebilirsiniz. Oysa şiiri eğitim aracı olarak düşünmek hem şiir sanatına zarar verir hem de şiirin zenginliğini, ifade gücünü ortadan kaldırır (Afacan ve Kavcar, 2013: 4-5).

Ülkemiz düşünülduğünde edebiyat eğitiminde nicelik açısından bir sorun yaşanmasa da nitelik açısından değerlendirildiğinde sorunlar içerisinde olduğu görülecektir. Bu durumdan en çok nasibini alan edebi tür de şiirdir. Televizyonlarda, internette, ilköğretim kitaplarında ve birçok iletişim kanalında en çok karşılaşılan metin türü olmasına rağmen bir sanat yapıtı olarak yer tutamadığı, şiirin söylenmeye devam ettiği ancak okunmadığını ortaya koymaktadır (Afacan ve Kavcar, 2013: 2-3).

2.4.4.3. Şiir-Psikoloji İlişkisi

Bireyin içinde bulunduğu toplumun kültürü, dini yaşamı, tarihi mirası, bireyin duygu ve düşünceleri, ruhsal halleri ile ilişkili olması bütün sanat dalları arasında psikolojiyle ilişkilendirilmesi açısından da şiiri ayrı bir konuma sahip kılar. Şiirin dil ve edebiyatla olan ilişkisi, psikoloji biliminin dil ve bilinçdışı ilişkisini açıklama ve aydınlatma çabası psikoloji bilimi açısından şiirin önemini artırmaktadır. Şiir aynı zamanda çağrışımlara sebep olur, anlam derinliklerini bünyesinde barındırır (Köprülü, 2014: 951). Freud'a göre edebi eserler de tıpkı rüyalar gibidir. Sanatçı bilinçaltında tuttuklarını, baskıladıklarını ortaya koyduğu eserle gün yüzüne çıkarır (Karabulut, 2019: 192-220).

Psikolojik danışma sürecinde şiirden verimli ve etili bir şekilde yararlanılabilir. Bu durum terapötik ilişkiyi kuvvetlendirebilir. Zaten şiirin başlı başına bir iyileştirici gücü vardır. Danışma sürecinde şiir kullanımı danışanların hem kişisel yönlerini hem de kişiler arası yönlerini olumlu etkilemekte, onların doğaçlama ve yaratıcı davranış göstermelerine yardımcı olmaktadır (Çıplak ve Atıcı, 2016: 259-268). “*Şiir, insanın duygularını geliştirmekte ve düzene koymakta önemli bir araçtır.*” (Yüce ve ark., 2007). Şiir, insana yalnız olmadığını göstermesi açısından da çok değerlidir. Şiir sayesinde şairle okuyucu arasında bir bağ kurulur. Şair okuyucuyu, okuyucu şairi dinler, şiir aracılığıyla birbirlerinin duygularını ve düşüncelerini anlamalarına olanak sağlar (Aksan, 2011: 64).

2.4.5. Şiirin Günümüzdeki Önemi

Sanal dünyaya ve internetin saldırılarına maruz kalarak adeta robotlaştırılmaya çalışılan gençliğin kendi kültüründe ve edebiyatında var olan cevherleri keşfetmeleri, şiirle içli dışlı olmaları zihin ve gönül dünyalarında yeni ufuklar açacaktır. Ayrıca dil öğrenimi, güzellik anlayışı ve estetik duyguların gelişiminde, edebi zevkin oluşmasında, dil sevgisi ve bilincinin kazanılmasında şiirin önemli bir yeri vardır. Dil sevgisi ve bilincine sahip olan bireyler duygu ve düşüncelerini zorlanmadan aktarabilme kabiliyetlerini geliştirmekte zorlanmazlar. Bu sebeple öğrencileri ve gençleri şiirin zengin denizinde yüzdürmek gerekir (Calp, 2019: 345-350).

2.5. Pozitif Psikoloji

Psikoloji bilimi yıllarca negatif duygularla, negatif etkiyle, depresyon, stres, keder, kaygı gibi konular üzerine çalışmalar yapmıştır (Boniwell, 2012: 9). Araştırmacılar yüz yıllardır insanların ruhsal rahatsızlıklarını, psikolojik problemlerini tedavi etmeye odaklanmışlardır. Tüm bunların aksine pozitif psikoloji hastalıklar ve tedaviler yerine, problem yaşayan insanların yaşamını iyileştirmeye odaklanır (Carder ve Rooney, 2018: 37).

İlk kez Abraham Maslow tarafından ortaya atılan pozitif psikoloji terimi Martin Seligman tarafından kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Pozitif psikoloji bireylerin olumsuz özellikleri yerine daha güçlü yanlarına vurgu yapar ve olumlu özellikleri ön plana çıkarır. Pozitif psikoloji açıkça insanlara yön vermektedir; iyi bir hayat, süregelen memnuniyet ve her zaman hissedilen mutluluğu gerçekleştirmek için güçlü yanlar ve imkânlar etkili bir şekilde kullanılır. Günümüzde Mihaly Csikszentmihalyi ve Martin Seligman pozitif psikoloji kuramının önderleridir (Hefferon ve Boniwell, 2018: 2-17).

2.5.1. Pozitif Psikoloji Kavramları

Pozitif psikoloji mutluluk, akış, iyi oluş, kişilik güçleri, akıl, yaratıcılık, hayal gücü ve pozitif grup ve kurumların karakterlerine odaklanmaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2018: 3). Pozitif psikolojinin ilgilendiği kavramlardan birkaçını inceleyelim.

2.5.1.1. Mutluluk

Pozitif psikoloji mutluluk kavramını hedonik ve eudamonik olarak iki türe ayırmıştır. Kısaca, hedonik mutluluk, bireyin nasıl mutlu olacağına vurgu yaparken, eudamonik mutluluk, otantik kişilik için doğru birey olabilmeyi içermektedir. Araştırmacılar eudamonik mutlulukla beraber bireylerin kapasitelerini kullanıp kullanmamasıyla, onların bireysel güçlerini kullanmaları ve yaşamı zenginleştirmek ile daha çok ilgilenmiştir (Watkins, 2016: 5).

Seligman'ın otantik mutluluk kavramı, mutluluğun üç teorisini birleştirmektedir. Bunlar: hazzal duygu ile iyi bir yaşamı, bağlılıkla birlikte mutluluğa bağlı bir yaşamı, başarıma dürtüsüyle anlamlı bir yaşamı oluşturmaktadır (Sirgy ve Wu, 2009: 184). Bu üç yaşam iyi oluşu yükselterek uyum içinde pozitif psikolojinin boylamsal verileriyle büyümeye ve gelişmeye devam etmektedir (Heffereon ve Boniwell, 2011: 4).

2.5.1.2. Öznel İyi Oluş

Pozitif psikolojinin önem verdiği bir diğer kavramlardan biridir. Öznel iyi oluş, bireyin yaşamıyla ilgili düşünce ve hislerine dair öznel değerlendirmelerle ilgilenmektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Öznel iyi oluş kavramı, kişinin kendisini ilgilendiren tüm alanlarda olumlu duygulara yönelmesi ve yaşamın tüm alanına hâkim olması olarak ifade edilebilir (Ağaçbacak, 2019: 10).

2.5.1.3. İyimserlik

Seligman'ın pozitif psikolojide en fazla vurgu yaptığı konulardan biri olan iyimserlik, en temel anlamıyla bireylerin olumsuzluklara ve istenmeyen durumlara karşı güçlü olabilmesinin temel şartıdır (Yaşın, 2016: 47). İyimserlik, olayların olumlu yönlerine odaklanmayı ve olumsuz durumların geçici, dış kaynaklı ve duruma mahsus olduğu düşüncesini içermektedir (Demirci ve Ekşi, 2015: 13). Geleceğe dönük umutlu bir bakış açısına sahip olmak anlamına gelir.

Öğrenilmiş iyimserlik kavramı Seligman tarafından ilk kez ortaya konulmuştur. Pozitif psikoloji, depresyonu önlemeye yardımcı, neşeyi ve iyiliği yükseltici 'öğrenilmiş iyimserlik' kavramını öne sürmektedir (Wellner ve Adox, 2000: 34). Umut ve inancı güçlendiren öğrenilmiş iyimserlik baş etmesi çok zor problemlerle nasıl mücadele edilmesi gerektiğini gösteren bir yoldur (Allen, 2017: 89).

Öğrenilmiş iyimserlik bakış açısına sahip birey, bir işi başarmasının imkânsız olmadığını bilir, yaşadığı başarısızlıklardan dersler çıkarır ve olaylara çözüm odaklı bakabilir. Öğrenilmiş iyimserlik, neşe ve mutluluğu yükseltip, depresyonu azaltmaya yardım etmektedir (Wellner ve Adox, 2000: 34).

Seligman, öğrenilmiş iyiliğin zıttı olan ‘öğrenilmiş çaresizlik’ (‘kazanılmış başarısızlık sendromu’) kavramını da hayvanalara uyguladığı deneyler sonucunda ortaya atmıştır. Bu kavrama göre kişinin uğradığı başarısızlıklardan yola çıkarak başaracağına olan inancını kaybetmesidir. Umudunu kaybeden birey bir daha deneme cesaretini gösteremez. Çünkü ne yaparsa yapsın başaramayacağına dair yeni bir inanç geliştirmiştir (Sekman, 2005: 8).

2.5.1.4. Akış

Csikszentmihalyi (2014), akış deneyimi içinde olan kişilerin işini yapmasını, bir müzisyenin, bir sporcunun, bir sanatçının zamanın nasıl geçtiğini anlamayacak derecede odaklanmasına benzetmektedir. Kişinin iş sırasında sadece o zamana ve yaptığı işe odaklandığını belirtmektedir. Yüksek odakla yoğunlaşma, kişinin kendini unutma durumunda olması, kişinin yapması gerekli olanı ve ne yapabileceğini bilmesi, kişinin yapması gereken bir işi güç olsa da yapabileceğine inanması, iş esnasında zaman teriminin yok olması, gerekli koşulların sağlanması ve bu koşulların varlığı için yapılması, insanın kendisiyle ilgili kaygılardan arınması ve huzur hissetmesi kişinin akış deneyimini yaşadığını gösterir. Akışla beraber kişi yeteneklerinin farkında olabilmekte, kendisini diğer bireylerden ayırabilmektedir (Bulut, 2020: 77-81).

2.5.1.5. Karakter Güçleri

Karakter güçleri, beceri veya becerisizlikten öte daha farklı ahlaki değerlere sahiptir. Karakter güçleri geliştirilebilir bir yapıdır. Karakter güçleri; düşünce, duygu ve davranışlara etki eden pozitif özellikler olarak tanımlanabilmektedir. Karakter güçlerinin birçoğu bir arada görülebilirler. Burada önemli olan güçlerin kullanımındaki dengeliliktir (Kiye, 2016: 38). Pozitif psikoloji, 6 esas ahlaki boyutları ve 24 özel karakter güçlerini nitelemektedir. Bilgelik, cesaret, adalet, ölçülülük, aşkınlık, insaniyet boyutları bu 6 temel esası oluşturmaktadır (Morente, vd., 2018: 63).

Bilgelik; merak, açık fikirlilik, çok yönlü bakış, öğrenmeyi sevme, yaratıcılık karakter güçlerini, cesaret; dürüstlük, sabır, yaşama coşkusu, cesur olma güçlerini, insaniyet; sevgi, sosyal zekâ, iyimserlik karakter güçlerini içermektedir. Adalet; liderlik,

vatandaşlık, hakkaniyet, ölçülülük; affedicilik, alçakgönüllülük, öz-denetim, ihtiyatlı olma karakter güçlerini ve aşkınlık; mizah, maneviyat, umut, şükran duyma, estetik ve mükemmelliğin takdiri karakter güçlerini içermektedir (Steen vd., 2003: 7-9).

2.5.2. Eğitimde Pozitif Psikoloji

Öğrenme sadece akademik ve bilişsel becerilerle sınırlı kalmamalıdır. Öğrencilerin hayata daha doğru hazırlanabilmeleri için karakter, erdem, şükran, affetme, başa çıkma gibi becerilerin öğrenilmesi ve uygulaması için fırsatlar sunulmalıdır. Okullar sadece bilgi aktaran yerler olmaktan çıkarılmalı ve öğrencilerin iyilik hallerini olumlu yönde geliştiren katkılar sunmalıdır. Bunun sağlanabilmesi için pozitif psikoloji çerçevesinde bir eğitim felsefesi oluşturulmalıdır (Tekinalp ve Terzi, 2015: 4-5).

Pozitif psikoloji, eğitimde öğrencilerin klinik depresyon ve anksiyete düzeylerini önlemektedir. Birçok çalışmada, orta ile şiddetli depresif belirtilerin seviyelerini azaltarak önlediği gözlemlenmiştir. Pozitif psikolojiyle birlikte, eğitim alanında pek çok çalışmalar yapılmış ve başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Pozitif psikolojinin gelişime odaklanması, karakter güçlü yönlerine değer vermesi, okullarda etkili ve güzel sonuçlar ortaya çıkarması Türk eğitim sisteminin amaçlarıyla da örtüşmektedir (Kabakçı, 2013: 1). Csikszentmihalyi'ye (2014) göre öğrencilerin istemediği bir bilgiyi onlara aktarmamız imkansızdır. Öğrenmenin sonucunda bir ödül beklemeksizin, öğrencileri öğrenme sürecine kanalize edecek şartları sağlamak son derece önemlidir. Ancak o zaman öğrencilerin kendilerini öğrenme sürecine kaptırmaları ve akış deneyimini yaşamaları sağlanabilir. Öğretmenlerin öğretme sürecinde yaşadıkları memnuniyet duygusu da eğitim faaliyetlerinin başarıya ulaşması açısından çok önemlidir (Bulut, 2020: 75-81).

2.6. Ergenlik

İnsan yaşamında bebeklikten sonraki en hızlı gelişim dönemi ergenlik dönemidir. Bu dönemin yaş aralığı kuramcılara göre farklılık gösterse de genel olarak 11 ila 21 yaş aralığı olarak kabul edilir. Ergenlik döneminde sadece fiziksel gelişmeler yaşanmaz, birey zihinsel ve ruhsal olarak da değişmeye başlar. Bu dönemde yaşanan genel problemler tarih boyunca hep olagelmıştır. Ancak son yıllarda ailelerin ve sağlık kuruluşların gençlere verdiği önemin artmasıyla birlikte daha sorunsuz bir ergenlik dönemi nasıl geçirilebileceğine dönük araştırmalar artmıştır (Ertem ve Yazıcı, 2006: 8). Çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemi olarak tanımlanabilir. Bu dönemde ergenler

yeni davranış ve tecrübeler edinir. Fiziksel, cinsel, sosyal ve ahlaki yönden gelişimlerin yaşandığı karmaşık bir dönemdir (Öztürk, 2017: 37).

2.6.1. Fiziksel ve Cinsel Gelişim

Çocukluk çağından çıkıp fiziksel olarak yetişkin görünümüne ve cinsel olgunluğa doğru bir geçiş sürecidir ergenlik. Kızlar erkeklere oranla daha erken ergenliğe adım atarlar. Üreme sisteminin aktif hale geldiği bu dönemde biyolojik değişikliklerin yanında fiziksel değişimler görülür ve bu değişim insan hayatı boyunca cinsler arası farklılaşmanın en belirgin olduğu dönemdir. Büyümenin en hızlı olduğu dönem kızlarda 11-13 iken erkeklerde 13-15 yaş aralığıdır (Koç, 2004: 234).

2.6.2. Duygusal ve Psikolojik Gelişim

Birey olarak kişilik özelliklerinin büyük oranda olduğu bu dönemde ergenler kendilerini ararlar, değerler oluştururlar. Böylece kimliklerini belirlemeye çalışırken aynı zamanda duygusal ve psikolojik açıdan düşünüldüğünde de insan hayatının en önemli dönemlerindendir (Ercan, 2001: 47-50). Ergenlik döneminde duygulardaki yoğunluk ve istikrarsızlık bu dönemle ilgili en dikkat çekici hususlardandır. Aşık olma, çekingenlik, aşırı hayalcilik, aşırı heyecan, tedirginlik, yalnızlık isteği, tedirginlik, güvensizlik, motivasyon eksikliği gibi duygu durumlarındaki dalgalanmalar en belirgin problemlerdendir (Koç, 2004: 235).

Vücut imajı, aile, kardeş ve arkadaş ilişkileri, okul başarısı, meslek seçimi bu dönemin en yoğun stres sebepleri arasındadır. Aynı zamanda ergenin kendisini toplum içerisinde konumlandırma çabaları da “rol karmaşası” yaşamasına sebep olmaktadır. Ergenlikle beraber depresyon görülme sıklığı artmakta bu oran kızlarda erkeklere oranla daha fazla yaşanmaktadır. Kendini değersiz bulma, suçluluk, üzüntü, ümitsizlik, intihar düşüncesi, öfke, hırçın olma, aile içi sorunlar, sosyal kaygı, düşük benlik saygısı, okul başarısızlıkları gibi belirtiler ergenin yaşadığı depresyonu gösteren belirtilerdir. Her ne kadar ilgili literatürde ergenlik çağına ruhsal olarak çok çalkantılı bir dönem olduğuna dair kanı olsa da bu durumun bütün ergenler için geçerli olmadığı, ergenlerin büyük çoğunluğunun bu dönemi çok kaygı verici olmayan gelişim krizleriyle atlattığı, bu dönem krizlerinin ergenler içerisinde küçük bir grup için sarsıcı düzeyde olduğu görülecektir (Ertem ve Yazıcı, 2006: 8).

2.6.3. Ahlaki ve Dinsel Gelişim

Ahlaki gelişimle ilgili olarak literatürde en çok rastanılan Piaget'in ve Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramları, psikanalitik kuram, toplumsal öğrenme kuramlarıdır. Bu kuramlar insanların ahlaki gelişim süreçleri ve nedenleri üzerine bir takım görüşler bildirmişlerdir (Koç, 2004: 236). Ahlakı tanımlayacak olursak, insanların yapmak zorunda oldukları iyi ve doğru kurallar bütünüdür. Ahlaki gelişim ise insanların davranışlarının doğruluğu veya yanlışlığı, iyiliği veya kötülüğü üzerine düşünme ve yargılama yoludur (Dinçel, 2006: 42-43).

Ergenler içinden geçtikleri gelişim evresinde ilk kez bir birey olarak kişisel değerlerinin olabileceğinin farkına varırlar. Bu dönemde ergenlerden kişisel bir değer ve ahlak sistemi yerine, içinde bulunduğu toplumun değerlerini, kurallarını benimseyip ona göre hareket etmesi, mevcut otoriteye bağlı kalması ve geleneklere uygun hareket etmesi beklenir. Genel olarak da ergenler bu beklentiyi karşılayıp genel toplum kurallarına ve dinsel ahlak kurallara uyarlar. Ergenlerin kişisel ahlak kuralları ve değer sistemlerini geliştirmeleri soyut düşüncenin olgunlaşmasıyla mümkün olabilir. Bu dönemde ahlaki kuralların baskıcı bir şekilde dikte edilmesi ergenlerin gelişimleri açısından olumsuz sonuçlar doğuracaktır. Ahlaki bir değer sistemi oluşturabilmesi için bilişsel süreçler aktif hale getirmeli, onların fikirlerindeki ve hareketlerindeki tutarsızlıkları farketmeleri sağlanmalıdır. Çünkü ancak kendi kendini yönetebilen insanların karakterinden ve ahlakından söz edilebilir (Koç, 2004: 237).

2.6.4. Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim toplumun kurallarını içselleştirip o topluma ait olmayı kabullenme olarak da tarif edilebilir. Bu gelişim süreci bebeklikten başlayıp bir ömür boyunca sürer. Gelişme sadece fiziksel büyümeyi içermez, başarılması ve öğrenilmesi gereken, bireyi olgunluğa götüren görevler vardır. Ergenlerden, fiziksel değişimini ve gelişimini kabul edip bedenini etkili bir şekilde kullanmak; kadın veya erkek olarak toplumsal cinsiyet rolünü başarmak, yaşlılarıyla yeni ve olgun ilişkiler kurmak; anne, baba veya onları yetiştiren diğerlerinden bağımsız olmak; bir meslek seçiminde bulunup onun için hazırlık yapmak ve ekonomik olarak bağımsız olmak; evlilik ve aile hayatına hazırlanmak; toplumsal olarak sorumlu davranışlar yapmayı istemek ve bunu başarmak; bir ideoloji edinmek, davranışlarına yol gösterecek değerleri ve ahlaki

sistem oluşturmak gibi görevleri başarıyla tamamlamaları beklenir (Dinçel, 2006: 50-55).

2.7. Psiko-eğitim

Psiko-eğitim problemleri önlemeye yönelik ve grupla yapılan bir grup çalışmasıdır. Psikolojik danışma veya terapi süreci değildir. İstenilen amaçlara dönük eğitim içerikleri kullanılarak beceriler geliştirmek hedefiyle oluşturulur. Özellikle problemleri önlemeye yöneliktir. Grup içi iletişimden ziyade bireysel öğrenmeler önemlidir. Bilgi ağırlıklı bir program olan psiko –eğitim lider tarafından iyi planlanmamışsa ve lider pasif kalırsa amaçlara ulaşmak zorlaşır. En çok okullarda olmak üzere bilişsel ve davranışsal konularda kullanılan psiko-eğitim yöntemi son dönemlerde duyuşsal ve varoluşsal konularda da kullanılmaya başlanmıştır. Okul dışında hastane, klinik gibi kurum ve kuruluşlarda da önleme ve destekleme amacıyla psiko-eğitimden yararlanılabilir (Güçray, Çekici ve Çolakkadıoğlu, 2009: 135-138).

Psiko-eğitim her şeyden önce eğitseldir. Beceri geliştirmek, problemleri oluşmadan önlemek hedefi vardır. Bilişsel ve davranışçı bir yol izler, gelişimi önemser ve gönüllü olan herkese açıktır. Ortak amaçlara sahip bir grup yapısına sahip olan psiko-eğitim grupları zamana, mekâna, çevreye, katılımcıların gelişim düzeylerine göre en az 6 en çok 20 oturum arasında değişebilir. Lider bir öğretmen gibi eğitici rolünü üstlenirken, katılımcılar birer öğrenci gibi öğrenme faaliyeti içerisindeyler (Özkan, 2021: 31-32).

2.7.1. Psiko-eğitimin İlkeleri

Çocuk ve ergenlerle oluşturulan gruplarda psiko-eğitimin faydalı olduğu, özellikle okulda çok etkili olduğu bilinmektedir. Psiko-eğitim grubu kısa sürelidir, sınırlıdır, terapi veya danışmanlık değildir, önleyici ve eğitici, ihtiyaç duyulan her konuda verilebilir (Albayrak, 2013: 54-58). Ancak psiko-eğitim grupları danışma ve terapi gruplarından farklıdır. Psiko-eğitim gruplarında ortak amaçlar varken danışma ve terapi gruplarında hedefler daha genel veya bireyseldir. Danışma ve terapi gruplarında güven ve devam önemli iken psiko-eğitim grupları belli bir süreliğine belli hedefler için bir araya gelir. Psiko-eğitimin süresi oturum sayısı belli iken terapi ve danışma gruplarında bu süre çok uzun olabilir. Oturum süreleri de farklıdır. Danışma ve terapi gruplarında ortalama 90 dakika olabiliyorken psiko-eğitim gruplarında çocuklar için 30-45 dakika ergenlerde biraz daha fazla, 45-60 dakika olabilir. Lider terapi ve

danışma gruplarında güven ortamını sağlar, içeriği üyeler belirler. Psiko-eğitimde lider içeriği belirler ve yönetir. Terapi ve danışma gruplarında terapötik süreçler aktif hale getirilmeye çalışılırken psiko-eğitimde hedeflenen beceriler geliştirilmeye çalışılır. Lider alanında uzman veya psiko-eğitimi yapabilme yeterliliğine sahip olmalıdır (Güçray, Çekici ve Çolakkadıoğlu, 2009: 135-138).

2.7.2. Psiko-eğitimin Planlanması

Psiko-eğitim grupları oluşturulmadan önce uzun ve planlı bir çalışma yapılarak kuramsal temel oluşturulmalıdır. Her bir detay düşünülmeli, oluşabilecek problemler hesaplanmalı, oturumlar tek tek planlanmalıdır. Bu durum liderin psiko-eğitim sürecinde işini kolaylaştıracak ve istenilen hedeflere ulaşılmasına yardımcı olacaktır (Güçray, Çekici ve Çolakkadıoğlu, 2009: 135-138).

Planlama aşaması ile ilgili olarak sekiz aşamadan bahsetmek mümkündür. Bunlar; Grubun amaçlarının belirlenmesi, hedef kitlenin belirlenmesi, hedeflerin belirlenmesi, literatürün taranması, çevresel şartların değerlendirilmesi, oturumların planlanması, eğitim yöntem ve tekniklerle birlikte materyallerin belirlenmesi ve değerlendirme gibi aşamalarıdır (Güçray, Çekici ve Çolakkadıoğlu, 2009: 139-140).

2.8. İlgili Araştırmalar

2.8.1. Sosyal Kaygı ile İlgili Araştırmalar

Lise öğrencilerine yönelik 14 oturum olarak planlanan bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan ergenlerin sosyal kaygı düzeylerini azaltma programı Bursa'da 2008-2009 eğitim yılında bir lisede kontrol gruplu ön test –son test deneysel desene göre uygulanmıştır. Deney grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı fark bulunurken kontrol grubunda fark bulunamamıştır. Ancak deney grubu ve kontrol grubu puanları karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır (Çakır, 2010).

Ergenlerle ilgili yapılan araştırmalar sosyal kaygı bozukluğunun Amerika, Kanada ve Yeni Zelanda gibi batılı ülkelerde %1-3 gibi benzer oranlarda görüldüğünü, Tayvan ve Kore gibi Doğu Asya ülkelerinde bu oranın daha düşük oranlarda olduğunu belirtmektedir. DSM III kriterlerine uyularak yapılan çalışmalar kızlarda erkeklere oranla daha fazla sosyal kaygı yaşandığını göstermektedir. Alman araştırmacıların

DSM IV kriterlerine göre 12-17 yaş aralığındaki ergenlerle yaptıkları araştırma sonuçlarına göre de kızlardaki oranın erkeklerden daha fazla olduğu saptanmıştır. Yine 12-14 yaş arası ergenlerle yapılan başka bir araştırmada sosyal kaygı erkeklerde %4,9 iken kızlarda % 9,5 olduğu görülmüştür (Mehtalia ve Vankar, 2004: 221).

Kashdan ve Roberts (2004), çalışmalarında sosyal kaygı, sosyal yetkinlik beklentisi, pozitif ve negatif duygular arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma sonucunda sosyal kaygısı yüksek olan bireylerin olumsuz duygularının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Kashdan ve Roberts, 2004).

