



İNUEBED(INUJGSE), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yılda iki kez yayınlanan uluslararası bir dergidir.

INUJGSE (İNUEBED) is an international journal published twice a year by Inonu University Graduate School of Education.



Owner

On Behalf of İnönü University
Graduate School of Education
Assoc. Prof. Dr. Eyüp İZCİ

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Eyüp İZCİ

Editors

Assoc. Prof. Dr. İsmail ŞAN
Assoc. Prof. Dr. Meltem YURTÇU
Res. Assist. İbrahim Halil DOĞAN

Advisory Board

Assoc. Prof. Dr. Eyüp İZCİ
Assoc. Prof. Dr. İsmail ŞAN
Assoc. Prof. Dr. Meltem YURTÇU
Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER
Prof. Dr. Recep DÜNDAR
Prof. Dr. Ramazan SEVER
Prof. Dr. Cemal YURGA
Prof. Dr. İbrahim ÜNAL
Assoc. Prof. Dr. Gülten GENÇ
Assoc. Prof. Dr. Devkan KALECİ
Assoc. Prof. Dr. Arzu TANRIVERDİ

Language Editors

Assoc. Prof. Dr. İsmail ŞAN
Assoc. Prof. Dr. Meltem YURTÇU

Design

Assoc. Prof. Dr. İsmail ŞAN
Assoc. Prof. Dr. Meltem YURTÇU

Layout Editors

Res. Assist. İbrahim Halil DOĞAN

Contact

İnönü University Graduate School of
Education 44280 - MALATYA /
TURKEY
Phone: +90 422 377 44 77
Fax: +90 422 341 05 06
Web: <http://dergipark.gov.tr/inujgse>

Abstracting and Indexing

I2OR
Türk Eğitim indeksi
DRJI
Sobiad
Research Bib
JournalTOCs
Journal Factor

International Scientific Board

Abdurrahman GUZEL, Başkent University-Turkey
Akmatali ALIMBEKOV, Kyrgyz-Turkish Manas University- Kyrgyzstan
Alim KAYA, Mersin University-Turkey
Ayperı SIGIRTMAC, Çukurova University-Turkey
Bilal GENÇ, Inonu University-Turkey
Burhanettin DONMEZ, Inonu University-Turkey
Coşkun BAYRAK, Anadolu University-Turkey
Dilek İNAL, İstanbul University - Turkey
Eman AL-ZBOON, Hashemite University-Jordan
Gürer GULSEVIN, Inonu University-Turkey
Halil İSİK, Van Yüzüncü Yıl University-Turkey
Huseyin KIRAN, Pamukkale University-Turkey
Iuliana MARCHIS, Babeş-Bolyai University- Romania
İmam Bakır ARABACI, Fırat University -Turkey
Kakoma LUNETTA, University of Johannesburg - Republic of South Africa
Khalid ARAR, The Center for Academic Studies, Israil
Meral ATICI, Cukurova University-Turkey
Mesut AYDIN, Inonu University-Turkey
Mualla AKSU, Akdeniz University-Turkey
Mukadder BOYDAK OZAN, Fırat University-Turkey
Murat TUNCER, Fırat University-Turkey
Mustafa BALOGLU, Hacettepe University - Turkey
Mustafa KUTLU, Inonu University-Turkey
Mustafa Serdar KOKSAL, Hacettepe University-Turkey
Nesrin SIS, Inonu University-Turkey
Nevzat BAYRI, Inonu University-Turkey
Olgun Adem KAYA, Inonu University-Turkey
Osman TITREK, Sakarya University-Turkey
Ozan Deniz YALCINKAYA, Dicle University- Turkey
Özcan SEZER, Inonu University-Turkey
Recep DUNDAR, Inonu University-Turkey
Ruhan KARADAG, Adıyaman University - Turkey
Sadegul AKBABA ALTUN, Başkent University-Turkey
Selma YEL, Gazi University-Turkey
Serap NAZLI, Ankara University-Turkey
Sibel KAHRAMAN, Inonu University-Turkey
Songül TAS, Inonu University-Turkey
Sungul TUMKAYA, Cukurova University-Turkey
Suleyman DOGAN, Ege University-Turkey
Suleyman Nihat SAD, Inonu University-Turkey
Tuncer CAN, İstanbul University-Turkey
Turan SAGER, Yıldız Technical University-Turkey
Yaşare AKTAS ARNAS, Cukurova University-Turkey
Zaid AL-SHAMMARI, Kuwait University- Kuwait
Zülfü DEMİRTAS, Fırat University-Turkey



İÇİNDEKİLER/ CONTENTS

- Examining Teachers' Opinions on Foreign Language Instruction in Preschool Education
Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi
Burcu KARAFİL 01-18
- Dijital Oyun Bağımlılığı ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişki
The Relationship Between Digital Game Addiction and School Engagement
İlknur TONGA 19-35
- Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Investigation of the Relationship Between Preschool Children's Self-Regulation Skills and Social Skills
Yasin SAMAR, Serap DEMİRİZ 36-57
- Blok Tabanlı Kodlama Araçlarının Akademik Başarı, Tutum ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine Etkisi: Meta-Analiz Çalışması
The Effect of Block-Based Coding Tools on Academic Achievement, Attitude and Computational Thinking Skill: Meta-Analysis Study
Oğuz GÜRBÜZTÜRK, Derya YILMAZ TANATAŞ 58-79
- Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi
An Investigation of Preschool and Primary School Teachers' Psychological Resilience Levels in Terms of Some Variables
Reyhan ŞEN, Akif KÖSE 80-101
- Bilim ve Sanat Merkezlerinde Yönetici Olmak
To Be an Administrator in Science and Art Centers
Sezer İNAN, Zehra Çiçek AKKUZU, Yeliz YENİ, Mustafa ÇELİKTEN 102-114
- Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitim Sistemimizdeki Yabancı Etkilerinin İncelenmesi
Investigation Of Foreign Effects In The Education System From The Establishment Of The Republic To Present
Ali KILIÇ, Süleyman Nihat ŞAD 115-138



- Adaptation of the Child-Adolescent Digital Addiction Scale (CADAS) to the Turkish Culture: A Validity and Reliability Study
Çocuk-Ergen Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin (CADAS) Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması
Nuri TÜRK, Hasan BATMAZ, Osman KELEŞ 139-150
- Öğretmenlerin Algılarına Göre Yönetici Söylemleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki
The Relationship Between Administrator Discourse And Teachers 'Organizational Commitment According To Teachers' Perceptions
Caner DİNLER, Muharrem KÖKLÜ 151-180



Examining Teachers' Opinions on Foreign Language Instruction in Preschool Education

Burcu KARAFİL

Yalova University, Yalova-Türkiye

Article History

Submitted: 06.09.2023

Accepted: 25.11.2023

Published Online: 12.04.2024

Keywords

Middle school students
Problem solving
Perception of problem solving

Abstract

Purpose: This study aimed to determine the applications and problems related to the foreign language teaching process at the preschool level, based on teachers' opinions.

Design & Methodology: In this study, a case study approach, one of the qualitative research methods, was employed. The participants of the study consisted of 15 teachers working in preschools in a province located in the Southern Marmara Region of Turkey. Data was collected using questionnaire technique. A questionnaire prepared by the researcher for teachers served as the data collection tool. Content analysis was employed to analyze the obtained data.

Findings: As a result of the study, teachers' opinions indicated that teaching English during the preschool period was deemed effective and necessary. Teachers reported using games, dramas, coloring activities, cut-and-paste craft activities, and flashcards while teaching English. Additionally, they identified native language barriers, classroom management problems, students' low readiness level, difficulties in teaching pronunciation, a lack of experience in teaching English at the preschool level, and a shortage of materials as some of the challenges they encountered. On the other hand, teachers expressed positive opinions regarding the English curriculum in terms of its objectives, suitability for students' levels, enhancement of English language skills, and compatibility with the Turkish preschool curriculum. On the contrary, they noted that the curriculum did not adequately focus on communication skills, was not student-centered but topic-centered, and posed challenges for students.

Implications & Suggestions: Teachers suggested that improving the learning experience, developing new methods and techniques, developing additional teaching materials, offering family support, and providing training for teachers would enhance the effectiveness of English language teaching.



DOI:10.29129/inujgse.1355908

Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Burcu KARAFİL

Yalova Üniversitesi, Yalova-Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 06.09.2023
Kabul: 25.11.2023
Online Yayın: 12.04.2024

Anahtar Sözcükler

Ortaokul öğrencileri
Problem çözme
Problem çözmeye yönelik algı

Öz

Amaç: Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimindeki uygulamaları ve karşılaşılan sorunları öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemektir.

Yöntem: Araştırmada nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Marmara Bölgesinde bir ilde çeşitli okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan ve İngilizce dersini yürütmüş 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma anket tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak öğretmenlere yönelik hazırlanan bir soru formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular: Bulgulara göre, öğretmenler okul öncesi dönemde İngilizce öğretiminin oldukça etkili ve gerekli olduğu görüşündedirler. Öğretmenler İngilizce öğretiminde oyunlar ve drama, boyama etkinlikleri, kesme yapıştırma etkinlikleri ve flash kartlar kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte bu süreçte ana dilin olumsuz etkisinin olduğunu, sınıf yönetimi konusunda sorunlar yaşadıklarını, aile katılımının ve desteğinin sağlanmadığını, öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeylerinin düşük olduğunu, telaffuz öğretimi ile ilgili sorunlar olduğunu, öğretmenlerin deneyim eksikliklerinin bulunduğunu ve materyal eksikliği sorunları ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler programın kazanımlar, öğrenci seviyesine uygunluk, yabancı dil becerisinin gelişmesi ve mevcut programla uyumluluk açılarından oldukça etkili olduğu görüşündedirler. Buna karşın öğretmenler programda konuşma becerisine önem verilmediği, öğrenci merkezli olmadığını, konu merkezli olduğunu ve zorlayıcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Sonuçlar ve Öneriler: Öğretmenler programın daha etkili olabilmesi için uygun öğrenme ortamlarının sağlanması, materyallerin, yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi, sistemsel değişikliklerin yapılması, aile katılımının sağlanması ve öğretmenlere yönelik eğitimlerin verilmesi önerilerinde bulunmuşlardır.



DOI:10.29129/inujgse.1355908

INTRODUCTION

In recent decades, there has been an increased focus on the benefits of starting to learn English as a foreign language (EFL) at a young age. This has been driven by a growing recognition among policymakers and practitioners for the potential advantages that an early start can offer. This increased attention is due in part to national policies that emphasize the importance of communication in at least one foreign language (FL), as well as the belief that younger children are better and easier language learners, and that a longer period of language learning leads to higher levels of proficiency and achievement.

The ability to learn a first or second language is most beneficial for children during a critical period. As individuals age, their language learning competence tends to decline (Penfield & Roberts, 1959, p. 5). Ellis notes that there is a specific time frame in which language acquisition occurs naturally and effectively, but beyond a certain age, the brain loses its ability to process language in this manner (1986, p. 107). Scovel (1988, p. 2) defines this critical period as follows: "In brief, the critical period hypothesis is the notion that language is the best learned during the early years of the childhood, and that after about the first dozen years of life, everyone faces certain constraints in the ability to pick up a new language." Following this, Lenneberg (1967, p. 176) introduced the concept of "lateralization" to describe how during puberty, the ability to process language is localized in the left hemisphere of the brain due to biological changes. This implies that children have more adaptable brains for language acquisition than adults. Krashen suggested that the process of brain lateralization is completed by the age of five (1973, p. 65). However, Lamendella (1977, p. 175) argued that this period was exaggerated and instead used the term "sensitive period" to describe lateralization, suggesting that the opportunity to learn language well can occur after the age of five. Similarly, according to Kenworth (1987), if foreign language learning does not begin before adolescence, it is not possible to speak the language like a native speaker. Harmer (2003) states that foreign language teaching should start at an early age for the development of pronunciation skill similar to the native language. Demirezen (2003) notes that there is a critical period for language learning in children and if there is no necessary cooperation between school, family, and environment during these critical periods, significant problems may occur in language teaching. King and Mackey (2007) have stated that if foreign language teaching begins during childhood, pronunciation skills will develop better, and individuals will be able to speak the foreign language like their native language. According to Ghasemi and Hashemi (2011), if a foreign language is learned before the age of ten, speaking skill can develop better, and the foreign language can be spoken more accurately. In conclusion, age plays a crucial role in foreign language learning, and children have a critical period during which they are more adaptable to language acquisition, and their brains are more flexible than those of adults. If language learning begins before adolescence, individuals can develop better pronunciation skill and speak the foreign language more accurately, like their native language. Therefore, foreign language teaching should start at an early age to maximize the benefits of the critical period for language acquisition.

Children can also acquire linguistic, cognitive, metalinguistic, and learning skills more permanently when learning a foreign language in early childhood (Read, 2003). Preschool children can be more successful in learning new concepts, exploring different cultures, and understanding them by learning a foreign language (Brumfit, Moon, & Tongue, 1991). Learning a foreign language at an early age can eliminate children's shyness, improve their dialogue skills, introduce them to new cultures, and support their overall development (Akdoğan, 2004). Additionally, learning a foreign language at an early age allows children to develop their creativity, intelligence, memory, cognitive skills, vocabulary, and foreign language awareness (Kersten, Rohde, Schelletter, & Steinlen, 2010). Cameron (2001) lists numerous benefits of starting to learn a foreign language at a young age. While older children may progress more

quickly initially due to their advanced strategies, cognitive abilities, and strong motivation, younger children may surpass them in the long term. Pinter (2012) states that starting foreign language education at an early age positively impacts children's courage, motivation, learning skills, cognitive development, and foreign language awareness. This suggests that younger children have an advantage in achieving long-term success in language learning. Marinova-Todd (2003) argues that the availability and quality of foreign language education are essential for language learning, regardless of age. This will yield the best outcomes for children of all ages. When considering all these views, it is believed that learning a foreign language in preschool has various positive outcomes for children.

Starting foreign language learning at an early age can be advantageous for children's language abilities, although not all skills are affected equally. Research indicates that early foreign language learning can benefit listening comprehension and pronunciation, especially when learned in natural contexts, but it may not necessarily impact grammar structure and rules (Harley, Howard & Hart, 1995). Although younger children may begin learning at an earlier age, they might progress more slowly than older children. Additionally, the general language skills acquired through foreign language learning are not solely determined by the amount of time spent learning (Cameron, 2001). For example, Haznedar (1997) conducted research on a 4-year-old Turkish boy who began learning English at a nursery in an English-speaking environment. After collecting data for one month, it was observed that the child's speech was influenced by the transfer of Turkish language structures into English. Whong-Barr and Schwartz (2002) conducted a similar study on Korean and Japanese-speaking children, aged 4 to 10, learning English as a second language. Their research demonstrated that first language transfer remained a prominent feature of their second language throughout the years-long study period. When children learn English as a foreign language, they often transfer grammar characteristics and structures from their mother tongue to the second language they are learning.

Age-related factors play a crucial role in determining the success of both young and older learners in foreign language learning, leading to controversies on how to engage language learners and cultivate their interest and favorable attitudes towards learning a foreign language. Additionally, teaching materials significantly influence teachers' methods and objectives in foreign language programs (Hu, 2016). During the preschool years, it's crucial to use age-appropriate and engaging methods to capture the attention of children (Singleton & Ryan, 2004). It is observed that the attention of preschool children can easily be distracted, and their physical energy is high. To attract their attention during this period, bright, colorful visuals, toys, songs, stories, facial expressions, games, and activities should be used. Therefore, the Total Physical Response approach is recommended for teaching foreign languages during the preschool period, as it is activity-based, allows students to move, and incorporates games, songs, and stories into the teaching process (Shin, 2006). Er (2013) also emphasized the suitability of this approach for foreign language education during the preschool period, citing its activity-based nature and incorporation of games, songs, and stories in the teaching process.

Additionally, it is essential to create a supportive, safe, and comfortable learning environment that encourages children's intrinsic motivation and allows them to learn through listening, seeing, imitating, and practicing English in a natural way. Teachers should also be mindful of children's learning styles and personalities to create individualized learning experiences tailored to their unique needs. By using effective teaching methods and fostering a positive learning environment, young children can learn English in an enjoyable and effective way. Ellis (1986) emphasized the significant differences between the foreign language learning styles of children and adults, highlighting the need for programs that include appropriate approaches, methods, and techniques for children. Brumen (2011) noted that preschool children have intrinsic motivation for learning a foreign language, enjoy completing tasks,

engaging in activities, and learning new things. However, depending on the intrinsic motivation that preschool children have, a foreign language needs to be presented to them through listening, seeing, imitating, practicing, and being presented like their native language (Adžija and Sindik, 2014). In conclusion, fostering a conducive learning environment that nurtures children's intrinsic motivation and accommodates their individual learning styles and personalities is paramount when teaching English to young learners. By implementing effective teaching methods and tailoring instruction to the unique needs of each child, educators can facilitate an enjoyable and effective language learning experience.

When the literature is examined, it is seen that there are various studies on foreign language education in pre-school education institutions in Türkiye. İlder Küçük (2006) investigated the views of educators and families on foreign language education in preschool in his master's thesis. İlder and Er (2007) examined the place and importance of foreign language in pre-school education in line with the opinions of parents and teachers. Ayter and öğir (2008) examined the views of parents and teachers about foreign language education given in pre-school education institutions according to some variables. Caner, Subaşı, and Kara (2010) discussed the views of teachers on foreign language teaching in early childhood. In the research, by referring to the opinions of two teachers, the opinions of the teachers about foreign language teaching and the problems they encounter were determined. Kocaman and Kocaman (2012) discussed the age factor in terms of foreign language education in the preschool period. At the end of the structured interviews, the participants have positive opinions about starting the foreign language learning process at an early age. Göktolga (2013) determined the opinions of foreign language teachers working in pre-school institutions about the purpose of foreign language learning at an early age; The aim of this study is to examine the self-reports of planning, implementation and assessment activities of children's foreign language learning, the difficulties they encounter and the methods of coping with these difficulties. Özer (2013) investigated whether there is a relationship between mother tongue development and second language learning of 48-60 month and 61-72-month group children attending pre-school education institutions. Karakuş (2016) examined the opinions of parents and teachers about foreign language education in pre-school education institutions. As a result of the research, teachers and parents considered it necessary for children to receive foreign language education in pre-school education institutions and stated that this education was sufficient.

As can be seen, the increase in the global economy and multilingual societies has made it necessary for the future generations, who will constitute the children of the next generations, to acquire a foreign language (Ganschow, Sparks, and Javorsky, 1998). However, In Türkiye, there is no national program for foreign language instruction in pre-school education. Some private schools or educational institutions implement their own foreign language programs. Foreign language instruction is typically delivered through child-friendly methods such as games, songs, stories, and interactive activities. The goal is to make language learning enjoyable and effective for children. Since there is no standardized national program, teachers often have the flexibility to design or choose their own foreign language curriculum. Therefore, examining the practices and encountered problems of foreign language education in the preschool period according to teachers' opinions can shed light on the diverse approaches and strategies employed in language instruction, allowing for the identification of effective practices that can be shared and adopted more widely. Teachers can provide valuable feedback on the challenges they face in implementing foreign language programs. This information is essential for policymakers and educational institutions to address existing barriers, allocate resources effectively, and develop supportive policies that enhance the overall quality of pre-school foreign language education. In conclusion, examining teachers' perspectives on foreign language applications in pre-school education in Türkiye can provide valuable insights that can guide the development of policies, curriculum enhancements, and professional development opportunities for educators in the absence of a standardized national program. In this

context, this study attempts to identify the practices and encountered problems in foreign language instruction in the preschool period based on teachers' opinions. The study aims to reveal both the strengths and weaknesses of foreign language practices in the preschool period and contribute to the improvement of the curriculum by identifying its deficiencies. The following sub-problems have been addressed in the research:

1. What are the general opinions of teachers about foreign language instruction in the preschool period?
2. What types of practices do teachers incorporate in foreign language instruction during the preschool period?
3. What are the challenges encountered in foreign language instruction during the preschool period?
4. What are the opinions of teachers regarding the foreign language instruction program in the preschool period?
5. What recommendations do teachers have for making the foreign language instruction process in the preschool period more effective?

Aim and the Significance of the Study

The aim of this study is to reveal both the strengths and weaknesses of foreign language practices in the preschool period and contribute to the improvement of the curriculum by identifying its deficiencies. For this purpose, the opinions of teachers about foreign language instruction in the preschool period were investigated.

The significance of this study lies in its comprehensive examination of foreign language practices during the preschool period, encompassing both their strengths and weaknesses. By exploring teachers' perspectives on foreign language instruction at this critical developmental stage, the research aims to provide valuable insights that can inform curriculum enhancement efforts. Identifying deficiencies in the current approach can lead to more effective and tailored strategies for early language learning, ultimately benefiting young learners and enhancing the quality of preschool English education. This study thus contributes to the broader goal of optimizing language education for children, paving the way for improved educational outcomes and linguistic proficiency in the early years of life.

METHOD

This section contains data about the research design, study group, data collection tool, data collection process, and data analysis techniques.

Research Design

In the research, a case study design, which is a qualitative research method, was utilized. A case study is an empirical research approach that examines a contemporary phenomenon within its real-life context, exploring the situation from multiple perspectives in a systematic and in-depth manner (Yıldırım & Şimşek, 2005). In this study, the aim is to identify the challenges faced by preschool English teachers in the language teaching process based on their perspectives.

Study Group

The study group of the research consisted of 15 preschool teachers who are employed in 3 public and 4 private kindergartens affiliated with the Ministry of National Education (MoNE) in a province located in the Southern Marmara Region of Türkiye. The purposive sampling method was used to select the teachers for the study. Accordingly, an attempt was made to reach out to preschool teachers who have provided English education during the preschool period. Since the selection of participants was based on a voluntary basis, eleven teachers participated in the research. All the teachers in the study group were female. Among them, ten teachers had 0-5 years of teaching experience, three teachers had 5-10 years of experience, and 2 teachers had 11 years or more of professional experience. Additionally, nine teachers were within the age range of 25-30 years, and 6 teachers were within the age range of 31-35 years. Eleven teachers received training related to early foreign language education, while four teachers did not receive any training in this regard.

Data Collection Tool

In the study, a semi-structured interview form on the teachers' opinions about foreign language instruction in the preschool period was used as the data collection tool, and data were obtained through a survey technique. The questionnaire included open-ended questions related to English instruction during the preschool period and the challenges encountered in this process. In determining the questions to be directed to the teachers, a preliminary literature review was conducted on the subject, and relevant studies were examined. Additionally, input was gathered from a subject-area expert, an academician, and a doctoral student in the field of curriculum and instruction. This process aimed to create questions that would best reflect the purpose of the study when directed towards the teachers. Furthermore, emphasis was placed on formulating questions in the questionnaire that would reflect the teachers' opinions in a detailed manner. The formulated questions were reviewed by two curriculum development experts for suitability, clarity, and comprehensibility, and necessary adjustments were made. The final version of the questionnaire was then sent to the teachers via email. The teachers' responses were also gathered via email.

Data Analysis

The content analysis method was employed for analyzing the collected data. Before the analysis, the objectives of the study and each of the interview questions were determined as themes. The opinions obtained from the teachers were carefully read and examined. Based on the emerging opinions, meaningful codes were created. The coded data were examined for similarities and differences, and codes that were related to each other were grouped together. In this manner, the codes were assigned to the identified themes.

To ensure validity, teachers' opinions were presented directly with direct quotations. For the reliability of the study, to determine whether the emerged codes and identified themes were appropriately organized, they were examined by two field experts who were external to the research team. These experts were asked to provide feedback on the suitability of the structure created. Based on their feedback, necessary corrections were made. Responses provided by the participants for each question were processed according to the identified themes, listed, described, and interpreted. In the Findings section, the names of the teachers were not disclosed explicitly; they were coded as T1, T2,...T15. The research process was also clearly described.

FINDINGS

In this section, the findings obtained from the answers given by the teachers to the questions posed to them in line with the sub-problems of the research are included. The findings were presented in tables and interpreted by quoting directly from the teacher's responses.

General Views of Teachers on Teaching English at Preschool Education Level

In the first sub-problem of the study, the teachers were asked about their opinions about teaching English at the preschool level. All the teachers in the study group (f=15) stated that English education is very important in this period. Some examples of teachers' opinions regarding this theme are as follows:

T1: *"It is very important for children to learn a foreign language at an early age. I think that the language will be learned more easily in this period"*.

T2: *"I find foreign language teaching very effective in this period"*.

T5: *"The need for English education changes according to the socio-cultural status of the student. Teaching English in the pre-school period is really important, and generally conscious families prefer pre-school education institutions that teach their children in English."*

T6: *"I find English teaching really useful and necessary in this period. Children are at least exposed to language and an awareness is created. This can help them learn English more easily in the future."*

T11: *"I think English education in pre-school period is useful. Because learning at an early age supports their cognitive development in their further education and normal life."*

Teachers' Opinions on the Methods and Techniques They Use in Teaching English at Preschool Education Level

Within the scope of the second sub-problem of the research, the teachers were asked, about the English teaching methods and techniques they apply at the pre-school education level. When the answers given by the teachers to this question were examined, it was stated that complex and high-level techniques were not used in this period. Games and drama (f=8), painting activities (f=4), cut-and-paste activities (f=3), and flash card (f=1) were used. The answers given by the teachers on this subject are given in Table 1.

Table 1

Teachers' Opinions on the Methods and Techniques Used in English Instruction at the Preschool Education Level

Methods and Techniques	f
Games and Drama	8
Painting Activities	3
Cur-and-Paste Activities	3
Flash Cards	1

Teachers stated that they mostly (f=8) use game and drama techniques in the process of teaching English at pre-school education level. The opinions of the teachers on this subject are as follows: *"The activities carried out in this period should be more appropriate for the age of the children. That's why I mostly use educational games in class"* (T2). *"I teach the lesson in a game style"*(T3). *"We usually play games"* (T6).

"I use games" (T8). "They learn a lot through drama and play" (T9). "I use drama and games as a method" (T10). "We use games and drama the most" T11). "I generally use games." (T15)

Another method used by teachers is painting activities. The opinions of the teachers about this technique used are as follows: "During this period, students usually do painting activities. While teaching English, I have painting activities done. In this way, children are not bored too much" (T1). "Painting activities are fun. There is a book we use. There are lots of coloring activities in the book. We make them" (T4). "We don't do much, actually, we usually paint activities" (T7).

Findings Regarding the Challenges Faced by Teachers in English Instruction at the Preschool Education Level

Under the scope of the third sub-problem of the research, teachers were asked about the challenges they face in the process of English instruction at the preschool education level. These opinions are presented in Table 3

Table 2

Challenges Faced by Teachers in English Instruction at the Preschool Education Level

Challenges	f
Native Language Influence	5
Classroom Management	3
Parental Involvement	2
Readiness	2
Pronunciation Issue	1
Lack of Experience	1
Lack of Materials	1

As shown in Table 3, teachers have indicated that they face challenges related to the students' mother tongue acting as a barrier in the English learning process, classroom management issues, negative parental attitudes towards English education, and difficulties in achieving parental involvement. Additionally, they have mentioned that students' readiness levels are low, pronunciation problems occur, teachers lack sufficient experience, and finding suitable materials for students of different ages and levels poses challenges that negatively impact the language instruction process.

Teachers (f=5) have indicated that children struggle with English instruction due to the influence of their native language. In this regard, T1 stated, "The native language poses a significant barrier. At this age, children haven't encountered a foreign language before, and they don't understand the foreign language." T2 mentioned, "Since students' native language is Turkish, they don't understand when I speak in English, and I find it very challenging." Similarly, T12 expressed her opinion as "Students' native language is Turkish, and some children don't understand English no matter what I do." Similarly, T14 stated, "During this period, children haven't fully learned their native language yet. Getting accustomed to a foreign language is very difficult for them." Likewise, T15 mentioned that; "Young children, find it quite challenging to become familiar with a foreign language."

Another problem that teachers face in teaching English is classroom management. In this regard, T1 said, "I have a lot of difficulty in classroom management". T2 said, "I have a problem with classroom

management. *There is always chaos in the classroom. Children never listen to me*". T7 expressed her opinions as *"I have difficulties in this process. Children are immediately distracted and start running around the classroom. I can't concentrate the attention of the children"*.

Two of the teachers stated that they had problems arising from their families. On this subject, T5 said, *"The education level of the families is low. I cannot provide family participation in English. The family's point of view challenges me."* Similarly, T6 said, *"Some of the families care about English. But some don't care. I can't get additional resources. Or when I ask them to help the children, some parents seem very indifferent. Interested parents take care of their children, but when there are disinterested parents, children cannot progress very much."*

Another problem expressed by the teachers was the readiness of the students. Teachers' views on this subject are as follows: *"It takes a long time for children to learn because they acquire new information during the learning process"* (T13). *"Students have trouble learning English. I especially have problems with students who have never been exposed to English before"* (T14).

One of the teachers (T10) expressed the problems she had with pronunciation in English teaching as follows: *"Children have problems with pronunciation. They can't pronounce some words and I can't teach them the correct pronunciation."* The problem faced by teachers due to their lack of experience was expressed as follows: *"Teachers generally do not have enough experience in teaching English in preschool. I am also lacking in this. I don't know exactly which method to use and how. I have deficiencies in foreign language development"* (T4). One teacher (T8) expressed the problems related to the lack of materials as follows: *"It is very difficult to find resources suitable for the level of the students. Especially not listening. Existing books contain text and are not entirely suitable for children"*.

Teachers' Opinions on the English Curriculum at Preschool Education Level

Within the scope of the fourth sub-problem of the research, the opinions of the teachers about the English curriculum in the preschool period were discussed. Teachers' opinions on this subject are given in Table 3.

Table3

Teachers' Opinions on the English Curriculum at Preschool Education Level

Opinions on the English Curriculum at Preschool Education Level	<i>f</i>
Positive Opinions	7
Being appropriate for the learning outcomes	2
Being appropriate for the age group of the students	2
Improving language skill	2
Being appropriate with the current curriculum	1
Negative Opinions	7
Not paying attention to speaking skills	4
Being subject-centered	2
Nor being student-centered	1
Being challenging	1

When the answers of the teachers were examined, it was seen that teachers found the curriculum effective and ineffective in various aspects. Teachers find the curriculum effective in terms of subjects and learning outcomes. In addition, it was stated that the program is quite suitable for preschool and the subjects are parallel to the current preschool curriculum. On the other hand, teachers stated that the program is not student-centered, emphasis is not given to gaining speaking skills, it is subject-centered, and the tools used are insufficient.

Teachers (f=2) found the learning outcomes included in the program as suitable and effective for students. In this regard, T12 stated, *"The outcomes included in the program are appropriate for students. There are topics focused on teaching basic words like colors, numbers, and weather. It's difficult to teach very advanced concepts at this level. Therefore, the topics and outcomes in the program are quite appropriate."* Similarly, T13 expressed her opinion as *"I find the English instruction program useful. The outcomes of English instruction include colors, numbers, animals, vegetables, and fruits. Teaching these outcomes through various activities makes the learning quite lasting."*

Teachers stated that the applied curriculum was appropriate for students. The opinions of the teachers on this subject are as follows: *"It is difficult to have something very advanced in this age group. Therefore, the topics and content in the program are very suitable for students"* (T8). *"It is effective in terms of the child's self-development, that is, learning a language. Children both have fun and learn new things"* (T10).

Two of the teachers are of the opinion that the English program improves language skills. On this subject, T3 said, *"We can say that the program is also effective when we see the improvement in students"*; T9 said, *"I find the English program quite effective. Because children can get whatever we give them at a young age. They can also learn English more easily. Therefore, it is very effective to have language teaching at an early age."*

Additionally, one teacher stated that the pre-school English curriculum is compatible and parallel with the current curriculum as follows: *"The applied curriculum is subject-centered and parallel to the preschool curriculum. Therefore, students' learning of English also improves"* (T1).

On the other hand, some teachers (f=3) stated that speaking skills were not given importance in the curriculum and language was not used as a communication tool. On this subject, T4 said, *"It is based on memorizing words and certain patterns rather than giving importance to communication. There are many topics. Children's vocabulary skills are developing, but they do not focus on children's talking or having fun"*. Similarly, T7 said, *"Speaking is not given any importance in the program. Children can also learn words in the future. The important thing is to acquire the speaking skill. But there is no room for this at all,"* T15 expressed her opinions as follows: *"We do not actually do anything other than teaching vocabulary in the program. I don't give importance to speaking, but speaking skills should be prioritized during this period."*

Some of the teachers (f=2) stated that the curriculum is not student-centered. T4 said, *"As long as the curriculum is teacher-centered, the interest of the students immediately disappears. Therefore, it should be made student-centered"*. T9 said, *"As long as the English program is given without a suitable environment for children, it becomes boring and causes children not to learn effectively."*

One of the teachers stated that the program is subject-centered: *"There are many subjects in the program. Therefore, the focus is on topics and only vocabulary teaching."* One of the teachers stated that the program was challenging for the students as follows: *"I think the program is challenging for the students. Children's vocabulary skills are developing, but they do not focus on children's speaking or having fun"* (T4).

Teachers' Suggestions Regarding the Effectiveness of the English Curriculum

In the last sub-problem of the study, teachers were asked what their suggestions were for English teaching in preschool period to be more effective. Opinions on this subject are given in Table 4.

Table 4

Teachers' Suggestions Regarding the Effectiveness of the English Curriculum

Suggestions Regarding the Effectiveness of the English Curriculum	f
Providing appropriate learning environments	5
Development of materials	4
Development of methods and techniques	2
Making systemic changes	2
Ensuring family participation	1
Providing training for teachers	1

First of all, teachers stated that appropriate learning environments should be created in order for English teaching to be more effective. In this regard, T1 said, *"Children need to enjoy more and be exposed to language. They need to realize that language is a tool for speaking and not be afraid to make mistakes. The learning environment should be arranged in this way"*. T4 indicated that, *"Student participation should be more, and this should be ensured. Children need flexibility to respond to their individual needs. In other words, we cannot deal with children separately in this way."* T6 expressed her opinions as *"No matter how good the curriculum is, the main thing is its implementation. Children need to learn language in an interactive way. The learning environment is really important. Therefore, it is very important to organize learning environments and support them with necessary materials."* T7 said, *"Learning environments are very inadequate. There should be enough attention to the students in the classrooms. More speaking skills should be developed."* T13 expressed her opinion as *"The learning conditions require greater focus on students within the classrooms. It is required to enhance students' speaking skills."*

Three teachers expressed their opinions on the development of the materials used. The opinions of the teachers on this subject are as follows: *"It is very difficult to find suitable materials in this age period. There are books available, but they are not enough. For example, we never do listen activities. However, listening activities are necessary for the development of pronunciation"* (T7). *"At the beginning of the term, we are having problems with which material to use. There are books available, but I don't think they are very effective. And each institution determines the book itself. There are matching and coloring activities in the books. Therefore, children cannot fully understand that they are learning a language. I mean, they always seem to be doing the same activities. The materials need to be developed and become more diverse. In this regard, maybe using materials published abroad can be more effective"* (T8). *"The materials used should be more interesting to children. In addition, materials suitable for the age and developmental characteristics of children should be used"* (T14).

Another opinion expressed by the teachers (f=2) is that the methods and techniques used should be improved. On this subject, T10 said, *"Methods and techniques can be enriched. Should be able to teach a second language without being boring and simple. Because if they start to love in that age group, English education can continue better in the future"*, while T11 included the statement *"The methods and techniques used should be enriched"*.

Two teachers emphasized that changes in the systems of English education in preschool period are necessary. In this regard, T3 said, *“Systemic changes are needed. While expressing his opinion that the Ministry of National Education should make appropriate arrangements and improve the programs”*. T5 said expressed her opinions as *“English education is not seen as a need in schools in environments with low levels of education in pre-school education. First of all, the state needs to meet some basic needs and develop various policies in pre-school education. In this way, teachers can get out of the MoNE pre-school education program. We already encounter major problems in the behavior of a child who has come to the age of starting primary school without gaining many skills. In this one-year period, we are trying to complete the concept development in a compressed way, to overcome behavioral problems and to provide a new language education. For this reason, students can be made ready by the compulsory withdrawal of the pre-school education age. The discipline of learning can be gained to them”*.

The teacher’s opinions on the necessity and importance of family participation is as follows: *“Family participation should be more. Families can also make children speak English by doing activities at home”* (T2). Regarding the training of teachers, T8 expressed her opinions as follows: *“As teachers, we also have a lot of shortcomings. Even the practices between schools are very different. While this job is taken seriously in some institutions, English teaching is ignored in institutions where children from families with lower incomes attend. In this regard, we, the teachers, should be supported, the necessary training should be given and even cooperation between the teachers should be ensured. Because there is no control mechanism. Everyone teaches English in their own way. I think we should also make up for their deficiencies”*.

DISCUSSION, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

In the study, it was aimed to determine the English teaching practices and the problems encountered in the preschool period in line with the opinions of the teachers. The study underlines the significance of English language instruction during the preschool years by exploring teaching practices and the challenges faced, as perceived by educators. The findings consistently underscore the value of introducing foreign language education at an early age, as voiced by teachers. In the study of İltar and Er (2007), teachers and parents stated that a foreign language is necessary in the pre-school period. In the studies conducted by Aytar and İlker (2008) and Karakuş (2016), teachers and parents found it necessary for children to receive foreign language education in pre-school education institutions and stated that this education was sufficient. Similarly, Küçük (2006) in his study to determine the views of educators and families on foreign language education in preschool, stated that both families and educators found foreign language teaching necessary and useful in the preschool period. Çakıcı (2016) reached a similar finding in his study and stated that most of the teachers found early foreign language education useful. Similarly, Fojkar and Pižorn (2015) stated that families believe that it is important to provide foreign language education to children at an early age. On the other hand, in the study conducted by Bolat (2015), teachers stated that students should speak Turkish correctly and well, and it was stated that foreign language teaching should not be started at an early age. The first years of childhood are the periods when the foundations of personality are laid, abilities and interests are determined. Demirezen (2003) stated that an important skill to be acquired in this period is foreign language. For this reason, foreign language education in the preschool period should be given importance and supported. Based on this information, the importance and necessity of foreign language education in the preschool years are emphasized. Effectively implementing and developing foreign language education during this period can significantly contribute to children's future achievements and cultural understanding.

Teachers stated that they mostly used drama and games, painting activities, cutting-paste activities, and flash cards in teaching English. These teaching approaches are supported by various studies, as referenced in the provided information. İltter and Er (2007), Çakıcı (2016), Arslan (2008), and Baran and Halıcı (2006) all underscore the effectiveness of these methods in facilitating language acquisition and creating an engaging and enjoyable learning environment. Incorporating such a wide array of interactive and child-centric activities not only enhances language learning but also fosters a positive and enthusiastic attitude toward learning English at an early age. The consensus among both educators and researchers on the value of these methods highlights their importance in early language education for preschoolers. In sum, the use of these creative and engaging teaching strategies is pivotal in creating a strong foundation for language development and fostering a lifelong love for learning in young children.

Teachers stated that they had various problems in the foreign language teaching process. These challenges encompass linguistic, classroom management, family-related, and resource-related issues. One significant challenge identified by teachers is the influence of the mother tongue on the foreign language learning process. Studies such as Derakhshan and Karimi (2015) and Kotil (2002) confirm that the similarities and differences between the mother tongue and the target language can have an impact on language acquisition, particularly when foreign language education begins at an early age. Classroom management is another issue frequently cited by educators. Göktolga (2013) highlights the difficulties teachers face in planning and conducting classroom activities, emphasizing the importance of effective classroom management skills in the preschool environment. The role of families in preschool education is also crucial, as noted by Çakmak (2010) and Bolat (2015). Ensuring family participation and collaboration in the education process is seen as essential for successful preschool language education. Furthermore, challenges related to students' readiness levels, pronunciation instruction, lack of teaching experience, and insufficient teaching materials were raised by teachers. Caner, Subaşı, and Kara (2010) and Göktolga (2013) emphasize the need for suitable and ample teaching materials, as well as the effective use of technological devices. In light of these challenges, it is evident that professional development and training play a significant role in addressing these issues. The suggestions made by Karakuş (2016) and Caner, Subaşı, and Kara (2010) regarding regular training and support for teachers in the field of foreign language education for preschoolers underscore the importance of ongoing professional development to equip educators with the skills and resources needed to overcome these challenges effectively. In conclusion, while teachers encounter various obstacles in the process of teaching foreign languages to preschool children, proactive measures such as training, resource development, and family involvement can contribute to a more successful and enriching educational experience for both educators and young learners in the preschool language education context.

When the teachers' preschool English curriculum was examined, it was seen that teachers had positive and negative opinions. As positive opinions, teachers stated that the learning outcomes and the program are suitable for students, contribute to the development of students' language skills, and are compatible with the preschool curriculum. On the other hand, the teachers stated that speaking skills were not sufficiently included in the curriculum, the curriculum was not student-centered, it was subject-centered, and it was challenging for students. The mixed opinions expressed by teachers regarding the preschool English curriculum highlight the complexities and challenges often associated with language instruction at this developmental stage. It's encouraging to hear that teachers believe the program and its learning outcomes are appropriate for preschool students. Age-appropriate content is essential for effective learning, ensuring that children can engage with and comprehend the material. The perception that the program contributes to the development of students' language skills is a positive sign. Early language acquisition is crucial for cognitive and linguistic development, and if the curriculum is indeed supporting this, it's a significant benefit. When a curriculum aligns well with the broader preschool curriculum, it can

enhance the overall educational experience. It allows for integration with other subjects and activities, creating a holistic learning environment.

However, the teachers' concern about the lack of emphasis on speaking skills is valid. In language acquisition, speaking is a fundamental skill, and if it's not adequately addressed, students may face difficulties in real-life communication. Similarly, if the curriculum is overly subject-centered and not student-centered, it can hinder active engagement and participation. A more student-centered approach often encourages children to take an active role in their learning, promoting motivation and understanding. In addressing these concerns, educational institutions and curriculum developers should consider the importance of oral proficiency, the need for age-appropriate and engaging content, and the advantages of a student-centered approach. Additionally, ongoing professional development for teachers can help them better adapt and implement the curriculum to meet the unique needs of their students. Collaborative efforts between educators, curriculum designers, and policymakers are essential to continually improve and refine preschool English curricula.

In conclusion, teachers have provided valuable insights and recommendations to enhance the effectiveness of the English language teaching program for young learners in the preschool period. A common thread among these suggestions is the critical importance of creating an optimal learning environment for students. Recognizing that children spend a significant portion of their time in the classroom, it becomes imperative to design this environment in a way that captivates students' attention, fosters active participation, promotes interaction, and caters to their specific needs. Studies such as Worthington (2008), Meyer (2012), Akdoğan (2004), and Copland, Garton, and Burns (2014) underscore the significance of various elements in achieving this goal. These elements include the need for a game-based classroom environment, age-appropriate materials, the development of suitable teaching methods and techniques, systemic changes in educational approaches, family involvement, and teacher training. The consensus among these sources reinforces the idea that foreign language education should align with the developmental and psychological needs of children and that educators should continuously enhance their competencies in early foreign language teaching. Incorporating these recommendations into the educational framework not only has the potential to improve the effectiveness of English language instruction in the preschool period but also promises to create a more engaging and beneficial learning experience for young learners as they embark on their language learning journey.

In the light of these findings, the following recommendations can be made.

- ✓ Trainings should be organized at regular intervals for teachers about teaching English in the pre-school period.
- ✓ Methods and materials suitable for the age and readiness of the students should be used.
- ✓ Language skills of children should be improved by ensuring family participation.
- ✓ More speaking skills-based practices should be included.

REFERENCES

- Acat, B. M., & Demiral, S. (2002). Türkiyede yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(3), 312-329.
- Adžija, M., & Sindik, J. (2014). Learning of foreign language in pre-school children: evaluation methods in kindergarten's environment. *Methodological Horizons*, 9(1), 48-65.
- Akdoğan, F. (2004). Yeni projeler ışığında erken yaşta yabancı dil öğretimi, *HAYEF: Journal of Education*, 1(2), 97-109.

- Aslan, N. (2008). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye'deki durum. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (35), 1-9.
- Arslan, M., & Akbarov, A. (2010). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri, *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (SEFAD)*, (24), 179-191.
- Ayter, A. G. & Öğretir, A. D. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki yabancı dil eğitimine ilişkin anne-baba ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 13-30.
- Baran, G., & Halici, P. (2006). Çocuklarda Yabancı Dil Eğitimi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (24),44-52.
- Berk, L.E. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, D.C.: National Association for Education of Young Children.
- Bolat, E. (2015). 4-6 yaş grubu çocuklarda yabancı dil öğretimi hakkında öğretmen görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 706-722.
- Brumen, M. (2011). The perception of and motivation for foreign language learning in pre-school. *Early Child Development and Care*, 181(6), 717-732.
- Brumfit, C., Moon, J., & Tongue, R. (1991). Teaching English to children. London: HarperCollins Publishers.
- Cameron, L. (2001). Teaching languages to young learners. Cambridge: Cambridge University Press.
- Can, E. & Can, C. (2014). Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Caner, M., Subasi, G., & Kara, S. (2010). Teachers' beliefs on foreign language teaching practices in early phases of primary education: a case study. *Online Submission*, 1(1), 62-76.
- Collier, V. P. (1987). The Effect of Age on Acquisition of a Second Language for School, 1-8. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED296580.pdf>.
- Copland, F., Garton, S., & Burns, A. (2014). Challenges in teaching English to young learners: Global perspectives and local realities. *Tesol Quarterly*, 48(4), 738-762.
- Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(20), 1-18.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *TÖMER Dil Dergisi*, 118, 5-15.
- Derakhshan, A., & Karimi, E. (2015). The interference of first language and second language acquisition. *Theory and Practice in language studies*, 5(10), 2112-2117.
- Durmuşçelebi, M. (2013). Anadilde okuma becerilerinin ikinci dilde okumaya etkilerinin incelenmesi. The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science , 6(4), 817-835.
- Ellis, R. (1986). *Understanding of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Er, S. (2013). Using total physical response method in early childhood foreign language teaching environments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1766-1768.
- Fojkar, M. D., & Pižorn, K. (2015). Parents' and teachers' attitudes towards early foreign language learning. *The Practice of Foreign Language Teaching: Theories and Applications*, 363.
- Ganschow, L., Sparks, R. L., & Javorsky, J. (1998). Foreign language learning difficulties: An historical perspective, *Journal of Learning Disabilities*, 31(3), 248-258.
- Ghasemi, B., & Hashemi, M. (2011). ICT: New wave in English language learning/teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3098-3102.
- Göktolga, B. I. (2013). *Self-Reports of preschool foreign language teachers on early childhood foreign language teaching and related challenges*. (Master Thesis), Middle East Technical University, Turkey.
- Harley, B., Howard, J., & Hart, D. (1995). Second language processing at different ages: Do younger learners pay more attention to prosodic cues to sentence structure? *Language Learning*, 45(1), 43-71
- Harmer, J. (2003). *The practice of English language teaching*. London: Longman.

- Haynes, J. (2007). *Getting started with English language learners: How educators can meet the challenge*. ASCD.
- Haznedar, B. (1997) Child second language acquisition of English: A longitudinal study of a Turkish speaking child. Doctoral dissertation, University of Durham, United Kingdom
- Hu, R. (2016). The age factor in second language learning. *Theory and practice in language studies*, 6(11), 2164-2168.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- İlter, B. & Er, S. (2007). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri [Opinions of parents and teachers on foreign language education in preschool years]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 21-30.
- Karakuş, H. Okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin anne-baba ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 7-19.
- Krashen, S. D. (1973). Lateralization, language learning, and the critical period: Some new evidence. *Language learning*, 23(1), 63-74.
- Kenworth, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. London: Longman.
- Kersten, K., Drawing, M., Granados, J., Leloux, B., Lommel, A., Schneider, A., & Taylor, S. (2010). How to Start a Bilingual Preschool, Practical Guidelines. *Bilingual Preschools: Best Practices*, 77-101.
- King, K. A., & Mackey, A. (2007). *The bilingual edge: Why, when, and how to teach your child a second language*. New York: Collins.
- Kocaman, A. (2012). *Yabancı dil öğretiminde yöntem ve ötesi. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, 12-13.
- Kotil, Ç. (2002). Yabancı dil eğitimi. *Çocuk ve Aile Dergisi*, 47, 11-13.
- Köksal, D., & Şahin, C. A. (2012). Macro-level foreign language education policy of Turkey: A content analysis of national education councils. *ELT Research Journal*, 1(3), 149-158.
- Küçük, M. (2006). *Okul öncesinde yabancı dil eğitimi konusunda eğitimcilerin ve ailelerin görüşleri*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Lamendella, J. T. (1977). General Principles of Neurofunctional Organization and their Manifestation in Primary and Nonprimary Language Acquisition 1. *Language learning*, 27(1), 155-196.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Marinova-Todd, S. H. (2003). Native, near-native or non-native: Comprehensive analysis of the linguistic profiles of highly proficient adult second language learners. Doctoral Dissertation, Harvard Graduate School of Education, U.S.A.
- Meyer, B. (2012, October). *Game-based language learning for pre-school children: a design perspective*. In Proceedings of the 6th European Conference on Games Based Learning: ECGBL (p. 332). Academic Conferences Limited.
- Moeller, A. K., & Catalano, T. (2015). Foreign Language Teaching and Learning. Faculty Publications: Department of Teaching, *Learning and Teacher Education*, 196, 327-332.
- Read, C. (2003). Is younger better? *English Teaching Professional*, 28, 5-7
- Oxford, R. (1994). Language Learning Strategies: An Update. *ERIC Digest*, 1-4. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376707.pdf>.
- Özer, H. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ana dil gelişimleri ile ikinci dil öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Penfield, W. & L. Roberts. (1959). *Speech and brain mechanism*. New York: Atheneum.
- Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. London: Palgrave Macmillan
- Pinter, A. (2012). Teaching young learners. In *"The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching"*, 103-111.

- Scovel, T. (1988). A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 213–223
- Singleton, D. M., & Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The age factor* (Vol. 9). Multilingual Matters.
- Shin, J. K. (2006). Ten Helpful Ideas for Teaching English to Young Learners. *English Teaching Forum*, 44(2), 2-7.
- Scovel, T. (1988). A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 213–223.
- Whong-Barr, M., & Schwartz, B. D. (2002). Morphological and syntactic transfer in child L2 acquisition of the English dative alternation. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(4), 579–616
- Worthington, E. (2008). *Effective learning environments in preschools*. Graduate Theses and Dissertations. 10534.
- Yıldırım A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğiter, K. (1988). Günümüzde Yabancı Dil. *Ondokuz Mayıs Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3), 11-13.

The Relationship Between Digital Game Addiction and School Engagement

İlknur TONGA

Ministry of National Education, İstanbul-TÜRKİYE

Article History

Submitted: 09.05.2023

Accepted: 02.03.2024

Published Online: 12.04.2024

Keywords

Digital Game Addiction
School Engagement

Abstract

Purpose: The aim of this research is to examine the relationship between digital game addiction and school engagement levels in secondary school students.

Design & Methodology: The data of the study were obtained from a total of 357 students, 104 (29.1%) girls and 253 (70.9%) boys, studying in the 8th grade in the 2021-2022 academic year. In the research, data were collected by using the Digital Game Addiction Scale and the School Engagement Scale. On the normal distribution of the scores obtained as a result of the analysis; Multiple regression analysis was used to predict the effects of independent variables on the dependent variable with t-test, one-way analysis of variance and correlation techniques.

Findings: According to the research findings, there is a negative significant relationship between students' School Engagement Scale scores and Game Addiction Scale scores. Generally; game addiction scores of male students are higher than female students. School engagement scores of students who play games in the war/fight type and for more than 4 hours a day are the lowest among the groups, and the game addiction scores are the highest among the groups. The game addiction scores of the students who thought they were successful in their classes were the lowest within the group, and the school engagement scores were the highest within the group. The school engagement scores of the students who think that their families have high and medium economic income and their parents have a democratic attitude were found to be the highest among the group. When the predictive power of the game addiction subscales is examined, it is seen that only the excessive focus on digital game playing and the conflict sub-dimension are negative and significant predictors, and this explains 11 percent of the variance in school engagement.

Implications & Suggestions: In the light of the literature and findings, various suggestions were presented to parents, field experts, teachers and practitioners in order to prevent digital game addiction, which is thought to affect students' school engagement levels and which has emerged as a new type of addiction that has been increasing in recent years.



DOI: 10.29129/inujse.1294209

Dijital Oyun Bağımlılığı ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişki

İlknur TONGA

Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul-Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 09.05.2023
Kabul: 02.03.2024
Online Yayın: 12.04.2024

Anahtar Sözcükler

Dijital Oyun Bağımlılığı
Okul Bağlılığı

Öz

Amaç: Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ile okul bağlılığı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Yöntem: Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 8. Sınıfta öğrenim görmekte olan 104'ü(%29,1) kız, 253'ü (%70,9)erkek olmak üzere toplam 357 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmada Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ile Okula Bağlılık Ölçeğinden faydalanılarak veriler toplanmıştır. Analizler sonucu elde edilen puanların normal dağılım göstermesi üzerine; t Testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon teknikleri ile bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerin yordanması için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin Okul Bağlılığı Ölçeği puanları ile Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Genel olarak; erkek öğrencilerin oyun bağımlılığı puanları, kız öğrencilere göre daha yüksektir. Savaş\dönüş türünde ve günde 4 saat ile üzeri oyun oynayan öğrencilerin okul bağlılığı puanları gruplar arasında en düşük, oyun bağımlılığı puanları gruplar arasında en yüksektir. Derslerinde başarılı olduğunu düşünen öğrencilerin oyun bağımlılığı puanları grup içinde en düşük, okul bağlılığı puanları grup içinde en yüksek olarak bulunmuştur. Ailesinin yüksek ve orta düzey ekonomik gelire ve ebeveyninin demokratik tutuma sahip olduğunu düşünen öğrencilerin okul bağlılığı puanları grup içerisinde en yüksek olarak bulunmuştur. Oyun bağımlılığı alt ölçeklerinin okul bağlılığını yordam gücü incelendiğinde sadece dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma alt boyutunun negatif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmekte ve bu da okul bağlılığındaki varyansın yüzde 11'ini açıkladığı görülmüştür.

Sonuçlar ve Öneriler: Literatür ve bulgular ışığında öğrencilerin okul bağlılığı düzeylerini etkilediği düşünülen ve son yıllarda giderek artan yeni bir bağımlılık türü olarak karşımıza çıkan dijital oyun bağımlılığının önlenmesine yönelik ebeveynlere, alan uzmanlarına, öğretmenlere ve uygulayıcılara çeşitli öneriler sunulmuştur.



DOI: 10.29129/inujgse.1294209

GİRİŞ

Teknoloji gelişirken bireyler, sosyal ihtiyaçlarını teknolojik araçlar üzerinden karşılayabilecekleri dijital oyun ortamları ile buluşmaktadır. Ancak bireylerin gün içinde yoğun ve sık bir şekilde dijital ortamda vakit geçirmeleri dijital oyun bağımlılığı sorununu da beraberinde getirmiştir ve Dünya Sağlık Örgütü oyun bağımlılığını uluslararası hastalık sınıflandırmasında kabul etmiştir (Icd, 2019).

Horzum'a (2011), göre dijital oyun bağımlılığı; kişinin ilgisinin devamlı oyunun üzerinde olması, sürekli olarak oyunun oynanması, zihinde sürekli oyun oynama düşüncesinin olması olarak tanımlanmaktadır. Weinstein (2010) dijital oyun bağımlılığı kavramını, günlük rutinleri engelleyebilecek bilgisayar ve video oyunlarının çok fazla ve zorlayan kullanımı olarak tanımlamakla birlikte dijital oyun bağımlılığına neden olan faktörleri; stresle başa çıkma, duygusal tepkiler, duyarlılık ve ödül olarak değerlendirmiştir. Sherry ve Lucas (2001) ile Chiu, Lee ve Huang (2004) dijital oyun bağımlılığının nedenlerini sosyal iletişimde olma, rekabet etme, meydan okuma ve hayal gücüne dayalı ortamlar oluşturma isteği ile ergenlerin boş zamanlarını doğru ve etkili şekilde değerlendiremiyor oluşları olarak ele almıştır.

Günümüzde dijital oyunlara olan ilgi pandemi dönemi öncesine göre önemli düzeyde artış göstermektedir (Aktaş ve Bostancı, 2021). 2021 yılındaki internet kullanım oranlarında 3. Sırayı %66.1 ile oyun oynama ve oyun indirme almıştır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2021). Araştırmalarda oyun bağımlılığı ile internet bağımlılığı araştırmaları iç içe geçtiğinden dolayı çevrimiçi oyun bağımlılığı ele alınırken video oyun bağımlılığı da birlikte ele alınmıştır (Balıkcı, 2018).

Literatürde oyun bağımlılığının olumsuz etki ve sonuçlarına bakıldığında; oyun bağımlılığının, ergenlerdeki kendine zarar verme ve intihar davranışı ile ilişkili olduğu (Pan ve Yeh,2018), sosyal bağlılığı önemli derecede etkilediği (Savci ve Aysan, 2017), benlik saygısını önemli ölçüde azaltıp, akademik performansı düşürdüğü (Toker ve Baturay, 2016), zamana ve diğer önemli faaliyetlere olan ilgiyi azalttığı, fiziksel ve duygusal olarak kişiyi olumsuz etkilediği, riskli aile ilişkileri ve finansal problemlere neden olduğu (Wong ve Lam, 2016), ortaya konmuştur. Ayrıca Kıldiran (2019) oyun bağımlılığı ile zorbalık eğiliminin pozitif ve anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu, Karabulut (2019) öğrencilerde şiddet eğilimi arttıkça ile oyun bağımlılığı düzeylerinin arttığını, Özmen (2019), yaptığı çalışmada oyun bağımlısı olma riski yüksek olan ergenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin düşük olduğunu, Yang ve ark. (2022) çevrimiçi oyun bağımlılığı yüksek seviyede olan ergenlerin arkadaşlarıyla daha az kişilerarası etkileşime sahip olduğunu, Ayhan (2016) oyun için yapılan ekonomik giderler ile şiddet içeren oyunlara gösterilen ilginin bağımlılığı tetiklediğini özellikle oyun ile geçirilen sürelerin kontrol dışı olmasının oyun bağımlılığı riskini arttırdığını ortaya koymuşlardır.

Yukarıda yapılan araştırma sonuçlarında görüldüğü üzere, oyun bağımlılığının sosyal ilişkilerden akademik performansa, fiziksel rahatsızlıklardan bireyin kendisine zarar vermesine (intihar), uyku bozukluklarından, ani ruh hali değişikliklerine kadar birçok olumsuz etkilerinin olduğu söylenebilir. Bu nedenle özellikle ergenlerin dijital oyun bağımlılığı riskini arttıran etmenler ortaya konmaya çalışılarak ilişkili değişkenler incelenmelidir. Araştırmada dijital oyun bağımlılığı ile ilişkili olduğu düşünülen bir başka değişken de öğrencilerin okul bağlılığıdır.

Okul bağlılığı; Jimerson'a (2003) göre, öğrencilerin okul, öğretmenler veya akranları hakkındaki duygularını (duyuşsal), öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım, ödevlerin tamamlanması, not ortalamaları gibi gözlemlenebilir eylemlerini (davranışsal), öğrencilerin benlik, okul, öğretmenler ve diğer öğrencilerle ilgili algılarını ve inançlarını içeren (bilişsel) çok boyutlu bir kavramdır. Finn (1993), okul bağlılığını, öğrencinin derse ve ders dışı faaliyetlere etkin katılımı (davranışsal) ve öğrencinin kendisini

okula ait hissetmesi (duygusal) şeklinde iki boyutlu olarak değerlendirirken, Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) ise, okul bağlılığını, üç boyutlu olarak değerlendirmiş ve okul bağlılığını çevresel nedenlerden etkilenebilen bunun yanında da değişime karşı açık bir durum olarak tanımlamışlardır.

Literatürde okul bağlılığının okul kültüründen etkilendiği (Ceylan ve Özgenel, 2022), öğrencilerin okul bağlılığı düzeyleri düştükçe şiddet eğilim düzeylerinin yükseldiği ve kız öğrencilerinin okul bağlılığı düzeylerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu (İkiz ve Sağlam 2017), öğrencilerin öz yeterlilik algısının arttıkça okul bağlılığı düzeyinin de artış gösterdiği ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okul bağlılığı düzeyinin yüksek bulunduğu (Erdoğan, 2018), hayatlarında destekleyici yetişkinler olduğunu bildiren öğrencilerin, okullarıyla daha yüksek düzeyde psikolojik ve davranışsal bağlılık düzeylerinin bulunduğu (Woolley ve Bowen, 2007), okulla davranışsal ve duygusal bağlılıkta düşüş yaşayan ergenlerin, zaman içinde artan suç ve madde kullanımına sahip olma eğiliminde olduğu (Wang ve Fredricks, 2017), akran arkadaşlığının kalitesinin, akran desteğinin ve akranlara yönelik saldırgan davranışların hepsinin okul bağlılığı ile anlamlı ilişkiler gösterdiğini (Perdue, Manzeske, ve Estell, 2009), okul bağlılığının ders dışı faaliyetlere katılım gösteren öğrencilerde daha yüksek olduğu (Yılmaz, 2022) yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma ile öğrencilerin oyun bağımlılığı ve okul bağlılığı düzeylerinin belirlenerek aralarındaki ilişkinin ebeveyn tutumları, cinsiyet, ekonomik gelir, akademik başarı durumu, fiziksel aktivite yapma sıklığı, gün içerisinde dijital oyunlara ayrılan süre, tercih edilen dijital oyun türü ve okula ait hissetme değişkenleri ile beraber ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu araştırma Covid 19 sürecinden sonra öğrencilerin oyun bağımlılığını ve oyun bağlılığı durumlarının tespit edilmesi açısından önemlidir. Bununla birlikte öğrencilerin oyun bağımlılığını ve okul bağlılığını ele alan çalışmalarda bulguların yol gösterici olacağı düşünülmekte ve çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, oyun bağımlılığını azaltma ve okul bağlılığını arttırmaya yönelik müdahale programları oluşturularak hem ruh sağlığı çalışanlarına hem de araştırmacılara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Desen

Bu araştırma öğrencilerin oyun bağımlılığı ile okul bağlılığı arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymak amacı ile yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde ele alınmıştır. Birden fazla değişkenlerin arasındaki örüntüyü ortaya koymak amacı ile kullanılan istatistiksel model ilişkisel tarama modelidir (Creswell, 2017). İlişkisel tarama modeli ile öğrencilerin okul bağlılığı düzeyleri ile oyun bağımlılığı düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Evren-Örnekleme

Araştırmanın evrenini İstanbul il sınırları içerisinde bulunan resmi ortaokullar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 8. Sınıfta öğrenim görmekte olan tabakalı örnekleme yöntemi ile İstanbul il sınırları içerisinde yer alan 2 farklı resmi ortaokuldan seçilmiş 104'ü (%29,1) kız, 253'ü (%70,9) erkek olmak üzere toplam 357 öğrenci oluşturmaktadır. Tabakalı Örnekleme yönteminde, popülasyon önceden belirlenmiş ve homojen alt gruplara, yani tabakalara ayrılmıştır. Her tabaka, popülasyonun tamamını temsil eden belirli bir özellik veya karakteristiğe sahiptir. Örnekleme işlemi, her tabakadan rastgele seçilen örneklemelerin birleştirilmesiyle gerçekleştirilir (Kılıç, 2013).