Işık ve Çelik (2019) tarafından yapılan araştırmada ergenlerin yaşadıkları sosyal kaygı ile psikolojik sağlamlıkları arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki bulmuşlardır. Sosyal kaygının yanında bir de sosyal dışlanma yaşayan ergenlerin, psikolojik sağlamlıklarının daha yüksek oranda negatif yönde etkilendiğini belirtmişlerdir.

Aktan (2018) çalışmasında, katılımcıların yaptıkları paylaşımların içeriği, gizliliği ve öz değerlendirme ile ilgili kaygılar yaşadıklarını, kadınların sosyal medyada erkeklere oranla daha yüksek oranda sosyal kaygı yaşadıklarını belirtmiştir.

Özcan ve arkadaşları (2013) yaptıkları “Ergenlik ve genç yetişkinlik dönemindeki kadınlarda benlik saygısı, sosyal görünüş kaygısı, depresyon ve anksiyete ilişkisi” isimli araştırmalarında depresyon belirtisi şiddetinin hem sosyal kaygı düzeyi hem de benlik saygısı üzerinde olumsuz etkilerinin olduğunu saptamışlardır. Aynı zamanda ekonomik zorlukların da sosyal görünüş kaygısını arttırdığını saptamışlardır. Ayrıca sosyal kaygı düzeyi ile benlik saygısının birbiri ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Asbrand ve arkadaşları (2019) yaptıkları deneysel araştırmalarında stres etkisine maruz bırakılan ve sosyal kaygısı yüksek olan çocuklara uygulanan grup tabanlı BDT'nin etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma bulgularına göre grup tabanlı BDT müdahalesi çocukların stres sonrasında yaşadıkları sosyal kaygı düzeylerinde olumlu anlamda düşüşler yaşamalarına sebep olurken kontrol grubundaki çocuklarda bu gözlemlenmemiştir. Grup tabanlı BDT'nin stres sonrasında çocuklarda olumlu bilişler oluşturmaya yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Gill ve arkadaşları (2018) İskoçya ve Birleşik Krallıkta yaptıkları araştırmada ergenlerde öz-anlayış ile sosyal kaygı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Aynı araştırmada ayrıca olumsuz değerlendirilme korkusu, kendine odaklı dikkat ve bilişsel kaçınma konularında da incelemeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda öz-

anlayışın sosyal kaygının gelişmesinde önemli bir faktör olabileceğini ve bu nedenle öz-duyarlılığı geliştirmeyi hedefleyen psikolojik tekniklerin ergenlerde sosyal kaygının önlenmesinde veya tedavi edilmesinde yararlı olacağına dair kanıtlar bulduklarını belirtmişlerdir.

2.8.2. Okul Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar

Martin (2004) yaptığı araştırmada kız ve erkek çocuklarının motivasyon farklılıklarını incelemiştir. Araştırmada kız çocuklarının bir öğrenme veya ustalık odağını benimsemeye, okul ödevlerini planlamaya, çalışmayı etkili bir şekilde yönetmeye ve zorluklar karşısında ısrar etmeye erkeklere göre daha yatkın olduklarını ancak kaygılarının erkeklere oranla daha yüksek olduklarını belirtmiştir. Erkeklerin de kendilerini sabote etmeye yatkın olduklarını belirten Martin, farklılıklar olmasına rağmen erkek ve kız çocuklarının temel motivasyon yapısının benzer olduğunu belirtmiştir.

Yaşar (2019) araştırmasına göre okul motivasyonu ve akran ilişkilerinin okula bağlanmayı, öğretmene bağlanmayı pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı, ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin katılmayanlara göre daha yüksek düzeyde okula bağlanma gösterdikleri görülmüştür.

Korpershoek ve arkadaşları (2015) tarafından Hollanda genelinde ortaokul öğrencilerine dönük motivasyon profillerini ve motivasyon profilleriyle eğitim çıktıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere çok yönlü bir okul motivasyonu araştırması yapmışlardır. Öğrencilerin ustalık, performans, dışsal ve sosyal motivasyonları ölçülmüştür. Bu araştırmada öğrencilerin okul bağlılıkları ve akademik öz-yeterlilikleri açısından anlamlı bir ilişki bulunmuştur ancak akademik başarı açısından anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Yeung ve McInerney (2005) araştırmalarında batılı ölçekleri Çince konuşan öğrencilere uyguladıkları Honkong örneğinde sonuçların ölçeğin uygulanabilirliğini desteklediği görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre görev ve çaba yönelimlerinin genellikle ileri eğitim özelemleri ile rekabet ve övgüden daha güçlü ilişkilere sahip olduğu bulunmuştur. 7. sınıftan 9. sınıfa kadar çaba motivasyonunda bariz bir şekilde düşüş görülse de bu motivasyonun 11. sınıfta az da olsa arttığı gözlemlenmiştir.

Ay (2018) tarafından yapılan araştırma neticesinde deney ve kontrol grubu ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında, öğrenme amacıyla mektup, şiir ve yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin bu etkinliklere katılmayan öğrencilere göre başarı düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Fan ve Dempsey (2016) tarafından lise öğrencilerinde dönük yapılan araştırmada öğrenci mağduriyet deneyimleri ile akademik başarı arasında bağlantı kurmada okul motivasyonunun aracı rolü incelenmiştir. Araştırmacılar sık sık akran mağduriyeti bildiren öğrencilerin, okul motivasyonunun (öz-yeterlilik ve içsel motivasyon) azaldığını ve bunun hem okumada hem de matematikte daha düşük başarı ile sonuçlandığı belirtmişlerdir.

Usán Supervía ve Salavera Bordás (2018) araştırmalarında ergenlerin okul motivasyonu, duygusal zekâ ve akademik performansları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda ergenlerin içsel okul motivasyonları ile duygusal zekâları arasında dışsal motive olanlar veya motivasyonu düşük olanlara göre daha yüksek ilişki bulmuşlardır. Aynı şekilde duygu düzenleme, bilgiye yönelik içsel motivasyon ve motivasyonsuzluğun ergenlerin okul performansını yordadığı görülmüştür. Bu araştırmaya göre ergenlerin kişisel ve akademik gelişimlerinde okul motivasyonu, duygusal zeka ve akademik performansın etkisi nettir.

Guay ve Vallerand (1996) öğrencilerin özerkliği için ebeveyn, öğretmen ve okul yönetiminin desteğinin öğrencilerin algılanan okul yeterliliği ve özerkliğini olumlu yönde etkilediklerini öne sürerek bir motivasyon süreç modeli önermiş ve bu modellerini yaptıkları araştırmayla test etmişlerdir. İki aşamada gerçekleştirdikleri araştırmanın birinci bölümünde 9. sınıf öğrencileriyle, ikinci bölümünde 10. sınıf öğrencileriyle çalışmalar yürütmüşler ve öne sürdükleri motivasyon modelinin öğrencilerin okul motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini araştırma bulgularıyla ortaya koymuşlardır.

2.8.3. Öznel İyi Oluş ile İlgili Araştırmalar

Yorulmaz ve Eryılmaz'a (2006) göre ergenlerin mutlu olabilmek için insanlarla sevgi ve saygı içinde iyi ilişkiler kurmaya, romantik yakınlıklar kurmaya, haz aramaya, akademik başarılar kazanmaya, negatif duyguları kontrol altında tutmaya ve mutluluğu devam ettirmeye çaba harcadıkları görülmüştür.

Büyükcebeci ve Deniz (2017) tarafından yapılan çalışmada ergenlerde sosyal dışlanma, yalnızlık ve okul öznel iyi oluş arasındaki empatik eğilimin aracılık rolünü incelemişlerdir. Lise öğrencilere iki aşamalı yapısal eşitlik modeline uygun olarak uygulanan araştırmanın bulgularına göre, sosyal dışlanmanın empatik eğilimi negatif yönde yordadığı ve yine yalnızlığın empatik eğilimi negatif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eryılmaz ve Ercan (2011) çalışmalarında cinsiyetle ilgili olarak 14-17 ve 19-25 yaş grubundaki bireyler için literatürle uyumlu sonuç çıkmasına rağmen 26-45 yaş grubunda literatüre aykırı olarak erkeklerde öznel iyi oluşun daha yüksek olduğu görülmüştür. Kişilik özellikleri açısından literatürü destekleyen sonuçlara ulaşılmış ve kişilik özelliklerinin öznel iyi oluşu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kahraman, Artıran ve Eryılmaz (2018) araştırmalarında motivasyon değişkenleri arasında, yalnızca içsel motivasyonun öznel iyi oluş üzerinde bir etkisi olduğunu, ancak dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluğun ergenlerde öznel iyi oluş üzerinde hiçbir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Seki ve Dilmaç (2015) tarafından lise öğrencilerine yönelik ergenlerin sahip oldukları değerler ile öznel iyi oluş ve sosyal görünüş kaygı düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkileri belirlemek için yapılan araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında Konya'da yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ergenlerin sahip oldukları değerlerin sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluş düzeylerine doğrudan etkileri olduğu tespit edilmiştir. Yine aynı çalışmada sosyal görünüş kaygısının öznel iyi oluş üzerinde doğrudan etkisi görülmüştür.

Oishi ve Diener (2009) tarafından Amerika üniversitelerinde öğrenim gören Avrupalı ve Asyalı öğrencilerin öznel iyi oluşlarındaki bağımsız ve bağlı hedef arayışlarının rolünün incelendiği çalışmada eğlence için hedef peşinde koşmanın Avrupalı öğrencilerin öznel iyi oluşlarını artırırken Asyalı öğrencilerin öznel iyi oluşlarını etkilemediği gözlemlenmiştir. Aynı çalışmanın bir başka sonucuna göre ebeveyn veya arkadaşlarını memnun etmek için hedef arayışında bulunmanın Asyalı öğrencilerin öznel iyi oluşlarını artırırken Avrupalı öğrencilerin öznel iyi oluşlarına etki etmediği görülmüştür. Araştırma bulgularına göre bağımsız ve birbirine bağlı hedef arayışlarının kültürler arasında farklı duygusal sonuçlara yol açtığı görülmektedir.

Goswami (2012) araştırmasını çocukların öznel iyi oluşlarını yaşadıkları ilişkilerinin kalitesine odaklanarak analiz ederken gerekli verileri İngiltere genelinde eğitim gören ortaokul öğrencilerinden elde edilmiştir. Çocukların aileleriyle, arkadaşlarıyla (olumlu duygulanım) ve komşu yetişkinlerle olan ilişkilerinin öznel iyi oluşu artırdığı görülürken, arkadaşlık ilişkilerinin olumsuz yönlerinin, yetişkinler tarafından zorbalık ve haksızlığa uğrama deneyimlerinin gençlerin iyi oluşlarını azalttığı kanıtlanmıştır. Aile ile ilişkiler, arkadaşlarla olumlu ilişkiler ve zorbalığa uğrama deneyimi, çocukların öznel iyi oluşları üzerinde sırasıyla birinci, ikinci ve üçüncü en yüksek etkiye sahip görünmektedir.

Froh, Sefick ve Emmons (2008) araştırmalarında erken ergende minnettar bir bakış açısının öznel iyi oluş ve pozitif psikolojik işleyişin diğer sonuçları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma bulguları nimetleri saymanın, kendi kendine bildirilen şükranın, iyimserlik, yaşam doyumu ve azalan olumsuz etki ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Araştırmanın en önemli bulgusu hem son testte hem de 3 haftalık takipte okul deneyiminden duyulan memnuniyet ile şükranlık arasındaki güçlü ilişkinin tespit edilmiş olmasıdır. Nimetleri saymak, erken ergenlerde iyilik halinin artırılması için etkili bir müdahale gibi görünmesi de önemli bulgulardandır.

Ludwigs ve arkadaşları (2018) mutluluğun peşinden koşmanın insanların öznel iyi oluşları için faydalı olup olmadığını ortaya koymak için yaptıkları araştırmalarında kontrol gruplu deneysel desen kullanmışlardır. İlk çalışmayı yaptıktan 3 yıl sonra ikinci çalışmayı yaptıkları araştırmalarında belirli aralıklarla öznel iyi oluşla ilgili ölçekler dolduruldu. Ölçek sonuçları gösterdi ki her iki çalışmada da ilk ölçümlere göre sonraki ölçümler daha yüksek öznel iyi oluş puanları ortaya çıkarmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, şiirle psiko-eğitim programının ergenlerin sosyal kaygı, okul motivasyonu ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisini incelemek üzere karma araştırma yöntemine ve sıralı açıklayıcı desene göre yürütülmüştür. Araştırmanın nicel aşamasında deneysel desen türlerinden biri olan ön test–son test kontrol gruplu deneysel desen, nitel aşamasında ise fenomenolojik desen kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel bölümünde deneysel desenin türlerinden biri olan ön test–son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Bu desene göre daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur ve gruplardan biri kontrol grubu, diğeri deney grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenir. İki grupta yer alan deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama süresince ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar edilir. Deneysel işlemin etkisini görmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkene ait ölçme sonuçları uygun tekniklerle karşılaştırılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 212).

Araştırmanın nitel bölümünde güçlü bir nitel araştırma deseni olan fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik desen özellikle sosyoloji, psikoloji, eğitim ve sağlık alanında çok sık kullanılır. Bu desene göre bireyin deneyimlerine odaklanılarak temellendirilen sosyal fenomenler yorumlanmaya çalışılır. Uzun süreli bir alan çalışmasından sonra veri analizleri yapılır. Verilerden yola çıkılarak kodlara ve temalara ulaşılarak fenomenin özü yorumlanmaya çalışılır (Cresswell, 2018; Çarpar, 2020: 695-696).

Deneysel işlem öncesi uygulanan ön testlerin ardından deney grubuna şiirle psiko-eğitim programı uygulanırken kontrol grubuna psiko-eğitim verilmemiştir. Psiko-eğitimin bitmesinin ardından her iki gruba da son testler uygulanır. Araştırmanın nicel modelinin simgesel görünümü deney ve kontrol grupları için Tablo 3,1’de verilmiştir.

Tablo 3.1: Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test Deneysel Desen

Gruplar	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
Deney	ESKÖ, OÖİOMÖ, EÖİOÖ	Şiirle Psiko-eğitim	ESKÖ, OÖİOMÖ, EÖİOÖ
Kontrol	ESKÖ, OÖİOMÖ, EÖİOÖ	-----	ESKÖ, OÖİOMÖ, EÖİOÖ

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Pendik ilçesinde bir devlet ortaokulunda 8. sınıfta okuyan 24 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunda 12 deney ve 12 kontrol grubunda olmak üzere toplam 24 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilere ait bilgiler Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2: Öğrencilerin Demografik Bilgileri

	Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	10	41,7
	Erkek	14	58,3
Yaş	13	3	12,5
	14	20	83,3
	15	1	4,2
Ailenin geliri	Yetersiz	1	4,2
	Yeterli	12	50,0
	İyi	11	45,8
	Çok İyi	0	0,0
Anne öğrenim durumu	Okuma yazma bilmiyor	3	12,5
	İlköğretim	18	75,0
	Lise	2	8,3
	Üniversite	1	4,2
Baba öğrenim durumu	Okuma yazma bilmiyor	0	0,0
	İlköğretim	15	62,5
	Lise	7	29,2
	Üniversite	2	8,3
Toplam		24	100,0

Tablo 3.2’de gösterildiği üzere çalışmaya dahil olan öğrencilerin 10’u (%41,7) kız 14’ü (%58,3) erkek, 3’ü (%12,5) 13 yaşında, 20’si (%83,3) 14 yaşında, 1’i (%4,2) 15 yaşındadır. Ailelerinin aylık gelir durumları 1’inin (%4,2) yetersiz, 12’sinin (%50,0) yeterli, 11’inin (%45,8) iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden hiçbirinin gelir düzeyi çok iyi değildir. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri 3’ü (%15,5) okuma yazma bilmiyor, 18’i (%75) ilköğretim mezunu, 2’si (%8,3) lise mezunu ve sadece 1’i (%4,2) üniversite mezunu iken; babalarının eğitim düzeyleri 15’i (%62,5) ilköğretim mezunu, 7’si (%29,2) lise mezunu ve 2’si (%8,3) üniversite mezunudur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verileri toplamak için demografik bilgi formu, ergenler için sosyal kaygı ölçeği (ESKÖ), ortaokul öğrencileri için okul motivasyonu ölçeği (OÖİOMÖ), ergen öznel iyi oluş ölçeği (EÖİÖÖ) kullanılırken nitel bulguları elde etmek için şiiirle psiko-eğitim değerlendirme formu (ŞPEDF) kullanılmıştır. Deney grubuna, hazırlanan şiiirle psiko-eğitim programı (ŞPEP) uygulanmıştır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Öğrencilere cinsiyet, yaş, ailenin gelir durumu, anne ve baba eğitim düzeylerinin sorulduğu sorular yer almaktadır.

3.3.2. Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ),

La Greca, Dandes, Wick, Shaw ve Stone tarafından 1998 yılında çocuklarda sosyal kaygıyı ölçmek için geliştirilen ölçek yine aynı yıl La Greca ve Lopez tarafından ergenlere uyarlanmıştır. Aydın ve Tekinsav-Sütçü (2007) tarafından ölçeğin Türkçe uyarlanması 12-15 yaş arası ilköğretim ikinci kademedeki okuyan 1242 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Toplam 22 maddeden oluşan ve likert tipi olan ve kısaca ESKÖ diye isimlendirilen ölçekte puanlama (1) Hiçbir zaman ile (5) Her zaman şeklinde puanlanır. Üç faktörlü bir yapıya sahip olan ölçekte olumsuz değerlendirilme korkusu, genel olarak sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma ile yeni durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma gibi alt boyutlar vardır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamına ilişkin 0.88'dir. Ayrıca Çapa Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Fobi ölçeği ile ESKÖ arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Ölçekten alınan yüksek puanlar sosyal kaygının yüksek olduğuna işaret etmektedir (Aydın ve Tekinsav-Sütçü, 2007: 80-87).

3.3.3. Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeği (OÖİOMÖ)

Kaynak, Özhan ve Kan tarafından 2017 yılında geliştirilen orta okul öğrencileri için okul motivasyon ölçeği 14 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipi bir ölçektir. "1=kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=kararsızım, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum" şeklinde puanlanır. Puanların artması öğrencinin okul motivasyonu düzeyinin arttığı anlamına gelmektedir. Ölçek, hedef, performans ve

okula bağıllık olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.84'tür. Ölçeğin alt boyutlarından olan hedef ile akademik ve sosyal hedefler, performans ile okul görevleri, ödevler, sorumluluklar kastedilmiştir. Okula bağıllık boyutu ise okulu sevme, okula ait hissetme, okulun parçası olma gibi olumlu duygular anlaşılmalıdır (Kaynak, Özhan ve Kan, 2017: 300-309).

3.3.4. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği (EÖİÖÖ)

Ölçek Eryılmaz tarafından 2009 yılında geliştirilmiştir. 15 maddeden oluşan ve yaşamın çeşitli alanlarındaki doyumları ve olumlu duygulanımları içermektedir. “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” şeklinde cevaplanan dörtlü likert tipi bir ölçektir. Ölçekten elde edilen en yüksek puan 60, en düşük puan 15'tir. Puanın yükselmesi öznel iyi oluşun yükselmesi anlamına gelmektedir. Ölçek “aile ilişkilerinde doyum”, “önemli diğerleriyle (arkadaş, akraba, öğretmen, sevgili gibi) ilişkilerde doyum”, “yaşam doyumu” ve “olumlu duygular” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0.86'dır (Eryılmaz, 2009: 980-985).

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

3.3.2.1. Şiirle Psiko-Eğitim Değerlendirme Formu (ŞPEDF)

Çıplak (2006) tarafından geliştirilen “Grupla Psikolojik Danışma Değerlendirme Formu”ndan yola çıkılmış ve uzman görüşleri alınarak bir “Şiirle Psiko-eğitim Değerlendirme Formu” oluşturulmuştur. Form 10 sorudan oluşmaktadır ve soruların sekiz tanesi açık uçlu, ikisi ise kapalı uçlu derecelendirme sorusudur. İçerik analizi yöntemine göre değerlendirme yapılmıştır.

3.4. Deneyesel İşlem

Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desene göre yürütülen araştırmanın deneysel işlem bölümünde deney grubu öğrencilerine uygulanmak üzere bir şiirle psiko-eğitim programı hazırlanmıştır.

3.4.1. Şiirle Psiko-eğitim Programı (ŞPEP)

Bu program pozitif psikoloji ilkeleri doğrultusunda tez yazarı tarafından, alanında uzman iki Türkçe dersi ve iki rehberlik öğretmenin görüşleri de alınarak hazırlanmıştır. Şiirle Psiko-eğitim Programı 8 oturum olarak planlanmıştır. Programda

Türk Edebiyatına ait toplam 19 şiir kullanılmıştır. Seçilen şiirler Peterson ve Seligman'ın (2004) pozitif psikolojide “bilgelik ve bilgi, cesaret, insanlık, adalet, ölçülülük, aşkınlık” 6 erdem ve “yaratıcılık, merak, açık fikirli olma, öğrenme aşkı, bakış açısı, içtenlik, yılmazlık, kararlılık, canlılık, nezaket, aşk, sosyal zeka, hakkaniyet, liderlik, takım çalışması, affedicilik, alçakgönüllülük, sağduyu, öz düzenleme, güzelliği ve fazileti takdir, minnettarlık, umut, mizah ve dindarlık” olmak üzere 24 karakter güçlü yanlarını içeren tabloya uygun olarak seçilmiştir (Bulut, 2020: 5-6). Seçilen şiirlerin bir ders kazanımı gibi araştırmanın değişkenlerinden birisini doğrudan etkilemeye dönük bir hedefi yoktur. Ancak program süresince kullanılan şiirler pozitif psikoloji ilkeleri çerçevesinde, farklı şiir türleri arasında sosyal kaygıya, okul motivasyonuna ve öznel iyi oluşa olumlu etki edeceği düşünülen sözcükler, metaforlar, vurgu ve tonlamalara sahip şiirlerden seçilmiştir. Şiirler içerisinde özgüven aşılama ifadeleri, başarı isteğini kamçılama sözleri, öznel iyi oluşa iyi geleceği düşünülen mısralar, kaygıyı azaltmaya yardımcı olacak sözcükler bulunmaktadır. Şiirler içeriği planlanmış bir grup ortamında yapılan etkinliklerle birlikte verildiğinde, araştırmadaki birden çok değişkeni etkileyeceği düşünülmüştür. Planlanan programda grupla psiko-eğitim ilkelerine uyulmuş, katılımcılarla birlikte grup kuralları oluşturulmuş, katılımcılara psiko-eğitim süresince bazı görevler verilmiş, grup şiiri yazılmış ve program planlanan süre içerisinde tamamlanmıştır. Tezin ekler bölümünde oturum planları detaylı bir şekilde belirtilmiştir. Oturumların özetini yapacak olursak:

- 1. Oturum:** Yoklama ve tanışmadan sonra programın içeriği ve ilerleyişi ile ilgili bilgi verilir. Grup kuralları katılımcılarla birlikte oluşturulur. Şiir üzerine sorular sorulur, cevaplar verilir. Yunus Emre'nin “Sözünü Bilen Kişinin” şiiri okunur ve üzerine konuşulur. Bir sonraki oturum için görev verilir ve oturum sonlandırılır.
- 2. Oturum:** Yoklamadan sonra bir önceki oturumun özeti yapılır. Grup oyunu oynanır. Grup lideri şiire karşı öznel bakış açısını anlatır. Şiir tamamlama etkinliği yapılır. Katılımcıların bildikleri veya sevdikleri şiirler üzerine konuşulur. Bir sonraki oturum için görev verilir ve oturum sonlandırılır.
- 3. Oturum:** Lider İbrahim Sadri'nin “Merhaba” şiiri ile giriş yapar. Grup etkinliği yapılır. Can Yücel'in “Her Şey Sende Gizli” şiiri üzerine katılımcıların fikirleri sorulur. Önceki oturumdan verilen görevler üzerine

konuşulur. Bir sonraki oturum için yeni bir görev verilir ve oturum sonlandırılır.

4. **Oturum:** Lider yoklama alırken bir önceki oturumda görev olarak verdiği şiire atıfta bulunarak yoklama alır. Bestami Yazgan'ın “Gülü İncitme Gönül” şiirini katılımcılardan okumak isteyenler okur. Lider şairlerin hayatlarından kesitler anlatır. Şair olan Osmanlı padişahları ve şiirlerine örnekler verilir. Bir sonraki oturum için görev verilir ve oturum sonlandırılır.
5. **Oturum:** Lider elinde bir müzik çalarla oturum salonuna gelir, ilk olarak bir mehter marşı, ardından bir ilahi, ardından bir türkü, ardından bir şarkı dinletir ve dinlettiklerinin şiir olan metinlerini katılımcılara dağıtır. Onların fikirlerini alır ve şiirin anlatım gücünü vurgular. Bir sonraki oturum için görev verilir ve oturum sonlandırılır.
6. **Oturum:** Yoklamadan sonra bir önceki oturumun özeti yapılır ve görev olarak verilen Arif Nihat Asya'nın “Dua” şiirini topluluk önünde şiir metnine bakarak veya ezberden okumaları istenir ve bu yönde katılımcılar cesaretlendirilir. Grup şiiri yazma etkinliği yapılır. Bir sonraki oturum için görev verilir ve oturum sonlandırılır.
7. **Oturum:** Yoklamadan sonra bir önceki oturumun özeti yapılır ve yazılan grup şiiri hakkında katılımcı görüşleri alınır. Lider şiir yazma konusunda katılımcıları cesaretlendirir. Katılımcılara şiir yazmaları için tanınan süreden sonra isteyenlerin şiirlerini okumaları istenir. Yazılan şiirler üzerine pozitif yorumlar yapılır. Bir sonraki oturum için görev verilir ve oturum sonlandırılır.
8. **Oturum:** Yoklamadan sonra bir önceki oturumun özeti yapılır, önceki 7 oturum boyunca yapılan şiir yolculuğu ve gelinen nokta hakkında lider görüşleri belirtilir ve katılımcı görüşleri alınır. Şiir üzerine dikkat edilecek hususlar belirtilir. Liderin öznel ifadesiyle şiirin bir şuur yolculuğu olduğu üzerine görüşler bildirilir. Psiko-eğitim hakkında katılımcı görüşleri alınır. Aziz Nesin'in “Çocuklarıma” şiiri okunup üzerinde tartışıldıktan sonra iyi dilek ve temennilerle oturum sonlandırılır.