Araştırmanın verileri 104'ü %29,1 kız, 253'ü %70,9 erkek olmak üzere toplam 357 öğrenciden elde edilmiştir. Öğrencilerin ebeveynlerinin 152'si (42,6) koruyucu, 90'ı (25,2) ilgisiz-otoriter-baskıcı, 115'i (32,2) demokratik tutumlara sahiptir. Öğrencilerin ailelerinden 19'u (5,3) düşük ekonomik gelirli, 269'u (75,4) orta gelirli, 69'u (19,3) yüksek gelirlidir. Öğrencilerin 118'i (33,1) derslerinde başarılı olduğunu, 197'si (55,2) biraz başarılı olduğunu, 42'si (11,8) derslerinde başarılı olmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin 57'si (16,0) hiç fiziksel aktivite yapmazken, 136'sı (38,1) haftada 1-2 saat, 164'si (45,9) haftada 3-6 saat fiziksel aktivite yapmaktadır. Öğrencilerin 61'i (17,1) hiç dijital oyun oynamazken, 111'i (31,1) günde 15-60 dakika, 110'u (30,8) gün1-2 saat, 48'i (13,4) günde 3-4 saat, 27'si (7,6) günde 4 saat ve üzeri dijital oyun oynamaktadır. Öğrencilerin 73'ü (20,4) savaş\dövüş, 58'i (16,2) macera, 79'u (22,1) strateji, 102'si (28,6) spor\zeka\bulmaca türünde dijital oyun oynamaktadır. Öğrencilerin 113'ü (31,7) kendisini kısmen 137'si (38,4) tamamen okulun bir parçası olarak görmekte, 107'si (30,0) ise görmemektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği ve araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formundan faydalanılarak veriler toplanmıştır.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin demografik bilgilerini ortaya koymak ve veri elde etmek için araştırmayı yapan kişi tarafından "Demografik Bilgi Formu" oluşturulmuştur. Formda öğrencinin; cinsiyeti, ebeveynlerinin tutumu, ailesinin ekonomik düzeyi, başarı durumu olarak kendisini nasıl değerlendirdiği, fiziksel aktivite yapma sıklığı, dijital oyun oynama sıklığı, oynadığı dijital oyun türü, ve okula aidiyet algılarına yer verilmiştir.

Oyun Bağımlılığı Ölçeği, 10-14 yaş arasındaki çocukların dijital oyun bağımlılığı düzeylerini ölçebilmek amacı ile Hazar ve Hazar (2017) tarafından beşli likert tipinde geliştirilmiştir. Ölçek 24 madde ve "Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma", "Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklene Değer", "Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi" ve "Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma" şeklinde dört faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. 24 puan ölçekte en düşüğü, 120 puan ise en yükseği ifade etmekte olup, yüksek puan yüksek oyun bağımlılığı olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin toplam puan için iç tutarlık katsayısı Croanbach Alpha değeri .90 , birinci alt boyut değeri .78, ikinci alt boyut .81, üçüncü alt boyut, .76, dördüncü alt boyut değeri ise .67'dir. Ölçek 10-14 yaş aralığındaki çocuklar için güvenilir ve geçerli sonuçlar veren bir ölçme aracıdır. Araştırmada Cronbach Alpha katsayısı yeniden hesaplanarak değeri .94 olarak bulunmuştur.

Okul Bağlılığı Ölçeği, Kırbaç (2019) tarafından beşli likert tipinde toplamda on yedi madde ve "Bilişsel, Davranışsal ve Duygusal Bağlılık" olmak üzere üç faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar en düşük 5 en yüksek 85 arasında olacak şekilde değişmekte olup her boyut kendi içinde ele alınabilip toplam olarak alınan puanların yüksek olması öğrencinin okul bağlılığı düzeyinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha değeri .88, Davranışsal Bağlılık alt boyutunun .83, Duygusal Bağlılık alt boyutunun .79 ve Bilişsel Bağlılık alt boyut değeri .72'dir. Araştırmada Cronbach Alpha katsayısı yeniden hesaplanmış ve değeri .88 olarak elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Uygulama süreci 11-24 Nisan 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılabilmesi için gereken izinler alınmış olup uygulama aşamasında ölçekler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ölçeklerin ve demografik bilgi formunun nasıl uygulanacağı hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Öğrencilerin yaklaşık olarak 30-40 dakikada cevaplamaları bitirdikleri gözlemlenmiştir. İşlem sürecinde öğrencilerin demografik bilgi formunda geçen ebeveyn tutumlarını tanımlamada zorlandıkları gözlemlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada bulguların istatistiksel analizleri SPSS 26.0 programından faydalanılarak yapılmıştır. Okul Bağlılığı ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarından elde edilen toplam puanların normallik testi yapılmıştır. Basıklık değeri -.024 ile -.342 arasında, çarpıklık değeri -.083 ile -.688 arasında bulunmuştur. Oyun Bağımlılığı Ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarından elde edilen toplam puanların normallik testi yapılmıştır. Basıklık değeri .271 ile 1.04 arasında, çarpıklık değeri -.424 ile 1.04 arasında bulunmuştur. Değerler+1,5 ile -1,5 değerleri arasında çıktığı için puanların normal dağılım gösterdikleri kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidelli (2013)). Elde edilen puanlar normal dağılım gösterdiği için araştırmada parametrik testler kullanılmış bu sebeple ikili ortalamalar arasında bulunan farkın anlamlılığını ortaya koymak için ilişkisiz t Testi; ikiden fazla olan grup ortalamalarından elde edilen puanların anlamlı olup olmadığını ortaya koymak için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Okul bağlılığı ve oyun bağımlılığı ölçeğinden elde edilen puanlar arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısından faydalanılarak elde edilmiştir. Bununla birlikte ikiden fazla bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki yordayıcılık düzeyini belirlemek içinde çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma amacı doğrultusunda yapılan analizler sonucunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Bu bağlamda Tablo 1’de ergenlerin okul bağlılığı ve oyun bağımlılığı ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 1

Okul Bağlılığı ve Oyun Bağımlılığı Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri (N=357)

Ölçekler	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart S.
Dav. B.		6.00	30.00	20.45 4.96
Duyg. B.		5.00	25.00	13.70 5.09
Biliş. B.		6.00	30.00	17.41 5.16
Toplam	17.00	85.00	51.58	12.79
Toplam	85.00	120.00	52.75	20.64
O.Y.A.O.Ç		6.00	30.00	12.13 5.45
O.T.G.O.Y.D		5.00	25.00	13.24 5.26
B.S.G.E		3.00	15.00	6.16 2.82
Y.P.Y.O.D		4.00	20.00	8.26 3.65

Tablo 1’e bakıldığında Okul bağlılığı Ölçeğinden elde edilen puanların aritmetik ortalamasının 51.58, standart sapmasının 12.79, Okul Bağlılığı Ölçeğinin boyutlarından; Davranışsal bağlılık puanlarının

aritmetik ortalaması 20.45, standart sapması 4.96, Duygusal bağlılık puanlarının aritmetik ortalaması 13.70, standart sapması 5.09, Bilişsel bağlılık puanlarının aritmetik ortalaması 17.41, standart sapması 5.16, Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması 52.75, standart sapması 12.79, Oyun Bağımlılığı Ölçeğinin boyutlarından; Dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma puanlarının aritmetik ortalaması 12.13, standart sapması 5.45, Oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değerler puanlarının aritmetik ortalaması 13.24, standart sapması 5.26, Bireysel ve sosyal görevlerin ertelenmesi alt boyutunun toplam puanlarının aritmetik ortalaması 6.16, standart sapması 2.82, ve son olarak yoksunluğun psiko fizyolojik yansıması ve oyuna dalma alt boyutunun aritmetik ortalaması 8.26, standart sapması 3.65 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2

Okul Bağlılığı Ölçeği, Okul Bağlılığı ölçeği alt boyutları, Oyun Bağımlılığı Ölçeği, Oyun Bağımlılığı Ölçeği alt boyutları Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1.Dav. B.	-								
2.Duyg. B.	.513**	-							
3.Biliş. B.	.678**	.491**	-						
4.Okul Bağ.	.866**	.795**	.862**	-					
5.Oyun Bağ.	-.332**	-.184**	-.261**	-.307**	-				
6.O.Y.A.O.Ç	-.364**	-.174**	-.261**	-.315**	.915**	-			
7.O.T.G.O.D	-.259**	-.207**	-.218**	-.271**	.895**	.726**	-		
8.B.S.G.E	-.344**	-.153**	-.247**	-.294**	.859**	.755**	.748**	-	
9.Y.P.O.D	-.252**	-.163**	-.211**	-.248**	.857**	.739**	.703**	.689**	-

**p<.01

Okul Bağlılığı Ölçeği ile Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları arasındaki fark istatistiksel olarak negatif yönde anlamlıdır ($r=0.-.307$, $p<.01$). Öğrencilerin Oyun Bağımlılığı ölçeği puanları azalırken Okul Bağlılığı ölçeği puanları artmaktadır. Tablo 3’de görüldüğü üzere davranışsal bağlılık alt boyutunun, duygusal bağlılık alt boyutuyla ($r=0.513$, $p<.01$), bilişsel bağlılık alt boyutuyla ($r=0.678$, $p<.01$) ve benzer şekilde Okul Bağlılığı Ölçeği ile ($r=0.866$, $p<.01$) arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir. Duygusal bağlılık alt boyutu, bilişsel bağlılık alt boyutuyla ($r=0.491$, $p<.01$) ve okul bağlılığı ölçeği ile ($r=0.795$, $p<.01$) arasındaki fark pozitif yönde anlamlı düzeydedir.

Oyun Bağımlılığı Ölçeğinin ‘DOOYAOÇ’ boyutuyla ($r=0.915$, $p<.01$), ‘OSTGOYD’ boyutuyla ($r=0.895$, $p<.01$), ‘BSGE’ boyutuyla ($r=0.859$, $p<.01$), benzer şekilde ‘YPFYOYD’ alt boyutuyla ($r=0.857$, $p<.01$) arasındaki fark istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı düzeydedir. (DOOYAOÇ) düzeyleri boyutunun (OSTGOYD) alt boyutuyla ($r=0.726$, $p<.01$), (BSGE) alt boyutuyla ($r=0.755$, $p<.01$), benzer şekilde (YPFYOD) alt boyutuyla ($r=0.739$, $p<.01$) arasındaki fark pozitif yönde anlamlıdır. ‘OSTGOYD alt boyutunun’ ‘BSGE’ alt boyutuyla ($r=0.748$, $p<.01$), benzer şekilde ‘YPFYOD’ alt boyutuyla ($r=0.703$, $p<.01$) arasındaki fark

istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlıdır. Son olarak 'BSGE' alt boyutunun, 'YPFYOD' alt boyutuyla ($r=0.689$, $p<.01$) arasındaki fark istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlıdır.

Tablo 3

Okul Bağlılığı Ölçeği ve alt boyutları ile Oyun Bağımlılığı ölçeği Puanlarının t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X±S	Sd	t	P
Davranışsal Bağ.	Kız	104	19,87±4.92	357	1,42	.154
	Erkek	253	20,62±4,97			
Duygusal Bağ.	Kız	104	13,36±5,56	357	,87	.380
	Erkek	253	13,85±4,88			
Bilişsel Bağ.	Kız	104	16,73±5,22	357	1,61	.107
	Erkek	253	17,69±5,12			
Okul Bağlılığı	Kız	104	49,94±13,07	357	1,55	.121
	Erkek	253	52,25±12,64			
Oyun Bağımlılığı	Kız	104	48,65±24,84	357	2,42	.016
	Erkek	253	54,46±18,43			
O.Y.A.O.Ç	Kız	104	11,17±6,06	357	2.14	.033
	Erkek	253	12,52±5,14			
O.T.G.O.D	Kız	104	11,89±5,93	357	3.15	.002
	Erkek	253	13,80±4.87			
B.S.G.E	Kız	104	5,78±3,19	357	1.63	.103
	Erkek	253	6,32±2,64			
Y.P.O.D	Kız	104	7,73±4,22	357	1.75	.080
	Erkek	253	8,47±3,38			

Cinsiyet değişkenine göre baktığımızda öğrencilerin Oyun Bağımlılığı ölçeği puanları anlamlı farklılıklar göstermektedir [$t(357)=2.42$, $p<.05$]. Erkeklerde oyun bağımlılığı düzeyi ($\bar{X}=54,46$) kızlara göre ($\bar{X}=48,65$) yüksektir. Oyun Bağımlılığı ölçeği 'DOOYAOÇ' alt puanları cinsiyete göre anlamlı sonuçlar göstermektedir [$t(357)=2.14$, $p<.05$]. Erkeklerde 'DOOYAOÇ' puanları ($\bar{X}=12,52$) kızlara göre ($\bar{X}=11,17$) yüksektir. Oyun Bağımlılığı ölçeği 'OSTGOYD' alt puanları cinsiyete göre anlamlı sonuçlar göstermektedir [$t(357)=3,15$, $p<.05$]. Erkeklerde 'DOOYAOÇ' puanları ($\bar{X}=13,80$) kızlara göre ($\bar{X}=11,89$) yüksektir. Oyun Bağımlılığı Ölçeği 'BSGE' alt puanları [$t(357)=1.63$, $p>.05$], Oyun Bağımlılığı Ölçeği 'YPFYOD' alt puanları [$t(357)=1.75$,

$p > .05$], Okula Bağlılık Ölçeği davranışsal bağımlılık alt puanları [$t(357)=1.42$, $p > .05$], Okula Bağlılık Ölçeği duygusal bağımlılık alt puanları [$t(357)=-.87$, $p > .05$], Okula Bağlılık Ölçeği bilişsel bağımlılık alt puanları [$t(357)=1.61$, $p > .05$] ve Okul Bağımlılığı Ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(357)=1.55$, $p > .05$].

Tablo 4

Okul Bağımlılığı Ölçeği Puanlarının Anova Sonuçları

Okul Bağımlılığı Ölçeği

Değ.		N	X±S	VK	KT	Sd.	KO	F	p
E. T.	K.	152	52.46±12.57	GA	4343,41	3	1447,80	9,47	,000
	İ.	17	38.29±10.16	Gi	53963,3	353	152,871		
	O\B.	73	48.93±12.77	T	58306,8	356			
	D.	115	54.06±12.09						
Ek. D.	D.	19	43.73±15.33	GA	1252,11	2	626,055	3,88	,021
	O.	269	51.91±12.14	Gi	57054,7	354	161,171		
	Y.	69	52.46±13.99	T	58306,8	356			
D. Baş .	E.	118	58.16±11.24	GA	12015,6	2	6007,84	45,9	,000
	B.	197	50.30±11.32	Gi	46291,1	354	130,766		
	H.	42	39.07±12.43	T	58306,8	356			
O. O. Sık.	H.	61	54.44±14.39	GA	2032,352	4	508,08	3,17	,014
	15-60 D.	111	53.16±12.48	Gi	56274,46	352	159,87		
	1-2 S.	110	50.83±11.46	T	58306,81	356			
	3-4 S.	48	49.35±11.38						
	4 s. üz.	27	45.62±15.55						
O. T.	O.	45	54.51±13.54	GA	3431,12	4	857,78	5,50	,000
	S\D	73	48.28±13.14	Gi	54875,68	352	155,89		
	M.	58	50.12±9.75	T	58306,812	356			
	S.	79	56.35±11.38						

	S/Z/B.	102	49.78±13.65						
O	E.	137	58.33±12.17	GA	12915,05	2	6457,52	50,36	,000
Ait	H.	113	43.92±12.03	Gi	45391,75	354	128,22		
H.	H.	107	51.02±9.21	T	58306,81	356			

Öğrencilerin Okul Bağlılığı Ölçeği ortalamaları ebeveyn tutumları değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$f(3-356)=9,47$, $p<.05$]. Ebeveyninin demokratik ebeveyn tutumuna sahip olduğunu düşünen öğrencilerin Okul Bağlılığı puanları ($\bar{X}=54,06$), koruyucu tutuma sahip olduğunu düşünenlerin ($\bar{X}=52,46$), otoriter/baskıcı tutuma sahip olduğunu düşünenlerin ($\bar{X}=48,93$), ilgisiz tutuma sahip olduğunu düşünenlerin ($\bar{X}=38,29$) olarak hesaplanmıştır. Okul bağlılığı ölçeği puanlarının gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturduğunu ortaya koymak amacı ile uygulanan Scheffe testi sonuçlarına göre demokratik tutuma sahip olan ebeveynlerin çocuklarının okul bağlılık ortalamaları ilgisiz, koruyucu ve otoriter ebeveyn tutumuna sahip ebeveynlerin çocuklarına göre anlamlı sonuçlar göstermiş, yüksek çıkmıştır.

Öğrencilerin Okul Bağlılığı Ölçeğinden aldıkları puanları ekonomik seviye durumuna göre gruplar arasında farklılık gösterdiğine yönelik anlamlı sonuçlar elde edilmiştir [$f(2-356)=3,88$, $p<.05$]. Ailesinin ekonomik seviyesi düşük olan öğrencilerin okul bağlılığı ortalamaları ($\bar{X}=43,73$), orta olan öğrencilerin okul bağlılığı ortalamaları ($\bar{X}=51,91$), yüksek olan öğrencilerin okul bağlılığı düzeyleri ($\bar{X}=52,46$), olarak görülmüştür. Okul bağlılığı ölçeği puanlarının hangi gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturduğunu belirleyebilmek amacı ile yapılan Scheffe testi verilerine göre ailesinin ekonomik seviyesi yüksek ve orta olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamaları ekonomik seviyesi düşük olan öğrencilere oranla anlamlı farklılık vardır ve yüksektir.

Okul Bağlılığı Ölçeği puanları öğrencilerin derslerindeki başarılarını değerlendirme durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir [$f(2-356)=45,9$, $p<.05$]. Derslerinde başarılı olduğunu düşünen öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri ($\bar{X}=58,16$), kısmen başarılı olduklarını düşünen öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri ($\bar{X}=50,30$), derslerinde başarılı olmadığını düşünen öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri ($\bar{X}=39,07$), olarak hesaplanmıştır. Okul bağlılığı ölçeği puanlarının Scheffe testi sonuçlarına göre derslerinde başarılı olduğunu düşünen öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri derslerinde başarılı olduğunu kısmen düşünen ve başarılı olmadığını düşünen öğrencilere oranla önemli farklılıklar göstererek yüksek çıkmıştır.

Okul Bağlılığı Ölçeği puanları öğrencilerin gün içerisinde dijital oyun oynama sıklığına göre önemli farklılıklar göstermektedir [$f(4-356)=3,17$, $p<.05$]. Hiç dijital oyun oynamayan öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri ($\bar{X}=54,44$), günde 15 dakika ile 1 saat arasında dijital oyun oynayan ($\bar{X}=53,16$), günde 1-2 saat dijital oyun oynayan ($\bar{X}=50,83$), günde 3-4 saat dijital oyun oynayan ($\bar{X}=49,35$) ve son olarak günde 4 saat ve üzeri dijital oyun oynayan öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri ($\bar{X}=45,62$), olarak hesaplanmıştır.

Okul bağlılığı ölçeği puanlarının hangi gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffe testi verilerine göre gün içerisinde hiç oyun oynamayan ve 15 dakika-1 saat arası dijital oyun oynayan öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri gün içerisinde 1- 2 saat arasında, 3-4 saat arasında, 4 saat ve üzeri olarak dijital oyun oynayan öğrencilere oranla anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır.

Okul Bağlılığı Ö. puanları oynadıkları dijital oyun türleri bakımından önemli farklılıklar göstermektedir [$f(4-356)=5,50$, $p<.05$]. Strateji türünde oyun oynayan öğrencilerin Okul Bağlılığı puanları ($\bar{X}=56,35$), macera türünde oynayanların puanları ($\bar{X}=50,12$), spor\zeka\bulmaca türünde oynayanların puanları ($\bar{X}=49,78$) ve son olarak savaş\dövüş türünde oynayanların puanları ($\bar{X}=48,28$) olarak hesaplanmıştır. Okul bağlılığı ölçeği puanlarının gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffe testi verilerine göre strateji türünde dijital oyun oynayan öğrencilerin Okul Bağlılığı puanları hiç oyun oynamayanlara ve macera\spor\zeka\savaş\dövüş türünde dijital oyun oynayan öğrencilere oranla önemli bir şekilde yüksek çıkmıştır.

Okul Bağlılığı Ölçeği puanları kendilerini okula ait hissetme durumu bakımından önemli farklılıklar göstermektedir [$f(2-356)=50,36$, $p<.05$]. Kendisini okula ait hisseden öğrencilerin Okul Bağlılığı Ölçeği puanları ($\bar{X}=58,33$), okula ait hissetmeyen öğrencilerin Okul Bağlılığı puanları ($\bar{X}=43,92$), kendisini biraz okula ait olarak hisseden öğrencilerin Okul Bağlılığı puanları ($\bar{X}=51,02$) olarak hesaplanmıştır. Okul bağlılığı ölçeği puanlarının hangi gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffe testi verilerine göre kendisini okula ait hisseden öğrencilerin okula ait hissetmeyen ve kısmen ait hisseden öğrencilere göre Okul Bağlılığı puanları anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır.

Tablo 5
Oyun Bağımlılığı Ölçeğinden Alınan Puanların Anova Sonuçları

Değ.		N	X±S	VK	KT	Sd.	KO	F	P
D. Ba ş.	E.	118	46.77±18.08	GA	8456,09	2	4228,0	10,44	,000
	B.	197	54.33±20.27	Gi	143245,18	354	404,64		
	H.	42	62.19±24.41	T	151701,28	356			
O. O. Sık	H.	61	36.63±16.26	GA	40298,46	4	10074,61	31,83	,000
	15-60 D.	111	46.41±13.49	Gi	111402,8	352	316,48		
	1-2 S.	110	57.85±19.86	T	151701,2	356			
	3-4 S.	48	66.60±20.65						
	4 ve üz.	27	69.88±21.88						
O. T.	O	45	35.06±15.93	GA	28220,57	4	7055,1	20,11	,000
	S/D	73	65.19±21.85	Gi	123480,7	352	350,79		
	M	58	56.87±21.29	T	151701,2	356			
	S	79	53.73±18.03						
	S/Z/B	102	48.56±16.25						

Öğrencilerin Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları derslerindeki başarılarını değerlendirme durumlarına göre önemli farklılıklar göstermektedir [$f(2-356)=10,44$, $p<.05$]. Derslerinde başarılı olduğunu düşünen öğrencilerin Oyun Bağımlılığı puanları ($\bar{X}=46,77$), derslerinde başarılı olduğunu düşünmeyen öğrencilerin Oyun Bağımlılığı puanları ($\bar{X}=62,19$) ve derslerinde biraz başarılı olduğunu düşünen öğrencilerin Oyun Bağımlılığı puanları ($\bar{X}=54,33$) olarak hesaplanmıştır. Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanlarının gruplar içerisinde anlamlı farklılaştığını belirleyebilmek için yapılan Scheffe testi verilerine göre derslerinde başarılı olduğunu düşünmeyen öğrenciler diğer gruplara göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları öğrencilerin gün içerisinde dijital oyun oynama sıklığı bakımından anlamlı farklılık göstermektedir [$f(4-356)=31,83$, $p<.05$]. Hiç dijital oyun oynamayan öğrencilerin oyun bağımlılığı puanları ($\bar{X}=36,63$), günde 15 dakika ile 1 saat ($\bar{X}=46,41$), günde 1-2 saat ($\bar{X}=57,85$), günde 3-4 saat ($\bar{X}=66,60$) ve son olarak günde 4 saat ve üzeri dijital oyun oynayan öğrencilerin oyun bağımlılığı puanları ($\bar{X}=69,88$), olarak hesaplanmıştır. Oyun bağımlılığı ölçeği puanları Scheffe testi verilerine göre günde 4 saat ve üzeri olarak dijital oyun oynayan öğrencilerin diğer gruplara göre oyun bağımlılığı puanları anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır.

Öğrencilerin Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları oynadıkları dijital oyun türleri bakımından $P<.05$ düzeyinde anlamlı yönde farklılık göstermektedir [$f(4-356)=20,11$, $p<.05$]. Strateji türünde oyun oynayan öğrencilerin Oyun Bağımlılığı puanları ($\bar{X}=53,73$), macera türünde oynayanların puanları ($\bar{X}=56,87$), spor\zeka\bulmaca türünde oynayanların puanları ($\bar{X}=48,56$) ve son olarak savaş\dövüş türünde oynayanların puanları ($\bar{X}=65,19$) olarak hesaplanmıştır. Okul bağlılığı ölçeği puanlarının hangi gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre savaş\dövüş türünde dijital oyun oynayan öğrencilerin Oyun Bağımlılığı puanları macera\spor\zeka\savaş\dövüş türünde dijital oyun oynayan ve hiç oyun oynamayan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır.

Tablo 6

Oyun bağımlılığı alt ölçeklerinin okul bağlılığı üzerindeki etkisinin yordanmasına dönük çoklu regresyon analizi

Değişken	S.H.				İkili	Kısmı	
	B	β	t	p			r
Sabit	61,695	1,812	34,057	,000			
D.O.O.Y.A.O.Ç.	-,483	,209	-,206	-,2314	,021	-,315	-,122
O.S.T.G.O.Y.D.	-,115	,206	-,047	-,557	,578	-,271	-,030
B.S.G.E.	-,522	,394	-,115	-1,326	,186	-,294	-,070
Y.P.F.Y.O.D.	,060	,284	,017	,210	,834	-,248	,011
R=0.32 R²=0.11 F(4-352)=10.57 P=.000							

Oyun bağımlılığı alt ölçekleri olan “DOOYAOÇ”, “OSTGOYD”, “BSGE” ve “YPFYOD” öğrencilerin okula bağlılıkları ile anlamlı düzeyde ilişkiler göstermektedir ($R=0.32$, $R^2=0.11$, $p<0.001$). Değişkenler birlikte okul bağlılığındaki varyansın sadece % 11’ni açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin okula bağlılık üzerindeki göreceli önem sırası; DOOYAOÇ, BSGE, OSTGOYD, YPFYOD şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece DOOYAOÇ’nin okula bağlılık üzerinde negatif yönde önemli(anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen ilk veriye göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre oyun bağımlılığı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Altun ve Atasoy (2018), Bilgin (2015), Ekinci ve ark. (2017), Aras (2019), Chou, Condron, ve Belland (2005), Delibaş (2019), Jeong ve Kim (2011), Müezzini (2015),’in yaptıkları çalışmalar incelendiğinde benzer durumla erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre dijital oyun bağımlılığı puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda dijital oyun içeriklerinin daha çok savaş\dövüş türünde üretilmeleri, teknolojik araçlara erkeklerin kadınlara göre daha fazla ilgi duyuyor olmaları erkekler ve kadınlar arasındaki biyo-fizyolojik farklılıkların bulunması gibi durumlar etken olarak değerlendirilebilir. Hoeft (2008)’in yaptığı çalışmada oyun oynarken, erkeklerin beyinlerindeki bağımlılık ve ödül duygularıyla ilgili olan bölümlerinin kadınlarınkinden daha fazla aktif hale geldiğini ortaya koymuş olması da kadın ve erkeklerin farklı biyo-fizyolojik yapılarında olduğunu göstermektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulguda, öğrencilerin okul bağlılığı puanları ile oyun bağımlılığı puanları arasında negatif yönde ilişkiler olduğunu göstermektedir. Okul bağlılığı puanları yüksek bulunan öğrencilerin oyun bağımlılığı puanlarının düşük çıkmasında dijital oyunlara ayrılan süre, oynanan dijital oyunun türü ve öğrencinin kendisini derslerinde başarılı bulma durumu ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Araştırma bulguları ile benzer şekilde Chiu (2004) araştırmasında oyun bağımlılığı düzeyinin arttıkça akademik başarının azaldığı sonucunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğrencilerin yeteri kadar derslerine odaklanamamaları, bununla birlikte akademik gelişimin gerilemesi ile okula karşı bağlılığın ve okul aidiyet duygusunun azalması gibi durumların etkili olduğu söylenebilir. Literatüre bakıldığında benzer şekilde Baysan ve ark. (2019) öğrencilerin dijital oyun bağımlılığının arttıkça okuldaki öznel iyi oluşlarının azaldığını, yine Bülbül ve ark. (2018) öğrencilerdeki oyun bağımlılığının düzeyinin artması ile genel akademik ortalama ve ders çalışma sürelerinde düşüşler olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde araştırmada kendisini okula ait hisseden ve biraz ait hisseden öğrencilerin okul bağlılığı puanları, kendisini okula ait hissetmeyen öğrencilere göre yüksek bulunmuştur. Çelik (2022)’de yaptığı metasentez çalışmasında dijital oyun bağımlılığının sonuçlarından biri olarak okul yaşantısının yer aldığını ortaya koymuştur.

Araştırma da okul bağlılığını yordayan bir diğer değişken ebeveyn tutumlarıdır. Demokratik ebeveyn tutumuna sahip olan ailelerin öğrencilerinde okul bağlılığı puanları diğer ebeveyn tutumuna sahip olan öğrencilere göre daha yüksektir. Okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinin aile tarafından desteklenmediği, evde öğrencinin ihmal edildiği, ebeveyn ve çocuk arasında etkili iletişimin sağlanamadığı durumların öğrencinin okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine yol açtığı düşünülebilir. Eni (2017) araştırmasında oyun bağımlılığı ile demokratik ebeveyn tutumu arasında negatif yönde ilişki olduğunu, Çelebi ve Çopur (2019) nitel model kullanarak yaptıkları araştırmada öğrencilerin okula yönelik tutumlarını, aile yapısı ve gelir durumunun etkilediği sonucunu ortaya koymuşlardır.

Bu araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre, okul bağlılığını yordayan bir diğer değişken ailenin ekonomik durumudur. Ailesi yüksek ve orta ekonomik seviyeye sahip olan öğrencilerin okul bağlılığı

puanları, düşük ekonomik seviyeye sahip olan öğrencilere göre daha yüksektir. Benzer şekilde Bellici (2015), ekonomik durumu yüksek olan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini, diğer gruptaki öğrencilere göre daha yüksek bulmuştur.

Bu araştırmanın bir başka sonucu, öğrencilerin derslerinde başarılı ve biraz başarılı olduğunu düşünen öğrencilerin okul bağlılığı puanları, başarılı olduğunu düşünmeyen öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Yapılan araştırma bulguları bu durumla paralellik göstermektedir, Bilge (2014) yaptığı çalışma da çalışma alışkanlıkları olan ve yetkin olduğunu düşünen öğrencilerin okula bağlılık seviyelerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Upadyaya ve Salmela-Aro (2013) yaptıkları çalışmada, yüksek düzeyde okul bağlılığının akademik başarı ile pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda derslere karşı ilgisi olan ve başarılı olduğuna inan öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir. Al-Alwan (2014), okul bağlılığının akademik performansla nasıl bir ilişkisi olduğunu açıklamak için bir model önererek okul bağlılığının akademik performansı doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur.

Araştırma bulgularına baktığımızda dijital oyun oynama sıklığı değişkeninde, okul bağlılığı ve oyun bağımlılığı puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Gün içerisinde hiç oyun oynamayan öğrencilerin okul bağlılığı puanları en yüksek oyun bağımlılığı puanları en düşük, günde 4 saat ve üzeri oyun oynayan öğrencilerin okul bağlılığı puanları en düşük oyun bağımlılığı puanları ise en yüksek olarak bulunmuştur. Nergiz ve Nergiz (2021) dijital oyun bağımlılığını araştıran tezleri inceledikleri çalışmada dijital oyun araçlarıyla ilgili değişkenleri inceleyen çalışmalarda, oynanan oyun türünün ve ekran başında geçirilen zamanın bağımlılık geliştirme ihtimali ile anlamlı ilişkiler gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda öğrencilerin gün içerisinde dijital oyun oynama sürelerinin denetim altında tutulması, günlük zaman cetvellerinin planlanması ve boş zaman değerlendirilmesi için sanat, spor, müzik gibi etkili sosyal aktivitelerin programlanması önleyici çalışmalar arasında düşünülebilir.

Bu çalışmada son olarak, savaş ve dövüş türünde oyun oynayan öğrencilerin okul bağlılığı puanları grup içerisinde en düşük, oyun bağımlılığı puanları grup içerisinde en yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Baldemir ve Övür (2021), savaş türünde bir oyun olan PUBG oyununu oynayan öğrencilerin bağımlılık seviyelerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda strateji, spor, zeka, bulmaca türünde oyun oynayan öğrencilerin okul bağlılığı puanlarının yüksek olmasından dolayı öğrenmeye karşı motivasyonlarının yüksek olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmelerinde, akademik yeterliliklerinin artırılmasında, gönüllü olarak her türlü okul faaliyetlerine katılımlarında okul bağlılığının önemi büyüktür. Bu bağlamda öğrencilerin okul bağlılığı düzeylerini etkilediği düşünülen ve son yıllarda giderek artan yeni bir bağımlılık türü olarak karşımıza çıkan oyun bağımlılığının kontrol edilebilmesi gerekmektedir. Ebeveynler tarafından yaş gruplarına göre sınıflandırılarak, şiddet içermeyen, toplumsal cinsiyet rollerinden arınmış, eğitici, öğretici ve geleneksel oyunları içeren dijital oyunların kontrollü ve sınırlı zaman dilimlerinde sunulması gibi önlemleri alınabilir. Bu bağlamda okul bağlılığı ile oyun bağımlılığını derinlemesine ele alan nitel çalışmalar yapılabilir. Uzmanlar tarafından farklı örneklem grupları ile farklı desen ve yöntemlerle, öğrencilerin yaşam becerilerinin gelişimini hedef alan dijital oyun bağımlılığı temelli öz farkındalık, eleştirel ve yaratıcı düşünme, karar verme, hayır diyebilme, stresle başa çıkma, duygularla baş edebilme gibi önleyici çalışmalar yapılabilir. Okullarda bağımlılığı önleme psiko-eğitim programları, bağımlılıkla ilgili veli eğitimleri yapılabilir. Serbest zamanın etkili kullanımının sağlanması adına öğrenciler okul kulüpleri ve sosyal faaliyetlere katılımları için yönlendirilebilir. Ebeveyn- çocuk iletişiminin kalitesi dijital oyun bağımlılığı semptomlarını olumlu olarak etkilediği için (Brandhorst, 2022) uzmanlar tarafından aile okulu çalışmaları planlanabilir. Ayrıca nitel veya karma desende yapılacak çalışmalar, özellikle okul bağlılığı ve

oyun bağımlılığı değişkenlerinin aracı değişkenlerle ele alınacağı çalışmalar literatüre ve alan uzmanlarına katkı sunabilir.

Bu araştırma, İstanbul ili Başakşehir ilçe sınırları içinde bulunan iki okuldan elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarının genellenmesi bu ve benzeri çalışmaların farklı gruplar üzerinde yapılması ile mümkündür.

KAYNAKÇA

- Aktaş, B., & Bostancı, N. (2021). Covid-19 pandemisinde üniversite öğrencilerindeki oyun bağımlılığı düzeyleri ve pandeminin dijital oyun oynama durumlarına etkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 22(2), 129-138.
- Altun, M. & Atasoy, M. (2018). Investigation Of Digital Game Addicton Of Children Between 9-11 Age Groups: Kırşehir Sample. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(33), 1740-1757.
- Aras, S. (2019). Bilgisayar oyun bağımlılığının ailedeki koruyucu etkenler ve kişisel özellikler açısından incelenmesi (Bursa ili örnekleme). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Afyon.
- Baldemir, H. ve Ayten, Ö. (2021). Dijital oyun bağımlılığının yeni yüzü olarak pubg mobile. *İletişim Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 139-153.
- Balıkçı, R. (2018). Çocuklarda ve ergenlerde çevrimiçi oyun bağımlılığı ve agresif davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Baysan, Ç., Eş, A. Ç., & Tezer, M. (2019). Ergenlerin dijital oyun bağımlılığının okulda öznel iyi oluş açısından incelenmesi. *Anadolu Psikiyat. Derg.*, 20, 17-20.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Bilge, F., Tuzgöl, D. M., ve Çetin, B. (2014). Lise öğrencilerinde tükenmişliği ve okul bağlılığını etkileyen faktörler: Çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1709-1728.
- Bilgin, H. C. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Brandhorst, I., Renner, T. ve Barth, G. M. (2022). Ergenlikte internet ve bilgisayar oyunu bağımlılığında ebeveyn faktörleri: Genel bir bakış. *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi ve Psikoterapisi Dergisi*, 1-13 doi: 10.1024/1422-4917/a000817.
- Bülbül, H., Tunç, T., & Aydil, F. (2018). Üniversite öğrencilerinde oyun bağımlılığı: Kişisel özellikler ve başarı ile ilişkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(3), 97-111.
- Ceylan, H., & Özgenel, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarında önemli bir faktör: Okul kültürü. *Temel Eğitim*, (13), 32-46.
- Chiu, S. I., Lee, J. Z., ve Huang, D. H., (2004). Tayvan'da çocuk ve gençlerde video oyunu bağımlılığı. *Siber Psikoloji ve Davranış*, 7 (5), 571-581. doi: 10.1089/cpb.2004.7.571.
- Chou, C., Condrón, L. & Belland, J., C. (2005). A review of the research on Internet addiction. *Educational Psychology Review*, 17(4), 363-388 <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-005-8138-1>
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. Ed.). Edam.
- Çakır, Ö. Ayas, T. Horzum, M. B. (2011). Üniversite Öğrencilerinin İnternet ve Oyun Bağımlılıklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2).
- Çavuş, S., Ayhan, B., & Tuncer, M. (2016). Bilgisayar oyunları ve bağımlılık: Üniversite öğrencileri üzerine bir alan araştırması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 2016(43), 265-289.

- Çelebi, M. ve Çopur, K. D. (2019). Öğrencilerin okula yönelik tutumları ile ailenin sosyoekonomik yapısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi: *Niğde ili örneği. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 786-814.
- Çelik, E. (2022). Çocuklarda dijital bağımlılığın öncülleri ve ardılları: Bir metasentez çalışması.
- Delibaş, H. (2019). *Üniversite öğrencilerinde teknoloji ile ilgili bağımlılıklar ve ilişkili faktörler*. (Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi). Düzce Üniversitesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Düzce.
- Ekinci, N. E., Yalcin, I., & Ayhan, C. (2019). Analysis of loneliness levels and digital game addiction of middle school students according to various variables. *World Journal of Education*, 9(1), 20-27
- Eni, B. (2017). *Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve algıladıkları ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Erdoğdu, M. (2018). Lise öğrencilerinin okula bağlılık ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(32), 205-227.
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268. <https://doi.org/10.2307/2295464>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Hazar, Z., & Hazar, M. (2017). Digital game addiction scale for children çocuklar için dijital oyun bağımlılığı ölçeği. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 203-216.
- Hoefl, F., Watson, CL, Kesler, SR, Bettinger, KE ve Reiss, AL (2008). Bilgisayar oyunu oynama sırasında mezokortikolimbik sistemdeki cinsiyet farklılıkları. *Psikiyatrik araştırma dergisi*, 42(4), 253-258. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2007.11.010>
- Horzum, M. B., Aras, T., & Balta, Ö. Ç. (2008). Computer game addiction scale for children. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 76-88.
- Icd, W. (11). for Mortality and Morbidity Statistics. *QD85 Burnout (04/2019)*. *Im Internet:(Stand: 16.10.2019)* <http://id.who.int/icd/entity/129180281>.
- Irmak, A. Y., & Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 128-137.
- İkiz, F. E., ve Sağlam, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3),
- Jeong, E. J. ve Kim, D. H. (2011). Social activities, self-efficacy, game attitudes, and game addiction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(4), 213-221. Doi: 10.1089/siber.2009.02891235-1246.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Okul bağlılığı ve ilgili terimlerin tanımlarının ve ölçülerinin anlaşılmasına doğru. *California Okul Psikoloğu*, 8(1), 7-27. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>
- Karabulut, B. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve şiddet eğilimi ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Psikoloji Anabilim Dalı, Gaziantep.
- Kıldiran, Y. (2019). *Lise öğrencilerinin zorbalıkla baş etme düzeyleri ve zorbalık eğilimi düzeyleri ile bilgisayar oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem Yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1).
- Kırbaç, M. (2019). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarısı arasındaki ilişkilerin analizi*. (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi.
- Lopez-Fernandez, O. ve Kuss, D. J. (2020). Avrupa'da internet kullanımına bağlı zararlı bağımlılık sorunlarının önlenmesi: Bir literatür taraması ve politika seçenekleri. *Uluslararası çevre araştırmaları ve halk sağlığı dergisi*, 17(11), 3797. <https://doi.org/10.3390/ijerph17113797>

- Müezzın, E. (2015). Lise Öğrencilerinin Online Oyun Bağımlılıklarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Türk Online Eğitim Teknolojileri Dergisi-TOJET*.
- Nergiz, H. ve Nergiz, S. F. (2021). Çocuk, ergen veya gençlerde dijital oyun bağımlılığını araştıran ulusal lisansüstü tezlerin incelemesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 9(23), 53-80.
- Özmen, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı düzeyinin yordanması*. (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Pan, P. Y., ve Yeh, C. B., (2018). Ergenler arasında internet bağımlılığı, kendine zarar verme / intihar davranışını öngörebilir: ileriye dönük bir çalışma. *Pediatric Dergisi*, 197, 262-267. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2018.01.046>
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P., ve Estell, D. B. (2009). Okul bağlılığının erken yordayıcıları: Akranilişkilerinin rolünü keşfetmek. *Okullarda Psikoloji*, 46(10), 1084-1097. <https://doi.org/10.1002/pits.20446>
- Savcı, M., & Aysan, F. (2017). Teknolojik bağımlılıklar ve sosyal bağlılık: internet bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, dijital oyun bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığının sosyal bağlılığa yordayıcı etkisi. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 30(3), 202-216.
- Sherry, J. L., Greenberg, B. S., Lucas, K., & Lachlan, K. (2012). Video game uses and gratifications as predictors of use and game preference. *In Playing video games* (pp. 248-262). Routledge.
- Stiglic, N. ve Viner, R. M. (2019). Ekran süresinin çocukların ve ergenlerin sağlığı ve esenliği üzerindeki etkileri: incelemelerin sistematik bir incelemesi. *BMJ açık*, 9(1), e023191 doi: 10.1136/bmjopen-2018-023191
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics (Vol. 6, pp. 497-516)*. Boston, MA: pearson.
- Toker, S. ve Baturay, M. H. (2016). Oyun bağımlılığının öncülleri ve sonuçları. *İnsan Davranışında Bilgisayarlar*, 55, 668-679.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2021), Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması.
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts. *European psychologist*.
- Yalçın, S., ve Bertiz, Y. (2019). Üniversite öğrencilerinde oyun bağımlılığının etkileri üzerine nitel bir çalışma. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 3(1), 27-34.
- Yang, S. Y., Wang, Y. C., Lee, Y. C., Lin, Y. L., Hsieh, P. L., & Lin, P. H. (2022). Does smartphone addiction, social media addiction, and/or internet game addiction affect adolescents' interpersonal interactions?. *In Healthcare* (Vol. 10, No. 5, p. 963). MDPI.
- Yılmaz, E. M. (2022). Lise öğrencilerinde okul bağlılığının algılanan ana babalık davranışı ve psikolojik ihtiyaç doyumu ile ilişkisi. *Anakara Üniversitesi*.
- Wang, M. T., ve Fredricks, J. A. (2014). Ergenlik döneminde okul bağlılığı, gençlerin sorunlu davranışları ve okulu bırakma arasındaki karşılıklı bağlantılar. *Çocuk gelişimi*, 85(2), 722-737. doi: 10.12691/egitim-4-16-6.
- Weinstein, A. M. (2010). Bilgisayar ve video oyunu bağımlılığı—oyun kullanıcıları ile oyun dışı kullanıcılar arasında bir karşılaştırma. *Amerikan uyuşturucu ve alkol kötüye kullanımı dergisi*, 36(5), 268-276. <https://doi.org/10.3109/00952990.2010.491879>
- Wong, I. L. K., & Lam, M. P. S. (2016). Gaming behavior and addiction among Hong Kong adolescents. *Asian Journal of Gambling Issues and Public Health*, 6(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s40405-016-0016-x>
- Woolley, M. E. ve Bowen, G. L. (2007). Risk bağlamında: Destekleyici yetişkinler ve ortaokul öğrencilerinin okula katılımı. *Aile ilişkileri*, 56(1), 92-104. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00442.x>

Investigation of the Relationship Between Preschool Children's Self-Regulation Skills and Social Skills

Yasin SAMAR

Ministry of National Education, Tokat-Türkiye

Serap DEMİRİZ

Gazi University, Ankara-Türkiye

Article History

Submitted: 01.12.2023

Accepted: 16.03.2024

Published Online: 12.04.2024

Keywords

Preschool Children
Self Regulation
Social Skill
Early Childhood Education

Abstract

Purpose: This study aimed to examine the relationship between preschool children's self-regulation and social skills. Within the scope of this purpose, the study determined whether preschool children's self-regulation skills and social skills differ significantly according to the variables of the child's gender, family structure, mother's educational status, father's educational status and mother's employment status.

Design & Methodology: The study sample consisted of 478 children (241 girls, 237 boys) selected by convenience sampling. The study obtained the data using the Head-Toes-Knees-Shoulder Touch Guidelines (HTKS) adapted to Turkish by Sezgin and Demiriz (2015) and the Preschool Social Skills Rating Scale (OSBED) developed by Ömeroğlu et al. (2014). Since the data related to the variables showed normal distribution, the study used an independent sample T-test and ANOVA test in the analysis. Additionally, the study examined the correlation relationship between children's self-regulation skills and social skills with Pearson correlation analysis.

Findings: As a result of the research, there was a significant positive relationship between children's self-regulation skill scores and social skill scores. Moreover, there was a significant difference in children's self-regulation and social skill levels according to the child's gender, family structure, mother's educational status, father's educational status and mother's employment status.

Implications & Suggestions: Parents can get training (conferences, seminars, etc.) on self-regulation and social skills. In the classroom, teachers can organize activities to support the development of children's self-regulation and social skills and to participate in their families. The researchers can conduct similar studies with different sample groups and compare the results.



DOI:10.29129/inujgse.1398926

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Yasin SAMAR

Milli Eğitim Bakanlığı, Tokat-Türkiye

Serap DEMİRİZ

Gazi Üniversitesi, Ankara-Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 01.12.2023

Kabul: 16.03.2024

Online Yayın: 12.04.2024

Anahtar Sözcükler

Okul Öncesi Dönem
Öz Düzenleme
Sosyal Beceri
Erken Çocukluk Eğitimi



DOI:10.29129/inujse.1398926

Öz

Amaç: Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve sosyal becerilerinin çocuğun cinsiyeti, aile tipi, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve anne çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir.

Yöntem: Araştırmanın örneklemi kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile seçilen 478 çocuktan (241 kız, 237 erkek) oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Sezgin ve Demiriz (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Baş-Ayak-Diz-Omuz Dokunma Yönergeleri (BADO-DY) ve Ömeroğlu vd. (2014) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) kullanılarak elde edilmiştir. Değişkenleri ile ilgili verilerin normal dağılım göstermesi sebebiyle analizde bağımsız örneklem T-testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki korelasyon ilişkisine Pearson korelasyon analizi ile bakılmıştır.

Bulgular: Araştırma sonucunda çocukların öz düzenleme beceri puanları ile sosyal beceri puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Çocukların öz düzenleme ve sosyal beceri düzeylerinde çocuğun cinsiyetine, aile tipine, anne öğrenim düzeyine, baba öğrenim düzeyine ve anne çalışma durumuna göre anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir.

Sonuçlar ve Öneriler: Ebeveynlere öz düzenleme ve sosyal beceri hakkında eğitimler (konferans, seminer vb.) verilebilir. Sınıfta çocukların öz düzenleme ve sosyal becerilerinin gelişimine destek olacak ve ailelerinde katılabileceği etkinlikler düzenlenebilir. Farklı örneklem grubu ile benzer çalışmalar yapılabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, çocukların ilkökula başlamadan aldığı, planlı ve sistemli bir şekilde gerçekleştirilen eğitim etkinlikleridir (Ural ve Ramazan, 2007). Bu aşamada, çocuğun zihinsel, bedensel, duygusal, sosyal ve dil becerileri desteklenir ve bu gelişimleri büyük oranda tamamlanır (Kol, 2011). Bu gelişim alanları çocuğun genel gelişimi için temel unsurları temsil eder. Özellikle okul öncesi dönemde verilen eğitim, çocukların yaşamları için gerekli temel becerileri kazanmalarına yardımcı olan, sosyal tecrübeler elde ettikleri ve bilişsel becerileri kazandıkları kritik dönemlerden birisidir (Oktay, 2007). Bu dönemde merak duygusu artan çocukların çevresini keşfetme ve sorgulama düzeyleri de fazladır (Koçyiğit, 2014). Çevresini keşfetmeye başlayan çocuk başkalarına bağımlı kalmadan hareket etmek ister ve özerkliğini kabul ettirmeye çalışır. Çocuklar özerkliğini kabul ettirmek için kendi davranışları hakkında kararlar verir ve sergilediği davranışları düzenlemeye çalışır (Dağlıoğlu ve Çakır, 2007). Dışardan bir müdahaleye gerek olmadan duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını kontrol etmeye çalışır (Cook ve Cook, 2009; Thompson, 1994).

Çocukların çevresi ile etkileşim içinde olması bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlere paralel olarak öz düzenleme becerisinin gelişmesini de olumlu yönde etkilemektedir (Şepitci Sarıbaş ve Gültekin Akduman, 2019). Öz düzenleme becerileri, kişilerin hayat boyu öğrenmeleri üzerinde etkili bir faktör olmakla birlikte akademik başarıya da önemli bir katkı sağlar (Üredi ve Üredi, 2007).

Öz düzenleme becerisi, farklı kuramsal temeller doğrultusunda farklı şekillerde ele alınmıştır. Bazı araştırmacılar öz düzenleme becerisini sadece bir gelişimsel alana vurgu yaparak tanımlarken bazıları ise birden çok kuram üzerinden değerlendirmeler yaparak tanımlamışlardır (Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2000; Bronson, 2000; Tanrıbuyurdu, 2012). Schunk ve Zimmerman (1997), öz düzenleme becerisini, kişinin kendisini bilmesini, duygularını yönetmesini ve davranışlarını planlamasında, bu faaliyetleri yönetebilmesinde ve kontrol edebilmesinde edinilen ve kullanılan becerilerin bir bütünü olarak açıklamaktadırlar. Kopp (1982) ise öz düzenleme becerisini, kişinin değişen koşullara uyum sağlama, aktiviteleri uygun zamanlarda başlatma ve sonlandırma, sosyal ve eğitimsel etkinliklerde davranış yoğunluğu ve süresine karar verme, hedefleri ve istenilen bir durumu erteleyebilme, çevresel etkenlere veya gözlemcilerle bağımlı olmadan kabul edilebilir davranışları üretebilme becerisi olarak tanımlamıştır.

Öz düzenleme becerisi, kişisel ve dönüşümsel bir süreci vurgulamaktadır. (Yıldız, Ertürk Kara, Tanrıbuyurdu ve Gönen, 2014). Ayrıca bilişsel organizasyon, duygusal ve davranışsal kontrol gibi çeşitli alanları kapsayan birden fazla boyuttan oluşur (Bronson, 2000). Duygu düzenleme, bireyin bir deneyim sonucu yaşadığı duyguyu, o duygunun getirdiği motivasyonu, fizyolojik tepkileri ve bu duygunun gösterdiği davranışı, ne zaman, hangi şiddette ve nasıl göstereceğini kontrol etme ve düzenleme yeteneğini ifade eder (Eisenberg, Hofer & Vaughan, 2007). Davranış düzenleme, gerçekleştirilmek istenilen davranış üzerine düşünme süreci, planlama, içsel dürtülere karşı kontrol sağlama, tepkileri düzenleme, hayal kırıklıklarının üstesinden gelme, sabır gösterme ve sıra bekleyebilme gibi çeşitli durumları içerir (Smith-Donald vd., 2007). Bilişsel düzenleme, hedeflenen amaçlara ulaşmak için zihinsel faaliyetlerde bulunma, gerektiğinde farklı yolları deneme ve başarısız girişimleri gözden geçirme sürecidir (Berk, 2013). Öz düzenleme becerilerinin performansını değerlendirirken, gelişim süreçlerinden ayrı düşünmek imkansızdır. Öz düzenleme becerisi, çok boyutlu yapısı ve işlevi nedeniyle birçok gelişim sürecini etkilemekte ve bu gelişim süreçlerinden etkilenmektedir. Örneğin, ailelerden gelen bilgi ve deneyimlerin uygunluğu, öğretmenlerin rolü, akranlarla kurulan ilişkiler, oyun arkadaşlarıyla etkileşimler, fiziksel çevre ve kullanılan materyaller gibi etkenler bulunur. Bu bağlamda öz düzenleme becerisinin gelişim sürecinde sosyal çevrenin etkisi oldukça önemlidir (Polnariiev, 2006).

Sosyal bir varlık olan insan, yaşamın her bölümünde diğer bireylerle sosyal ilişkiler kurma eğilimindedir (Yaşar Ekici ve Göger, 2018). Bir bireyin en büyük ihtiyaçlarından biri; herhangi bir etkiye karşı uygun tepkiler verebilme ve bu tepkileri düzenleyerek bulunduğu sosyal çevreden kabul görebilmektir. Doğum ile başlayan sosyal gelişim, insanın sosyal çevresine uyumunda önemli bir yer tutar. Sosyal beceri özellikleri aileden ve arkadaş gruplarından kazanılır (Özabacı, 2006). Çocuklar aileleri sayesinde sevmeye, saygı gösterme, paylaşma, farklı kişilere karşı ilişkilerini belirleme, çevresinde kabul görme, doğru davranışları benimseme ve hayata yönelik tutumlarını şekillendirme gibi sosyal beceri edinirler. Bu sebeple ailelerin çocuklarına karşı sergileyecekleri davranışlar çocukların üzerinde kalıcı izler bırakmaktadır (Yaşar Ekici, 2015).

Alan yazınında sosyal becerilerle ilgili farklı tanımlar bulunmaktadır. McFall'a (1982) göre, sosyal beceri, bireyin toplum içindeki görevleri, sorumlulukları veya rolleri başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi için gereken davranışlar bütünüdür. Durualp ve Aral'a (2010) göre ise, sosyal beceri, bireyin sosyal çevrede pozitif sosyal sonuçlar elde etmesi, diğer bireylerle iletişim kurması, sosyal açıdan kabul edilen ve öğrenilmiş davranışlar sergilemesidir.

Sosyal beceriler, hem içsel, gözlenemeyen davranışları hem de dışarıdan gözlemlenebilen davranışları içinde barındırır. Gözlenebilir davranışlar, bireyin sözlü veya fiziksel olarak açıkça dışarıya vurduğu ve diğer bireyler tarafından kolaylıkla fark edilebilen eylemler bütünüdür. İçsel (gözlenemeyen) davranışlar ise bilişsel ve duygusal süreçlerin bir parçası olan plan yapma ve problem çözme gibi gizli öğeleri içeren davranışları ifade eder. Sosyal becerilerin karmaşık bir hal almasına gözlenemeyen davranışlar yol açmaktadır (Avcıoğlu, 2007).

Çocukların toplumsal yaşama katılımı, etkili iletişim kurmalarına bağlıdır (Akkök, 1999). Bu iletişim için belirli sosyal becerilere sahip olmaları gerekir. Dinleme, kendini ve diğerlerini tanıtmaya, diyalog kurma, soru sorma, yardım isteme gibi beceriler, sosyal etkileşimin temelini oluşturur (Bacanlı, 200). Çocukların sosyal gelişimleri için uygun ortamlar ve fırsatlar sunulmazsa, problem çözme yetenekleri, sorunlarla başa çıkma becerileri ve benzeri sosyal yetkinlikleri kazanmaları, aynı zamanda öz disiplin ve özgüven gelişimleri de olumsuz yönde etkilenebilir (Kostelnik, Whiren, Soderman ve Gregory, 2006). Bu sebeple okul öncesi dönem, çocukların sosyal becerileri öğrenmesi ve deneyimlerini geliştirmesi açısından oldukça önemlidir (Alisinoğlu ve Özbey, 2011). Çocukluk yılları iyi bir şekilde değerlendirilmeli ve okul öncesi dönemde çocukların sahip olmaları beklenen birçok sosyal beceri bilinçli bir şekilde kazandırılmalıdır. Bu dönemde elde edilen kazanımlar çocukların toplumsal yaşama daha tecrübeli bir şekilde hazırlanmalarına yardımcı olacaktır. İlerleyen yıllarda elde edecekleri başarı ve mutlulukların temelini oluşturacaktır (Samancı ve Uçan, 2017).

Çocukların sosyal becerilerindeki eksiklikler, hayatları boyunca arkadaş edinme, iletişim kurma, toplumsal kurallara uyum sağlama, problem çözme becerilerinde zorluk ve akademik performansta sorunlar gibi çeşitli zorluklarla karşılaşmalarına neden olabilir. Bu durum, çocukların ebeveynlerine, öğretmenlerine, bakıcılarına veya akranlarına uyumsuz ve saldırgan davranışlar sergilemelerine sebep olabilir (Özyürek, Begde ve Yavuz, 2014). Çocuklarda sosyal beceri sorunlarının önlenmesi veya azaltılması için, sosyal becerilerin geliştirilmesi, uyum problemlerinin çözülmesi, iletişim becerilerinin artırılması ve farklı sosyal ortamlarda etkileşimde bulunmaları sağlanmalıdır (Avcıoğlu, 2007).

Öz düzenleme ve sosyal beceriler, bireylerin hayatta başarılı olmaları ve mutlu bir yaşam sürdürebilmeleri için son derece önemlidir. Bu beceriler, bireylerin yaşamlarını dengelemelerini, stresle başa çıkmalarını, sağlıklı ilişkiler kurmalarını, problem çözme yeteneklerini artırmalarını ve toplum içinde daha başarılı bir şekilde yer almalarını sağlar. Özellikle erken yaşlardan itibaren, çocukların öz düzenleme ve sosyal

becerileri gelişimlerinin desteklenmesi büyük önem taşır. Çocukların gelişimlerinin desteklenebilmesi için, öz düzenleme ve sosyal becerinin bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi ve bu iki beceri arasındaki ilişkinin bilinmesi ve faydalı olacaktır. Bu değerlendirmeler sonucunda elde edilen verilerin, çocukların öz düzenleme ve sosyal becerilerinin gelişimine katkıda bulunacak müdahalelerin güçlendirilmesine imkan sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada “48-66 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişki nedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın temel amacını; 48-66 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmuş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasında ilişki var mıdır?
- Çocukların öz düzenleme becerileri çocukların; cinsiyetine, aile tipine, anne ile babanın öğrenim düzeyine ve anne çalışma durumuna göre fark göstermekte midir?
- Çocukların sosyal becerisi çocukların; cinsiyetine, aile tipine, anne ile babanın öğrenim düzeyine ve anne çalışma durumuna göre fark göstermekte midir?

Çocuklar, sürekli olarak çevreleriyle iletişim halindedirler. İletişim yoluyla, çocuklar duygularını, düşüncelerini ve isteklerini ifade ederler. Bu iletişimin sağlıklı olması, kişilerarası ilişkilerin olumlu bir şekilde gelişmesi ve hedeflerine ulaşmasını sağlar. Dolayısıyla, çocukluk dönemi, bireyin çevresiyle tanıştığı ve sosyal ilişkilerin kritik olduğu bir dönemdir. Bu sebeple, çocuklar için sosyal becerilerin gelişimi hayati önem taşır (Samancı ve Uçan, 2017). Sosyal becerilerin kazanılması sürecinde, çocuğun bireysel özelliklerine saygı göstermek ve onun için uygun ortamlar sağlamak, duygularını anladığını hissettirmek oldukça önemlidir. Sosyal beceriler, sözlü veya sözlü olmayan davranışlar aracılığıyla sosyal ilişkileri başlatan, devam ettiren ve sorunların çözümüne katkı sağlayan becerilerdir. Bu beceriler, bireyin toplum içindeki sorumluluklarını ve beklentilerini yerine getirebilmesi için gereklidir (Ömeroğlu vd., 2015).

Çocukların öz düzenleme ve sosyal beceri gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmak büyük önem taşır. Bu dönemde çocuklar, sosyal becerilerini geliştirirken (Gülay, 2009; Samancı ve Uçan, 2017, Ömeroğlu vd., 2015) aynı zamanda öz düzenleme yeteneğini de kazanmaya başlarlar (Aydın, Ulutaş, 2017; Kochanska, Coy, ve Murray, 2001). Okul öncesi dönemde elde edilen bilişsel, sosyal ve duygusal yetkinlikler, yaşam boyu sağlıklı bir gelişimi destekleyebilir. Bu sebeple, küçük çocukların tüm gelişim alanlarının bütüncül olarak desteklenmesi, hem kısa hem de uzun vadede onların kişilik gelişimini ve akademik başarılarını olumlu bir şekilde etkileyebilir (Gülay Ogelman, Saraç ve Özbilen, 2023).

Öz düzenleme becerileri desteklendiğinde, çocuklar öğrenme süreçlerinde daha bağımsız olabilirler. Kendileri için hedefler belirleyebilir, stratejiler geliştirebilir ve öğrenme koşullarını yönetebilirler (Zimmerman, 2008). Öz düzenleme becerisi düşük olan çocuklar genellikle öğrenme süreçlerinde zorluklar yaşarlar ve davranış sorunları sergileme eğilimindedirler (Tozduman ve Güngör, 2017). Öte yandan, öğretmen-çocuk etkileşiminin öz düzenleme becerileri üzerinde önemli bir etkisi vardır. Nitelikli bir öğretmen-çocuk etkileşimi öz düzenleme becerisinin gelişimine katkıda bulunur (Güler, Ertürk Kara, Tanrıbuyurdu ve Gönen, 2014). Negatif öğretmen-çocuk etkileşimleri, çocukların okula olan ilgisini azaltabilir ve öz düzenleme yetenekleri ile sınıf içi işbirliği üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir (Birch ve Ladd, 1998). Aynı şekilde, ebeveynlerin tutumları da bu becerilerin gelişiminde etkilidir. Demokratik ebeveyn tutumları, çocukların öz düzenleme becerilerini teşvik ederken, otoriter tutumlar bu becerileri olumsuz yönde etkileyebilir (Uykan ve Akkaynak, 2019). Bu nedenle, çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemek için hem okul hem de aile ortamlarında uygun ve destekleyici bir yaklaşım benimsenmelidir.

Bu çalışmadan elde edilecek verilerin, çocukların öz düzenleme ve sosyal becerilerinin gelişimi hakkında önemli bir bilgi kaynağı olabileceği düşünülmektedir. Bu sayede alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Çocukların öz düzenleme ve sosyal becerilerini desteklenmesi konusunda ebeveynlere ve eğitimcilere yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Desen

Bu çalışma, 48-66 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla araştırma modeli ilişkisel tarama olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bir tarama yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2017).

Katılımcılar/ Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini, Erzurum İli'nde bulunan Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na ait devlet okullarında eğitim gören 48-66 aylık çocuklar oluştururken, örneklemi kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen tipik gelişim gösteren 478 çocuk oluşturmaktadır. Kolaylıkla bulunabilen örneklem, yakın çevrede ulaşılabilen ve araştırmaya katılmaya istekli bireyler üzerinde yapılan bir örnekleme yöntemidir (Erkuş, 2021).

Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1

Çocuk ve Ailenin Demografik Özelliklerine özellikleriyle ilgili frekanslar ve yüzdeler (n:478)

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kız	241	50.4
	Erkek	237	49.6
Anne Öğrenim Düzeyi	Lisans ve Lisansüstü	109	22.8
	Ön Lisans	48	10.0
	Lise	147	30.8
	Ortaokul	68	14.2
	İlkokul	106	22.2
Anne Çalışma Durumu	Çalışmıyor	374	78.2
	Çalışıyor	104	21.8
Baba Öğrenim Düzeyi	Lisans ve Lisansüstü	189	39.5
	Ön Lisans	52	10.9
	Lise	173	36.2
	Ortaokul	25	5.2
	İlkokul	39	8.2
Aile Tipi	Çekirdek Aile	333	69.7
	Kalabalık Aile	145	30.3

Tablo 1'e göre, çalışma grubundaki çocukların %50.4'ünün kız ve %49.6'sının erkek olduğu görülmüştür. Annelerin %22.8'i lisans ve lisansüstü, %10.0'u ön lisans, %30.8'i lise, %14.2'si ortaokul, %22.2'si ilkokul mezunu iken, babaların %39.5'i lisans ve lisansüstü, %10.9'u ön lisans, %36.2'si lise, %5.2'si ortaokul ve

%8.2'si ilkökul mezunu olarak tespit edilmiştir. Annelerin %78.2'si çalışmamakta iken, %21.8'i çalışmaktadır. Aile tipine göre %69.7'si çekirdek aile ve %30.3'ü geniş aile olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde, çocuklar ve ebeveynleriyle ilgili bilgileri toplamak için "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)" kullanılırken, öz düzenleme becerilerini belirlemek için ise "Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)" kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından; çalışmada yer alan çocuklar ile ailelerine ait demografik özellikleri belirlemek için oluşturulmuştur. Demografik bilgi formunda çocukların cinsiyeti, aile tipi, anne ile babanın öğrenim düzeyi ve anne çalışma durumu gibi bilgileri tespit etmeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Baş-Ayak-Diz-Omuz Dokunma Yönergeleri (BADO-DY): Çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek için kullanılan test, Megan McClelland ve Pointz (2011) tarafından geliştirilmiştir ve Türkçe'ye uyarlaması Sezgin ve Demiriz (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği, alanında uzman kişilerden alınan görüşlerle sağlanmıştır. Yapı geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş olup, regresyon değeri .23 ile .83, t değeri ise 8.38 ile 26.56 arasında değişmektedir. Bu analizler sonucunda ölçeğin geçerli olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa değerleri 1. Bölüm için .933, 2. Bölüm için .957, 3. Bölüm için .94 olarak saptanmış, tüm ölçek için ise .96 olarak bulunmuştur. Bu durum ölçme aracının güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. BADO-DY ölçeği üç bölümden oluşmakta olup, her bir bölümde 10 görev bulunmaktadır. Toplamda 30 görevden oluşan bu ölçek, sosyal etkileşim içinde davranış üretme, çalışma belleği, dikkat ve önleyici kontrol becerilerini değerlendirmektedir. Ölçeğin uygulanmasında, uygulayıcıya önceden eğitim verilir. Çocukların dört farklı sözlü yönergeye verdikleri davranışsal yanıtlar, araştırmacılar tarafından kaydedilir. Etkileşime dayalı bir ölçek olması sebebiyle, herhangi bir materyal gerektirmez (Sezgin ve Demiriz, 2015).

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED): 3-6 yaş çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek için Ömeroğlu vd. (2014) tarafından geliştirilen bir ölçektir. OSBED, 4 ana başlık altında toplamda 49 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin içeriğinde yer alan "Başlangıç Becerileri" 12 maddeden, "Akademik Destek Becerileri" 12 maddeden, "Arkadaşlık Becerileri" 13 maddeden ve "Duyguları Yönetme Becerileri" 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, uyum indekslerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Başlangıç becerileri için Cronbach Alfa katsayısı .89, akademik beceriler için .88, arkadaşlık becerileri için .92, duyguları yönetme becerileri için ise .92 olarak tespit edilmiştir. Ölçek, araştırmaya katılan çocukların öğretmenleri tarafından uygulanmakta olup, 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Her bir madde için çocukların hemen hemen her zaman yapabildiği durumlar için 5 puan, çoğu zaman yapabildiği durumlar için 4 puan, kısmen yapabildiği durumlar için 3 puan, nadiren yapabildiği durumlar için 2 puan, hemen hemen hiç yapamadığı şeyler için 1 puan verilmektedir. Ölçeğin uygulandığı çocuğun alabileceği puan aralığı minimum 49 ile maksimum 245 olarak belirlenmiştir (Ömeroğlu vd., 2014).

Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerini toplamak için öncelikle "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği" ile "Baş-Ayak-Diz-Omuz Dokunma Yönergeleri" için kullanım izinleri alınmıştır.

Ölçeklerin uygulanabilmesi için Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Verilerin toplanacağı okulların idarecileri ve okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde araştırma hakkında bilgi verilmiş ve işbirliği için gerekli planlamalar yapılmıştır. Araştırmaya gönüllülük esasına göre katılmayı kabul eden çocukların ailelerine, öğretmenlerin rehberliğinde "Demografik Bilgi Formu" gönderilmiş ve toplanmıştır. Çocukların sosyal becerilerinin belirlenmesi için "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği" öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Çocukların sınıf içindeki sosyal becerilerinin öğretmen gözüyle belirlenmesini sağlayan ölçek beşli likert yapıya sahiptir. Her çocuk için uygulama süresi beş ile on dakika aralığındadır. "Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri" araştırmacı tarafından çocuklara bireysel olarak yüz yüze uygulanmıştır. Uygulama süreci çocukların dikkatlerini dağıtmayan ve rahatsız edici unsurların olmadığı ortamda gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada, verilerin analizinde Baş-Ayak-Diz-Omuz Dokunma Yönergeleri ölçeği ve Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğinden alınan toplam puanlar ve alt faktörlerin puanları temel alınmıştır. Verilerin analizinde kullanılacak yöntemlerin belirlenmesi için veri dağılımı incelenmiş ve uç değer sorunu tespit edilmemiştir.

Tablo 2

Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

n=478	Çarpıklık	Basıklık
BADO-DY	.257	-.960
Başlangıç Becerileri	-.633	-.015
Akademik Destek Becerileri	-.456	-.373
Arkadaşlık Becerileri	-.430	-.362
Duyularını Yönetme Becerileri	-.191	-.561
OSBED	-.306	-.589

Tablo 2'de yer alan verilere göre BADO-DY ölçeğinin çarpıklık değeri .257, basıklık değeri ise -.960 olarak hesaplanmıştır. OSBED ölçeğinin toplam puan çarpıklık değeri -.306, basıklık değeri ise -.589 olarak; Başlangıç Becerileri ait çarpıklık değeri -.633, basıklık değeri -.015; Akademik Destek Becerileri ait çarpıklık değeri -.456, basıklık değeri -.373; Arkadaşlık Becerileri ait çarpıklık değeri -.430, basıklık değeri -.362; Duyularını Yönetme Becerileri ait çarpıklık değeri -.191, basıklık değeri -.561 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerlerin -1 ile +1 aralığında yer alması, verilerin normal dağılım gösterdiğini işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2020).

48-66 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ve sosyal becerilerinin cinsiyet, aile tipi, anne çalışma durumu gibi değişkenlere göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Anne-baba öğrenim düzeyi değişkenleri için ise ANOVA testi uygulanmıştır. Ayrıca, ölçekler arasındaki korelasyon ilişkisini incelemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öz Düzenleme ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 3

BADO-DY ve OSBED Ölçeklerinden Elde Edilen Verilere Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		BADO-DY (n=478)
Başlangıç Becerileri	p	.000
	r	.32*
Akademik Destek Becerileri	p	.000
	r	.35*
Arkadaşlık Becerileri	p	.000
	r	.29*
Duygularını Yönetme Becerileri	p	.000
	r	.23*
OSBED	p	.000
	r	.34*

*p<.05 **Korelasyon Aralıkları: Yüksek: 1.00-.70; Orta: .70-30; Düşük: .30-.00 (Büyüköztürk, 2017)

Tablo 3'de yer alan verilere göre Öz düzenleme ile Başlangıç becerileri arasında ($r=.32$, $p=.000<.05$) ve Öz düzenleme ile Akademik destek becerileri arasında ($r=.35$, $p=.000<.05$) orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki gözlenmiştir. Öz düzenleme ile Arkadaşlık becerileri arasında ($r=.29$, $p=.000<.05$) ve Öz düzenleme ile Duygu yönetme becerileri arasında ($r=.23$, $p=.000<.05$) düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki belirlenmiştir. Çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal beceri toplam puanları arasında ($r=.34$, $p=.000<.05$) orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır.

Öz Düzenleme Becerilesine Ait Bulgular

Tablo 4

Cinsiyete Göre BADO-DY Puanları t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
BADO-DY	Erkek	237	16.99	13.98	3.63	476	.000*
	Kız	241	21.94	15.80			

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre çocukların öz düzenleme becerilerinde anlamlı fark görülmektedir ($t_{(476)}=3.63$, $p=.000<.05$). Bu anlamlı fark, kız çocukları lehine ortaya çıkmıştır.

Tablo 5

Aile Tipine Göre BADO-DY Puanları t-Testi Sonuçları

	Aile Tipi	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
BADO-DY	Geniş Aile	145	17.36	15.71	2.04	476	.042*
	Çekirdek Aile	333	20.41	14.78			

*p<.05

Tablo 5'te yapılan incelemede, aile tipi değişkenine göre çocukların öz düzenleme becerilerinde anlamlı fark saptanmıştır ($t_{(476)}=2.04$, $p=.042<.05$). Bu anlamlı fark, çekirdek aile tipine sahip çocuklar lehine ortaya çıkmıştır.

Tablo 6
Anne Öğrenim Düzeyine Göre BADO-DY Puanları ANOVA Sonuçları

	Anne Öğrenim Düzeyi	N	\bar{X}	ss	f ₍₄₋₄₇₃₎	p	Post Hoc (Tukey)
BADO-DY	Lisans ve Lisansüstü	109	24.27	15.40	4.39	.002*	5>1, 5>2
	Ön Lisans	48	18.75	14.86			
	Lise	147	19.35	14.93			
	Ortaokul	68	15.74	13.68			
	İlkokul	106	17.49	15.11			

*p<.05 **Kategoriler: 1)İlkokul; 2)Ortaokul; 3)Lise; 4)Ön Lisans; 5)Lisans ve Lisansüstü

Tablo 6 incelendiğinde, anne öğrenim düzeyi değişkenine göre çocukların öz düzenleme becerilerinde anlamlı fark göstermektedir ($f_{(4-473)}=4.39$, $p=0.002<0.05$). Bu anlamlı fark, lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim almış anneye sahip çocuklar lehine ortaya çıkmıştır.

Tablo 7
Baba Öğrenim Düzeyine Göre BADO-DY Puanları ANOVA Sonuçları

	Baba Öğrenim Düzeyi	N	\bar{X}	ss	f ₍₄₋₄₇₃₎	p	Post Hoc (Tukey)
BADO-DY	Lisans ve Lisansüstü	189	22.07	15.15	3.38	.010*	5>1, 5>3
	Ön Lisans	52	21.48	15.85			
	Lise	173	16.67	14.08			
	Ortaokul	25	18.16	14.92			
	İlkokul	39	17.64	16.63			

*p<.05 **Kategoriler: 1)İlkokul; 2)Ortaokul; 3)Lise; 4)Ön Lisans; 5)Lisans ve Lisansüstü

Tablo 7'de yapılan incelemede, baba öğrenim düzeyi değişkenine göre çocukların öz düzenleme becerilerinde anlamlı fark görülmektedir ($f_{(4-473)}=3.38$, $p=.010<0.05$). Bu anlamlı fark, lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim almış babaya sahip çocuklar lehine ortaya çıkmıştır.

Tablo 8
Anne Çalışma Durumuna Göre BADO-DY Puanları t-Testi Sonuçları

	Anne Çalışma Durumu	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
BADO-DY	Çalışmıyor	374	18.69	14.75	2.21	476	.028*
	Çalışıyor	104	22.37	16.12			

*p<0.05

Tablo 8 incelendiğinde, anne çalışma durumu değişkenine göre çocukların öz düzenleme becerilerinde anlamlı fark saptanmıştır ($t_{(476)}=2.21$, $p=.028<0.05$). Bu anlamlı fark, annesi çalışan çocuklar lehine ortaya çıkmıştır.

Sosyal Beceriye Ait Bulgular

Tablo 9
Cinsiyete Göre OSBED Puanları t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Başlangıç Becerileri	Erkek	237	46.44	9.51	1.87	476	.062

		Kız	241	48.00	8.73			
Akademik Destek Becerileri	Erkek	237	45.57	9.00	3.68	476	.000*	
	Kız	241	48.39	7.68				
Arkadaşlık Becerileri	Erkek	237	49.83	9.15	4.04	476	.000*	
	Kız	241	52.99	7.89				
Duygularını Yönetme Becerileri	Erkek	237	42.84	9.15	2.99	476	.003*	
	Kız	241	45.29	8.72				
OSBED	Erkek	237	184.68	32.16	3.59	476	.000*	
	Kız	241	194.66	28.46				

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde, sosyal beceri toplam puanında ($t_{(476)}=3.59$, $p=.000<.05$), akademik destek becerilerinde ($t_{(476)}=3.68$, $p=.000<.05$), arkadaşlık becerilerinde ($t_{(476)}=4.04$, $p=.000<.05$) ve duygularını yönetme becerilerinde ($t_{(476)}=2.99$, $p=.003<.05$) kız çocuklar lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Başlangıç becerilerinde ($t_{(476)}=1.87$, $p=.062>.05$) farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 10

Aile Tipine Göre OSBED Puanları t-Testi Sonuçları

	Aile Tipi	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Başlangıç Becerileri	Kalabalık Aile	145	45.82	9.93	2.23	476	.027*
	Çekirdek Aile	333	47.84	8.73			
Akademik Destek Becerileri	Kalabalık Aile	145	45.33	8.79	2.85	476	.005*
	Çekirdek Aile	333	47.71	8.23			
Arkadaşlık Becerileri	Kalabalık Aile	145	50.11	8.82	2.19	476	.029*
	Çekirdek Aile	333	51.99	8.56			
Duygularını Yönetme Becerileri	Kalabalık Aile	145	43.50	9.11	.92	476	.356
	Çekirdek Aile	333	44.32	8.97			
OSBED	Kalabalık Aile	145	184.76	32.04	2.34	476	.020*
	Çekirdek Aile	333	191.87	29.93			

*p<.05

Tablo 10 incelendiğinde, sosyal beceri toplam puanında ($t_{(476)}=2.34$, $p=.020<.05$), başlangıç becerilerinde ($t_{(476)}=2.23$, $p=.027<.05$), akademik destek becerilerinde ($t_{(476)}=2.85$, $p=.005<.05$) ve arkadaşlık becerilerinde ($t_{(476)}=2.19$, $p=.029<.05$) çekirdek aile tipine sahip çocuklar lehine anlamlı fark gözlemlenmiştir. Duyguları yönetme becerilerinde ($t_{(476)}=.92$, $p=.356>.05$) farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 11

Anne Öğrenim Düzeyine Göre OSBED Puanları ANOVA Sonuçları

	Anne Öğrenim Düzeyi	N	\bar{X}	ss	$f_{(4-473)}$	p	Post Hoc (Tukey)
Başlangıç Becerileri	Lisans ve Lisansüstü	109	50.83	7.23	9.06	.000*	5>1 5>2
	Ön Lisans	48	48.58	9.09			
	Lise	147	47.28	8.96			
	Ortaokul	68	45.40	9.37			
	İlkokul	106	44.00	9.73			

Akademik Destek Becerileri	Lisans ve Lisansüstü	109	50.27	6.92	10.29	.000*	5>1
	Ön Lisans	48	49.44	8.24			
	Lise	147	46.97	8.39			
	Ortaokul	68	44.22	8.79			
	İlkokul	106	44.31	8.53			
Arkadaşlık Becerileri	Lisans ve Lisansüstü	109	54.11	7.39	6.01	.000*	5>1
	Ön Lisans	48	53.02	8.42			
	Lise	147	51.42	8.50			
	Ortaokul	68	49.91	8.60			
	İlkokul	106	48.91	9.47			
Duyularını Yönetme Becerileri	Lisans ve Lisansüstü	109	46.68	8.43	5.33	.000*	5>1
	Ön Lisans	48	45.75	8.83			
	Lise	147	44.10	8.93			
	Ortaokul	68	41.62	9.48			
	İlkokul	106	42.17	8.75			
OSBED	Lisans ve Lisansüstü	109	201.89	25.53	9.92	.000*	5>1
	Ön Lisans	48	196.79	28.75			
	Lise	147	189.78	30.97			
	Ortaokul	68	181.15	30.84			
	İlkokul	106	179.39	31.25			

*p<.05 **Kategoriler: 1-İlkokul; 2-Ortaokul; 3-Lise; 4-Ön Lisans; 5-Lisans ve Lisansüstü

Tablo 11 incelendiğinde, sosyal beceri toplam puanında ($f_{(4-473)}=9.92$, $p=.000<.05$), başlangıç becerilerinde ($f_{(4-473)}=9.06$, $p=.000<.05$), akademik destek becerilerinde ($f_{(4-473)}=10.29$, $p=.000<.05$), arkadaşlık becerilerinde ($f_{(4-473)}=6.01$, $p=0.000<0.05$) ve duygularını yönetme becerilerinde ($f_{(4-473)}=5.33$, $p=.000<.05$), anlamlı fark olduğu görülmektedir. Annenin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sosyal beceri puanlarının yükseldiği görülmektedir.

Tablo 12

Baba Öğrenim Düzeyine Göre OSBED Puanları ANOVA Sonuçları

	Baba Öğrenim				$f_{(4-473)}$	p	Post Hoc (Tukey)
	Düzeyi	N	\bar{X}	ss			
Başlangıç Becerileri	Lisans ve Lisansüstü	189	49.02	8.34	5.11	.000*	5>1
	Ön Lisans	52	46.15	9.35			
	Lise	173	46.91	8.85			
	Ortaokul	25	45.60	8.32			
	İlkokul	39	42.41	12.15			
Akademik Destek Becerileri	Lisans ve Lisansüstü	189	49.22	7.72	7.34	.000*	5>1
	Ön Lisans	52	46.33	7.82			
	Lise	173	46.16	8.40			
	Ortaokul	25	42.96	9.03			
	İlkokul	39	43.36	10.01			
Arkadaşlık Becerileri	Lisans ve Lisansüstü	189	53.15	8.31	3.74	.005*	5>1
	Ön Lisans	52	50.54	7.86			
	Lise	173	50.72	8.72			
	Ortaokul	25	48.48	7.89			

	İlkokul	39	49.21	10.38			
Duygularını Yönetme Becerileri	Lisans ve Lisansüstü	189	46.13	8.69			
	Ön Lisans	52	41.87	9.39			5>1
	Lise	173	43.42	8.85	5.22	.000*	5>2
	Ortaokul	25	39.92	9.25			
	İlkokul	39	42.62	8.69			
OSBED	Lisans ve Lisansüstü	189	197.51	28.54			
	Ön Lisans	52	184.88	29.73			5>1
	Lise	173	187.21	30.65	6.54	.000*	5>2
	Ortaokul	25	176.96	29.83			
	İlkokul	39	177.59	34.69			

*p<.05 **Kategoriler: 1-İlkokul; 2-Ortaokul; 3-Lise; 4-Ön Lisans; 5-Lisans ve Lisansüstü

Tablo 12 incelendiğinde, sosyal beceri toplam puanında ($f_{(4-473)}=6.54$, $p=.000<.05$), başlangıç becerilerinde ($f_{(4-473)}=5.11$, $p=.000<.05$), akademik destek becerilerinde ($f_{(4-473)}=7.34$, $p=.000<.05$), arkadaşlık becerilerinde ($f_{(4-473)}=3.74$, $p=.005<.05$) ve duygularını yönetme becerilerinde ($f_{(4-473)}=5.22$, $p=.000<.05$), anlamlı fark olduğu görülmektedir. Babanın öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sosyal beceri puanlarının yükseldiği görülmektedir.

Tablo 13

Anne Çalışma Durumuna Göre OSBED Puanları t-Testi Sonuçları

	Anne Çalışma						
	Durumu	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Başlangıç Becerileri	Çalışmıyor	374	46.58	9.28	2.96	476	.003*
	Çalışıyor	104	49.56	8.29			
Akademik Destek Becerileri	Çalışmıyor	374	46.32	8.71	3.31	476	.001*
	Çalışıyor	104	49.39	7.08			
Arkadaşlık Becerileri	Çalışmıyor	374	50.94	8.92	2.33	476	.021*
	Çalışıyor	104	53.16	7.50			
Duygularını Yönetme Becerileri	Çalışmıyor	374	43.34	9.06	3.39	476	.001*
	Çalışıyor	104	46.69	8.34			
OSBED	Çalışmıyor	374	187.18	31.28	3.45	476	.001*
	Çalışıyor	104	198.81	26.88			

*p<.05

Tablo 13 incelendiğinde, sosyal beceri toplam puanında ($t_{(476)}=3.45$, $p=.001<.05$), başlangıç becerilerinde ($t_{(476)}=2.96$, $p=.003<.05$), akademik destek becerilerinde ($t_{(476)}=3.31$, $p=.001<.05$), arkadaşlık becerilerinde ($t_{(476)}=2.33$, $p=.021<.05$) ve duygularını yönetme becerilerinde ($t_{(476)}=3.39$, $p=0.001<.05$) annesi çalışan çocuklar lehine anlamlı fark saptanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, 48-66 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve bu becerilerin çeşitli değişkenlere göre fark oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Bu değişkenler arasında cinsiyet, anne-baba öğrenimi, aile tipi ve anne çalışma durumu yer almaktadır.

Bulgular incelendiğinde, öz düzenleme ile sosyal beceri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<.05$). Çocukların öz düzenleme becerileri ile başlangıç ve akademik destek becerileri arasında orta düzeyde pozitif ilişki saptanmıştır ($p<.05$). Çocukların öz düzenleme becerileri ile arkadaşlık ve duygularını yönetme becerileri arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki belirlenmiştir ($p<.05$). Yurdakul, İlhan İldız ve Bütün Ayhan (2022) çalışmasında, öz düzenleme ile prososyallik düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ezmeci (2019), deney grubuna uyguladığı öz düzenleme programının çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etki ettiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Liman (2017) tarafından yürütülen öz düzenleme beceri eğitimi programının, çocukların sosyal becerileri gelişimlerini olumlu şekilde etkilediği bulgusuna varılmıştır. Montroy vd. (2014) çalışmasında, sosyal becerileri ile davranışsal öz düzenleme becerilerinin ilişkili olduğu tespit edilmiştir. McKown, Gumbiner, Russo ve Lipton'un (2009) yapmış olduğu çalışmada öz düzenleme ile sosyal davranışların ilişkili olduğu belirtilmiştir. Atmaca (2019) araştırmasında, sosyal becerileri ile öz düzenleme arasında belirgin bir bağlantı olduğu, bu ilişkinin anlamlı ve pozitif yönde olduğu ifade edilmiştir. Hoçur'un (2021) çalışmasında ise çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin güçlü ve anlamlı olduğu belirtilmiştir. Gülay Ogelman, Saraç ve Özbilen (2023) çalışmasında, sosyal becerilerin çocukların öğrenme süreçlerinde öz düzenleme yeteneklerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilediği saptanmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre okul öncesi dönemdeki kız çocuklarının öz düzenleme becerisinin erkeklerden yüksek olduğu görülmüştür ($p<.05$). Araştırma bulgularına paralel olarak, öz düzenleme becerisinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak değişebileceği ve kız çocukların erkek çocuklara kıyasla daha fazla öz düzenleme becerilerine sahip olduğunu açıklayan araştırmalar yer almaktadır (Aksoy ve Tozduman Yaralı, 2017; Beyazıt, 2019; Veijalainen, Reunama ve Heikkila, 2019; Özbey, 2018; Tuzcuoğlu, Azkeskin, Küsmüş ve Cengiz, 2019, Saraç, Abanoz ve Ogelman, 2021; Yurdakul, İlhan İldız ve Bütün Ayhan, 2022; Gümrükçü Bilgici, 2022). Bazı araştırmalarda ise cinsiyet faktörünün öz düzenleme becerisini etkilemediği öne sürülmüştür (Ertürk Kara ve Gönen, 2015; Maden, Uzkul ve Öğretir Çelik, 2022; Ural vd., 2020; Uykan ve Akkaynak, 2019).

Kız çocuklarının sosyal beceri toplam puanları, erkek çocuklardan anlamlı derecede yüksektir ($p<.05$). Ayrıca, çocukların cinsiyetlerine göre sosyal beceri alt faktörlerinden duyguları yönetme becerileri, arkadaşlık becerileri ve akademik destek becerilerinde kız çocuklar lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Ancak, başlangıç becerileri alt faktöründe cinsiyete bağlı anlamlı fark tespit edilmemiştir ($p>.05$). Atmaca vd. (2021) tarafından yapılan araştırmada; elde edilen bulgulara göre, kız çocukların sosyal beceri toplam puanı ve sosyal beceri alt boyutlarındaki puanlarının erkek çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Tutkun (2012) tarafından yapılan çalışmada, kız çocukların sosyal becerilerine ait puanlarının erkek çocuklardan daha iyi olduğunu tespit etmiştir. Alan yazında çalışmayı destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Bierhoff, 2002; Deniz, 2019; Eğin Işık, 2019; Güzel ve Kurtulan, 2017; Turan Güven, 2018; Temel ve Türkoğlu, 2019).

Kız çocuklarının öz düzenleme beceri puanlarının ve sosyal becerileri puanlarının erkek çocuklardan yüksek olmasının sebebi kızların biyolojisinden, toplumsal cinsiyet rollerinden, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının farklı olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca kız çocuklarının daha paylaşımcı ve konuşkan olması sosyal beceri puanlarının yüksek olmasında etkili olabilmektedir.

Aile tipi değişkenine göre öz düzenleme becerisinin çekirdek aile tipine sahip çocukların lehine anlamlı bir fark gösterdiği saptanmıştır ($p<.05$). Önceki çalışmalar, bu bulgularla uyumlu olarak çekirdek ailede büyüyen çocukların, geniş ailede büyüyen çocuklara kıyasla daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip olduğu belirtilmiştir (Şepitçi ve Gültekin Akduman, 2019; Ural vd., 2020; İleri, 2019). Fakat, bazı

araştırmalar çocukların yetiştiği aile tipinin öz düzenleme becerisini etkilemediğini belirtmektedir (Mercan, 2019).

Çocukların aile yapılarına göre sosyal beceri toplam puanı incelendiğinde, çekirdek aile tipine sahip çocukların lehine anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<.05$). Çocukların aile yapılarına göre sosyal beceri alt faktörleri üzerinde yapılan analizlerde, başlangıç, akademik destek ve arkadaşlık becerileri açısından çekirdek aile tipine sahip çocukların lehine anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<.05$). Ancak, duygularını yönetme becerilerinde anlamlı fark tespit edilmemiştir ($p>.05$). Mollborn, Fomby ve Dennis (2012) yapmış oldukları çalışmada çekirdek ailelerde yaşayan çocukların iletişim ve davranış becerilerinde yaşitlarına göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ilgın'ın (2018) çalışmasında, çocukların aile yapılarına göre sosyal beceri toplam puanları ve alt boyutları incelendiğinde, çekirdek aile tipine sahip çocukların elde ettiği puanların daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatür incelemesinde, çalışmanın bulgularının aksine geniş ailelerde yaşayan çocukların sosyal beceri puanlarının yüksek olduğunu gösteren çalışmalar da yer almaktadır (Çetin, 2019; Tanrıöğen, 2014).

Çekirdek aile tipine sahip ebeveynler çocuklarına daha demokratik ve hoşgörülü ortam sağlamaktadır. Aile üyeleri arasında ilişkiler daha sıcak ve yakındır. Böyle bir ortamda yetişen çocukların duygularını paylaşma ve kendilerini ifade etme becerilerini ortaya çıkarmasına olanak sağlamıştır (Dereli ve Dereli, 2017). Ayrıca çekirdek ailelerde annenin çalışma hayatına katılmasıyla birlikte ailedeki baba-çocuk ilişkisinin daha nitelikli olduğu görülmektedir (Tezel Şahin ve Cevher, 2007). Çekirdek aile tipine sahip çocuklarının öz düzenleme beceri puanlarının ve sosyal becerileri puanlarının geniş aile tipine sahip çocuklardan yüksek olmasının nedeni çekirdek aileye sahip çocukların ebeveynleriyle birlikte daha fazla vakit geçirebildikleri ve çocuklarla geçirilen zamanda hem sosyal becerilerin öğreniminde hem de öz düzenleme becerilerinin gelişiminde etkili olacağı düşünülmektedir.

Anne öğrenim düzeyinin çocukların öz düzenleme becerilerini etkilediği tespit edilmiştir ($p<.05$). Annenin öğrenim seviyesi yükseldikçe, çocukların öz düzenleme yeteneklerinde artış olduğu saptanmıştır. Bazı araştırmalar, araştırma bulgularını desteklemektedir (Ertürk Kara ve Gönen, 2015; Maden, Uzkul ve Öğretir Çelik, 2022; Saraç, Abanoz ve Ogelman, 2021; Şepitçi Sarıbaş ve Gültekin Akduman, 2019; Ural vd., 2020; Vardi ve Demiriz, 2021). Tuzcuoğlu vd. (2019) ve Özbey (2018) anne öğrenim düzeyinin çocuklarının öz düzenleme becerisini etkilemediğini belirtmiştir.

Anne öğrenim düzeyinin çocukların sosyal beceri toplam puanında ve alt beceri puanlarında anlamlı fark oluşturduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Araştırma sonuçları, annenin öğrenim seviyesinin artmasıyla birlikte çocukların sosyal beceri toplam puanının ve alt beceri puanlarının arttığını göstermektedir. Bu bulgular, literatürdeki çalışmalarla uyumludur (Akbaş, 2005; Gürgen, 2019; Tatlı, 2014; Temel ve Türkoğlu, 2019; Turan Güven, 2018; Tutkun, 2012; Yılmaz, 2020). Fakat bazı çalışmalar, anne öğrenim düzeyi ile çocukların sosyal becerileri arasında ilişki olmadığını göstermektedir (Erbay, 2008; Gülay-Ogelman ve Çiftçi-Topaloğlu, 2014).

Baba öğrenim düzeyinin çocukların öz düzenleme becerilerinde anlamlı fark oluşturduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Alan yazın incelendiğinde, babanın öğrenim seviyesinin artmasıyla çocukların öz düzenleme becerilerinde bir artış olduğunu destekleyen bulgular yer almaktadır (Ertürk Kara ve Gönen, 2015; Özbey, 2018; Saraç, Abanoz ve Ogelman, 2021; Ural vd., 2020; Vardi ve Demiriz, 2021). Ancak, bazı çalışmalarda ise çocukların öz düzenleme becerilerini baba öğrenim düzeyinin etkilemediğini belirtmektedir (Tuzcuoğlu vd., 2019).

Baba öğrenim düzeyinin sosyal beceri toplam puanında ve alt beceri puanlarında anlamlı fark oluşturduğu saptanmıştır ($p < .05$). Baba öğrenim düzeyi arttıkça çocukların hem sosyal beceri toplam puanı hem de alt beceri puanlarında bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçlarına paralel olarak, baba öğrenim seviyesinin artmasıyla çocukların sosyal becerilerinde bir artış olduğu gözlemlenmektedir (Köyceğiz ve Özbey, 2019; Yılmaz, 2020; Karabulut, 2018; Güzel ve Kurtulan, 2017). Bununla birlikte, bazı araştırmalar baba öğrenim düzeyinin çocukların sosyal becerilerini üzerine etkisinin olmadığını göstermektedir (Elibol Gültekin, 2008; Temel ve Türkoğlu, 2019).

Anne-baba öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların öz düzenleme ve sosyal beceri puanlarının artmasının nedeni ebeveynlerin öğrenim düzeyleri arttıkça aile içi uyum düzeylerinin, çocuklara karşı göstermiş oldukları yaklaşım ve tutumların, hayata karşı bakış açılarının yüksek olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca anne babaların eğitime yönelik farkındalıklarının artmasıyla birlikte çocuklarına sundukları bilgi, çevre, tutum ve etkili iletişim kurma becerisi çocukların hem öz düzenleme becerisinin hem de sosyal becerilerinin gelişmesinde etkili olabilmektedir.

Anne çalışma durumu değişkenine göre, çalışan annelere sahip çocukların öz düzenleme becerilerinin, annesi çalışmayan çocuklardan daha ileri olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Araştırmanın bulgularına paralellik gösteren çalışmalar olduğu gibi (Temiz, 2019; Hoçur, 2021; Saraç, Abanoz ve Ogelman, 2021; Şepitçi Sarıbaşı ve Gültekin Akduman, 2019); yapılan bazı çalışmalarda ise anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Özbey, 2018; Şaka Suna, 2022; Gümrükçü Bilgici, 2022)

Annesi çalışan çocukların sosyal beceri toplam puanının ve alt beceri puanların, annesi çalışmayan çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Literatür incelendiğinde anne çalışmasının çocukların sosyal becerilerini etkilediği sonucuna ulaşan araştırmalar (İnan, 2019; Fidan, 2019) olduğu gibi aralarında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalarda bulunmaktadır (Dişçi, 2019; Erbay, 2008; Güral ve Önder, 2015; Karabulut, 2018)

Çalışan annelerin aile ekonomisine katkı sağlamasıyla birlikte çocukların ulaşabileceği materyallerin artacağı ve çocukların yeni tecrübeler elde ederek öz düzenleme becerilerinin gelişmesine imkan sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışan anneler zamanın büyük kısmını iş yerlerinde geçirdikleri için iş dışında kalan sürelerini çocuklarıyla birlikte daha etkin kullanmak isteyecektir. Çocuklarla geçirilen zamanın kalitesinin artmasıyla birlikte hem öz düzenleme becerilerinin hem de sosyal becerilerinin olumlu şekilde etkileneceği düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçları dikkate alınarak aşağıdaki öneriler verilebilir;

Araştırma bulguları, ebeveynlerin eğitim seviyelerinin, çocukların öz düzenleme ve sosyal yeteneklerinin gelişiminde önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Ailelere çocukların öz düzenleme ve sosyal becerileri hakkında bilgi vermek ve bu konuda etkinlikler düzenlemek, çocukların sağlıklı bir gelişim süreci geçirmelerine katkı sağlayabilir. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında ailelerin katılımıyla sağlanan çalışmalar, çocukların bu becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Ebeveynlere çocuklarıyla geçirdikleri sürenin niteliğinin önemi konusundaki farkındalıklarının artırılacağı bülten, seminer, konferans vb. etkinlikler düzenlenebilir.

Öz düzenleme ve sosyal becerilerle ilgili araştırmalarda aynı ölçekler kullanılarak farklı evren ve örneklem gruplarından veri toplanabilir. Bu yöntem ile elde edilen sonuçların farklı gruplar arasında karşılaştırılmasını sağlar ve bu sayede genelleme yapılmasına olanak tanır. Bu şekilde, çeşitli yaş grupları,

sosyoekonomik düzeyler veya kültürel farklılıklar göz önüne alınarak öz düzenleme ve sosyal becerilerin nasıl değiştiği ve etkilendiği üzerine daha kapsamlı bir anlayış geliştirilebilir.

Alan uzmanları, çocukların öz düzenleme ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik hikayeler oluşturulabilir ve bu hikayeler aracılığıyla çocuklara çeşitli becerilerin pratik yapma fırsatı sunulabilir. Bu tür etkinlikler, çocukların duygusal kontrol, problem çözme, empati gibi becerilerini güçlendirmeye yardımcı olabilir ve sosyal etkileşimlerini artırabilir.

Çocukların öz düzenleme ve sosyal becerilerini periyodik olarak izlemek için, anekdotlar, ölçme araçları ve gözlem tekniklerinden faydalanılabilir. Bu yöntemler, çocukların öz düzenleme ve sosyal yeteneklerini güçlendirmeye ve sağlıklı bir gelişim süreci geçirmelerine yardımcı olabilir. Bu şekilde, aileler ve çocuklar, gelişimlerini düzenli olarak takip edebilir ve farkında olmaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, S. C. (2005). *Okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkök, F. (1999). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi (Öğretmen El Kitabı)*. Ankara: Özgür.
- Aksoy, B. A. ve Yaralı T. K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.
- Alisinanoğlu, F. ve Özbey S. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranış eğitimi program örnekleri*. İstanbul: Morpa.
- Atmaca, R. N. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme ve sosyal beceri düzeyleri ile annelerin empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atmaca, R. N., Gültekin Akduman, G., Sepitçi Sarıbaş, M. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin annelerinin empati becerileri ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(77), 134-151.
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 87-101.
- Aydın, F. ve Ulutaş, İ. (2017). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 36-45.
- Bacanlı, H. (2000). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi*. (A. Dönmez Çev.). Ankara: İmge.
- Beyazıt, U. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda öz düzenleme becerisi ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 42-57.
- Bierhoff, H. W. (2002). *Prosocial Behavior*. UK: Psychology Press.
- Boekaerts, M., Zeidner, M. ve Pintrich, P. R. (2000). Self-regulation: Directions and challenges for future research. İçinde M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 749–768). Academic Press.
- Birch, S.H ve Ladd, G.W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934–946.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and Nurture*. New York: Guilford.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (28. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cook, J.L. ve Cook G. (2009). *Child development; principles and perspectives*. London: Pearson Allyn and Bacon.

- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (S. B. Demir Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çetin, B. (2019). *Geniş ve çekirdek ailede yaşayan okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve davranış sorunları açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Dağlıoğlu, H. E. ve Çakır, F. (2007). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinden planlama ve derin düşünmenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim* 32(144), 28-35.
- Deniz, U. H. (2019). *60 - 72 aylık çocukların sosyal becerilerinin problem çözme becerilerini yordama gücü*. (Yüksek Lisans Tezi) Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Dereli E, Dereli BM. Ebeveyn-çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların psikososyal gelişimlerini yordaması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(1), 227-58.
- Dişçi, S. (2019). *Okul öncesi dönemde çocukların sosyal değerleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Durualp, E., Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Eğin Işık, T. (2019). *Okul öncesi dönemi öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sosyal yetkinlik ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Eisenberg, N., Hofer, C. and Vaughan, J. (2007) Effortful control and its socio-emotional consequences. In: Gross, J., Ed., *Handbook of Emotion Regulation*(pp. 287-306), New York:Guilford.
- Elibol Gültekin, S. (2008). *5 Yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erkuş, A. (2021). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ertürk Kara, G., Gönen M., (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224- 1239.
- Ezmeci, F. (2019). *Okul Öncesi öz-düzenleme programının çocukların öz düzenleme, problem davranışları ve sosyal becerilerine etkisi*. (Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fidan, S. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 5 - 6 yaş grubu çocukların ve anne babalarının sosyal beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. ((Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gülay, H. (2009). 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 106–109.
- Gülay-Ogelman, H. ve Çiftçi-Topaloğlu, Z. (2014). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn öz yeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(1), 241-271.
- Gülay Ogelman, H., Saraç, S. ve Özbilen, A. E. (2023). Okul öncesinde sosyal becerilerin öğrenmede öz düzenleme düzeyini yordayıcı etkisi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 9(2), 1-11.
- Güler Yıldız, T., Kara Ertürk, H., Fındık Tanrıbuyurdu, E. ve Gönen, M. (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 329 - 338.
- Gümrükçü Bilgici, B. (2022). 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile istedik ve istenmedik anne tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 130-151. <http://doi.org/10.33400/kuje.1057189>.

- Güral, M., Önder, A. (2015). Televizyon izleme süresinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 10/7*, 467-488.
- Gürgen, F. (2019). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişki ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Güzel, B., Kurtulan B.(2017).Erken çocukluk dönemi (4-7 yaş) bilişsel beceriler ile sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Turkish Studies 12(28)*, 381 - 408.
- Hoçur, İ. B. (2021). *48-72 Aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İlgın, T. İ. (2018). *Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve sosyal değer kazanımları ile ebeveyn sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- İnan, G. (2019). *Okul öncesi dönemde 48-60 aylık çocukların kelime dağarcığı düzeyleri ve sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi , Eğitim Bilimleri Enstitüsü İstanbul.
- İleri, G. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jahromi, L. B., Stifter, C. A. (2008). Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly, 54(1)*, 125-150.
- Karabulut, G. A. (2018). *Okul öncesi eğitimine devam eden 5-6 yaş çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerinin ihmalcı davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kochanska, G., Coy, K. C. ve Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development, 72(4)*, 1091-1111.
- Koçyiğit, S. (2014). Okul öncesi eğitimin tanımı, amacı, önemi ve ilkeleri. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s.13-29). Ankara: Hedef Yayıncılık ve Mühendislik.
- Kol, S., (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*, 1-21.
- Kopp, C. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology, 18(2)*, 199-214.
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K. ve Gregory, K.(Eds.). (2006). *Guiding children's social development theory to practice*. United States: Thomson Delmar Learning.
- Köyceğiz, M., Özbey, S. (2019). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *GEFAD / GÜJGEF 39(3)*, 1707-1734.
- Liman, B. (2017). *Öz düzenleme beceri eğitimi programının altı yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerine, sosyal duygusal davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Maden, K. , Uzkul, S. & Öğretir, A. (2022). 4-6 yaş çocukların öz düzenleme becerileri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , (64)* , 525-551.
- McFall, R.M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment. 4*, 1-33.
- McKown, C., Gumbiner, L. M., Russo, N. M. ve Lipton, M. (2009). Social – emotional learning skill, self-regulation and socialcompetence in typically developing and clinic - referred children. *Journal of Clinical Child ve Adolescent Psychology, 38*, 858- 871.

- Mercan, M (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygısı ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mollborn, S., Fomby, P. ve Dennis, J. A. (2012). Extended Household Transitions, Race/Ethnicity, And Early Childhood Cognitive Outcomes. *Social science research*, 41(5), 1152-1165.
- Montroy JJ, Bowles PP, Skibbe, LL, Foster TD (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 298– 309.
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon yayınevi.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Karayol, S. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik analizleri. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Dergisi*, 3(8), 37-46.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Karayol, S. (2015). Okul öncesi sosyal beceri destek projesinde geliştirilen ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin tanıtımı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 74-83.
- Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 163-179.
- Özbey, S., Mercan, M. ve Alisinanoğlu, F. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların yaşam kalitesi ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 157-173.
- Özbey, S.(2018). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerinde bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırma Dergisi*, 6(65), 26-47.
- Özyürek, A., Begde, Z. ve Yavuz, N. F. (2014). Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile yakın çevresindeki yetişkin etkileşimleri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 16(02), 116-134.
- Polnariiev, B.(2006). *Dynamics of Preschoolers Self-Regulation: Viewed through the lens of Conflict Resolution Strategies during peer free-play*. (Doctor of Philosophy) The City of New York.
- Samancı, O. ve Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.
- Saraç, S. , Abanoz, T. & Gülşay Ogelman, H. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 2(3), 1-11 .
- Schunk, D. H. ve Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195–208.
- Sezgin, E. ve Demiriz, S. (2015). Davranış düzenleme becerileri ölçme aracı Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar(BADO) görevlerinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 7, 52-71.
- Şepitci Sarıbaş, M. ve Gültekin Akduman, G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(4), 1717-1741.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T. and Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187.
- Şaka Suna, A. S. (2022). *48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şepitci Sarıbaş, M. ve Gültekin Akduman, G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(63), 867-883.

- Tarıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tarıoğen, Y. (2014). *Okul öncesi dönemi çocukların yaşadıkları sosyo kültürel ortamların sosyal beceri ile olan ilişkisinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tatlı, S. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Temel, D., Türkoğlu, B. (2019). Yerleşim yerlerine göre anne baba tutumlarının okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisi. *GEFAD / GUJGEF* 39(2), 843-871
- Temiz, A. (2019). *Okul öncesi dönemde davranışsal öz-düzenleme becerilerinin çocuğa ve aileye ilişkin değişkenler ile ebeveyn tutumları açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezel-Şahin, F. ve Cevher F. N. (10-15 Eylül, 2007). *Türk toplumunda aile-çocuk ilişkilerine genel bir bakış*. ICANAS 38 (38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Ankara.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 25-52
- Tozduman Yaralı, K. ve Güngör Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856-870.
- Turan Güven, T. (2018). *48-60 aylık çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının ebeveynleri tarafından değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tutkun, C. (2012). *60-72 aylık çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuzcuoğlu, N. , Efe Azkeskin, K. , İlçi Küsmüs, G. & Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, Ekim 2019 Özel Sayısı* , 607-623 . DOI: 10.21733/ibad.613920
- Ural, O., Ramazan, O. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. İçinde S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Eds.), *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi: temel sorunlar ve çözüm önerileri* içinde (ss. 11-61). Ankara: TED.
- Ural G, Gültekin Akduman G, Şepitci Sarıbaş M (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 0(83), 323 - 342.
- Uykan, E. ve Akkaynak, M. (2019). Ebeveyn Tutumları ile Çocukların Öz Düzenlemeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Akademik Tarih Ve Düşünce Dergisi*, 6(3), 1620-1644.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması. *EDU* 7, 2(2), 1–29.
- Vardi, Ö. & Demiriz, S. (2021). 5-6 Yaş Çocuklarının Davranışsal Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41 (3) , 1993-2029.
- Veijalainen, J., Reunamo, J. ve Heikkilä, M. (2019). Early gender differences in emotional expressions and self-regulation in settings of early childhood education and care. *Early Child Development and Care*. DOI: 10.1080/03004430.2019.1611045.
- Yaşar Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02), 9-42.
- Yaşar Ekici, F. ve Göger, G. (2018). Ebeveynlerin kişilik özellikleri ile çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişki. *Ulakbilge*, 6(26), s.841-873.

- Yıldız, T. G., Ertürk Kara H. G., Tanrıbuyurdu, E. F. ve Gönen, M. (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176), 329-338.
- Yılmaz, M. (2020). *Okul öncesi eğitime devam eden 57-68 aylık çocukların okul kaygıları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yurdakul, Y. , İlhan İldız, G. & Bütün Ayhan, A. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarında öz düzenleme becerileri ile prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , (62) , 354-376.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background methodolojical developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183

The Effect of Block-Based Coding Tools on Academic Achievement, Attitude and Computational Thinking Skill: Meta-Analysis Study*

Oğuz GÜRBÜZTÜRK

İnönü University, Malatya - Türkiye

Derya YILMAZ TANATAŞ

İnönü University, Malatya - Türkiye

Article History

Submitted: 24.01.2024

Accepted: 16.03.2024

Published Online: 12.04.2024

Keywords

Block-based coding tools
Meta-analysis
Academic achievement
Attitude
Computational thinking skills

Abstract

Purpose: The main purpose of this research is to examine the general effect of block-based coding tools on academic achievement, attitude and computational thinking skills by using meta-analysis method. The questions to be answered in this direction are listed below: 1.What is the effect size of block-based coding tools on academic achievement?, 2.What is the effect size of block-based coding tools on attitude?, 3.What is the effect size of block-based coding tools on computational thinking skills?.

Design & Methodology: In this study, meta-analysis was used within the scope of quantitative research method. Data were collected from 24 studies that met the inclusion criteria set by the researchers. The overall effect size was calculated from the collected data together with the effect sizes of the studies on the variables. The Comprehensive Meta-Analysis program was used in the analysis of the data. In the study, comments were made based on Cohen's effect size index. Random effects model was used in the effect calculation of all three sub-problems, which are heterogeneous according to their homogeneity values.

Findings: The effect of block-based coding tools on academic achievement was $ES(g)=.586$; It was calculated that the effect on the attitude was $ES(g)=.533$ and the effect on the computational thinking skill was $ES(g)=.709$. Therefore, according to Cohen's classification, it was understood that block-based coding tools had a moderate effect on academic achievement, attitude and computational thinking skills.

Implications & Suggestions: It was concluded that block-based coding tools mostly had a positive effect on academic achievement, attitude and computational thinking skills and the overall effect was moderate. Especially at primary and secondary school levels, teachers can use block-based coding tools as a teaching tool in their lessons. A comparison can be made with the current situation in Turkey by conducting a meta-analysis of studies conducted internationally.



DOI:10.29129/inujgse.1425193

Blok Tabanlı Kodlama Araçlarının Akademik Başarı, Tutum ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine Etkisi: Meta-Analiz Çalışması*

Oğuz GÜRBÜZTÜRK

İnönü Üniversitesi, Malatya - Türkiye

Derya YILMAZ TANATAŞ

İnönü Üniversitesi, Malatya - Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 24.01.2024
Kabul: 16.03.2024
Online Yayın: 12.04.2024

Anahtar Sözcükler

Blok tabanlı kodlama araçları
Meta-analiz
Akademik başarı
Tutum
Bilgi işlemsel düşünme

Öz

Amaç: Bu araştırmanın temel amacı, blok tabanlı kodlama araçlarının akademik başarı, tutum ve bilgi işlemsel düşünme becerisi üzerindeki genel etkisini incelemektir. Bu çerçevede şu sorulara cevap aranmıştır: Blok tabanlı kodlama araçlarının; 1. akademik başarıya, 2. Tutuma, 3. bilgi işlemsel düşünme becerisine etkisi ne düzeydedir?

Yöntem: Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan meta-analiz kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından belirlenen araştırmaya dahil edilme ölçütlerine uyan 24 çalışmadan veriler toplanmıştır. Toplanan verilerden çalışmaların değişkenler üzerindeki etki büyüklükleri ile birlikte genel etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Verilerin analizinde Comprehensive Meta Analysis programı kullanılmıştır. Araştırmada, Cohen'in etki büyüklüğü indeksinden yola çıkılarak yorumlar yapılmıştır. Homojenlik değerlerine göre heterojen yapıda olan her üç alt probleme ait etki hesaplamasında rastgele etkiler modeli kullanılmıştır.

Bulgular: Blok tabanlı kodlama araçlarının akademik başarıya etkisinin $EB(g)=.586$; tutuma etkisinin $EB(g)=.533$ ve bilgi işlemsel düşünme becerisine etkisinin $EB(g)=.709$ olduğu hesaplanmıştır. Dolayısıyla Cohen'in sınıflamasına göre blok tabanlı kodlama araçlarının akademik başarı, tutum ve bilgi işlemsel düşünme becerisi üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır.

Sonuçlar ve Öneriler: Blok tabanlı kodlama araçlarının çoğunlukla akademik başarı, tutum ve bilgi işlemsel düşünme becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ve genel etkinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, özellikle ilkökul ve ortaokul düzeyinde öğretmenler blok tabanlı kodlama araçlarını derslerinde öğretim aracı olarak kullanabilirler. Uluslararası alanda yapılan çalışmaların meta-analizi yapılarak Türkiye'deki mevcut durumla bir karşılaştırma yapılabilir.



DOI:10.29129/inujgse.1425193

*Bu makale, 26-28 Ekim 2022 tarihlerinde Gazi Üniversitesi'nce düzenlenen 10.Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

GİRİŞ

Bilişim teknolojileri alanı kapsamı açısından genel olarak donanım ve yazılım olmak üzere iki alt ana alana sahiptir ve her iki alan için de ayrı uzmanlaşma gerektirmektedir. Yazılım teknolojisi günümüzde önemli bir ihtiyaç durumundadır. Bu anlamda insanların hayatlarını kolaylaştıran yazılımları üretebilmek için kodlama becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi çağımızın gerekliliği durumuna gelmiştir. Bu nedenle de özellikle son yıllarda kodlama eğitimi her yaşta bireye sunulmaktadır. Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi Türkiye’de ilk kez 2012-2013 öğretim yılında birinci sınıftan itibaren okutulmaya başlanmıştır. Bu bize kodlama becerisinin erken yaşlarda kazandırılmasının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da benimsendiğini göstermektedir. (MEB, 2012). Bununla birlikte diğer kurum ve kuruluşlar da girişimlerde bulunmuştur. Valilik, belediye ve derneklerin bu alanla ilgili eğitimleri destekleyerek gerçekleştirdikleri projeler ve özel okulların donanımlı alt yapıları ile konuya yaklaşmaları kodlama eğitimine verilen önemi göstermektedir. Manisa’ da “Kodla(MA)nisa”, Rize’de “kodlarize”, İzmir’de “Robokod”, Trabzon’da “kodla{yap}”, Düzce’de “Düzce Kodluyor”, Sakarya’da “kodla Sakarya”, Yozgat’da “KodluYoz”, Gümüşhane’de “Gümüşkod”, Adıyaman’da “KODYAMAN”, Tokat’da “Bir Yazılım Masalı”, Gaziantep’de “KodlAntep”, Aksaray’da “KodlAksaray”,Muğla’da “KodlaMuğla”, Bursa’da “kodBursa”, Kocaeli’de “KodlaKocaeli”, Erzurum’da “KodErzurum”, Afyonkarahisar’da “AfyonKodluyor”, Nevşehir’de “KapaKODya”, Kayseri’de “Kod38 Kodlama Projesi” ve Balıkesir’de “KODLA10” projeleri illerin valilikleri ve il milli eğitim müdürlükleri tarafından desteklenen projelerdendir (Yılmaz, 2019). Bu noktada yoğun olarak gündemde olan kodlama eğitimi ile ilgili yapılacak araştırmalar ile sürecin değerlendirilmesi önem kazanmıştır.

Yeni neslin teknolojiyle tanışma yaşı erken çocukluk yıllarına çekilmiştir. Ancak erken yaşlarda gelen bu tanışma çocukların sadece teknolojiyi kullanmasıyla sınırlı kalmamalı, teknolojiyi kullanarak üreten bir nesil yetişmesi hedeflenmelidir. Yükseltürk ve Altıok (2015) da çalışmalarında bireylerin tüketmekten çok üreten bireyler durumuna geçebilmelerinin kodlama eğitimiyle tetiklenebileceğine vurgu yapmışlardır. Üreten nesillere sahip ülkelerin gelişmişlik düzeyleri üretkenlikleri ölçüsünde hızla artmaktadır. Nitekim bunun gerçekleşebilmesi için de öğretim yöntemlerinin buna paralel olarak uygulanması gerekmektedir. Düşünen, sorgulayan ve çözüm üretebilen nesillerin yetiştirilebilmesi için son yıllarda popülerliği artan kodlama eğitimine daha fazla önem verilmesi, bu eğitimlerin uygun yaşlarda uygun yöntem ve tekniklerle verilmesi önemlidir.

Programlama ya da kodlama eğitimi söz konusu olduğunda, okul öncesi dönemde başlayan üniversiteye kadar da devam edebilecek olan dönemdeki tüm bireyleri kapsayabilecek bir eğitimden bahsedilebilir. Göncü ve diğerleri (2018) çalışmalarında öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgulara göre kodlama eğitiminin her yaşta öğrenciye verilmesinin gerekliliğini dile getirmişlerdir. Ancak söz konusu bireylerin yaş aralığı bu kadar farklı iken doğal olarak her kademe için aynı öğretim yönteminden bahsetmek mümkün olmayacaktır. Özellikle işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemlerinin özellikleri düşünüldüğünde her kademeye farklı kodlama eğitimi verilmesi gerekecektir. Daha çok soyut kavramlardan oluşan programlama ve kodlama mantığı erken yaşlarda kodlama araçlarının devreye girmesiyle somutlaştırılmış ve böylece kodlama eğitiminin erken yaşlardan itibaren verilmeye başlanmasının önü açılmıştır.

Kodlama eğitimine başlarken kullanılabilecek araçları en genel anlamda bilgisayarsız kodlama etkinlikleri ve blok tabanlı kodlama araçları olarak düşünmek yerinde olacaktır. Her iki yöntemde özellikle kodlama eğitiminde sürecin başında olan okul öncesi, ilk ve ortaokul seviyesindeki öğrenciler için uygundur. Blok tabanlı kodlama araçları da bizlere bu anlamda oldukça kolaylık sağlamaktadır. Alanyazında blok tabanlı kodlama araçlarının; kodlamanın mantığını anlama, analitik düşünme ve problem çözme becerisi

kazanma, diğer derslere de olan ilgiyi artırma, bir şeyler üretebilme duygusu yaşama, hayal gücü ve yaratıcılığını geliştirme gibi konularda olumlu etkisinin olduğuna dair çalışmalar mevcuttur (Çatlak, vd., 2015; Karabak ve Güneş, 2013).

Blok tabanlı kodlama araçlarıyla ilgili yapılmış araştırmalara bakıldığında yurtdışında yapılan çalışmalara oranla ülkemizdeki çalışmaların daha çok son yıllarda yapıldığı görülmektedir. Buna bağlı olarak ülkemizde kodlama eğitime önem verilmesinin oldukça yeni olduğu söylenebilir. Yapılan alanyazın taramasında da belirlenen ölçütlere göre bulunabilen en eski çalışma 2014 yılına aittir (Tekerek ve Altan, 2014). Bu durum MEB' in kodlama eğitime 2012 yılından itibaren bir ders olarak yer vermesi ile ilişkilendirilebilir (MEB, 2012).

Kodlama eğitiminin hem son yıllardaki popülerliği hem de öğrencilere kazandıracığı öngörülen beceriler açısından sahip olduğu önemi göz önüne alındığında, blok tabanlı kodlama araçlarının akademik başarı, tutum ve bilgi işlemsel düşünme becerisine etkisinin ne düzeyde olduğunun araştırılması yararlı olacaktır. Alanyazına bakıldığında blok tabanlı kodlama araçlarının çeşitli değişkenlere etkisi açısından yapılmış çalışmalara rastlanılmaktadır. Bu çalışmaların her birinin kendi içinde ulaştığı bulgu ve sonuçları vardır. Ancak bu bulgu ve sonuçların bütüncül bir anlayışla ele alınarak, daha büyük örnekleme, bazı değişkenler üzerindeki etkisini görmek adına katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla bu araştırma, blok tabanlı kodlama araçlarının akademik başarı, tutum ve bilgi işlemsel düşünme becerisine etkisini araştırmış olan çalışmaların bulgularını bütünleştirme ihtiyacından doğmuştur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada, blok tabanlı kodlama araçlarının kullanıldığı ders planları ile mevcut öğretim programlarında önerilen öğretim tekniklerinin uygulandığı ders planlarının karşılaştırıldığı bireysel çalışmaların bir araya getirilerek, blok tabanlı kodlama araçlarının akademik başarı, tutum ve bilgi işlemsel düşünme becerisi üzerindeki genel etkisini meta-analiz yöntemiyle incelemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda cevabı aranan sorular şunlardır:

1. Blok tabanlı kodlama araçlarının akademik başarıya etkisi ne düzeydedir?
2. Blok tabanlı kodlama araçlarının tutuma etkisi ne düzeydedir?
3. Blok tabanlı kodlama araçlarının bilgi işlemsel düşünme becerisine etkisi ne düzeydedir?

Alanyazın taraması yapıldığında blok tabanlı kodlama araçlarıyla ilgili bazı değişkenler üzerindeki etkiyi inceleyen nicel araştırmalar ile öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayalı nitel araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmalar üzerinden yapılan sistematik derleme türünde araştırmalar da mevcuttur (Konan, 2020; Çatlak, vd., 2015). Ancak blok tabanlı kodlama araçlarının etkililiğini inceleyen ulusal düzeyde herhangi bir meta-analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Yakın zamanlarda başlanan blok tabanlı kodlama araçlarıyla verilen kodlama eğitiminin, çeşitli değişkenler üzerindeki etkisinin büyüklüğünü görebilmek için, son zamanlarda eğitimde kullanılmaya başlanan meta-analiz yöntemi ile değerlendirilmesinin alanyazına katkıda bulunması beklenmektedir.

Ayrıca deneysel çalışmaların sınırlı sayıda çalışma grupları ile yapıldığı düşünüldüğünde, meta-analiz çalışmasından elde edilecek bulguların daha geniş grupları temsil etmesi ve bundan dolayı da çalışma sonuçlarının daha bütüncül bir açıdan değerlendirilmesine imkân sunması araştırmacılar için de faydalı olacaktır.

Kodlama eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen verilere göre, hangi sınıf seviyelerinde, nasıl ve hangi araçlarla yapıldığına dair bulguların ve etki büyüklüklerinin tespiti aynı zamanda program

geliştiricilere yol gösterici olacağından çalışmanın eğitim programları ve öğretim alanına da katkı sağlayacağını düşündürmektedir.

YÖNTEM

Desen

Bu çalışmada blok tabanlı kodlama araçlarının akademik başarı, tutum ve bilgi işlemsel düşünme becerisi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden olan meta analiz “Bir konu, tema ya da çalışma alanı hakkındaki benzer çalışmaların belirli ölçütler altında gruplanıp, bu çalışmalara ait nicel bulguların birleştirilerek yorumlanması” şeklinde tanımlanmaktadır (Dinçer, 2021).

Katılımcılar / Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

YÖK Ulusal Tez Merkezi, Proquest ve Google Akademik veri tabanlarında, “blok tabanlı kodlama”, “blok tabanlı programlama”, “meta analiz”, “scratch”, “code.org”, “blockly”, “akademik başarı”, “tutum”, “bilgi işlemsel düşünme”, “hesaplamalı düşünme”, “bilgisayarca düşünme” anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan taramalar sonucunda tespit edilen çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir. Dâhil edilen çalışmalar blok tabanlı kodlama araçlarının etkisinin incelendiği değişkenleri içeren, 2014 ile 2021 yılları arasında Türkiye’ de yapılan çalışmalardan oluşmaktadır. İlgili araştırmalarda yöntem olarak ön test - son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışmalar esas alınmıştır.

Nitel yöntemle çalışılmış ya da etki büyüklüğünü hesaplayabilmek için gerekli sayısal verilerin olmadığı, tek gruplu deneysel desende yapılan çalışmalar ile blok tabanlı kodlama araçlarına ek olarak, robotik kodlama alanını temsil edecek somut bir elektronik kitin kullanıldığı çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Belirlenen ölçütlere uyan 24 çalışma meta-analize tabi tutulmuştur. Çalışmaların bazıları tek değişkene ait etkiyi hesaplayan istatistiksel verileri içerirken; bazıları iki değişkene ait etkiyi hesaplayan istatistiksel verileri içermektedir. Buna göre blok tabanlı kodlama araçlarının sadece akademik başarı üzerindeki etkisi ile ilgili 8 çalışma; sadece tutum üzerindeki etkisi ile ilgili 3 çalışma; sadece bilgi işlemsel düşünme becerisi üzerindeki etkisi ile ilgili 3 çalışma; akademik başarı ve tutum üzerindeki etkisi ile ilgili 5 çalışma; akademik başarı ve bilgi işlemsel düşünme becerisi üzerindeki etkisi ile ilgili 4 çalışma; tutum ve bilgi işlemsel düşünme becerisi üzerindeki etkisi ile ilgili 1 çalışma incelenmiştir. Meta-analiz çalışmasına dâhil edilen çalışmalar hem betimsel analiz hem de etki büyüklüğünün hesaplanmasında kullanılacak istatistiksel verilerin tespiti için üç kısımdan oluşan bir kodlama sistemi ile kodlanmıştır. Birinci kısım “çalışmanın kimliği” dir. Bu bölümde, çalışmanın numarası, adı, yazarı, yılı ve yayın türü yer almaktadır. İkinci kısım “çalışmanın içeriği” dir. Bu bölümde, ilgili temaları, disiplini, öğrencilerin öğrenim düzeyi, kullanılan kodlama aracı, örneklem sayısı ve kullanılan analiz teknikleri yer almaktadır. Üçüncü kısım ise “çalışmanın verileri” dir. Bu bölümde de ilgili temalara yönelik bağımlı değişkenlere ait ölçek ortalama puanları, anlamlılık düzeyi verileri, standart sapmaları yer almaktadır.

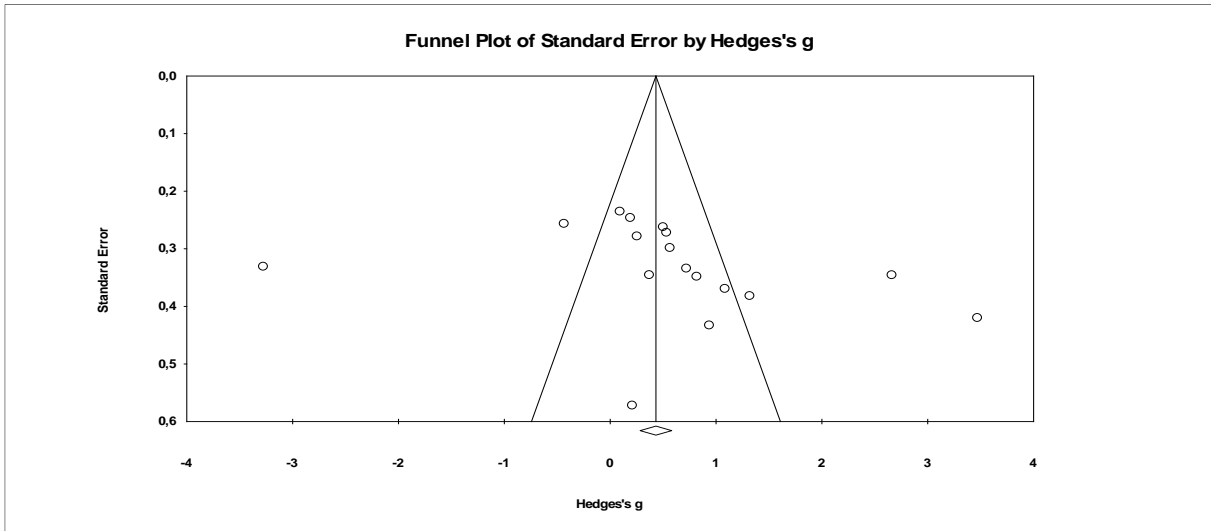
Verilerin Analizi

Betimsel analiz için çalışmaların yapıldığı yıllar, yayın türü, disiplini, öğrenim düzeyi, kodlama aracı ve örneklem sayısı referans alınmış ve bunlara ait yüzde ve frekans değerleri ile etki büyüklükleri verilmiştir.

Çalışmaların etki büyüklükleri hesaplanırken CMA (Comprehensive Meta Analysis) programı kullanılmıştır. Meta-analiz çalışmasında etki büyüklüğü hesaplanırken katsayı olarak Cohen's d ve Hedge's G değerleri esas alınır. Bu değerlere göre etki büyüklüğü şu ölçeğe göre sınıflandırılır: " $-.15 \leq$ etki katsayısı (g ya da d) $< .15$ önemsiz düzeyde, $.15 \leq$ etki katsayısı (g ya da d) $< .40$ küçük düzeyde, $.40 \leq$ etki katsayısı (g ya da d) $< .75$ orta düzeyde, $.75 \leq$ etki katsayısı (g ya da d) < 1.10 geniş düzeyde, $1.10 \leq$ etki katsayısı (g ya da d) < 1.45 çok geniş düzeyde, $1.45 \leq$ etki katsayısı (g ya da d) mükemmel düzeyde" (Dinçer, 2021).

Çalışmada kullanılacak modele karar vermek için heterojenlik testi uygulanmış elde edilen verilere göre rastgele etkiler modeli (random effect size) kullanılmıştır.

Araştırmanın güvenilir ve geçerli bir meta-analiz çalışması olup olmadığını ve varsa yayın yanlılığını belirlemek için Begg and Mazumdar rank testi, Huni grafiği (Funnel plot) ve Rosenthal'in güvenli N yöntemi uygulanmıştır. Her bir bağımsız değişken için elde edilen grafikler ve veriler alt problemlere göre sırasıyla verilmiştir.



Şekil 1. Akademik başarı üzerindeki etkiyi inceleyen çalışmaların etki büyüklüğü huni grafiği

Şekil 1'de akademik başarıyı inceleyen 17 çalışmaya ait etki büyüklüklerinin huni grafiğindeki dağılımı verilmiştir. Grafiğe göre çalışmaların etki büyüklüklerinin çoğu (12 tanesi) huninin içinde ve genel etki büyüklüğünü ifade eden dikey çizginin her iki tarafında da simetrik bir biçimde yayılmıştır, huni dışına taşan 5 çalışmanın ise dikey çizginin tek bir tarafında toplanmamış olması yayın yanlılığı olmadığını düşündürmektedir. Ayrıca yayın yanlılığının olup olmadığını test etmek için Begg and Mazumdar rank testi de uygulanmıştır. Begg and Mazumdar rank testine göre, Kendall's tau=.5147 ve p=.0039 olarak tespit edilmiştir. p değerinin .05'ten küçük olması nedeniyle anlamlı bir farkın olduğu yani yanlılığın düşük olduğu ortaya çıkmaktadır. Yayın yanlılığına karar vermek için kullanılabilecek önemli istatistiklerden biri de Rosenthal'in güvenli N yöntemidir. Bu nedenle Rosenthal'in güvenli N yöntemi de uygulanmıştır.

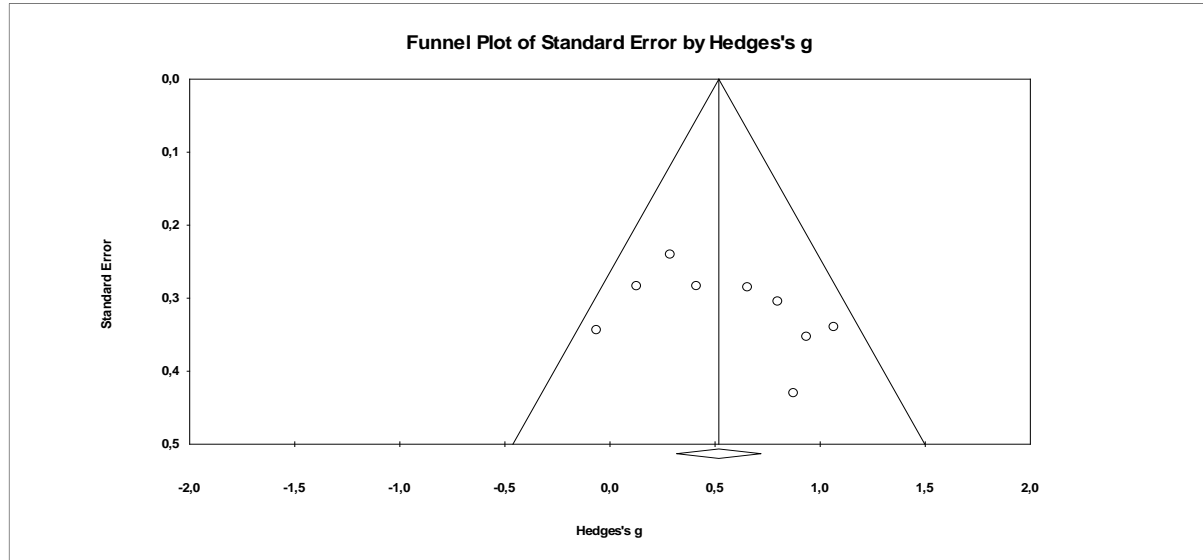
Tablo 1

Rosenthal'in Hata Koruma Sayısı Verileri

Rosenthal'in hata koruma sayısı verileri	
İncelenen çalışmaların Z değeri	6.56625
İncelenen çalışmaların p değeri	.0000
Alfa	.050
Yön	2
Alfa için Z değeri	1.95996
İncelenen çalışma sayısı	17
Hata koruma sayısı (Fail-Safe Number FSN)	174

*p<.05

Tablo 1' e göre elde edilen hata koruma sayısının 174 olduğu, p istatistiksel anlamlılık değerinin .0000 olduğu görülmektedir. Meta-analiz sonucunun, etki büyüklük değeri sıfır olan meta-analize dahil edilmiş mevcut 17 çalışmanın bulgularına zıt değerlere sahip alanyazında 174 çalışma olması halinde anlamlılık değerinin ortadan kalkması ($p>.05$) söz konusu olacaktır. Rosenthal'in güvenli N yöntemi değerlendirilirken Rosenthal (1979) $5k+10$ formülünü; Mullen vd. (2001) ise $N/(5k+10)$ formülünü önermişlerdir (Aktaran, Karabulut, 2020). $5k+10$ formülüne göre hata koruma sayısının ($N=174$) formül ($5*17+10$) sonucu olan 95 ten büyük olması; $N/(5k+10)$ formülüne göre de formül sonucunun ($174/95$) 1 olan referans değerinden büyük olması, araştırmanın hem huni grafiğine hem de Rosenthal'in güvenli N yöntemine göre yayın yanlılığı olmayan güvenilir bir çalışma olduğunu göstermektedir.



Şekil 2. Tutum üzerindeki etkiyi inceleyen çalışmaların etki büyüklüğü huni grafiği

Şekil 2' de tutumu inceleyen 9 çalışmaya ait etki büyüklüklerinin huni grafiğindeki dağılımı verilmiştir. Grafiğe göre çalışmaların etki büyüklüklerinin tamamı huninin içinde ve genel etki büyüklüğünü ifade eden dikey çizginin her iki tarafında da simetrik bir biçimde yayılmış olması yayın yanlılığının olmadığını göstermektedir. Ayrıca huni grafiğinin istatistik değerlerle desteklenmesi adına Begg and Mazumdar rank testi de uygulanmıştır. Begg and Mazumdar rank testine göre, Kendall's tau=.3333 ve $p=.2109$ olarak tespit edilmiştir. Bu durumda p değerinin .05'ten büyük olmasından dolayı anlamlı bir farkın olmadığı yani yayın yanlılığının olmadığı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Rosenthal'in güvenli N yöntemi de değerlendirilmiştir.

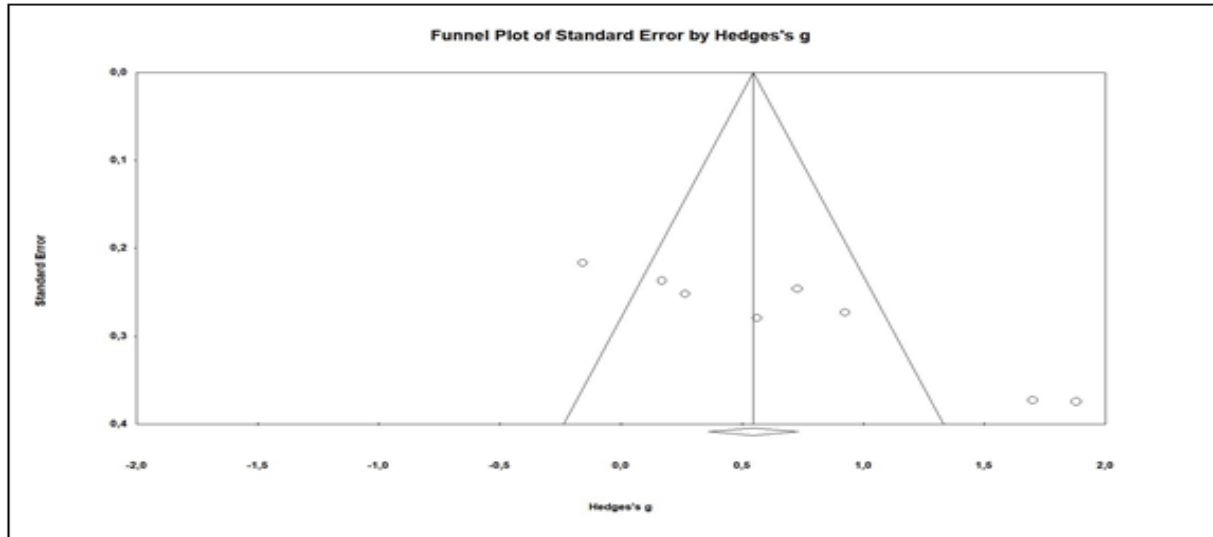
Tablo 2

Rosenthal'in Hata Koruma Sayısı Verileri

Rosenthal'in hata koruma sayısı verileri	
İncelenen çalışmaların Z değeri	5.23686
İncelenen çalışmaların p değeri	.0000
Alfa	.050
Yön	2
Alfa için Z değeri	1.95996
İncelenen çalışma sayısı	9
Hata koruma sayısı (Fail-Safe Number FSN)	56

*p<.05

Tablo 2' de elde edilen hata koruma sayısının 56 olduğu, p istatistiksel anlamlılık değerinin .000 olduğu görülmektedir. Meta-analiz sonucunun, etki büyüklük değeri sıfır olan meta-analize dahil edilmiş mevcut 9 çalışmanın bulgularına zıt değerlere sahip alanyazında 56 çalışma olması halinde anlamlılık değerinin ortadan kalkması ($p > .05$) söz konusu olacaktır. Hata koruma sayısının (56), $5k+10$ formülü ile elde edilen değerden (55) büyük olması çalışmanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Buna göre araştırma huni grafiği, Begg and Mazumdar rank testi ve Rosenthal'in güvenli N yöntemine göre yayın yanlılığı olmayan güvenilir bir çalışmadır.



Şekil 3. BİDB üzerindeki etkiyi inceleyen çalışmaların etki büyüklüğü huni grafiği

Şekil 3' te BİDB inceleyen 8 çalışmaya ait etki büyüklüklerinin huni grafiğindeki dağılımı verilmiştir. Grafiğe göre çalışmaların etki büyüklüklerinin çoğu (5 tanesi) huninin içinde ve genel etki büyüklüğünü ifade eden dikey çizginin her iki tarafında da simetrik bir biçimde yayılmıştır, huni dışına taşan 3 çalışmanın ise dikey çizginin her iki tarafında da yer alması yayın yanlılığı olmadığını düşündürmektedir. Ayrıca yayın yanlılığının olup olmadığını test etmek için Begg and Mazumdar rank testi de uygulanmıştır. Begg and Mazumdar rank testine göre, Kendall's tau=.7857 ve $p=.0064$ olarak tespit edilmiştir. Bu durumda p değerinin .05'ten küçük olması nedeniyle anlamlı bir farkın olduğu yani yanlılığın düşük olduğu ortaya çıkmaktadır. Yayın yanlılığına karar vermek için kullanılabilecek önemli istatistiklerden biri de Rosenthal'in güvenli N yöntemidir. Bu nedenle Rosenthal'in güvenli N yöntemi de uygulanmıştır.

Tablo 3

Rosenthal'in Hata Koruma Sayısı Verileri

Rosenthal'in hata koruma sayısı verileri	
İncelenen çalışmaların Z değeri	6.70805
İncelenen çalışmaların p değeri	.0000
Alfa	.050
Yön	2
Alfa için Z değeri	1.95996
İncelenen çalışma sayısı	8
Hata koruma sayısı (Fail-Safe Number FSN)	86

*p<.05

Tablo 3'te yapılan meta-analiz uygulamasından, ulaşılan hata koruma sayısının 86 olduğu, p istatistiksel anlamlılık değerinin .000 olduğu görülmektedir. Meta-analiz sonucunun, etki büyüklük değeri sıfır olan meta-analize dahil edilmiş mevcut 8 çalışmanın bulgularına zıt değerlere sahip alanyazında 86 çalışma olması halinde anlamlılık değerinin ortadan kalkması ($p>.05$) söz konusu olacaktır. Hata koruma sayısının (86) Rosenthal'in formül sonucundan ($5*8+10=50$) büyük olması araştırmanın hem huni grafiğine hem de Rosenthal'in güvenli N yöntemine göre yayın yanlılığı olmayan güvenilir bir çalışma olduğunu göstermektedir.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde ilk olarak blok tabanlı kodlama araçlarının akademik başarı, tutum ve bilgi işlemsel düşünme becerisi üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların kategorik bağımsız değişkenlere göre frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Daha sonra etki büyüklüklerini belirlemek için yapılan analizler sırasıyla alt başlıklara göre verilmiştir.

Tablo 4

Blok Tabanlı Kodlama Araçlarının Akademik Başarı, Tutum ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisi Üzerindeki Etkisini İnceleyen Çalışmaların Kategorik Bağımsız Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	Akademik Başarı		Tutum		BİDB	
	f	%	f	%	f	%
Yıl						
2014	1	5.88				
2016	1	5.88				
2017					1	12.50
2018	2	11.76			1	12.50
2019	5	29.41	3	33.33	1	12.50
2020	4	23.53	4	44.44	3	37.50
2021	4	23.53	2	22.22	2	25.50
Yayın Türü						
Makale	3	17.65	2	22.22	2	25.50
Yüksek Lisans	12	70.58	7	77.78	5	62.50
Doktora	2	11.76			1	12.50
Disiplin						
BTY	10	58.82	6	66.67	8	100.00
Matematik	2	11.76	1	11.11		
Fen Bilimleri	2	11.76	1	11.11		
İngilizce	3	17.65	1	11.11		
Kodlama Aracı						
Scratch	14	82.35	6	66.67	5	62.50

Code.org	2	11.76	2	22.22	2	25.50
Blockly			1	11.11	1	12.50
Kodu Game Lab	1	5.88				
Öğrenim Düzeyi						
2. sınıf					1	12.50
2. ve 3. Sınıf	1	5.88				
4. sınıf			1	11.11		
5. sınıf	3	17.65	2	22.22	3	37.50
6. sınıf	10	58.82	5	55.56	4	50.00
7. sınıf	2	11.76				
8. sınıf	1	5.88	1	11.11		
Örnekleme Sayısı						
1-29	2	11.76	1	11.11		
30-59	10	58.82	7	77.78	4	50.00
60-89	5	29.41	1	11.11	4	50.00

Blok tabanlı kodlama araçlarının akademik başarı üzerindeki etkiyi inceleyen 17 adet çalışma mevcuttur. Çalışmaların 12 tanesi yüksek lisans tezi, 3 tanesi makale, 2 tanesi de doktora tezidir. Çalışmalar 2014 ile 2021 yılları arasında yapılmış olup 2019 ve sonrasında yoğunluk göstermektedir. Çalışmaların yarısından fazlası Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Blok tabanlı kodlama aracı olarak scratch, code.org ve kodu game lab araçları kullanılmış ancak 14 tane çalışma ile scratch aracı en çok tercih edilen araç olmuştur. Çalışmaya, örnekleme de yer alan toplam 804 2., 3., 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencisi dahil olmuştur.

Blok tabanlı kodlama araçlarının tutum üzerindeki etkiyi inceleyen 9 adet çalışma mevcuttur. Çalışmaların 7 tanesi yüksek lisans tezi, 2 tanesi makaledir. Çalışmalar 2019, 2020 ve 2021 yıllarına aittir. Çalışmaların çoğunluğu Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Blok tabanlı kodlama aracı olarak scratch, code.org ve blockly araçları kullanılmış ancak 6 tane çalışma ile scratch aracı en çok tercih edilen araç olmuştur. Çalışmaya, örnekleme de yer alan toplam 386 4., 5., 6. ve 8. sınıf öğrencisi dahil olmuştur.

Blok tabanlı kodlama araçlarının bilgi işlemsel düşünme becerisi üzerindeki etkiyi inceleyen 8 adet çalışma mevcuttur. Çalışmaların 5 tanesi yüksek lisans tezi, 2 tanesi makale, 1 tanesi de doktora tezidir. Çalışmalar 2017 ile 2021 yılları arasında yapılmış olup 2020 ve 2021 yıllarında yoğunluk göstermektedir. Çalışmaların tamamı Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Blok tabanlı kodlama aracı olarak scratch, code.org ve blockly araçları kullanılmış ancak 5 tane çalışma ile scratch aracı en çok tercih edilen araç olmuştur. Çalışmaya, örnekleme de yer alan toplam 473 2., 5. ve 6. sınıf öğrencisi dahil olmuştur.

Blok Tabanlı Kodlama Araçlarının Akademik Başarı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Birinci alt problem “Blok tabanlı kodlama araçlarının akademik başarıya etkisi ne düzeydedir?” şeklindedir. Araştırmaya dahil edilen 17 çalışmadan elde edilen veriler ile heterojenlik testi yapılmış, rastgele etkiler modeli kullanılmış ve orman grafiği ile moderatör değişkenlere ait etki büyüklüklerine ait bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Blok tabanlı kodlama araçlarının akademik başarıya ilişkin etki büyüklükleri bulguları

Meta analiz çalışmasında etki büyüklüğü hesaplanırken öncelikle çalışma modeli belirlenir. Bunun için heterojenlik testi yapılarak elde edilen homojenlik değerine (Q) ve p değerine göre yapılacak modele, sabit etkiler modeli ya da rastgele etkiler modeli olarak karar verilmiştir.

Tablo 5

Sabit Etkiler Modeli İle Akademik Başarı Değişkenine Ait Çalışmaların Genel Etki Büyüklüklerine İlişkin Bulgular

Model	Hedge's g	Ki-kare Tablo Değeri (Chi-Square)	Homojenlik Değeri (Q)	%95 Güven Aralığı		p
				Alt Sınır (min.)	Üst Sınır (min.)	
Sabit Etkiler Modeli	.432	26.296	244.904	.283	.582	.000

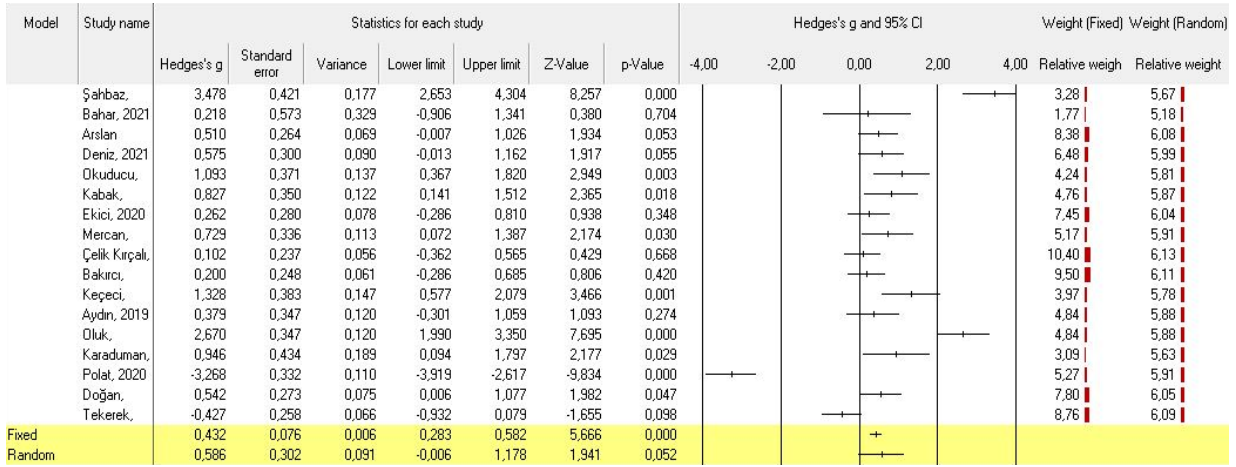
Tablo 5' te sabit etkiler modeline göre yapılan analiz sonucunda homojenlik değeri (Q) 244.904 olarak tespit edilmiştir. Bu değer Ki-kare tablo değeri (df=16 için) $\chi^2(.95)=26.296$ kritik değer üzerinde olduğu ve aynı zamanda $p=.000<.05$ olduğu için analiz istatistiksel anlamlılığa sahiptir şeklinde yorumlanır ve etki büyüklükleri dağılımları heterojen özelliğe sahiptir denilir bunun üzerine de çalışma rastgele etkiler modeline göre yapılır.

Tablo 6

Rastgele Etkiler Modeli İle Akademik Başarı Değişkenine Ait Çalışmaların Genel Etki Büyüklüklerine İlişkin Bulgular

Model	k	Hedge's g	Standart Hata	%95 Güven Aralığı		p
				Alt Sınır (min.)	Üst Sınır (min.)	
Rastgele Etkiler Modeli	17	.586	.302	-.006	1.178	.052

Tablo 6 incelendiğinde rastgele etkiler modelinin uygulandığı 17 çalışmanın verileri şu şekildedir; .302 standart hata ve %95 güven aralığında alt sınır -.006, üst sınır 1.178 ve etki büyüklüğü değeri (g) .586' dır. Buna göre akademik başarıya olumlu etki anlamında blok tabanlı kodlama araçlarının kullanıldığı deney grubu kontrol grubuna kıyasla daha başarılı olmuştur. Cohen'in sınıflamasına göre orta düzeyde etki tespit edilmiştir.



Şekil 4 Blok Tabanlı Kodlama Araçlarının Akademik Başarıya Etkisine İlişkin Etki Büyüklükleri Orman Grafiği

Şekil 4' de yer alan dikey çizgiler araştırmaya dahil edilen çalışmaların bireysel etki büyüklüklerini, yatay çizgilerin başlangıç ve bitiş noktaları da çalışmaların %95 güven aralığında etki büyüklüklerinin alt ve üst sınırlarını göstermektedir. Çalışmaların yan tarafında çalışma ağırlıkları da yüzdeler ve grafikte belirtilmiştir. Çalışmalara ait etki büyüklükleri incelendiğinde en yüksek değer 3.478, en düşük değerin -3.268 olduğu ve 17 çalışmadan sadece ikisinin negatif etkiye diğer 15 çalışmanın pozitif etkiye sahip olduğu sonuç itibarıyla blok tabanlı kodlama araçlarının akademik başarı üzerinde çoğunlukla orta düzeyde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Blok tabanlı kodlama araçlarının moderatör değişkenler açısından akademik başarıya etkisi

Blok tabanlı kodlama araçlarının akademik başarıya etkisinde çalışmanın yılı, yayın türü, disiplini, kodlama aracı, öğrenim düzeyi ve örneklem sayısı değişkenleri anlamlı birer moderatör müdür sorusunun yanıtı için moderatör değişkenler meta-analize tabi tutulmuş ancak araştırmaya dahil edilen çalışma sayısının moderatör analizi için elde edilen verileri anlamlılık düzeyinde yorumlamada yetersiz kalacağı düşünüldüğü için sadece betimsel istatistik olarak moderatör değişkenlere ait etki büyüklükleri Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7

Moderatör Değişkenlerine Göre Blok Tabanlı Kodlama Araçlarının Akademik Başarıya Etkisi

Moderatör Değişken	N	Hedge's g	Standart Hata	%95 Güven Aralığı		Z
				Alt Limit	Üst Limit	
Yıl						
2014	1	-.427	.258	-.932	.079	-1.655
2016	1	.542	.273	.006	1.077	1.982
2018	2	2.009	.671	.694	3.324	2.994
2019	5	.363	.145	.079	.648	2.503
2020	4	-.273	.993	-2.219	1.672	-.275
2021	4	1.195	.677	-.131	2.521	1.767
Yayın Türü						
Doktora	2	.593	.207	.187	1.000	2.863
Makale	3	.914	.849	-.750	2.579	1.077
Y.Lisans	12	.500	.400	-.283	1.283	1.252
Disiplin						

BTY	10	.218	.406	-.577	1.013	.536
Fen	2	.763	.532	-.279	1.805	1.435
İng	3	1.525	.990	-.416	3.465	1.540
Mat	2	.893	.249	.406	1.381	3.591
Kodlama Aracı						
Code.org	2	-1.170	2.107	-5.300	2.959	-.556
KoduGameLab	1	.542	.273	.006	1.077	1.982
Scratch	14	.831	.250	.341	1.322	3.322
Öğrenim Düzeyi						
2. ve 3. sınıf	1	.218	.573	-.906	1.341	.380
5. sınıf	3	1.325	.662	.028	2.622	2.002
6. sınıf	10	.173	.375	-.562	.907	.461
7. sınıf	2	1.920	1.550	-1.118	4.957	1.239
8. sınıf	1	.262	.280	-.286	.810	.938
Örneklem Sayısı						
1 – 29	2	.678	.351	-.010	1.366	1.932
30 – 59	10	.934	.244	.456	1.412	3.826
60 – 89	5	-.145	.780	-1.674	1.384	-.186

Tablo 7 incelendiğinde 2014 ve 2020 yıllarına ait çalışmaların ortak etki büyüklüğü negatif yönde, 2018 yılına ait çalışmaların ortak etki büyüklüğü ise 2.009 değeri ile en yüksek düzeydedir. Makalelerden (.914) elde edilen etki büyüklüğü doktora (.593) ve yüksek lisans (.500) tezlerinden elde edilen etki büyüklüklerinden büyüktür. BTY, Fen bilimleri, İngilizce ve Matematik dersleri arasında etki büyüklüğü en yüksek olan ders, 1.525 etki büyüklüğü ile İngilizce dersidir. Kodlama araçlarından code.org aracının kullanıldığı çalışmaların ortak etki büyüklüğü negatif yönde iken kodu game lab ve scratch araçlarının kullanıldığı çalışmaların ortak etki büyüklüğü pozitif yöndedir. Öğrenim düzeyi açısından en büyük etki büyüklüğü 7. sınıfların yer aldığı çalışmalardan elde edilirken, en küçük etki büyüklüğü 6. sınıfların yer aldığı çalışmalardan elde edilmiştir. Örneklem sayısı açısından ise en yüksek örneklem grubuna ait çalışmaların ortak etki büyüklüğü (-.145) negatif yönde, 30-59 arasında öğrenci bulunan örneklem grubuna ait çalışmaların ortak etki büyüklüğü (.934) ise en yüksek düzeydedir.

2. Blok Tabanlı Kodlama Araçlarının Tutum Üzerindeki Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

İkinci alt problem “Blok tabanlı kodlama araçlarının tutuma etkisi ne düzeydedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt problemi yanıtlayabilmek için araştırmaya dahil edilen 9 çalışmadan elde edilen veriler ile heterojenlik testi yapılmış, rastgele etkiler modeli kullanılmış ve orman grafiği ile moderatör değişkenlere ait etki büyüklüklerine ait bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Blok tabanlı kodlama araçlarının tutuma ilişkin etki büyüklükleri bulguları

Etki büyüklükleri hesaplanırken çalışma modeline karar vermek için heterojenlik testi yapılmış elde edilen homojenlik değerine (Q) ve p değerine göre yapılacak modele, sabit etkiler modeli ya da rastgele etkiler modeli olarak karar verilmiştir.

Tablo 8

Sabit Etkiler Modeli İle Tutum Değişkenine Ait Çalışmaların Genel Etki Büyüklüklerine İlişkin Bulgular

Model	Hedge's g	Ki-kare Tablo Değeri (Chi-Square)	Homojenlik Değeri (Q)	%95 Güven Aralığı		p
				Alt Sınır (min.)	Üst Sınır (min.)	
Sabit Etkiler Modeli	.518	15.507	11.525	.317	.719	.174

Tablo 8’ de sabit etkiler modeline göre yapılan analiz sonucunda homojenlik değeri (Q) 11.525 olarak tespit edilmiştir. Bu değer Ki-kare tablo değeri (df=8 için) $X^2(.95)= 15.507$ kritik değerinin altında olduğu, aynı zamanda $p=.174>.05$ olduğu görülmektedir. Yani analizin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve etki büyüklükleri dağılımlarının homojen özelliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu istatistiksel durum için her ne kadar çalışmamızı sabit etkiler modeline göre devam ettirmemiz gerekiyor gibi gözükse de eğitim bilimleri araştırmalarında dolaylı da olsa etkileyici durumda olan değişkenlerin tam kontrolünü sağlamak mümkün olmadığından ve grupların homojen bir yapı sergileme olasılığının çok düşük olmasından dolayı rastgele etkiler modelinin kullanılması daha uygundur (Dinçer, 2021).

Tablo 9

Rastgele Etkiler Modeli İle Tutum Değişkenine Ait Çalışmaların Genel Etki Büyüklüklerine İlişkin Bulgular

Model	k	Hedge's g	Standart Hata	%95 Güven Aralığı		p
				Alt Sınır (min.)	Üst Sınır (min.)	
Rastgele Etkiler Modeli	9	.533	.124	.289	.777	.000

Tablo 9 incelendiğinde rastgele etkiler modelinin uygulandığı 9 çalışmanın verileri şu şekildedir;.124 standart hata ve %95 güven aralığında alt sınır .289, üst sınır .777 ve etki büyüklüğü değeri (g) nin .533’ tür. Buna göre tutum üzerine olumlu etki anlamında blok tabanlı kodlama araçlarının kullanıldığı deney grubu kontrol grubuna kıyasla daha başarılı olmuştur. Cohen’in sınıflamasına göre orta düzeyde etki tespit edilmiştir.

Model	Study name	Statistics for each study							Hedges's g and 95% CI					Weight (Fixed)	Weight (Random)	
		Hedges's g	Standard error	Variance	Lower limit	Upper limit	Z-Value	p-Value	-2,00	-1,00	0,00	1,00	2,00			Relative weight
	Deniz, 2021	0,802	0,306	0,093	0,204	1,401	2,626	0,009							11,25	11,43
	Okuducu,	-0,060	0,345	0,119	-0,736	0,616	-0,174	0,862							8,83	9,62
	Kabak,	0,939	0,354	0,125	0,246	1,633	2,655	0,008							8,39	9,26
	Ekici, 2020	0,658	0,286	0,082	0,098	1,219	2,302	0,021							12,83	12,49
	Totan, 2021	1,069	0,340	0,116	0,402	1,737	3,140	0,002							9,05	9,80
	Karaduman,	0,877	0,431	0,186	0,032	1,722	2,035	0,042							5,65	6,79
	Alp,2019	0,416	0,284	0,081	-0,142	0,973	1,462	0,144							12,99	12,59
	Balcı ve	0,131	0,285	0,081	-0,427	0,688	0,459	0,646							12,97	12,58
	Esgil,	0,291	0,241	0,058	-0,182	0,763	1,205	0,228							18,05	15,44
Fixed		0,518	0,102	0,010	0,317	0,719	5,055	0,000								
Random		0,533	0,124	0,015	0,289	0,777	4,284	0,000								

Şekil 5. Blok Tabanlı Kodlama Araçlarının Tutuma Etkisine İlişkin Etki Büyüklükleri Orman Grafiği

Şekil 5’ de yer alan dikey çizgiler araştırmaya dahil edilen çalışmaların bireysel etki büyüklüklerini, yatay çizgilerin başlangıç ve bitiş noktaları da çalışmaların %95 güven aralığında etki büyüklüklerinin alt ve üst sınırlarını göstermektedir. Çalışmaların yan tarafında çalışma ağırlıkları da yüzdeler ve grafikte belirtilmiştir. Çalışmalara ait etki büyüklükleri incelendiğinde en yüksek değer 1.069, en düşük değerin -.060 olduğu ve 9 çalışmadan sadece 1 tanesinin negatif etkiye diğer 8 çalışmanın pozitif etkiye sahip olduğu sonuç itibarıyla blok tabanlı kodlama araçlarının tutum üzerinde çoğunlukla orta düzeyde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Blok tabanlı kodlama araçlarının moderatör değişkenler açısından tutuma etkisi

Blok tabanlı kodlama araçlarının tutuma etkisinde çalışmanın yılı, yayın türü, disiplini, kodlama aracı, öğrenim düzeyi ve örneklem sayısı değişkenleri anlamlı birer moderatör müdür sorusunun yanıtı için moderatör değişkenler meta-analize tabi tutulmuş ancak araştırmaya dahil edilen çalışma sayısının moderatör analizi için elde edilen verileri yorumlamada yetersiz kalacağı düşünülerek sadece betimsel istatistik olarak moderatör değişkenlere ait etki büyüklükleri Tablo 10’ da sunulmuştur.

Tablo 10

Moderatör Değişkenlerine Göre Blok Tabanlı Kodlama Araçlarının Tutuma Etkisi

Moderatör Değişken	N	Hedge’s g	Standart Hata	%95 Güven Aralığı		Z
				Alt Limit	Üst Limit	
Yıl						
2019	3	.425	.169	.094	.757	2.514
2020	4	.411	.219	-.019	.841	1.874
2021	2	.921	.227	.476	1.367	4.052
Yayın Türü						
Makale	2	.224	.184	-.137	.584	1.216
Y.Lisans	7	.654	.140	.380	.929	4.671
Disiplin						
BTY	6	.537	.148	.248	.826	3.637
Fen	1	.658	.286	.098	1.219	2.302
İng	1	.939	.354	.246	1.633	2.655
Mat	1	-.060	.345	-.736	.616	-.174
Kodlama Aracı						
Blockly	1	1.069	.340	.402	1.737	3.140
Code.org	2	.434	.367	-.285	1.152	1.183
Scratch	6	.495	.136	.228	.762	3.634
Öğrenim Düzeyi						
4. sınıf	1	.131	.285	-.427	.688	.459
5. sınıf	2	1.007	.245	.526	1.487	4.104
6. sınıf	5	.431	.153	.131	.730	2.816
8. sınıf	1	.658	.286	.098	1.219	2.302
Örneklem Sayısı						
1 – 29	1	.877	.431	.032	1.722	2.035
30 – 59	7	.553	.151	.256	.850	3.655
60 – 89	1	.291	.241	-.182	.763	1.205

Tablo 10 incelendiğinde, 2021 yılına ait çalışmaların ortak etki büyüklüğü (.921), 2019 (.425) ve 2020 (.411) yıllarına ait çalışmaların ortak etki büyüklüğünden; yüksek lisans tezlerinden (.654) elde edilen ortak etki büyüklüğü, makalelerden (.224) elde edilen ortak etki büyüklüğünden daha yüksek düzeydedir.

Matematik dersine ait çalışmanın etki büyüklüğü (-.060) negatif yönde iken en yüksek etki büyüklüğüne (.939) sahip çalışmanın disiplini İngilizcedir. Kodlama araçları değişkenine göre hesaplanan etki büyüklüğü en yüksek düzeyde olan çalışmanın aracı Blockly'dir. Öğrenim düzeyi açısından, 5. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmaların etki büyüklüğü (1.007) en yüksek düzeyde; 4. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmanın etki büyüklüğü en düşük (.131) düzeydedir. Örneklem sayısı en büyük grupta yer alan çalışmanın etki büyüklüğü (.291) en düşük düzeyde iken, en küçük grupta yer alan çalışmanın etki büyüklüğü (.877) en yüksek düzeydedir.

3. Blok Tabanlı Kodlama Araçlarının Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Üçüncü alt problem "Blok tabanlı kodlama araçlarının bilgi işlemsel düşünme becerisine etkisi ne düzeydedir?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt problemi yanıtlayabilmek için araştırmaya dahil edilen 8 çalışmadan elde edilen veriler ile heterojenlik testi yapılmış, rastgele etkiler modeli kullanılmış ve orman grafiği ile moderatör değişkenlere ait etki büyüklüklerine ait bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Blok tabanlı kodlama araçlarının bilgi işlemsel düşünme becerisine ilişkin etki büyüklükleri bulguları

Etki büyüklükleri hesaplanırken çalışma modeline karar vermek için heterojenlik testi yapılmış elde edilen homojenlik değerine (Q) ve p değerine göre yapılacak modele, sabit etkiler modeli ya da rastgele etkiler modeli olarak karar verilmiştir.

Tablo 11

Sabit Etkiler Modeli İle Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisi Değişkenine Ait Çalışmaların Genel Etki Büyüklüklerine İlişkin Bulgular

Model	Hedge's g	Ki-kare Tablo Değeri (Chi-Square)	Homojenlik Değeri (Q)	%95 Güven Aralığı		p
				Alt Sınır (min.)	Üst Sınır (min.)	
Sabit Etkiler Modeli	.546	14.067	39.040	.361	.731	.000

Tablo 11' de sabit etkiler modeline göre yapılan analiz sonucunda homojenlik değeri (Q) 39.040 olarak tespit edilmiştir. Bu değer Ki-kare tablo değeri (df=7 için) $X^2(.95)=14.067$ kritik değer üzerinde olduğu aynı zamanda $p=.000<.05$ olduğu ve analiz istatistiksel anlamlılığa sahiptir şeklinde yorumlanır ve etki büyüklükleri dağılımları heterojen özelliğe sahiptir denilir, bunun üzerine de çalışma rastgele etkiler modeline göre yapılır.

Tablo 12

Rastgele Etkiler Modeli İle Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisi Değişkenine Ait Çalışmaların Genel Etki Büyüklüklerine İlişkin Bulgular

Model	k	Hedge's g	Standart Hata	%95 Güven Aralığı		p
				Alt Sınır (min.)	Üst Sınır (min.)	
Rastgele Etkiler Modeli	8	.709	.227	.264	1.154	.002

Tablo 12 incelendiğinde rastgele etkiler modelinin uygulandığı 8 çalışmanın verileri şu şekildedir; .227 standart hata ve %95 güven aralığında alt sınır .264, üst sınır 1.154 ve etki büyüklüğü değeri (g) nin .709'

dur. Buna göre BİDB üzerine olumlu etki anlamında blok tabanlı kodlama araçlarının kullanıldığı deney grubu kontrol grubuna kıyasla daha başarılı olmuştur. Cohen'in sınıflamasına göre orta düzeyde etki tespit edilmiştir.

Model	Study name	Statistics for each study							Hedges's g and 95% CI					Weight (Fixed)		Weight (Random)	
		Hedges's g	Standard error	Variance	Lower limit	Upper limit	Z-Value	p-Value	-2,00	-1,00	0,00	1,00	2,00	Relative weight	Relative weight		
	Arslan	0,925	0,273	0,075	0,390	1,460	3,386	0,001						11,98	12,66		
	Sade,2020	0,561	0,279	0,078	0,014	1,109	2,008	0,045						11,44	12,55		
	Çelik Karçalı,	0,170	0,237	0,056	-0,294	0,634	0,718	0,473						15,93	13,26		
	Oluk ve	0,265	0,252	0,063	-0,229	0,759	1,052	0,293						14,08	13,01		
	Yünkül ve	0,729	0,246	0,061	0,246	1,211	2,959	0,003						14,74	13,11		
	Tolan, 2021	1,699	0,373	0,139	0,969	2,430	4,560	0,000						6,43	10,93		
	Ünsal, 2020	1,879	0,374	0,140	1,145	2,613	5,019	0,000						6,37	10,90		
	Polat, 2020	-0,158	0,217	0,047	-0,583	0,267	-0,729	0,466						19,01	13,58		
Fixed		0,546	0,095	0,009	0,361	0,731	5,775	0,000									
Random		0,709	0,227	0,052	0,264	1,154	3,124	0,002									

Şekil 6. Blok Tabanlı Kodlama Araçlarının Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine Etkisine İlişkin Etki Büyüklükleri Orman Grafiği

Şekil 6' da yer alan dikey çizgiler araştırmaya dahil edilen çalışmaların bireysel etki büyüklüklerini, yatay çizgilerin başlangıç ve bitiş noktaları da çalışmaların %95 güven aralığında etki büyüklüklerinin alt ve üst sınırlarını göstermektedir. Çalışmaların yan tarafında çalışma ağırlıkları da yüzdeler ve grafikte belirtilmiştir. Çalışmalara ait etki büyüklükleri incelendiğinde en yüksek değer 1.879, en düşük değerin -.158 olduğu ve 8 çalışmadan sadece 1 tanesinin negatif etkiye diğer 7 çalışmanın pozitif etkiye sahip olduğu sonuç itibarıyla blok tabanlı kodlama araçlarının BİDB üzerinde çoğunlukla orta düzeyde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Blok tabanlı kodlama araçlarının moderatör değişkenler açısından bilgi işlemsel düşünme becerisine etkisi

Blok tabanlı kodlama araçlarının bilgi işlemsel düşünme becerisine etkisinde çalışmanın yılı, yayın türü, disiplini, kodlama aracı, öğrenim düzeyi ve örneklem sayısı değişkenleri anlamlı birer moderatör müdür sorusunun yanıtı için moderatör değişkenler meta-analize tabi tutulmuş ancak araştırmaya dahil edilen çalışma sayısının moderatör analizi için elde edilen verileri yorumlamada yetersiz kalacağı düşünülerek sadece betimsel istatistik olarak moderatör değişkenlere ait etki büyüklükleri tablo 13' de sunulmuştur.

Tablo 13

Moderatör Değişkenlerine Göre Blok Tabanlı Kodlama Araçlarının Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine Etkisi

Moderatör Değişken	N	Hedge's g	Standart Hata	%95 Güven Aralığı		Z
				Alt Limit	Üst Limit	
Yıl						
2015	1	2.908	.441	2.044	3.772	6.598
2017	1	.729	.246	.246	1.211	2.959
2018	1	.265	.252	-.229	.759	1.052
2019	1	.170	.237	-.294	.634	.718
2020	3	.725	.550	-.353	1.804	1.318
2021	2	1.271	.385	.516	2.025	3.299
Yayın Türü						

Doktora	1	.925	.273	.390	1.460	3.386
Makale	3	1.245	.638	-.005	2.495	1.952
Y.Lisans	5	.785	.376	.049	1.521	2.090
Disiplin						
BTY	8	.709	.227	.264	1.154	3.124
Mat	1	2.908	.441	2.044	3.772	6.598
Kodlama Aracı						
Blockly	1	1.699	.373	.969	2.430	4.560
Code.org	2	.838	1.018	-1.158	2.834	.823
Scratch	6	.854	.294	.279	1.430	2.908
Öğrenim Düzeyi						
2. sınıf	1	1.879	.374	1.145	2.613	5.019
5. sınıf	3	.925	.391	.158	1.691	2.365
6. sınıf	5	.772	.387	.014	1.531	1.995
Örneklem Sayısı						
30 – 59	5	1.547	.384	.794	2.299	4.029
60 – 89	4	.240	.186	-.125	.605	1.290

Moderatör değişkenlere göre etki büyüklükleri incelendiğinde, 2021 yılına ait çalışmaların etki büyüklüğü (1.271) en yüksek düzeyde iken, 2019 yılına ait çalışmanın etki büyüklüğü (.170) en düşük düzeydedir. Doktora tezinden (.925) elde edilen etki büyüklüğü en yüksek düzeyde iken, makalelerden (.500) elde edilen ortak etki büyüklüğü en düşük düzeydedir. Blockly, code.org ve scratch kodlama araçları arasından etki büyüklüğü en yüksek düzeyde olan araç blockly (1.699) aracıdır. 2. sınıf öğrencilerinin yer aldığı çalışmanın etki büyüklüğü (1.879), 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin yer aldığı çalışmaların ortak etki büyüklüğünden daha yüksek düzeydedir. Örneklem sayısı için; daha büyük olan (60–89) gruba ait çalışmaların ortak etki büyüklüğü (.240) düşük düzeyde iken, daha küçük olan (30–59) gruba ait çalışmaların ortak etki büyüklüğü (1.223) daha yüksek düzeydedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın elde edilen sonuçları alt problemlere göre verilmiş; alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla desteklenerek tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Blok Tabanlı Kodlama Araçlarının Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

“Blok tabanlı kodlama araçlarının akademik başarıya etkisi ne düzeydedir?” alt problemi için yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen etki büyüklüğü $EB(g)=.586$ ’dır. Cohen ve arkadaşlarının belirlemiş olduğu referans aralıklarına göre tespit edilen etkinin büyüklüğü “orta düzey” olarak adlandırılır. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların etki büyüklüklerine tek tek baktığımızda ise en yüksek değer 3.478; en düşük değer -3.268’dir. Sonuç itibarıyla 17 çalışmanın 15 tanesi pozitif etkiye sahip olduğu için blok tabanlı kodlama araçlarının akademik başarı üzerinde çoğunlukla orta düzeyde etkisi vardır şeklinde değerlendirilebilir.

Öğretim yöntemi olarak kullanılan blok tabanlı kodlama araçlarının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği alanyazındaki araştırmalarda da (Şahbaz (2021), Okuducu (2020), Keçeci (2018), Oluk, Korkmaz, Oluk (2018), Mercan (2019), Karaduman (2019)) belirtilmiştir. Yapılan araştırmada blok tabanlı kodlama araçlarının akademik başarı üzerindeki etkisi ile ilgili sonuç alanyazındaki çalışmalar ile örtüşmektedir.

Blok Tabanlı Kodlama Araçlarının Tutum Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

“Blok tabanlı kodlama araçlarının tutuma etkisi ne düzeydedir?” alt problemi için yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen etki büyüklüğü $EB(g)=.533$ ’ tür. Cohen ve arkadaşlarının belirlemiş olduğu referans aralıklarına göre tespit edilen etkinin büyüklüğü “orta düzey” olarak adlandırılır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerine tek tek baktığımızda ise en yüksek değer 1.069; en düşük değer -.060’ dir. Sonuç itibarıyla 9 çalışmanın 8 tanesi pozitif etkiye sahip olduğu için blok tabanlı kodlama araçlarının tutum üzerinde çoğunlukla orta düzeyde etkisi vardır şeklinde değerlendirilebilir.

Alanyazında yer alan Totan (2021), Deniz (2021), Kabak (2020), Ekici (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da blok tabanlı kodlama araçlarının tutum üzerindeki olumlu etkisinden bahsedilmiştir.

Blok Tabanlı Kodlama Araçlarının Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

“Blok tabanlı kodlama araçlarının bilgi işlemsel düşünme becerisine etkisi ne düzeydedir?” alt problemi için yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen etki büyüklüğü $EB(g)=.709$ ’ dur. Cohen ve arkadaşlarının belirlemiş olduğu referans aralıklarına göre tespit edilen etkinin büyüklüğü “orta düzey” olarak adlandırılır. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların etki büyüklüklerine tek tek baktığımızda ise en yüksek değer 1.879; en düşük değer -.158’ dir. Sonuç itibarıyla 8 çalışmanın 7 tanesi pozitif etkiye sahip olduğu için blok tabanlı kodlama araçlarının bilgi işlemsel düşünme becerisi üzerinde çoğunlukla orta düzeyde etkisi vardır şeklinde değerlendirilebilir.

Alanyazında yer alan Totan (2021) ve Ünsal (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da blok tabanlı kodlama araçlarının bilgi işlemsel düşünme becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğu ifade edilmiştir. Calao ve diğerleri (2015) ise, scratch programlama ortamı kullanılarak yapılan öğretimin bilgi işlemsel düşünme becerisini geliştirdiğini dile getirmiştir.

Öneriler

Bu bölümde uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik geliştirilen önerilen yer almaktadır.

Uygulayıcılara Öneriler

Meta-analiz çalışmamız sonucunda blok tabanlı kodlama araçlarının kullanıldığı ortamlarda mevcut öğretim programlarında yer alan yöntemlerin kullanıldığı ortamlara göre akademik başarı, tutum ve bilgi işlemsel düşünme becerisi üzerinde çoğunlukla pozitif yönlü, orta düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle;

- Öğretimin özellikle ilk ve ortaokul kademelerinde öğretmenler derslerinde öğretim yöntemi aracı olarak blok tabanlı kodlama araçlarına yer verebilirler.
- Öğretmenler blok tabanlı kodlama araçlarının kullanımıyla ilgili hizmet içi eğitimlere katılabilirler.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Uluslararası çevrede yapılan çalışmalar için de meta analiz yapılarak Türkiye’deki mevcut durum ile kıyaslama yapılabilir.
- Örneklem tam metin bildiriler de eklenerek çalışma yapılabilir.
- Farklı bağımlı değişkenler (motivasyon, girişimcilik, problem çözme gibi.) üzerindeki etki incelenebilir.
- Korelasyon çalışmalarının yer aldığı tek gruplu çalışmalar üzerinden araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Calao, L. A., Moreno-Leon, J., Correa, H. E., Robles, G. (2015). Developing mathematical thinking with scratch an experiment with 6th grade students. Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-24258-3_2
- Çatlak, Ş., Tekdal, M. ve Baz, F.Ç. (2015). Scratch yazılımı ile programlama öğretiminin durumu: bir doküman inceleme çalışması. Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 4(3), 13-25. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/231335>adresinden erişilmiştir.
- *Deniz, T. (2021). Farklı görsel programlarla tasarlanan kodlama eğitiminin ortaokul öğrencilerinin akademik başarı ile kodlamaya karşı tutum ve öz-yeterliklerine etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Diñer, S. (2021). Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz (3. Baskı). Pegem Akademi.
- *Ekici, M. (2020). Fen öğretiminde scratch programlama dili uygulamasının etkisi: Siirt il örneği (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Göncü, A., Çetin, İ. ve Top, E. (2018). Öğretmen adaylarının kodlama eğitime yönelik görüşleri: bir durum çalışması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 48, 85-110. doi: 10.21764/maeuefd.334560
- *Kabak, K. (2020). Dijital içerik tasarımı ile geliştirilen arayüzün öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karabak, D. ve Güneş, A. (2013). Ortaokul birinci sınıf öğrencileri için yazılım geliştirme alanında müfredat önerisi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 2(3), 175-181. <https://arastirmax.com/en/system/files/1066/21b.karabak.pdf>adresinden erişilmiştir.
- Karabulut, H. İ. (2020). Teknoloji destekli alternatif öğretim yöntemlerinin İngilizce başarısı üzerindeki etkililiği: Bir meta-analiz çalışması (Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- *Karaduman, Ü. (2019). Code.org platformunun 6. sınıf öğrencilerinin programlama öğrenimine etkisi (Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- *Keçeci, O. (2018). 6. sınıf fen bilimleri dersi vücudumuzdaki sistemler ünitesi dolaşım sistemi konusunun scratch destekli öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonlarına etkisi (Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Konan, F. (2020). Programlama öğretimine yönelik bir içerik analizi. (Yüksek Lisans Tezi) Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- MEB (2012). İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi. <https://www.memurlar.net/common/news/documents/278182/25062012-69.pdf>adresinden erişilmiştir.
- *Mercan, M. (2019). 6. sınıf matematik dersine ait "Tam sayılar ve cebirsel ifadeler" konularının scratch destekli öğretiminin akademik başarı, motivasyon ve bilgilerin kalıcılığına etkisi (Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Okuducu, A. (2020). Scratch destekli matematik öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeler konusundaki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi (Yüksek Lisans Tezi) Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- *Oluk, A., Korkmaz, H. ve Oluk, H.A. (2018). Scratch'ın 5. sınıf öğrencilerinin algoritma geliştirme ve bilişimsel düşünme becerilerine etkisi. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi, 9(1), 54 - 71. doi: 10.16949/turkbilmat.399588
- *Şahbaz, A.F. (2021). Robotik kodlama temelli scratch programının başarı, erişim ve kalıcılık düzeyine etkisi (Yüksek Lisans Tezi) Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

- *Tekerek, M. ve Altan, T. (2014). The effect of scratch environment on student's achievement in teaching algorithm. 6(2), 132 – 138. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593961.pdf> adresinden erişilmiştir.
- *Totan, H. N. (2021). Blok tabanlı kodlama eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerileri ve kodlama öğrenimine yönelik tutumlarına etkisi: blocky örneği (Yüksek Lisans Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- *Ünsal, İ. (2020). Blok tabanlı programlama etkinliklerinin ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerisi ve etkinlik algısı üzerine etkisi (Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yılmaz, Ş. (2019). Scratch programı öğretiminde birlikte öğrenme tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve öz yeterlik algısına etkisi. (Yüksek Lisans Tezi) Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Yükseltürk, E. ve Altıok, S. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar programlama öğretimine yönelik görüşleri. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 50-65. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/19646> adresinden erişilmiştir.
- *Hem makalede hem de meta-analizde kullanılan kaynaklar.

Meta-Analiz İçin Kullanılan Kaynaklar

- Alp, Y. (2019). Blok tabanlı programlama öğretiminin ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerisine ve bilgisayara yönelik tutumuna etkisi (Yüksek Lisans Tezi) İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Arslan Namlı, N. (2021). Blok tabanlı programlama ve bilgisayarsız bilgisayar bilimi öğretim etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerileri, öz yeterlilikleri ve akademik başarıları üzerindeki etkisi (Doktora Tezi) Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydın, S. (2019). Algoritma öğretiminde scratch kullanımının ortaokul öğrencileri üzerindeki başarıya etkisi ve öğrenci görüşleri (Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, 2019). <https://acikerisim.uludag.edu.tr/bitstream/11452/15223/1/10090240.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Bahar, N. (2021). The effect of scratch on children's english language and cognitive development (Yüksek Lisans Tezi) Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bakırcı, F. (2019). Blok tabanlı programlama aracının 6. sınıf öğrencilerinin programlama başarısı, algoritma geliştirme öz-yeterlilikleri ve güdülenmelerine etkisi (Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Balcı, H., Korkmaz, Ö., Çakır, R. ve Uğur Erdoğan, F. (2020). Görsel programlama ortamlarında yapılan oyun geliştirme etkinliklerinin etkililiği. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 57, 52 - 73. doi: 10.21764/maeuefd.589111
- Çelik Kırçalı, A. (2019). K12 düzeyinde algoritma öğretiminde kullanılan bilgisayarlı ve bilgisayarsız araçların çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, U. ve Kert, S. B. (2016). Bilgisayar oyunu geliştirme sürecinin, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve algoritma başarılarına etkisi. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi. 33(2), 21 – 42. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/311552> adresinden erişilmiştir.
- Esgil, M. ve Gündüz, Ş. (2019). Kodlama etkinliklerinin öğrencilerin bilgisayara yönelik tutum ve bilişim dersine duyuşsal katılımlarına etkisi. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi. 1(2), 162 – 174. doi: 10.38151/akef.643471

- Polat, E. (2020). Ortaokulda temel programlama öğretiminde kullanılan bilgisayarsız ve bilgisayarlı etkinliklerin başarıya ve bilgisayarca düşünmeye etkisi (Yüksek Lisans Tezi) Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sade, A. (2020). Kodlama öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin bilgisayarca düşünme becerilerine, matematik kaygı algılarına ve problem çözme algılarına etkisi (Yüksek Lisans Tezi) Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yünkül, E., Durak, G., Çankaya, S. ve Mısırlı, Z.A. (2017). Scratch yazılımının öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerine etkisi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 11(2), 502 – 517. doi: 10.17522/balikesirnef.373424

An Investigation of Preschool and Primary School Teachers' Psychological Resilience Levels in Terms of Some Variables*

Reyhan ŞEN

Ministry of National Education, Kahramanmaraş -Türkiye

Akif KÖSE

Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Kahramanmaraş -Türkiye

Article History

Submitted: 12.12.2023

Accepted: 17.03.2024

Published Online: 12.04.2024

Keywords

Preschool Teachers
Classroom Teachers
Psychological Resilience

Abstract

Purpose: In this study, it was aimed to examine the psychological resilience levels of preschool and classroom teachers in terms of some demographic variables.

Design & Methodology: This study, which was quantitative research, was conducted in the survey model. The population of the study consisted of teachers working in public preschools and primary schools in Aydın province in the 2022-2023 academic year; the sample consisted of 374 teachers selected by simple random sampling method. "Brief Psychological Resilience Scale" and "Personal Information Form" were used as data collection tools. Standard deviation and arithmetic mean values were used to analyze the data, t-Test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) and Kruskal Wallis-H tests were used to determine the differentiation of the scores obtained regarding psychological resilience in terms of demographic characteristics, Scheffe test was applied to determine the groups with a difference in the F value found significant, and Mann Whitney-U test was applied to determine the groups with a difference in the groups found significant as a result of Kruskal Wallis-H test.

Findings: When the differentiation of teachers' views on psychological resilience in terms of some demographic variables was examined, it was found that there was no significant differentiation in terms of gender, marital status, age, professional seniority, location of the institution, class taught and age level and the type of employment variables; while there were significant differences in terms of educational status, branch, institution of employment and number of students in the class.

Results & Suggestions: As a result of the research, it was concluded that the psychological resilience levels of teachers were high; the psychological resilience of teachers showed a significant difference in favour of teachers with postgraduate education degrees; and the psychological resilience levels of teachers decreased as the number of students in the class increased. In order to sustain the high level of psychological resilience of pre-school and classroom teachers, it was suggested that seminars, in-service trainings and structured guidance program with educational content that support their professional development could be organized, supportive arrangements could be made for teachers to receive postgraduate education, and practices



DOI:10.29129/inujgse.1404131

*This study was produced from the master's project completed by the first author under the supervision of the second author.



that would negatively affect teachers' psychological resilience should be avoided while arranging class sizes.

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Reyhan ŞEN

Ministry of National Education, Kahramanmaraş -Türkiye

Akif KÖSE

Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Kahramanmaraş -Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 12.12.2023

Kabul: 17.03.2024

Online Yayın: 12.04.2024

Anahtar Sözcükler

Okul Öncesi Öğretmeni
Sınıf Öğretmeni
Psikolojik Sağlık

Öz

Amaç: Bu çalışmada okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin psikolojik sağlık düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Nicel bir araştırma olan bu çalışma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Aydın ilinde kamuya ait anaokulu ve ilkokullarda görev yapan öğretmenler; örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 374 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri kullanılmış, psikolojik sağlamlığa ilişkin alınan puanların demografik özellikler yönünden farklılaşma durumunu tespit etmek için t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis-H testlerinden faydalanılmış, anlamlı bulunan F değerinde fark olan grupları belirlemek için Scheffe testi, Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı çıkan gruplardaki fark olan grupları belirleyebilmek için de Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Bulgular: Öğretmenlerin psikolojik sağlamlığa ilişkin görüşlerinin bazı demografik değişkenler yönünden farklılaşma durumuna bakıldığında cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri, okutulan sınıf ve yaş düzeyi ile istihdam tipi değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı; eğitim durumu, branş, çalışılan kurum ve sınıftaki öğrenci sayısı değişkenleri açısından ise anlamlı farklılıkların olduğu bulgulanmıştır.

Sonuçlar ve Öneriler: Araştırma sonucunda öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin yüksek olduğu; öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği; sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin yüksek düzeydeki psikolojik sağlamlıklarını sürekli kılmak için onların mesleki gelişimlerini destekleyici eğitsel içerikli seminerler, hizmet içi eğitimler ve yapılandırılmış rehberlik programları düzenlenebileceği, öğretmenlerin lisansüstü eğitim alabilmeleri için destekleyici nitelikte düzenlemeler yapılabileceği, sınıf mevcutları



DOI:10.29129/inujgse.1404131

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans projesinden üretilmiştir.



düzenlenirken öğretmenlerin psikolojik sağlıklarını olumsuz etkileyecek uygulamalardan kaçınılması gerektiği önerileri getirilmiştir.

GİRİŞ

İnsanların yaşam boyunca maruz kaldıkları problemler sadece zihinsel süreçlerini etkilemekle kalmayıp birtakım davranış problemlerini de beraberinde getirmektedir. Özellikle son yıllarda ortaya çıkan Covid19 pandemisi, savaşlar, yoksulluk, şiddet ve doğal afet gibi ciddi problemler insan hayatını önemli derecede etkilemiştir. Bu bakımdan insanların bir bütün olarak iyi oluş halinde olmaları da zorlaşmıştır. Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımına göre sağlıklı insan sadece rahatsızlığı olmayan insan değil, bir bütün halinde, fiziksel, ruhsal ve sosyal olarak da iyi halde olan insan olarak ifade edilmektedir (Demir ve Türk, 2020). Bu açıdan bakıldığında insanın psikolojik açıdan da iyi halde olması sağlıklı olarak nitelendirilebilmesi için bir gereklilik olarak görülmektedir.

İnsanın hem zihnini hem de davranışlarını inceleyen psikoloji bilimi, insanın ne ile ve nasıl mutlu olduğunu araştırmakta ve insanın ruhsal olarak da iyi hissetmesi için neler yapabileceği konusunda çalışmalar yapmaktadır (Kara, 2021). Bu yönüyle psikoloji, insanların sorunlu yönlerinin yanı sıra güçlü yönlerini ve bu yönlerini geliştirme süreçlerini de araştırmaktadır. Ancak psikoloji bilimi her ne kadar insanın güçlü yönlerine odaklanıyor olsa da güçlü yönlerini ortaya koymadaki çaba zayıf yönlerine ilişkin odaklanma kadar güçlü olamamıştır. Bu noktadaki eksikliğin giderilebilmesi için psikolojinin yeni yaklaşımlarından olan pozitif psikoloji, bireylerin daha çok güçlü yönlerine dikkat çekmekte ve bireylerin içinde buldukları güçlükler karşısında yılmadan güçlü bir şekilde durmasının bireyin psikolojik olarak da sağlıklı bir şekilde yaşamını sürdürmesine katkı sağlayacağını ileri sürmektedir. İnsan, yaşamının birçok anında zorluklarla karşılaşmaktadır. Şiddeti az ya da çok, süresi uzun ya da kısa ve her ne boyutta olursa olsun bu zorlukların üstesinden gelip bir şekilde yaşamını doğal akışında, etkin bir şekilde sürdürmeye çalışmaktadır. Güçlü yaşam koşullarıyla baş edebilen, “sağlam, dayanıklı, dirençli” olarak nitelendirilen bireylerin karşılaştıkları krizler ve engellere rağmen bu sürecin üstesinden başarıyla gelebilmeleri, değişen koşullara uyum gösterip hayatına kaldığı yerden verimli ve mutlu bir şekilde devam edebilmeleri pozitif psikoloji literatüründe “psikolojik sağlık” kavramını işaret etmektedir.