Şiirle psiko-eğitim programını uygulayabilmek için İstanbul Valiliği'nden, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve ölçekleri geliştiren akademisyenlerden e-mail yoluyla gerekli izinler alınmıştır. Programa dâhil olan öğrenci ve velilerinden de gerekli yasal izinler alınmıştır. Yapılan deney çalışmasından sonra hem kontrol grubuna hem de

deney grubuna son test uygulanmış ve sonuçlar ön test ile karşılaştırılmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yapıldığı okulda seçkisiz atama yöntemiyle deney ve kontrol grubu oluşturulmuş, öğrenciler gönüllülük esası dikkate alınarak araştırmaya dahil edilmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Toplanması

Öğrencilere ölçekler uygulanırken ölçekleri içtenlikle cevaplamaları sağlanılmaya çalışılmıştır. Ölçek sorularının gizlilik ilkesi doğrultusunda kimseyle paylaşılmayacağı ve araştırma için kullanılacağı açıklanarak öğrencilerin güvenleri sağlanılmaya çalışılmıştır. Ölçekler uygulanırken zaman sınırlamasına gidilmemiştir. Katılımcıların ölçekteki soruları içten ve doğru bir şekilde cevaplamalarının öneminden dolayı zaman sınırlaması yapılmamış ve ölçeklerin uygulanması esnasında gözlemci olarak ölçekler hakkında yeterli bilgiye sahip öğretim görevlileri hazır bulunmuşlardır. Bu şartlar hem ön test hem de son testler uygulanırken oluşturulmaya çalışılmıştır.

Ön testler uygulandıktan sonra seçkisiz atama yöntemiyle seçilen deney grubu katılımcılarına 8 oturumluk “Şiirle Psiko-eğitim Programı” uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Program sonlandıktan sonra her iki gruba da son testler uygulanmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Toplanması

Son testler uygulandıktan 6 hafta sonra deney grubu öğrencilerine “Şiirle Psiko-eğitim Değerlendirme Formu” dağıtılmış ve yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Uygulanan formlar içerik analizi yöntemine göre analiz edilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Ölçeklerle toplanan veriler sosyal bilimler için kullanılan istatistik SPSS Windows paket programı aracılığıyla betimsel istatistik teknikleriyle çözümlenmiştir. Analiz sonuçlarında, anlamlılık düzeyi en az $p < .05$ olarak kabul edilmiştir. Analizlere başlanmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek için; verilerin örneklem sayısı 30'dan küçük olduğu durumlarda kullanılan normallik testi olan shapiro-wilk testi sonucuna ve basıklık-çarpıklık değerlerine bakılmış ve

verilerin normal dağılım gösterikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple verilerin normal dağılım gösterdiği ikili değişkenlere ilişkin karşılaştırmalarda kullanılan ilişkili örneklem t testi (Paired Samples T Test) ve ilişkisiz örneklem t testi (Independent Samples T Test) kullanılmıştır.

Sosyal kaygı değişkeni için ayrıca kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Öncelikle kovaryans analizinin varsayımları olan verilerin normal dağılması, varyansların homojenliği, regresyon eğrilerinin homojenliği ve kovaryans ile bağımsız değişken arasında ilişkisizlik test edilmiş ve varsayımların sağlandığı görülmüştür. Sosyal kaygı değişkeni için kovaryans analizi kullanılmasının sebebi ise; sosyal kaygıda grup içi anlamlı bir fark bulunup gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunamaması ve aynı zamanda gruplar fark puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmasıdır. Bu belirsizliği ortadan kaldırmak için sosyal kaygı değişkeninin analizinde deneysel araştırmalar için daha güçlü sonuçlar veren kovaryans analizi (Ancova) kullanılmıştır. Çünkü Büyüköztürk'e (1998: 93) göre "*Ancova ortak değişkenlere göre ayarlanmış grup ortalamalarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder*". Büyük çoğunlukla ön test-son test kontrol gruplu deneysel çalışmalarda her iki gruba ait son test puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için kullanılır.

Nicel veriler ışığında etki büyüklüğünü ortaya çıkarmak için Cohen *d* değeri hesaplanmıştır (Cohen's $d = (M2 - M1) / SD_{pooled}$). Bilimsel araştırmaların etki büyüklüğünün hesaplanmasında Cohen tarafından geliştirilen ve kullanımı en yaygın olan hesaplama'nın (d) yanında, Glass's Δ ve Hedge's *d* gibi etki büyüklüğü hesaplama yöntemleri de kullanılmaktadır. Cohen'e göre (d) değeri 0,2'den küçük olduğu durumlar için etki büyüklüğünün zayıf, 0,5' e yakın olması orta ve 0,8'de büyük olması ise etki büyüklüğünün güçlü olması anlamına gelmektedir. Yine de 0,2'lik bir (d) dğer bazı özel durumlar için güçlü bir değer olarak karşımıza çıkabilir (Kılıç, 2014: 45).

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel bulgularını elde etmek için betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemi, nitel veri toplama araçlarıyla toplanan verilerin içeriği değiştirilmeden, gerektiği durumlarda katılımcıların söylediklerinden doğrudan alıntı yapılarak sunulması işlemidir (Karataş, 2015: 72). Wolcott'a (1994)

göre içerik analizi, elde edilen verilerin derinlemesine analiz edilmesiyle, içerikte var olan tema ve boyutların ortaya çıkarılmasıyla gerçekleşir. Bu yöntemle aslında yapılan, birbirine benzeyen ham verileri belli kavram ve temalar etrafında toplayıp okurların anlayabileceği bir şekilde dile getirmektir (Sözbilir, 2009: 4-7). Katılımcıların verdiği cevaplar, yapılan yorumları desteklemesi ve araştırma konusunu daha iyi açıklaması için değiştirilmeden aktarılmıştır. Elde edilen bulgular kuramsal bilgiler doğrultusunda yorumlanıp sonuçlara ulaşılmıştır. Veriler çözümlenirken katılımcıların kimliklerinin belli olmaması için katılımcılara “K1, K2, ...” şeklinde kodlar verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için veriler analiz edildikten sonra ortaya çıkan yorumlarla ilgili uzman görüşü alınmıştır.

Şiirle Psiko-eğitim Değerlendirme Formu ile elde edilen veriler ilk olarak araştırmacı tarafından okunarak katılımcıların verdikleri cevapları bilgisayar ortamına word dosyası olarak aktarılmıştır. Aktarılan verilerin çıktısı alınmış ve dikkatlice okunarak kodlar oluşturulmuştur. Veri analizinin geçerliliğini artırmak amacıyla bir hafta sonra önceki kodlar gözden geçirilmiş, değişiklikler ve yeni kodlamalar yapılmıştır. Bu şekilde yapılarak kodlamaların uyumlu ve isabetli olmasına gayret edilmiştir. Bu aşamadan sonra veriler tablolaştırılmış ve doğrudan alıntı yapma yoluna gidilmiştir. Elde edilen kodlar ve temalarla ilgili olarak uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Araştırmacı ve tez danışmanı tarafından yapılan analizlerin yüksek düzeyde tutarlı olduğu görülmüştür. Bağımsız kişilerce ve farklı zamanlarda yapılan değerlendirmenin uyumlu olması, formdan elde edilen bulguların geçerliliğini artırmaktadır.

3.6.1. Güvenilirlik Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeklerin ve alt boyutların güvenilirliğini ölçmek için cronbach's alfa analizi uygulanmıştır. Alfa katsayısı ölçekte bulunan soruların varyansların toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunur, 0 ile 1 arasında değerler alır ve ağırlıklı standart değişim ortalamasının adıdır. Ölçeğin güvenilirlik durumunu gösteren aralıklar aşağıda gösterilmiştir (Kiliç, 2016: 47-48).

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir,

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir,

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir,

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir testtir.

Tablo 3.3: Çalışmanın Güvenirlik Analizi

Ölçek	Cronbach's Alpha	Bu Çalışma	Madde sayısı
Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği	0,88	0,92	18
Okul Motivasyon Ölçeği	0,84	0,69	14
Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği	0,86	0,83	15

Yukarıdaki Tablo 3.3'te görüldüğü üzere araştırmanın ölçeklerinin güvenilirlikleri sosyal kaygı ve öznel iyi oluş ölçeklerinde yüksek düzeyde, okul motivasyonu ölçeğinde kabul edilebilir düzeydedir. Bu sebeple ölçeklerin güvenilir olduğu kanıtlanmaktadır.

3.6.2. Normallik Analizi

Analizlere başlanmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek için; verilerin örneklem sayısı 30'dan küçük olduğu durumlarda kullanılan normallik testi olan shapiro-wilk testi sonucuna ve basıklık-çarpıklık değerlerine bakılmış ve verilerin normal dağılım gösterikleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında bir değerde olması normal dağılım açısından yeterli kabul edilmiştir (Morgan ve ark., 2004: 49).

Tablo 3.4: Çalışmanın Normallik Analizi

Ölçekler	Ort.	Sd	Çarpıklık	Basıklık	df	Shapiro Wilk p
Sosyal Kaygı Ölçeği Ön Test	48,291	13,719	,473	,441	22	,556
Sosyal Kaygı Ölçeği Son Test	46,166	15,527	,864	,595	22	,073
Okul Motivasyon Ölçeği Ön Test	55,541	4,624	,225	-,179	22	,894
Okul Motivasyon Ölçeği Son Test	55,791	5,413	-,008	,067	22	,798
Öznel İyi Oluş Ölçeği Ön Test	46,875	6,502	-,896	,468	22	,114
Öznel İyi Oluş Ölçeği Son Test	48,958	5,841	-,289	-,314	22	,675

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi veriler normal dağılım göstermektedir ($-1 < S-K < 1$, $p > 0,05$).

3.6.3. Kovaryans Analizi Varsayımları

Sosyal kaygı değişkeninin analizinde kovaryans analizini kullanabilmek için; verilerin normal dağılım göstermesi, varyansların homojen dağılması, regresyon eğrilerinin homojenliği ve kovaryans değişken ile bağımsız değişken arasında ilişki olmaması

varsayımları test edilmiş; verilerin kovaryans analizi varsayımlarını taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde karma modele göre yürütülen araştırmanın nicel ve nitel bulguları bulunmaktadır.

4.1. Nicel Bulgular

Bu bölümde katılımcılardan toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir. Nicel bulgular şiirle psiko-eğitim programının ergenlerin sosyal kaygı, okul motivasyonu ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisi başlıkları altında incelenmiştir.

4.1.1. Araştırmanın “Şiirle Psiko-eğitim programı ergenlerin sosyal kaygı düzeylerine etki etmekte midir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın, “Şiirle Psiko-eğitim programı ergenlerin sosyal kaygı düzeylerine etki etmekte midir” sorusuna yönelik kontrol grubu ön test ve son test puanları arasındaki fark, deney grubu ön test ve son test arasındaki fark, gruplar arasındaki son test puanlarındaki fark ve deney grubu ve kontrol grubunun ön test puanlarının etkisi çıkarılarak son test puanları arasındaki fark incelenmiştir.

Katılımcıların sosyal kaygı ön test ve son test puanlarına ait bağımsız gruplar t testi analiz bulguları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Katılımcıların Sosyal Kaygı Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Bulguları

Gruplar	N	\bar{X}	Sd	t	p	
Ön test	Deney grubu	12	47.166	12.840	-.394	,697
	Kontrol grubu	12	49.416	15.030		
Son test	Deney grubu	12	41.916	16.946	-1,366	,186
	Kontrol grubu	12	50.416	13.324		

Tablo 4.1 incelendiğinde deney ($\bar{X}= 47.166$ sd=12.840) ve kontrol ($\bar{X}=49.416$; sd=15.030) gruplarının sosyal kaygı ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t=-.394$; $p>.05$). Yine deney ($\bar{X}=41.916$; sd=16.946) ve kontrol ($\bar{X}=50.416$; sd=13.324) gruplarının sosyal kaygı son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($t=-1.366$; $p>.05$). Kontrol grubunun son test ortalaması ($\bar{X}_K = 50,41$) ile deney grubunun son test ortalaması ($\bar{X}_D = 41,91$)

arasında sayısal olarak farklılık varmış gibi görünse de istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p=0,186$, $p>0,05$). Bu durum kontrol grubu ve deney grubu arasında anlamlı bir fark olmadığını yani deney grubuna uygulanan manipülasyonun ergenlerin sosyal kaygıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Katılımcıların sosyal kaygı ön test- son test puanlarına ait bağımlı gruplar t testi analiz bulguları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2: Katılımcıların Sosyal Kaygı Ön Test-Son Test Puanlarına Ait Bağımlı Gruplar t Testi Analiz Bulguları

Gruplar		N	\bar{X}	Sd	t	p
Deney Grubu	Ön Test	12	47,166	12.840	2,406	,035
	Son Test	12	41,916	16.946		
Kontrol Grubu	Ön Test	12	49,416	15.030	-,563	,585
	Son Test	12	50,416	13.324		

Tablo 4.2 incelendiğinde deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımlı örneklem için t testine bakıldığında ise katılımcıların ön test ortalaması ($\bar{X}_O = 47,16$) ile son test ortalaması ($\bar{X}_S = 41,91$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($p= 0,03$, $p<0,05$). Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olması deney grubuna uygulanan manipülasyonun sosyal kaygı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımlı örneklem için t testinde kontrol grubunun ön test ortalaması ($\bar{X}_O = 49,41$) ile son test ortalaması ($\bar{X}_S = 50,41$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($p= 0,58$, $p>0,05$). Bu durum, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında kontrol grubuna manipülasyon uygulanmadığı için anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Katılımcıların sosyal kaygı düzeylerinin ön test son test fark puanlarına ait bağımsız gruplar t testi analiz bulguları Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3: Katılımcıların Sosyal Kaygı Ön Test-Son Test Fark Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Bulguları

	Gruplar	N	\bar{X}	sd	t	p
Öntest-son test fark puanları	Kontrol Grubu	12	-5.250	7.557	-2,222	,037
	Deney Grubu	12	1.000	6.149		

Tablo 4.3 incelendiğinde deney grubunun ön test-son test puanları arasındaki fark ve kontrol grubunun ön test-son test puanları arasındaki farklar karşılaştırılmış ve anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem için t testinde kontrol grubu ön test-son test puan farkı ($\bar{X}_K = 1,00$) ile deney grubunun ön

test-son test puan farkı ($\bar{X}_D = 5,25$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p= 0,03, p<0,05$). Bu durum kontrol grubu ve deney grubu fark puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu yani deney grubuna uygulanan manipülasyonun ergenlerin sosyal kaygıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Deney grubunun ön test-son test sosyal kaygı düzeylerinde bağımlı gruplar t testi sonucuna ($p= ,035$) göre grup için; deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest fark puanlarının bağımsız gruplar t testi sonucuna göre gruplar arasında ($p= 0,037$) anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak bağımsız gruplar t testi sonucuna göre gruplar arası son test puanlarında ($p= 0,18$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durumun sebebinin katılımcıların ön test puanlarının sonucu etkilemesi olduğu düşünülerek ön test puanlarının etkisini ortadan kaldırmak için sosyal kaygı değişkeninin gruplar arası analizinde deneysel araştırmalar için daha güçlü sonuçlar veren kovaryans analizi kullanılmıştır. Araştırmaların bulgularına göre kovaryans analizinin yapılabilmesi için ön şartlarının sağlandığı nicel verilerin toplanması başlığı altında belirtilmişti. Yapılan analiz Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4: Katılımcıların Sosyal Kaygı Düzeylerinin Son Test Puanları Arasındaki Ancova Testine Ait Bulgular

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Ön Test (Regresyon)	4070,68	1	4070,68	82,10	0,00
Grup	237,25	1	237,25	4,78	0,04
Hata	10,41	21	49,57		
Toplam (Düzeltilmiş)	5545,33	23			

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi uygulanan kovaryans analizi sonucunda sosyal kaygı ön test puanları kontrol altına alındığında grupların son test düzeltilmiş puanları arasında anlamlı fark gözlemlenmiştir [$F_{1-21} = 237,25, p<0,05$]. Yani deney grubuna uygulanan şiirle psiko-eğitim programı ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri üzerinde etkilidir. Bu durumda şiirle psiko-eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin sosyal kaygı puanlarındaki olumlu yönde ve anlamlı düzeyde düşüşün deneysel müdahalenin etkisiyle gerçekleştiği söylenebilir.

Sosyal kaygı değişkeninde gruplar arası farkın büyüklüğünü ortaya çıkarmak için hesaplanan Cohen d etki büyüklüğü $d=0.558$ sonucuna göre değişkenler arasındaki farkın büyüklüğünün “orta” düzeyde olduğu söylenebilir.

4.1.2. Araştırmanın “Şiirle Psiko-eğitim programı ergenlerin okul motivasyonu düzeylerine etki etmekte midir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Bu bölümde "Şiirle Psiko-eğitim programı ergenlerin okul motivasyonu düzeylerine etki etmekte midir" sorusuna yönelik kontrol grubu ön test ve son test puanları arasındaki fark, deney grubu ön test ve son test puanları arasındaki fark ve gruplar arasındaki son test puanlarındaki fark incelenmiştir.

Katılımcıların okul motivasyonu ön test ve son test puanlarına ait bağımsız gruplar t testi analiz bulguları Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5: Katılımcıların Okul Motivasyonu Ön Test-Son Test Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Bulguları

Test	Gruplar	N	\bar{X}	Sd	t	p
Öntest	Deney	12	56,500	2,907	1.016	.321
	Kontrol	12	54,583	5,853		
Sontest	Deney	12	56,916	3,679	1.019	.319
	Kontrol	12	54,666	6,705		

Tablo 4.5 incelendiğinde deney ($\bar{X}_0 = 56.500$; $sd = 2.907$) ve kontrol ($\bar{X}_0 = 54.583$; $sd = 5.853$) grubunun okul motivasyonu ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t = 1.016$; $p > .05$). Yine deney ($\bar{X}_0 = 56.916$; $sd = 3.697$) ve kontrol ($\bar{X}_0 = 54.666$; $sd = 6.705$) grubunun okul motivasyonu son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t = 1.019$; $p > .05$).

Katılımcıların okul motivasyonu ön test ve son test puanlarına ait bağımlı gruplar t testi analiz bulguları Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6: Katılımcıların Okul Motivasyonu Ön Test-Son Test Puanlarına Ait Bağımlı Gruplar t Testi Analiz Bulguları

Gruplar		N	\bar{X}	Sd	t	p
Deney Grubu	Ön Test	12	56.500	2.907	-.594	.586
	Son Test	12	56.916	3.679		
Kontrol Grubu	Ön Test	12	54,583	5,853	-.064	.950
	Son Test	12	54,666	6,705		

Tablo 4.6 incelendiğinde kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımlı örneklem için t testinde katılımcıların ön test ortalaması ($\bar{X}_0 = 54,58$) ile katılımcıların son test ortalaması ($\bar{X}_s = 54,66$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($p = 0,95$, $p > 0,05$). Bu durum, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında kontrol grubuna manipülasyon uygulanmadığı için anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkili örneklem için t testine bakıldığında ise katılımcıların ön test ortalaması ($\bar{X}_O = 56,50$) ile katılımcıların son test ortalaması ($\bar{X}_S = 56,91$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($p = 0,56$, $p > 0,05$). Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmaması deney grubuna uygulanan manipülasyonun okul motivasyonu üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Katılımcıların okul motivasyonu ön test-son test fark puanlarına ait bağımsız gruplar t testi analiz bulguları Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7: Katılımcıların Okul Motivasyonu Ön Test -Son Test Fark Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Bulguları

	Gruplar	N	\bar{X}	sd	t	p
Öntest- sontest fark puanları	Kontrol Grubu	12	,4167	2,429	.227	.823
	Deney Grubu	12	,0833	4,481		

Tablo 4.7 incelendiğinde deney grubunun ön test-son test puanları arasındaki fark ve kontrol grubunun ön test-son test puanları arasındaki farklar karşılaştırılmış ve farklar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem için t testinde kontrol grubu ön test-son test puan farkı ($\bar{X}_K = 0,12$) ile deney grubunun ön test-son test puan farkı ($\bar{X}_D = 0,41$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p = 0,82$, $p > 0,05$). Bu durum kontrol grubu ve deney grubu fark puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını yani deney grubuna uygulanan manipülasyonun ergenlerin okul motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

4.1.3. Araştırmanın “Şiirle Psiko-eğitim programı ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerine etki etmekte midir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ilk sorusu, "Şiirle Psiko-eğitim programı ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerine etki etmekte midir" sorusuna yönelik kontrol grubu ön test ve son test puanları arasındaki fark, deney grubu ön test ve son test arasındaki fark ve gruplar arasındaki son test puanlarındaki fark incelenmiştir.

Katılımcıların öznel iyi oluş ön test ve son test puanlarına ait bağımsız gruplar t testi analiz bulguları Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8: Katılımcıların Öznel İyi Oluş Ön Test-Son Test Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Bulguları

Test	Gruplar	N	\bar{X}	Sd	t	p
Öntest	Deney	12	47,083	7,229	.154	.879
	Kontrol	12	46,666	6,005		
Sontest	Deney	12	51,750	5,941	2.623	.016
	Kontrol	12	46,166	4,365		

Tablo 4.8 incelendiğinde deney ($\bar{X}_0 = 56.500$; $sd = 2.907$) ve kontrol ($\bar{X}_0 = 54.583$; $sd = 5.853$) grubunun okul motivasyonu ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t = 1.016$; $p > .05$). Yine deney ($\bar{X}_0 = 56.916$; $sd = 3.697$) ve kontrol ($\bar{X}_0 = 54.666$; $sd = 6.705$) grubunun okul motivasyonu son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t = 1.019$; $p > .05$).

Katılımcıların öznel iyi oluş ön test ve son test puanlarına ait bağımlı gruplar t testi analiz bulguları Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9: Katılımcıların Öznel İyi Oluş Ön Test Son Test Puanlarına Ait Bağımlı Gruplar t Testi Analiz Bulguları

Gruplar		N	\bar{X}	sd	t	p
Kontrol Grubu	Ön Test	12	46,666	6.005	.702	.497
	Son Test	12	46,166	4.365		
Deney Grubu	Ön Test	12	47,083	7.229	-3,023	.012
	Son Test	12	51,750	5.941		

Tablo 4.9 incelendiğinde kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımlı örneklem için t testinde katılımcıların ön test ortalaması ($\bar{X}_0 = 46,66$) ile katılımcıların son test ortalaması ($\bar{X}_S = 46,16$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($p = 0,49$, $p > 0,05$). Bu durum, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında kontrol grubuna manipülasyon uygulanmadığı için anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testine bakıldığında ise katılımcıların ön test ortalaması ($\bar{X}_0 = 47,08$) ile katılımcıların son test ortalaması ($\bar{X}_S = 51,75$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($p = 0,01$, $p > 0,05$). Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olması deney grubuna uygulanan manipülasyonun öznel iyi oluş düzeyi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların öznel iyi oluş ön test ve son test fark puanlarına ait bağımsız gruplar t testi analiz bulguları Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10: Katılımcıların Öznel İyi Oluş Ön Test Son Test Fark Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar t Testi Analizi Bulguları

	Gruplar	N	\bar{X}	sd	t	p
Ön test son test fark puanları	Kontrol Grubu	12	4,666	5,348	3,038	,006
	Deney Grubu	12	-,500	2,467		

Tablo 4.10 incelendiğinde deney grubunun ön test-son test puanları arasındaki fark ve kontrol grubunun ön test-son test puanları arasındaki farklar karşılaştırılmış ve farklar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem için t testinde kontrol grubu ön test-son test puan farkı ($\bar{X}_K = -0,50$) ile deney grubunun ön test-son test puan farkı ($\bar{X}_D = 4,66$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p = 0,006$, $p < 0,05$). Bu durum kontrol grubu ve deney grubu fark puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu yani deney grubuna uygulanan manipülasyonun ergenlerin öznel iyi oluşları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Okul motivasyonu değişkeninde gruplar arası farkın büyüklüğünü ortaya çıkarmak için hesaplanan Cohen d etki büyüklüğü $d = -1.069$ sonucuna göre değişkenler arasındaki farkın büyüklüğünün “yüksek” düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2. Nitel Bulgular

Bu bölümde, şiirle psiko-eğitime programına katılan ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinden Şiirle Psiko-Eğitim Programı Değerlendirme Formu ile toplanan verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Araştırmanın “Şiirle psiko-eğitim programına katılan ergenlerin yaşadıkları program sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Bu araştırmada test edilen denencelere ek olarak, "Şiirle psiko-eğitim programına katılan ergenlerin yaşadıkları program sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna da cevap aranmıştır. Program sonlandırıldıktan 6 hafta sonra katılımcılara Şiirle Psiko-Eğitim Programı Değerlendirme Formu verilmiş ve doldurmaları istenmiştir.

Şiirle Psiko-Eğitim Değerlendirme Formu'nda açık uçlu sorularla öğrencilerin şiirle psiko-eğitime katılma amaçları, belirledikleri amaca ne düzeyde ulaştıkları, süreç sonunda elde ettikleri kazanımlar, empati ve duygu farkındalığına ilişkin kazanımlar, şiirle psiko-eğitim programına ilişkin görüşleri, uygulama sürecine yönelik önerileri

açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Diğer iki soruda ise empati ve duygu farkındalığı boyutunda yaşadıkları değişimi derecelendirmeleri istenmiştir (Çıplak, 2006: 58-59). Şiirle Psiko-Eğitim Programı Değerlendirme Formu örneği ekler kısmında sunulmuştur.

Şiirle Psiko-Eğitim Programı Değerlendirme Formu ile toplanan veriler içerik analizi tekniği uygun olarak her form tek tek incelenmiş, kodlamalar yapılmış, ardından formlar yeniden değerlendirilmiştir. Bulunan kodlardan yola çıkılarak temalar belirlenmiş ve birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen temalar, ana temalar altında toplanmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi yapılırken soru bazında değil, birbiriyle ilişkili olan sorular kümelenerek analiz edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonuçları tablolara aktarılmıştır. Analiz sonucunda oluşan tablolar ve katılımcı cevapları aşağıdaki gibidir.

4.2.1.1. Şiirle Psiko-eğitim: Amaçlar ve Amaçlara Ulaşmaya Yönelik Görüşler

Şiirle Psiko-Eğitim Değerlendirme Formu'nun ilk iki sorusu amaca yönelik sorulardır. “*Şiirle psiko-eğitim programına katılırken amaçlarınız nelerdir?*” ve “*Katılım amacınıza ne oranda ulaştığınızı düşünüyorsunuz?*” sorularına verilen cevaplar aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4.11: Şiirle Psiko-eğitim Programına Katılım Amacına Ait Bulgular

Ana Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Amaç	Şiire Yönelik İlgi	Şiir öğrenmek	<i>K1, K4, K6, K7, K10, K11</i>
		Şiiri sevdiği için	<i>K5</i>
		Şiirleri anlamak için	<i>K8</i>
		Şiiri merak ettiği için	<i>K10</i>
		Şiiri sevmek için	<i>K4</i>
	Kişisel Gelişim	Programın kazandıracaklarını merak ettiği için	<i>K12</i>
		Kendini geliştirmek için	<i>K9</i>
		Başkalarının düşüncelerini öğrenmek	<i>K3</i>
	Eğlenmek	Arkadaşlarıyla yakın olmak için	<i>K9</i>
		Eğlenmek için	<i>K3, K11</i>
Amaçsızlık	Amaçsız	<i>K2</i>	

Şiirle Psiko-Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nda yer alan bu iki soru aracılığı ile toplanan veriler tablo 4.11'de gösterilmiştir. Bu tablodan da anlaşılacağı üzere göre on iki katılımcıdan on biri amacını belirtmiştir. Amaçsız bir şekilde katıldığını belirten bir üye “*Şiirle psiko-eğitime katılırken bir amacım yoktu, ancak güzel şeyler*

öğrendim.” cevabını vermiştir. Katılımcıların 1. soruya dönük cevaplarına örnek verecek olursak:

K3: *Başkalarının düşüncelerini öğrenmek ve eğlenmek amacıyla katıldım.*

K4: *Şiiri sevmek ve öğrenmek için katıldım.*

K9: *Kendimi geliştirmek ve arkadaşlarıma yakın olmak için katıldım.*

K11: *Eğlenmek ve şiiri öğrenmek amacıyla katıldım.*

Şeklinde olduğu görülecektir. Araştırmanın aynı başlık altında değerlendirilen 2. sorusuna katılımcıların verdikleri cevapları gösteren tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4.12: Şiirle Psiko-eğitime Katılma Amaçlarına Ulaşma

Kod	Katılımcılar
Evet, amaçlarıma ulaştım	<i>K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11</i>
Kararsızım	<i>K12</i>
Katılırken bir amacım yoktu	<i>K2</i>

Tablo 4.12 incelendiğinde katılımcıların şiirle psiko-eğitime programına katılma amaçlarına dair görüşlerine göre bir katılımcı “*kararsızım*” cevabını verirken bir başka katılımcı “*Aslında bir amacım yoktu.*” cevabını vermişlerdir. Ancak araştırmaya katılan 12 öğrenciden 10 tanesinin amacına ulaştığı görülmektedir. Katılımcıların bir kısmı amaçlarına ulaşip ulaşmadığıyla ilgili soruyu,

K3: *Amaçlarıma ulaştım, benim için güzel bir sekizinci sınıf hatırası kaldı.*

K4: *Şiirin ne kadar ustaca bir iş olduğunu ve ve şiirin içinde anlatılanların manalarını daha iyi anlamaya başladığım için amacıma ulaştım.*

K6: *İyi dercede amaçlarıma ulaştığımı düşünüyorum.* şeklinde cevaplamışlardır.

4.2.1.2. Şiirle Psiko-eğitim: Kazanımlar

Şiirle Psiko-Eğitim Değerlendirme Formu’nun üçüncü sorusu kazanımlara yönelik sorulardır. İçerik analizi sonucunda bulunan kodlar şiir bilgisi ve sevgisi, şuur ve anlam, duygusal değişim, davranış değişiklikleri alt temalarında birleştirilmiştir. “*Şiirle psiko-eğitim programı sonucunda ne gibi değişimler yaşadınız*” sorusuna verilen cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.13: Şiirle Psiko-eğitim Sonucunda Elde Edilen Kazanımlar

Ana Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Kazanımlar	Şiir Bilgisi ve Cevabı	Eskiden şiiri sevmezdim ama artık çok seviyorum	K1, K2, K7
		Artık şiiri daha iyi bildiğimi düşünüyorum	K1, K10, K11
		Şiire olan ilgim bariz bir şekilde arttı	K3, K10
		Şiir yazmaya başladım	K10
	Şuur ve Anlam	Değişik bakış açıları farketdiğimi söyleyebilirim	K11, K12
		Daha şuurlu birisi olduğumu düşünüyorum	K2, K3, K6
		Kelimeleri daha anlamlı buluyorum	K4
		Hayata daha olumlu bakmaya başladım	K9
		Şiir hayal dünyamı ve düşüncelerimi geliştiriyor	K4, K6
	Duygusal Değişim	İnsanlara artık daha güzel bakıyorum	K2, K6, K9
		Duygularımı daha iyi anlıyorum	K8
		Şiirin mutluluk verdiğini söyleyebilirim	K10
	Davranış Değişiklikleri	Hayatımın değiştiğini ifade edebilirim	K10
		Bir sorunla karşılaştığımda daha olumlu yaklaşmaya çalışıyorum	K9
Eskiden okul derslerinden sıkılırken artık sıkılmadığımı söyleyebilirim		K5	
Artık daha özgüvenli olduğumu söyleyebilirim		4K	

Tablo 4.13 psiko-eğitim sonucunda elde edilen kazanımları göstermektedir. Katılımcılar şiirle psiko-eğitim programıyla yaşadıkları değişimin sorulduğu üçüncü soruyu,

K2: *İnsanların önemini ve değerini, insanın üstün özelliklerini ve şiiri öğrendim. Bu da beni daha şuurlu yaptı. Eskiden şiir sevmezdim artık seviyorum.*

K4: *Hayal dünyam zenginleşti. Artık kelimeleri, cümleleri daha iyi anlamlandırabiliyorum. Kendimi daha özgüvenli hissediyorum.*

K6: *Artık şiirleri öylesine okumuyorum, anlamaya çalışıyorum. Başkalarının ne tarzda düşündüklerini ne anlatmaya çalıştıklarını anlıyorum. Şiirin düşünceleri sonsuz kıldığını düşünüyorum. Artık daha şuurlu biriyim.*

K9: *Artık bir sorun olduğunda daha olumlu ve farklı yönlerden bakmaya başladım. Hem aileme hem arkadaşlarıma karşı daha sevgi doluyum artık. Eskiden tipimi (Dış görünüşümü kastediyor) beğenmiyordum ama hayatın tipten ibaret olmadığını farkettim, bu da bana kendimi iyi hissettirdi.*

K10: *Hayatımın değiştiğini hissediyorum. Eskiden şiirler anlamsızdı ama artık şiir okuyorum, şiir yazıyorum. Aileme, arkadaşlarıma, öğretmenlerime, hayata farklı bakıyorum artık. Şiir mutluluk veriyor. şeklinde cevaplamışlardır.*

4.2.1.3. Duygular

Duygular ana teması için şiirle psiko-eğitim değerlendirme formunun dördüncü sorusu sorulmuştur. İçerik analizi sonucunda bulunan kodlar anlama, tanıma ve ifade etme alt temaları altında birleştirilmiştir. **“Duygularınızı tanıma, anlama ve ifade etme konusunda ne gibi değişimler yaşadınız?”** sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4.14: Şiirle Psiko-eğitim Sonunda Duygularını Anlama, Tanıma ve İfade Etmede Yaşanılan Değişim

Ana Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Duygular	Anlam	Psiko-eğitmeden sonra duygularımı daha iyi anlamlandırdığımı söyleyebilirim	K1, K3, K8
		Eskiden anlayamadıklarımı daha iyi anlıyorum	K4, K7, K10
		Daha şuurlu birisi olduğumu düşünüyorum	K11
	Tanıma	Daha mutlu hissediyorum	K7, K11
		Kendimi daha iyi hissediyorum	K1, K11
		Özgüvenimin arttığını söyleyebilirim.	K4
		Fazla bir değişiklik yaşamadığımı düşünüyorum	K12
	İfade etme	Artık fikirlerimi açıkça söyleyebiliyorum	K2, K8, K9, K11
		Kendimi daha iyi anlatabiliyorum	K6
		Daha iyi iletişim kurmaya başladım	K5, K6

Tablo 4.14 incelendiğinde katılımcıların duygularını anlama, tanıma ve ifade etmede olumlu anlamda değişim yaşadıklarını söylemek mümkündür. Katılımcıların bu değişimi destekleyen cümleleri,

K1: *Bu konuda biraz geliştirdim, gözlerim açıldığını hissediyorum. Kendimi iyi hissediyorum.*

K2: *İnsanların önemini ve değerini, insanın üstün özelliklerini ve şiiri öğrendim. Bu da beni daha şuurlu yaptı. Eskiden şiir sevmezdim artık sviyorum.*

K4: *Eskiden kimse kırılmasın diye susardım, artık kendimi de kırmamaya karar verdim. Her ne olursa olsun artık fikirlerimi açıkça söyleyeceğim.*

K5: *Artık arkadaşlarımla daha iyi iletişim kurmaya başladığımı düşünüyorum.*

K7: *Hissettiği şeyler beni mutlu ediyor. Güzel satırlar anlamlı cümleler, şiiri anlamak iyi hissettiriyor.*

K8: *Duygularımı daha iyi anlıyorum.*

K11: *Artık daha şuurlu biri olduğumu düşünüyorum, bu bana kendimi iyi hissettiriyor. Şiirin hissettirdikleri mutlu ediyor. Şiir sayesinde duygularımı yazıya*

dökmeye başladım bu beni çok rahatlattı. şeklindedir.

5. soruda ise bir önceki soruyla ilişkili olarak “*Yaşadığınızı değişimi 1 ile 10 puan arasında değerlendirdiğinizde kaç puan verirdiniz?*” sorusu sorulmuş ve katılımcılardan duyguları tanıma, anlama ve ifade etmede yaşadıkları değişime 1 ile 10 puan arasında bir değer vermeleri istenmiştir. Katılımcıların verdikleri puanlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.15: Şiirle Psiko-eğitim Sonucunda Yaşanılan Duygu Değişimlerini Değerlendirme

Kod	Verilen Puan	Katılımcılar
Bence yaşadığım değişim 10 üzerinden	10	K1, K7, K10
	9	K3, K5, K6, K9, K11
	8	K2
	7	K4, K8
	2	K12

Tablo 4.15’te de görüldüğü üzere şiirle psiko-eğitim programı sonucunda duygularını tanıma, anlama ve ifade etme konusunda üç katılımcı 10 puan, beş katılımcı 9 puan, 1 katılımcı 8 puan, iki katılımcı 7 puan, bir katılımcı 2 puan ile değerlendirmiştir. Bu anlamda Şiirle Psiko-eğitim Programı katılımcıların duygularını anlama, tanıma ve ifade etmelerini olumlu şekilde etilediği söylenebilir.

4. ve 5. sorularda kendi duygularını tanıma ile ilgili sorular sorulmuştu. 6. soruda “*Başkalarının duygularını tanıma, anlama ve ifade etme konusunda ne gibi değişimler yaşadınız?*” soru sorularak başkalarının duyguları anlama konusunda yaşanılan değişiklikler bulunmaya çalışılmıştır. Katılımcıların verdikleri cevapları empati ana teması altında ve anlam, kendini tanıma, iletişim alt temaları altında kodlanmış ve oluşturulan tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4.16: Şiirle Psiko-eğitim Sonucunda Empati Düzeyinde Yaşanılan Değişimler

Ana Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Empati	Anlam	Artık Kalp kırmamak için daha dikkatli davranıyorum	K2, K11
		Artık başkalarının dertleriyle dertlenebiliyorum	K1, K9
	Kendini tanıma	Artık Karşımdaki insanın hislerine, fikirlerine göre hareket edebiliyorum	K5
		Eskiden kimseyi tam olarak anlayamadığımı farkettim	K10
		Empati becerimin arttığını hissediyorum	K3
		Bu konuda bir değişim yaşadığımı zannetmiyorum	K4, K7, K12

İletişim	Artık karşımdaki insanları daha dikkatli dinlediğimi ve onları anlamaya çalıştığımı söyleyebilirim	K1, K6, K11
	Artık insanları daha iyi anladığımı düşünüyorum	K6, K8

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere katılımcıların verdikleri cevaplar “empati” ana temasının altında iletişim, kendini tanıma ve anlam alt temaları altında kodlanmıştır. Katılımcıların başkalarının duygularını, anlama, tanıma ve ifade etme boyutunda olumlu değişimler yaşadıkları söylenebilir. Katılımcıların bu görüşü destekleyen cümleleri,

K1: *Artık bazı kişileri daha iyi anlıyorum, onları dinliyorum, onların kötü anılarını duyunca üzülüyorum, sanki ben de yaşamış gibi oluyorum.*

K2: *Artık karşımdaki kişilerle onları kırmadan konuşma kararı aldım.*

K3: *Empati kurma konusunda eskiden de iyiydim ama daha iyisi olmalı diye düşünüyorum artık.*

K5: *Artık karşımdakinin de hislerine, düşüncelerine göre hareket etmeye çalışıyorum.*

K8: *Başkalarının duygularını da daha iyi anlayabiliyorum.*

K11: *Kalp kırmanın ne kadar kötü bir şey olduğunu "Kâbe'yi Yıkma gibi" olduğunu öğrendi ve başkalarına karşı nasıl dikkatli olmam gerektiğini anladım. şeklindedir.*

6. soruda sorulan duygudaşlık ile ilgili sorularla ilişki olarak 7. soruda “**Başkalarının duygularını anlama, tanıma ve ifade etmede yaşadığınız değişimi 1 ile 10 puan arasında değerlendirdiğinizde kaç puan verirdiniz?**” sorusu sorulmuş ve katılımcılardan 1 ile 10 puan arasında bir değer vermesi istenmiştir. Katılımcıların verdikleri puanlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.17: Şiirle Psiko-eğitim Sonucunda Empati Düzeyinde Yaşanılan Değişimleri Değerlendirme

Kod	Verilen Puan	Katılımcı
Bence yaşadığım değişim 10 üzerinden	10	K1, K2, K9
	9	K3, K5
	8	K8
	7	K6
	6	K11
	5	K10
	1	K4, K7, K12

Tablo 4.17 incelendiğinde üç katılımcı 10 puan, iki katılımcı 9 puan, 1 katılımcı 8 puan, bir katılımcı 7 puan, bir katılımcı 6 puan, bir katılımcı 5 puan, üç katılımcı 1 puan ile değerlendirmişlerdir. Bu sonuçlara göre Şiirle Psiko-eğitim Programı başkalarının duygularını anlama, tanıma ve ifade etme konusunda da katılımcılarda deney öncesi duruma göre önemli oranda olumlu yönde değişimlere sebep olmuştur.

4.2.1.4. Psiko-eğitimde Şiir Kullanımı ve Grup Şiiri Yazma

Şiir, psiko-eğitim programının en önemli unsurlarından biridir. Psiko-eğitim sürecinde kullanılan şiirler pozitif psikoloji süzgecinden geçirilerek, alanında uzman kişilerin görüşleri alınarak belirlenmiştir. Psiko-eğitim sürecinde şiir kullanılması ile ilgili katılımcı görüşlerinin öğrenilebilmesi için 8. soruda “**Oturumlarda şiir kullanılması konusunda neler düşünüyorsunuz?**” soru sorulmuştur. 8. soruya verilen cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.18: Psiko-eğitimlerde Şiir Kullanımı Konusunda Katılımcı Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Şiir kullanımı İle ilgili düşünceler	Şiirler çok iyi seçilmişti.	K1, K3, K7, K9, K11
	Şiir kullanılmasını sevdim.	K2, K6
	Gayet güzeldi.	K4, K8, K10
	Güzeldi, mutlu oldum.	K3, K5, K7
	İyi bir yöntem.	K12

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi katılımcıların tamamı psiko-eğitim programında şiir kullanılmasıyla ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden hareketle psiko-eğitimde şiir kullanılmasının etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Katılımcıların bu görüşü destekleyen cümleleri,

K1: *Kullanılan şiirlerin hepsi çok iyiydi.*

K2: *Şiirle Psiko-eğitim Programını sevdim, güzeldi. Yunus Emre şiirleri harikaydı.*

K3: *Şiir çok güzel bir seçenektir.*

K5: *Güzeldi, mutlu oldum, çünkü şiiri seviyorum.*

K6: *Şiir kullanımı en güzel yol diye düşünüyorum.*

K8: *İyi tercih.*

K12: *Şiir kendini ifade etmek için iyi bir yöntem. şeklindedir.*

Şiirle psiko-eğitim sürecinde yapılan eğitimler ile şiir bilgisi, şiir sevgisi, şairlerin

hayatı, şiirlerin şekil özellikleri ve anlam güzellikleri üzerinde durulurken zaten öğrencilerin şiire yönelik ilgi ve tutumlarının artacağı düşünülmekteydi. Değerlendirme formundan elde edilen bulgular bu düşünceleri desteklemektedir. Özellikle, “*Şiirin hissettirdikleri mutlu ediyor. Şiir sayesinde duygularımı yazıya dökmeye başladım bu beni çok rahatlattı.*”, “*Artık şiirleri öylesine okumuyorum, anlamaya çalışıyorum. Şiirin düşünceleri sonsuz kıldığını düşünüyorum.*”, “*Güzel satırlar anlamlı cümleler, şiiri anlamak iyi hissettiriyor.*” şeklindeki katılımcı ifadeleri şiirle psiko-eğitim programının ergenlerin şiire yönelik ilgi ve tutumlarını artırdığı söylenebilir.

Şiirin psiko-eğitim sürecinin en önemli unsurlarından biri olması ve süreç içerisinde kullanılmasının etkileri ile ilgili yorumlar üst satırlarda mevcuttur. Şiir okumak, istendiğinde okur-yazar olan herkes tarafından yapılabilecekken, şiir yazmak herkesin istendiğinde yapabileceği bir iş değildir. Şiir yazmak için duygu yoğunluğu, şiir bilgisi ve belirli bir birikime ihtiyaç vardır. Bu birikimin elde edilmesi kolay değildir. Ancak, katılımcılarla birlikte yapılan beş oturum sonunda gerekli birikimin belli oranlarda elde edildiği varsayılarak, uygulanan psiko-eğitim programının altıncı oturumunda bir grup şiiri yazma etkinliği yapılmıştır. Grup şiiri etkinliğine rahatsızlığından dolayı katılmayan bir öğrenci dışında tüm öğrenciler katılmışlardır. Katılımcıların grup şiir yazma deneyimleri hakkındaki görüşlerini öğrenmek amacıyla 9. soruda “**Grup şiiri yazma konusunda neler düşünüyorsunuz?**” sorusu sorulmuştur. Grup şiiri yazma ile ilgili bir ana tema oluşturulmamış ve katılımcıların görüşleri teması altında gösterilen katılımcıların verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.19: Psiko-eğitimlerde Grup Şiiri Yazmakla İlgili Katılımcı Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Grup şiiri yazma ile ilgili düşünceler	İyiymi.	K1
	Çok güzeldi.	K2
	Grup şiirini sevdim.	K3
	Gayet Güzeldi.	K4, K7, K8
	Çok eğlenceliydi.	K5, K6, K7, K8, K11
	Başkalarının düşüncelerini anlamama yaradı.	K6, K11
	Çok iyi.	K10, K11
	Bir fikrim yok	K12

Tablo 4.19’den yola çıkarak psiko-eğitimde grup şiiri yazma etkinliği ile ilgili katılımcıların görüşleri incelendiğinde etkinliğe katılmayan bir öğrencinin “*Bir fikrim yok.*” cevabını verdiği, geriye kalan on bir öğrencinin tamamının olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Bu tablodan hareketle psiko-eğitim sürecinde grup şiiri

yazmanın etkili bir etkinlik olduğu ve katılımcılara iyi geldiği söylenebilir. Katılımcıların bu görüşü destekleyen cümleleri,

K1: İyiydi, herkes kendi mısrasını söylüyordu.

K3: Herkesin farklı düşüncede olmasına rağmen anlamlı bir şiir çıkmasını sevdim.

K5: Çok eğlenceliydi.

K6: Eğlenceli vakit geçirmenin yanında başkalarının düşüncelerini anlamaya yarıyor.

K7: Hep birlikte şiir yazmak eğlenceliydi.

K10: Çok iyi. Herkesin bir cümlesi ile neler neler ortaya çıkıyor.

K11: Eğlenceli ve güzel bir etkinlikti, başkalarının bakış açısını farketmemi bir kez daha sağladı. şeklindedir.

4.2.1.5. Şiirle Psiko-eğitime Yönelik Öneriler

Şiirle psiko-eğitim programı planlandığı gibi 8 oturum olarak uygulanmıştır. Psiko-eğitim sürecine yönelik eksikliklerin giderilmesi, sürecin daha etkili hale getirilmesi açısından katılımcıların önerileri değerli görülmektedir. Bu sebeple 10. soruda “**Bu çalışmaya yeniden katılacak olsanız farklı olarak nelerin yapılmasını isterdiniz?**” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplarla bir tablo oluşturulmuştur. Katılımcıların deneyimledikleri psiko-eğitim sürecine yönelik görüşlerini belirten tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4.20: Psiko-eğitim Programına Yönelik Katılımcı Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Öneriler	Şarkılar eklenebilir.	K1
	Etkinliklerin sayısı ve çeşidi artırılabilir.	K2
	Daha çok ünlü şairlerin hayatlarına yer verilebilir.	K3
	Şiir dışında farklı tarzlar da kullanılabilir.	K6
	Bir değişikliğe gerek yok	K4, K5, K8, K11
	Grup lideri daha az konuşabilir.	K9
	Bu hali çok güzel.	K4, K7, K10
	Katılımcılara daha çok söz hakkı tanınabilir.	K12
	Bu program LGS'ye hazırlık dönemi dışında başka bir dönemde yapılabilir.	K12

Tablo 4.20 incelendiğinde 1 katılımcı oturumlarda şarkı kullanılabileceğini, 1 katılımcı ünlü şairlerin hayatlarına daha çok yer verilmesi gerektiğini, 1 katılımcı liderin daha az konuşması gerektiği yönde görüş bildirmiştir. Aynı soruya 1 katılımcı

katılanlara daha çok söz hakkı verilmesini ve bu programın 8. sınıf döneminin dışında bir dönemde yapılmasını, 1 katılımcı da yeterli bulmasına rağmen etkinlik sayısının daha da artıtılabileceğini tavsiye etmiştir. 7 katılımcı ise programın içeriğini ve uygulamaları olduğu şekliye yeterli bulmuştur. Bu bilgilerden hareketle şiirle psiko-eğitim programının katılımcılar tarafından genel olarak yeterli bir program olarak görüldüğü söylenebilir. Katılımcıların bu görüşü destekleyen cümleleri,

K1: *Şarkılar eklenebilir, iyi olur bence.*

K2: *Program çok iyiydi. Ben etkinlikleri çok severim, biraz daha etkinlik olabilir.*

K3: *Ünlülerin veya şairlerin hayatına daha çok yer verilmeli.*

K4: *Bence herşey çok iyiydi.*

K5: *Farklı bir beklentim yok.*

K6: *Şiir güzel ama şuur kazandırmak için farklı tarzlar da kullanılabilir belki.*

K7: *Herşey güzeldi.*

K8: *Bir değişikliğe gerek yok bence.*

K9: *Hocanın (Grup Liderini kastediyor) daha az konuşmasını isterdim.*

K10: *Bu şekliyle çok iyi.*

K11: *Birşeyin değişmesine gerek yok.*

K12: *Katılımcılara daha çok söz hakkı verilmesini isterdim. Biz LGS'ye hazırlanıyoruz, bu çalışmanın sınav senesinde değil de daha sonra yapılmasını tercih ederdim. şeklindedir.*

4.2.1.6. Sosyal Kaygı, Okul Motivasyonu ve Öznel İyi Oluş Değişkenlerine İlişkin Nitel Bulgular

Bu bölümde şiirle psiko-eğitim değerlendirme formu aracılığıyla elde edilen ve araştırmanın diğer değişkenleriyle ilişkili olduğu düşünülen bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda sosyal kaygı, okul motivasyonu ve öznel iyi oluş başlıkları altında katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntı yapılarak bulgular desteklenmiştir.

a) Sosyal Kaygı İle İlişkili Bulgular

Sosyal kaygı aslında olumsuz değerlendirilme kaygısıdır. Başkaları tarafından olumsuz değerlendirileceği kaygısını taşıyan ergenler içine kapanır, özgüvenlerini

yitirir, depresif tutumlar sergiler (Stein ve Stein, 2008: 1115). Ancak psiko-eğitimden sonra uygulanan değerlendirme formu verilerine göre, şiirle psiko-eğitim programının ergenlerin sosyal kaygılarını azalttığına dair ifadeler mevcuttur. Katılımcıların *“Eskiden tipimi (Dış görünüşünü kastediyor) beğenmiyordum ama hayatın tipten ibaret olmadığını farkettim, bu da bana kendimi iyi hissettirdi.”*, *“Kendimi daha özgüvenli hissediyorum.”*, *“Artık arkadaşlarımla daha iyi iletişim kurmaya başladığımı düşünüyorum.”*, *“Aileme, arkadaşlarıma, öğretmenlerime, hayata farklı bakıyorum artık.”*, *“Her ne olursa olsun artık fikirlerimi açıkça söyleyeceğim.”* şeklindeki ifadeleri bu görüşü destekler niteliktedir. Katılımcıların belirttiklerinden yola çıkarak şiirle psiko-eğitim sürecinde yaşanan bu değişimin öğrencilerdeki sosyal kaygıyı azalttığı söylenebilir.

b) Okul Motivasyonu ile İlişkili Bulgular

Okul motivasyonu okula ve okulda yapılan faaliyetlere dönük isteklilik olarak tanımlanabilir (Durmaz,2019: 1-2). Nicel verilerle elde edilen bulguların aksine şiirle psiko-eğitim değerlendirme formu verilerine göre okul motivasyonunda da artış olduğu söylenebilir. Katılımcıların *“Eskiden okul derslerinde sıkılırken artık sıkılmadığımı söyleyebilirim.”*, *“Hayal dünyam zenginleşti. Artık kelimeleri, cümleleri daha iyi anlamlandırabiliyorum. Kendimi daha özgüvenli hissediyorum.”* şeklindeki ifadeleri bazı katılımcıların okul motivasyonlarında artış olduğu şeklinde yorumlanabilir.

c) Öznel İyi Oluş ile İlişkili Bulgular

Öznel iyi oluş psikoloji biliminin mutluluğu açıklamak için kullandığı kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Seki, 2014: 13-17). Şiirle psiko-eğitim değerlendirme formu verilerine göre katılımcılar psiko-eğitim öncesine göre daha mutlu olduklarına dair görüşlerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların *“Hissettirdiği şeyler beni mutlu ediyor. Güzel satırlar anlamlı cümleler, şiiri anlamak iyi hissettiriyor.”*, *“Hayatımın değiştiğini hissediyorum. Şiir mutluluk veriyor”* şeklindeki ifadeleri bu görüşü destekler niteliktedir. Katılımcıların bu ve buna benzer ifadelerinden yola çıkılarak şiirle psiko-eğitimin programının ve öznel iyi oluşu artırdığı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında, şiirle psiko-eğitim programının ergenlerin sosyal kaygı, okul motivasyonu ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisi incelenmektedir. Araştırma hem nicel hem nitel özellikler taşıyan karma bir araştırmadır. Bu sebeple tartışma ve sonuç bölümü nicel ve nitel olarak iki başlık altında ele alınmıştır.