Literatürde psikolojik sağlık kavramından ilk kez Block (1950) tarafından bahsedilmiştir (Kararımak, 2006). Bununla birlikte kavram, 1970'li yıllarda bir grup araştırmacı tarafından, risk durumlarına maruz kalan çocukların pozitif uyum süreçlerinde gösterdikleri dikkate değer bir olgu olarak fark edilmesiyle doğmuş (Masten, 2001, 2007; akt.: Işık vd., 2021) ve bu çocukların travmatik deneyimlerine karşın nasıl başarılı olduklarını anlamak üzere, üzerinde çalışılan bir kavram haline gelmiştir. Ancak son yıllarda bu amaçtan da öteye giderek, güçlü yaşam koşullarında psikolojik sağlamlığın gelişmesine destek olan süreçlerin incelenilmesine odaklanılmıştır (Gizir, 2007). Konu ile ilgili ilk araştırmalarda psikolojik dayanıklılığın, insanın doğuştan getirdiği bir kişilik özelliği olduğu düşünülmüş ancak günümüzdeki çalışmalarda bunun doğuştan gelen bir özellik olmasının aksine, geliştirilebilir bir özellik olduğu vurgulanmaktadır (Luthar vd., 2000). Dolayısıyla dinamik bir süreç olan psikolojik sağlamlığın bireylerde zaman içinde negatif ya da pozitif yönde değişim gösterebildiği de ifade edilebilir. Nitekim hayat gayelerinin olması, kişisel gelişimini gerçekleştirebilmeleri, çevreyle olumlu ilişkileri, kendilerini olduğu gibi kabul etmeleri ve yönetebilmeleri (Ryff ve Keyes, 1995; akt.: Doğan ve Yavuz, 2020) bireyin psikolojik iyi oluş halini pozitif yönde etkilemektedir.

Farklı araştırmalara bakıldığında psikolojik sağlık kavramı yerine “yılmazlık”, “psikolojik dayanıklılık” ve “kendini toparlama gücü” kavramlarının da kullanıldığı görülmektedir (Akfırat ve Özsoy, 2021). Ayrıca “esnek dayanıklılık” kavramı da son yıllarda sözü edilen tanımı karşılayan bir kavram olarak ortaya atılmıştır. Bahsi geçen konu çerçevesinde Akfırat ve Özsoy (2021), Işık (2019), Kararımak (2006), Şahin (2014), Ulukan (2020) “psikolojik sağlamlık” kavramını; Demir ve Türk (2020), Kavi ve Karakale (2018), Tösten ve Özgan (2017), Ülker Tümlü ve Reçepoğlu (2013) “psikolojik dayanıklılık” kavramını; Kurt Ulucan

(2013), Polat (2018), Öğülmüş (2001), Yıldırım (2016) “yılmazlık” kavramını; Makas (2019), Terzi (2006) ile Üzbe Atalay ve Kurt Ulucan (2018) “kendini toparlama gücü” kavramını; Sezer (2022) ise “esnek dayanıklılık” kavramını çalışmalarında kullanmışlardır. Bu çalışmada ise “psikolojik sağlık” kavramı tercih edilmiştir.

Türkçeye psikolojik sağlık olarak geçen ve Latince “resilire” kelimesinden türemiş olan resilience (esneklik) kavramı, İngilizcedeki sık kullanılan anlamıyla “sorunların ardından önceki normal duruma dönebilme kapasitesi” şeklinde açıklanmaktadır. Alanyazında psikolojik sağlık kavramına sıkça rastlanmakla birlikte söz konusu kavramın kabul görmüş genel bir tanımının olmadığı ancak yapılan tanımlar incelendiğinde psikolojik sağlamlığın zorlu yaşam deneyimi ve bu deneyime karşın pozitif uyum sağlamayı içerdiği görülmektedir. Kavramla ilgili yapılan tanımlara bakıldığında; “ciddi bir risk durumu karşısında uyum göstermeyi ve gelişmeyi sağlayan yetkinlik” (Masten ve Coatsworth, 1998; akt.: Kararımak, 2006); “bireyin olumsuz yaşam olayları karşısında gösterdiği uyum ve bu olaylarla başa çıkabilme yeteneği” (Block ve Kremen, 1996; akt.: Hoşoğlu vd., 2018); “bireyin zorlayıcı durumlara rağmen yeniden uyum sağlaması ve mental sağlığını koruyabilmesi” (Herrman vd., 2011; akt.: Güler ve Yöndem, 2021); “ciddi bir zorlukla karşılaşıldığında uyum göstermeyle sonuçlanan dinamik bir süreç” (Luthar vd., 2000) şeklinde tanımların yapıldığı görülmektedir. Tanımlamalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde psikolojik sağlık; karşılaşılan sorunlar karşısında güçlü durabilme, ayakta kalabilme, problem sonrasında başarı elde edebilme ya da problem öncesindeki iyi hale dönebilme yetisi olarak açıklanabilir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken husus, yaşamında başarı elde eden her bireyin sağlam (resilient) olarak adlandırılmayacağı, başarılı ya da yeterli birey olarak nitelendirileceğidir. Nitekim bireyi psikolojik yönden sağlam olarak tanımlayabilmek için bireyin zorlu yaşam olayına maruz kalması ve süreç sonunda duruma uyum sağlaması gerekmektedir (Luthar ve Cicchetti, 2000; akt.: Gizir, 2007; Luthar vd., 2000).

Kavramla ilgili yukarıda yapılan tanımlara ek olarak kavramı daha iyi anlamlandırmak adına psikolojik sağlamlığın belirleyicileri olan risk faktörleri ve koruyucu faktörler konusunun da ele alınması gerekmektedir. Nitekim Garmezy de (1993), gerçek risk ya da olumsuz durum içermeden yapılan sağlamlık tanımlamalarının her zaman eksik kalacağını savunmaktadır. Bu doğrultuda psikolojik sağlamlık, bir olumsuzluk durumu ile karşılaşıldığında, risk faktörleri ve koruyucu faktörlerin etkileşimi sonucu oluşan süreçte, bireyin hayatındaki değişikliğe uyum göstermesini içeren kapsamlı bir olgudur (Kararımak, 2006). Buradan hareketle psikolojik sağlamlığın; zorlu yaşam deneyimi ve bu deneyime karşın pozitif uyum sağlamayı, zorlu yaşam deneyimine sebep olan risk faktörlerini ve bu risk faktörlerinin etkisini azaltan ya da ortadan kaldıran koruyucu faktörleri içerdiği görülmektedir. Dolayısıyla psikolojik sağlamlığın insan yaşamı için önemi, psikolojik sağlamlığı etkileyen söz konusu bu faktörlerin bilinmesini gerektirmektedir (Aydın ve Egemberdiyeva, 2018).

Psikolojik sağlamlıktan söz edebilmek için anahtar unsur bireyin risk ya da zorluğa maruz kalmasıdır. Bireyin bu koşullar sonucunda zorluğa veya riske uyum sağlaması ve farklı alanlarda başarı elde edebilmesiyle birlikte psikolojik sağlamlık ortaya çıkar (Gizir, 2007). Olumsuz bir sonucun meydana gelme olasılığını artıran olaylar “risk faktör” olarak ifade edilirken, olumsuz olayların etkilerini hafifleten etmenler ise “koruyucu faktör” olarak nitelendirilir (Yavuz, 2022). Psikolojik sağlamlık dinamik bir süreçtir (Luthar vd., 2000). Aşamalar halinde ele alındığında; psikolojik sağlamlık durumunun ortaya çıkması için ilk süreçte ciddi bir risk durumunun olması, ikinci süreçte bu risk durumunu hafifleten koruyucu faktörlerin varlığı ve son süreçte ise oluşan bu risk durumuna uyum sürecinin gerçekleşmesi gerekir (Güzel, 2022). Sorunlu aile yapısı, çocukluk travmaları, ani kayıplar, madde kullanımı, olumsuz çevre koşulları ve iş hayatı, geçim sıkıntısı gibi etkenler risk faktörlerini oluştururken; iç motivasyonun yüksekliği, olumlu öz benlik algısı, destekleyici çevre, olumlu iş iklimi, akademik ve sosyal başarılar ise

koruyucu faktörler olarak ortaya çıkar. Tüm bu faktörlerle birlikte ele alındığında psikolojik sağlık, “mutlaka sağlıklı bir uyum gösterme ile ilişkili olan ve uyum sürecine katkı sağlayan koruyucu faktörlerin, var olan risk faktörleri ile belirgin etkileşimi sonucunda ortaya çıkan bir olgu” (Windle, 1999; akt.: Gizir, 2007) şeklinde ifade edilebilir.

Psikolojik sağlık alanında yapılan çalışmalar psikolojik sağlık yeterliğine sahip bireylerin, olaylar karşısında çeşitli yaklaşımlarda bulduklarını göstermektedir. Bu yaklaşımlar aynı zamanda psikolojik sağlamlığın boyutlarını oluşturmaktadır. Psikolojik sağlamlıkla ilgili çalışmalar incelendiğinde psikolojik sağlık için farklı boyutların ileri sürüldüğü görülür (Florian vd., 1995; Friborg vd., 2005; Kobasa, 1979; akt.: Polatçı vd., 2017). Friborg ve arkadaşları (2005) yaptıkları çalışmada psikolojik sağlamlığı; “kendilik algısı”, “gelecek algısı”, “yapısal stil”, “sosyal yeterlilik”, “aile uyumu” ve “sosyal kaynaklar” olmak üzere 6 boyutlu bir yapı ile açıklamışlardır (Polatçı vd., 2017). Bu boyutlardan kendilik algısı boyutu, bireyin kendine biçtiği değeri ve kendini nasıl algıladığını ifade etmektedir. Gelecek algısı boyutu, bireyin yakın veya uzak geleceğinde erişmek istediği amaçların, içinde bulunduğu zamanda olan davranışları üzerindeki etkisi olarak tanımlanmaktadır (Lens, 1988; akt.: Avcı ve Erden, 2009). Yapısal stil boyutu, bireyin belirlemiş olduğu hedeflere ulaşabilmesi için işlerini planlama, organize etme ve bunları sürdürebilme yeteneği ile ilgili boyuttur (Bitmiş, Sökmen ve Turgut, 2013). Sosyal yeterlilik boyutu ise bireyin sosyal ortamlarda ilişki başlatma, sürdürme ve iletişim bağlantıları kurabilme yetilerini ve gördükleri sosyal desteği ifade eder (Tüzel İşeri ve Zorlu Yam, 2019). Aile uyumu boyutu, bireyin aile dayanağını ve ailesi ile olan iş birliğini ve birlikteliğini açıklarken, sosyal kaynaklar boyutu ise bireyin yakın çevresinden gördüğü desteği ifade eder (Bitmiş, Sökmen ve Turgut, 2013). Bu boyutların, bireyin yaşanan güçlü duruma yönelik algısını değiştirerek durumun olumsuz etkilerini hafiflettiği ve olumsuz durumla baş edebilmeyi kolaylaştırdığı söylenebilir (Sezgin, 2012).

İnsan yaşamının devamı için vazgeçilmez unsurlardan biri olan iş yaşamının gereklerinden birisi de bireyin güçlüklerle baş etme becerisidir. Nitekim psikolojik sağlık için hem risk faktörü hem de koruyucu faktör olan iş yaşamı, birçok stres durumunu içinde barındırmaktadır. Bu, okul örgütleri için de geçerli bir durumdur. Okullar çocukların aileden sonra en çok vakit geçirdikleri sosyal ortamlardır ve bu ortamlara atfedilmiş birçok görev ve sorumluluk vardır (Işık vd., 2021). Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönlerinin desteklenip geliştirildiği okulların önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin, bilişsel yeterlikleri kadar birtakım psikolojik yeterliklere de sahip olmaları bu sorumlulukları gerçekleştirebilmeleri adına kendilerinden beklenmektedir. Topçu'nun (2016) öğretmeni tarif ederken kullandığı; ruhumuzun sanatkârı, kaderimizin hakikatinin işleyicisi, karakterimizin yapıcısı, devirlerin hayal ve ideallerinin yaşatıcısı, hayatımızın nâzımı ifadeleri öğretmenin hem bedenen ve ruhen hem de zihnen sağlam olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu meslek grubunun bu denli önemli görevleri söz konusuysa sorunlar karşısında güçlü kalıp bu sorunlarla baş edebilmeleri ve uyum gösterebilmeleri yani psikolojik sağlık durumu yaşamaları, eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili yürütülebilmesi açısından önem arz etmektedir (Altuntaş ve Genç, 2020). Özellikle fiziksel ve zihinsel yorgunluğun diğer branş öğretmenlerine nispeten daha fazla olduğu düşünülen okul öncesi ve sınıf öğretmenleri için psikolojik sağlık durumu ayrı bir önem kazanmaktadır. Nitekim çocuklar okul öncesi ve ilkökul döneminde, aileden sonraki eğitimlerini tamamlama süreçlerinde, öğretmenlerini rol model almakta, çevresindeki diğer bireylerin davranışlarını gözlemleyerek onların olumsuz durumlar karşısında ne tür tepkiler verdiklerini de bu yolla öğrenmektedirler. Dolayısıyla bireyleri yetiştirme ve toplumu şekillendirme gibi önemli bir vazifeyi yüklenen öğretmenlerin, karşılaştıkları sorunlar karşısında güçlü olabilmeleri, sorunlar karşısında yılmak yerine bunu kendi gelişimleri için bir fırsat olarak algılamaları ve bu yönde hareket etmeleri önemlidir. Gelişimlerinin kritik evrelerinde bulunan çocuklara hitap eden, bireylerin eğitim hayatında önem ve etkileri büyük olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin psikolojik sağlık durumları öğrencilerle etkili iletişim kurmaları ve sağlıklı bir okul ikliminin sağlanması açısından ayrı bir önem

taşımaktadır (Hoşoğlu vd., 2018). Öğretmenlerin bireysel yeterliklerini, duygularını, gelecekte beklentilerini, hayat boyu öğrenme yeterliklerini, iş doyumlarını, işten ayrılma niyetlerini, mesleki motivasyonlarını, mutluluklarını, pedagojik inançlarını, psikolojik iyi oluşlarını ve tükenmişliklerini de etkileyebilen psikolojik sağlamlığın tüm bu değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir (Akgün, 2021; Altuntaş ve Genç 2020; Gu ve Day, 2007; Gülay Ogelman vd., 2023; Güler ve Yöndem, 2021; Özsoy, 2021; Temiz, 2023). Birçok değişkeni etkileyen psikolojik sağlık birçok durumdan da etkilenebilmektedir. Yapılan araştırma sonuçları psikolojik sağlık kapasitesinin mesleki süreç boyunca dalgalanma gösterdiğini, öğretmenlerin psikolojik sağlık kapasitelerini kullanma ölçülerinin yalnızca onların geçmiş yaşantılarına ve içsel motivasyonlarına bağlı olmadığını, bunlarla birlikte okul liderlerinin, meslektaşların ve okul ikliminin kalitesinin etkisinin de bulunduğunu ortaya koymaktadır (Chou, Lee ve Wu, 2016).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin psikolojik sağlık durumlarının öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya konulması amaçlanmıştır. Psikolojik sağlamlığın, başta öğretmenlerin kendilerinin olmak üzere eğitim sürecinin tüm paydaşlarının ve eğitim hizmetinin niteliğinin üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu dikkate alındığında okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin psikolojik sağlık durumlarının belirlenmesinin karar verici ve uygulayıcılarda konuya ilişkin bir farkındalık oluşturacağı, karar ve uygulamaları noktasında ilgililere farklı bakış açıları sunabileceği umut edilmektedir. Ayrıca psikolojik sağlamlığın demografik değişkenler yönünden farklılaşma durumuna ilişkin bu çalışmada ortaya çıkan sonuçların konu hakkında yapılmış benzer diğer araştırma sonuçlarıyla kıyaslama yapmaya imkân tanınması yönüyle de alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi “okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin psikolojik sağlık düzeyleri nedir?” şeklinde belirlenmiş, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin psikolojik sağlık durumlarının öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin psikolojik sağlık düzeyleri nedir?
2. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin psikolojik sağlık düzeyleri demografik değişkenler (cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, branş, yaş, çalışılan kurum, mesleki kıdem, kurumun bulunduğu yerleşim yeri, okutulan sınıf düzeyi/yaş grubu, sınıftaki öğrenci sayısı, istihdam tipi) yönünden farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Desen

Nicel bir araştırma olan bu çalışma, tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modelleri geçmişte ya da günümüzde mevcut olan durumu kendi koşulları içinde ve olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Tarama çalışmalarında çoğunlukla araştırmacı tarafından belirlenmiş olan yanıt seçenekleri kullanılarak büyük bir kitleden bilgi alınır. Bununla birlikte araştırmacılar özelliklerin neden kaynaklandıklarından ziyade örneklemdaki kişiler yönünden dağılımıyla ilgilenirler (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; akt.: Dulkadir Yaman, Karademir ve Yaman, 2023). Bu çalışmada öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeyleri ve psikolojik sağlamlıklarının bazı demografik değişkenler açısından farklılaşma durumları betimleyici bir yaklaşımla ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Aydın ilinde kamuya ait anaokulları ve ilkokullarda görev yapan okul öncesi ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenden seçkisiz örnekleme yöntemlerinden olan basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan katılımcılar araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Seçkisiz örnekleme yöntemi her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırma örneklemini için gereken minimum büyüklük %95 güven düzeyi için 370 kişi olarak hesaplanmıştır. Ancak Karasar (2012) ölçek geri dönüşlerinde ortaya çıkabilecek sorunlara karşı örnekleme büyük tutmakta yarar olduğunu ifade etmiştir. Bu sebeple araştırma evreninden seçkisiz olarak belirlenmiş 400 öğretmene veri toplama aracı dağıtılmıştır. Hatalı kodlamadan dolayı 26 adet ölçme formu değerlendirmeye alınmamış ve kullanılabilir durumda olan 374 adet form veri analizi işlemlerine dâhil edilmiştir.

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1

Katılımcıların Bazı Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişken	Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	220	%58.8
	Erkek	154	%41.2
Eğitim durumu	Lisans	300	%80.2
	Lisansüstü	74	%19.8
Medeni durum	Evli	268	%71.7
	Bekâr	106	%28.3
Branş	Okul öncesi öğretmeni	102	%27.3
	Sınıf öğretmeni	272	%72.7
Yaş aralığı	20-30 yaş arası	62	%16.6
	31-40 yaş arası	148	%39.6
	41-50 yaş arası	126	%33.7
	51 yaş ve üzeri	38	%10.1
Çalışılan kurum	Anaokulu	38	%10.2
	İlkokul bünyesindeki anasınıfı	64	%17.1
	İlkokul	272	%72.7
Mesleki kıdem	0-5 yıl	57	%15.2
	6-10 yıl	58	%15.6
	11-15 yıl	95	%25.4
	16-20 yıl	95	%25.4
	21 yıl ve üzeri	69	%18.4
Görev yapılan kurumun yerleşim yeri	Şehir merkezi	111	%29.7
	İlçe	207	%55.3
	Köy	56	%15
Çalışılan sınıf	1.sınıf	59	%21.7
	2.sınıf	64	%23.5
	3.sınıf	81	%29.8
	4.Sınıf	68	%25

Çalışılan yaş grubu	4 yaş	14	%13.7
	5 yaş	58	%56.9
	6 yaş	30	%29.4
Sınıftaki öğrenci sayısı	0-10	11	%2.9
	11-20	122	%32.7
	21-30	183	%48.9
	31-40	49	%13.1
	41 ve üzeri	9	%2.4
İstihdam tipi	Ücretli	17	%4.5
	Sözleşmeli	41	%11
	Kadrolu	316	%84.5
Toplam		374	100

Tablo 1'e bakıldığında araştırma örneklemine dâhil edilen katılımcıların %58.8'ini (n=220) kadınların, %41.2'sini (n=154) erkeklerin oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların %80.2'si (n=300) lisans mezunu, %19.8'i (n=74) lisansüstü mezundur. Katılımcıların %71.7'si (n=268) evliyken, %28.3'ü (n=106) bekârdır. Okul öncesi öğretmenlerinin oranı %27.3 (n=102) ve sınıf öğretmenlerinin oranı %72.7'dir (n=272). Katılımcıların %16.6'sını (n=62) 20-30 yaş arası öğretmenler, %39.6'sını (n=148) 31-40 yaş arası öğretmenler, %33.7'sini (n=126) 41-50 yaş arası öğretmenler, %10.1'ini (n=38) 51 yaş ve üzeri öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların %10.2'si (n=38) anaokullarında, %17.1'i (n=64) ilkököl bünyesindeki anasınıflarında, %72.7'si (n=272) ise ilkökullarda görev yapmaktadır. Mesleki kıdemi 0-5 yıl arasında olanların oranı %15.2 (n=57), 6-10 yıl arasında olanların oranı %15.6 (n=58), 11-15 yıl arasında olanların oranı %25.4 (n=95), 16-20 yıl arasında olanların oranı %25.4 (n=95), 21 yıl ve üzeri olanların oranı ise %18.4'tür (n=69). Katılımcıların %29.7'si (n=111) şehir merkezinde, %55.3'ü ilçelerde (n=207), %15'i (n=56) ise köylerde görev yapmaktadır. Sınıf öğretmeni katılımcılardan %21.7'si (n=59) 1. sınıf, %23.5'i (n=64) 2. sınıf, %29.8'i (n=81) 3. sınıf ve %25'i (n=68) 4. sınıf düzeyindeki öğrencileri; okul öncesi öğretmeni olan katılımcıların %13.7'si (n=14) 4 yaş grubundaki, %56.9'u (n=58) 5 yaş grubundaki ve %29.4'ü (n=30) 6 yaş grubundaki çocukları okutmaktadır. Sınıfındaki öğrenci sayısı 0-10 arasında olan katılımcı oranı %2.9 (n=11), 11-20 arasında olan katılımcı oranı %32.7 (n=122), 21-30 arasında olan katılımcı oranı %48.9 (n=183), 31-40 arasında olan katılımcı oranı %13.1 (n=49), 41 ve üzerinde olan katılımcı oranı ise %2.4'tür (n=9). Ücretli olarak istihdam edilen katılımcıların oranı %4.5 (n=17), sözleşmeli olarak istihdam edilen katılımcıların oranı %11.0 (n=41), kadrolu olarak istihdam edilen katılımcıların oranı ise %84.5'tir (n=316).

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümünde okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemek için hazırlanmış olan kişisel bilgi formuna, ikinci bölümünde ise öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek için "Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeğine (KPSÖ)" yer verilmiştir.

Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği (KPSÖ): KPSÖ bireylerin psikolojik sağlık düzeylerini ölçmek amacıyla Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher and Bernard (2008) tarafından geliştirilmiş ve Doğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçek tek boyutlu ve 6 maddeden oluşmakta olup "1=Hiç uygun değil (1.00-1.80), 2=Uygun değil (1.81-2.60), 3=Biraz uygun (2.61-3.40), 4=Uygun (3.41-4.20), 5=Tamamen uygun (4.21-5.00)" olmak üzere beşli likert şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek öz bildirim tarzı bir ölçme aracı olup ölçekte bulunan ve tersten kodlanan maddeler (2,4,6 numaralı maddeler)

çevrildikten sonra alınan yüksek puanlar, yüksek psikolojik sağlamlığa işaret etmektedir. Doğan (2015) tarafından ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve toplam varyansın %54'ünü açıklayan tek faktörlü bir yapı elde edilmiş, doğrulayıcı faktör analizi sonucu iyilik uyum indeksleri ise $\chi^2/sd(12.86/7)=1.83$, NFI=0.99, NNFI=0.99, CFI=0.99, IFI=0.99, RFI=0.97, GFI=0.99, AGFI=0.96, RMSEA = 0.05, SRMR = 0.03 bulunarak ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulandığı, ölçeğin iç tutarlık katsayısının .83, madde toplam korelasyon değerlerinin ise .49 ile .66 arasında değişen değerlerde olduğu görülmüştür. Bu araştırma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise iyilik uyum indekslerinin kabul edilebilir değer aralıklarında olduğu ve ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulandığı görülmüş ($\chi^2/sd=1.92$, CFI: .99, TLI: .99, RMSEA: 0.05, SRMR: 0.02), ölçeğin iç tutarlık katsayısının .89 ve madde toplam korelasyon değerlerinin ise .54 ile .89 arasında değişen değerlerde olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracının bir kısmı okullara gidilerek bir kısmı ise çevrim içi yolla Google form üzerinden katılımcılara ulaştırılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) değerlerine bakılmıştır. +1 ile -1 arasındaki değerlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmada basıklık değeri -.015, çarpıklık değeri ise -.343 bulunmuş ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür.

Veri analizi için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiş, değişkenlere ilişkin elde edilen puanların katılımcıların demografik özellikleri bakımından farklılaşma durumlarını belirlemek amacıyla ikili değişkenlerin karşılaştırılmasında t-Testi, ikiden fazla kategorik değişkenlerin karşılaştırılmasında ise dağılımın normal olduğu değişkenler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), normal dağılım göstermeyen değişkenler için ise Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Anlamlı bulunan F değerinde fark gruplarını belirlemede Scheffe testi ve 'Mann-Whitney-U' testlerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2

Öğretmenlerin Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Değişken	N	\bar{X}	Min-Max	S
Psikolojik Sağlık	374	3.46	1-5	.80

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğretmenlerin psikolojik sağlık puanlarının aritmetik ortalamasının 3.46; standart sapmanın ise .80 olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin psikolojik sağlık puanlarının "Uygun" katılım düzeyinde (3.41-4.20) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer ifadeyle öğretmenlerin psikolojik sağlıklarını ortalamanın üstünde bir düzeyde algıladıkları ifade edilebilir.

Öğretmenlerin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Bakımından Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerinin psikolojik sağlık düzeylerinin bazı demografik değişkenler bakımından farklılaşma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3

Öğretmenlerin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Psikolojik Sağlık	Cinsiyet		Eğitim Durumu		Medeni Durum		Branş		Yaş		Çalışılan Kurum		Mesleki Kıdem		Yerleşim Yeri		Okutulan Sınıf Düzeyi		Okutulan Yaş Grubu		Sınıftaki Öğrenci Sayısı		İstihdam Tipi	
	t	p	t	p	T	p	t	p	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p	X ²	p	X ²	p	X ²	p
	.152	.879	-2.812	.005*	1.376	.170	2.692	.007*	.926	.428	4.676	.010*	.680	.606	2.670	.071	.505	.717	.662	.718	10.995	.027*	1.056	.590

*p<.05

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin farklılaşma durumlarını incelemek için yapılan testler sonucunda; cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri, okutulan sınıf düzeyi ve yaş düzeyi ile istihdam tipi değişkenleri bakımından öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği; eğitim durumu, branş, çalışılan kurum ve sınıftaki öğrenci sayısı değişkenleri bakımından ise anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anlamlı farklılıklara bakıldığında;

Öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin eğitim durumu değişkeni bakımından farklılaşma durumlarını incelemek için yapılan t-Testi sonucunda; eğitim durumu değişkeni bakımından öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir (t=-2.812; p<.05). Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin (\bar{X} lisansüstü= 3.70) lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerden (\bar{X} lisans= 3.40) anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin branş değişkeni bakımından farklılaşma durumlarını incelemek için yapılan t-Testi sonucunda; öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin branş değişkeni yönünden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir (t=2.692; p<.05). Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlık düzeylerinin (\bar{X} okul öncesi= 3.69), sınıf öğretmenlerinin psikolojik sağlık düzeylerinden (\bar{X} sınıf= 3.34) anlamlı bir biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çalışılan kurum değişkeni bakımından öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin farklılaşma durumlarını incelemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonucunda; çalışılan kurum bakımından öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür (F=4.676; p<.05). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda; ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlık puanlarının (\bar{X} okul öncesi= 3.73; SSokul öncesi=.73), ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin psikolojik sağlık puanlarından (\bar{X} sınıf öğretmeni= 3.39; SSSınıf öğretmeni=.82) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Scheffe testine ilişkin sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4

Öğretmenlerin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Çalışılan Kurum Değişkeni Açısından Farklılaşmasına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Çalışılan Kurum	Branşlar	Ortalamaların Farkı	Standart Hata	P	%95 Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Anaokulu	İlkokul	.10162	.13823	.763	-.2381	.4413
	İlkokul bünyesindeki anasınıfı	-.23616	.16346	.353	-.6379	.1656
İlkokul	Anaokulu	-.10162	.13823	.763	-.4413	.2381
	İlkokul bünyesindeki anasınıfı	-.37778*	.11089	.010*	-.6103	-.0652
İlkokul Bünyesindeki Anasınıfı	Anaokulu	.23616	.16346	.353	-.1656	.6379
	İlkokul	.33778*	.11089	.010*	.0652	.6103

*p<.05

Tablo 4'te görüldüğü üzere ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlık puanlarının (\bar{X} okul öncesi=3.73; SSokul öncesi=.73), ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin psikolojik sağlık puanlarından (\bar{X} sınıf öğretmeni=3.39; SSsınıf öğretmeni=.82) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısı değişkeni bakımından farklılaşma durumlarını incelemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda; sınıftaki öğrenci sayısı bakımından öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($\chi^2 = 10.995$; $p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Mann-Whitney-U testine ilişkin sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5

Öğretmenlerin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösterir Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

	Sınıftaki Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Değerlerinin Toplamı	Mann-Whitney-U	P
1. Karşılaştırma	0-10	11	38.73	426.00	360.000	.01*
	11-20	122	69.55	8485.00		
2. Karşılaştırma	11-20	122	166.65	20331.00	9498.000	.02*
	21-30	183	143.90	26334.00		

*p<.05

Tablo 5'te görüldüğü üzere sınıfında 11-20 arası öğrencisi bulunan öğretmenlerin psikolojik sağlık puanları, hem sınıfında 0-10 arası öğrencisi bulunan öğretmenlerin ($U=360.000$; $p < .05$) hem de sınıfında 21-30 arası öğrencisi bulunan öğretmenlerin psikolojik sağlık puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($U=9498.000$; $p < .05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin psikolojik sağlık durumlarının öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin psikolojik sağlamlıklarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan farklı araştırmalarda bu sonucu destekleyici sonuçlara rastlanılmıştır (Doğan, 2020; Kaçar, 2022; Karacabey ve Bozkuş, 2019; Köse, 2022; Öztürk ve Erdem, 2020; Sönmezer, 2015; Tösten ve Özgan, 2017; Uçar, 2014). Bu araştırmaların yanı sıra Akman (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, Çetin (2019) ve Ulukan (2020) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucundan farklı olarak; Güzel (2022) okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin orta seviyede olduğunu bulgulamış, Cerit, Kadioğlu Ateş ve Kadioğlu (2018a), Cerit, Kadioğlu Ateş ve Kadioğlu (2018b), Erkoç ve Danış (2020), Gönen ve Kocaballı (2020) ile Güran ve Tösten de (2023) çalışmalarında benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Bu araştırmalardan farklı olarak örneklemini öğretmen adaylarının oluşturduğu bazı araştırmalarda da (Aydın vd., 2019; Hoşoğlu vd., 2018) öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık düzeylerinin ortalama düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucuyla farklı araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin görüşlerinin çoğunlukla ortalama ve ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin meslekleri gereği geniş sosyal ilişkiler içinde bulunmaları sosyal desteği de beraberinde getirmektedir. Nitekim sosyal desteğin ve olumlu sosyal ilişkilerin psikolojik sağlamlık açısından destekleyici bir faktör olduğu da bilinmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin olumlu düzeylerde bulunmasının bu durumdan da etkilenmiş olabileceği ifade edilebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlik mesleğinin öğretmenlere kazandırdığı özverili ve sabırlı olma, olumlu iletişim becerileri, idealist olma özellikleri de psikolojik sağlamlıklarının kaynağı olarak gösterilebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Yapılan diğer araştırmalar da bu sonucu destekler niteliktedir (Aydın ve Egemberdiyeva, 2018; Çetin, 2019; Doğan, 2020; Işık, 2019; Karabulut ve Balcı, 2017; Kelekçi ve Yılmaz, 2015; Özbağır, 2019; Özer, 2013; Öztürk ve Erdem, 2020; Polat, 2018; Sezgin, 2012; Sönmezer, 2015; Tösten ve Özgan, 2017; Ulukan, 2020; Ülker Tümlü ve Recepoğlu, 2013). Bu araştırma sonucundan farklı olarak; Doğan ve Yavuz (2020), Erkoç ve Danış (2020), Hoşoğlu vd. (2018), Kaçar (2022), Köse (2022), Toprak (2014) ve Uçar (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda psikolojik sağlamlığın cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın; içinde bulunulan şartlar, yaşanan travmalar, travmaların türü ve şiddet düzeyi, bireysel sağlık durumu, sosyal desteğin olup olmaması, zekâ gibi birçok faktörün göz önünde bulundurulmadan yalnızca cinsiyet açısından değerlendirilmesinden kaynaklandığı ifade edilebilir (Aydın ve Egemberdiyeva, 2018).

Araştırma sonucunda öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin psikolojik sağlamlık puanlarının lisans mezunu öğretmenlerin psikolojik sağlamlık puanlarından anlamlı düzeyde farklı ve yüksek olduğu görülmüştür. Ergenç (2016) tarafından yapılan araştırmada “ön lisans” ile “lisans” mezunu öğretmenler ve “ön lisans” ile “yüksek lisans” mezunu öğretmenlerin psikolojik sağlamlık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Bu sonuç, bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Alınan eğitim düzeyi yükseldikçe bireylerin olumsuz yaşam durumlarına yönelik farkındalıklarının ve bu yaşam durumlarını yönetme becerilerinin arttığı söylenebilir. Ayrıca Friborg ve diğerlerinin (2005) eğitim düzeyi yüksek kişilerin problemlerle baş etme yetilerinin daha etkili olduğuna (akt.: Selçuklu, 2013) yönelik ifadeleri de bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Bu araştırma

sonucundan farklı olarak psikolojik sağlamlığın eğitim durumu açısından farklılık göstermediği araştırma sonuçlarının olduğu da görülmektedir (Çetin, 2019; Karabulut ve Balcı, 2017; Köse, 2022; Özbağır, 2019; Uçar, 2014).

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin medeni durum değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Benzer şekilde Köse (2022), Özbağır (2019), Öztürk ve Erdem (2020), Sönmezer (2015), Tösten ve Özgan (2017), Ülker Tümlü ve Receptoğlu (2013) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının medeni durum değişkeni açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Bu sonuçlardan farklı olarak psikolojik dayanıklılığın medeni durum değişkeni yönünden farklılığın bulunduğu araştırmaların olduğu da görülmektedir (Çetin, 2019; Kaçar, 2022; Uçar, 2014).

Araştırma sonucunda öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin branş değişkeni bakımından anlamlı bir biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuca göre okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülürken, bu farklılığın okul öncesi öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre akademik kaygı durumlarının daha düşük olmasından kaynaklanabileceği ifade edilebilir. Sönmezer (2015) araştırmasında öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının sosyal yeterlik ve sosyal kaynaklar alt boyutuna ilişkin algılarının branş açısından farklılık gösterdiği sonucuna ulaşırken, araştırma sonucundan farklı olarak Çetin (2019), Kelekçi ve Yılmaz (2015), Köse (2022) ve Sezgin (2012) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin branş değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Chou, Lee ve Wu'nun (2016) okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarında küçük yaş gruplarıyla çalışmanın stresli olması, okul öncesi öğretmenlerinden olumsuz sınıf içi davranışları yönetmeleri, evrak işlerini yapmaları ve öğrencileri okul öncesi eğitime hazırlamaları gibi yüksek beklentilerin olması ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin işlerini yeterince önemsemedikleri yönündeki toplumsal bakışın söz konusu olduğu sonuçlarına ulaşmış olmaları okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlamlıklarını olumsuz etkileyen durumlar olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çetin (2019) ve Ulukan (2020) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan diğer araştırma sonuçları da bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir (Köse, 2022; Polat, 2018; Sezgin, 2012; Ülker Tümlü ve Receptoğlu, 2013). Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak; Aydın ve Egemberdiyeva (2018), Öztürk ve Erdem (2020) ve Uçar (2014) tarafından yapılan araştırmalarda ise psikolojik sağlamlığın yaş değişkeni açısından farklılık gösterdiği görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin çalışılan kurum değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. İlkokul bünyesindeki anasınıfında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre anlamlı fark oluşturacak biçimde yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonucundan farklı olarak Polat (2018) öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumunu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul iklimi algıları arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik yaptığı çalışmasında öğretmenleri kurumlarına göre okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere dört okul kademesine ayırmış ve lisede çalışan öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinin ortaokulda çalışan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sönmezer de (2015) yaptığı çalışmada ilkokulda çalışan öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının aile uyumu alt boyutuna yönelik algılarının lisede çalışan öğretmenlere göre

anlamli düzeyde yüksek, sosyal kaynaklar alt boyutuna ilişkin algılarının ise ortaokulda çalışan öğretmenlere göre anlamli düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeyleri ile çalıştıkları kurum değişkeni arasında anlamli farklılıkların olduğu görülmektedir. Ancak kurum değişkeninin araştırmaya dâhil edildiği bu çalışmalarda ilkokul bünyesindeki anasınıflarının yer almaması, bu araştırma kapsamında ortaya çıkan sonuçların tartışılması noktasında sınırlılık oluşturmaktadır. Bununla birlikte bu araştırma sonuçlarından farklı olarak alanyazında psikolojik sağlamlığın çalışılan kurum değişkeni açısından farklılık göstermediği araştırmalar da söz konusudur (Akman, 2016; Çetin, 2019; Doğan, 2020; Kaçar, 2022; Karabulut ve Balcı, 2017; Kelekçi ve Yılmaz, 2015; Köse, 2022).

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamli bir farklılık göstermediğidir. Selçuklu da (2013) okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin mesleki kıdem açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Akman (2016), Çetin (2019), Köse (2022), Öztürk ve Erdem (2020), Polat (2018), Sezgin (2012), Uçar (2014) ve Ülker Tümlü ve Receptoğlu (2013) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca bazı araştırma sonuçlarında da öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin mesleki kıdem açısından anlamli farklılık gösterdiği görülmüştür (Karabulut ve Balcı, 2017; Sönmezer, 2015; Tösten ve Özgan, 2017).

Araştırma sonucunda öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin görev yapılan kurumun yerleşim yeri açısından anlamli farklılık göstermediği bir diğer sonuç olarak elde edilmiştir. Bu sonuç Kelekçi ve Yılmaz (2015) tarafından yapılan araştırma sonucuyla örtüşmektedir. İl ve ilçe yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlerin daha fazla uyaranla karşılaşmaları bu sebeple problem çözme becerilerinin daha fazla gelişmesi ve psikolojik sağlamlıklarının daha yüksek olması beklenebilir (Hoşoğlu vd., 2018). Bununla birlikte köy yerleşim yerinde görevli öğretmenlerin ise köy koşullarının ilçe ve il yerleşim yerlerine göre daha güç ve yetersiz olması sebebiyle problem çözme becerilerinin daha etkili olması ve psikolojik sağlık düzeylerinin yüksek olması beklenebilir. Dolayısıyla gerek merkezi yerlerde gerekse kırsal bölgelerde çalışan öğretmenlerin bu bölgelerde çalışıyor olmalarının kendilerine farklı yollarla psikolojik sağlık durumunu kazandırdığı ifade edilebilir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan psikolojik sağlık düzeylerinin kurumun yerleşim yeri değişkeni açısından anlamli bir biçimde farklılaşmamasının yukarıda ifade edilen bu nedenden kaynaklandığı belirtilebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin okutulan sınıf düzeyi ve okutulan yaş grubu değişkeni açısından anlamli bir farklılık göstermezken sınıftaki öğrenci sayısı açısından anlamli bir biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıfında 11-20 arası öğrencisi bulunan öğretmenlerin psikolojik sağlık puanları, sınıfında 0-10 arası öğrencisi bulunan öğretmenlerin psikolojik sağlık puanlarından anlamli düzeyde yüksek olduğu; sınıfında 11-20 arası öğrencisi bulunan öğretmenlerin psikolojik sağlık puanları, sınıfında 21-30 arası öğrencisi bulunan öğretmenlerin psikolojik sağlık puanlarından anlamli düzeyde yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Sönmezer (2015) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının sınıf mevcudu değişkeni açısından farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre sınıf mevcudunun çok ya da az olmasının öğretmenin psikolojik sağlamlığını olumsuz etkilediği söylenebilir. Sınıf mevcudunun çok olmasının öğretmenin performansında düşüşe sebep olabileceği, sınıf yönetimini güçleştirebileceği; öğrenci mevcudunun az olduğu sınıflarda ise öğrenci sayısının sınıf yönetimi açısından olması gereken ideal sayının altında olması, öğretmenin aynı öğrencilerle daha fazla iletişim kurmak zorunda kalması, özellik ve yetenek yönünden zengin bir ortam olamaması gibi faktörlerin öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin düşük çıkmasında etkili olmuş olabileceği ifade edilebilir. Bu araştırma

sonucundan farklı olarak Çetin (2019) ve Doğan (2020) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin istihdam tipi açısından da anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Çetin (2019) tarafından öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada da psikolojik dayanıklılığın istihdam tipi açısından farklılaşmadığı görülmüştür.

Öneriler

1. Araştırma sonucunda öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların gelişimlerinin en kritik dönemlerinde görevli olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin yüksek düzeydeki psikolojik sağlıklarını sürekli kılmak için onların mesleki gelişimlerini destekleyici eğitsel içerikli seminerler, hizmet içi eğitimler ve yapılandırılmış rehberlik programları düzenlenebilir. İş dışı sosyal faaliyetlerle öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeyleri daha da artırılabilir.
2. Araştırma sonucunda öğretmenlerin psikolojik sağlıklarının lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin lisansüstü eğitim alabilmeleri için destekleyici nitelikte düzenlemeler yapılabilir, lisansüstü eğitime devam edebilmeleri konusunda öğretmenlerin çalışma koşullarında kolaylaştırıcı düzenlemelere gidilebilir.
3. Araştırma sonunda sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin azaldığı ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan okul idareleri sınıf mevcutlarını düzenlerken bu durumu dikkate alarak öğretmenlerin psikolojik sağlıklarını olumsuz etkileyecek uygulamalardan kaçınabilirler.
4. Bu çalışmanın örneklemini Aydın ili ve ilçelerinde görev yapan okul öncesi ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Farklı illerde görev yapan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin araştırma örneklemine dâhil edildiği araştırmalar yapılabilir.
5. Araştırma sonucunda eğitim durumu, branş, çalışılan kurum ve sınıftaki öğrenci sayısı değişkenleri açısından öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmaların nedenlerini derinlemesine incelemeye imkân sunacak nitel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akfrat, O. N. & Özsoy, M. (2021). Türkiye’de psikolojik sağlık ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 26-42. <http://doi.org/10.33400/kuje.893290> adresinden erişilmiştir.
- Akgün, Ö. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akman, Y. (2016). Öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 28, 268-277. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.729> adresinden erişilmiştir.
- Altuntaş, S. & Genç, H. (2020). Mutluluğun yordayıcısı olarak psikolojik sağlık: Öğretmen örnekleminin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 936-948. <http://doi.org/10.16986/HUJE.2018046021> adresinden erişilmiştir.
- Avcı, S., & Erden, M. (2009). Gelecek Zaman Algısı Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 1-12.

- Aydemir, İ. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları, pedagojik inanç sistemleri, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Aydın, İ., Öncü, E., Akbulut, V. & Küçük Kılıç, S. (2019). Öğretmen adaylarının boş zaman sıkılma algısı ve psikolojik sağlık ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21(1), 39-53.
- Aydın, M. & Egemberdiyeva, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 37-53.
- Bitmiş, M. G., Sökmen, A. & Turgut, H. (2013). Psikolojik dayanıklılığın tükenmişlik üzerine etkisi: Örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 27-40.
- Block, J. H. (1950). *An experimental investigation of the construct of ego control* (Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, California.
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349-361.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. & Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y., Kadioğlu Ateş, H. & Kadioğlu, S. (2018a). Sınıf öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişki. *9. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu EYFOR 9 Bildiri Kitabı* içinde (s. 1639-1652). EYUDER Yayınları. <https://hdl.handle.net/20.500.12436/3412> adresinden erişilmiştir.
- Cerit, Y., Kadioğlu Ateş, H. & Kadioğlu, S. (2018b). İlkokul müdürlerinin bakım liderliği davranışları ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı 74, 223-238.
- Chou, M., Lee, H. & Wu, H. (2016). Emotion, psychological resilience and work stress: a study among preschool teachers. *European Journal of Psychological Research*, 3(1), 8-15.
- Çetin, E. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul.
- Demir, R. & Türk, F. (2020). Pozitif psikoloji: Tarihçe, temel kavramlar, terapötik süreç, eleştiriler ve katkılar. *Uluslararası Akademik Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 108-125.
- Doğan, B. B. (2020). *Okul psikolojik danışmanlarının (rehber öğretmenlerinin) psikolojik sağlık, öz yeterlik ve iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi-Kocaeli.
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mutluluk ve Esenlik Dergisi*, 3(1), 93-102.
- Doğan, T. & Yavuz K. E. (2020). Yetişkinlerde psikolojik sağlık, yaşanmış çocukluk deneyimleri ve algılanan mutluluk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, Cilt 12, 312-330.
- Dulkadir Yaman, N., Karademir, A. & Yaman, F. (2023). An investigation of the parental mediation situations of preschool children's parents. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 13(2), 218-245. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1258231> adresinden erişilmiştir.
- Ergenç, B. (2016). *Anasınıfı öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin sosyal becerileri ve empatik eğilim düzeyleri üzerindeki rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi-İstanbul.
- Erkoç, B. & Danış, M. Z. (2020). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin tespit edilmesine yönelik bir araştırma. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 34-42.

- Florian, V., Mikulincer, M., & Taubman, O. (1995). Does hardiness contribute to mental health during a stressful real-life situation? The roles of appraisal and coping. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*(4), 687.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. McGraw-Hill.
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H., & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research, 14*(1), 29-42.
- Garmezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry, 56*(1), 127-136.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(28), 113-128.
- Gönen, T. & Koca Ballı, A. İ. (2020). Psikolojik sağlamlığın tükenmişliğe etkisi: Özel okullarda çalışan öğretmenler üzerine bir araştırma. *Turizm Ekonomi ve İşletme Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 46-60.
- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education, 23*(8), 1302-1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006> adresinden erişilmiştir.
- Gülay Ogelman, H., Amca Toklu, D. & Özbilen, A. E. (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılıkları ile gelecekte beklenenlerinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi, 8*(1), 106-119. doi: 10.54979/turkegitimdergisi.1260355
- Güler, K. & Yöndem, K. (2021). Covid-19 sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlamlık ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(119), 134-151.
- Güran, M. & Tösten, R. (2023). Prososyal motivasyonu açıklayan bir unsur olarak psikolojik sağlık: öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 32*, 555-572.
- Güzel, G. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlık düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi-Denizli.
- Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience?. *The Canadian Journal of Psychiatry, 56*(5), 258-265.
- Hoşoğlu, R., Fırıncı Kodaz, A., Yılmaz Bingöl T., & Vural Batık, M. (2018). Öğretmen adaylarında psikolojik sağlık. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8*(14), 219-229.
- Işık, Ş., Karairmak, Ö., Aydoğan, D., Üzbe Atalay, N., Mutlu Çaykuş, T., Demir, Ö.O. & Yaşar, S.M. (2021). M. Açar & E. Aydın (Eds.), *Psikolojik sağlık: Psikolojik danışman ve rehber öğretmenler için*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://orgm.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Işık, Y. (2019). *Ergenlerde psikolojik sağlamlığın sosyal dışlanma, sosyal kaygı, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi-Sakarya.
- Kaçar, T. (2022). *Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları, yaşam becerileri ve öz-kontrolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya.
- Kara, E. (2021). Rıza kavramının pozitif psikoloji açısından incelenmesi, *Dini Araştırmalar, 24*(61), 571-593. <https://doi.org/10.15745/da.1012284> adresinden erişilmiştir.
- Karabulut, N. & Balcı, A. (2017). Okul yöneticilerinin yılmazlık düzeyi ve denetim odağı ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 196-214.
- Karacabey, M. F., & Bozkuş, K. (2019). Psikolojik sağlamlığın, tükenmişlik, iş tatmini ve örgütsel bağlılığa etkisi: Suriyeli göçmenlerin Türkçe öğretmenleri üzerinde bir uygulama. *İş, Güç: Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 21*(2), 91-110.
- Karairmak, Ö. (2006). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(26), 129-142.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.

- Kavi, E. & Karakale, B. (2018). Çalışan psikolojisi açısından psikolojik dayanıklılık. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 7(7), 56-77. <https://doi.org/10.31199/hakisderg.391826> adresinden erişilmiştir.
- Kelekçi, H. & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 992-1007. <https://doi.org/10.17860/efd.96988> adresinden erişilmiştir.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 2-11.
- Köse, F. (2022). Öğretmenlerin psikolojik sağlımlıkları ve kendini işe vermeleri üzerine korelasyonel bir çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 102-110. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.940730>
- Kurt Ulucan, T. (2013). *Ebeveynleri boşanmış ergenlerin yılmazlık, benlik saygısı, başa çıkma ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi: Yılmazlığın aracı rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi-Ankara.
- Lens, W. (1988). The motivational significance of future time perspective: The homecoming of a Concept. *Psychologica*, 1, 27-46.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857-885.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Makas, S. (2019). Yaşam doyumunun duyguları ifade etme, kendini toparlama gücü ve algılanan sosyal destek açısından incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi-Sakarya.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227> adresinden erişilmiştir.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921-930.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Öğülmüş, S. (2001, Mart 29-30). Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık (Bildiri). *I. Ulusal Çocuk ve Suç: Nedenler ve Önleme Çalışmaları Sempozyumu*, Ankara, Türkiye.
- Özbağır, T. (2019). *Öğretmenlerde psikolojik dayanıklılığın duygusal zekâyla, pozitif öğretmen özellikleriyle ve demografik değişkenlerle ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi-Istanbul.
- Özer, E. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlımlık düzeylerinin duygusal zekâ ve beş faktör kişilik özellikleri açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya.
- Özsoy, M. (2021). *COVID-19 salgın sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlımlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi-Kocaeli.
- Öztürk, K. & Erdem, M. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin yönetici yeterlikleri ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(15), 26-47. <https://doi.org/10.46778/goputeb.762990> adresinden erişilmiştir.
- Polat, D. D. (2018). *Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumunu, mesleki tükenmişlik düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi-Sakarya.
- Polatçı, S., İrk, E., Gültekin, Z. & Sobacı, F. (2017). Psikolojik dayanıklılık ve kişilik özellikleri tatmin düzeyini etkiler mi? *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(29), 553-578.

- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719> adresinden erişilmiştir.
- Selçuklu, A. E. (2013). *Örgütsel bağlılığın bir yordayıcısı olarak kurum kültürü ve psikolojik dayanıklılık: Okul öncesi öğretmenler üzerine bir çalışma* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi-Kayseri.
- Sezer, İ. (2022). Hayatın zorluklarına karşı içimizdeki güç esnek dayanıklılık. *TUBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*, 660, 34-51.
- Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 489-502.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Jennifer Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194–200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Sönmezer, B. (2015). *Öğretmenlerin tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi-Kayseri.
- Şahin, D. (2014). *Öğretmenlerin öz duyarlıklarının psikolojik sağlık ve yaşam doyumu açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon.
- Temiz, S. R. (2023). *Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının psikolojik sağlık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya.
- Terzi, Ş. (2006). Kendini toparlama gücü ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 26(3), 77-86.
- Topçu, N. (2016). *Türkiye'nin maarif davası*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Toprak, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi-Sakarya.
- Tösten, R. & Özgan, H. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 867-889.
- Tüzel İşeri, E. & Zorlu Yam, A. (2019). Algılanan sosyal destek ile sosyal yeterlik ve sosyal sonuç beklentisi arasındaki ilişki: Eğitim fakültesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 51-66.
- Uçar, T. (2014). *Özel eğitim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin ve mesleki sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi: İstanbul ili avrupa yakası örneği* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi-İstanbul.
- Ulukan, M. (2020). Öğretmenlerin mutluluk ile psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73), 620-631.
- Ülker Tümlü, G. & Reçepoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 205-213. <https://doi.org/10.5961/jhes.2013.078> adresinden erişilmiştir.
- Üzbe Atalay, N. & Kurt Ulucan, T. (2018). Kendini toparlama gücü gelişim süreci: Ebeveynleri boşanmış ergenler üzerinde nitel bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 176-196.
- Windle, M. (1999). Critical conceptual and measurement issues in the study of resilience. M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Yavuz, K. E. (2022). Psikolojik Sağlık. <https://uskudar.edu.tr/pozitif-psikoloji/psikolojik-saglamlik> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, G. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin meslekten tükenmişlik ve psikolojik yılmazlık düzeyi ilişkisi. *Uluslararası Türk Dili, Edebiyatı ve Tarihi Dergisi*, 11(14), 812-826.

To Be an Administrator in Science and Art Centers

Sezer İNAN

Murat Kantarcı Science and Art Center, Kayseri-Türkiye

Zehra Çiçek AKKUZU

Murat Kantarcı Science and Art Center, Kayseri-Türkiye

Yeliz YENİ

Murat Kantarcı Science and Art Center, Kayseri-Türkiye

Mustafa ÇELİKTEN

Erciyes University, Kayseri-Türkiye

Article History

Submitted: 06.03.2024

Accepted: 30.03.2024

Published Online: 12.04.2024

Keywords

Science and Art Centers
Administrator
Motivation
Student
School

Abstract

This research aims to determine the adventure of the principals working in science and art centers, their theoretical and practical sources of knowledge about management science, their approach to organizational problems, and especially the phenomena considered to be 'specific' to science and art centers. Purposive sampling method was preferred for the research and all subjects constituting the population of the study were included in the research. The interviewed administrators shared their experiences, the problems they encountered in organizational management and their suggestions for solutions, and their thoughts on how to make the system more efficient. Regarding the research topic, national and international literature was reviewed and the opinions and resources considered to be directly related to the subject were shared. The school principal is the person responsible for the effectiveness of the open system called school, its adaptation to the environment, its continuity in an effective manner, and responding to requests from inside and outside the organization. Organizational directors, responsible for the primary success of the organization, will need theoretical knowledge about their fields while solving the problems they encounter in their areas of duty, communicating with other members and, most importantly, making decisions on organizational issues. School principals should take postgraduate courses in educational management, attend school management courses on similar subjects, and regularly attend symposiums and workshops in order to successfully fulfill their responsibilities in such important issues. It should not be ignored that the success of an institution requires more than ever the self-sacrificing efforts of all stakeholders, especially organizational managers and teachers, the adoption of organizational goals, and especially the continuous self-renewal of employees in terms of knowledge. Science and art centers function as a "catalyst" for the Turkish education system, and the projects carried out by teachers and students for the innovations put into practice in the fields of science and technology prepare the ground for pioneering studies in the field.



DOI:10.29129/inujgse.1448118

Bilim ve Sanat Merkezlerinde Yönetici Olmak

Sezer İNAN

Murat Kantarcı Bilim ve Sanat Merkezi, Kayseri-Türkiye

Zehra Çiçek AKKUZU

Murat Kantarcı Bilim ve Sanat Merkezi, Kayseri-Türkiye

Yeliz YENİ

Murat Kantarcı Bilim ve Sanat Merkezi, Kayseri-Türkiye

Mustafa ÇELİKTEN

Erciyes Üniversitesi, Kayseri-Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 06.03.2024

Kabul: 30.03.2024

Online Yayın: 12.04.2024

Anahtar Sözcükler

Bilim ve Sanat Merkezleri
Yönetici
Motivasyon
Öğrenci
Okul



DOI:10.29129/inujse.1448118

Öz

Bu araştırma, Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan yöneticilerin mesleğe başlama serüveni, yönetim bilimi konusunda sahip oldukları teorik ve pratik bilgi kaynakları, örgütsel problemlere yaklaşım tarzları ve özellikle de Bilim ve Sanat Merkezlerine “özü” olarak düşündükleri olguları tespit amacı taşımaktadır. Araştırma için amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiş olup çalışma evrenini oluşturan deneklerin tamamı araştırmaya dâhil edilmiştir. Görüşme yapılan yöneticiler tecrübelerini, örgüt yönetimi konusunda karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini, sistemin daha verimli hale getirilmesi için düşüncelerini paylaşmışlardır. Araştırma konusu ile ilgili olarak ulusal ve uluslararası literatür taranmış konu ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülen görüş ve kaynaklar paylaşılmıştır. Okul denilen açık sistemin etkililiğinden, çevreye uyumunu sağlamaktan, etkin bir biçimde sürekliliğinden, örgüt içinden ve dışından gelen istekleri yanıtlamaktan sorumlu kişi okul müdürüdür. Örgütün birinci derecede başarısından sorumlu tutulan örgüt yöneticileri görev yaptıkları alanlarda karşılaştıkları problemleri çözerken, diğer üyelerle iletişim kurarken ve her şeyden önemlisi de örgütsel konularda karar verirken alanları ile ilgili teorik bilgilere ihtiyaç duyacaklardır. Okul yöneticisi de böylesine önemli konularda sorumluluklarını başarı ile yerine getirebilmek için lisansüstü düzeyde eğitim yönetimi dersleri almalı, benzer konularda okul yönetimi kurslarına katılmalı, düzenli olarak sempozyum ve çalıştaylara katılabilmeleri sağlanmalıdır. Unutulmamalıdır ki bir kurumun başarısı için başta örgüt yöneticileri ve öğretmenler olmak üzere bütün paydaşların özverili gayretine, örgütün amaçlarını benimsemelerine ve özellikle de iş görenlerin bilgi açısından sürekli kendilerini yenilemelerine her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezleri Türk Eğitim Sistemi için bir “katalizör” işlevi görmekte, öğretmenler ve öğrenciler tarafından yapılan projeler bilim ve teknoloji alanlarında yapılacak öncü çalışmalar için “yaygın etki” oluşturarak yeni buluşlar için zemin hazırlamaktadır.

GİRİŞ

Okul, toplumun eğitim kavramı ve hizmetiyle özdeşleştirdiği kurum, eğitim sisteminin en fonksiyonel parçası ve üretim amaçlı somut örgütlenmesidir (Açıkalın, 1998). Okul, çok boyutlu bir olaydır ve ülkenin gelişmesi, ilerlemesi, kalkınması ile doğrudan ilgili (MEB, 1993) olup önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına uygun olarak öğrencilerin davranışlarını değiştirecek veya yeni davranışlar kazandıracak yaşantılar hazırlayıp sunan sosyal ve açık bir sistemdir (Başaran, 1993). Bu açık sistemin etkililiğinden, çevreye uyumundan, etkin bir biçimde sürekliliğini sağlamaktan, sistem içinden ve dışından gelen istekleri manidar bir şekilde cevaplamaktan sorumlu kişi de tartışmasız okul yöneticisidir. Eğitim sisteminin yapı ve işleyişindeki aksaklıklar ve yetersizliklerin etkili okul müdürlerinin yokluğu ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

Okul örgütünün işleyişi ve etkililiği üzerinde yapılan çalışmalarda öğrenci ve öğretmenlerin başarılarının anahtarının “yöneticiler” olduğu, onların tıpkı bir orkestra şefi gibi diğer bütün çalışanları harmoni içinde “iyi, daha iyi ve en iyiye” ulaştırabilmek için zaman sınırı tanımadan, emeğini esirgmeden, ümitsizliğe kapılmadan ve vizyonunu hiçbir zaman kaybetmeden çalıştığı (Karip ve Köksal, 1999) sonucuna varılmıştır. Kendisine böyle bir misyon belirleyen bir okul yöneticisi de her şeyden önce problemleri bilimsel yollardan tespit edip, onlara çağın gereklerine, çalıştığı kurumun şartlarına uygun geçerli ve güvenilir çözümler üretebilme becerisi, takım ile karar alma stratejisi ve kendisini sürekli olarak yenileme çabası gibi faktörlerin önemli olduğunun bilincinde olmalıdır.

2000’li yılların ilk çeyreğinde nüfusun hızla artması sebebiyle eğitime karşı olan istek daha fazla artmış ve zaten sınırlı olan kaynakların dağıtımı aşamasında çok karmaşık problemler yaşanmaya başlanmıştır. Buna paralel olarak eğitim sistemine karşı olan aşırı taleplere cevap vermek ve karşılaşılan problemleri çözebilmek için okul yöneticilerinden beklentiler de aşırı derecede artmış, okul müdürlerinin zaten çok çeşitli olan görevlerine bazen formal bazen de informal olarak yenileri eklenmiştir. Halihazırda okul yöneticilerinden beklenen çok karmaşık ve çeşitli görevlerin yanı sıra onların örgütteki kriz durumuyla başa çıkması, çatışmayı yönetmesi, vizyon sahibi olması, iş görenleri güdülemesi, programlanmamış konularda geçerli, güvenilir kararlar vermesi ve problem çözüme yeteneğine sahip kişiler olması (Çelikten, 2001) da beklenmektedir. Bu beklentilerin ne derecede gerçekleştiğini saptamak için okullarda görevli öğretmenlere, yardımcı iş görenlere, öğrenci ve velilere “Okul müdürü ne iş yapar?” diye sorulduğunda alınan yanıtlar, bazen mizahi olmakla birlikte gerçeği de yansıtmaktadır. Okul yöneticisi, örgütün misyon ve vizyonunu belirleyerek bu hedeflere okulca ulaşabilmek için nasıl davranılması gerektiğini tespit ederek okul atmosferini ona göre oluşturmakla yükümlüdür (Yıldırım, 2011). Günümüzde ideal bir okul yöneticisinin; vizyon sahibi olan, okulunu geleceğe taşıyan, değişime ayak uyduran, daha çok sorumluluk alıp okulunu öğrenmenin merkezi haline getiren, okul ikliminin önemini vurgulayan, bütün paydaşlarla olumlu ilişkiler kurabilen ve belki de en manidarı beklenmedik durumlarda karşılaşılan sorunlara soğukkanlılıkla çözüm üretebilen kişi olması beklenilmektedir. Bütün bu görev ve sorumlulukların yanında okul yöneticilerinin aynı zamanda öğrencilerin öğrenme sürecinde lider olarak görev almak sorumluluğu vardır (Yavuz, 2015). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri konusunda yaptığı ampirik araştırmada (Gürbüz vd., 2013), okul müdürlerine atfedilen görev ve sorumlulukların; okulun paydaşları ile sağlıklı ilişkiler kurma, öğrencilerin her açıdan gelişimini takip etme, onlara rehberlik hizmeti sunma ve eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi gibi çok çeşitli olduğuna dikkat çekmiş, aslında bu beklentilerin çeşitliliğinin okul müdürünün önemini arttırdığına da vurgu yapmıştır.