5.1. Nicel Bulgular İçin Tartışma ve Sonuç

Şiirle psiko-eğitim programının ergenlerin sosyal kaygı, okul motivasyonu ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisinin incelendiği bu araştırmanın alt amaçlarına dönük bulgularından yola çıkılarak varılan sonuçlar sırasıyla açıklanmıştır.

5.1.1. Araştırmanın “Şiirle Psiko-eğitim programı ergenlerin sosyal kaygı düzeylerine etki etmekte midir?” Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırmanın sosyal kaygı ile ilgili bulgularına ilişkin tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir. Şiirle psiko-eğitim programı ergenlerin sosyal kaygı düzeylerini anlamlı düzeyde azaltmıştır. Deney grubu öğrencilerinin sosyal kaygı puanlarındaki anlamlı yönde düşüşün deneysel işlem sonucunda gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Deneysel işlem sürecinde pozitif psikoloji ilkelerince belirlenen şiirlerin, yapılan etkinliklerin, liderin tutumunun ve oluşturulan olumlu grup ikliminin bu olumlu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğunu söylenebilir.

Sosyal kaygının sebeplerinden birisi de olumsuz benlik algısıdır. Kişinin kendine dönük olumsuz algısı sosyal problemlerle başa çıkmayı zorlaştırır. Sosyal yönden başarısız olanların da benlik algısı zayıflar (Gümüş, 2006: 63-65). Ancak şiirle meşguliyet estetik bir yön kazandırmanın ötesinde kişinin bir okur olarak bir eser üzerine düşünmesini ve kendini ifade etmesini sağlayarak olumlu bir benlik algısı geliştirmesine yardımcı olur (Afacan ve Kavcar, 2013: 5). Benlik algısının artmasının sosyal kaygıyı azalttığı düşünülmektedir (Gümüş, 2006: 64). Senemoğlu'na (2007) göre şiir, insanın duygusal ve sosyal yönden gelişimine katkı sunmaktadır. Bu bilgiler araştırmanın bulgularıyla eşleşmekte ve şiirle psiko-eğitim programının ergenlerin sosyal kaygı düzeylerini azalttığı sonucunu kuvvetlendirmektedir.

Psiko-eğitim sürecinin içeriğinin de sosyal kaygının azalmasında önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Çünkü ergenlik döneminde karşı cinse duygusal olarak yakınlaşma, aşk duygusunu tatma, âşık olunanla iletişime geçme, kendi dış görünüşü ile ilgilenme gibi durumlar sosyal kaygıya sebep olmakta ve genelde ergenlerde ağlama, panik, arkadaşlardan uzaklaşma, ebeveyn desteğini reddetme gibi belirtiler vermektedir (Albano, 1995: 271-298). Ancak psiko-eğitim sürecinde “aşk”ın ne olduğu, kültürümüzde, tarihimizde ve edebiyatımızdaki örnekleri, dış görünüşten ziyade iç güzelliğin ön plana çıkarılması, yaşanılan bu duyguların normalliğini ortaya koyan şiirlerin seçilmiş olmasının da sosyal kaygının azalmasını sağladığı söylenebilir.

Davranışçı kurama göre sosyal kaygı öğrenilen bir durumdur ve uyaran tepki modeline göre gelişir. Yani deneyerek veya gözlemlenerek öğrenilebilir (Özdemir, 2021: 30). Psiko eğitim sürecinin bu durumu tersine çevirme yönünde bir gelişime katkı sunduğu söylenebilir. Sosyal kaygı öğrenilen bir durum ise sosyal kaygıdan nasıl kurtulabileceğini de öğrenebilir insanlar. Şiirle psiko-eğitim de bu durum için önemli fırsatlar oluşturmakta ve katılımcıları gelişimleri noktasında cesaretlendirmektedir. Pozitif psikoloji ilkeleri doğrultusunda Diener ve arkadaşlarının (2017) da tarif ettiği üzere, gelişimi hedefleyen ve geçmişte yaşanılan olumsuzluklara takılı kalmak yerine yaşanılacak olumlu değişimlere odaklanmaya yönlendiren bir eğitimidir. Program sonunda elde edilen bulgular, bu eğitimin başarılı olduğunu kanıtlar niteliktedir. Şiirle psiko-eğitim programının sosyal kaygıyı azaltmada bu yönüyle de etkili olduğu düşünülmektedir.

Sosyal kaygı yaşayan ergenler akranlarıyla arkadaşlık kurmak isteseler bile genellikle aptal, sıkıcı ve sevimsiz görünmekten korktukları için sosyal ortamlardan uzak dururlar. Topluluk önünde konuşmak, fikirlerini söylemek ve arkadaşlık kurmaktan kaçınırlar (Stein ve Stein, 2008: 1115-1125). Seçkisiz atama yöntemiyle rastgele oluşturulmuş psiko-eğitim grubunda farklı sınıftan olan ergenler bir aradadır. Grup liderinin verdiği güvence ve oluşturulan psiko-eğitim ortamının iklimiyle kaygılar azalmıştır. Grup kuralları katılımcılar tarafından oluşturulmuştur ve bu kurallara göre kimse ile alay edilemez, kimsenin fikri yargılanamaz. Oluşturulan bu ortamda kaygılarından kurtulan katılımcılar başkalarının yanında fikirlerini söylemiş, şiirler okumuş, alay edilme korkusu olmadan bir psiko-eğitim sürecini deneyimlemiştir. Bu psiko-eğitim süreci katılımcıların özgüvenlerini artırmış ve etkinliklere katılımlarında

onları cesaretlendirmiştir. Bu bilgilerden hareketle sosyal kaygı puanlarındaki azalmanın, yaşanan eğitim sürecinin etkisiyle gerçekleştiğini söylemek mümkündür.

Şiirle psiko-eğitim programı, tez yazarı tarafından bir şiirden şüura yolculuk deneyimi olarak tanımlanmaktadır. Eğitim sürecinde grup liderinin öznel bakış açısıyla ergenlerin farkında olmaları gereken birçok durum açıklanır. Farkına varılamayan özellikler, güzellikler ve olumlu yönler farkettilmeye çalışılır. Seki'nin (2014) de belirttiği üzere ergenlerin odak noktaları dış görünüşleri olmuştur ve bu durum aslında sosyal kaygı yaşanmasının en önemli nedenidir. Psiko-eğitim sürecinde ergenlerin odak noktalarını dış görünüşlerinden uzaklaştırmaları için eğitim içerikleri bu yönde zenginleştirilmiştir. Şiirler bu konuda en önemli araçlardır. Şiirle psiko-eğitim süreciyle birlikte odak noktalarını değiştiren ergenlerin sosyal kaygılarının azaldığı söylenebilir.

Ayrıca, şiire karşı tutum öğrencilerin hem duygusal hem sosyal yönde gelişmelerine katkı sağlamaktadır (Senemoğlu, 2007). Araştırmanın nitel bulgularına göre şiire yönelik tutumlarda önemli bir artış yaşanmıştır. Şiirin geliştirici ve iyileştirici yönü düşünüldüğünde, şiire yönelik tutumun artmasının ergenlerin yaşadığı sosyal kaygının azalmasında etkili olduğunu göstermektedir.

5.1.2. Araştırmanın “Şiirle psiko-eğitim programı ergenlerin okul motivasyonu düzeylerine etki etmekte midir?” Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırmanın okul motivasyonu ile ilgili bulgularına, tartışma ve sonuçlarına yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre şiirle psiko-eğitim programı ergenlerin okul motivasyonu düzeylerine etki etmemiştir.

Yeung ve McInerney'e (2005) göre öğrencilerin akademik davranışları ve başarılarının motivasyonları ile yakından ilişkilidir. Durmaz'a (2019) göre de akademik başarının artmasında okul motivasyonunun etkisi muhtemel bir etkidir. Şiirle psiko-eğitime katılan öğrenciler seçkisiz atama yöntemine göre belirlenmiş ve akademik başarıları dikkate alınmamıştır. Okul motivasyonunda beklenen olumlu yönde değişimin yaşanmayışındaki etken öğrencilerin akademik durumlarıyla yakından ilişkili olabilir. Öğrencilerin eğitim hedeflerini başarıyla karşılayamamaları, istenilen becerileri gerçekleştirmemeleri, okula ve öğrenmeye dönük ilgilerini azaltmakta, olumsuz tutumlar geliştirmelerine ve hem zihinsel hem fiziksel tükenmişlik yaşayabilmelerine sebep olmaktadır. Bu durum öğrencilerin

motivasyonlarını yitirmelerine, performanslarının düşmesine sebep olmaktadır (Usán Supervía ve Salavera Bordás, 2018). Okul motivasyonunda istenilen değişimin gerçekleşmesine engel olan durumun, şiirle psiko-eğitime katılan öğrencilerin düşük akademik başarı düzeylerine sahip olmaları gösterilebilir.

Araştırmacılar özellikle ebeveynlerden, öğretmenlerden ve akranlardan ilgi ve destek görme ile okul motivasyonu ve başarısı arasında önemli bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir (Yeung ve McInerney, 2000). Şiirle psiko-eğitim sürecinde akranlarıyla bir eğitim süreci geçiren ve bir öğretmen tarafından özel ilgiyle karşılanan katılımcılarda okul motivasyonunun artacağı düşünülmüştür. Ancak motivasyon bir sonuç değil süreçtir ve birçok dinamiği içerisinde barındırır (Usán Supervía ve Salavera Bordás, 2018). Bu nedenle, kısa vadede etkisi görülemeyen okul motivasyonunda uzun vadede olumlu yönde değişiklikler olacağı tahmin edilmektedir. Öte yandan öznel iyi oluşun artması ve sosyal kaygının azalmasının dolaylı etkisi olarak okul motivasyonunda da uzun vadede olumlu değişiklikler yaşanılacağı düşünülmektedir.

5.1.3. Araştırmanın “Şiirle Psiko-eğitim programı ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerine etki etmekte midir?” Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırmanın öznel iyi oluş ile ilgili bulgularına ilişkin sonuçlar ve tartışmalara yer verilmiştir. Şiirle psiko-eğitim programı ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini anlamda düzeyde arttırmıştır. Şiirin kendi başına insan psikoloji üzerinde olumlu etkilerinin olması (Çıplak ve Atıcı, 2016), insanın duygusal ve sosyal yönden gelişimine katkı sunması (Senemoğlu, 2007) bu durumun açıklayıcısı olarak görülebilir. Psiko-eğitim sürecinde uygulanmak üzere seçilen şiirlerin insanın olumlu (pozitif) duygularını artırmasına katkı sunduğu düşünülmektedir. Boniwell’in (2012) de dediği gibi depresyon, stres, kaygı, keder, ümitsizlik, korku gibi negatif duyguları barındıran konularla ilgilenilmemiştir. Onun yerine tıpkı Carder ve Rooney’in (2018) bahsettiği insan yaşamını olumlu değişimlere yönlendiren pozitif psikolojiye uyan şiirlerin kullanılması da şiirle psiko-eğitim programının öznel iyi oluşun artmasını sağlayan en önemli sebeplerden biri olduğu söylenebilir.

Öznel iyi oluş kuramcılarında olan ve akış deneyiminden bahseden Csikszentmihayli’ye (2007) göre bireyin tüm enerjisini içinde bulunduğu ana yoğunlaştırıp tüm benliği ile deneyimlemesi yüksek bir doyum yaşammasını sağlar.

Ancak kişi yapabildiği etkinliklerden doyum yaşar, aksi halde bu etkinlik çekilmez bir duruma dönüşebilir (Altınok, 2019: 33-34). Piko-eğitim süreci de şiire yönelik bir eğitim sürecidir ve şiire yönelik yeteneği olan öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine olanak sağlamıştır. Bu süreç sadece yeteneği olanları değil şiirin anlam derinliklerini keşfetmeye ve bu keşfetmenin zevkine varmaya da yaramaktadır. şiir dinleme, okuma ve yazmanın verdiği haz Csikszentmhayli'nin ortaya attığı "akış kuramı" ile benzerlikler taşımaktadır. Bu bilgiler ışığında şiirle psiko-eğitim programının ergenlerin akış deneyimi yaşamalarına aracı olduğu dolayısıyla öznel iyi oluşu artırdığı söylenebilir.

İnsanın kendisini bir gruba, topluluğa ait hissetmei, sosyal destek görmesi ve güvenli bağlılıklar geliştirmesi öznel iyi oluşu artırır (Büyükcebeci ve Deniz, 2017: 4-5). Bu bilgiden hareketle de psiko-eğitim ortamında geliştirilen arkadaşlık ve güven ortamının öznel iyi oluşu artırdığı düşünölmektedir.

5.2. Nitel Bulgular İçin Tartışma ve Sonuç

5.2.1. Araştırmanın "şiirle psiko-eğitim programına katılan ergenlerin yaşadıkları program sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?" Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Katılımcıların şiirle Psiko-Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nda verilen cevaplar incelendiğinde elde edilen verilere göre sorulara vevap 11 öğrenciden 10'unun (%90,90) amaçlarına ulaştıkları sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde katılımcıların 11'i (%91,66) duygularını tanıma, anlama ve ifade etme konusunda olumlu yönde değişim yaşadıklarını belirtmişlerdir. Değerlendirme formundan elde edilen verilere göre empati konusunda da katılımcıların 9'u (%75) olumlu değişim yaşadıklarını belirtmişlerdir. Psiko-eğitimde şiir kullanımı ile ilgili olarak katılımcıların 12'si (%100) de olumlu görüş bildirmişlerdir. Programın içeriğiyle ilgili olarak katılımcıların 7'si (%58,3) hiçbir değişikliğe gerek olmadan programın devam ettirilmesi gerektiğini, 3'ü (%25) etkinliklerin artırılabilceğini, 2'si (%16,6) katılımcıların daha aktif olabileceğini tavsiye etmişlerdir. Bu bilgiler ve katılımcı ifadelerinden yola çıkararak, ergenlerin duygularını tanıma, anlama ve ifade etmelerinde, empati düzeylerinde, şiire yönelik ilgilerinde olumlu değişiklikler yaşamalarının sebebi olarak şiirle psiko-eğitim programı gösterilebilir.

Öznel iyi oluş olumlu duyguların fazlalığı olumsuz duyguların azlığı olarak tarif edilmekte ve psikolojiye göre mutluluğu açıklamaya yarayan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Seki, 2014: 13-17). Katılımcının ifadelerine göre şiirle psiko- eğitimden sonra olumlu duygularda önemli oranda artış gözlemlenmiştir. Şiirin getirdiği kendini daha iyi ve daha mutlu hissetme ile ilgili görüşler ışığında şiirle psiko- eğitim programının öznel iyi oluşu artırdığı söylenebilir. Nitel bulgular incelendiğinde bu görüşü destekleyen katılımcı ifadelerine ulaşmak mümkündür.

Ayrıca, ergenlerin kendi kültür ve edebiyat dünyalarında var olan cevherleri (psiko – eğitim programında şiirleri kullanılan şair ve yazarlardan, Yunus Emre, Necip Fazıl Kısakürek, Nazım Hikmet, Arif Nihat Asya, Can Yücel, Abdurrahim Karakoç vb.) keşfetmeleri onların zihin ve gönül dünyalarında yeni ufuklar açacak, dil kullanımı, güzellik duygusu ve estetik anlayışlarını geliştirecektir (Calp, 2019). Bunların hepsi şiirle psiko- eğitim programının hedefleriyle ve katılımcı ifadeleriyle örtüşmektedir. Buradan hareketle de şiirle psiko- eğitimin ergenlerin öznel iyi oluşlarını artırdığı söylenebilir.

Sosyal kaygı yaşayan ergenler başkalarının onları görüp olumsuz değerlendireceği endişesiyle sosyal ortamlara girmek istemezler, girseler de dikkat çekmekten kaçınırlar (Stein ve Stein, 2008: 1115). Psiko- eğitim süreci grupla yapılan etkinlikleri içerir. Katılımcılar bu oturumlarda şiir okurlar, birlikte grup şiiri yazarlar, şiir hakkındaki görüşlerini ifade ederler, bireysel olarak şiir yazarlar ve yazdıkları şiirleri diğer katılımcılarla paylaşırlar. Psiko- eğitim sürecinin pozitif psikoloji temelinde ilerlemesi, katılımcıların olumlu yönlerinin ön plana çıkaran bir eğitim olarak tasarlanması, grup liderinin bu konuda dikkatli davranması ve olası risklere karşı önlemler alınması, oluşan samimi ve güven ortamının ergenlerin grup içinde kendilerini rahat hissetmelerini sağladığı düşünülmektedir. Kaygılarından kurtulan ergenlerin grupça yapılan eğitimler sırasında özgüvenli oldukları da gözlemlenmiştir. Eğitimlerden haftalar sonra yapılan değerlendirmelerinde bu durumu ifade eden cümlelere rastlanmıştır. Bu süreç ergenlerin özgüvenlerinde artışa sebep olmuştur. Özgüvenleri artan ergenlerin doğal olarak kaygılarından belirli oranlarda kurtuldukları ve sosyal kaygı düzeylerinin azaldığı düşünülmektedir.

Nicel verilerle elde edilen bulguların aksine şiirle psiko- eğitim değerlendirme formu verilerine göre okul motivasyonunda artış olduğu söylenebilir. Anne-baba, öğretmenler ve akranlarla kurulan destekleyici ilişkiler her ne kadar okul

motivasyonu ile ilişkisiz gibi dursa da okul motivasyonu ve akademik başarı için önemli bir role sahiptir (Yeung ve McInerney, 2000: 4). Şiirle psiko-eğitim programının doğal ortamında kurulan akran ilişkileri, grup liderinin öğretmen rolü, bu süreçte velilerle iletişimin kuvvetli tutularak verilen görevlerin anne-baba telefonlarına mesaj olarak gönderilmesi, velilerin çocuklarına karşı şiirle psiko-eğitim programı ve içeriği hakkında olumlu değerlendirmelerde bulunmaları katılımcıların okul motivasyonunun artmasında katkı sağladığı düşünülmektedir. Nicel verilerin bu sonucu vermemesi olarak psiko-eğitim programının sadece sekiz oturum oluşu, ölçeklerin psiko-eğitim programının bitmesinin ardından hemen yapılması ve istenilen değişimin bu kadar kısa sürede elde edilemeyeceği olabilir. Oysa şiirle psiko-eğitim değerlendirme formu program sonlandırıldıktan 6 hafta sonra katılımcılara uygulanmıştır. Okul motivasyonu değişkeni özelinde psiko-eğitimin sonuçlarının katılımcılar tarafından değerlendirilip özümsemesi için yeterli süre geçmiştir. Bu sebeple katılımcıların ifadeleri göz önünde bulundurulduğunda bazı katılımcıların okul motivasyonlarının arttığı söylenebilir.

Şiirle psiko-eğitim programı oturumlarında şiir kullanımı ile ilgili soruların sorulduğu değerlendirme formundan elde edilen bulgular ve katılımcı ifadeleri değerlendirildiğinde, şiirle psiko-eğitim programı ergenlerin şiire yönelik ilgi ve tutumlarını artırmıştır. Şiirle psiko-eğitim programı yoğun oranda şiirin kullanıldığı, şairlerin hayatlarından kesitlerin anlatıldığı, şiirler ve anlamları üzerine uzun uzun konuşulduğu bir program olarak uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin ifadeleri, şiirle psiko-eğitim programının şiire yönelik ilgi ve tutumu artırdığı fikrini destekler niteliktedir.

Programın içeriği şiir etkinlikleri üzerine kuruludur. Şiir de diğer sanat dalları gibi estetik duygularla birlikte felsefi düşünceleri de geliştirir. Şiir sadece şairin duygu ve düşüncelerini yansıtmakla kalmaz aynı zamanda okuyucunun da duygu ve düşüncelerine tercüman olur. Hayalgücü, estetik, duygu ve düşüncelerin sıradışı ifadelerini barındırması şiiri vazgeçilmez bir sanat dalına dönüştürmektedir (Murat ve Çataklı, 2019). Şiirin bu etkileyici yönünün ergenlerin şiire yönelik ilgi ve tutumlarının artmasında etkili olduğu söylenebilir.

Şiir diğer toplumlarda olduğu gibi müslüman toplumlarda da kutsal varlığa duyulan sevgi, edilen dua şeklini almıştır. Peygamber sevgisi, kulluk bilinci, kardeşlik, ibadet gibi dini konuların işlendiği bir sanat dalı olarak da karşımıza çıkmaktadır (Güleç,

2017). Psiko-eğitim programı içerisinde de kullanılan özellikle Yunus Emre şiirleri ve Arif Nihat Asya'nın "Dua" şiiri, Güleç (2017)'in görüşlerini destekler niteliktedir. Psiko-eğitime katılan öğrencilerin islam toplumu içerisinde yetişmiş olmaları, ailelerinden, çevrelerinden, televizyon veya internetten bu kültürü almış olma ihtimalleri de hesaba katıldığında öğrencilerin şiire yönelik ilgi ve tutumun artmasında şiirle psiko-eğitim programının etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel bölümünde veri elde etmek için kullanılan şiirle psiko-eğitim değerlendirme formunun 4.ve 5. sorularına katılımcıların verdikleri cevaplardan elde eden bulgular değerlendirildiğinde duygu farkındalığı (tanıma, anlama ve ifade etme) boyutunda; 6. ve 7. sorulara verilen cevaplardan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde empati boyutunda katılımcıların önemli düzeyde olumlu değişiklikler yaşadıklarını ifade ettikleri görülecektir. Bu durum, Çıplak ve Atıcı (2016; 120-123) tarafından yapılan araştırmanın nitel bulgularında açıklandığı üzere katılımcıların ifadelerine göre hem empati hem duygu farkındalığı boyutunda kazanımlar elde etmişlerdir bulgusuyla örtüşmektedir.

Yine, Çıplak ve Atıcı (2016: 265) tarafından yapılan "Psikolojik Danışmanların Psikolojik Danışmada Şiir Kullanımına Yönelik Görüşleri" isimli araştırmalarında psikolojik danışmanların danışma sürecinde şiir kullandıkları ve bu tekniğin olumlu sonuçları olduğuna dair görüş belirttikleri görülmüştür. Psikolojik danışmanların danışma sürecinde şiir kullanımının danışanlarda özellikle sosyal beceri, etkili iletişim, benlik saygısı gibi konularda kazanım elde etmeyi düşündükleri ve elde ettikleri sonuçların bu düşüncelerini desteklediklerini ortaya koymuştur. Bu bilgiler ve araştırmanın hem nicel hem nitel bulguları hesaba katıldığında psiko-eğitim programında şiir kullanılması ergenlerin ifadelerinden de anlaşıldığı üzere birçok olumlu değişimin ana kaynağı olmuştur denilebilir.

5.3. Öneriler

Bu çalışma hem nitel hem nicel özellik taşıyan karma bir araştırmadır. Nicel veri elde etme araçları da nitel veri araçları da uygulanan deney sürecinin etkilerini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu sebeple önerileri araştırmaya yönelik ve uygulamaya yönelik olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırmada şiirle psiko-eğitim programının ergenlerin sosyal kaygılarını azalttığı ve öznel iyi oluşlarını arttırdığı tespit edilmiştir. Bu etkinin elde edilmesinde grup liderinin özelliklerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, şiirle psiko-eğitim programını uygulayacak grup liderinin en az Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans veya yüksek lisans bölümü mezunu ve şiire özel ilgi duyan, şiirin gücüne inanan birisi olmalıdır. Bunun olabilmesi için üniversitelerin psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışmanlık gibi ilgili bölümlerinde şiire dönük eğitimler verilebilir.
- Şiirle psiko-eğitim programı ergenlerin dışında, ilkokul, lise, üniversite öğrencilerine hatta öğretmen ve velilere dönük de planlanabilir.
- Şiirle psiko-eğitim programı 8 oturum olarak planlanmıştır. Oturum sayısı artırılabilir.
- Grup etkinlikleri daha renkli ve çeşitli hale getirilebilir. Oturumların etkililiğini artırabilmek için şairlerle ilgili slayt gösterisi, kısa film veya filmlerden kesitler şeklinde sunumlar yapılabilir.
- Oturumlara misafir olarak bir şair davet edilebilir.

5.3.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Araştırma başka sınıf düzeylerinde, başka okullarda ve şehirlerde uygulanabilir. Yahut aynı bölge içerisinde farklı okullarda okuyan öğrencilerle oluşturulacak gruplara da uygulanabilir.
- Bu araştırmada şiirle psiko-eğitimin sosyal kaygı, okul motivasyonu ve öznel iyi oluşa etkisine bakılmıştır, ilgili düzenlemeler yapıldıktan sonra başka değişkenlere (benlik algısı, özgüven, sınav kaygısı, etkili iletişim, çatışma çözme v.b.) etkileri araştırılabilir.
- Literatür incelendiğinde şiirin etkileri üzerine çok az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Şiirin etkileri üzerine farklı çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma seçkisiz desene göre yapılmış bir deneysel çalışma olarak kurgulanmış ve uygulanmıştır. Aynı araştırma bir probleme odaklanılarak veya psikolojik bir tanı almış öğrencilere de uygulanabilir. Örneğin davranış problemi olan, yüksek sosyal kaygı taşıyan, öznel iyi oluşu çok düşük olan,

okul motivasyonu çok zayıf olan, sınav kaygısı yüksek olan v.b. öğrencilerle çalışılabilir.

- Bu araştırmada şiirle psiko-eğitim izleme ve ölçümü eğitim başlamadan önce ön test, 8 hafta sonra eğitimler tamamlandıktan sonra son test ve eğitimden 6 hafta sonra değerlendirme formu uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda belirli aralıklar belirlenerek daha fazla sayıda izleme ve ölçüm yapılabilir. Böylece şiirle psiko-eğitimin uzun süreli etkisine ilişkin sonuçlar elde edilebilir.
- Araştırma sonunda katılımcılara yarı yapılandırılmış şiirle psiko-eğitim değerlendirme formu uygulanarak nitel bulgulara ulaşılmaya çalışılmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda şiirle psiko-eğitim süreci ve kazanımlarını değerlendirmek amacıyla standart bir ölçme aracı geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Afacan, A. Y. ve Kavcar, C. T. D. (2013). *Yazınsal nitelik açısından ilköğretimde şiir ve eğitimi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ağaçbacak, P. M. (2019). *Pozitif psikoloji bağlamında sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile özyeterlik inançları ve örgütsel bağlılık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13): 343-361.
- Aksan, D. (2011). Şiir dili. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 2(1).
- Aktan, E. (2018). Sosyal medya ve sosyal kaygı: Sosyal medya kullanıcıları üzerine bir araştırma. *Selçuk İletişim*, 11(2): 35-53.
- Albano, A. M. (1995). Treatment of Social Anxiety in Adolescents. *Cognitive and Behavioral Practice*, 2(2): 271-298.
- Albayrak, G. (2013). *Psiko-eğitim programı ile psikodramanın üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarına etkisinin karşılaştırılması* (Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Allen, V. L. (2017). Learned Optimism: A Balm for Social Worker Stress. *Social Work and Christianity*, 44(4), 83-91.
- Altınok, B. (2020). *18-45 yaş arası bireylerin ekran kullanma alışkanlıkları ile narsisizm, öznel iyi oluş ve obsesif kompulsif bozukluk düzeylerinin incelenmesi* (Master's thesis). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Asbrand, J., Schmitz, J., Krämer, M., Nitschke, K., Heinrichs, N., & Tuschen-Caffier, B. (2019). Effects of group-based CBT on post-event processing in children with social anxiety disorder following an experimental social stressor. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(12): 1945-1956.
- Aslan, M. ve Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26): 291-301.
- Ay, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup ve şiir kullanımının öğrenci başarısına etkisi* (Doktora tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Aydın, A. ve Tekinsav-Sütçü, S. (2007). Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeğinin (ESKÖ) Geçerlik ve Güvenirliliğinin İncelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2): 79-89.
- Bahar, B. (2021). *Üniversite öğrencilerinin kişiler arası problemlerin öznel iyi oluşa etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Barth, S. J. (2003). Şiir ve Din (A. Çalışkan, Çev.). *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi III*(3): 223-232.

- Baş, A. (2019). *Ergenlerin sahip oldukları değerler, öznel iyi oluşları ve sosyal kaygıları arasındaki yordayıcı ilişki* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Boniwell, I. (2012). *Positive Psychology in a Nutshell: The Science of Happiness*. United Kingdom: Open University Press.
- Bulut, S. (2020). *Pozitif psikoloji*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Buyukoztürk, S., Cakmak, E. K., Akgun, O. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükcebeci, A. ve Deniz, M. (2017). Ergenlerde Sosyal Dışlanma, Yalnızlık ve Okul Öznel İyi Oluş: Empatik Eğilimin Aracılık Rolü. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3).
- Büyüköztürk, Ş. (1998). Kovaryans analizi (Varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 31(1).
- Calp Mehrali. (2019). Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. Sınıf Öğrencilerinin Şiir ve Şiir Ezberlemeye İlişkin Tutum ve Eğilimleri Üzerine Bir Çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226): 345-370.
- Canpolat, M. (1994). Şiir ve Dil. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 5, 155-170.
- Carder, B., Rooney, J. J. (2018). *Journal for Quality & Participation is the property of American Society for Quality*. 41(2): 31-32.
- Ceylan, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin yordanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). Ted Talks. www.youtube.com/watch?v=fXIeFJCqsPs adresinden erişilmiştir.
- Çakır, S. (2010). *Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan sosyal kaygıyla başa çıkma programının lise öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Çarpar, M. C. (2020). Sosyolojide İki Temel Niteliksel Desen: Fenomenolojik ve Etnografik Araştırma. *The Journal of Social Science*, 4(8), 689-704.
- Çevik Kılıç, D. B. (2016). Adams'ın Eşitlik Teorisi Bağlamında Müzik Öğretmenlerinin İş Tatminini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(36): 193-236.
- Çıplak, E. (2006). *Grupla psikolojik danışmada şiir kullanımı: deneysel bir araştırma* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çıplak, E., ve Atıcı, M. (2016). Psikolojik Danışmanların Psikolojik Danışmada Şiir Kullanımına Yönelik Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 259-268.
- Çoban, G. S. (2021). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kendini Gerçekleştirme Basamağında Gizil Yetenekler. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 6(1): 111-118.
- Demir, T. (1997). *Çocuk ve ergenlerde sosyal fobi: epidemiyolojik bir çalışma*. (Yayımlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Demirci, İ. ve Ekşi, F. (2015). Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli: EPOCH Ölçeği'nin Türkçe Formunun Geçerliliği ve Güvenirliği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 9-30.
- Diener, E. (1984). Subjective well being. *Psychological Bulletin*, 50-54
- (2009). Subjective well-being. *The science of well-being*, 11-58.
- Diener, E., Pressman, S. D., Hunter, J., & Delgado-Chase, D. (2017). If, why, and when subjective well-being influences health, and future needed research. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 9(2): 133-167.
- Dinçel, E. Y. ve Hisli Şahin, N. T. D. (2006). *Ergenlik dönemi gelişimsel ödevleri ve psikolojik problemler* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Durmaz, M. (2019). *Okul Motivasyonu Ölçeğinin Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erbay, N. Yunus Emre'nin şiirlerindeki varlık, nesne ve kavram adlarının çocuk eğitiminde kullanılması. *II Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler*, Aralık 2015, 293-307.
- Ercan, L. (2001). Ergenlik Döneminde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 47-58
- Erdem, A. R. (1997). İçerik kuramları ve eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3): 68-76.
- Ersarı, G. (2010). İş gören motivasyonunda algılanan stres düzeyinin ve stres yönetim tekniklerinin rolü banka çalışanları üzerinde bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1): 60.
- Ertem, Ö. G. Ü. Ve Yazıcı, S. (2006). Ergenlik Döneminde Psiko-Sosyal Sorunlar ve Depresyon. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(9): 7-12.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4): 975-989.
- (2010). Ergenlerde Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejilerini Kullanma ile Akademik Motivasyon Arasındaki İlişki. *Klinik Psikiyatri*, 13(2): 77-84.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011). Öznel İyi Oluşun Cinsiyet, Yaş Grupları ve Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(36).
- Eryılmaz, A. ve Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3): 189-203.
- Fan, W., & Dempsey, A. G. (2017). The Mediating Role of School Motivation in Linking Student Victimization and Academic Achievement. *Canadian Journal of School Psychology*, 32(2): 162-175
- Foroutan, M., Ahadi, H., Askary, P., Sahebi, A., & Pishghadam, K. (2020). The Effect of Poetry Performance on Depression and Psychological Capital of Dystmic Depressed People (Depressed People). *Journal of Psychological Science, Vol. 19, Issue 85:71-79*

- Froh, J. J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2008). Counting Blessings in Early Adolescents: An Experimental Study of Gratitude and Subjective Well-Being. *Journal of school psychology, 46*(2), 213-233.
- Gill, C., Watson, L., Williams, C., & Chan, S. W. (2018). Social Anxiety And Self-Compassion in Adolescents. *Journal of adolescence, 69*: 163-174.
- Goswami, H. (2012). Social Relationships and Children's Subjective Well-Being. *Social Indicators Research, 107*(3): 575-588
- Gökçe, G., Şahin, A. ve Bulduklu, Y. (2010). Herzberg'in Çift Faktör Kuramı ve Alt Gelir Gruplarında Bir Uygulama: Meram Tıp Fakültesi Örneği. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 10*(20): 233-246.
- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1996). Social Context, Student's Motivation, and Academic Achievement: Toward A Process Model. *Social Psychology of Education, 1*(3): 211-233.
- Güçray, S. S., Çekici, F. ve Çolakkadıoğlu, O. (2009). Psiko-eğitim Gruplarının Yapılandırılması ve Genel İlkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1).
- Güleç, İ. (2017). Hz. Peygamber'in Şiire Karşı Tutumu. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, (19)*: 123-146.
- Gümüş, A. E. (2006). A Prediction of Social Anxiety Based on Self Esteem and Dysfunctional Attitudes. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(26): 63-75.
- Güngör, B. Ş. (2020). *Tek ebeveynle ve iki ebeveynle yaşayan ergenlerin öznel iyi oluşuna göre okulda öznel iyi oluş ve arkadaşla bağlanma düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Gürbüz, C. (2021). *Tüketim toplumunda tüketim türlerinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisine ilişkin bir araştırma* (Doktora Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur
- Hawkins, P. S. (2003). Hırısyani Şiir (A. Çalışkan, Çev.). *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, III*(1): 233-242.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2018). Pozitif psikoloji: Kuram, araştırma ve uygulamalar. çev. Tayfun Doğan. Ankara: Nobel yayınları.
- Işık, Y. ve Çelik, E. (2019). Ergenlerde Psikolojik Sağlamlığın Sosyal Dışlanma, Sosyal Kaygı, Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16*(27): 174-209.
- Kabakçı, Ö. F. (2013). *Karakter Güçleri açısından pozitif gençlik gelişiminin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kahraman, A., Artıran, M., ve Eryılmaz, A. (2018). Motivasyon Unsurlarının Ergenlerde Öznel İyi Oluşa Etkileri. *Gençlik Araştırmaları Dergisi, 7*(19): 105-120
- Karabulut, M. (2019). Psikanalitik Edebiyat Kuramı Bağlamında Edip Cansever'in Şiirleri Üzerine Bir İnceleme. *Edebi Eleştiri Dergisi, 3*(3): 192-220.

- Karakuş, E. (2020). *Ergenlerin duygusal özerkliklerini yordamada öznel iyi oluş ve ebeveyn bağlanmanın rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1): 62-80.
- Kashdan, T. B. ve Roberts, J. E. (2004). Social Anxiety's Impact on Affect, Curiosity, and Social Self-Efficacy During a High Self-Focus Social Threat Situation. *Cognitive Therapy and Research*, 28(1): 119-141.
- Kaya, A. İ. ve Bindak, R. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin ŞiireYönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2): 1121-1136.
- Kaynak, S., Özhan, M. B., ve Kan, A. (2017). Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(4): 293-312.
- Kılıç, S. (2014). Etki Büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1): 44-6.
- (2016). Cronbach's Alpha Reliability Coefficient. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 6(1): 47.
- Kılıç, Z. (2008). Baki'nin Kasidelerinde Vezin Kafiye ve Baki'nin Psikolojisi. *Humanities Sciences*, 3(2): 276-285.
- Kiye, S. (2016). *Ergenlerde karakter güçlerinin içselleştirme ve dışsallaştırma belirtilerine ilişkin koruyucu etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Koç, M. (2004). Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17): 231-238.
- Korkmaz, Z., Ercilasun, A. B., Gülensoy, T., Parlatur, İ., Zülfikar, H., & Birinci, N. (2005). *Türk Dili ve Kompozisyon*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Korpershoek, H., Kuyper, H., & van der Werf, G. (2015). Differences in Students' School Motivation: A Latent Class Modelling Approach. *Social Psychology of Education*, 18(1), 137-163.
- Köprülü, Ö.(2014). Bilinçdışı ve Dil. *Turkish Studies -International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3): 951-958.
- Ludwigs, K., Lucas, R., Burger, M., Veenhoven, R., & Arends, L. (2018). How Does More Attention to Subjective Well-Being Affect Subjective Well-Being? *Applied Research in Quality of Life*, 13(4): 1055-1080.
- Martin, A. J. (2004). School Motivation of Boys And Girls: Differences of Degree, Differences of Kind, or Both? *Australian Journal of psychology*, 56(3): 133-146.
- (2012). High School Motivation and Engagement: Gender and Age Effects. *Online Submission*, 1-7. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532692.pdf>
- Mehtalia, K., & Vankar, G. K. (2004). Social anxiety in adolescents. *Indian Journal of Psychiatry*, 46(3), 221.

- Morente, A. R., Mora, C. A., Nadal, C. A., Belled, A. B., & Berenguer, N. J. (2018). An Examination of the Relationship Between Emotional Intelligence, Positive Affect and Character Strengths and Virtues. *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia*, 1695- 2294.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation*. (Second Edition). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morrison, A. S., & Heimberg, R. G. (2013). Social Anxiety and Social Anxiety Disorder. *Annual review of clinical psychology*, (9): 249-274.
- Murat, M. ve Çataklı, R. Yaraticılık ve Şiir. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(3): 404-421.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1): 10-19.
- Oishi, S., & Diener, E. (2009). Goals, Culture and Subjektive Well-Being. *Culture and Well-Being* (pp. 93-108). Dordrecht :Springer.
- Özay, E. (2020). *Çalışan yalnızlığının öznel iyi oluş üzerine etkisi: Sanayi işletmelerinde alan çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Özcan, H., Subaşı, B., Budak, B., Çelik, M., Gürel, Ş. C. ve Yıldız, M. (2013). Ergenlik ve Genç Yetişkinlik Dönemindeki Kadınlarda Benlik Saygısı, Sosyal Görünüş Kaygısı, Depresyon Ve Anksiyete İlişkisi. *Journal of Mood Disorders*, 3(3): 107-13.
- Özdemir, R. (2021). *Lise öğrencilerinde anne baba tutumu ile öz saygı, sosyal kaygı ve meslek belirleme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Özer, P. S. ve Topaloğlu, T. (2008). Motivasyonda Kapsam Kuramları. *Liderlik ve Motivasyon Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar* (C. Serinkan, Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 83-104.
- Özkan, M. S. (2021). *Psikolojik sağlamlık odaklı Psiko-Eğitim Programının bir grup yetişkinin psikolojik sağlamlık, duygusal zekâ ve toplumsal ilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Öztürk, Y. (2017). *Ergenlerde dindarlık ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi-Çarşamba örneği* (Master's thesis). Hitit Üniversitesi, Çorum.
- Psychometrica, (2022). Effect. https://www.psychometrica.de/effect_size.html. [23.01.2022].
- Saraman, T. (2018). *Liderlik yaklaşımı ve Douglas Mcgregor'un X ve Y teorisi: Bartın Üniversitesi'nde çalışan idari personel üzerine bir çalışma* (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Seki, T. (2014). *Ergenlerin sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluşlarının sahip oldukları değerler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Seki, T. ve Dilmaç, B. (2014). Ergenlerin Sahip Oldukları Değerler ile Öznel İyi Oluş ve Sosyal Görünüş Kaygı Düzeyleri Arasındaki Yordayıcı İlişkiler: Bir Model Önerisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179): 57-67
- Sekman, M. (2005). *Her Şey Seninle Başlar*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Seligman, M. E. P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychological Association*, 55(1).
- Senemoğlu, N. (2007), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sirgy, M. J., & Wu, J. (2009). The Pleasant Life, The Engaged Life, and The Meaningful Life: What About the Balanced Life? *Journal of Happiness Studies*, 10(2), 183-196.
- Sözbilir, M. (2009). *Nitel Veri Analizi*. Retrived from <http://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf> on, 17, 2014.
- Steen, T. A., Kachorek, L. V., & Peterson, C. (2003). Character Strengths Among Youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(5): 5-16.
- Stein, M. B., & Stein, D. J. (2008). Social Anxiety Disorder. *The Lancet*, 371(9618): 1115-1125.
- Şahin, F., Yavuz Tabak B. Y. Ve Tabak, H. (2017). Motivasyon Kuramları Bağlamında Akademik Teşvik Ödeneği Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2): 403-410.
- Tağ, M. N. ve Çetinkaya, B. (2019). Öznel İyi Oluş Hali, Başkasına Güven ve İş Motivasyonu Arasındaki İlişki: Beklenti Teorisi Çerçevesinde Çok Düzeyli Analiz. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 15(3): 858-888.
- TDK. (2021). *Motivasyon*. Güncel Türkçe Sözlük. <https://www.sozluk.gov.tr> [10.10.2021].
- Tekinalp, B. E. ve Terzi, Ş. I. (2015). *Eğitimde Pozitif Psikoloji Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Usán Supervía, P. ve Salavera Bordás, C. (2018). School Motivation, Emotional Intelligence and Academic Performance in Students af Secondary Education. *Actualidades En Psicología*, 32(125): 95-112.
- Uzun, L. (2009). Yaratıcı Bir Süreç Olarak Okuma. *Dil Dergisi*, 143, 7-9
- Watkins, P. C. (2016). *Positive Psychology 101*. New York: Springer.
- Wellner, A. S , & Adox, D. (2000). Happy Days. *Psychology Today*, (33): 32-37.
- Yaldız, T. (2021). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşunu etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Doktora Tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Yaşar, D.E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeyleri ile akran ilişkileri ve okul motivasyonu arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yaşın, T. (2016). *Kişilik Özellikleri ve Psikolojik Sermayenin Psikolojik İyi Oluş, Akış Deneyimi, İş Tatmini ve Çalışan Performansına Etkileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.

- Yavaş, G. (2020). *Ergenlerin öznel iyi oluşu arttırma stratejileri, oyun bağımlılığı ve akran ilişkilerinin, öznel iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Yeung, A. S., & McInerney, D. M. (2005). Students' school motivation and aspiration over high school years. *Educational Psychology*, 25(5), 537-554.
- Yeung, A. S., & McInerney, D. M. "Facilitating Conditions for School Motivation." *Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, 4-8 January 2000, Hong Kong.*
- Yılmaz, M. F. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığının ödül sisteminin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Yüce, K., Karaca, N., Köksalan, B., Nuhoglu, M., ve Bilgegil, Z. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Lisans Yay.

EKLER

Ek 1: Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Cinsiyet: Erkek () Kadın ()

Yaş: ...

Sınıf: ...

Anne Eğitim Düzeyi: Okuma-yazma Bilmiyor () İlköğretim () Lise () Üniversite ()

Baba Eğitim Düzeyi: Okuma-yazma Bilmiyor () İlköğretim () Lise () Üniversite ()

Aylık Gelir Durumunuz: Yetersiz () Yeterli () İyi () Çok İyi ()

Ek 2: Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği

Bu bir test değildir. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Bütün maddeleri olabildiğince içtenlikle cevaplamaya çalışınız. Her bir maddenin yanında yer alan rakamlardan size uygun olanı işaretleyin.

- 1= Hiçbir zaman
2= Nadiren
3= Bazen
4= Genellikle
5=Her zaman

Ömek:

- a- Yaz tatilinde seyahat etmeyi severim. 1 2 3 4 5
b- Ispanağı severim. 1 2 3 4 5

1- Başkalarının önünde yeni bir şeyler yapmaya çekinirim.	1	2	3	4	5
2- Arkadaşlarımla bir şeyler yapmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
3- Bana sataşılmasından tedirgin olurum.	1	2	3	4	5
4- Tanımadığım insanların yanında utanırım.	1	2	3	4	5
5- Sadece çok iyi tanıdığım insanlarla konuşurum.	1	2	3	4	5
6- Yaşlılarının arkamdan benim hakkımda konuştuklarını düşünürüm.	1	2	3	4	5
7- Kitap okumayı severim.	1	2	3	4	5
8- Başkalarının benim için ne düşündüğünden endişelenirim.	1	2	3	4	5
9- Başkalarının benden hoşlanmayacağından korkarım.	1	2	3	4	5
10- Çok iyi tanımadığım yaşlılarımla konuşurken heyecanlanırım.	1	2	3	4	5
11- Spor yapmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
12- Başkalarının benim hakkımda ne söyleyeceğinden endişelenirim.	1	2	3	4	5
13- Yeni insanlarla tanışırken tedirgin olurum.	1	2	3	4	5
14- Başkalarının benden hoşlanmayacağından endişelenirim.	1	2	3	4	5
15- Bir grup insanla beraberken durgunumdur.	1	2	3	4	5
16- Kendi başıma bir şeyler yapmak hoşuma gider.	1	2	3	4	5
17- Başkalarının benimle dalga geçtiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
18- Birisiyle tartışmaya girersem onun benden hoşlanmayacağından endişe ederim	1	2	3	4	5
19- Hayır derler diye başkalarına benimle bir şeyler yapmayı teklif etmeye çekinirim.	1	2	3	4	5
20- Bazı insanların yanımdayken tedirgin olurum.	1	2	3	4	5
21- İyi tanıdığım yaşlılarının yanımdayken bile utanırım.	1	2	3	4	5
22- Başkalarından benimle bir şeyler yapmalarını istemek bana çok zor gelir.	1	2	3	4	5

Ölçek puanlanırken 2,7,11 ve 16. maddeler puanlamaya dahil edilmez.

Ek 3: Ortaokul Okul Motivasyonu Ölçeği

Değerli öğrenciler,

Aşağıda katılım derecenize göre yanıtlamanız istenen ifadeler yer almaktadır. Vereceğiniz yanıtlar ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Bu araştırma sonuçlarının güvenilir olması açısından sorulara içten ve gerçekçi yanıtlar vermeniz çok önemlidir. Vereceğiniz yanıtlar başka hiçbir yerde, başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Okulda derslere katılıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Okulda başarılı olmak isterim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Elimde olsa okulu bırakırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Okulda geçirdiğim zamandan keyif alıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Okulda verilen ödevleri zevkle yaparım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Gelecek hedeflerime ulaşmada okul önemlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Tatillerde okulu özlerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Sınıf arkadaşlarım içerisinde en başarılı öğrenci olmak isterim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Okul dışında ders çalışırken sıkılırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Okulda olabildiğince çok şey öğrenmek isterim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Derslerime içimden gelerek çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Sınıfımda "en çalışkan öğrenci" olarak bilinmek isterim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Okula gitmek istemem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Derslere hazırlıklı gelirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Maddeler ve Alt Boyutlar

Hedef Boyutu Maddeler: 2, 6, 8, 10, 12

Performans Boyutu Maddeler: 1, 5, 9*, 11, 14

Okula Bağlılık Boyutu Maddeler: 3*, 4, 7, 13*

3*, 9*, 13* maddeler ters puanlanan maddelerdir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça, öğrencinin okul motivasyonu düzeyi de artmaktadır.

Ek 4: Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği

Aşağıda bazı ifadeler verilmiştir. Verilen ifadeleri okuyarak ne ölçüde katıldığınızı sağ taraftaki kutucukları işaretleyerek belirtiniz. Lütfen verilen ifadeleri aklınıza ilk geldiği şekliyle işaretleyiniz.

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Ailem beni destekler.				
2	Ailem beni sever				
3	Ailem bana saygı duyar.				
4	Ailem sağlıklı.				
5	Sevdiklerimle yan yanayım.				
6	Dostlarımla beraberim.				
7	Sevdiklerimle beraberim.				
8	Arkadaşlarımla beraber vakit geçiririm.				
9	Hayatı dilediğim gibi yaşarım.				
10	Hayatın tadını çıkartarak yaşarım.				
11	Hayatı doya doya yaşarım.				
12	Genellikle güler yüzlüyüm.				
13	Genellikle neşeliyim.				
14	İnsanlara karşı hoşgörülüyüm				
15	İnsanlara karşı sabırlıyım				

Ek 5: Şiirle Psiko-eğitim Değerlendirme Formu

ŞİİRLE PSİKO-EĞİTİM DEĞERLENDİRME FORMU

- 1- Şiirle Psiko-eğitim Programına katılırken amaçlarınız nelerdi?
- 2- Bu amalarınıza ne kadar ulaştığınızı düşünöyorsunuz?
- 3- Sekiz Oturumluk Şiirle Psiko-eğitim sürecinde ne gibi değişimler yaşadınız?
- 4- Duygularınızı tanıma, anlama ve ifade etme konusunda ne gibi değişimler yaşadınız?
- 5- Duygularınızı tanıma, anlama ve ifade etmede yaşadığınız değişimi değerlendirmek amacıyla 1 ile 10 arasında puan verecek olsaydınız kaç puan verirdiniz?
- 6- Başkalarının duygularını anlama ve ona ifade etme konusunda ne gibi değişimler yaşadınız?
- 7- Başkalarının duygularını anlama ve ona ifade etme konusunda yaşadığınız değişimi değerlendirmek amacıyla 1 ile 10 arasında puan verecek olsaydınız kaç puan verirdiniz?
- 8- Psiko-eğitimde şiir kullanılması hakkında ne düşünöyorsunuz?
- 9- Grup şiiri yazma konusunda neler düşünöyorsunuz?
- 10- Bu çalışmaya yeniden katılacak olsanız farklı nelerin yapılmasını isterdiniz?

Ek 6: Şiirle Psiko-eğitim Programı Oturumları

1.OTURUM	<p style="text-align: center;">Yoklama ve Tanışma</p> <p style="text-align: center;">İlk olarak şiire yönelik tutum ölçeği uygulanacak.</p> <p>Şiirle Psiko-Eğitim Programı hakkında bilgiler verilir ve katılımcılarla birlikte grup kuralları oluşturulur. Oluşturulan kurallar tahtaya yazılır.</p> <p style="text-align: center;">Şiir nedir?</p> <p style="text-align: center;">Şiir hakkında ne düşünüyorsunuz?</p> <p style="text-align: center;">Bildiğiniz, sevdiğiniz bir şiir var mı?</p> <p style="text-align: center;">Şair kimdir? Bildiğiniz Şairler kimlerdir?</p> <p style="text-align: center;">Şairlerin hayatları hakkında bilgi sahibi olmak önemli midir?</p> <p style="text-align: center;">Şiirin tarihsel gelişimi nedir?</p> <p style="text-align: center;">Şiir önemli midir?</p> <p style="text-align: center;">Şiir hakkında kimler (tarihsel kişiler)neler söylemişlerdir? Yukarıdaki sorular katılımcılara sorulur ve cevaplandırmaları için yüreklendirilir. Beklenen cevaplar gelmediği takdirde lider gerekli açıklamaları yapar.</p> <p style="text-align: center;">Yunus Emre'nin "Sözünü Bilen Kişinin" şiiri okunur ve kısaca açıklanır.</p> <p>Bir sonraki oturum için Yunus Emre'nin "İlim İlim Bilmektir" şiiri ödev olarak verilir. İsteyen ezberleyebilir ancak ezberlemek istemeyenlerden her gün 3 kere bu şiiri okumalarını istiyorum diyerek lider bilgi verir. Şiirin bir nüshası da katılımcılara dağıtılır.</p> <p style="text-align: center;">Oturum Sonlandırılır.</p>
----------	--

2.OTURUM

Yoklama alınır.

Bir önceki oturumun Özeti yapılır.

Bir Grup oyunu (Ödev verilen şiirin sözlerinin herkes bir kelime okuyacak şekilde tekrar edilmesi)

“İlim İlim Bilmektir” şiiri hakkında öğrenci görüşleri sorulur (Bu şiiri sevdim mi? Bu şiir sende hangi duyguları canlandırdı? Bu şiire 10 üzerinden bir puan verseydin kaç puan verirdin?)

Şiirde şair neler anlatmak istemiş, bunun kısa bir çözümlemesi lider tarafından yapılır. Önemli yerler vurgulanır.

Lider bu oturumda şiire yönelik öznel bakış açısı hakkında katılımcılara bilgiler sunar. (Lider Şiirin kendi hayatındaki yeri ve öneminden bahseder.)

Üstün Dökmen’in “Selam” şiirinin bazı kelimeleri ile boş bırakılmıştır. Katılımcılardan şiirin boşluklarını kendilerine göre doldurmaları istenir ve herkes sırayla okur.