Kabul etmek gerekir ki genel lise ve diğer okullarda görev yapan yöneticilerinden beklentilerin böylesine yüksek ve bir o kadar da çeşitlilik arz ettiği bir iklimde, Bilim ve Sanat Merkezlerinde yönetici olarak çalışmak diğer eğitim kurumlarında yönetici olmaktan çok daha fazla sorumluluk almayı ve de diğer okullarda görev yapan meslektaşlarından daha fazla donanımlı olmayı gerektirmektedir. Bu merkezlerde eğitim alan öğrencilerin zihinsel özellikleri ve yetenekleri birbirinden farklı ve daha baskındır, bu sebeple öğrenciler ciddi bir rehberlik sistemine ve öğretmenlerinin yol göstermesine ihtiyaç duymaktadır. Bu özel öğrencilerin eğitimlerinin daha etkili olması için gerekli düzenlemeleri kurum yöneticileri yapacaktır, bu sebeple onlara fazlaca görev düşmektedir. Öncelikle bu yöneticilerin özel öğrencileri iyi tanımaları, onların yetenek ve özelliklerini iyi bilerek onlarla etkili iletişim kurmaları gerekmektedir. Bu hassas görev ve beklentilerin yanı sıra Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrencisi olan veliler kurumdan ve çocuklarından kısa bir süre içinde “somut” bir başarı beklentisi içerisine girmektedirler. Veliler çocuklarının hem ilgi duydukları alanda en üstün başarıyı göstermesini hem de sanat, spor, müzik vb. dallarda da tabir yerinde ise “en üstün” başarıyı yakalamasını beklemektedirler. Görüşme yapılan bir okul yöneticisinin naklettiği gibi “Bu ve benzeri ütopyik beklentiler de bizlere diğer okullarda görev yapan meslektaşlarımızdan daha fazla sorumluluk ve yük getirmektedir. Bu da ister istemez başta okul yönetimi olmak üzere öğretmenler ve rehberlik servisini sıkıntıya düşürmektedir.”

Problem Cümlesi

Örgütlerin hizmet verdikleri sektörlerde başarılı olabilmesi için hem değişime ayak uydurmaları hem daha da önemlisi örgütü oluşturan üyelerin çağın gereklerine göre sürekli kendilerini yenilemeleri beklenmektedir. Hiç kuşkusuz örgüt üyelerinin kendilerini yenileme çabaları tek başına yeterli olmayacaktır, daha da önemlisi örgütün yöneticisi konumunda olan, örgütün başarısından sorumlu olan yöneticinin liderlik yetenekleri ile donatılmış olması her zamankinden daha da zorunluluk haline gelmiştir. Bunun için de örgüt yöneticileri sürekli kendilerini yenilemeli, pratik bilgilerini teorik boyutlarla desteklemeli, karşılaşılan sorunlara bilimsel çözümler aramak için her türlü platformlardan destek almalıdırlar. Unutulmamalıdır ki, etkili bir örgüt kültüründe tesadüfi başarıya inanılmaz, örgütün başarısı ile yöneticinin vizyonu, iş görenlerle etkili iletişimi, problem çözme becerileri ve her şeyden önemlisi de kendini çağın gereklerine göre teorik ve pratik açılardan donanımlı olarak yetiştirmesi arasında pozitif yüksek korelasyon vardır. Örgüt yöneticisinin karar verdiği konularda teorik bilgisinin yetersiz olması kurumu başarıya ulaştırmak yerine kaosa sürükleyecektir. Onun içindir ki okul yöneticileri özellikle örgütsel problemleri çözme konularında teorik bilgiler ile donatılmış olmaları gerekliliktir. Aksi takdirde bilimsel temellere dayandırılmadan çözülmeye çalışılan örgüt problemleri belli bir süre sonra farklı şekillerde tekrar örgüt boyutlarını etkilemeye devam edecektir. Çünkü pratiğini yaptığı konularda kendisini teorik olarak profesyonel anlamda yetiştirmeyen bir yönetici örgütünde kaosa sebep olacaktır.

Vizyonu ve örgütsel hayalleri kısır olan yönetici örgütü yönetirken herhangi bir sürpriz ile karşılaşmaz, sorunları çözerken ikileme düşmez, hangi eylem ya da sorun karşısında ne yapması gerektiği önceden belirtilmiştir. Ne var ki, yönetici örgütü sıradanlıktan kurtarıp diğer kurumlarla rekabet etmesini istiyor ise örgütünde heyecan yaratacak bir “öğrenme iklimi ve kültürü” oluşturmak zorundadır. Bunun için de “yönetici işleri doğru yapar, lider doğru olanı yapar” özdeyişinde vurgulandığı gibi örgütte şartlar elverdiği oranda “lider-yönetici” olmak zorundadır. Birlikte çalışma ve başarıya odaklanma kültürü oluşturulmadığı müddetçe diğer örgütlerle rekabet gücü kazanılmayacak ve tesadüfi başarılarından medet umulacaktır. Rekabetin baş döndürücü hızla geliştiği, bilimin sürekli örgüt yönetiminde kullanıldığı bir çağda zaten tesadüfü başarılarından da medet ummak hayalcilikten ileri gidemeyecektir.

Bilim ve Sanat Merkezlerine öğrenci gönderen veliler çocuklarının hem bilim hem sanat hem de spor alanlarında başarı göstermesini istemektedirler. Aynı zamanda da çocukların bu merkezlerde akademik açılardan da kendi okullarındaki derslere ve sınavlara hazırlanmasını beklemektedirler. Hâlbuki realitede bazen çocuk sanat konusunda yetenekli olduğu halde bilimsel konulara karşı ilgisiz olabilmektedir. İşte bu noktada Bilim ve Sanat Merkezi yönetici ve öğretmenlerine, “zeki” çocukların da bir limiti olduğunu, onların da duruma göre “boş zamanlarının” olması gerektiği gerçeğini öğrencilerin velilerine anlatmak ve onları inandırmak durumundadırlar. BİLSEM’lerin gelecekteki bilim ve sanata katkı sağlayacak insanları yetiştirmeyi hedefleyen yaklaşımından yola çıkarak bu örgütlerde liderlik yapan okul yöneticilerinin örgütte karşılaştıkları sorunlara çözüm olarak geliştirdikleri teorik ve pratik yöntemler bir merak konusu olarak ortaya çıkmıştır. Bu cümleden hareketle bu araştırmanın problem cümlesi; *Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar ve fonksiyonel çözüm önerileri şeklinde özetlenebilir.*

Amaç

Okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve davranışları, başta öğrenciler, öğretmenler olmak üzere diğer personel ve paydaşlar üzerinde de etkili olmaktadır. Okul müdürünün liderliği, büyük ölçüde öğretmenlerin moralini, iş doyumunu, örgütsel bağlılığını, performansını ve öğrenci başarısını etkilemekte; güçlü okul kültürü ve ikliminin oluşturulmasında kilit bir rol oynamaktadır. Bu yönüyle okul müdürlerinin etkili olabilmeleri için hem yönetim hem de insan ilişkileri konularında mesleki bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan idarecilerin yönetim olgusuna teorik ve pratik anlamda bakış açılarını, örgütte karşılaşılan problemlere çözüm önerisi üretme becerilerini, okulun paydaşları ile olan iletişim şekillerini ve özellikle de örgüt kültürünü okuma biçimlerine dikkat çekmek bu çalışmanın başat amaçları arasındadır. Bu amaçların yanında hâlihazırda Bilim ve Sanat Merkezlerinde yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumu seçme sebeplerini öğrenmek, uygulamada karşılaştıkları sorunları tespit ederek olası çözüm önerileri sunmak, bu kurumlarda yönetici ve öğretmen olarak çalışmak isteyen adaylar için bir yol haritası çizmek de araştırmanın ikincil amaçları arasında sayılabilir.

Önem

Gelişmesi istenilen bir konu bilimsel araştırmaya dâhil edilerek hem daha geniş kitlelere ulaşması hedeflenir ve daha da önemlisi bilimsel bir platformda tartışma imkânı sunulmak suretiyle “araştırma problemi” üzerinde farkındalık oluşturmak amaçlanır. Onun içindir ki, bu çalışmanın konusu olan “*Bilim ve Sanat Merkezlerinde yönetici olmak*” başlıklı bu araştırma ile ulusal ve uluslararası literatüre katkı sağlamak hedeflenmiştir. Bu araştırmanın ilişkili olduğu ulusal literatür incelendiğinde Bilim ve Sanat merkezleri ve yöneticiler konularında ayrı ayrı olmak üzere çok sayıda makale, kitap bölümü ve lisansüstü çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan yöneticilerin kurumu seçme sebepleri, yönetim olgusuna bakış açıları, karşılaşılan problemlere çözüm önerileri üretme, paydaşları ile olan iletişim ve örgüt kültürü konularının tamamını bilimsel bir platformda inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yapılan literatür taramalarında yöneticilikle ilgili çalışmalara rastlansa da yeni bir oluşum olan BİLSEM’lerde yönetici olan liderlerle ilgili sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Mevcut çalışma, hem bu alandaki bilgi eksikliğini doldurmak hem de ülkemiz geleceğini şekillendirecek özel beyinlere eğitim ortamı hazırlayan bu kurumlara katkı sunmak açısından yapılmaya değer görülmüştür. BİLSEM yöneticilerinin yaşadığı tecrübelerden yola çıkarak bu kurumlarda ileri dönemlerde yönetici olarak çalışacak eğitimcilere katkı sağlaması adına manidar bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre var olan durum saptanarak BİLSEM’lerin daha verimli hale getirilmesi için

çözüm önerileri sunulmuş, bu ve benzeri sebeplerdendir ki, hâlihazırdaki araştırma bu konuda yapılan öncü çalışmalardan olduğu söylenebilir.

Bilim ve Sanat Merkezleri Türk Eğitim Sistemi'ne yeni bir ivme, yeni bir soluk getirmek amacı ile 1993 yılında kurulmuş ve günümüze kadar da beklentilerin üzerinde bir performansla başarıya imza atmıştır. Şöyle ki, her ne kadar Bilim ve Sanat Merkezlerinde objektif ölçütlere göre seçilen öğrencilere önceden belirlenen müfredat doğrultusunda eğitim verilmesine rağmen, bu formal eğitimin yaygın etkisi beklenenden çok daha fazla olmaktadır. BİLSEM'lere devam eden öğrenciler kayıtlı buldukları okullarda gerek ders ve gerekse ders dışı sosyal etkinliklerde lokomotif görevi üstlenmişler, metaforik bir yaklaşımla 'katalizör' rolü oynamaktadırlar. Bu da hâlihazırda yapılan araştırmanın son derece zamanlı olduğu, ampirik sonuçlar içerdiği ve yönetici, öğretmen ve velilere fonksiyonel öneriler getirdiği için manidar bir prestije sahip olduğu düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma Melikgazi merkez ilçesi ile sınırlı tutulmuş olup çalışma evreni içerisinde hizmet veren iki Bilim ve Sanat Merkezi de araştırmaya dâhil edilmiştir. Develi ve Yahyalı ilçelerinde de BİLSEM bulunmasına rağmen bunların kuruluş aşamasında olması, henüz mezun vermedikleri ve araştırmanın amaçları ile ilgili manidar sonuçlar elde edilemeyeceği düşünceleri gibi faktörlerden dolayı çalışma evrenine dâhil edilmemiştir. Dolayısı ile bu çalışmada evrenden herhangi bir örneklem alma yoluna gidilmemiş, çalışma evreninin tamamı araştırmaya dâhil edilmiştir.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Örgüt Yönetimi

Bugün çeşitli denemeler göstermiştir ki, iyi bir yönetici örgütün başarıya ulaşmasında en önemli unsurlardan biridir. Mevcut kaynaklar, imkânlar aynı olduğu halde etkili bir yönetici vasıtası ile başarıya ulaşan bir örgüt, daha etkisiz bir idarecinin yönetiminde daha verimsiz bir çalışma sergileyebilmektedir. Okul örgütlerinin hedeflerine ulaşmasında en önemli sorumluluk okul yöneticileri, öğretmenler ve okulun bütün paydaşlarına aittir. Bu nedendir ki, eğitim yöneticileri, eğitim sürecinin etkili anahtarları, okulun yasal liderleri, okulda otorite ve gücün en önemli simgesi ve sahibi konumundadırlar. Okul örgütü üzerine yapılan araştırmalar (Çelikten, 2004; McEwan, 2018; Zincirli ve Yeni, 2022) okul iklimi ve kültürünün yöneticilerin başarısı üzerindeki etkisine vurgu yapmışlardır. Okul yöneticisi, yönetim süreçlerini, okul iklimini, kültürünü ve verdiği mesajları "zamanlı" olarak doğru okuyabilen bir lider olarak yetkinlikleri ile iyi bir rol modeli olmalıdır. Araştırmalarda, etkili okul yöneticilerinin öğretim lideri, arabulucu, iletişim ve problem çözme ve karar verme konularında yetkin olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. McEwan (2018), Amerika'da görev yapan en başarılı 40 okul yöneticisi ile yaptığı görüşme sonrasında etkili okul müdürlerinin 10 özelliğini tanımlamış ve bunları, iletişim uzmanı, eğitimci, vizyon sahibi, kolaylaştırıcı, değişim uzmanı, kültür mimarı, harekete geçirici, üretici, karakter mimarı ve katkıda bulunan şeklinde özetlemiştir. Bu araştırma her ne kadar farklı bir ülkede ve farklı bir örgüt ikliminde yapılsa da bizim kültürümüzle de yüksek düzeyde korelasyon gösterdiği söylenebilir.

Örgütü yönetmelikler çerçevesinde biçimsel olarak idare etmekten sorumlu olan okul müdürünün öğretmenlerle iletişimi, okulda sağlıklı bir eğitim öğretim iklimi oluşturulmasındaki önemi her zamankinden daha çok gerekli hale gelmiştir. Etkili okul ölçütlerini karşılamayı hedefleyen bir okul müdürü aşırı derecede baskıcı, yetkileri tamamen kendinde toplayan, astları ile paylaşmayan kontrolcü bir yönetim anlayışı yerine; öğretmenleri okulun değerleri etrafında toparlayabilen bir yönetim tarzı

tercih etmelidir. Okuldaki öğretmen ve diğer personel arasında kaynaşma sağlayacak örgüt iklimini düzenleyebilen, öğretmenlerle birlikte hareket eden, bütün paydaşlara değerli olduğunu hissettiren yönetim anlayışının daha etkili olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte okul müdürünün yönetim görevi, ortaya çıkan problemlerin çözümlenmesini de kapsar. Problem çözme her şeyden önce belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı içermektedir. Eğitim öğretim hizmeti sunan okullar düzeyinde düşünüldüğünde okul müdürleri problem çözme sürecinin merkezinde yer almaktadır. Yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer paydaşlar bu süreç içinde okul amaçlarını gerçekleştirmek adına hep birlikte hareket etmek durumundadır. Özellikle okul kültürünün oluşturulması ve kurum kimliğinin belirlenmesi sürecinde bu birliktelik çok daha fazla önem arz etmektedir.

Araştırmalarda, (Çelikten, 2004; Karip ve Köksal, 1999; McEwan, 2018) bir örgütün başarısı ile yöneticinin uzmanlık alanı ile ilgili teorik konularda donanımlı olması ve özellikle alanı ile ilgili pratik (uygulama) konularda bilimsel açılardan günün şartlarına uygun olarak yetiştirilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Maalesef Türkiye’de lisans düzeyinde eğitim yöneticiliği bölümü bulunmamakta, lisansüstü düzeyde ise sınırlı sayıda kontenjanla az sayıdaki üniversitelerde eğitim yönetimi programları sayesinde teorik konulara hâkim eğitim yöneticileri yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Bundan dolayı okul idarecisi olmak isteyen öğretmenler eğitim yönetimi konusunda yeterince teorik bilgi edinmedikleri için profesyonel okul yöneticiliği ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Profesyonel okul yöneticiliği bir meslek haline gelmediği gibi, sürekli değişen yasal düzenlemeler bir türlü istenilen düzeye gelememiştir. Çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayımlanan 2023 Eğitim Vizyon Belgesi’nde okul yöneticiliği ile ilgili önemli kararlar alınmış ve açılımlar yapılmıştır. Bu kararlardan “okul yöneticiliği profesyonel bir uzmanlık alanı olarak düzenlenerek bir kariyer basamağı olarak yapılandırılacaktır” ve “okul yöneticiliği yüksek lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılacaktır” maddeleri, etkili ve başarılı okul yöneticilerinin niteliklerini arttırmayı hedeflemiş, ne yazık ki somut bir adım atılamamıştır.

Bilim ve Sanat Merkezlerinin Yönetimi

Yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreğinde birçok vizyon sahibi devletler, yönetimlerini etkili bir şekilde devam ettirecek liderleri ve yönetim kadrolarını oluşturmak, bilim, sanat, edebiyat ve spor gibi uzmanlık alanlarında mümkün olabilecek en ileri noktalara ulaşabilmek için üstün yetenekli bireylerden yararlanmak istemişler, bunların eğitim-öğretimine ayrı bir önem vermişlerdir. Özel yetenekli insanların eğitimleri için, tarih boyunca çeşitli çalışmalar yapılmış, bu bireyler, bazen doğru yönlendirilmeler sonucu özel yeteneklerini ortaya koyabilmişler, fakat çoğu zaman da özel yetenekli bireyler toplum içinde fark edilmeden, yeteneklerinin farkına bile varılmadan kaybolup gitmişlerdir (Dönmez, 2004). Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitimin diğer benzer işlemlere sahip kurumlarındaki faaliyetlerden pek çok açıdan farklı olması yöneticilerin hem işleyişi çok iyi bilmelerini hem de yönetmelerini her zamankinden daha fazla zorunlu kılmaktadır. Durum böyle olunca özellikle BİLSEM dışından atanan idareciler örgütü anlama ve örgüt iklimine uyum sağlama konusunda güçlükler yaşamaktadır. BİLSEM eğitim faaliyetlerinin diğer örgün eğitim kurumlarının aksine takım çalışmasına dayanması, bir öğrencinin gelişiminin pek çok öğretmenin katkısını zorunlu kılması, yöneticilerin çok iyi birer takım lideri olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle BİLSEM yöneticilerinin en önemli rollerinden biri paydaşları bir takım haline getirebilmeleri, zaten zor koşullar altında çalışan öğretmenlerini motive ederek çalışma motivasyonlarını arttırabilmeleri ve BİLSEM’lerde “biz” bilincini oluşturabilmeleri gerekli ve zorunludur.

Bilim ve Sanat Merkezi yöneticileri gerek öğretmenleri ve gerekse de diğer paydaşları motive etmede, yönlendirmede, iletişim kurmada ve özellikle de yönetim süreçlerini uygulama aşamalarında çok önemli

roller üstlenmektedir. Şöyle ki, yöneticiler gerek yönetsel gerekse de öğretimsel açıdan yeterli mevzuatın olmayışından, çok farklı alanlarda eğitimsel faaliyetlerle karşı karşıya olmalarından, buldukları şehirlerde özel yetenekli öğrencilerin eğitiminden birinci derecede sorumlu sayılmalarından, eğitim alanı da dâhil pek çok üst düzey yöneticinin BİLSEM'leri tanımıyor olmalarından dolayı Bilim ve Sanat Merkezi yöneticilerinin işleri tahmin edilenden daha büyük boyutlarda zorlaşmaktadır. Bu nedenle BİLSEM yöneticileri sürekli inisiyatif kullanmak, risk almak ve pek çok örgün eğitim yöneticisinin gündeminde olmayan sorunlara çözüm üretmek zorundadır. Bu da BİLSEM yöneticilerinin gerek eğitim yönetimi gerek de öğretimsel liderlik açısından donanımlı, problem çözme becerileri yüksek kişiler olmasını gerekli kılmaktadır.

Günümüz eğitim sisteminde özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını giderebilmek adına oluşturulmuş en etkili eğitim kurumu Bilim ve Sanat Merkezleridir. BİLSEM'lerde görev yapan yöneticilerin örgüt içerisindeki hiyerarşiyi sağlayabilmeleri, örgüt yapısının eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, örgüt içerisindeki amaçların doğru yollarla ulaşılabilir hale getirmesi, örgütü oluşturan bireylere verimli bir atmosfer hazırlaması bu kurumlarda eğitim alan bireyleri doğrudan, bağlı bulunduğu paydaşları ise dolaylı olarak ilgilendirmektedir. Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü'nün yaptığı açıklamada Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrencilerin, okul dışı saatlerde yetenekleri doğrultusunda proje ve etkinlik tabanlı eğitim aldığını, bu eğitimlerin disiplinler arası ders içerikleriyle sunulduğunu, öğrencilerin ilgi alanları ve okul müfredatları göz önünde bulundurularak güzel sanatlar, edebiyat, drama, yazılım, yabancı dil, liderlik, mekatronik, astronomi ve uzay bilimleri, yenilenebilir ve sürdürülebilir enerji, havacılık, akıl ve zekâ oyunları, düşünce eğitimi, arkeoloji, şehir kültürü ve benzeri 15 alanlarla ilişkilendirilerek zenginleştirilmiş eğitim programının uygulandığını belirtmektedir (bilsemnedir, 2016). Bu merkezlerde eğitilen öğrencilerin zamanı geldiğinde ülkenin bilim, sanat ve daha birçok alanında öne çıkacak isimleri olmaları beklenmektedir. Bu sebeple bu merkezlerin en iyi biçimde yönetilmesi ve bu yöneticilerin liderlik özellikleri sergileyerek örgütü oluşturan ve öğrencilerle doğrudan iletişime geçen öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve uygun çalışma ortamını oluşturabilmesi gerekmektedir.

YÖNTEM

Sayısal olmayan veri türlerinden bir ya da daha fazla çeşide sahip olup çok farklı kullanım alanlarına haiz yöntemler topluluğuna nitel araştırmalar denir. Nitel araştırma yöntemleri, olguların altında yatan nedenleri ortaya koymak, olguların nasıl oluştuğuna dair bulgulara ulaşmak gibi amaçlarla kullanılan bir bilimsel araştırma yöntemidir. Bu yöntem araştırılan konuyu betimlemekle kalmaz, derinlikli bir şekilde inceler ve de analiz eder. Araştırmacılar nitel çalışmalarda genellikle çevre, süreç ve algılara yönelik veriler toplamaya odaklanır. Nitel araştırma yöntemleri; gözlem, görüşme, betimsel, belge ve içerik analizi yöntemleri kullanılır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri ekte verilen açık uçlu görüşme soruları yoluyla toplanmıştır. Görüşme soruları alan yazın taraması ve ilgili çalışmalar incelenerek oluşturulmuş, sonunda da uzman görüşü alınmıştır. BİLSEM' de görev yapan bir yönetici ile pilot görüşme yapıldıktan sonra sorularda gerekli değişiklikler yapılarak mülakat formuna son şekli verilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı itibari ile Melikgazi'de hizmet veren iki BİLSEM'de görev yapan okul müdürleri ile dört erkek ve bir de kadın müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Araştırmanın güvenilirliğini yükseltmek için yöneticiler için hazırlanan mülakat sorularının ilgili olanları aynı zamanda çalışma evreni olarak belirlenen okullarda ikişer kadın ve erkek öğretmenlere de yöneltilmiş, alınan görüşler çalışmanın ilgili bölümünde paylaşılmıştır. Bu çalışmada; zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkân verdiği

varsayılan, karmaşık durumları aydınlatmaya yönelik güçlü bir potansiyele sahip olan ve araştırmacıya zengin bir içerik sunduğu kabul edilen amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Görüşmeye katılan yöneticilere Ek-1’de verilen sorular yöneltilmiş, alınan cevaplar, öneriler ve yorumlar bu başlık altında paylaşılmıştır. Mülakat yapılan yöneticiler “çocuklara faydalı olabilmek, yeni şeyler öğrenmek ve öğretmek, özellikle üstün yetenekli bireyleri sisteme kazandırmak, geleceğin sanatçısını, politikacısını ve bilim adamını yetiştirmek, çocuklara, ailelerine imkânlar çerçevesinde yardımcı olmak” gibi amaçları gerçekleştirmek için Bilim ve Sanat Merkezine yönetici olduklarını ama çalışmaya başladıktan sonra “bu mesleğin tam da kendilerine göre olduğuna” dikkat çekmişlerdir. Özellikle görüşüne başvurduğumuz bir idareci “yorucu bir meslek, mesai ve zaman kavramının sınırlarını tahmin edemiyorsunuz, ama yine de yönetici olmaktan, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin hayatlarına dokunmaktan mutlu oluyorum”, şeklindeki cevabı da bu mesleğin meşakkatli ama bir o kadar da haz verici olduğu mesajını vermektedir.

Okul yöneticisi olmaya karar vermenizdeki etkili olan en önemli faktörler nelerdir? sorusuna verilen cevaplar her ne kadar farklı şekilde ifade edilse de ortak amaç olan “öğrenciyi merkeze almak, onlara yardımcı olmak, ailelere rehberlik etmek, geleceğin bilim adamını, politikacısını veya sanatçısını yetiştirmek” paydasında birleştiği görülmektedir. Öğrencilerin başarısı için büyük bir özveri ile çalıştığının atını çizen bir idareci; “asıl amacım bu özel öğrencilere, ailelerine yardımcı olmaktı, aileleri bilinçlendirmek ve çocukların eğitimsel ihtiyaçlarını gidermek benim için çok önemliydi. Devlet okullarında bu çocukların ihtiyaçlarına cevap verilemiyor ve bu ihtiyaçlar giderilemiyor. Geleceğin bilim insanlarını ve sanatçıları kaybetmemek adına bu yola girdim.” ifadeler ile anlamlı bir yaklaşımda bulunmuştur. Yöneticiliğe başvuru yapmaya karar vermeden önce 10 yılı aşkın bir süre çeşitli okullarda öğretmen ve idareci olarak görev yaptığını, belli bir aşamadan sonra farklı bir düzeyde “faydalı” olmak istediğine vurgu yapan tecrübeli bir yönetici, meslektaşlarının görüşleri ile örtüşecek mesajlar vermiştir. “Her ne kadar öğretmenlik çok sevdiğim bir meslek ama yöneticilik kademesinde öğretmen, öğrenci, veli gibi çok daha geniş bir kitlenin hayallerine dokunuyorsunuz, bu da beni mutlu ediyor. Bu özel öğrencilerin çok farklı sorunları olabildiği gibi eğitimlerinin de buna paralel olarak çok farklı olması gerektiğinin bilincindeyim, bu konuda da tecrübelerime dayanarak geçerli çözümler üretebildiğimi düşünüyorum.” Görüşme yapılan yöneticilerin hemen tamamına yakını bu merkezlerde çalışmak için belli bir plan ve program dâhilinde ve özellikle de “bilinçli bir karar” sonucunda idareci oldukları, bu “karar” için de bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutlarda hazırlık yaptıkları, Bilim ve Sanat Merkezlerinde yönetici olmanın bir “ideal” olmasının ötesinde çok farklı hususlarda “fedakârlık” gerektirdiği noktasında hemfikir oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Görüşlerine başvurduğumuz yöneticilere; “problem” nedir, “kurumunuza özgü olarak gözlemlediğiniz problemler” ve “Bunlara karşı nasıl bir çözüm yolu izlersiniz?” sorularına ise çok manidar cevaplar alınmıştır. “Problem, sistemin verimli bir şekilde işleminin önündeki engeldir”, “iş görenler arasında yaşanan iletişim eksikliği”, “öğrenciden arzu edilen performansı alamamaktır.” Problem tespiti ve çözümü ile ilgili olarak da “iyi bir gözlemci olduğumu düşünüyorum, önce sorunun ilgili olduğu olayın aktör ya da aktörleri ile zaman kaybetmeden çift yönlü iletişim kurarım ve çok acil bir durum değilse problem çözümünde aceleci davranmam”. “Bu benim yönetim süreçleri ve problemlere yaklaşım açılarından kendime özgü bir strateji olduğumu düşünüyorum.” *Bilim ve Sanat Merkezlerinin yönetimine özgü olarak gözlemlediğiniz problemleri bizimle paylaşır mısınız?* Sorusuna kurumun işleyişi, öğrenci, öğretmen ve özellikle velilerin çocuklarından ve kurumdan beklentilerini literatüre kazandırma bakımından son derece manidar olduğu düşünülmektedir. Bu konuda Bilim ve Sanat Merkezinde

öğretmen olarak da hizmet verdiğinin altını çizen bir yönetici; “Bilim ve Sanat Merkezlerinde gözlemediğim ve tespit ettiğim en manidar sorun, öğrencilerin örgün eğitim kurumlarından yani devam ettikleri kendi okullarından kurumumuza geldiklerinde fiziksel olarak yorgun gelmeleri. Bu birinci sorun, ikincisi de özellikle bazı velilerin bizlerden çok çabuk somut başarılar beklemesi, örneğin veli istiyor ki çocuğum daha ilk seneden itibaren Nobel Ödülü’ne aday bir proje üretsin, yani velilerin kurumumuzdan ve özellikle kendi çocuğundan beklentisi gerçeklikten çok uzak. Bu durum da özellikle çocuğu bir ikilem arasında bırakıyor.” Yönetim kademesinde uzun yıllar çalışan, Bilim ve Sanat Merkezlerinin ve bu merkezlere devam eden öğrencilerin başarılı olabilmesi, geleceğin bilim adamlarının yetiştirilmesine takım elemanları olan öğretmen arkadaşları ile beraber gayret gösteren ve iyi bir gözlemci olduğu düşünülen yönetici; “Velilerin akademik kaygılarından ötürü, çocukları sınava yönelik alanlara kaydırmak istemektedirler. Fakat BİLSEM’lerin sınav dersleri ile ilgili bir amaç ya da hedefi bulunmamaktadır.” Diğer bir nokta da “kendimize ait bir yönetmeliğimizin olmayışı, bu yüzden alacağımız kararlar bizim inisiyatifimize kalıyor, haliyle bu da beraberinde riskleri getiriyor”. Görüşlerine başvuru alan yöneticilerin problemleri tanımlaması, tespiti, çözüm önerileri geliştirme gibi konulara teorik ve pratik açılardan donanımlı oldukları, özellikle de problem çözüme konularında tecrübeli oldukları izlenimi edinilmiştir. Bu husus da bir örgütün başarısının tesadüfi olmadığı, özellikle kurum yöneticilerinin liderliğinde bütün örgüt üyelerinin gayretleri sonucu olduğu tezi ile yüksek korelasyon göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul örgütünün ve eğitimin etkililiğinin artırılması, bu kurumlarında görev yapan bütün personelin niteliğinin artırılması ile doğru orantılıdır. Öğrenci başarısını etkileyen en önemli okul değişkeni ise okul örgütünde çalışan öğretmen kalitesidir (Hattie, 2003). Toplumumuzun ve geleceğimizin en değerli sermayesi diyebileceğimiz üstün yetenekli öğrencilerin hak ettikleri eğitimin, özel olarak yetiştirilmiş, alanlarında uzman ve belirli niteliklere sahip olan öğretmenler tarafından verilmesi ve daha da önemlisi özel becerilerle donatılmış yönetim kadrosuna emanet edilmesi büyük bir zorunluluktur. Gelişmiş ülkelerde üstün zekâlı ve yetenekli bireyler stratejik insan kaynağı olarak görülmektedir. Bir eğitim kurumunda, okul müdürün yönetimsel sorumluluklarının başında, öğretimsel faaliyetlerin uygulanması, takibi, etkililiği ve geliştirilmesi gelmelidir ki bu da o kurumun genel başarısına doğrudan katkıda bulunacaktır. Eğitimsel açıdan gerekli görülen yeniliklerin ve gelişmelerin takip edilmesi, öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi ve yeterli duruma getirilmesi için okul müdürlerinin öğretme-öğrenme sürecindeki eksikliklerle doğrudan ilgilenmesi bir zorunluluktur.

İnsan kaynağı, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde çok önemli bir role sahiptir. Bir örgütün maddi kaynakları ne kadar iyi durumda olursa olsun, insan kaynaklarını çağın şartlarına uygun bir biçimde geliştirmediği ve yönetemediği takdirde, başarılı olamayacaktır (Çelikten, 2004). Başarı tesadüfi değildir, başarının temelinde; hayal etmek, hayallerine ulaşmak için çok çalışmak, başarıya ulaşma sürecinde karşılaşılan problemleri birer fırsat olarak görmek ve hedefinden asla vazgeçmemek vardır. Onun içindir ki yeni nesillere başarının sırrının; sistemli çalışmaktan, teorik ve pratik açılardan donanımlı olmaktan, hayalleri için çalışmaktan geçtiğini ve hayatta hiçbir başarının tesadüfi olmadığını, tesadüfi başarıların ise uzun soluklu ve kalıcı olamayacağı fikrini mutlaka öğretmeliyiz.

Üstün zekâlı çocukların yetiştirilmesinde örgün eğitimin kuralları içinde kalınmamalı, bilimsel, sanatsal, kültürel alanlarda da desteklenmelidir. Avrupa ülkelerinde, üstün yetenekli çocukların eğitimlerinden amaçlanan, yalnız hazır bilgileri kullanan bireylerin yetiştirilmesi değil, çağdaş uygarlık sorunlarının çözümlenmesine yardım edecek bilgi ve sanat üreticilerini insanlığa kazandırmaktır (Akkanat, 1999). Eğitim kurumları ve aileler yakın iş birliği yaparak bu çocukların doğru eğitilmesini ve ortaya çıkarılmasını sağlamalı, nelere ilgi ve eğilim duydukları iyi tespit edilmelidir. İnsanın yeteneklerini, zekâsını, gücünü

bilmeyen ve bunları iyi değerlendiremeyen toplumların gelişme, çağdaşlaşma, önder olma iddiaları olamaz. Bu beklentiyi karşılamak için de bütün örgüt çalışanları, özellikle okul yöneticilerinin liderliğinde, öğretmenler ve diğer okul paydaşları ile üzerlerine düşen görevleri hakkı ile yapmaları beklentisi vardır. Unutulmamalıdır ki, bir örgütün başarısı da başarısızlığı da bir gecede vukuu bulan bir olgu değildir; bunun için bütün örgüt çalışanları “başarma” kültürünü benimsemeli ve yaptıkları bütün işlerde bu misyona odaklanmalıdır.

Bilim ve Sanat Merkezleri Türk Eğitim Sistemi için bir “katalizör” işlevi görmekte, ilim ve teknoloji alanlarında uygulamaya konulan yenilikler için öğretmenler ve öğrenciler tarafından yapılan çok değişik projeler alanda öncü çalışmalara zemin hazırlamaktadır. Diğer bir ifade ile günümüz Bilim ve Sanat Merkezlerini Japon kültüründe *Kaizen* olarak adlandırılan, “iyi, daha iyi ve en iyiye ulaşma gayreti” nin eğitim isteminde vücut bulmuş şekli olarak metaforlaştırmak mümkündür. Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin diğer örgün eğitim kurumlarında çalışan meslektaşlarına göre manidar düzeyde maddi avantajları bulunmamaktadır. BİLSEM personelinin kendilerine özgü bir yönetmeliklerinin olmaması, öğrencilerin derslere fiziksel olarak yorgun gelmeleri, velilerin öğretmenlerden akademik anlamda çok üst düzeyde ve farklı beklentilerinin olması, mesai saatlerinin çeşitliliği vb. sebeplerden dolayı daha dezavantajlı bir konumda oldukları dahi söylenebilir. Tespit edilen bu problemlerin yanı sıra; hâlihazır çalışma için görüşlerine başvuru alan idarecilerin belirttiği noktalar arasında da; “velilerin öğrencilere başarılı olmaları konusunda çok fazla baskı yapmaları”, “bazı velilerin çocuk üzerinden kendi egolarını tatmin etmeye çalışmaları,” “benim oğlum/kızım üstün zekâlı, çok zeki gibi söylemlerde bulunarak çocukları adına performanslarının çok üzerinde bir beklentiye girmeleri” konuları sayılabilir. Bu tespitlerin yanında “Velilerin çocuklarının asıl ilgili olduğu alanda gelişmelerini istemek yerine daha çoklu alanlarda başarılı olmalarını istemektedirler. Veliler istiyorlar ki, her alanda ve her projede çocukları katılım gösterecek hem bilim hem sanat hem de sporda başarı gösterecekler. Oysa bir çocuk sanat konusunda yetenekli olup bilimsel konulara karşı ilgisiz olabilir. Velilerin bu konudaki baskıları çocukları üzerinde yılgnlığa neden olabiliyor.” Bütün bu meşakkat ve özveriye rağmen BİLSEM yönetici ve öğretmenlerinin kendilerinde büyük bir motivasyon ve heyecan ile bu görevi yapmaya motive eden yegâne unsur ise geleceğin bilim adamlarının yetiştirilmesinde “*tuzu bulunmak*” deyim yerinde ise “*model olmak*” ideali olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

- 1) Bilim ve Sanat Merkezlerine gerek yönetici ve gerekse öğretmen seçimlerinde mutlaka üniversiteler ile iş birliği yapılmalı ve mülakatlarda alan uzmanı öğretim üyelerinin görüşleri de alınmalıdır.
- 2) Manidar olduğu düşünülen bir öneri de Bilim ve Sanat Merkezlerinin örgün eğitim kurumlarına devam eden öğrencilere “*eğitim veren bir kurum*” değil de seçilen öğrencilerin tam zamanlı olarak devam ettiği bir örgün eğitim kurumu olarak yeniden yapılandırılmalıdır.
- 3) Bilim ve Sanat Merkezleri bünyesinde ilçelerde hizmet vermek yerine özellikle taşradan gelecek üstün yetenekli öğrenciler için yatılılık imkânı oluşturulmalıdır.
- 4) Bilim ve Sanat Merkezleri ile üniversiteler arasında ile çok sıkı bir iletişim ve iş birliği sağlanmalı, bazı derslerin okutulması için üniversitelerden alanlarında uzmanlaşmış öğretim üyeleri görevlendirilmelidir.
- 5) Bilim ve Sanat Merkezlerinde haftanın bir günü öğrenci ve öğretmenlerin rahat bir şekilde tartışıp görüş alışverişinde bulunacağı “*beyin fırtınası*” ortamı oluşturulmalıdır.

EK-1

Görüşme Soruları

- 1) Bilim ve Sanat Merkezinde yönetici olarak çalışmaya karar verme ve atanma sürecinizi paylaşabilir misiniz?
- 2) Okul yöneticisi olmaya karar vermenizde etkili olan en önemli faktör veya faktörler nelerdir? Günümüzde bu etmenlerde ne gibi manidar değişiklikler olmuştur?
- 3) Size göre “problem” nedir ve kurumunuzda sistemin verimli bir şekilde işlemesini aksatan muhtemel problemleri tespit için nasıl bir yöntem uygularsınız?
- 4) Bilim ve Sanat Merkezlerinin yönetimine özgü olarak gözlemlediğiniz, tespit ettiğiniz ve çözümünde en fazla zorlandığınız “yönetimsel problemler” nelerdir? Nasıl bir çözüm yolu izlediniz?
- 5) Tespit ettiğiniz problemler için nasıl bir çözüm yolu izlersiniz? Bu yöntemlerden “size özgü” olarak düşündüğünüz yöntem ne olabilir?
- 6) Bilim ve Sanat Merkezinde yönetici olarak görev yapmanızın ne gibi avantajları olabilir?
- 7) Bilim ve Sanat Merkezilerinde yönetici olarak görev yapmak isteyen yöneticilere ve öğretmenlere ne gibi tavsiyeleriniz olabilir?
- 8) Yukarıdaki sorularımıza eklemek istediğiniz başka hususlar neler olabilir?

KAYNAKÇA

- Açıklan, A. (1998). *Toplumsal, Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Ankara: PEGEM Yayınları.
- Akkanat, H. (1999). *Üstün veya özel yetenekliler. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 168.*
- Başaran, İ. E. (1993). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- BİLSEM nedir? Erişim Tarihi: 20 Mart 2024 <http://www.bilsemnedir.com/>
- Çelikten, M. (2001). *Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri*. Eğitim Yönetimi Dergisi,27, 297-3009.
- Çelikten, M. (2004). *Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17, 91-118, http://sbedergi.erciyes.edu.tr/sayi_17/06
- Dönmez, N. (2004). *Bilim Sanat Merkezlerinin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler*.
- Gürbüz, R.,Erdem, E. ve Yıldırım, K. (2013). *Başarılı okul müdürlerinin özellikleri*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (20): 167-179.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference What is there search evidence? Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers*, 1-17
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). *Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 18, 193-207.
- Kulaksızoğlu A. Bilgili A. E Şirin M. R. (2004) (Ed.). *I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi, üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 69–84.
- McEwan, E. K. (2018). *Etkili okul yöneticilerinin 10 özelliği*. (Çev. Ed. Necati Cemaloğlu). Ankara: PEGEM Yayınları.
- MEB (1993). *On dördüncü Millî Eğitim Şûrası, Raporlar, Görüşmeler, Kararlar*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. Resmî Gazete, 23472.23.9.1998.
- Yavuz, M. (2015). *Öğrenme liderliği*, Anı Kitabevi, Ankara.
- Yıldırım, N. (2011). *Yöneticilik görevinin okul müdürlerine olumlu ve olumsuz katkıları*. Eğitim ve Bilim, 36 (161230-245).

Zincirli, M. ve Yeni, Y. (2022). *Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışları*. M. Çelikten (Ed.), Sınıf Yönetimi. Konya: Eğitim Yayınları.

Investigation Of Foreign Effects In The Education System From The Establishment Of The Republic To Present

Ali KILIÇ

İnönü University, Malatya-Türkiye

Süleyman Nihat ŞAD

İnönü University, Malatya-Türkiye

Article History

Submitted: 20.02.2024

Accepted: 02.04.2024

Published Online: 12.04.2024

Keywords

Education system
Local expert
Foreign expert
Report
Contribution

Abstract

Purpose: After the Republic was established, it was required to examine the education systems of other countries and to evaluate the problems in the education system in an impartial manner in order to implement contemporary practices in the education system. In this context, Turkey has sent experts to domestic and overseas experts were invited period of training in our country. The purpose of this study is to examine the contributions of local experts sent abroad and the foreign experts invited to our country from the foundation of the Republic to the present day.

Design & Methodology: This research was designed in historical research pattern. Document analysis method was used in the data collection and analysis processes of the research. In order to obtain research data, relevant written documents were tried to be accessed. Documents collected on the subject were analyzed using a descriptive table prepared by the researcher with expert opinions. The analysis results were sent to two researchers who are experts in the field of education history, and the analyzes were checked for consistency. The validity of the research was checked by comparing it with different sources examining similar topics, thus trying to increase the external validity of the research.

Findings: In the examinations, positive contributions of the reports prepared by local and foreign experts to the Turkish Education System were determined. In the research, it was determined that the local experts were assigned to different countries in the European Continent, and the invited foreign experts were dominated by the USA and Germany. It has been determined that the experts contributed to all levels of education in the Turkish Education System, and in these contributions, it is observed that primary education and secondary education levels are concentrated in the field of vocational education.

Implications & Suggestions: Education System has taken the form of Utilizing the opinions of Western institutions in our recent history. However, the information and experiences obtained during this utilization process did not have the expected impact because they were not systematically evaluated in the context of education policies. These applications are needed more and more today in the globalizing world.



Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitim Sistemimizdeki Yabancı Etkilerinin İncelenmesi

Ali KILIÇ

İnönü Üniversitesi, Malatya-Türkiye

Süleyman Nihat ŞAD

İnönü Üniversitesi, Malatya-Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 20.02.2024
Kabul: 02.04.2024
Online Yayın: 12.04.2024

Anahtar Sözcükler

Eğitim sistemi
Yerli uzman
Yabancı uzman
Rapor
Katkı

Öz

Amaç: Cumhuriyet kurulduktan sonra, eğitim sisteminde çağdaş uygulamaları hayata geçirmek amacıyla başka ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenmesine ve eğitim sistemindeki sorunları tarafsız bir şekilde değerlendirmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda Türkiye yerli uzmanlarını yurtdışına göndermiş ve dönemin eğitim uzmanlarını da ülkemize davet etmiştir. Bu çalışmanın amacı Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar yurtdışına gönderilen yerli uzmanlar ile ülkemize davet edilen yabancı uzmanların eğitim sistemimize sunduğu katkıları incelemektir.

Yöntem: Bu araştırma tarihsel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın veri toplama ve analiz süreçlerinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin elde edilebilmesi için ilgili yazılı belgelere ulaşılmaya çalışılmıştır. Konuyla ilgili toplanan belgeler araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanan betimleyici bir tablo kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları eğitim tarihi alanında uzman iki araştırmacıya gönderilmiş ve analizlerin tutarlılığı kontrol edilmiştir. Araştırmanın geçerliliği, benzer konuları inceleyen farklı kaynaklarla karşılaştırılarak kontrol edilmiş, böylece araştırmanın dış geçerliliği artırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular: Elde edilen sonuçlarda yerli ve yabancı uzmanların hazırladığı raporların Türk Eğitim Sistemine olumlu katkıları belirlenmiştir. Yerli uzmanların Avrupa Kıtasında farklı ülkelere görevlendirildiği, davet edilen yabancı uzmanların ise ağırlıklı olarak ABD ve Almanya'dan olduğu belirlenmiştir. Türk Eğitim Sisteminde yerli ve yabancı uzmanların eğitimin her kademesine katkı sağladığı tespit edilmiş olup, bu katkıları ilköğretim ve ortaöğretim düzeyleri ile mesleki eğitim alanında yoğunlaştığı görülmektedir.

Sonuçlar ve Öneriler: Türk Eğitim Sisteminde uzman raporlarından yararlanma geleneği yakın tarihimizde Batılı kurumların görüşlerinden yararlanma şeklini almıştır. Ancak bu yararlanma sürecinde elde edilen bilgiler ve deneyimler eğitim politikaları bağlamında sistematik değerlendirilmediği için beklenen etkiyi oluşturamamıştır. Küreselleşen dünyada bu uygulamalara günümüzde daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.



GİRİŞ

Ekonomik ve toplumsal gelişmeyi amaç edinen her ülkede, dünyada yaşanan ekonomik, bilişim ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda toplumsal sistemlerde gerekli görülen değişim, gelişim ve yenileşmeyi sağlayacak nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi eğitim sisteminden beklenmektedir (Adıgüzel & Sağlam, 2009). Bir ülkenin geleceğe taşınmasının ana kriterlerinden birisi şüphesiz, o ülkeyi geleceğe taşıyacak insanların eğitim ihtiyaçlarına karşılık verebilmektir. Bu anlamda, eğitim sisteminden geçen bireylerin ülkenin kalkınmasına katkı sağlayabilmesi için doğru bir ihtiyaç analizi yapılması oldukça önemlidir. Türkiye’de bu ihtiyaç analizinin uluslararası standartlarla uyumlu bir şekilde yapılmasıyla ilgili sorunlar yaşandığının göstergelerinden biri, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından yapılan Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı (PISA)’nın sonuçlarıdır. PISA 2018’e katılan 37 ülke arasında matematik alanında en yüksek başarı puanına sahip Çin’dir. Türkiye ise aynı alanda 454 puanla 37 OECD ülkesi arasında 33.dür. En yüksek başarı puanı alabildiği okuma alanında Türkiye’nin okuma puanı ortalaması ise 466’dır. Bu puan ile Türkiye, 37 OECD ülkesi içinde 31. sırada iken 78 OECD ülkesi arasında ise 41. sırada yer almaktadır. Matematik ve okuma alanlarının yanı sıra, Fen Bilimleri ve Problem Çözme alanlarında da Türkiye’nin performansı değerlendirmeye tabi olan tüm ülkelerden daha düşüktür (www. meb. gov.tr.). Türkiye’ nin uluslararası sınavlardaki bu düşük performansı eğitim sistemi için gerekli olan reformların gerçekleştirilerek eğitim sisteminin kalitesinin artırılması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda geçmişteki uygulamaların ve gelişmiş eğitim sistemlerine entegrasyon için yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi önemlidir. Bu çalışmada Türk eğitim sisteminin geliştirilmesine ve dünyadaki eğitim sistemlerine entegrasyonu bağlamında yabancı ve yerli uzmanların etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Türkiye’de eğitim sisteminin niteliğini düşüren birçok faktör vardır. Bunlardan en önemlisi şüphesiz ki, Milli Eğitimde istikrarlı bir devlet politikasının olmamasıdır (Karakütük & Özbal, 2019; Kirişçi & Yırcı, 2021). Milli Eğitime, politikacılar tarafından her zaman gereksiz müdahaleler olmuş ve olmaktadır. Bazı politikacı, bürokrat, yönetici ve bilim adamlarının eğitim sistemini kısa vadede dönüştürme çabaları istenilen düzeyde katkı sağlamamıştır. (Bademci, 1997). Türkiye’de eğitim politikaları üzerinde yalnız iktidarın değişmesi değil, aynı iktidara mensup başka bir bakanın gelmesi dahi değişik etkiler yaratmıştır (Takım, 2012; Tunç, 1969). Örneğin, 1990–1995 yılları arasındaki 5 yılda milli eğitimde 5 kez Bakan, 3 kez Bakanlık Müsteşarı ve 5 kez de Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı değişmiştir Her bakan değişikliğinde eğitim sistemimiz uygulanan programdan, kadro yapısına kadar birçok konuda değişim geçirmiştir. Bu kısa vadeli dönüşüm çalışmaları Türk eğitim sistemine olumsuz yönde yansımıştır (Bademci, 1997). Günümüzde ve gelecekte eğitim alanında düzenlemeler ve köklü değişiklikler yapmadan önce, geçmişte yaşanan tecrübeler hatırlanmalıdır. Türk toplumunun mutluluğu ve mutsuzluğu ile eğitim ve öğretimin ilişkisini araştırmak, bugünkü eğitim sorunlarımızı en iyi biçimde çözebilmek için eğitim alanında yapılanlar tartışılmalı ve bir takım dersler çıkarılmalıdır (Akyüz, 2001). Bu bağlamda Türkiye Cumhuriyeti’nin geçmişten günümüze eğitim alanında yaptığı atılımların incelenmesi ve bu atılımlardan dersler çıkarılması son derece önemlidir.

Cumhuriyetin Kuruluş Dönemindeki Eğitim Politikaları

Türkiye Cumhuriyeti Kurulan her yeni devlet gibi, her yeni rejim gibi varlığını sürdürebilmek için kendine bağlı bir zihniyete sahip yeni bir nesil yetiştirmeye çalışmıştır (Çakır, 1999). Bu nedenle Mustafa Kemal de Cumhuriyet rejiminin yerleşmesi gayesiyle eğitim işine özel bir ilgi ve önem göstermiştir. Çünkü Ona göre yeni devletin kuracağı yeni düzeni oturtacak kuşaklar gelecekteki Türk çocuklarıdır (Koç, 1970). Türkiye Cumhuriyeti Devleti önceki dönemin hissedilen aksaklıklarını tamamlamaya gayret etmemiş, topyekûn bir medeniyet ve kültür değişimi hedefini gerçekleştirmeye çalışmıştır. Bu uğurda yapılan

reformlar, Türk toplumunu Batı medeniyeti çerçevesine çok daha bilinçli olarak sokma amacına yönelik bir dizi yenilikleri kapsamaktadır. Tevhid-i Tedrisat'tan Latin alfabesinin kabulüne kadar gerçekleştirilen kültürel özellikteki radikal reformlar, halka bir bir kabul ettirilirken geleceğe yani Batı'ya değişik tür ve çapta kapılar açılmıştır (Kafadar, 1997).

Mustafa Kemal Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren bu reformları yaparken birçok zorlukla karşılaşmıştır. Ancak Atatürk bu sosyal reformları, toplumun ekonomik ilişkilerini kapsayan, üretim biçimini, üretim değerlerinin dağılımını içine alan alt-yapı devrimlerini yapabilmek yolunda bir başlangıç olarak kabul etmiştir. Alt yapı devrimleri eğitim yoluyla desteklenmiştir. Eğitim alanında yapılan yeniliklerle, toplumda söz konusu devrimlere ilgi yaratılmaya çalışılmıştır (Koç, 1970). Çünkü bir ulus kendi öz benliğini değiştirirse, bireylerinin yaşamasına rağmen, kendi olmaktan çıkar, ölür, tarih sayfalarına gömülür gider. Bunu çok iyi bilen Atatürk, Türk Ulusunu öz benliğine, kopmaz bağlarla bağlayarak ilerleme, batılılaşma yolculuğuna başlamıştır. Bütün atılımlarının, devrimlerinin tek ve son amacı, Türk Ulusunu, öz benliğini yitirmeden, onu daima pekiştirerek, teknik ve uygarlıkta yükseltmek olmuştur (Öz, 1962).

Cumhuriyet Döneminde Eğitimde Çağdaşlaşma Politikaları

Cumhuriyet döneminde çağdaşlaşma ve Batılılaşma anlayışı çerçevesinde Türk Eğitim Sistemini geliştirmek için birbirinden farklı ilişki kurma yolları geliştirilmiştir. Örneğin eğitimi yerinde alma, bilimi yerinde tanıma, uygulamaları yerinde görüp bunları ülke yararına Türkiye'ye taşıma düşüncesinin bir uzantısı olarak yurt dışına uzman gönderilmiş ve diğer ülkelerin eğitimi ile ilgili olarak rapor hazırlamaları istenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), bazı elemanlarını ve başarılı öğretmenlerini araştırmalar yapmak üzere yurt dışına göndermiş ve incelemelerini rapor halinde istemiştir. Türk bilim adamları, yazarlar ve gazetecilerin, eğitimin gelişme çizgisi ile yabancı uzman ilişkisini ele alan yazılar yayımlamaları, model önerileri sunmaları ve kamuoyu oluşturmaları sağlanmıştır. Bu bağlamda gelişmiş ülkeler ile eğitim alanında atılım yapan Balkanlar ve İskandinav ülkelerinin eğitim atılımları yerinde görülmüş, dönemin ünlü eğitimcileri Türkiye'ye davet edilmiş ve eğitim ile ilgili birçok eser Türkçe'ye çevrilmiştir. Böylelikle Batı Eğitim Sistemi, kitaplarla Türkiye'de tanıtılmaya çalışılmıştır (Şahin, 1996). Şüphesiz ki çağdaşlaşma uğruna yapılan bu faaliyetlerin zirvesine yurt dışından Türkiye'ye yabancı uzman getirmek uygulaması oturtulmuştur.

Batıdan çeşitli konularda getirilen uzmanlar ile yurt dışına gönderilen ve eğitim uygulamalarını yerinde görüp rapor hazırlayan uzmanlar eğitimde batılılaşmayı etkileyen dinamik güçlerden biri olmuştur. Aslında Türkiye'de yabancı uzmanların verdikleri raporlardan yararlanarak eğitim sisteminde iyileştirmeler yapma fikri 1839 Islahat Hareketlerinden sonra ortaya çıkmış özellikle Mühendishane-i Bahri Humayun (Deniz Harp Okulu) ve Mühendishane-i Berri-i Humayun (Kara Harp Okulu) gibi askeri alanda açılan yeni okulların ders programlarında yabancı uzmanların bilgi ve tecrübelerinden yararlandığı görülmektedir (Erdem,1986). Ancak; bu girişimler hep bireysel çabalar olarak kalmış ve eğitim sistemimiz içinde sistematik bir yapıya kavuşturulmamıştır. Cumhuriyet Türkiye'sinde ise Avrupa ülkeleri ve ABD kaynak ülke olarak kabul edilip uzman gönderme ve uzman davetine belirli aralıklar ile devam edilmiştir.

Cumhuriyet yeni kurulduğunda yaptığı savaşlarda nitelikli insan gücünü büyük ölçüde kaybeden Türkiye Cumhuriyeti'nde özellikle eğitim öğretim faaliyetlerinde Cumhuriyet Devrimi hareketine paralel olarak sistem değişikliği gündeme gelmiştir. Bu durum eğitim alanında ihtiyaçların giderilmesini ve yeni adımlar atılmasını zorunlu kılmıştır. Bu atılan adımların en önemlilerinden biri eğitim alanında yapılan inkılaplardır. Eğitim öğretim faaliyetlerinde yönünü Batıya dönen inkılaplar dönemi, eğitim faaliyetlerinde çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşma fikrinin zirveye ulaştığı bir dönemdir. Bu bağlamda Cumhuriyet

kurulduktan sonra ilk olarak Milli Eğitim Bakanlığı aracılığı ile yabancı ülkelere kamu görevlileri gönderilmiş, onlardan izlenimlerini rapor haline getirerek Maarif Vekâletine sunmaları istenmiş daha sonra da zamanın eğitim alanında uzman kişileri Türkiye'ye davet edilmiş ve raporlar hazırlanmıştır. Bu uygulama Cumhuriyetin ilk yılları ile sınırlı kalmamış siyasi iktidarların eğitim alanındaki uygulamalarına göre ara ara devam etmiştir (Akyüz, 2001).

Yapılan bu uygulamalarda Batıcı eğitimsel bilginin aktarıldığı toplumlarda bilimsel yöntem, aynı zamanda, teori ve anlamı arka plana atan bir 'fetişizm' haline gelmiştir. Böylece yöntem aracılığıyla anlamsızlaştırılan eğitimsel bilgi, toplumların kendi özgün anlam dünyalarını yeniden inşa etmelerinin önünde en büyük engel haline getirilmiştir (Turan ve Şişman 2013). Batı'daki yeni eğilimlere aşırı bağımlılık sonucunda akademik akademik-entelektüel gelişme sekteye uğramıştır. Bu durumun bize özgü değerleri yansıtan bir eğitim sistemini kurmamıza engel olmasından dolayı Cumhuriyetten günümüze ara ara yapılan batılı eğitim sistemlerinden ve uzman raporlarından yararlanma faaliyetlerinin Türk eğitim sisteminde tam olarak anlaşılmadığı ve taklitçilikten öteye gitmediği problemi doğurmuştur.

Bir ülkede kullanımda olan eğitim programlarını ya da eğitim uygulamalarını, geliştiren uzmanların değerlendirmesi her zaman objektif sonuçlar vermeyebilir. Bu amaçla tarafsız uzmanların yapacağı değerlendirmeler ve eğitimde başarılı olmuş ülkelerin başarılı uygulamalarının yerinde görülüp rapor haline getirilmesi, eğitim-öğretimde başarı çitasını yükseltmek için son derece önemli faaliyetlerdir. Bu faaliyetlerin ülkemiz tarihindeki ilk örnekleri "başarılı eğitim uygulamalarını incelemek amacıyla yurtdışına uzmanların gönderilmesi ve Eğitim sistemlerinin ve programlarının uygulamada etkililiğini değerlendirme amacıyla yabancı uzmanların davet edilmesidir". Bu bağlamda Cumhuriyet kurulduktan sonra Osmanlı İmparatorluğu'ndan devir alınan ve yeni kurulan eğitim kurumlarının yapısı, ders programları, sistem ve ilerleyişi konusunda Türkiye Cumhuriyeti Devleti uluslararası alanda ün yapmış ünlü eğitimcileri Türkiye'ye davet etmiş ve aynı zamanda yerli uzmanlarını yurtdışına göndererek yerli ve yabancı uzmanların görüş ve önerilerinden yararlanmak istemiştir (Akyüz, 2001). Yabancı uzmanlardan faydalanmak, bütün kurumlarını yeniden kuran, çağdaşlaşmayı hedef tutan Cumhuriyet devletinin bir politikası olmuştur (Bal, 1991). Daha sonraki dönemlerde de yabancı uzmanlardan yararlanma politikası ara ara devam etmiştir.

Eğitim sistemimiz üzerinde yabancı etkilerinin önemli ölçüde görülmesine rağmen bu konuya ilişkin yapılan çalışma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların çoğu Türkiye'ye gelen yabancı uzmanların raporlarına odaklanmaktadır (Akkutay, 1996; Şahin, 1996; Binbaşoğlu, 1999, Akyüz, 2001, Başgöz, 2005; Bal, 1991; Taşdemirci, 1992; Gül, 2003; Ekizceli, 2006; Taşdöven, 2013). Karagöz (2019)'un çalışmasında ise yapılan araştırmalardan farklı olarak sadece yabancı uzmanların raporlarını değil Cumhuriyetin ilk dönemlerinde yurt dışına gönderilen yerli uzmanların raporlarını da açıklamaya çalışmıştır. Bazı çalışmalarda ise gelişmiş ülkelerin eğitimi az gelişmiş ülkeleri sömürü aracı olarak kullanıldığına değinilmiştir (Ekizceli, 2006; Koç, 1970). Bunların yanında eğitimde yabancı etkisine ilişkin medyaya yansıyanlarda bazı çalışmaların konusunu oluşturmaktadır (Ergün, 1982). Yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde eğitimde yabancı etkisine ilişkin derinlemesine bir analizin yapıldığı çalışmaların çok sınırlı olduğu söylenebilir. Ayrıca bu etkiler sadece eğitimin belli boyutları üzerinde değerlendirilmiş (Bal, 1991; Taşdemirci, 1992; Çakır, 1999) olması da bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir.

Günümüzde uluslararası platformlarda bir anlamda tarafsız uzman ya da tarafsız değerlendirme yapan bazı uluslararası kuruluşlar ve uygulamalar mevcuttur. Bu uygulamalardan özellikle TIMSS, PISA, PIRLS gibi uygulamalara katılan ülkelerin performansları dünya ölçeğinde yankı bulmaktadır. Her ülke bu sınavlarda elde ettiği sıralamayla eğitim sisteminin kalitesini ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu

uygulamalar sayesinde ülkelerin eğitim sistemlerinin günümüzün rekabetçi koşulları içinde değerlendirilmesi, beraberinde eğitim sisteminin bir kez daha gözden geçirilmesi gerçeğini gündeme getirmektedir. Bu sebeple özellikle PISA ve TIMMS gibi küresel geçerliğe sahip değerlendirme sonuçlarının OECD, AB, UNESCO ve DB gibi ekonomik ve sosyal aktörlerin ülkelerin eğitim sistemlerini değerlendirilmesinde referans olarak kabul edilmesi, ülkelerin eğitimine katkı sağlayacak dönütler ortaya koymaktadır. Nitekim son zamanlarda açıklanan PISA sonuçlarında özellikle matematik alanında ülkemizin bir önceki PISA sonuçlarına göre mesafe kaydettiği ve üst sıralara yükseldiği görülmektedir (www.meb.gov.tr). Dolayısıyla bu dönütler ülkelerin eğitim sistemlerini geliştirmeleri için fırsatlar sağlamaktadır.

Eğitimde yabancı etkisine ilişkin yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunda Batılı uzmanların Türk Eğitim Sistemi üzerine etkileri incelenmiş fakat yerli eğitimcilerin ve uzmanların batılı ülkelere gidip yerinde gördüğü eğitim uygulamaları çerçevesinde hazırlanmış oldukları raporlardan fazla bahsedilmemiştir. Bir ülkenin eğitim sistemindeki sorunların salt yabancı bakış açısı ile çözülemeyeceği düşünüldüğünde yapılan bu çalışmada yabancı uzmanlar ile yerli uzmanların raporlarının karşılaştırılmasının eğitim sistemindeki sorunların çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada hem yerli hem de yabancı uzmanların katkılarını ortaya koymak için daha sistematik bir yaklaşım benimsenerek bulguların karşılaştırılarak sentezlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar yurtdışına gönderilen yerli uzmanlar ile ülkemize davet edilen yabancı uzmanların eğitim sistemimize sunduğu katkılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze;

1. Yurtdışına gönderilen ve ülkemize davet edilen yerli ve yabancı eğitimciler/uzmanlar kimlerdir?
2. Yerli ve yabancı eğitimciler/uzmanların gönderildikleri ve davet edildikleri ülkeler ile ziyaret tarihleri nedir?
3. Yerli ve yabancı eğitimciler/uzmanların katkı sağladıkları eğitim kademeleri ve/veya alanları nedir?
4. Yerli ve yabancı eğitimciler/uzmanların eğitim sistemimize katkıları/etkileri nasıl olmuştur?