Sonra şiirin orijinal hali katılımcılara gösterilir ve şiir üzerine konuşulur. (Şiir hakkında sorular*)

Katılımcılara sevdikleri şiirler olup olmadığı sorulur. Katılımcılardan bu şiirleri okumaları istenir, ezberlerinde yoksa şiir anında internetten indirilir ve okunur. (Lider, şiir okunmadan önce şiirin psiko-eğitim programının hedeflerine uygun olup olmadığını kontrol etmelidir.) Eğer katılımcılar bir şiir ismi söylemezler ise lider kendi sevdiğini belirttiği şiirlerden bir tanesini okur. (Necip Fazıl’ın “Sakarya Türküsü” şiirini okur. Birer nüshasını katılımcılara dağıtır.)

Ödev olarak her katılımcının bir sonraki oturuma bir şiirle (Sevdikleri bir şiir- İstiklal Marşı dışında bir şiir olması vurgulanır. Eğer sevdikleri bir şiir yok ise araştırarak ya da ailelerinden veya arkadaşlarından yardım alarak hoşlarına giden bir şiiri ya da dördüğü yazmaları) gelmeleri istenir.

3.OTURUM

İbrahim SADRI'nin "Merhaba" şiiri ile giriş yapar lider.

Yoklama alır. Yoklama alırken her ismi söyledikten sonra "Merhaba" der.
Grup oyunu (Kimlere merhaba demek isterdin şiir senin olsaydı? Bir kağıda yazmaları istenir.)

".....çocuğuna merhaba der, babasına, annesine, ablasına, gibi her katılımcı sırasıyla grup üyelerinin ismini ve kime merhaba diyeceklerini tekrar eder, hata olduğunda başa dönülür ve herkesin "merhaba" demesi sağlanır.

Lider: " - Merhaba demek yaşamın farkına varmaktır. Yaşama dair en güzel en gerçekçi şiirlerden birisini dinleyeceğiz şimdi." der

ve Can YÜCEL'in "Her Şey Sende Gizli" şiirini gözlerini kapatarak dinlemelerini ister. Şiiri dinledikten sonra hissettiklerini önlerindeki kağıda yazmaları istenir. Yazılanlar sırayla okunur.(İstemeyen okumayabilir, okunanlar için pozitif yorumlar yapılır)

Lider şiir hakkında değerlendirme yapar. Şiirin birer nüshasını katılımcılara dağıtır. Şiiri seslice okumak isteyen biri olup olmadığı sorulur.

Önceki şiirlerden birisini okumak isteyen varsa onu da isteyen okuyabilir.
Şiirin vurgu ve tonlamaları hakkında bilgiler verilir.

Önceki oturumda verilen ödev üzerine konuşulur. Şiir araştıran, bulan yazarların şiirleri dinlenir. Üzerine yorumlar yapılır.(Lider ve öğrenciler tarafından)

Bir sonraki oturum için ödev olarak Bestami YAZGAN'ın "Gülü İncitme Gönül" şiiri ödev olarak verilir. Birer nüshası katılımcılara dağıtılır. Katılımcıların bu şiiri okumaları ve oturumdan bir önceki geceye kadar güzel bir şekilde okudukları şiiri video kayıt altına alarak grup liderine (Watsap, Telegram, Bip gibi uygulamalar üzerinden) mesaj olarak göndermeleri istenir.

Oturum sonlandırılır.

4.OTURUM

Lider yoklama alırken
Gülü incitme.....(katılımcı ismi)
Balı incitme.....(Katılımcı ismi)
diye diye her öğrencinin ismini okur.

Katılımcıların videoları projeksiyon vasıtasıyla diğer katılımcılara izlettirilir. Okumalar üzerine “olumlu” yorumlar yapılması istenir. Katılımcılar yorum yapmak istemez veya yeterli yorum gelmezse lider gerekli yorumları yapar. Şairlerin benzer duygularla birbirine yakın şiirler yazabileceği, bazı şiirlerin benzer olabileceği vurgulandıktan sonra lider örnek vermek için Abdurrahim KARAKOÇ’a ait olan “İncitme” Şiirini okur.

Grup oyunu oynanır. (Her üye den güzel anlam içeren bir kelime söylemesi istenir. Söylenen kelimeler tahtaya yazılır. Sonra bu kelimelerden anlamlı cümleler oluşturmaları istenir. Söylenen cümleler tahtaya yazılır.)

Şairlerden, şairlerin sıra dışı hayat hikayelerinden (Sürgünler, savaşlar, hapis hikayeleri, aşkları v.b örnekler verilebilir.) Mehmet Akif Ersoy’un ve İstiklal Marşı’nın hikayesi hatırlatılır.

Padişah, tarihsel kişiliklerden ve şiirlerinden bahsedilir. Yavuz Sultan Selim’in satranç taktiği ile yazdığı şiir tahtaya yansıtılır ve okunur. Şiirin tekniği üzerine konuşulur ve şiirin hikayesi anlatılır. Fatih Sultan Mehmet’in şiirle olan ilişkisi anlatılır ve “Gazeli Hümayün” şiiri okunur. Kanuni Sultan Süleyman’ın da şair olduğu ve mahlası söylenir. Şiirin onların hayatlarındaki yerine dair Ebu Suud Efendi ile Kanuni Sultan Süleyman arasında geçen “karınca” ile ilgili hikayeleri ve soru-cevap olarak yazdıkları şiirler okunur.

Şairlerin ilginç hayat hikâyelerinden örneklerle zenginleştirilebilir.

Ödev olarak ünlü bir kişinin yazdığı bir şiiri bir sonraki oturuma getirmeleri istenir.

5.OTURUM

Lider (elindeki telefonla veya müzik çalarla) Derse Mehter Marşı (Fetih Marşı) ile girer. Marşın hissettirdiklerini sorar. Bir kağıda yazmalarını ister. Katılımcılar hissettiklerini yazarken lider yoklamayı alır

Bir ilahi (Gel Gör Beni Aşk Neyledi?) dinletilir (Müziksiz). İlahinin hissettirdiklerini sorar ve bir kağıda yazmalarını ister.

Bir türkü (Mihriban) dinletilir. Türkünün hissettirdiklerini sorar ve bir kağıda yazmalarını ister.

Bir şarkı (Şinanay) dinletilir. Şarkının hissettirdiklerini sorar ve bir kağıda yazmalarını ister.

Dinletilerin şiir olduğu ve şarkıların, ilahilerin, türkülerin, marşların şiirlerden oluştuğu vurgulanır. Dinleti dünyasının en önemli kaynağını şiirlerin oluşturduğu vurgulanır.

Şarkısı, ilahisi, türküsü yapılan başka şiirlere örnekler verilir.

Dinletilen marş, ilahi, türkü ve şarkıların şiir şeklinde yazılmış halleri öğrencilere dağıtılır. İçerikleri hakkında açıklamalar yapılır ve öğrencilerin yorumlarına atıflarda bulunulur.

Şairlerin hayatın her alanına dair şiirler yazdıkları belirtilir. Hatta şiiri ibadete dönüştürenlerin bile olduğu ve şiirle Allah'a yalvardığı, yakardığı ve dua ettikleri bilgisi verildikten sonra Arif Nihat Asya'nın "Dua" şiiri okunur. Dua şiiri ödev olarak verilir. Bir sonraki oturumda bu şiiri vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuma çalışması yapılacağı ve bunun için hafta içi bu şiire çalışmaları istenir. Ezberden ya da bakarak okuyabilecekleri söylenir. Şiir öğrencilere dağıtılır.

Oturum sonlandırılır

6.OTURUM

Yoklama Alınır.

Önceki oturumdan ödev olarak verilen “Dua” şiiri isteyen öğrencilere okutulur. Okumalar üzerine pozitif yorumlar yapılır.

Grup üyelerine sorulur daha önce hiç şiir yazan oldu mu? Şiir yazmayı deneyen oldu mu? Şiiri hangi duygularla yazmak istedin anlatmak ister misin? Verilen cevaba göre lider bu duyguların çok normal olduğunu herkesin benzer duygular yaşadığını ifade eder. Lider örneklerle veya kendi yaşamından hikayelerle durumun normalliğini ifade eder.

Grup şiiri yazma

Her katılımcının bir dize söylemesi sağlanır. Böylelikle grup şiiri yazılır.

Şiirin ilk dizesini lider söyler.

Bu süreç beklenildiği gibi basit olmayabilir. Lider bu durumda grubu yöreklendirmelidir. Lider olası alay etmelerin önüne geçer.

Yazılan grup şiiri lider tarafından tahtaya yazılır, şiir yazıldıktan sonra katılımcılarla birlikte düzeltilmesi, değiştirilmesi gereken yerler hakkında konuşulur. Şiir hakkında pozitif yorumlar yapılır.

Kafiye ve redifler arasındaki fark hatırlatılır.

Böylelikle grup şiiri yazılmış olur.

Vakit kalması halinde başka şiirler de yazılabilir. Bu durumda katılımcıları sıkmamak önemlidir. Grubun durumuna göre hareket etmek gerekir.

7.OTURUM

Yoklama alınır

En son dersin özeti yapılır.

Yazılan grup şiiri veya şiirleri tahtaya yansıtılır. Grup şiiri yazma üzerine katılımcı görüşleri sorulur.

Lider daha önceden her katılımcı için hazırladığı defter ve kalemleri katılımcılara hediye eder. Bu hediye edilen defterin şiir defteri olduğunu vurgular. Kendi şiir defterini öğrencilere göstererek yazdığı şiirlerden birkaç örnek okur.

Grupla yapılan bu eylemin bireysel yapılabilmesi için lider katılımcıları cesaretlendirir. Daha önce grup şiiri yazılmıştı şimdi bireysel şiir yazma etkinliği yapılacağını belirtir.

Bir şiir yazmak isteseydiniz o şiirde neyi anlatmak isterdiniz? Bunu düşünerek bir şiir yazabilirsiniz. Bunun bir deneme olacağı, yazılanlardan dolayı kimseyle alay edilmeyeceği özellikle vurgulanır. Şiir yazabilmek için hissetmenin ve konsantre olmanın önemi hatırlatılır. Şiir yazabilmeleri için (Havanın şartlarına göre değişebilir) katılımcılar okul bahçesine çıkarılır. (Okulumuzun bahçesi çok büyüktür, kamelya, tarım uygulama bahçesi, çok sayıda bank, piknik masaları, yeşil alanlar, ağaçlar ve dinlenme alanları mevcuttur.) Şiir defterlerine ilk şiir denemeleri yazmaları için 10-15 dk süre verilir. Süre bitince oturumların yapıldığı sınıfta tekrar toplanılır.

Yazılan şiirlerin okunması için katılımcılar cesaretlendirilir. İsteyen katılımcılar şiirlerini okurlar. Şiirler üzerine pozitif yorumlar yapılır.

Şiir defterlerini kullanmaları ve her akıllarına geldiğinde şiir yazmak için cesur olmaları gerektiği vurgulanır. Birilerinin olumsuz eleştirmelerinden dolayı şiir yazmaktan ve okumaktan vazgeçmemeleri vurgulanır.

Son olarak oturumun özeti yapılır.

Bu oturumu bir şairlerimizden bir şiir okumadan geçemeyiz diyen Lider, Nazım Hikmet 'e ait olan "Yaşamaya Dair" şiirinin 1947 ve 1948 de yazdığı ilk iki bölümü okunur. Şiirin yaşamaya dair pozitif tarafı vurgulanır. Şiirin birer nüshası katılımcılara dağıtılır.

Ödev olarak, bir sonraki oturuma şiir defterlerine "şiirle psiko-eğitim programı" üzerine en az bir beyit veya dörtlük yazarak gelmeleri istenir.

8.OTURUM

Yoklama alınır.

En son oturumda verilen şiir ödevleri (en az bir beyit veya dörtlük) okunur. Yazılan şiirler üzerine konuşulur.

Genel olarak Şiirle Psiko eğitim Programının değerlendirilmesi

Şiirler önemli ama tüm şiirler bu kadar güzel mi? Şiirler hakkında da seçici olunması gerektiği vurgulanır.

Moral bozan, kötülüğü aşlamaya çalışan, nefret oluşturan, kumarı, içkiyi, uyuşturucuyu sevdiren şiirlerden, İnsana, hayvana, doğaya zarar veren şiirleri, İnanca, kutsala, değerlere küfreden aşağılayan şiirlerin yanlış olduğu bilgisini verip aslında şiirin aşktan, sevgiden doğduğunu bu yüzden içerisinde kötülük barındıramayacağı anlatılır. Şiir okurken bu ayrımı yapmaları istenir.

Şairlerin de insan oldukları, zaafı, hırsı, kinleri oldukları bu yüzden sevdiğimiz bir şairin bile bu tür şiirler yazmış olabilecekleri hatırlatılır. Şiirin de olumlu, pozitif, aşk ve sevgi dolu, olanını okumanın psikolojimize de iyi geleceği vurgulanır.

Şiir her zaman olumlu iyi şeylerden de bahsetmez, depresyon gibi savaş gibi fakirlik, hastalık gibi olumsuz durumlardan da bahseder. Aşık olup kavuşamamak, yakınlarını kaybetmek, ihanete uğramak, beklediğin değeri görememek, günahlarından pişman olmak, korkulan şeylerin anlatılması gibi olumsuz duygular da içeren şiirlerde belki de şiir dünyasının yarısından fazlasını teşkil ettiği bilgisi verilir. Acı, kavuşamama, felaket ile ilgili şiirlerin insan yaşamında var olan durumlardan bahsettiği, bununla herkesin karşılaşabileceği bilgisi verilir. Şairlerin bu duyguları yaşayanların hislerine tercüman olması gibi de bir görevleri vardır. Ve şiirlerdeki bu üzücü durumlar bizlere şu bilgiyi verir, bu üzüntü verici durumlar herkesin başına gelen durumlardır. Aynı hüznü yaşadığımızda biliriz ki bunu ilk yaşayan biz değiliz. Bu da bizim yalnız olmadığımızın ispatıdır aslında. Bu hem hüznü hem sevinçli durumlar için de geçerlidir. Bu bilgilerle katılımcılara şiirin insan hayatındaki yeri ile ilgili genel bilgiler verilmiş ve hayatın hüznü yönü ile de ilgili pozitif bir bakış açısı geliştirilmeye çalışılmış olur.

Şiirle Psiko-eğitim Programın kendilerine kattıklarıyla ilgili katılımcıların görüşleri sorulur ve bir kâğıda yazmaları istenir. İsteyenler okuyabilir.

Son bir şiir olarak Aziz Nesin'in "Çocuklarıma" şiiri okunur. Birer nüshası katılımcılara dağıtılır.

İyi dilek ve temennilerle oturum sonlandırılır.

Ek 7: Psiko-eğitim Grup Kuralları

PSİKO-EĞİTİM GRUP KURALLARI

Bu kurallar 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Pendik Ortaokulu'nda oluşturulan Şiirle Psiko-eğitim gurubu üyeleri ve grup lideri tarafından yapılan ilk oturumda oluşturulmuş ve imza altına alınmıştır. Ortak alınan karara göre grup kuralları aşağıdaki, gibidir.

- 1- Burada olan burada kalır.
- 2- Biri konuşurken diğerleri asla konuşanın sözünü kesmeyecek ve herkes dinleyecek
- 3- Kimsenin fikirleri veya söyledikleri ile alay edilmeyecek, dalga geçilmeyecek.
- 4- Hiçbir katılımcı her hangi bir şeye zorlanamaz.
- 5- Psiko-eğitim bitene kadar tüm katılımcılar eğitimlere gelecek.
- 6- Psiko-eğitimler ders bittikten sonra haftada 1 gün okulumuzun 6-C sınıfında olacak, günü ve saati ile ilgili değişiklik yapılacaksa bir gün önceden haber verilecek
- 7- Eğitimde verilen görevler yerine getirilecek.
- 8- Bu kurallara Psiko-eğitim grubundaki üyelerin tamamı ve grup lideri uyacak.

K1 K2 K 3 K4 K5 K 6

K7 K8 K9 K10 K11 K12

Grup Lideri

Ek 8: Psiko-eğitimde Kullanılan Şiirler ve Hikayeler

ŞİİRLE PSİKO-EĞİTİM PROGRAMINDA KULLANILAN ŞİİRLER VE HİKAYELER

Şiirle psiko-eğitim programı oturumlarında aşağıda belirtilen Şiirler ve hikayeler katılımcılara sunulmuştur.

SÖZÜNÜ BİLEN KİŞİNİN

Sözünü bilen kişinin, yüzünü ak eder bir söz,
Sözü piŐirip diyenin, işini sağ eder bir söz.

Söz olur keser savaŐı, söz olur bitirir baŐı,
Söz olur zehirli aŐı bal ile yağ eder bir söz.

Sözlerini iyi piŐir, yaramaz sözünü deđiŐtir,
Aklın ile dile düşür, söyleme anlamsız bir söz.

Gel ey kardeş dostun yarı, sözümüzü dinle bari,
Bin elması, bin dinarı, kara toprak eder bir söz.

Kişi bilsin söz demini, demesin sözün kemini,
Bu cihan cehennemini sekiz cennet eder bir söz.

Doğru yürü yolun ile, gafil olma bilgin ile,
Çok sakın ki dilin ile, seni de yaralar bir söz.

Yunus Şimdi söz yatından, söyle sözünü gayetinden.
Çok sakın, o Hak katından, seni uzak eder bir söz.

Yunus Emre

İLİM İLİM BİLMEKTİR

İlim ilim bilmektir,
İlim kendin bilmektir.
Sen kendini bilmezsin,
Ya nice okumaktır?

Okumaktan mani ne?
Kişi Hakkı bilmektir.
Çün okudun bilemedin,
Ha bir kuru emektir.

Okudum bildim deme,
Çok taat kıldım deme.
Eri hak bilmez isen,
Abes yere yelmektir

Dört kitabın manası,
Bellidir bir elifte.
Sen elifi bilmezsin,
Bu nice okumaktır?

Yiğirmi dokuz hece,
Okursun uçtan uca.
Sen elif dersin hoca,
Mânâsı ne demektir?

Yunus der ki: Ey hoca,
Gerekse var bin Hacca.
Hepisinden iyice,
Bir gönüle girmektir.

Yunus Emre

SELAM

Yola çıkınca her sabah,
Bulutlara selam ver.
Taşlara, kuşlara, atlara, otlara
İnsanlara selam ver.
Ne görürsen selam ver.
Sonra çıkarıp cebinden aynanı
Bir selam da kendine ver.
Hatırın kalmasın el gün yanında
Bu dünyada sen de varsın!
Üleştir dostluğunu varlığınla,
Bir kısmı seni de sarsın.

Üstün Dökmen

SAKARYA TÜRKÜSÜ

İnsan bu, su misali, kıvrım kıvrım akar ya;
Bir yanda akan benim, öbür yanda Sakarya.
Su iner yokuşlardan, hep basamak basamak;
Benimse alın yazım, yokuşlarda susamak.
Her şey akar, su, tarih, yıldız, insan ve fikir;
Oluklar çift; birinden nur akar; birinden kir.
Akışta demetlenmiş, büyük, küçük, kâinat;
Şu çıkan buluta bak, bu inen suya inat!
Fakat Sakarya başka, yokuş mu çıkıyor ne,
Kurşundan bir yük binmiş, köpükten gövdesine;
Çatlıyor, yırtınıyor yokuşu sökmek için.
Hey Sakarya, kim demiş suya vurulmaz perçin?
Rabbim isterse, sular büklüm büklüm burulur,
Sırtına Sakaryanın, Türk tarihi vurulur.
Eyvah, eyvah, Sakaryam, sana mı düştü bu yük?
Bu dâva hor, bu dâva öksüz, bu dâva büyük! ..

Ne ağır imtihandır, başındaki, Sakarya!
Binbir başlı kartalı nasıl taşır kanarya?

İnsandır sanıyordum mukaddes yüke hamal.
Hamallık ki, sonunda, ne rütbe var, ne de mal,
Yalnız acı bir lokma, zehirle pişmiş aştan;
Ve ayrılık, anneden, vatandan, arkadaştan.
Şimdi dövün Sakarya, dövünmek vakti bu ân;
Kehkeşanlara kaçmış eski güneşleri an!
Hani Yunus Emre ki, kıyında geziyordu;
Hani ardına çil çil kubbeler serpen ordu?
Nerede kardeşlerin, cömert Nil, yeşil Tuna;
Giden şanlı akıncı, ne gün döner yurduna?
Mermerlerin nabzında hâlâ çarpar mı tekbir?
Bulur mu deli rüzgâr o sedayı: Allah bir!
Bütün bunlar sendedir, bu girift bilmecele;
Sakarya, kandillere katran döktü geceler.

Vicdan azabına eş, kayna kayna Sakarya,
Öz yurdunda garipsin, öz vatanında parya!

İnsan üç beş damla kan, ırmak üç beş damla su;
Bir hayata çattık ki, hayata kurmuş pusu.
Geldi ölümlü yalan, gitti ölümsüz gerçek;
Siz, hayat süren leşler, sizi kim diriltecek?
Kafdağını assalar, belki çeker de bir kıl!
Bu ifritten sualin, kılını çekmez akıl!
Sakarya, sâf çocuğu, mâsum Anadolunun,
Divanesi ikimiz kaldık Allah yolunun!
Sen ve ben, gözyaşıyla ıslanmış hamurdanız;
Rengimize baksınlar, kandan ve çamurdanız!
Akrebin kısıracında yoğurmuş bizi kader;
Aldırma, böyle gelmiş, bu dünya böyle gider!
Bana kefendir yatak, sana tabuttur havuz;
Sen kıvrıl, ben gideyim, Son Peygamber Kılavuz!

Yol onun, varlık onun, gerisi hep angarya;
Yüzüstü çok süründün, ayağa kalk, Sakarya! ..

Necip Fazıl Kısakürek

MERHABA

Merhaba kardeşim, arkadaşım, gönüldaşım merhaba
Merhaba sırdaşım, amuzdaşım, kaderdaşım merhaba
İçtiğim su, aldığım hava, yediğim ekmek uyuduğum döşek
Gördüğüm rüya, beklediğim umut yaşadığım toprak merhaba

Merhaba
Ormanda ağaç, ağaçta dal, dalda yaprak, yaprakta tırtıl merhaba
Merhaba ovada çimen, denizde dalga, yaylada kar, dağda bulut merhaba
Harran, Çukurova, Yedigöller, Çorlu, Isparta, Çaykara Merhaba
Çankırı, Çorum, Adana, Niksar, Mudurnu, Bandırma
Midyat, İdil, Tarsus, Kemah, Yüksekova merhaba
Ula Zeki istanbul neki Erzurum yayla
Yayla ulan Erzurum sana da olsun merhaba

Merhaba memleketim, mahallede bakkalım, pamuk tarlasında ırgatım
Vergi dairesinde memurum, dağda çobanım, yürekte sızım, duvarda sazım
Hasatta yazım, gelinim alyazmalım nazım merhaba

Merhaba şose yolum, dağ patikam, geçit vermez kaçkarım
Adam yutan gavur dağım, İstanbul izmit otobanım merhaba
Merhaba Kızılırmak türkülerim, firat ağıtlarım
Dicleye yaktıklarım, yeşil ırmak bozlaklarım merhaba

Merhaba ağaçlarım, selvilerim, çınarlarım,
Rizede çayım, Anamur'da portakalım
Önde yürüyeni, arkada düşünüm
Seferberliğim, süpürge tohumu yiyeni
Dedem, edem cennetim cehennemim
Ey benim memleketim merhaba

Merhaba kardeşim, arkadaşım, gönüldaşım merhaba
Merhaba sırdaşım, amuzdaşım, kaderdaşım merhaba
İçtiğim su, aldığım hava, yediğim ekmek uyuduğum döşek
Gördüğüm rüya, beklediğim umut yaşadığım toprak merhaba

İbrahim Sadri

HER ŞEY SENDE GİZLİ

Yerin seni çektiği kadar ağırsın,
Kanatların çırpındığı kadar hafif.
Kalbinin attığı kadar canlısın,
Gözlerinin uzağı gördüğü kadar genç.
Sevdiklerin kadar iyisin,
Nefret ettiklerin kadar kötü.
Ne renk olursa olsun kaşın gözün,
Karşındakinin gördüğüdür rengin.
Yaşadıklarımı kar sayma:
Yaşadığın kadar yakınsın sonuna,
Ne kadar yaşarsan yaşa,
Sevdiğin kadardır ömrün.
Gülebildiğin kadar mutlusun,
Üzülme, bil ki ağladığın kadar güleceksin.
Sakın bitti sanma her şeyi,
Sevdiğin kadar sevilleceksin.
Güneşin doğuşundadır, doğanın sana verdiği değer;
Ve karşındakine değer verdiğin kadar insansın.
Bir gün yalan söyleyeceksen eğer,
Bırak karşındaki sana güvendiği kadar inansın.
Ay ışığında sevgiliye duyulan hasret,
Ve sevgiline hasret kaldığın kadar ona yakınsın.
Unutma, yağmurun yağdığı kadar ıslaksın,
Güneşin seni ısıttığı kadar sıcak.
Kendini yalnız hissettiğin kadar yalnızsın,
Ve güçlü hissettiğin kadar güçlü.
Kendini güzel hissettiğin kadar güzelsin..

İşte budur hayat!
İşte budur yaşamak, bunu hatırladığın kadar yaşarsın.
Bunu unuttuğunda, aldığın her nefes kadar üşürsün.
Ve karşındakini unuttuğın kadar çabuk unutulursun.
Çiçek, sulandığı kadar güzeldir.
Kuşlar, ötebildiği kadar sevimli.
Bebek, ağladığı kadar bebektir.
Ve her şeyi öğrendiğin kadar bilirsin, bunu da öğren;
Sevdiğin kadar sevilirsin...

Can Yücel

GÜLÜ İNCİTME GÖNÜL

Çiçeklerle hoş geçin,
Balı incitme gönül.
Bir küçük meyve için
Dalı incitme gönül.

Konuşmak bize mahsus,
Olsa da bir güzel süs,
'Ya hayır de, yahut sus.'
Dili incitme gönül.

Sevmekten geri kalma,
Yapan ol, yıkan olma,
Sevene diken olma,
Gülü incitme gönül.

Başın olsa da yüksek,
Gözün enginde gerek,
Kibirle yürüyerek
Yolu incitme gönül.

Mevlâ verince azma,
Geri alınca kızma,
Tüten ocağı bozma,
Külü incitme gönül.

Dokunur gayretine,
Karışma hikmetine.
Sahibi hürmetine
Kulu incitme gönül.

Bestami Yazgan

İNCİTME

Gölgesinde otur amma
Yaprak senden incinmesin.
Temizlen de gir mezara
Toprak senden incinmesin.

Yollar uzun, yollar ince
Yol kısadır aşk gelince
Yat kurban ol İsmail'ce
Bıçak senden incinmesin.

Burdayım de ararlarsa
Doğru söyle sorarlarsa
Tabutuna sararlarsa
Bayrak senden incinmesin.

İl göçsün göçtüğün vakit
Yol yansın geçtiğin vakit
Suyundan içtiğin vakit
Kaynak senden incinmesin.

Toz konmasın sakın sana
Hakkı geçer halkın sana
Gücenmesin yakın sana
Uzak senden incinmesin.

Abdurrahim Karakoç

FETİH MARŞI

Yelkenler biçilecek, yelkenler dikilecek;
Dağlardan çektirilen, kalyonlar çekilecek;
Kerpetenlerle sûrun dişleri sökülecek!

Yürü; hâlâ ne diye oyunda, oynaştasın?
Fâtih'in İstanbul'u fethettiği yaştasın!

Sen de geçebilirsin yardım, anadan, serden
Senin de destanını okuyalım ezberden
Haberin yok gibidir taşıdığın değerden

Elde sensin, dilde sen; gönüldesin, baştasın
Fâtih'in İstanbul'u fethettiği yaştasın!

Yüzüne çarpmak gerek zamânenin fendini!
Göster: kabaran sular nasıl yıkar bendini!
Küçük görme, hor görme, delikanlım kendini!

Şu kırık âbideyi yükseltecek taştasın;
Fâtih'in İstanbul'u fethettiği yaştasın

Bu kitaplar Fâtih'tir, Selim'dir, Süleyman'dır;
Şu mihrab Sinânüddin, şu minâre Sinân'dır;
Haydi, artık uyuyan destanını uyandır!

Bilmem, neden gündelik işlerle telâştasın
Kızım, sen de Fâtihler doğuracak yaştasın!

Delikanlım! işaret aldığın gün atandan!
Yürüyeceksin! Millet yürüyecek arkandan!
Sana selâm getirdim Ulubatlı Hasan'dan!

Sen ki burçlara bayrak olacak kumaştasın;
Fâtih'in İstanbul'u fethettiği yaştasın!

Bırak, bozuk saatler yalan yanlış işlesin!
Çelebiler çekilip haremelerde kışlasın!
Yürü aslanım, fetih hazırlığı başlasın

Yürü, hâlâ ne diye kendinle savaştasın?
Fâtih'in İstanbul'u fethettiği yaştasın!

Arif Nihat Asya

GEL GÖR BENİ AŞK NEYLEDİ

Gönlüm düştü bu sevdaya
Gel gör beni aşk neyledi
Başımı verdim kavgaya
Gel gör beni aşk neyledi

Ben yürürüm yana yana
Aşk boyadı beni kana
Ne akilim ne divane
Gel gör beni aşk neyledi

Mecnun oluben yürürüm
Dostu düşümde görürüm
Uyanır melul olurum
Gel gör beni aşk neyledi

Aşkın beni mest eyledi
Aldı gönküm hasteyledi
Öldürmeğe kast eyledi
Gel gör beni aşk neyledi

Gah eserim yeller gibi
Gah tozarım yollar gibi
Gah akarım seller gibi
Gel gör beni aşk neyledi

Akan sulayın çağlarım
Dertli yüreğim dağlarım
Yarım için ben ağlarım
Gel gör beni aşk neyledi

Benzim sarı, gözlerim yaş
Bağrım pare, ciğerim baş
Halden bilen dertli kardaş
Gel gör beni aşk neyledi

Miskin Yunus biçareyim
Baştan ayağa yareyim
Dost elinden avareyim
Gel gör beni aşk neyledi

Yunus Emre

MİHRİBAN (AŞK)

Sarı saçlarına deli gönlümü
Bağlamışlar, çözülmüyor Mihriban!
Ayrılıktan zor belleme ölümü
Görmeyince sezilmiyor Mihriban!

Yâr deyince kalem elden düşüyor
Gözlerim görmüyor aklım şaşıyor
Lâmbamda titreyen alev üşüyor
Aşk kağıda yazılmıyor Mihriban!

Önce naz sonra söz ve sonra hile
Sevilen seveni düşürür dile
Seneler asırlar değişse bile
Eski töre bozulmuyor Mihriban!

Tabiplerde ilaç yoktur yarama
Aşk değince ötesini arama
Her nesnenin bir bitimi var ama
Aşka hudut çizilmiyor Mihriban!

Boşa bağlanmamış bülbül gülüne
Kar koysan köz olur aşkın külüne
Şaştım kara bahtın tahammülüne
Taşa çalsam ezilmiyor Mihriban!

Tarife sığmıyor aşkın anlamı
Ancak çeken bilir bu derdi, gamı
Bir kördüğüm baştan sona tamamı
Çözemedim çözülmüyor Mihriban!

Abdurrahim Karakoç

ŞİNANAY

Ada vapuru yandan çarklı
Bayraklar donanmış cafcacı
Simitçi, kahveci, gazozcu
Şinanay da şinanay.

Müslümanı, yahudisi, urumu
İsporcusu, ihtiyarı, veremi
Kiminin saçını uçar, kiminin eteği
Şinanay da şinanay.

Estirir de ada yeli estirir
Seni sevindirir beni küstürür
Lüküs kamarada kimler oturur
Şinanay da şinanay.

Melih Cevdet ANDAY

DUA

Biz,kısık sesleriz...minareleri,
Sen,ezansız bırakma Allahım!
Ya çağır şurda bal yapanlarını,
Ya kovansız bırakma Allahım!
Mahyasızdır minareler...göğü de,
Kehkeşansız bırakma Allahım!
Müslümanlıkla yoğrulan yurdu,
Müslümansız bırakma Allahım!
Bize güç ver...cihad meydanını,
Pehlivansız bırakma Allahım!
Kahraman bekleyen yığınlarını,
Kahramansız bırakma Allah'ım!
Bilelim hasma karşı koymasını,
Bizi cansız bırakma Allah'ım!
Yarının yollarında yılları da,
Ramazansız bırakma Allah'ım!
Ya dağıt kimsesiz kalan sürünü,
Ya çobansız bırakma Allah'ım!
Bizi sen sevgisiz,susuz,havasız;
Ve vatansız bırakma Allah'ım!
Müslümanlıkla yoğrulan yurdu,
Müslümansız bırakma Allah'ım!

Arif Nihat Asya

YAŞAMAYA DAİR

1

Yaşamak şakaya gelmez,
büyük bir ciddiyetle yaşayacaksın
bir sincap gibi mesela,
yani, yaşamanın dışında ve ötesinde hiçbir şey beklemeden,
yani bütün işin gücün yaşamak olacak.
Yaşamayı ciddiye alacaksın,
yani o derecede, öylesine ki,
mesela, kolların bağlı arkadan, sırtın duvarda,
yahut kocaman gözlüklerin,
beyaz gömleğinle bir laboratuvar
insanlar için ölebileceksin,
hem de yüzünü bile görmediğin insanlar için,
hem de hiç kimse seni buna zorlamamışken,
hem de en güzel en gerçek şeyin
yaşamak olduğunu bildiğin halde.
Yani, öylesine ciddiye alacaksın ki yaşamayı,
yetmişinde bile, mesela, zeytin dikeceksin,
hem de öyle çocuklara falan kalır diye değil,
ölmekten korktuğun halde ölüme inanmadığın için,
yaşamak yanı ağır bastığından.

1947

2

Diyelim ki, ağır ameliyatlık hastayız,
yani, beyaz masadan,
bir daha kalkmamak ihtimali de var.
Duymamak mümkün değilse de biraz erken gitmenin kederini
biz yine de güleceğiz anlatılan Bektaşî fikrasına,
hava yağmurlu mu, diye bakacağız pencereden,
yahut da sabırsızlıkla bekleyeceğiz
en son ajans haberlerini.
Diyelim ki, dövüşölmeye değer bir şeyler için,
diyelim ki, cepheleyiz.
Daha orda ilk hücumda, daha o gün
yüzükoyun kapaklanıp ölmek de mümkün.
Tuhaf bir hınçla bileceğiz bunu,
fakat yine de çıldırasıya merak edeceğiz
belki yıllarca sürecek olan savaşın sonunu.
Diyelim ki hapisteyiz,
yaşımız da elliye yakın,
daha da on sekiz sene olsun açılmasına demir kapının.
Yine de dışarıyla birlikte yaşayacağız,
insanları, hayvanları, kavgası ve rüzgarıyla
yani, duvarın ardındaki dışarıyla.
Yani, nasıl ve nerede olursak olalım
hiç ölmeyecekmiş gibi yaşanacak...

1948

Nazım HİKMET

ÇOCUKLARIMA

Diyelim ıslık çalacaksın ıslık
Sen ıslık çalınca
Ne ıslık çalıyor diye şaşacak herkes
Kimse çalamamalı senin gibi güzel

Örneğin kıyıya çarpan dalgaları sayacaksın
Senden önce kimse saymamış olmalı
Senin saydığın gibi doğru ve güzel
Hem dalgaları hem saymasını severek

De ki sinek avlıyorsun sinek
En usta sinek avcısı olmalısın
Dünya sinek avcılarını örgütünde yerin başta
Örgüt yoksa seninle başlamalı

Say ki hiçbir işin yok da düşünüyorsun
Düşün düşünebildiğin üç boyutlu
Amma da düşünüyor diye şaşsın dünya
Sanki senden önce düşünen hiç olmamış

Dalga mı geçiyorsun düşler mi kuruyorsun
Öyle sonsuz sınırsız düşler kur ki çocuğum
Düşlerini som somut görüp şaşsınlar
Böyle bir dalgacı daha dünyaya gelmedi desinler

Dünyada yapılmamış işler çoktur çocuğum
Derlerse ki bu işler bişeye yaramaz
De ki bütün işe yaranlar
İşe yaramaz sanılanlardan çıkar

Aziz NESİN

YAVUZ SULTAN SELİM

SANMA ŞAHİM

sanma şâhım ___ /herkesi sen ___ /sadıkâne ___ /yâr olur
herkesi sen ___ /dost mu sandın ___ /belki ol ___ /ağyâr olur.
sadıkâne ___ /belki ol ___ /âlemde bir ___ /dildâr olur
yâr olur ___ /ağyâr olur ___ /dildâr olur ___ /serdar olur...

Bu şiirdeki dizeleri sırayla okuyun daha sonra sadece bölünen yerlerden alt alta gelen yerleri aşağıya doğru okuyun bakalım ne çıkacak :)

Yavuz Sultan Selim Han bu şiiri İran şahı Şah İsmail'e yazmıştır. Rivayetlere göre hikaye şöyledir:

Şehzade Selim şiire, edebiyata ve satranç oynamaya meraklı biridir. Şah İsmail de aynı zevklere sahip bir hükümdardır. Sarayında ünlü şairleri barındırır ve çok iyi satranç oynar. Bunu bilen Yavuz Selim, Şahın bu özelliğinden yararlanmak ister. Tebdili kıyafetle (gezgin bir abdal kılığında) şahın ülkesine gider. Hanlarda , Kervansaraylarda satranç oynayarak önüne geleni yener. Haber şaha ulaşır. Şah der ki çağırın birde benimle oynasın. Şehzade Selim, Şah'ı da yener. Şah sinirlenir ve Şehzade Selim'e der ki: " Sen edep nedir bilmez misin? Hiç şahlar mat edilir mi?" Elinin tersiyle Şehzade Selim'e bir tokat atar. Şahın kızdığını anlayan Şehzade Selim, Şahı yücelten şiirler okumaya başlar. Şah İsmail'in huzurundan ayrılırken de bu şiiri okur. Ancak Şah İsmail yine de onun Şehzade Selim olduğunu anlamamıştır.

sanma şâhım ___ /herkesi sen ___ /sadıkâne ___ /yâr olur
herkesi sen ___ /dost mu sandın ___ /belki ol ___ /ağyâr olur.
sadıkâne ___ /belki ol ___ /âlemde bir ___ /dildâr olur
yâr olur ___ /ağyâr olur ___ /dildâr olur ___ /serdar olur... www.sonsuz.us

Manası:

“Şahım sen herkesi kendine sadık dost sanma
Sen herkesi dost sanma belki o düşmanın olur
Belki o kişi alemlerde sözü geçen olur
Dost olur düşman olur sözü geçen olur hükümdar olur.”

Yavuz yediği tokatın acısını unutmaz. Birkaç sene sonra Sultan olup Çaldıran Savaşında Şah İsmail ile karşılaşır, şahı yener ve ona bir mektup gönderir. Mektupta o günkü tokadın acısını aldığını söyler ve ilave eder: " Atacaksın tokadı böyle atacaksın. "

FATİH SULTAN MEHMET (AVNİ)

Henüz 21 yaşında bir delikanlıyken **İstanbul**'u fethedip Yeni Çağ'ın başlamasına öncü olan padişah; Yunanca, Arapça, Latince, Farsça, İtalyanca ve İbranice biliyor; alim, şair ve sanatkarlarla sohbet etmekten çok hoşlanıyordu. Dönemin en ünlü hocalarından eğitim alarak edebiyat, felsefe, tarih, coğrafya ve matematik alanlarında üst düzey bir bilgi birikimi edinmişti. Kitap okumayı sever, çocukluğundan beri çok iyi resim yapardı. Hatta bu yeteneğini mühendislik ilmi ile birleştirip, İstanbul'un fethinde kullanılan şahi topunun projesini bizzat kendisi çizmişti. Bütün bunların yanı sıra "**Avni**" mahlasını kullanarak yazdığı şiirleriyle de oldukça ünlüdür. Bu şiirlere bir örnek verecek olursak Gazel-i Hümayün isimli şiiri en güzel örneklerdendir.

GAZEL-İ HÜMAYUN

İmtisâl-i câhidû fillâh olubdur niyyetüm

Dîn-i İslâm'un mücerred gayretidür gayretüm

Allah için küfürle cihadın misalini vermektir niyetim;

Mücerret gayretim, (sadece) İslâm dini içindir.

Fazl-ı Hakk u himmet-i cünd-i ricâlullâh ile

Ehl-i küfri ser-te-ser kahr eylemekdür niyyetüm

Hakk üstünlüğü ve Allah'ın yücelttiği veliler himmetiyle

Kâfirleri baştan sona kahreylemektir niyetim.

Enbiyâ vü evliyâya istinâdum var benüm

Lutf-ı Hak'dandur hemân ümmîd-i feth ü nusretüm

Peygamberlerle velilerdir istindim benim;

Hakk'ın lütfundandır, fetih ve başarı ümidim.

Nefs ü mâl ile n'ola kılsam cihânda ictihâd

Hamdülillah var gazâya sad hezârân ragbetüm

Nefis ve malla cihadıma şaşılmasın;

Hamdolsun, gazaya binlerce rağbetim var.

Ey Mehmed mu'cizât-ı Ahmed-i Muhtâr ile

Umaram gâlib ola a'dâ-yı dîne devletüm

Ey Mehmet, Seçilmiş Ahmed'in mucizeleriyle

Umarım, galip gelir din düşmanlarına devletim.

Avnî (Fatih Sultan Mehmet)

KANUNİ SULTAN SÜLEYMAN

Süleyman'dan alır hakkını karınca

BİR AYET: Ey iman edenler! Adaleti titizlikle ayakta tutan, kendiniz, ana-babanız ve akrabanız aleyhinde de olsa Allah için şahitlik eden kimseler olun. (Haklarında şahitlik ettikleriniz) zengin olsunlar, fakir olsunlar Allah onlara (sizden) daha yakındır... (Nisâ, 4/135)

Osmanlı Devleti'nin kudretli padişahı Kanunî Sultan **Süleyman**, Topkapı Sarayı'nın bahçesinde zaman zaman gezintiye çıkardı. Ağaçları, çiçekleri çok sever, sarayın bahçesinde kuş sesleri arasında denizi seyre daldardı. Bir gün yine bahçede dolaşırken meyve ağaçlarından birkaç tanesinde çürüme emareleri fark etti. Dikkatli inceleyince ağaçların **karıncaların** istilasına uğradığını gördü. Aklına ağaçları ilaçlayıp karıncalardan kurtarmak geldi. Ancak karınca da can taşıyordu. Bunun vebali olacağını düşünerek hocası Ebussuud Efendi'ye danışmak istedi. Hocasını odasında bulamayınca edebi üslupla bir soru yazıp odasına bıraktı.

Sanatkâr ruhlu bir hükümdar olan Sultan Süleyman, mahir bir kuyumcu olmasının yanı sıra Muhibbi mahlasıyla şiirler de yazardı. Onun ince bir üslupla yazdığı سوالini Ebussuud Efendi odasına döndüğünde gördü ve tebessümle okudu. Sonra Kanunî'nin yazmış olduğu satırların altına سوالin cevabını yine şairane bir üslupla yazdı. Kanunî hocasına şöyle sormuştu:

Meyve ağaçlarını sarınca karınca

Günah var mı karıncayı kırınca?

Hocası Ebussuud Efendi ise şöyle cevap veriyordu:

*Yarın **Hakk**'in divanına varınca*

Süleyman'dan hakkın alır karınca.

Ek 9. Psiko-eğitim S¼recinde Yazılan Grup Şiiri

GENÇLİĞİM

Okul, eğitim ve çalışmak
Ders, sivilce ve merak
Amalarım uğruna koşmak
Çocukluktan kurtulmak

Vazgemedim hayallerimden
abaladım umudumu yitirmeden
Parasızlık etti beni benden
Hayal kırıklığı oldu birden

Heves ettim gençliğimde
Aşk, mutluluk ve eğlenceye
Hedeflerim geldi aceleye
Pişmanlık kaldı elimde

Psiko-eğitim Grubu

Ek 10: Psiko-eğitim S¼recinde Yazılan Bireysel Şiirler

DOğANIN YOK OLUŞU

Eskiden b¼y¼k b¼y¼k ağaçlar
Şimdi b¼y¼k binalar
Eskiden havada kuşlar
Şimdi havada dronelar
Hayvanın nesli kalmamıŐ
YeŐilin ortamı betonlaŐmıŐ
Çocukların elinde telefonlar
Eskilerin aklında oyunlar
Binalar geldi üst¼m¼ze
Kaçacak yer kalmadı Őehirde

K1

AŞK İÇİN

DeđiŐtim aşk için
Mutlu olmayı, g¼lmeyi
Öğrendim aşk için
Sevmeyi g¼l¼msemeyi

K2

SEN OL İSTEDİM

İsteklerim, elde ettiklerim
Hepsinde sen ol istedim.
H¼zn¼mde, boş vermiŐliklerimde
Konu sen ol istedim.
İyi g¼n¼m senle, k¼t¼ g¼n¼m senle
Tek isteğim sen olmandı
Herkes var yanımda ama sen yoksun
Bir tek sen ol istedim
Ağustosta tek sen vardın
İlk defa her Őeyimde sen
Son olmuŐtu zaten, her zamanki gibi yeniden
Her g¼n¼mde sen ol istedim
Bu kadar erken beklemiyordum
Kusurlarını g¼rmezden geliyordum
Hayatımdaki kusur oldun ama yine de
Her zaman sen ol istedim.

K3

SADECE DENE VE ÇABALA

Karşına çıkar illaki bir yolda
Bırakma devam et, olduğun yolda
Kendini bırakma yarı yolda
Sen sadece dene ve çabala

Allah verir sana istediklerini
Sakın yarı yolda bırakma bildiklerini
Yapamam deme konuşur bildiklerini
Sen sadece dene ve çabala

K4

KARDEŞİM

Boncuk gözlü kardeşim
Sırdaşım, yoldaşım, arkadaşım.
Sen benim her şeyimsin
Yazım, kışım ve baharım.
Sen üzülünce üzülür,
Sen gülünce gülerim.
İnşaallah hep gülersin
Benim canım kardeşim.

K5

MUSTAFA KEMAL

Geçmişten günümüze,
Tarihten evimize,
Kurtardı bizi o,
Bize önderlik etti.

Onlar olmasaydı şimdi,
Kalmıştık dış ellere,
Liderlik etti o askere,
Bize önderlik etti.

Vardı onun bir amacı,
Kurtaracaktı onları,
Yapacaktı ıslahatı
Bize önderlik etti.

Kurtardı milleti,
Kendini sevdirdi.
Getirdi cumhuriyeti
Bize önderlik etti.

K6

DOĞA

Dağlar, dereler, taşlar
Ne güzel ötüyor kuşlar
Vızır vızır geçiyor arılar
Ne güzel şey ağaçlar

Doğasız olmaz bu dünya
Ağaçlar oksijen kaynağı
Ağaçlar olmazsa yaşayamam
Doğasız bir yaşamda

K7

GÖZLERİN

Gözlerine bakmaya doyamaz
Baktıkça bakası gelir
İçinde kaybolur insanlar
Gözlerin içini ısıtır insanın

K8

KUŞLAR

Kuşlar uçmayı öğrenirken
Annesi yuvadan aşağı atar
Canice gelir ama değildir
Çünkü kendilerinin başarmasını ister
Kuşların cıvıl cıvıl sesleri

K10

FUTBOL

Sadece bir spor mudur futbol
Ofsayt, korner, taç, gol
22 kişi bir topun etrafında koşar
Messi gibiler takımı şampiyon yapar
Bak işte geldi gol pozisyonu
At sağ köşeye topu
Yoktur hiçbir şeyde bu duygu
Futbolla olursun çok mutlu
Vardır FB'li, GS'li
Takımın en önemlisi kalecisi
İster dört ye ister sekiz
Biz her zaman seninleyiz

K11

Ek 11: İl Millî Eğitim İzin



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-44-35822662
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Turgay ÜNAL)

01/11/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 04.06.2021 tarihli ve 26019269 sayılı oluru.
c) Turgay ÜNAL'ın 19.10.2021 tarihli ve 35002168 numarada kayıtlı dilekçesi.

Araştırma Konusu : Şiirde Psiko-Eğitim Programının Ergenlerde Sosyal Kaygı, Okul Motivasyonu ve Özel İyi oluşa Etkisi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Kişiler : Ortaokul Öğretmenleri
Araştırmanın Süresi : 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
01/11/2021
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Olur ve Ekleri (30 Sayfa)
2- İlgi (c) Dilekçe (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Bihbedirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 32 Bilgi İçin : Havva ÖZDOĞAN ÇAĞLAR
E-posta : stratejigelistim34@meb.gov.tr Unvanı : Şef
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys> adresinden. **1b5e-cf28-3582-b5ed-8818** <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Ek 12: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.06.2021-E.8059



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

Sayı : E-20292139-050.01.04-8059
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Turgay ÜNAL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

"Şiirle Psiko-Eğitim Programının Ergenlerde Sosyal Kaygı, Okul Motivasyonu ve Öznel İyi Oluşa Etkisi" başlıklı araştırmanız kurulumuzun 28.05.2021 tarihli ve 2021/05 sayılı toplantısında değerlendirilerek etik açıdan uygun bulunduğu oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Nasuh USLU
Kurul Başkanı

Ek 13: Sosyal Kaygı Ölçeği İzin

Ergenler için sosyal kaygı ölçeği Gelen Kutusu x

turgay Unal 26 Mart Cum 12:04

Alıcı: arzu.aydin

Merhabalar Hocam.

Ben İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi PDR Yüksek Lisans öğrencisi Turgay Ünal.

Yapacağım tez çalışmasında izniniz olursa "Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği" ni kullanmak istiyorum.

Tüm çalışmalarınızda başarılar dilerim.
Hayırlı günler.

Arzu AYDIN 26 Mart Cum 19:02

Alıcı: ben

Ölçeği tezinizde kullanabilirsiniz.

Sevgiler,

Doç. Dr. Arzu Aydın
Mersin Üniversitesi
Fen-Edebiyat Fakültesi
Psikoloji Bölümü

Ek 14: Okul Motivasyonu Ölçeği İzin

Okul Motivasyonu Ölçeği Gelen Kutusu x

turgay Unal 18 Mart Per 18:06

Alıcı: semihkaynak

İyi akşamlar Hocam.

Ben İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans öğrencisi Turgay ÜNAL.

Hocam internette motivasyon ölçeği aradığımda makalenize ulaştım. Ben de orta okul çocuklarının okul motivasyonları ile ilgili tez yazmak istiyorum. Hem geliştirdiğiniz ölçeğe ulaşmak hem de tezimde kullanmak için sizden izin istiyorum.

Bundan sonra yapacağınız çalışmalarda başarılar diliyorum.

Semih Kaynak 19 Mart Cum 09:06

Alıcı: ben

Sayın Turgay hocam,

Öncelikle ilginiz için teşekkür ederim. Yapacağınız akademik çalışmalarda ölçeği kullanabilirsiniz.

Ek'te ölçeğin uygulama formunu gönderiyorum. Ölçek ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda her zaman sorabilirsiniz.

Saygılarımla,

İyi çalışmalar dilerim hocam..

Arş. Gör. Semih Kaynak
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı

Ek 15: Öznel İyi Oluş Ölçeği İzin

Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği Gelen Kutusu x

turgay Unal 21 Mart Paz 15:46 ☆
Alici: erali76@hotmail.com ▾
Merhabalar Hocam.
Ben İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi PDR Yüksek Lisans öğrencisi Turgay Ünal.
İzniniz olursa tez çalışmamda sizin geliştirmiş olduğunuz "Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği"ni kullanmak istiyorum.
Yapacağınız tüm çalışmalarda başarılar diliyorum.
Hayırlı günler.

Ali Eryılmaz 22 Mart Pzt 11:25 ☆
Alici: ben ▾
Ölçek ektedir. Kolay gelsin.
Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ABD
İletişim Bilgileri:
[Redacted]

Ek 16: Şiirle Psiko-eğitim Değerlendirme Formu İzin

T **turgay Unal** 05.12.2021
Alicılar: [Redacted] ▾

Hayırlı akşamlar Hocam.
Ben Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında yüksek lisans yapıyorum. Sizin oluşturduğunuz şiirle Psikolojik danışma değerlendirme formunuzu ergenlere göre modelleyerek kullanmak istiyorum. Bu konuda izninizi istiyorum.
Çalışmalarınızda başarılar diliyorum.
Tekrar hayırlı akşamlar.

E **ersun çıplak** 05.12.2021
Alicılar: ben ▾

İzin sizindir. Kolaylıklar diliyorum.

ÖZGEÇMİŞ

Turgay ÜNAL

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği	Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2001-2005
Lisans	Açık Öğretim Fakültesi/Sosyoloji	Anadolu Üniversitesi	2014-2018
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	2019-2022

İş Geçmişi

2005-2007 Tunceli *Sınıf Öğretmeni*

2007-2011 Ağrı *Sınıf Öğretmeni*

2011-2019 İstanbul *Sınıf Öğretmenliği*

2019-2022 İstanbul *Okul Yöneticisi*

Yayımları

Bildiri Ünal, T. & Özgenel. M. (2021). Şiirle psiko-eğitim programının ergenlerde sosyal kaygı, okul motivasyonu ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisi. *International Congress on Scientific Advances 22-25 December 2021, Online / Turkey*