Türk eğitim sisteminde Batı etkisi, Akyüz (2001), Başgöz (2005) ve Akkutay (1996) gibi birçok araştırmacının çalışmalarının konusu olmuştur. Literatürde belirli bir dönemle sınırlandırılan Türk Eğitim Sistemi'nde batı etkisinin incelendiği birçok araştırma vardır (Akyüz, 2001). Ancak Cumhuriyetten günümüze süregelen batı etkisinin yerli ve yabancı uzman raporları kapsamında yapılan sistematik çalışmaların ise sınırlı sayıdadır. Yapılan bu çalışmalarda sistematik bir yaklaşım ve karşılaştırmaya rastlanmamaktadır. Bu bağlamda mevcut çalışmada literatürdeki diğer araştırmalardan farklı olarak Batıdan gelen uzmanların raporları ile yurt dışına gönderilen yerli uzmanların raporları karşılaştırılmış ve en çok hangi konularda katkı yaptıkları sistematik olarak incelenmiştir. Çalışmadan elde edilecek bulguların son yıllarda yeni programların, yaklaşımların ön plana çıktığı Türk Eğitim Sistemi'nde uygulanacak yeni programların ve yaklaşımların daha verimli olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Desen

Bu araştırma tarihsel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Tarihsel araştırma deseninde geçmişte meydana gelmiş olay ve olguların araştırılması ya da bir problemin geçmişle olan ilişkisi yönünden incelenmesinde dört kaynaktan faydalanılabilir. 1. arşivdeki bilgiler 2. Kişisel dokümanlar 3. Özel dokümanlar 4. Kamu dokümanları (gazete, dergi, literatür vb.) (Lin, 1976). Bu kapsamda araştırmaya konu olan raporların geçmişte hazırlanması ve bu raporlar ile ilgili yapılan çalışmaların tarihsel kaynaklar olması nedeniyle bu çalışmada tarih araştırma deseni kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama ve analiz süreçlerinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsayan bir süreci ifade etmektedir (Karasar, 2005). Ayrıca konuyla ilgili resmi ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesini sağlamaktadır (Ekiz, 2015). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırma verilerini elde etmek için ilgili yazılı dokümanlara ulaşmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda veritabanlarından (ULAKBİM, Yöktez, Google Scholar) ulaşılan kaynakların yanı sıra kütüphaneler ve bu konunun uzmanlarından ilgili kaynaklar temin edilmiştir.

Verilerin Analizi

Konuyla ilgili toplanan araştırmalar, yayınlar (kitap, tez, makale, rapor vb.) vb. dokümanlar araştırmacı tarafından uzman görüşleriyle hazırlanan tanımlayıcı tablo kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın amacı kapsamında oluşturulan tablonun geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar ortaya koymak için taslak tablo eğitim programları ve öğretim alanında çalışan üç uzmanın incelemesi sağlanmıştır. Gelen dönütler doğrultusunda araştırmada kullanılacak olan tanımlayıcı tablo oluşturulmuştur. Oluşturulan tanımlayıcı tabloda veriler, yurtdışına gönderilen ve ülkemize davet edilen yerli ve yabancı eğitimciler/uzmanlar, yerli ve yabancı eğitimciler/uzmanların gönderildikleri ve davet edildikleri ülkeler ile ziyaret tarihleri, yerli ve yabancı eğitimciler/uzmanların katkı sağladıkları eğitim kademeleri ve/veya alanları, yerli ve yabancı eğitimciler/uzmanların eğitim sistemimize katkıları ve etkileri başlıklar halinde kategorize edilerek incelenmiştir. Ardından analiz sonuçları eğitim tarihi alanında uzman iki araştırmacıya gönderilmiş ve yapılan analizleri tutarlılık açısından kontrol edilmesi sağlanmıştır. Bu kapsamda uzmanlar analiz sonuçlarına ilişkin araştırmacılarla görüş birliği ortaya koymuşlardır. Araştırma benzer konuları inceleyen farklı kaynaklar ile karşılaştırılarak geçerliliği kontrol edilmiş böylece araştırmanın dış geçerliliği artırılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Tarihsel bir araştırma olarak desenlenen bu çalışmada incelenen dokümanlardan hareketle yerli ve yabancı uzmanlara ilişkin bilgiler ile eğitim sistemine sundukları katkılara ilişkin bulgular tablo 1'de özetlenmiştir. Tablo 1'de özet bilgiler halinde sunulan bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1

Yerli ve yabancı uzmanlara ait bilgiler ve eğitim sistemimize katkılarına ilişkin özet bulgular

Eğitimci/uzman	Gittiği ya da Geldiği Ülke	Tarih	Katkı sağladığı alanlar	Katkı sağladığı eğitim kademesi	Açıklama	Katkı	Kaynak
Kemal Zaim Bey	Fransa ve İsviçre	1926	Tüm alanlar	Tüm kademeler	Fransa'da ve İsviçre'de birçok okulu ziyaret etmiştir. Bu okullardaki araç gereçlerin çok zengin olmadığı ancak ihtiyaçları karşılaması açısından bizim okullardan üstün olduğunu rapor etmiştir. Ayrıca Kemal Zaim bey Fransa'da bulunan Türk talebelerinin başarılı olması için mutlaka Fransızca'yı öğrenmeleri gerektiğini rapor etmiştir.	Rapordan sonra okullara araç gereç temini hızlanmıştır.	Karagöz (2019)
İsmail Hakkı Bey	Almanya, İngiltere, Çekoslavakya	1925	Tüm alanlar	Mesleki eğitim	Yurtdışına gönderilen öğrencilerin gidilen ülkelerden hazırlık eğitimi almasını ve üretici insan yetiştirmek istiyorsak Almanya, İngiltere ve Çekoslavakya gibi mesleki eğitime önem verilmesini önermiştir.	Mesleki eğitime verilen önem artmış ve mesleki eğitim veren okul sayısı artmıştır.	Karagöz, (2019)
Zekai Bey	Sovyetler Birliği	1925	Tüm alanlar	Tüm kademeler	Türkiye'nin Rusya büyükelçisi olan Zekai Bey, Rusya'da cehaletin fazla olduğunu, Rusların cehaleti yenmek için öğrencilere sadece okuma yazma öğretmekle yetinmediklerini aynı zamanda görsel ve işitsel araçlardan çokça faydalandıklarını ve iyi neticeler aldıklarını rapor etmiştir. Zekai Bey bu raporu ilgili makamlara sunarak Türk Eğitim Sistemi'nde de görsel ve işitsel öğelere çokça yer verilmesi gerektiğini önermiştir.	Herhangi bir katkı gözlenmemiştir.	Karagöz (2019)

Nafiz Atrf Kansu Ve Rıdfan Nafiz Beyler	Sovyetler Birliği	1926	Tüm alanların eğitim programları	Tüm kademeler	Sovyetler Birliği'ni oluşturan her ülkede uygulanan programlar ayırdır, ve ihtiyaçlara göre belirlenmiştir.	Tek program uygulaması devam etmiştir.	Karagöz (2019)
Ahmet Hilmi Bey	Bulgaristan, Almanya	1925	Tüm alanlar (özellikle ormancılık eğitimi ve açık hava eğitimi)	Tüm kademeler	İnceleme yaptığı ülkelerdeki gibi Ortaokullardaki eğitim süresinin ikiye ayrılmasını, liselerin son sınıfta değil ilk sınıfta ikiye ayrılmasını ve iktisadi eğitim veren meslek liseleri ile orman mektepleri açılmasını önermiştir.	Lise ve ortaokullar ile ilgili herhangi bir etkisi olmamış ancak; orman mektebi düşüncesi, orman mühendisliği lisans programına olan önemi artırmıştır.	Karagöz (2019)
Selim Sırrı	Çekoslovakya	1925	Beden eğitimi dersi	Spor mektepleri	Rapor Prag'daki kongrenin özeti'dir.	Kongrede alınan kararlar doğrultusunda eğitim sisteminde beden eğitimi derslerinin önemi artmıştır.	Karagöz (2019)
Muallim Talat Bey	Romanya Ve Macaristan	1926	El işleri eğitimi alanı	Mesleki Eğitim (Lise)	Romanya ve Macaristan da el işi dersleri çocukların yaratıcılığını geliştirmektedir.	Rapor doğrultusunda herhangi bir iyileştirme yapılmamıştır.	Karagöz (2019)
Mustafa Necati	Çekoslovakya, Almanya, Fransa	1927	Tüm eğitim alanları	Tüm kademeler	İnceleme yapılan ülkelerdeki uygulamalardan etkilenecek ilk mektepteki programların yeniden düzenlenmesini, muallim ihtiyaçlarımız bir an önce	Milli eğitim bakanlığının eğitim sistemini etkileyen bir	Karagöz (2019)

					İngiltere, İtalya	giderilmesini, kurslarda İsveçli öğretmenler eşliğinde beden eğitimi öğretmenleri yetiştirilmesini önermiş ve sanayi nefise mekteplerinde Avrupa'dan çok geride olduğumuz tespitini yapmıştır.	çok kararında etkili olmuştur.	
John Dewey	ABD	1924	Eğitimin tüm alanları	Tüm kademeler	Programların yeniden düzenlenmesi, Milli Eğitim Bakanlığı Örgütünün merkeziyetçi yapısının değiştirilmesi, Öğretmen yetiştirmenin gözden geçirilmesi, Okul sisteminin düzenlenmesi, Sağlık ve sağlığın korunması, Okul disiplini, Matbaa, Güzel Sanatlar ve Özel Okullar ile ilgili birçok tespit ve öneri getirmiştir.	Hazırladığı rapor eğitim sisteminin tüm kademelerinde etkili olmuştur. Bu öneriler sonucunda ilk Vekâleti, kendisine bağlı olarak Talim ve Terbiye Dairesi'ni kurmuş ve Talim ve Terbiye Dairesi'ne eğitim-öğretim işleriyle ilgilenmek görevi verilmiştir.	Özcan (2006), Bal (1991), Gül (2003)	
Alfred Kühne	Almanya	1925	Mesleki eğitim kademelerinin tüm alanları	Mesleki eğitim (Lise)	Mesleki eğitimde temel eğitimin önemini vurgulamış. Çeşitli kuruluşlardaki çıraklık okullarının kapasitelerinin genişletilmesini ve daha çok öğrenci yetiştirmesini, Kadınların meslek eğitimleri için açılacak okullarda ev idaresi, çocuk bakımı, biçki ve dikiş gibi derslerin yer almasını istemiştir. İkili öğretime geçilmesini ve	Mesleki eğitime verilen önemin artmasında etkili olmuştur.	Başgöz (2005)	

					öğretmenlerin ücretlerinin bölgelere göre belirlenmesini önermiştir. Eğitim sistemindeki Merkeziyetçiliği eleştirmiştir.		
George Stiehler	Almanya	1926	Resim iş alanı	Mesleki eğitim (Lise)	Resim iş öğretmenlerinin yetiştirilmesine özen gösterilmesini ve bu öğretmenlerin okul müfettişlerine danışman olmasını önermiştir.	Resim İş dersinin öneminin artmasında etkili olmuştur.	Sulubulut (2017)
Omer Buyse	Belçika	1927	Sanat Okulları	Mesleki eğitim (Lise)	Sanat okullarının sayılarının ve niteliklerinin artırılmasını, kız çocukların mesleki eğitimine önem verilmesini, mesleki okullardaki programların güncellenmesini ve okullar açılırken bölgesel ihtiyaçların gözözetilmesini önermiştir.	1934'te ilk defa Kız Teknik Okulu, ardından 1937'de Erkek Teknik Okulu açılmıştır. Ülkenin çeşitli yerlerinde halka yönelik mesleki teknik eğitim kurslarının açılmasında etkili olmuştur.	Akkutay (1996)
Albert Malche	İsviçre	1932	Tüm üniversite sistemi	Yükseköğretim	Üniversitelerde dil derslerine ağırlık verilmesini, araştırma yapmak için kütüphaneler kurulmasını, mezunlar derneklerinin kurulmasını önermiştir.	Darülfünunun yerine İstanbul Üniversitesi adı ile yeni üniversite kurulmasına ilişkin kararda etkili olmuştur.	Taşdemirci (1992)
Berly Parker	ABD	1934	Eğitimin tüm alanları	Tüm kademeler	Okul bina sayılarını artırarak öğretmen yetiştirmeye önem verilmesini, okul süresinin	Sunduğu rapor okul binalarının	Binbaşioğlu,(1999)

					azaltılabileceğini, öğrencilere daha çok pratik bilgiler verilmesini, yetenekli öğrencilerin gözetilmesini ve hizmet içi eğitime önem verilmesini önermiştir.	sayısının artmasında etkili olmuştur.	
John J. Ruffi	ABD	1951	Rehberlik , Kütüphane , Sınav sistemi	Tüm kademeler	Öğrencinin iyi yönlendirilmesi için etkin bir rehberlik sistemi kurulmasını, okullarda kütüphane eksiklikleri giderilmesini yeni bir sınav sistemi getirilmesini ve Merkeziyetçiliği eleştirmiştir.	Okullarda rehberlik sisteminin ve kütüphane kurulmasının yaygınlaşmasında ve 1955 Yılındaki sınav sistemi değişikliğinde etkili olmuştur.	Marım ve Sam,(2017)
Watson Dicker man	ABD	1951	Halk eğitimi	Halk eğitimi	Türkiye'nin halk eğitiminde köklü bir geçmişe sahip olduğu ve bu eğitimin daha etkin yapılması için MEB bünyesinde bir teşkilatlanmaya gidilmesini, hizmet içi eğitime önem verilmesini önermiş ve merkeziyetçiliği eleştirmiştir.	Türkiye'de ilk kez halk eğitim seminerleri yapılmasında etkili olmuştur. Yapılan bu seminer sonucunda halk eğitimi alanında eleman yetiştirmenin ve işbirliğinin artmasına katkı sağlamıştır.	Binbaşoğlu, (1999)
Kate Vixon Wofford	ABD	1951	Köy okulları	İlk okullar	Köy ilkokullarında müfredatın güncellenmesini, kızların okula gönderilmesinin özendirilmesini, ilkokulda öğrenim sürelerinin zaman içerisinde uzatılmasını ve karma eğitim yaygınlaştırılmasını önermiş ayrıca eğitim	Köy okullarında kız çocuklarının okula gönderilme oranlarının artmasında	Marım ve Sam,(2017)

					sistemindeki Merkezîyetçiliği de eleştirmiştir.	etkili olmuştur.	
Lester Beals	ABD	1952	Rehberlik alanı	Tüm kademeler	Tüm okul kademelerinde etkin bir rehberlik sisteminin kurulmasını ve sürekli geliştirilmesini, Milli Eğitim Bakanlığının bir an önce çocuk rehberlik kliniklerinde çalışacak uzmanları ve psikologları yetiştirme işine başlamasını önermiş ve Eğitimde Merkezîyetçiliği eleştirmiştir	Okullardaki rehberlik hizmetlerinin yaygınlaşmasında ve uzman psikologların yetişmesinde etkili olmuştur.	Marım ve Sam,(2017)
Ellsworth Tompkins	ABD	1952	Orta okul, Karma eğitim	Tüm kademeler	Türk okulları ile ABD okullarını karşılaştırmış ve Türk okullarındaki temel sorunların kaynağı olarak müfredatın sabit olması olarak görmüştür. Karma eğitime vurgu yapmıştır.	Ekim 1953'de "Muhtelif Gayeli Orta Okul" açılmasına ve Karma eğitimin yaygınlaşmasında etkili olmuştur.	Marım ve Sam,(2017)
Robert J. Maaske	ABD	1953	Tüm öğretmen yetiştirme alanları	Öğretmen yetiştirme	Öğretmenlerin yüksekokul mezunu olması gerektiğini, yetiştirilme sürelerinin artırılmasını ve öğretmenlerin sürekli hizmet içi eğitimden geçmesini önermiş ve öğretmen yetiştirmede çift başlılık ortadan kaldırılarak köy enstitüleri ve öğretmen okulları birleştirilmesi gerektiğini söylemiştir. Ayrıca eğitim sistemindeki merkezîyetçiliği eleştirmiştir.	Öğretmenlerin yüksek okul mezunu olmasında ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimin faaliyetlerinin artmasında etkili olmuştur.	Şahin,(1996)
M. Costat	ABD	1955	Sanat okulları	Mesleki eğitim (Lise)	Sanat okullarında teorik ve atölye derslerinin arasındaki ilişkinin artırılmasını, bu okullardaki derslere ek ders olarak değil de alanında uzman öğretmenlerin girmesini,	Sanat okullarında atölye derslerine giren öğretmenlerin eğitimlerinin yeniden düzenlenmesi	Marım ve Sam,(2017)

							nde etkili olmuştur.	
Elizabeth S. Gorvine	ABD	1957	Kız sanat ortaokulları, kız enstitüler i, akşam programları, köy programları ve kız teknik öğretmen okulu	Mesleki eğitim (Lise)	Köy kurslarının bir müddet daha devam etmesinin faydalı olacağını ve Kız Teknik Öğretmen okullarına seçilen öğretmenlerin yeni programlara çabuk adapte olan öğretmenlerden seçilmesi gerektiğini önermiştir.	Kız teknik öğretmen okullarında çeşitli düzenlemelerin yapılmasında etkili olmuştur.	Akyüz,(2001)	* p<.05
America Carnegie Forum Uzmanları	ABD	1997	Eğitim Fakültesinin Tüm Programları	Eğitim Fakülteleri	Öğretmenlik mesleğinin standartlarını belirleyecek bir ulusal komite kurulmalıdır; öğretmen eğitimi için fen-edebiyat alanlarının birinden lisans derecesi alınması önkoşul olmalıdır; öğretmen yetiştiren programlar yüksek lisans derecesi verecek biçimde geliştirilmelidir.	Eğitim fakültelerinde ki tüm programların derslerinin kur tanımlarında etkili olmuştur.	Okçabol, (2001)	
Avrupa Birliği kuruluşlarının Uzmanları	Avrupa Birliği	2005	İlk Öğretim Programları	Eğitim Fakülteleri	Kazanımlardan yola çıkarak yapılandırmacı bir yaklaşım benimsenmelidir. Konu ve kavramlar sarmallık ilkesine uygun olarak tasarlanmalıdır. Bilgiye ulaşma yolları alternatif yöntem ve tekniklerle verilmelidir. Öğretmenin öğrenciye sorgulamayı öğrettiği bir eğitim anlayışı geliştirilmelidir. Velilerle işbirliği esas alınarak birlikteliğe dayalı öğrenci değerlendirilmesi sürecine dayalı farklı ölçme araçlarıyla çoklu yapılmalıdır. Yaşam kaynak olarak kullanılmalı ve öğrenciyi merkeze alarak ihtiyaçlarına eğilen öğretmen ve yöneticiler benimsenmelidir.	İlk Öğretim Programlarının yapılandırmacı yaklaşımına göre düzenlenmesinde etkili olmuştur.	Çınar, (2014)	

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze yurtdışına gönderilen ve ülkemize davet edilen yerli ve yabancı eğitimciler/uzmanlara ilişkin Bulgular

Tablo 1'i incelendiğinde yabancı ülkelere sekiz tane yerli uzmanın gönderildiği görülmektedir. Bu uzmanlar: Kemal Zaim Bey, İsmail Hakkı Bey, Zekai Bey, Nafı Atıf Kansu ve Rıdvan Nafız Beyler, Ahmet Hilmi Bey, Selim Sırrı, Muallim Talat Bey, Mustafa Necati'dir.

Tablo1'i incelediğinde Cumhuriyet'ten günümüze ülkemize davet edilen ve eğitim sistemimizde etki bırakan yabancı uzmanların sayısı ön dört, yabancı kuruluşların sayısı ise ikidir. Yabancı uzmanlar: John Dewey, Alfred Kühne, George Stiehler, Omer Buyse, Albert Malche, Berly Parker, John J. Rufi, Watson Dickerman, Kate Vixon Wofford, Lester Beals, Ellsworth Tompkins, Roben J. Maaske, M. Costat, Elizabeth S. Gorvine'dir. Kuruluşlar: Amerika Carnagie Forum Uzmanları ve Avrupa Birliği Kuruluşlarının Uzmanları'dır.

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze yerli ve yabancı eğitimciler/uzmanların gönderildikleri ve davet edildikleri ülkeler ile ziyaret tarihlerine ilişkin bulgular

Tablo 1' yerli uzmanların görevlendirildiği ülkeler incelendiğinde Almanya'ya İsmail Hakkı Bey, Mustafa Necati ve Ahmet Hilmi Bey Fransa'ya, Kemal Zaim Bey ve Mustafa Necati Sovyetler Birliği'ne, Zekai Bey, Nafı Atıf Kansu Ve Rıdvan Nafız Beyler İngiltere'ye, Mustafa Necati ve Ahmet Hilmi Bey Çekoslavakya'ya, İsmail Hakkı Bey ,Mustafa Necati ve Selim Sırrı Bey, Bulgaristan'a Ahmet Hilmi Bey, İtalya'ya Mustafa Necati Bey, İsviçre'ye Kemal Zaim Bey, Romanya ve Macaristan'a Muallim Talat Bey'in görevlendirildiği görülmektedir.

Tablo 1' de yabancı uzmanlar ve davet edildiği ülkeler ise ABD: John Dewey, Beriye Parker, John J. Rufi, Watson Dickerman, Kate Vixon Wofford, Lester Beals, Ellsworth Tompkins, Roben J. Maaske, Elizabeth S. Gorvine, Amerika Carnagie Forum Uzmanları, M. Costat Almanya: Alfred Kühne, George Stiehler, Belçika: Omer Buyse, İsviçre: Albert Malche ve Avrupa Birliği Kuruluşlarının Uzmanları'nın olduğu görülmektedir. Tablo 1'de yerli uzmanların görevlendirildiği ülkelerin genellikle Avrupa Ülkeleri olduğu yabancı uzmanların ise genellikle ABD'den davet edildiği anlaşılmaktadır. Tablo 1'i incelediğimizde yerli uzmanlardan 1925 yılında: İsmail Hakkı Bey, Zekai Bey, Ahmet Hilmi Bey, Selim Sırrı bey 1926'da: Kemal Zaim Bey, Nafı Atıf Kansu Ve Rıdvan Nafız Beyler, Muallim Talat Bey 1927'de: Mustafa Necati Bey'in görevlendirildiği görülmektedir.

Tablo 1'de yabancı uzmanların davet edilme tarihleri incelendiğinde 1924'te: John Dewey, 1925'te: Alfred Kühne, 1926'da: George Stiehler, 1927'de: Omer Buyse, 1932'de: Albert Malche, 1934'de: Beriye Parker, 1951 'de: John J. Rufi, Watson Dickerman ve Kate Vixon Wofford 1952'de: Lester Beals ve Ellsworth Tompkins, 1953'de: Roben J. Maaske, 1955'te: M. Costat 1957'de: Elizabeth S. Gorvine 1997'de: Amerika Carnagie Forum Uzmanları, 2005'de: Avrupa Birliği kuruluşlarının Uzmanları'nın davet edildiği görülmektedir.

Tablo 1'de yerli uzmanların görevlendirmelerinin 1925, 1926 ve 1927 yılları arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Tablo 1'de Yabancı uzmanların 1924, 1925, 1926, 1927, 1932, 1934 tarihleri arasında ülkemize yaptıkları ziyaretlerin arttığı, 1934'ten 1950'li yıllara kadar eğitim sistemine etki yapacak önemli bir uzmanın davet edilmediği ancak çok partili hayata geçişin yaşandığı 1951 ve 1957 yılları arasında bu davetlerin tekrar yoğunlaştığı görülmektedir. Tablo 1' de bu tarihlerden sonra da ülkemizde yabancı uzmanlardan yararlanma geleneğinin devam ettiği ancak; bu geleneğin 1997 ve 2005 yıllarında bireysel olarak uzmanlardan değil de ekip ve kuruluş uzmanlarından yararlanmaya dönüştüğü görülmektedir.

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze yerli ve yabancı eğitimciler/uzmanların katkı sağladıkları eğitim kademeleri ve/veya alanları

Tablo 1 incelendiğinde yerli ve yabancı uzmanlardan Kemal Zaim Bey, Zekai Bey,. Nafı Atıf Kansu Ve Rıdfan Nafız Beyler, Ahmet Hilmi Bey Mustafa Necati, John Dewey, Berly Parker, John J. Rufi ,Lester Beals, Ellsworth Tompkins eğitimin tüm kademelerinde İsmail Hakkı Bey, Muallim Talat Bey Alfred Kühne George Stiehler Omer Buysel M. Costat Elizabeth S. Gorvine'nin mesleki eğitimde Kate Vixon Wofford'un ilk okul, Selim Sırrı Bey'in spor mekteplerinde, Watson Dickerman'ın halk eğitimde Albert Malche, Amerikan Carnegie Forum Uzmanları ve Avrupa Birliği kuruluşlarının Uzmanlarının üniversiteler ve eğitim fakültelerinde son olarak da Roben J. Maaske'nin öğretmen yetiştirme alanlarında katkı sağladıkları tespit edilmiştir. Tablo 1 deki veriler incelendiğinde hem yerli hem de yabancı uzmanların öncelikli olarak eğitimin tüm kademeleri hakkındaki hazırladıkları raporların ön plana çıktığı daha sonra da mesleki eğitimin üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda hazırlanan raporların eğitimin tüm kademelerin incelenmesinin değil de daha özelden belirli alanların daha derinlemesine incelenmesi şeklinde olmasının Türk Eğitim Sistemi'ne daha fazla katkı yapacağı düşünülebilir.

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze yerli ve yabancı eğitimciler/uzmanların eğitim sistemimize katkıları/etkilerine ilişkin bulgular

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde Cumhuriyet ilk yıllarında Batılı ülkelere gönderdiğimiz yerli uzmanların gittikleri ülkenin tüm eğitim sistemini rapor ettiği, bu raporlarda da mesleki eğitim ve alanlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durumun yeni kurulan cumhuriyetin kalkınma hedeflerine ulaşmak için nitelikli ara insan gücüne ihtiyaç duymasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda Tablo 1 incelendiğinde yerli ve yabancı uzmanlar ile kuruluşların hazırladıkları raporlar ile Türk eğitim sisteminin farklı alanlarına katkıda buldukları görülmektedir. Aşağıda hangi uzmanların hangi alanda katkıları verdiğini aşağıda belirtilen başlıklar altında verilmiştir.

Tüm eğitim kademelerine katkı sağlayanlar

Kemal Zaim Bey Fransa'da ve İsviçre'de birçok okulu ziyaret etmiştir. Bu okullardaki araç gereçlerin çok zengin olmadığı ancak ihtiyaçları karşılaması açısından bizim okullardan üstün olduğunu rapor etmiştir. Ayrıca Kemal Zaim Bey Fransa'da bulunan Türk talebelerin başarılı olması için mutlaka Fransızca'yı öğrenmeleri gerektiğini rapor etmiştir. Hazırlanan bu rapordan sonra okullara araç gereç temini hızlanmıştır.

Zekai Bey Türkiye'nin Rusya büyükelçisidir, Rusya'da cehaletin fazla olduğunu, Rusların cehaleti yenmek için öğrencilere sadece okuma yazma öğretmekle yetinmediklerini aynı zamanda görsel ve işitsel araçlardan çokça faydalandıklarını ve iyi neticeler aldıklarını rapor etmiştir. Zekai Bey bu raporu ilgili makamlara sunarak Türk Eğitim Sistemi'nde de görsel ve işitsel öğelere çokça yer verilmesi gerektiğini önermiştir.

Nafı Atıf Kansu ve Rıdfan Nafız Beyler Sovyetler birliğinde çeşitli bölgelerde eğitimin tüm kademelerinde incelemeler yapmışlar ve bu incelemelerini on altı başlık altında raporlaştırmışlardır. Raporda Sovyetler Birliği'ni oluşturan her ülkede uygulanan programlar ayrı olduğundan bahsetmişler ve bu programların uygulandığı bölgenin ihtiyaçlarına göre belirlendiğini tespit etmişlerdir. Raporda Türk Eğitim Sistemindeki merkezde hazırlanan programdan vazgeçilmesi önerilmesine rağmen tek program uygulaması devam etmiştir.

Ahmet Hilmi Bey inceleme yaptığı ülkelerdeki gibi Türk Eğitim Sistemi'nde de ortaokullardaki eğitim süresinin ikiye ayrılmasını, liselerin son sınıfta değil ilk sınıfta ikiye ayrılmasını ve iktisadi eğitim veren meslek liseleri ile orman mektepleri açılmasını önermiştir. Hazırlanan bu raporun lise ve ortaokullar ile ilgili herhangi bir etkisi olmamış ancak; orman mektebi düşüncesi, üniversitelerdeki orman mühendisliği lisans programına olan önemi artırmıştır.

Mustafa Necati Aynı zamanda dönemin Milli Eğitim Bakanıdır. Mustafa Necati inceleme yaptığı ülkelerdeki uygulamalardan etkilenerek bir rapor hazırlamıştır. Raporda ilk mektepteki programların yeniden düzenlenmesini, muallim ihtiyaçlarımız bir an önce giderilmesini, kurslarda işveçli öğretmenler eşliğinde beden eğitimi öğretmenleri yetiştirilmesini önermiş ve ayrıca sanayi nefise mekteplerinde Avrupa'dan çok geride olduğumuz tespiti yapmıştır. Mustafa Necati'nin bu önerileri; ilk mektepteki programların yeniden düzenlenmesinde, muallim ihtiyaçlarımız giderilmesinde, kurslarda yabancı öğretmenler eşliğinde beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesinde etkili olmuştur.

John Dewey Türkiye'ye davet edilen ilk yabancı uzmandır. İki rapor hazırlamıştır birinci rapor bütçeye konulması gereken ödeneklerle ilgilidir. İkinci rapor ise Türk Eğitim Sisteminin genel yapısı ile ilgilidir. Dewey ikinci raporunu Türkiye'de yazmamış Amerika'da tamamlayıp göndermiştir. Dewey hazırladığı raporlarda programların yeniden düzenlenmesini, Milli Eğitim Bakanlığı Örgütünün merkeziyetçi yapısının değiştirilmesini ve bakanlıkça, eğitimle ilgili programları inceleyecek ve eğitim planlarını hazırlayacak komisyonlar kurulmasını, öğretmen maaşlarının iyileştirilmesini ve öğretmen yetiştirmenin gözden geçirilmesini, okul sisteminin düzenlenmesini, okul disiplinin artırılmasını, okullarda sağlık ve sağlığın korunmasına dikkat edilmesini ve okullarda Fen ve Sosyal derslerinin bir bütün içinde işlenmesi gerektiğini önermiş, ayrıca matbaa, güzel sanatlar ve özel okullar ile ilgili birçok tespit ve tavsiyelerde bulunmuştur. Bu öneriler, Maarif Vekâleti üzerinde etkili olmuş ve Türk Eğitim Sisteminde birçok değişikliğin kapısını açmıştır. Bu öneriler sonucunda ilk olarak Maarif Vekâleti, kendisine bağlı olarak Talim ve Terbiye Dairesi'ni kurmuş ve Talim ve Terbiye Dairesi'ne eğitim-öğretim işleriyle ilgilenmek görevi verilmiştir.

Berly Parker, okul bina sayılarını artırarak öğretmen yetiştirmeye önem verilmesini, okul süresinin azaltılabileceğini, öğrencilere daha çok pratik bilgiler verilmesini, yetenekli öğrencilerin gözetilmesini ve hizmet içi eğitime önem verilmesini önermiştir. Sunduğu rapor okul binalarının sayısının artmasında etkili olmuştur.

John J. Rufi, öğrencinin iyi yönlendirilmesi için etkin bir rehberlik sistemi kurulmasını, okullarda kütüphane eksiklikleri giderilmesini yeni bir sınav sistemi getirilmesini ve Merkeziyetçiliği eleştirmiştir. Bu öneriler okullarda rehberlik sisteminin ve kütüphane kurulmasının yaygınlaşmasında ve 1955 Yılındaki sınav sistemi değişikliğinde etkili olmuştur.

Lester Beals hazırladığı raporda tüm okul kademelerinde etkin bir rehberlik sisteminin kurulmasını ve sürekli geliştirilmesini, Milli Eğitim Bakanlığının bir an önce çocuk rehberlik kliniklerinde çalışacak uzmanları ve psikologları yetiştirme işine başlamasını önermiş ve Eğitimde Merkeziyetçiliği eleştirmiştir. Rapordaki bu önerilerinden sonra okullardaki rehberlik hizmetlerinin yaygınlaşmasında ve uzman psikologların yetiştirilmesinde etkili olmuştur.

Ellsworth Tompkins Türk okulları ile ABD okullarını karşılaştırmış ve Türk okullarındaki temel sorunların kaynağı olarak müfredatın sabit olması olarak görmüştür. Karma eğitime vurgu yapmıştır. Bu tespitleri Ekim 1953'de "Muhtelif Gayeli Orta Okul" açılmasına ve Karma eğitimin yaygınlaşmasında etkili olmuştur.

İlkokul eğitime katkı sağlayanlar

Kate Vixon Wofford, raporunda köy ilkokullarında müfredatın güncellenmesini, kızların okula gönderilmesinin özendirilmesini, ilkokulda öğrenim sürelerinin zaman içerisinde uzatılmasını ve karma eğitim yaygınlaştırılmasını önermiş ayrıca eğitim sistemindeki Merkeziyetçiliği de eleştirmiştir. Wofford'un yaptığı bu öneriler köy okullarında kız çocuklarının okula gönderilme oranlarının artmasında etkili olmuştur.

Mesleki eğitime (Lise) katkı sağlayanlar

İsmail Hakkı Bey, Cumhuriyetin ilk yıllarında yurt dışındaki mesleki eğitim veren okulları yerinde görüp ve rapor hazırlayan ilk uzmandır. Raporunda Türk Eğitim Sistemi'nde üretici insan yetiştirmek istiyorsak Almanya, İngiltere ve Çekoslovakya gibi mesleki eğitime önem verilmesini ve yurtdışına gönderilen öğrencilerin gidilen ülkelerden hazırlık eğitimi almasını önermiştir. Bu önerileri sonucunda mesleki eğitime verilen önem artmış ve böylece mesleki eğitim veren okul sayısında önemli bir artış olmuştur.

Muallim Talat Bey raporunda Romanya ve Macaristan da el işi dersleri çocukların yaratıcılığını geliştirdiğini aynı derslerin Türk Eğitim Sisteminde de verilmesinin gerektiğini önermiş; ancak bu öneri ile ilgili herhangi bir iyileştirme yapılmamıştır.

Alfred Kühne, mesleki eğitimde temel eğitimin önemini vurgulamış. Devlet Demir Yolları, ordu ve bahriyenin elindeki çırak okullarının genişletilerek, çırak yetiştirme isinin bu kuruluşlarca üstlenilmesini, el sanatları eğitimi yapan okullarda yabancı dil olarak Almancanın tercih edilebileceğini, kadınların meslek eğitimleri için açılacak okullarda ev idaresi, çocuk bakımı, biçki ve dikiş gibi derslerin yer almasını istemiştir. Kühne ayrıca ikili öğretime geçilmesini ve öğretmenlerin ücretlerinin bölgelere göre belirlenmesini önermiş ve Türk Eğitim sistemindeki Merkeziyetçiliği eleştirmiştir. Alfred Kühne'nin hazırladığı rapor Mesleki eğitime verilen önemin artmasında etkili olmuştur.

George Stiehler, resim iş öğretmenlerinin yetiştirilmesine özen gösterilmesini ve bu öğretmenlerin okul müfettişlerine danışman olmasını önermiştir. Resim iş dersinin öneminin artmasında etkili olmuştur.

Omer Buyse, sanat okullarının sayılarının ve niteliklerinin artırılmasını, kız çocuklarının mesleki eğitime önem verilmesini, bu okullardaki programların güncellenmesini ve okullar açılırken bölgesel ihtiyaçların gözetilmesini önermiştir. Ülkenin çeşitli yerlerinde halka yönelik mesleki teknik eğitim kurslarının açılmasında etkili olmuştur. Bu kapsamda ilk olarak 1934'te ilk defa Kız Teknik Okulu, ardından 1937'de Erkek Teknik Okulu açılmıştır.

M. Costat, sanat okullarında teorik ve atölye derslerinin arasındaki ilişkinin artırılmasını, bu okullardaki derslere ek ders olarak değil de alanında uzman öğretmenlerin girmesini önermiştir. Costat, sanat okullarında atölye derslerine giren öğretmenlerin eğitimlerinin yeniden düzenlenmesinde etkili olmuştur. Elizabeth S. Gorvine köy kurslarının bir müddet daha devam etmesinin faydalı olacağını ve Kız Teknik Öğretmen okullarına seçilen öğretmenlerin yeni programlara çabuk adapte olan öğretmenlerden seçilmesi gerektiğini önermiştir. Gorvine'nin bu önerileri kız teknik öğretmen okullarında çeşitli düzenlemelerin yapılmasında etkili olmuştur.

Spor mekteplerine katkı sağlayanlar

Selim Sırrı'nın hazırlamış olduğu rapor Prag'da yapılan spor kongresinin özetidir. Kongrede alınan kararlar doğrultusunda eğitim sisteminde beden eğitimi derslerinin önemi artmıştır.

Halk eğitime katkı sağlayanlar

Watson Dickerman, raporunda Türkiye'nin halk eğitiminde köklü bir geçmişe sahip olduğu ve bu eğitimin daha etkin yapılması için MEB bünyesinde bir teşkilatlanmaya gidilmesini, hizmet içi eğitime önem verilmesini önermiş ve merkezîyetçiliği eleştirmiştir. Türkiye'de ilk kez halk eğitim seminerleri yapılmasında etkili olmuştur. Yapılan bu seminer sonucunda halk eğitimi alanında eleman yetiştirmenin ve işbirliğinin artmasına katkı sağlamıştır.

Yüksek Öğretime katkı sağlayanlar

Albert Malche yabancı uzmanlar arasında Türkiye'deki Üniversite sistemi ile ilgili ilk raporu hazırlayan uzmandır. Malche raporunda Üniversitelerde dil derslerine ağırlık verilmesini, araştırma yapmak için kütüphaneler kurulmasını, mezunlar derneklerinin kurulmasını önermiştir. Malche'nin bu önerileri Darülfünunun yerine İstanbul Üniversitesi adı ile yeni üniversite kurulmasına ilişkin kararda etkili olmuştur.

Amerika Carnegie Forum Uzmanları, eğitim fakültelerindeki tüm programlardaki derslerin kur tanımlarında etkili olmuşlardır. Uzmanlar Bu çalışmadaki modelin ana kaynağı olan ve ABD'de "Carnegie Forum" un 1986'da yayımladığı "Bir ulus hazırlanıyor: 21. yüzyıl için öğretmenler" adlı raporda bulunan ve ABD için üretilmiş önerileri sunmuşlardır. Bu öneriler: "Öğretmenlik mesleğinin standartlarını belirleyecek bir ulusal komite kurulmalıdır; öğretmen eğitimi için fen-edebiyat alanlarının birinden lisans derecesi alınması önkoşul olmalıdır; öğretmen yetiştiren programlar yüksek lisans derecesi verecek biçimde geliştirilmelidir" şeklindedir.

Avrupa Birliği kuruluşlarının Uzmanları, İlk Öğretim Programlarının yapılandırıcı yaklaşıma göre düzenlenmesinde etkili olmuştur. Uzmanlar kazanımlardan yola çıkarak yapılandırıcı bir yaklaşım benimsenmesini önermişlerdir. Bu kapsamda konu ve kavramları sarmallık ilkesine uygun olarak tasarlanmasını, bilgiye ulaşma yollarında alternatif yöntem ve tekniklerle verilmesini, öğretmenin öğrenciye sorgulamayı öğrettiği bir eğitim anlayışı geliştirilmesini, velilerle işbirliği esas alınarak birlikteliğe dayalı öğrenci değerlendirilmesinin sürece dayalı farklı ölçme araçlarıyla çoklu yapılmasını ve son olarak yaşamın kaynak olarak kullanan ve öğrenciyi merkeze alarak ihtiyaçlarına eğilen öğretmen ve yöneticilerin yetiştirilmesini kararlaştırmışlardır.

Öğretmen yetiştirmeye katkı sağlayanlar

Roben J. Maaske Öğretmenlerin yüksekökol mezunu olması gerektiğini, yetiştirilme sürelerinin artırılmasını ve öğretmenlerin sürekli hizmet içi eğitimden geçmesini önermiş ve öğretmen yetiştirmede çift başlılık ortadan kaldırılarak köy enstitüleri ve öğretmen okulları birleştirilmesi gerektiğini söylemiştir. Ayrıca eğitim sistemindeki merkezîyetçiliği eleştirmiştir. Öğretmenlerin yüksekökol mezunu olmasında ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimin faaliyetlerinin artmasında etkili olmuştur.

Tablo 1'den de anlaşılacağı gibi yerli ve yabancı uzmanların sundukları raporlar ilk başlarda dikkate alınmış ve Türk Eğitim Sisteminde birçok olumlu gelişmenin başlamasına vesile olmuşlardır. Ancak son

yıllardaki eğitim alanındaki uluslararası TIMSS, PISA, PIRLS gibi uygulamalardan aldığımız neticeler düşünüldüğünde bundan yüzyıl önce tespit edilen sorunların hala tam anlamıyla çözülemediği düşünülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Kuşkusuz çoğu toplumlarda olduğu gibi Türkiye’de Batı’nın yakalamış olduğu medeniyet seviyesini yakalama ve bu seviyeyi geçme arzusu vardır. Bu istek Osmanlı İmparatorluğunda ve yeni kurulan Türkiye Cumhuriyetinde eğitim sistemimizdeki eksiklikleri gidermek ve yeni eğitim politikaları oluşturmak için Batılı uzmanlardan yararlanma ve batılı ülkelere yerli uzman göndererek rapor yazdırma uygulamasını beraberinde getirmiştir. Eğitim politikası, genelde tüm eğitim sisteminin, özelde ise bir eğitim örgütü ya da kuruluşunun amaçlarına ulaşmasını sağlamak üzere alınacak kararlara ve yapılacak uygulamalara rehberlik eden ilkeler bütünüdür (Balcı, 2005). Başka bir tanımla, “bir toplumun ya da bir eğitim kurumunun, istenen örgün ve yaygın eğitim amaçlarına ulaşması için alacağı kararlara hukuksal bir temel oluşturacak yargılarını kapsayan genel bir plandır (Demirtaş ve Güneş, 2002). Yapıcı’ya (2006) göre ise eğitim politikası, geçmişin izlerini taşıyan, bugünün gereksinimlerine yanıt veren, geleceğe yönelik algılamaları bünyesinde taşıyan ulusal bir projedir. Herhangi bir ülke eğitim politikalarını dünyadaki bilimsel, sosyal, ekonomik, jeopolitik-jeokültürel değişimleri dikkate alarak belirler.

Sanayi devriminden sonra Osmanlı Devleti, Batılılaşma ve modernleşme çabaları içine girmiş ve eğitim politikalarını buna göre belirlemiş, yerine kurulan Türkiye Cumhuriyeti de bu süreci yeni ve millî bir anlayışla devam ettirmiştir. Bu süreçte eğitim, Batılılaşmayı ve modernleşmeyi başlatıcı bir etken olarak görülmüş ve eğitim politikaları bu anlayışla belirlenmiştir. Bu bağlamda ülkemizde Cumhuriyetimizin ilk yıllarından başlayarak günümüze kadar yerli ve yabancı uzmanlardan yararlanma uygulaması devam etmiş ve Cumhuriyetten günümüze yerli ve yabancı uzmanların sunduğu raporlar Türk Eğitim sistemine birçok katkısı olmuştur (Akyüz, 2001).

Cumhuriyetin ilk yıllarında yurt dışına görevlendirilen yerli uzmanlar Avrupa Kitası’nda bulunan devletlere gönderilmiştir. Yerli uzmanların gönderildiği ülkeler arasında Almanya Fransa ve Sovyetler gibi dönemin güçlü devletlerinin yanında Bulgaristan, Romanya ve Macaristan gibi ülkelerde bulunmaktadır. Bu durum elçilikler aracılığıyla ülke ayırt edilmeksizin nerede olumlu bir eğitim uygulaması var ise yerinde görüp rapor edilmesi görüşünün olduğunu göstermektedir. Yerli uzmanlardan görevlendirdikleri ülkelerin eğitim sistemlerini genel olarak incelemeleri ve genel bir rapor hazırlamaları istenmiştir. Yapılan doküman incelemelerinde yerli uzmanların raporlarında, gittiği ülkelerin eğitim programlarını ve eğitim sistemlerindeki uygulamalarını genel olarak ele aldıkları ancak özellikle mesleki ve teknik eğitimi ön plana çıkartarak el işi dersleri, kız ve erkek sanat okulları, orman mektepleri, resim dersi, atölye araç gereçleri, spor dersleri gibi bazı spesifik örnekleri raporlarında vurguladıkları tespit edilmiştir.

Yerli uzmanlarımızdan İsmail Hakkı Bey’in yurtdışına gönderilen öğrencilerin gittiği ülkelerin eğitim sistemlerindeki yaşadıkları uyum sorunu tespiti, günümüze kadar gelen ve hala devam eden yurtdışına öğrenci gönderme uygulamasına yaptığı katkı bakımından önemlidir. Yerli uzmanlar arasında olan ve aynı zamanda dönemin Milli Eğitim Bakanı olan Mustafa Necati’nin tüm Avrupa ülkelerini gezerek bu ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili tespitleri ülkemizdeki ilk mektepteki programlar yeniden düzenlenmesi, muallim ihtiyaçlarımız giderilmesi, kurslarda yabancı öğretmenler eşliğinde beden eğitimi öğretmenleri yetiştirilmesi gibi olumlu uygulamaların başlamasının önünü açmıştır. Ancak; bu uygulamalar ile ilgili sorunların günümüzde de devam ettiği düşünüldüğünde bu uygulamaların geçici ve kağıt üzerinde kaldığı düşünülmektedir.

Türk Eğitim Sisteminde 1923-1927 yılları arasında yoğunlaşan yurt dışına uzman gönderme uygulaması zamanla yerini yurt dışından uzman davet etme uygulamasına bırakmıştır. Bu bağlamda yabancı uzmanların ülkemize davet edilme sıklığı özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarında ve Demokrat Parti döneminde artmıştır. Ülkemize davet edilen yabancı uzmanlarda ise genellikle ABD ve Almanya'dan uzmanların davet edildiği görülmektedir. Bu uzmanlar arasında sadece John Dewey'den ülkemizin genel eğitim sistemi hakkında rapor hazırlaması istenmiştir. Diğer uzmanlar ise eğitimde öne çıktıkları alanlar ile ilgili rapor vermeleri için davet edilmiştir. Ancak ülkemize gelen bütün yabancı uzmanlar birbirine benzer şekilde eğitimin temel sorunları hakkında raporlar düzenlemişlerdir. Yabancı uzmanların tespit ettikleri ortak sorunlar mesleki eğitim yetersizliği, okul sayılarının azlığı, öğretmenlerin ücretlerinin yetersizliği, köy okullarındaki müfredat eksiklikleri, karma eğitim, kız çocuklarının okula gönderilmemesi, halk eğitimine gereken önemin verilememesi, okul eğitim sürelerinin yetersizliği, okullardaki araç gereç eksikliği, rehberlik uygulamasının yokluğu, kütüphane yetersizliği, öğretmen yetiştirmedeki yetersizlikler vb.dir. Burada önemli olan yabancı uzmanların raporlarında bu eksikliklerinin çoğunluğunun mesleki eğitim kademelerinde olmasıdır. Yabancı uzmanların raporlarında mesleki eğitimin artırılmasını ve var olan mesleki eğitim okullarının da şartlarının iyileştirilmesi için çokça önerilerde bulunmuş ve bu önerilerin çoğu dikkate alınmıştır. Raporlarda mesleki eğitime önem verilmesinin nedeni olarak yeni kurulan Cumhuriyetin kalkınma hedefleri doğrultusunda eğitim kademelerinde üreten insan yetiştirme fikrine sahip olması düşünülebilir.

Yabancı uzmanların raporlarında bir başka önemli konu öğretmen yetiştirme değildir. Yabancı uzmanların birçoğu bu konuya değinmiş ancak özellikle Roben J. Maaske'nin öğretmen yetiştirme ile ilgili yapmış olduğu tespitler daha kapsamlıdır. Uzmanların özellikle öğretmen yetiştirmedeki sorunlar üzerinde durması günümüzde de aynı sorunun devam ettiğini düşündüğümüzde son derece manidardır. Türk Eğitim Sisteminde Batıdaki uygulamalardan yararlanma geleneği 1960'lı yıllardan sonra artık uzmanlardan değil de batılı kurum ve kuruluşlardan faydalanmaya dönüşmüştür. Bu çerçevede 1997 yılında eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma faaliyetlerinde Amerika Carnegie Forum Uzmanları'ndan 2005 yılında ise ilköğretim programları yeniden yapılandırılırken Avrupa Birliği kuruluşları Uzmanlarından görüş alınmıştır.

Sonuç olarak bir ülkede eğitim sisteminde tarafsız bir gözün öneride ve değerlendirmelerde bulunması eğitim sisteminde başarıyı yakalamak için çok önemlidir. Bu araştırmada belirtildiği gibi mevcut uygulama yaklaşık yüz yıldır yapılmakta ve bu uygulamanın eğitim sistemimize katkılarının ne derecede olduğu tartışılmaktadır. Yapılan bu çalışmada da görüldüğü gibi hazırlanan tarafsız gözlerin hazırladığı raporlarda Türk eğitim sisteminde yaşanan sorunlar ile ilgili çok değerli öneriler yapılmış; ancak bu sorunların günümüzde de halen devam ettiği düşünüldüğünde raporlarda yapılan çözüm önerilerinin Türk eğitim sisteminin ileri gelenleri tarafından yeterince önemsenmediği anlaşılmaktadır. Ayrıca Türk Eğitim Sisteminde uzman raporlarından yararlanma geleneği yakın tarihimizde Batılı kurumların görüşlerinden yararlanma şeklinde gerçekleşmiştir. Ancak bu yararlanma sürecinde elde edilen bilgiler ve deneyimler eğitim politikaları bağlamında sistematik değerlendirilmediği için beklenen etkiyi oluşturamamıştır. Çünkü yabancı uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda yapılan 1997 eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve 2005 yılındaki ilköğretim programlarının düzenlenmesi faaliyetlerinde getirilen öneriler eğitim felsefemizin süzgecinden yeterince geçirilmemiş olduğundan istenilen düzeyde olumlu bir etki yapmamıştır. Ancak geçmişte yapılan uygulamaların istenilen düzeyde katkı sağlamamasının nedenleri üzerinde durulması gerekmektedir. Çünkü küreselleşmenin öne çıktığı günümüzde uygulamalara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü küreselleşen dünyada ülkelerin kalkınmışlık düzeyleri sadece ekonomik alanda değil eğitim alanındaki göstergeleri ile de ölçülmektedir. Bu göstergeler de uluslararası TIMSS, PISA, PIRLS gibi uygulamalar ile belirlenmektedir. Bu uygulamalarda ülkemizin durumu istenilen düzeyde değildir. Bu nedenle uluslararası alanda eğitim göstergelerimizin

yükselmesi için başka ülkelerin eğitim sistemlerindeki iyi uygulamalardan haberdar olmak için uzman görüşü alma ve alınan bu görüşlerin sistematik olarak gözen geçirilmesi ve yeni eğitim politikalarına, uygulamalarına yansıtılması gerekmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Yabancı uzmanların yapmış olduğu önerilerin pek çoğunun, raporun yazıldığı yıllarda kullanılmaması bir daha ülkemize uzman çağrılmasına gerek olmadığı anlamına gelmemelidir. Çünkü başka ülkelerin eğitim uygulamalarından, bunların olumlu ve olumsuz sonuçlarından haberdar olmak, eğitim sisteminde yapılacak düzenlemeler için son derece gereklidir. Bu nedenle başka ülkelere uzman gönderme ve yabancı uzman davetine devam edilmelidir; ancak belli bir alandaki gelişmeyi inceleyecek şekilde sınırlandırılmalıdır.
2. Yerli ve yabancı uzmanlara görevlendirildikleri ülkelerde ve Türkiye'de araştırma yapmaları için yeterli süre tanınmalıdır. Böylece uzmanların, inceleme yapılan zamanın kısa olmasından dolayı kendi raporlarını güvenilir kaynaklar olarak kabul etmemeleri ortadan kaldırılmış olacaktır.
3. TIMSS, PISA, PIRLS gibi uygulamalarda başarılı olan ülkelere uzmanlar gönderebilir ya da uzmanlar davet edilebilir. Ancak geçmişte yapılan hatalara düşmeyip bu uzmanlardan alınan raporların daha derinlemesine analizlerinin yapılması, bütüncül bir perspektifle ele alınması, eğitimde sürekli iyileşme ilkesinden hareketle eksikliklerin tespit edilerek telafi mekanizmaları ve etkili politikaların geliştirilmesi, eğitimde niteliğin artırılmasına katkı sunacaktır.
4. Hazırlanan raporlar yalnızca yazıldıkları döneme aitmiş gibi değerlendirilmemeli ve tozlu raflarda unutulmamalıdır. Bu raporların önemli bulunan bölümleri Bakanlık tarafından kitap haline getirilmelidir. Böylece araştırmacılar dışında tüm öğretmenlerin de raporlarda yer alan bilgilerden yararlanması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A., & Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3), 83-103.
- Akkutay, Ü. (1996). Milli Eğitimde yabancı uzman raporları: Atatürk dönemi. Ankara: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı.
- Akyüz, Y. (2001). Türk eğitim tarihi. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Bademci, V. (1997). Aymazlığın sonu: geleceği tehlikede bir ulus. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bal, H., (1991). 1924 Raporunun Türk Eğitimi'ne etkileri ve John Dewey' in eğitim felsefesi. İstanbul: Aydınlar Matbaası.
- Balcı, A. (2005). Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü, Tek Ağaç Yayınları, Ankara
- Başgöz, C. (2005). Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Başgöz, İ., & Wilson, H. E. (1968). Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk. Ankara: Dost Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). Cumhuriyet dönemi eğitim bilimleri. Ankara: Tekışık Yayıncılık,
- Çakır, T. (1999). Cumhuriyet'in yirmi beşinci yılı'nda Türk Milli Eğitiminde ilköğretim (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çınar, İ. (2014). Türk Eğitim Sistemi'nde bitmeyen batı etkisi. Turan Stratejik Araştırmalar Dergisi 6(22), 20-51.
- Demirtaş, H.; Güneş, H.(2002), Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü. Ankara: Anı Yayıncılık

- Erdem, S. (1986) İstanbul Teknik Üniversitesi: Tarihçesi: Mir'at-ı Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyûn. İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul
- Ekiz, D. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. Anı Yayıncılık.
- Ekizceli, A. (2006). Yabancı uzmanların Türk Eğitim Sistemi hakkında verdikleri raporlar (1924-1960) üzerine bir analiz (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Ergün, M. (1982). Atatürk devri Türk eğitimi. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Gül, V.(2003) John Dewey'in Türk eğitim sistemine etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kafadar, O. (1997). Türk eğitim düşüncesinde batılılaşma. Ankara: Vadi Yayınları.
- Kararslan, E. (2005), Kamu kesimi eğitim harcamalarının analizi. Maliye Dergisi, 149.
- Karagöz,S.(2019). Cumhuriyet dönemi eğitime yön veren yerli ve yabancı uzman raporları (1911-1927) Ankara: Pegem Akademi,
- Karakütük, K., & Özbal, E. Ö. (2019). Eğitim Yöneticilerinin Yaşadıkları Sorunlar İle Sorun Çözmede Kullandıkları Teknikler. Milli Eğitim Dergisi, 48(223), 33-60.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kirişçi, G., & Yirci, R. (2021). Eğitimcilerin gözünden Türk eğitim sistemindeki krizler ve çözüm önerileri. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41(3), 1915-1950.
- Koç, M.Ş. (1970). Eğitimde emperyalizm ve yabancılaşma. Ankara: Güven Matbaası.
- Lin, N, (1976). Foundations of Social Research. USA:McGrow-Hill, inc,
- Marım, Y. & Sam, R. (2018). 1950-1960 arası Amerikalı uzman raporları bağlamında Türk Eğitim Sistemi'ne çizilen yol haritası. Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, (30), 11-33.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2019). Milli Eğitim İstatistikleri (2004-2005). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Okçabol, R. (2001). Öğretmen yetiştirmede merak edilen konular. Y.Müdafaa-i Hukuk Dergisi, Aralık.
- Öz, S.N. (1962). Türk Eğitimi'nin, Türk Kültürü'nün en önemli meselesi nedir? Öğretmen Dergisi, (16)193, ss. 5-6.
- Özcan, Ş. (2006). Cumhuriyet dönemi yabancı eğitim uzmanlarının Türk Eğitim Sistemine etkileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Söyler, D. (2008). "Eğitim hizmetleri bağlamında vakıf üniversitelerinin finansal ve vergisel sorunları", Maliye Dergisi, 154. http://212.174.133.188 /calismalar/maliye_ dergisi/yayinlar/md/154/5. ilhamisoyler.pdf. Erişim Tarihi: 12.03.2014
- Sulubulut, M. (2014). Eğitim alanında Türkiye'ye davet edilen yabancı uzmanlar (1923-1960). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Şahin, M. (1996). Türkiye'de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yabancı uzmanları yeri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şimşek, H. (2009). Methodical problem in the researches of educational history. Journal of Faculty of Educational Sciences, (42), 1, 33-51.
- Takım, A. (2012). Demokrat parti döneminde uygulanan ekonomi politikaları ve sonuçları. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 67(02), 157-187.
- Taş, U. (2007). Türkiye'de kalkınma planları ışığında eğitimin kalkınmadaki rolü (Yayımlanmış yüksek Lisans Tezi), Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Anabilim Dalı Eskişehir.
- Taşdemirci, E. (1992). Belgelerle 1933 üniversite reformunda yabancı bilim adamları. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Tozlu, N. (2003). İnsandan devlete eğitim. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Tunç, S. (1969). Türkiye'de eğitim eşitliği. Ankara: Başnur Matbaası.
- Turan, S., & Şişman, M. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi ve batılı biliş tarzının eleştirisine giriş [Çağrılı Makale]. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 19(4), 505-514.

Yapıcı, Ş. (2006). Bir eğitim aracı olarak televizyon ve etkileri. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 6(2), 1-15.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

www.meb.gov.tr

Adaptation of the Child-Adolescent Digital Addiction Scale (CADAS) to the Turkish Culture: A Validity and Reliability Study

Nuri TÜRK

Siirt University, Siirt-Türkiye

Hasan BATMAZ

Karabük University, Karabük-Türkiye

Osman KELEŞ

Ministry of National Education, Türkiye

Article History

Submitted: 13.02.2024

Accepted: 04.04.2024

Published Online: 12.04.2024

Keywords

*Digital addiction
Validity
Reliability
Factor analysis*



DOI:10.29129/inujgse.1436111

Abstract

Purpose: Digital addiction has become one of the types of behavioral addiction that has started to affect all segments of society starting from early childhood. In this context, it was deemed necessary to adapt the Child-Adolescent Digital Addiction Scale (CADAS) to determine the digital addiction levels of school-age children

Design & Methodology: Within the scope of adaptation, data were collected from 305 students from 4th to 12th grades ($M_{age} = 14.14$, $SD = 2.40$) for exploratory factor analysis (EFA), 301 students ($M_{age} = 13.36$, $SD = 2.16$) for confirmatory factor analysis (CFA) and 372 students ($M_{age} = 12.26$, $SD = 1.55$) for criterion validity. Data were collected face-to-face and online voluntarily.

Findings: EFA and CFA were used to determine the validity level of the scale. For criterion validity, the correlation obtained from the Digital Game Addiction Scale ($r=.77$) and the Social Media Addiction Scale for Adolescents ($r=.74$) was examined. Cronbach alpha (.875) and McDonald ω (.872) values were calculated for the reliability of the scale. In addition, the corrected item-total correlations of the scale ranged between .66 and .85.

Implications & Suggestions: The findings of the study show that CADAS is valid and reliable for Turkish culture.

Çocuk-Ergen Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin (CADAS) Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması

Nuri TÜRK

Siirt Üniversitesi, Siirt-Türkiye

Hasan BATMAZ

Karabük Üniversitesi, Karabük-Türkiye

Osman KELEŞ

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 13.02.2024

Kabul: 04.04.2024

Online Yayın: 12.04.2024

Anahtar Sözcükler

Dijital bağımlılık

Geçerlilik

Güvenilirlik

Faktör analizi

Öz

Amaç: Dijital bağımlılık, ilk çocukluk yaşlarından başlayarak toplumun tüm paydaşlarını etkisi altına almaya başlayan davranışsal bağımlılık türlerinden biridir. Bu kapsamda özellikle okul çağı çocuklarının dijital bağımlılık düzeylerini tespit etmek için Çocuk-Ergen Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin (CADAS) uyarlanması gerekli görülmüştür

Yöntem: Uyarlama kapsamında; 4. sınıftan 12. sınıfa kadar olan ve açıklayıcı faktör analizi (EFA) için 305 (Mage = 14.14, SD = 2.40), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için 301 (Mage = 13.36, SD= 2.16) ve ölçüt geçerliliği için 372 (Mage = 12.26, SD=1.55) öğrenciden veri toplanmıştır. Veriler yüz yüze ve çevrimiçi olarak gönüllülük esasına dayanarak toplanmıştır.

Bulgular: Ölçeğin geçerlilik düzeyini belirlemek için EFA ve DFA kullanılmıştır. Ölçüt geçerlilik için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ($r=.77$) ve Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği'nden ($r=.74$) elde edilen korelasyon incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında Cronbach alpha (.875) ve McDonald ω (.872) değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .66 ile .85 arasında değişmektedir

Sonuçlar ve Öneriler: Çalışmada elde edilen bulgular, CADAS'ın Türk kültürü için geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.



DOI:10.29129/inuigse.1436111

INTRODUCTION

With the rapid progress of technology, applications (including new technological devices like phones, tablets, computers, etc.) that provide software, learning, and entertainment environments are constantly being developed. This situation causes individuals to start to spend more and more time with digital devices and the internet. Digital devices (tablets, smartphones, and game consoles) are becoming an integral part of life today, and their use often starts at a very young age (Samaha & Hawi, 2017). Today, the intense use of digital devices can also trigger addictive behaviors as the loneliness of individuals gradually increases (Batmaz et al., 2021) and their resilience decreases (Doğrusever et al., 2022). Addiction is expressed as a habitual compulsion to continue to engage in certain activities or to use a destructive substance despite the devastating effects on individuals' social, physical, mental, spiritual, and financial conditions (Young & De Abreu, 2010). In other words, addiction can be characterized by impaired behavioral control, excessive desire for the addictive phenomenon, difficulty perceiving significant problems in one's behaviors and interpersonal relationships, and dysfunctional emotional reactions (Olle & Westcott, 2018). The concept of addiction can be examined under two main headings: substance addiction and behavioral addiction. Substance addiction is a neuropsychiatric disorder characterized by a recurrent desire to continue substance use despite its harmful and detrimental effects on individuals (Zou et al., 2017). Behavioral addiction is when a person frequently exhibits behavior that causes conflict in their physical, psychological, and social structure and roles (Karaman & Kurtoğlu, 2009).

One of the types of addiction considered in the category of behavioral addiction is digital addiction, an individual's obsessive, compulsive, and impulsive use of technological tools without thinking (Almourad et al., 2020). Digital devices have positive features especially for children and adolescents including entertainment, convenience, affordability, and portability (Radesky et al., 2015), but heavy use of digital devices (overuse/misuse) can become problematic and negatively affect children and adolescents' educational, psychological, social, and physical well-being (Andreassen et al., 2016; Hawi et al., 2018). Digital addiction is not yet considered an official diagnosis because it is not categorized as such by the American Psychology Association (APA) (2013). However, in the new International Classification of Diseases, 11th Revision (WHO, 2018), gaming disorder (a behavioral addiction to digital games and video games) has been added to the addiction disorders section. Today, games have become an entertaining activity for a broad audience thanks to a variety of digital devices (phones, computers, tablets, etc.). Along with rapid technological developments, the concept of "digital games" has also developed in which a user's passwords allow them to enter a game, and progress step by step, and are mostly preferred by children (Fleer, 2014). The uncontrolled use of virtual games, especially with school-age children, is seen as a risk for addiction (İçen & Uysal, 2021). Digital game addiction is an impulse control disorder with symptoms including being unaware of the time spent playing, not being interested in other activities, persisting despite harmful effects, and feeling deprived when not playing games (APA, 2013).

Digital games have the most appeal or children and adolescents; therefore, if the behavior turns into an addiction, they can be harmed the most (Guvendi et al., 2019). Researchers stated that children and young people are more open to modeling others (Türk & Atli, 2022). They are also at a higher risk of using technology intensively because they have not fully developed their self-awareness and self-control (Gazzaley & Rosen, 2016). In addition, one of the areas where children and young people overuse digital tools is social media platforms. Social media is an interactive virtual-based environment that allows individuals to share text, audio files, and images (Arslan et al., 2015). Access to social media networks such as Facebook, Twitter, and Instagram where multiple access is provided (Aktan & Koçyiğit, 2016) with the widespread use of the internet and the strengthening of the connection infrastructure has also

become more accessible. Social media has started to be used frequently by children and adolescents because it can be used not only on computers but also on easily portable devices such as phones and tablets, and there are no age restrictions. As a result of excessive use of social media, adverse effects on harming children and adolescents are met with concern by parents and society at large (Şahin & Yağcı, 2017; Turan et al., 2023). For this reason, theoretical and practical studies have begun to be carried out in areas such as digital parenting and the digital society to combat behavioral addictions (Manap & Durmuş, 2020).

When evaluated in general, it may be seen that using digital devices intensively can cause various problems including internet addiction, social media addiction, and digital game addiction. To investigate these problem areas in detail and to produce effective solutions, digital addiction measurement tools are needed. In Turkey, there are many measurement tools related to behavioral addictions caused by excessive and harmful use of digital devices such as internet addiction, social media addiction, and digital game addiction scales (Özgenel et al., 2019; Irmak & Erdoğan, 2015). However, few measurement tools can be used to measure addiction to digital devices more generally. It is seen that the digital addiction scales in Turkey (Arslan et al., 2015; Dilci, 2019; Kesici & Tunç, 2018) consist of many items and include only high school and university students. It is understood that there is a need for a digital addiction scale that includes primary and secondary school students who are at risk for this digital addiction. This research aims to adapt a short and effective digital addiction scale that can be applied to Turkish culture for primary, secondary, and high school students.

METHODS

Procedure

This research was intended to adapt the Child-Adolescent Digital Addiction Scale (CADAS) developed by Seema et al. (2021) to Turkish culture by investigating its validity and reliability. Participants were selected using the convenience sampling method. The data were first collected face-to-face for language validity. Then, it was collected online with the help of Google Forms for criterion, construct, and criterion validity. The population of the study was students between the ages of 11-19. All participants were active students. It is a distinguishing criterion that students do not have a psychiatric diagnosis. The characteristics of the sample are described in detail under the following headings.

Adaptation Process of CADAS

The adaptation process was prepared by considering the recommendations of Hambleton and Patsula (1999). First, permission by mail was obtained from the authors of the original scale. Then, three academic experts in digital addictions translated the CADAS into Turkish. The scale has been handled sociologically and culturally and has been arranged by considering the current literature. After that, a researcher (English teacher) translated the scale into English. It consisted of an original English form, a Turkish-translated form, and a reversed version. The scale was sent to eight researchers working in the field of digital addiction to evaluate it as "appropriate or not appropriate". The English version of the CADAS was first administered to English-educated individuals (N:50, male:22, female:28, M_{age} :22.18, SD :3.62) and then the Turkish version was administered 2 weeks later. The correlation value between the English and Turkish versions was calculated as $r=.945$. Ethics committee approval was received for this study from the Ethics Committee of Siirt University (Approval No: 22.08.2022-3185, 2022/446).

Data Collection Tools

Child-Adolescent Digital Addiction Scale (CADAS)

Seema et al. (2022) developed the CADAS to evaluate the behaviors and emotions of adolescents aged 11-19 years toward digital devices. Factor loadings ranged from .598 to .759. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient was calculated as .89 and Cronbach's alpha coefficient was 0.83. The scale consists of a total of 10 items. There are no reverse items in the scale. The scale is a seven-point Likert-type scale; 1: never, 2: rarely, 3: almost rarely, 4: sometimes, 5: often, 6: almost often, 7: very often. The total score obtained from the scale gives the CADAS score.

Digital Game Addiction Scale (DGAS-7)

The DGAS-7 was created by Lemmens et al. (2009). DGAS-7 has a single-factor structure and was adapted into Turkish by Irmak and Erdoğan (2015). Exploratory factor analysis (EFA) and CFA were performed within the scope of construct validity. In this study, Cronbach's alpha coefficient was calculated as 0.844.

Social Media Addiction Scale for Adolescents (SMAS)

The SMAS was developed by Özgenel, Canpolat, & Ekşi (2019). There are nine items in the one-dimensional scale, and factor loads vary between 0.690 and 0.790. CFA results are as follows: values of CMIN/df=2.694, GFI=.925, AGFI=.875, CFI=.950, RMR=.068, and SRMR=.041 indicate acceptability. The reliability coefficient of the scale is 0.904. In this study, the Cronbach Alpha coefficient was calculated as 0.908.

Statistical Analyses

The SPSS 25 and AMOS 24 programs were used for the validity and reliability analysis of the data obtained within the scope of the study. First, the correlation value between the English and Turkish versions of the CADAS was calculated as $r=.945$. Construct validity, criterion validity, and content validity were used for the scale's validity. Expert opinion was sought for the scale's content validity, and EFA was used for construct validity. To determine the scale's reliability, Cronbach's Alpha reliability coefficient and McDonald ω value were used. Statistically, the significant value was determined as $p < .05$.

RESULTS

Construct Validity

Exploratory factor analysis (EFA)

EFA was performed to determine the construct validity of the data collected from 305 (47.2% male, 52.8% female) adolescents (Mage = 14.14, SD = 2.40). Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Barlett Sphericity test were used to evaluate whether the data were suitable for factor analysis. In addition, EFA results show that CADAS explains 41.50% of the variance as a single dimension. Variance is accepted to be between 40% and 60% (Çokluk et al., 2012). The results are shown in Table 1.

Table 1

KMO and Bartlett's Test Values

Kaiser-Meyer-Olkin Value		.901
Bartlett's Test of Sphericity	Chi-square Value	1133.229
	Degrees of Freedom	45
<i>p</i>		.001

As a result of the EFA performed on adolescents, it was seen that the items of the scale were gathered under a single factor with an eigenvalue greater than 1. In the line graph in Figure 1, it is seen that there is a break after the 1st factor. Table 2 below shows the EFA factor loading values for the scale.

Figure 1

Scree Plot on CADAS

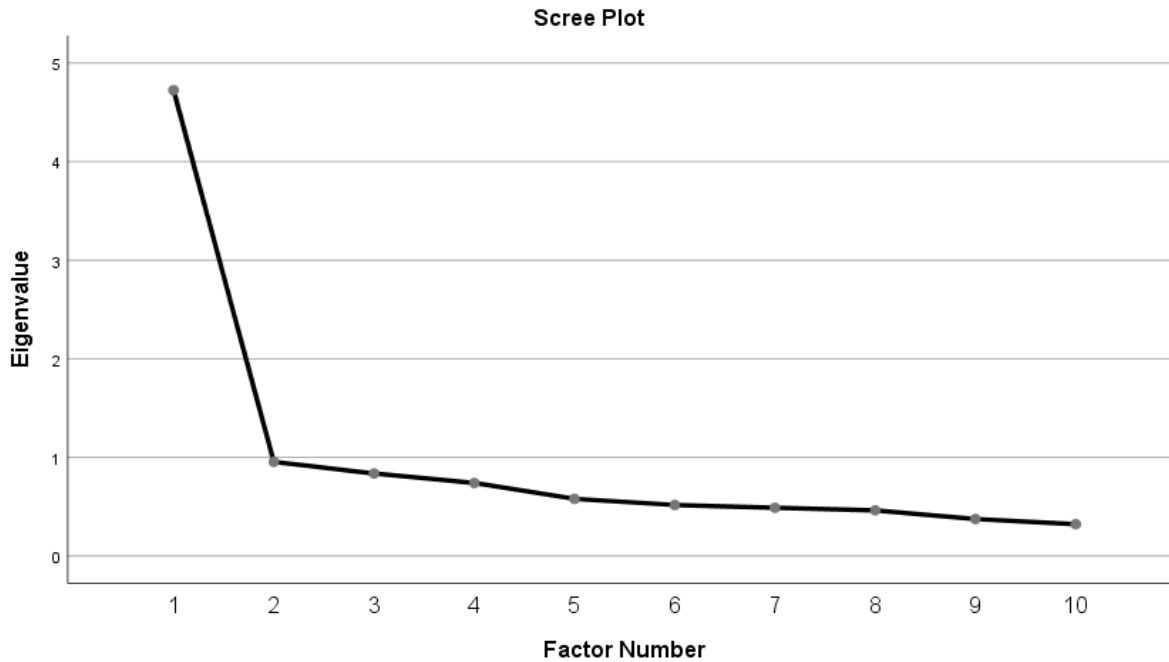


Table 2

Factor Loads of the CADAS

Items	Load Values	
	Turkish Form	Original Form
1	.717	.666
2	.599	.645
3	.783	.701
4	.656	.658
5	.671	.759
6	.608	.660
7	.590	.635

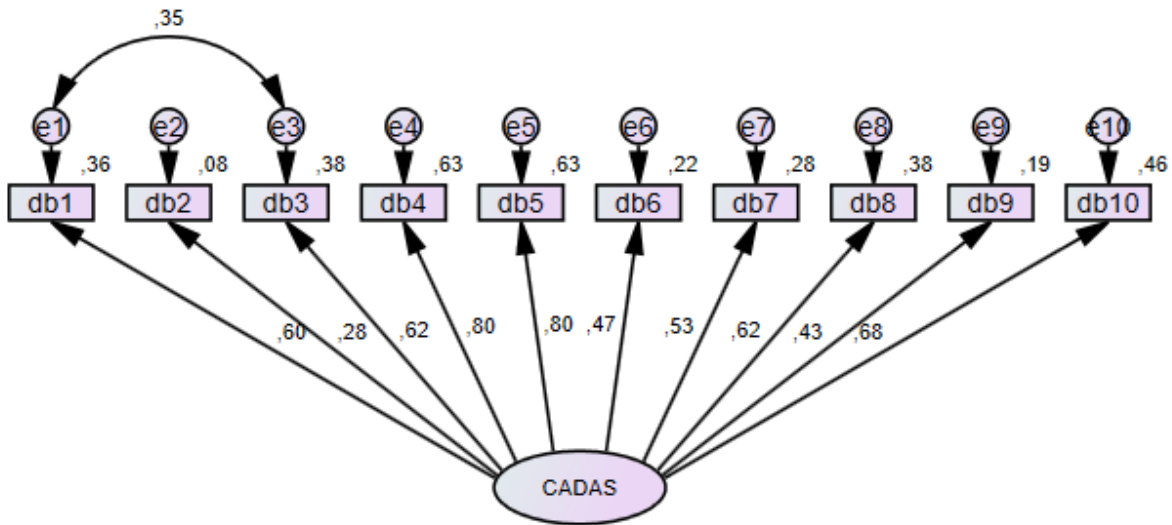
8	.569	.608
9	.649	.651
10	.566	.598

When Table 2 is examined, it may be seen that the scale has a single-factor structure, and the items in the scale have high load values in the range of 0.566-0.783. In addition, there was no significant difference between the CADAS scale and gender, age, and educational level. This shows the discriminating ability of the scale.

Confirmatory factor analysis (CFA)

The single-factor constructs of CADAS were tested with CFA. For CFA, data were collected from 301 individuals (48.5% male, 51.5% female) (M_{age} = 13.36, SD= 2.16). The results of CFA are presented in Figure 2. When the one-dimensional and 10-item structure of CADAS was examined by the CFA (ML estimation method), it was seen that the general agreement values were in the desired range, and no items were removed (CMIN/df = 2.478; RMSEA = 0.070; NFI = 0.914; CFI = 0.946; GFI = 0.945; RFI = 0.886). (Sample's normality value: skew: .37, kur: -.73; sd:11.05). According to Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller (2003), the acceptable fit values for DFA are between $2 \leq \chi^2/sd \leq 3$ of χ^2/sd , RMSEA is between $0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$, AGFI is between $0.85 \leq AGFI \leq 0.90$, and the GFI should be between $90 \leq GFI \leq 0.95$. In this context, it is seen that the fit indices of the model obtained because of the CFA regarding CADAS are at an acceptable level.

Figure 2
Confirmatory Factor Analysis Model Regarding the CADAS



Criterion-Related Validity

Criterion validity was examined using the DGAS-7 and SMAS, which were used in the original form of CADAS (N:372, 44.4% male, 55.6% female, M_{age} = 12.26, SD=1.55). As a result of the correlation analysis

performed to determine the criterion validity of the scale, a significant positive correlation was found between DGAS-7 ($r=.77$, $p<0.001$) and SMAS ($r=.74$, $p<0.001$). It was found that there is a significant relationship in the direction of the results regarding the criterion validity shown in Table 3.

Table 3

Correlation Values Between Scales

Variables	1	2	3
CADAS	1		
DGAS-7	.77**	1	
SMAS	.74**	.72*	1
Mean	27.13	14.18	17.26
SD	12.51	6.19	8.42
Skewness	.93	.95	1.08
Kurtosis	.53	.31	.49

* $p < 0.001$

For item analysis, adjusted item-total correlation analysis and unrelated t-tests were used to test whether the differences between the item mean scores of the lower 27% and upper 27% groups were significant. It was observed that the corrected item-total correlations ranged from .66 to .85. The t-values for the differences in item scores of the 27% lower and upper groups determined according to the total scores ranged between 8.90 ($p<.001$) and 19.27 ($p<.001$). Also, Cronbach's alpha value was $\alpha=.872$, and the McDonald ω value was calculated as $\omega=.875$. The acceptable Cronbach's alpha value should be 0.70 and above (Büyüköztürk, 2018). This shows that the reliability of the scale is sufficient. Findings related to item analysis are shown in Table 4.

Table 4

Correlation Values Between Scale Items

Items	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	-	.399*	.623*	.510*	.557*	.395*	.380*	.323*	.412*	.373*	
2		-	.562*	.313*	.308*	.375*	.256*	.419*	.462*	.328*	
3			-	.470*	.500*	.457*	.440*	.408*	.511*	.409*	
4				-	.558*	.373*	.416*	.317*	.388*	.433*	
5					-	.491*	.379*	.326*	.346*	.350*	
6						-	.396*	.389*	.416*	.250*	
7							-	.397*	.412*	.411*	
8								-	.458*	.401*	
9									-	.411*	
10										-	
Internal Consistency Coefficient						Mc. Donald ω Değeri	Cronbach's Alpha Değeri				

CADAS	.872	.875
-------	------	------

* $p < 0.001$

For item analysis, adjusted item-total correlation analysis and unrelated t-tests were used to test whether the differences between the item mean scores of the lower 27% and upper 27% groups were significant. It was observed that the corrected item-total correlations ranged from .66 to .85. The t-values for the differences in item scores of the 27% lower and upper groups determined according to the total scores ranged between 8.90 ($p < .001$) and 19.27 ($p < .001$). Also, Cronbach's Alpha value was $\alpha = .872$, and Mc. The Donald ω Value was calculated as $\omega = .875$. The acceptable Cronbach's Alpha value should be 0.70 and above (Büyüköztürk, 2018). This shows that the reliability of the scale is sufficient. Findings related to item analysis are shown in Table 5.

Table 5
Item Analysis Values of CADAS

Items	Substance Discrimination		Adjusted Item-total Correlation
	t	p	
1	15.35	.000	.78
2	11.02	.000	.66
3	19.27	.000	.85
4	16.91	.000	.79
5	17.31	.000	.81
6	12.19	.000	.73
7	14.50	.000	.75
8	8.90	.000	.66
9	13.33	.000	.73
10	13.78	.000	.74

DISCUSSION

This study aimed to adapt the CADAS developed by Seema et al. (2022) to Turkish culture. The digital addiction scales in the Turkish literature (Arslan et al., 2015; Dilci, 2019; Kesici & Tunç, 2018) contained many items and were developed for individuals aged 15 and over. The excessively high number of items in the existing scales makes it difficult for primary, secondary, and high school students to use. For this reason, an adaptation study of CADAS, which includes primary and secondary school students and has only a few items, has been carried out. Experts were consulted to ensure the scale's content validity, and EFA was performed to test the construct validity. As a result of EFA, it was revealed that the scale had a single-factor structure, as in the original, and the explained variance (41.50%) was sufficient.

SMAS and DGAS-7 were used to determine the criterion validity of CADAS. It was observed that there were statistically significant positive correlations between CADAS and DGAS-7 ($r = .77$) and SMAS ($r = .74$). In studies supporting this result, it is seen that digital game addiction is closely related to many psychological factors such as psychological resilience (Batmaz et al., 2022), loneliness (Batmaz & Çelik, 2021) and sense of responsibility (Kaya et al., 2023), especially the activities carried out in digital media (for information; cyberbullying and cyber victimization (Batmaz et al., 2020)). In addition, digital addiction is closely related to social media addiction. It is supported by studies that the frequency of phubbing behavior of young people who are addicted to social media increases (Tanhan et al., 2023), and the level of digital game addiction increases (Savci & Aysan, 2017). When the literature is examined, it is seen that the validity and reliability results of similar scales developed for children and adolescents

are compatible with CADAS (Hawi et al., 2019; Kesici & Tunç, 2018). In confirmatory factor analysis, a connection was established between items 1 and 3 of the scale. The 1st item on the scale is "I feel bored when I do not use my mobile device (anxiety)" and the 3rd item is "I feel cranky when I do not use my mobile device (withdrawal)". The reason for this correlation is that the respondents perceived these questions as like each other. It is understood that being bored when not using the mobile device and feeling cranky serve a similar purpose. These results seem to be compatible with the conceptual framework (Çelik, 2022), which considers social media addiction and digital game addiction as sub-types of digital addiction. Besides the criterion validity of CADAS, its reliability was also tested. As a result of the evaluation, it was determined that the Cronbach's alpha value for the internal consistency coefficient of CADAS was .87. In conclusion, this study carried out to translate the Digital Addiction Scale for Teenagers (Seema et al., 2022) into Turkish, CADAS, was found to be a valid and reliable scale.

Limitations and Directions/Suggestions for Future Research

This study has several strengths and weaknesses. First, the study's sample size must exceed the minimum recommended level (Cattel, 2018) to make the adaptation studies stronger. However, the fact that the research sample is between the ages of 11-19 expands the field of use. However, the validity of this scale on individuals over the age of 19 can be tested in future studies. This study used EFA to test the scale's validity. In addition, different statistical approaches such as the Rasch Model can be used. As a result, it was concluded that this scale is a tool that can be used by researchers who want to examine the digital addiction levels of children and adolescents aged 11-19. In this context, in future research on digital addiction, studies can be conducted on the causes of digital addiction such as digital parenting or various psychological and physical disorders caused by digital addiction. These studies can be conducted more effectively by mental health professionals and academicians working in the field of behavioral addiction using the digital addiction scale.

In addition to the limitations of this study, we offer some suggestions for future researchers. First, since the study was conducted on a limited sample, validity, and reliability studies can be conducted on larger populations. Since digital addiction is a rapidly rising risk in today's world, new measurement tools that include different characteristics (psychological, social, and cognitive aspects) can be developed. In addition, experimental research can be conducted on different models (constructed equation modeling, internalizing, and externalizing, meaningful school, digital game addiction, school belonging, etc.) to evaluate the effect of digital addiction on the problems that arise especially in children and adolescents.

REFERENCES

- Aktan, E., & Koçyiğit, M. (2016). Sosyal medya'nın turizm faaliyetlerindeki rolü üzerine teorik bir inceleme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 62-73.
- Almourad, M. B., McAlaney, J., Skinner, T., Pleva, M., & Ali, R. (2020). Defining digital addiction: Key features from the literature *Psihologija*, 53(3), 237–253. [10.2298/PSI191029017A](https://doi.org/10.2298/PSI191029017A)
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Andreassen, C. S., Billieux, J., Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Demetrovics, Z., Mazzoni, E., & Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors*, 30(2), 252. [10.1037/adb0000160](https://doi.org/10.1037/adb0000160)
- Arslan, A., Kırık, A. M., Karaman, M., & Çetinkaya, A. (2015). Lise ve üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 8(8), 34-58.

- Batmaz, H., & Celik, E. (2021). Examining the Online Game Addiction Level in terms of Sensation Seeking and Loneliness in University Students. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 8(2), 126-131.
- Batmaz, H., Türk, N., & Doğrusever, C. (2021). The mediating role of hope and loneliness in the relationship between meaningful life and psychological resilience in the Covid-19 pandemic during. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(5), 1403-1420. <https://doi.org/10.18506/anemon.895199>
- Batmaz, H., Türk, N., Kaya, A., Yıldırım, M., & Assistant, R. (2022). Cyberbullying and Cyber victimization: examining mediating roles of Empathy and Resilience. *Current Psychology*, 1-11.
- Batmaz, H., Ulusoy, Y., & İnceoğlu, F. (2020). The mediating role of digital game addiction in the correlation between cyber victimization and cyberbullying. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(73), 5093-5108.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (24. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis*. The USA: Plenum Press
- Çelik, E. (2022). *Çocuklarda dijital bağımlılığın öncülleri ve ardilları: Bir metasentez çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları (Vol. 2)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilci, T. (2019). A study on validity and reliability of digital addiction scale for 19 years or older. *Universal Journal of Educational Research*, 7(1), 32-39.
- Doğrusever, C. , Türk, N. & Batmaz, H. (2022). The mediating role of meaningful life in the relationship between self-esteem and psychological resilience. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2) , 910-928. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1029866>
- Fleer, M. (2014). The demands and motives afforded through digital play in early childhood activity settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3), 202-209. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.02.012>
- Gazzaley, A., & Rosen, L. D. (2016). *The distracted mind: Ancient brains in a high-tech world*. MIT Press.
- Güvendi, B., Tekkurşun Demir, G., & Keskin, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1196-1217. <https://doi.org/10.26466/opus.547092>
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999, June 15). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices 1, 2. <https://www.org.journal.html>
- Hawi, N. S., Samaha, M., & Griffiths, M. D. (2018). Internet gaming disorder in Lebanon: Relationships with age, sleep habits, and academic achievement. *Journal of Behavioral Addictions*, 7(1), 70-78. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.16>
- Hawi, N. S., Samaha, M., & Griffiths, M. D. (2019). The digital addiction scale for children: Development and validation. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(12), 771-778.
- İçen, B. & Uysal, G. (2021). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin sanal oyun bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(3), 532-544. <https://doi.org/10.26559/mersinsbd.856867>
- Irmak, A. Y., & Erdoğan, S. (2015). Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Türkçe formunun geçerliliği ve güvenilirliği. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16 (Özel sayı.1), 10-18. <http://dx.doi.org/10.5455/apd.170337>
- Karaman, M. K., & Kurtuluş, M. (2009). Öğretmen adaylarının internet bağımlılığı hakkındaki görüşleri. *Akademik Bilişim*, 11(13), 641-650.
- Kaya, A., Türk, N., Batmaz, H., & Griffiths, M. D. (2023). Online gaming addiction and basic psychological needs among adolescents: the mediating roles of meaning in life and responsibility. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-25.

- Kesici, A., & Tunç, N. F. (2018). The Development of the Digital Addiction Scale for the University Students: Reliability and Validity Study. *Universal Journal of Educational Research*, 6(1), 91-98.
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology*, 12(1), 77-95. <https://doi.org/10.1080/15213260802669458>
- Manap, A., & Durmuş, E. (2020). Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 978-993. <https://doi.org/10.17679/inuefd.711101>
- Olle, D. A., & Westcott, J. R. (2018). *Video game addiction*. Mercury Learning and Information.
- Özgenel, M., Canpolat, Ö. ve Ekşi, H. (2019). Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (ESMBÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 629-662. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0086>
- Radesky, J. S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2015). Mobile and interactive media use by young children: the good, the bad, and the unknown. *Pediatrics*, 135(1), 1-3. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-2251>
- Şahin, C., & Yağcı, M. (2017). Sosyal medya bağımlılığı ölçeği yetişkin formu: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 523-538.
- Samaha, M., & Hawi, N. S. (2017). Associations between screen media parenting practices and children's screen time in Lebanon. *Telematics and Informatics*, 34(1), 351-358. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.06.002>
- Savci, M., & Aysan, F. (2017). Technological addictions and social connectedness: predictor effect of internet addiction, social media addiction, digital game addiction and smartphone addiction on social connectedness. *Dusunen Adam: Journal of Psychiatry & Neurological Sciences*, 30(3), 202-216.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Seema, R., Heidmets, M., Konstabel, K., & Varik-Maasik, E. (2022). Development and validation of the Digital Addiction Scale for Teenagers (DAST). *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(2), 293-304. <https://doi.org/10.1177/07342829211056394>
- Tanhan, F., Özok, H. İ., Kaya, A., & Yıldırım, M. (2023). Mediating and moderating effects of cognitive flexibility in the relationship between social media addiction and phubbing. *Current Psychology*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04242-8>
- Turan, M. E., Adam, F., Kaya, A., & Yıldırım, M. (2023). The mediating role of the dark personality triad in the relationship between ostracism and social media addiction in adolescents. *Education and Information Technologies*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12002-1>
- Türk, N. & Atli, A. (2022). Popüler dizi-film karakterlerinin lise öğrencilerinin rol model alma davranışı üzerindeki etkisi: 'Onun gibi olsam'. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1639-1660. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.802862>
- World Health Organization. (18 June 2018). WHO releases new International Classification of Diseases (ICD 11). From: [https://www.who.int/news/item/18-06-2018-who-releases-new-international-classification-of-diseases-\(icd-11\)](https://www.who.int/news/item/18-06-2018-who-releases-new-international-classification-of-diseases-(icd-11))
- Young, K. S., & De Abreu, C. N. (Eds.). (2010). *Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment*. John Wiley & Sons.
- Zou, Z., Wang, H., d'Oleire Uquillas, F., Wang, X., Ding, J., & Chen, H. (2017). Definition of substance and non-substance addiction. *Substance and Non-substance Addiction*, 1010, 21-41. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5562-1_2

The Relationship Between Administrator Discourse And Teachers 'Organizational Commitment According To Teachers' Perceptions

Caner DİNLER

Ministry of National Education, Türkiye

Muharrem KÖKLÜ

İstanbul Okan University, İstanbul-Türkiye

Article History

Submitted: 12.06.2023

Accepted: 06.11.2023

Published Online: 12.04.2024

Keywords

Discourse
Executive Discourses
Organizational Commitment

Abstract

Purpose: The aim of this research is to determine whether the discourse of the administrators and the level of organizational commitment of the teachers show a significant difference according to some personal variables of the teachers; The aim of this study is to reveal the relationship between perceptions about manager discourses and organizational commitment and how much discourse predicts organizational commitment.

Design & Methodology: This study was designed in the relational model. The sample of the study consists of 469 teachers working in 60 schools of different sizes and selected by stratified sampling method. The data obtained within the scope of the research were developed by Allen and Meyer (1990) to measure organizational commitment; The "Organizational Commitment Scale (OSS)" was used, which was revised by Meyer, Allen, and Smith (1993) and adapted into Turkish by Dağlı, Elçiçek, and Han (2018). The "Manager Discourses Scale" developed by the researcher was used to measure executive discourse. In the study, correlation and regression analyzes were performed to reveal the relationships between variables.

Findings: When the research findings were examined, it was observed that manager discourses predicted organizational commitment, and it was determined that inspiring manager discourses statistically significantly affected organizational commitment. According to the results of the research, it was determined that there are significant relationships between the manager's discourses and organizational commitment and the sub-dimensions of these variables.

Implications & Suggestions: As a result of the research, it was determined that there was a moderate positive relationship between organizational commitment and the inspirational discourse sub-dimension of the Executive Discourses Scale, and a low level negative relationship between critical discourse and self-language dimensions. In addition, it was observed that manager discourses predicted organizational commitment, and it was determined that inspiring manager discourses significantly affected organizational commitment.



Öğretmenlerin Algılarına Göre Yönetici Söylemleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki

Caner DİNLER

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Muharrem KÖKLÜ

İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul-Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 12.06.2023

Kabul: 06.11.2023

Online Yayın: 12.04.2024

Anahtar Sözcükler

Söylem
Yönetici Söylemi
Örgütsel Bağlılık

Öz

Amaç: Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre yönetici söylemleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının düzeyini ve öğretmen algılarının, öğretmenlerin bazı kişisel değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek; yönetici söylemlerine ilişkin algılar ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi ve söylemlerin örgütsel bağlılığı ne kadar yordadığını ortaya koymaktır.

Yöntem: Bu çalışma, genel tarama modellerinden tekil ve ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemi farklı büyüklükteki 60 okulda görev yapan ve tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 469 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, örgütsel bağlılığı ölçmek için Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen; Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından yeniden gözden geçirilen, Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)" kullanılmıştır. Yönetici söylemlerini ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Yönetici Söylemleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada, değişkenler arası ilişkileri ortaya koymak için korelasyon ve regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

Bulgular: Araştırma bulguları incelendiğinde yönetici söylemlerinin örgütsel bağlılığı yordadığı gözlenmiş olup, ilham verici yönetici söylemlerinin istatistiki olarak örgütsel bağımlılığı manidar bir biçimde etkilediği saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yönetici söylemleri ile örgütsel bağlılık ve bu değişkenlerin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Sonuçlar ve Öneriler: Araştırma neticesinde, örgütsel bağlılık ile Yönetici Söylemleri Ölçeğinin ilham verici söylem alt boyutu arasında olumlu yönde orta düzeyde, eleştirel söylem ve ben dili boyutları arasında ise olumsuz yönde düşük düzeyde bir ilişkinin var olduğu saptanmıştır. Ayrıca, yönetici söylemlerinin örgütsel bağlılığı yordadığı gözlenmiş olup, ilham verici yönetici söylemlerinin örgütsel bağımlılığı manidar bir biçimde etkilediği saptanmıştır.



GİRİŞ

Söylem, beyan tarzı anlamına gelmekte olup ve açıklama ve anlatma olarak iki temel kavram üzerine kurulu olan bir ilişkiyi ele alır. Ayrıca, bireyin özelliklerini, kendisinin ait olduğu sosyal çevreyi, bunların şekillendirdiği düşünce yapısını ve dünya algısını da içerir (Güven S. , 2015, s. 66). *Söylem*, temelde anlamlandırma eylemi olarak düşünülebilir. Bu anlamlandırma süreci, bir şeyin nasıl ortaya çıktığından ziyade aynı kavramın farklı şekillerde anlamlandırılmasına dayanmaktadır (Karaoğlu, 1996, s. 79). *Söylem*, dilin kullanımudur. Ancak, söylem sadece dil ile sınırlandırılmaz (Devran, 2010, s. 29). “*Her söylem dilin yeni bir enerji’asını üretir, bu üretim aşaması aynı zamanda dilin içerisinde var olan bir gücü de ortaya çıkarır* (Karabağ, 2010).

Söylem basit bir bilgi parçasının ötesinde, insana özgü özellikleri, onu oluşturan sosyal çevreyi, düşünme biçimini ve bu bilgilerin bir bileşimi olan algılanan dünyayı da ortaya çıkarır. Bu durum çoğu zaman karmaşık bir yapıya yol açar (Baran, 2009). Söylemi anlamak için temel bazı kavramlar vardır. Bunlar; dilin yapısı, işlevi, bağlamı, ilişkileri, iletişim becerileri ve kullanımudur (Kocaman, 2003, s. 6). Aslında bu kavramsal dil, iletişim, etkileşim ve kültür kavramlarıyla yakından ilişkili olarak daha geniş bir bağlamda değerlendirilebilir. Dolayısıyla söylem, dili kullanma özelliğini de içerisinde barındırır (Van Dijk, 1998, s. 1). Sözen (2017, s. 13), söylem kavramının işlevleri olarak; bilgi, güç, otorite, hâkimiyet, iktidar ve kontrolden bahseder ve bunların hepsinin dilde varlık kazandığını savunur.

Tüm bu tanımlardan yola çıkarak söylemi, dilin; kişinin kişisel özelliklerini, bulunduğu sosyal çevreyi, düşünce yapısını ve algı dünyasını ele verecek, kişiler arasında karşılıklı etkileşim sağlayacak ve belirli anlamlara gelecek şekilde kendine özgü bir anlatım biçimiyle kullanımı olarak tanımlamak mümkündür.

Örgüt için önemli kavramlardan biri de örgütsel bağlılıktır. Balay (2000, s. 1-2) örgütsel bağlılık kavramının önemini devamsızlık, işten ayrılma ve iş arama faaliyetleri, hizmet ve cinsiyetin yanı sıra moral ve işe bağlılık, sorumluluk, çalışan rolleri ve iş özellikleri gibi kavramlara ve yaş gibi kişisel özelliklere bağlamıştır. Günümüzde örgütler arasındaki küresel rekabet, hızlı teknolojik değişimler ve hizmet departmanlarındaki hızlı büyüme ile örgütsel bağlılık daha da önemli hale gelmiştir (Allen ve Meyer, 1990). Örgütsel bağlılık, bireyler ve örgütler arasındaki iletişim ve etkileşim sürecinde ortaya çıkar.

Örgütsel bağlılık kavramı; Çalışanlar ile işyeri arasındaki veya kişiler ile örgütleri arasındaki bağlantıyı açıklar. Örgütsel bağlılık; çalışanların örgütsel amaç ve çıkarlara uygun şekilde davranışları (Wiener, 1982, s. 418), çalışanların örgütsel bağlılığa yönelik tutumları, çalışanlar ile örgüt arasında oluşturulan psikolojik bağ (Allen ve Meyer, 1996, s. 539) ve çalışanların örgüte karşı davranışları ile çalışanların örgütün amaçlarıyla tanınma ve örgütte kalma arzudur. Örgütsel bağlılık kavramı tanımlanırken, bireyin örgütsel amaç ve değerlere olan inançları, bireyin örgütsel hedeflere ulaşmak için çalışma isteği ve bireyin örgütün üyesi olarak kalma isteği dikkate alınır (Morgan & Hunt, 1994, s. 34). Örgütsel bağlılığın farklı tanımlarının olmasının en önemli nedenlerinden biri, bireyler ve örgütler arasındaki ilişkiye farklı açılardan bakmaktır.

Örgütsel bağlılık; çalışanların, örgütte kalma isteğinin düzeyi (Manion, 2005, s. 67), çalışanların örgütün amaçlarını kabul ederek inanması ve örgütte kalma isteği düzeyleri (Mathis & Jackson, 2011, s. 70), çalışanlar, örgütün amaç ve değerlerinin uygulanmasına kuvvetle inanır, örgüt içinde yüksek düzeyde çaba gösterir ve örgütten ayrılmayı düşünmezler (Mowday ve diğerleri, 2013), birey tarafından örgütün amaç ve menfaatleri doğrultusunda hareket etmesi için içselleştirilen normatif baskılar dizisi (Wiener, 1982, s. 418), çalışanların maddi kaygı düşüncelerini önemsemeden örgütte kalma istekleri nedeniyle örgütsel amaç ve değerlere sahip olmaları (Gaertner & Nollen, 1989) olarak tanımlanır.

Kops ve Worth' a (1994) göre, yöneticilik pozisyonundaki insanlar retorik ve iletişim becerilerine çok önem vermeleri gerekmektedir. Çünkü hem işyerlerinde hem de organizasyonlarda sorumluluklar ve iş yükleri arttıkça çalışanlara dağıtılan görev sayısı da artmaktadır. Bir lider her şeyi tek başına halledemez ve bu durumda astlarıyla, hatta diğer şirketlerle bile kelimelerin gücünü kullanmak zorundadır.

Yöneticiler tarafından üretilen ve teşvik edilen söylem, öğretmenlerin enerjisini kurumun hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönlendirme yoludur (Pages, Bonetti, Gaulejac ve diğerleri, 1987, ak. Novaes Medeiros, Soares Siqueira, 2019, s.99). Zira liderlik başkalarını etkileyerek onları belli bir amaç doğrultusunda harekete geçirmektir. Hiç şüphesiz liderin kullanmış olduğu dil de çalışanların örgütsel davranışları açısından oldukça önemlidir. Yönetici konumundaki bireylerin çalışanlara karşı, fikir, görüş, duygu ve düşüncelerini aktarmaları sadece onlara karşı kullanmış olduğu kelimelerden ibaret değildir. Yöneticilerin kullandığı bu kelimeler çalışanlarda örgütsel hareket ve davranışa dönüşmektedir. Eğer kullanılan bu dil motive edici, pozitif olursa hiç şüphesiz çalışanların örgütsel davranışlarını da olumlu yönde etkileyebilir. Yöneticiler tarafından kullanılacak olumsuz, motivasyon kırıcı bir dil ise çalışanların örgütsel davranışlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

İlham verme (Inspiring); İş, duygusal veya mantıksal olarak etkili teknikleri kullanarak görev hedeflerine ulaşmak ve işbirliği, destek veya kaynak taleplerini karşılamaktan oluşur. Olumlu öğrenmeyi teşvik etmede, üyelere ilham vermede, güven ve saygı kazanmada ve yaratıcı bir ortamı teşvik etmede etkili olabilir. Ayrıca, bu yaklaşım, dönüşümcü liderlerin bir özelliği olarak karizmatik liderlikle tutarlıdır (Waldman & Yammarino, 1999).

Bireyin yaşamını organize eden ve sürdüren söyleme eleştirel katılım, söylemin bir bireyi nasıl yarattığını ve şekillendirdiğini düşünmenin bir yoludur (Toolan, 1997). Eleştirel söylem, bir gücün hükmetmek için nasıl kötüye kullanıldığına odaklanır ve bireylerin inançlarının ve eylemlerinin, söylemler üzerinde kontrolün nasıl kurulacağıyla baskın çıkar grupları lehine nasıl değiştirildiğine odaklanır (Devran, 2010, s. 29). Bu bağlamda, güç ilişkileri ve baskın çıkar gruplarının söylemi nasıl kullanabileceği üzerine odaklanır.

Tüm bu faktörlerin yanı sıra, bireylerin dünya görüşlerini ve davranışlarını şekillendiren bir diğer önemli kavram benmerkezciliktir. Benmerkezcilik, Felsefe Terimleri Sözlüğünde ise "*Ben'i karar ve eylemlerin özeğine yerleştirme, kendi dünyasını dünyanın tümü olarak gören, kendi değerlerini bütün dünya için geçerli sayan dünya görüşü*" olarak geçmektedir (Akarsu, 1998, s. 32). Benmerkezcilik, her şeyi kendi içine koyan, kendini her şeyin temeli olarak alan, fikirlerini ilk sıraya koyan ve her şeyi kendine bağlayan bir kişinin pratiğidir. Ben merkezli olmak, her şeyde kendi mantığınıza ve duygularınıza göre hareket

etmeyi de içerir. Ben-merkezci insanlar kendisini dünyanın merkezine koyarlar ve diğer her şeyin onun etrafında döndüğünü düşünürler.

Yöneticinin kullanmış olduğu dil, liderin takipçileri ile bağ kurmasında oldukça önemlidir. Etkili bir dil kullanan liderler, takipçilerin lidere güvenmesine ve kendileri ile yönetici arasında sıkı bir bağın kurulmasını sağlayacaktır. Etkili kullanılmayan bir dil ise çalışanlar üzerinde olumsuz bir etki bırakabilmektedir (Gezgin ve Yalçın, 2018, s. 38). Bu bağlamda yöneticinin kullanmış olduğu dilin ve yönetici söylemlerinin de hiç şüphesiz örgütsel çıktılar üzerinde, çalışanların örgütsel davranışları üzerinde ve de onların örgüte olan bağlılığı üzerinde etkisinin olacağı öngörülmektedir. Zira birçok örgütsel çıktı ve örgütsel davranış üzerinde etkisi bulunan yönetici söylemleri ve yöneticilerin kullanmış olduğu dilin hiç şüphesiz örgütsel bağlılık ile de yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Kısacası bir örgütü başarılı bir şekilde yönetmek istiyorsanız, söylemlerinizi yönetmek durumundasınız. Söylemlerinizi ne kadar iyi yönetirseniz, örgütleri de o derece iyi yönetmiş olursunuz.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı resmi ilkökul, ortaokul ve liselerinde görev yapan öğretmenlerin algıladıkları yönetici söylemleri ile çalışanların örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğretmenlerin yönetici söylemleri algıları ile örgütsel bağlılık düzeylerinin bireysel değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

Bu araştırma ile elde edilecek bulguların neticesinde eğitim teşkilatlarını belirlenen amaçlara ulaştırmakla sorumlu olan okul yöneticilerine, öğretmenlere, kanun koyuculara ve politika yapıcılara bilimsel veriler sunulurken, yönetici söylemleri ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler de göz önünde bulundurularak, örgüt içerisindeki görevlerde rol üstlenecek yöneticileri seçerken o pozisyon için uygun kişilerin seçilmesi hususunda yol gösterileceği umulmaktadır. Araştırmanın, yönetici söylemleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen ülkemize özgü ilk çalışmalardan biri olma özelliği sebebiyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmayı önemli kılan diğer bir boyut ise araştırma kapsamında yöneticilerin kullandığı söylemlere yönelik bir ölçeğin geliştirilmesidir. Türkiye’de yöneticilerin söylemlerine ilişkin yapılan araştırmalar sınırlı sayıda olup, geliştirilen ölçekle yapılacak çalışmanın yol göstereceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Desen

Bu araştırma, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin söylemleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yönelik algılarının düzeyini, algıların öğretmenlerin bazı kişisel değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek; yönetici söylemleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu değişkenler arasında kurgulanan yapısal ilişkileri ortaya koymak amacıyla ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

İlişkisel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi analiz etmeyi amaçlar. Bu tür araştırmalar, araştırmacının hipotezlerini ve tahminlerinin doğruluğunu test etmek için kullanılan araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 22). İlişkisel araştırmalar, genellikle değişkenler arasındaki ilişkileri analiz etmeyi amaçlar. Bu tür araştırmalar, istatistiki yöntemler kullanarak değişkenler arasındaki ilişki ve bağlantıları incelemeyi içerir. Bu sayede, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkileri ortaya konulabilir. Bu bağlamda, bu çalışmada “yönetici söylemleri ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler” ortaya konulmuştur.

Katılımcılar / Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kars il merkezi resmi ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan, 1.480 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 60 okulda görev yapan ve tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 469 öğretmen oluşturmaktadır. Okul büyüklüğünün okul müdürü ile öğretmenler arasındaki etkileşim süreci ile ilişkisinin bulunabileceği düşünülerek okullar, öğretmenlerin sayıları temel alınarak üç tabakaya bölünmüştür. Buna göre, “0-25 öğretmenli okullar (küçük okullar), 26-50 öğretmenli okullar (orta büyüklükteki okullar), 51 ve üzeri öğretmenli okullar (büyük okullar)” olmak üzere toplam da üç tabakaya ayrılmıştır. Buna benzer bir örnekleme şekli; Elma (2003, s. 88), Meriç ve Erdem (2013, s. 477) ve Gül (2019) tarafından da gruplara ayırarak yapılmıştır. Araştırmacılar çalışmalarında okul büyüklüğünü okulda görevde olan öğretmenlerin mevcuduna göre ele almış olup, okulları küçük ölçekli, orta ölçekli ve büyük ölçekli okullar olarak üç tabakaya ayırmıştır.

Araştırmanın evreninde bulunan okulların büyüklükleri ele alındığında araştırma evreninde bulunan okulların %13,33’ünün (8) büyük okul, %33,33’ünün (20) orta büyüklükte ve %53,33’ünün (32) küçük okul olduğu görülmektedir. Araştırma evrenindeki öğretmenlerin %29,45’inin (436) büyük okulda, %41,82’sinin (619) orta büyüklükteki okullarda ve %28,71’inin (425) ise de küçük okullarda görevlerini yaptığını görülmektedir.

Analiz edilen tabakalarda 8 okulda 51 ve üzerinde, 20 okulda 26-50 ve 32 okulda 0-25 arasında öğretmen bulunmaktadır. Araştırma evrenindeki bu aritmetik yapı, seçilen örneklem grubuna da yansımaktadır. 60 okulundan oluşan araştırma evreninden seçkisiz olarak 469 öğretmen seçilmiştir. Bu 60 okuldan 32’si küçük okul, 20’si orta ve 8’i büyük okuldur. Araştırmanın kapsamında, %95 güven oranına ve %5 maksimum örnekleme hatasına sahip olacak şekilde evreni temsil edebilmesi için 306 öğretmenin gerekli olduğu tespit edilmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemi ile evrenden rastgele seçilen bu 469 öğretmenin, araştırma evrenini temsil etme kapasitesine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Verilerine İlişkin Dağılımlar

Değişkenler	Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	304	64,8
	Erkek	165	35,2
Medeni Durum	Evli	350	74,6

	Bekar	119	25,4
Eğitim Durumu	Ön Lisans	14	3,0
	Lisans	383	81,7
	Yüksek Lisans	72	15,3
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	152	32,4
	11-20 Yıl	209	44,6
	21-30 Yıl	87	18,6
	30 ve Üzeri	21	4,5
Yaş	20-30 Yaş	66	14,1
	31-40 Yaş	209	44,6
	41-50 Yaş	144	30,7
	50 ve Üzeri	50	10,7
Branş	Sınıf Öğretmeni	200	42,6
	Branş Öğretmeni	269	57,4
Toplam		469	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %64,8'inin (304) kadın, %35,2'sinin (165) erkek olduğu saptanmıştır. Ayrıca katılımcıların %74,6'sının (350) evli, %25,4'ünün (119) bekâr olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %3'ünün (14) ön lisans mezunu, %81,7'sinin (383) lisans mezunu, %15,3'ünün (72) ise yüksek lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde, katılımcıların %32,4'ünün (152) 1-10 yıl, %44,6'sının (209) 11-20 yıl, %18,6'sının (87) 21-30 yıl, %4,5'inin (21) 30 ve üzeri kıdeme sahip olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine bakıldığında, öğretmenlerin % 14,1'inin (66) 20-30 yaş, %44,6'sının (209) 31- 40 yaş, %30,7'sinin (144) 41-50 yaş, %10,7'sinin (50) 51 ve üzeri yaş aralığında saptanmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları ele alındığında, öğretmenlerin %42,67'sinin (200) sınıf öğretmeni, %57,4'ünün (269) ise branş öğretmeni olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, 3 adet veri toplama aracı kullanılmıştır.

I. Bölümde, araştırmacı tarafından geliştirilen, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik soruları yer almaktadır.

II. Bölümde, araştırmacı tarafından geliştirilen “Yönetici Söylemleri Ölçeği” kullanılmıştır. Yönetici söylemleri ölçeği, ilham verici söylem, eleştirel söylem ve ben dili söylemi (egosantrik söylem) olmak üzere üç boyut ve 34 maddeden oluşmaktadır. İlham verici söylem boyutunda 10, eleştirel söylem boyutunda 11 ve ben dili söylem boyutunda 13 madde yer almaktadır. Likert tipindeki bu ölçme maddeleri, “(1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum” şeklinde derecelendirilerek katılımcılara sunulmuştur. III. Bölümde, örgütsel bağlılığı ölçmeğe yönelik “Allen ve Meyer (1990)” tarafından geliştirilen; “Meyer, Allen ve Smith (1993)” tarafından yeniden düzenlenen, Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Örgütsel

Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ) kullanılmıştır. ÖBÖ, “duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık” olmak üzere üç boyuttan ve 18 maddeden meydana gelmektedir. Boyutların her birinde altı madde bulunmaktadır. Ölçeğin 3., 4., 5. ve 13. maddeleri tersten kodlanarak ölçekteki yerini almıştır. Likert tipindeki hazırlanan bu ölçme maddeleri, “(1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum” şeklinde derecelendirme yapılarak katılımcılara sunulmuştur.

Geçerlilik ve Güvenirlilik Analizi

Pilot Uygulama ve Açıklayıcı Faktör Analizi

Araştırmaya katılan kişilerin tepkilerini ölçmek, ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği ve işlevselliği için oluşturulan 37 maddelik nihai formun pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapmakta olan resmi okullarda görev yapan 327 öğretmene uygulanmıştır. 37 maddeden oluşan Yönetici Söylemleri Ölçeği'nin faktör yapısını belirlemek amacıyla 327 katılımcıya ön uygulama yapılmış olup bu uygulamada açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda toplanan verilerin Kaiser Meyer Olkin=.97 ve Bartlett ($p<.01$) test analizleri sonuçları ile faktör analizinin yapılabileceği görülmüştür. Araştırmada faktör yapısı incelenirken ölçeğin çok faktörlü bir yapıya sahip olduğu düşünülerek Varimax dik eksen döndürme tekniği tercih edilmiştir. Faktör analizi neticesinde ölçek boyutları ve maddeleri incelenmiş olup farklı boyutlarda yüksek yük değerine sahip 3 madde ölçekten çıkarılmıştır. Çıkarılan maddelerden sonra tekrar 'AFA' yapılmıştır. Faktör analizi sonuçları ölçeğin öz değerleri 1'den büyük olan üç alt ölçekten oluştuğunu göstermiştir. Oluşturulan bu ölçeğin maddeleri ve bu maddelere ilişkin yük değerleri tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Yönetici Söylemleri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Faktör Yük Değerleri

Ölçek Maddeleri	1	2	3
S6. Söylemleri çalışanları işine daha çok motive eder.	,914		
S3. Konuşmaları ilham vericidir.	,896		
S5.Söylemleri çalışanlara güven verir.	,895		
S4. Konuşmaları mesleki problemlerimi çözmede yardımcı olur.	,884		
S7. Söylemleri ile karşısındakini kolayca ikna eder.	,882		
S8. Genellikle çalışanları destekleyici bir dil kullanır.	,869		
S2. Genellikle çalışanları cesaretlendirici bir dil kullanır.	,864		
S1. Konuşmaları ufuk açıcıdır.	,852		
S9. Söylemleri içten ve samimidir.	,819		
S10. Konuşurken alternatif fikirlere açıktır.	,758		
S19. Konuşurken kaba bir dil kullanır.		,803	
S11. Söylemleri genellikle çalışanları rencide eder.		,775	
S16. Kullandığı dil hakaret öğeleri içerir.		,772	
S12. Söylemlerinde genellikle çalışanları tehdit eden bir dil kullanır.		,771	

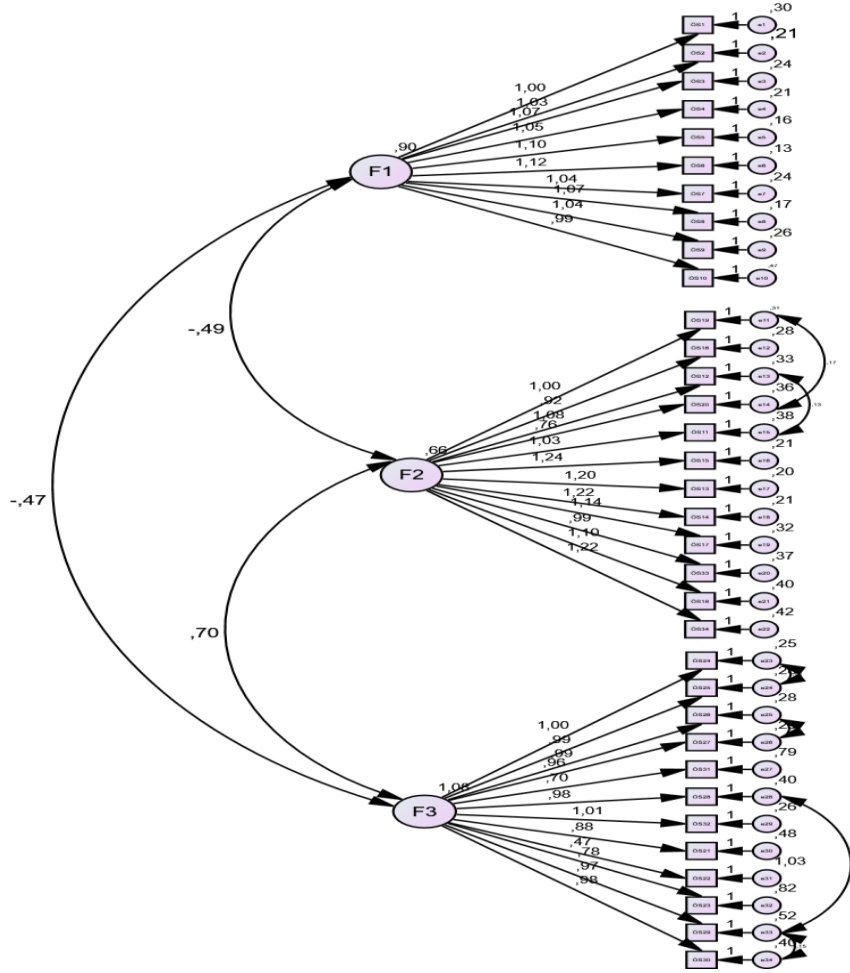
S15. Konuşmalarında genellikle çalışanları eleştirir.				,729
S20. Söylemlerinde argo ifadeleri sık sık kullanır.				,725
S17. Konuşurken genellikle buyurarak konuşur.				,715
S18. Konuşurken çalışanları sık sık uyarır, ikaz eder.				,707
S14. Söylemleri çalışanlarda moral bozukluğuna yol açar.			-,433	,689
S13. Konuşurken çalışanlara karşı dayatmacı ifadeler kullanır.				,683
S36. Kendine bağlı çalışanları küçümseyici bir dil kullanır.				,666
S27. Söylemlerinde kendi meziyetlerine (özelliklerine) vurgu yapar.				,823
S26. Sık sık kendisinden bahseder.				,796
S25. Söylemlerinde kendisini ön plana çıkarır.				,787
S24. Konuşmalarında sürekli kendisini över.			,421	,756
S28. Söylemlerinde kendisine saygı gösterilmesi gerektiğini ifade eder.				,746
S33. Söylemlerinde ben vurgusu baskındır.			,455	,723
S29. Söylemlerinde karar verme yetkisinin kendisinde olduğunu vurgular.				,716
S31. Söylemlerinde güçlü yönlerini öne çıkarır.				,690
S30. Söylemleri (konuşmaları) üzerine bir şey denmesini istemez.				,673
S23. Yaşadığı problemlerini söylemleriyle dışa vurur.				,657
S22. Konuşmalarında, kişisel deneyimlerinden söz eder.				,657
S21. Söylemlerinde genellikle kendi kullandığı yöntem ve teknikleri empoze eder.	,463			,635
S37. Kendi söylediklerinin en doğru olduğunu iddia eder.			,535	,576
Öz Değer	9,15	8,44		8,44
Varyans Yüzdesi	26,14	24,11		23,99

Tablo 2’de görüldüğü gibi, “Varimax Dik Eksen Döndürme Tekniği” sonucunda ölçeğin 1. boyutu toplam varyansın %26,14’ünü, 2. Boyut %24,11’ini, 3. Boyut ise %23,99’ünü açıklamaktadır. Ölçek maddelerinin “Varimax Dik Döndürme Tekniği” sonucunda öz değeri 1’den büyük 3 faktörde toplanmasından dolayı tüm maddelerin girdikleri faktörlerde kabul edilebilir bir yük değerine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Maddelerin faktör yüklerinin, .914 ile .576 arasında değiştiği görülmektedir. İki boyutta da yüksek faktör yüküne sahip olan üç madde ölçekten çıkartılmıştır. Ölçekten çıkartılan bu maddelerden sonra ölçeğin üç boyutlu ve otuz dört maddeden oluşan bir yapı sergilediği görülmüştür. 34 maddeden oluşan Yönetici Söylemleri Ölçeğinin on maddeden meydana gelen birinci alt boyutu ilham verici söylem, on bir maddeden meydana gelen ikinci alt boyutu eleştirel söylem ve on üç maddeden oluşan üçüncü alt boyutu ise ben dili (söylemi) şeklinde adlandırılmıştır.

Geliştirilen Ölçeğin Uygulanması ve Doğrulayıcı Faktör Analizi

Geliştirilen ölçek son halini aldıktan sonra uygulamaya geçilmiş ve 60 ayrı okulda görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanmış ve 469 katılımcıdan elde edilen veriler ile özgün ölçekte yer alan 34 madde ve saptanan üç faktörlü yapı ile bu çalışmada elde edilen verilerin ne derece uyum gösterdiğini

değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen değerler aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1

Yönetici Söylemleri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Şekil 1 incelendiğinde χ^2 değerine ilişkin p değerinin manidar olduğu ($p < .01$) görülmüştür. Ayrıca standart uyum iyiliği ölçütleri ile araştırma sonuçlarının karşılaştırılması Tablo 3'de yer almaktadır. Tablo 3'da gösterildiği gibi, modelin serbestlik derecesi oranı ($\chi^2 / sd = 3.8$) ile değerlendirilmesi, elde edilen sonuçların uyumunun çok iyi olduğunu göstermektedir. Örneklemin büyüklüğü de göz önüne alındığında diğer değerlerin de kontrol edilmesinde yarar vardır. Bu bağlamda YSÖ için RMSEA=.07, NNFI=.90; CFI=.93 Standardize edilmiş RMR=.07; GFI=.79, NFI=.90, IFI=.93 ve AGFI=.76 olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda uyum indeksine bakarak modelin doğrulandığını söyleyebiliriz (Meydan ve Şeşen, 2011; Klein, 1998; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2001).

Güvenirlilik Analizi

Yönetici Söylemleri Ölçeği için pilot uygulama sonrası yapılan güvenirlik analizi sonucunda, Ölçeğin Cronbach Alfa değerinin .89 olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik değerleri ise ilham verici söylem boyutunda $\alpha=.98$, eleştirel söylem boyutunda $\alpha=.96$, ben dili boyutunda ise $\alpha=.96$ olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, DFA için 469 katılımcıdan toplanan verilerle yapılan güvenirlik analizinde ise, Yönetici Söylemleri Ölçeğinin Cronbach Alfa değerinin .89 olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlik değerleri ise ilham verici söylem alt boyutu $\alpha=.98$, eleştirel söylem alt boyutu $\alpha=.96$, ben dili alt boyutu $\alpha=.96$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer, maddeler arasında yüksek derecede güvenirliğin olduğunu göstermektedir.

Tablo 3

Yönetici Söylemleri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Analizi

Ölçekler	n	Madde Sayısı	Alpha
Yönetici Söylemleri Ölçeği	469	34	.89
İlham Verici Söylem	469	10	.98
Eleştirel Söylem	469	11	.96
Ben Dili (Egosantrik Söylem)	469	13	.96

Örgütsel Bağlılık Ölçeğine İlişkin Çalışmalar Örgütsel bağlılık ölçeği 1990 yılında Allen ve Meyer tarafından geliştirilmiş olup, 1993 yılında Meyer, Allen ve Smith tarafından yeniden gözden geçirilmiştir. Ölçek 2018 yılında, Dağlı, Elçiçek ve Han tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek "duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır". Her boyutunda altı madde bulunan ölçek likert tipinde tasarlanmıştır. Ölçekte 4 madde (3, 4, 5 ve 13) tersten kodlanmıştır.

Tablo 4

Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Analizi

Ölçekler	n	Madde Sayısı	Alpha
Duygusal Bağlılık	469	6	.80
Devam Bağlılığı	469	6	.76
Normatif Bağlılık	469	6	.81
Örgütsel Bağlılık (Genel)	469	18	.83

Tablo 4'de görüldüğü gibi, Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Cronbach Alpha değerinin .83 ($\alpha=.83$) olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlik değerleri ise Duygusal bağlılık boyutu $\alpha=.80$, devam bağlılığı alt boyutu $\alpha=.76$, normatif bağlılık 99 alt boyutu $\alpha=.81$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer, maddelerin tek bir boyut (ölçek) olarak da kullanılabileceğini, maddeler arasında yüksek derecede güvenirliğin olduğunu göstermektedir.

Geçerlilik Çalışması Araştırma kapsamında 469 katılımcıdan elde edilen veriler ile orijinal ölçekte yer alan 18 madde ve saptanan üç faktörlü yapı ile bu çalışmadan elde edilen verilerin ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmek amacı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA neticesinde x 2 değerine ilişkin p değerinin manidar olduğu (p <.01) görülmüştür. Ayrıca ölçeğe ilişkin uyum iyiliği ölçütleri incelendiğinde, modelin serbestlik derecesi oranı (x2 / sd = 5.00) RMSEA=.09, NNFI=.82; CFI=.84; GFI=.87, NFI=.82, IFI=.85 ve AGFI=.85 olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda uyum indeksine bakarak modelin doğrulandığını söyleyebiliriz.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında istatistiki analizlere geçilmeden önce veri seti içerisinde eksik ya da hatalı verilerin olup olmadığı incelenmiş daha sonra ise elde edilen verilerin normal dağılım gösterip-göstermediği incelenmiştir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov testi analizleri neticesinde dağılımın normal bir dağılım sergilediği saptanmıştır. Ayrıca, katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin söylemleri ve örgütsel bağlılık düzeylerini, söylem ile örgütsel bağlılık ilişkisini, her ikisinin birbirini yordama durumunu belirlemek amacıyla bu çalışmada verilerin analizi ve yorumlanması maksadıyla, betimsel istatistik, t-test, annova, regresyon, korelasyon gibi istatistiki analizler uygulanmıştır. Analizler için anlamlılık düzeyi .05 alınarak bulgular değerlendirilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen veriler ışığında yapılan analizlere yönelik nicel bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

Yönetici Söylemleri ve Örgütsel Bağlılığa İlişkin Öğretmen Algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri hangi tür söylemleri kullandıklarını saptamak maksadıyla frekans analizi yapılmış olup, araştırmaya katılan öğretmenlerin yönetici söylemlerine ilişkin algıları en yüksek ortalama ile ($\bar{x}=4,17$) Eleştirel Söylem alt boyutunda en düşük ortalama ile ($\bar{x}=2,45$) İlham Verici Söylem alt boyutunda değerlendirdikleri görülmektedir. Ayrıca Ben Söylemi boyutunda ise ($\bar{x}=3,68$) öğretmenlerin algılarının düzeyde olduğu görülmektedir.

Ayrıca, Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nden elde etmiş oldukları puanların ortalamaları incelendiğinde, katılımcıların örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarını gösteren puanların (5'li Likert) aritmetik ortalamasının 2,40 ile 3,10 puanları arasında değiştiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları en yüksek ortalama ile ($\bar{x}=3,10$) Normatif Bağlılık alt boyutunda en düşük ortalama ile ($\bar{x}=2,40$) Duygusal Bağlılık alt boyutunda değerlendirdikleri görülmektedir. Ayrıca Devam Bağlılığı boyutunda ise ($\bar{x}=2,98$) öğretmenlerin algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 5

Yönetici Söylemleri ve Örgütsel Bağlılığa İlişkin Bulgular ve Yorum

Boyutlar	n	\bar{x}	SS
İlham Verici Söylem	469	2,45	1,01
Eleştirel Söylem	469	4,17	0,89
Ben Söylemi	469	3,68	0,96
Duygusal Bağlılık	469	2,40	,86
Devam Bağlılığı	469	2,98	,81
Normatif Bağlılık	469	3,10	,81
Örgütsel Bağlılık	469	2,82	,64

Okul müdürlerinin çalışanlara karşı ilham verici bir dil kullanamaması, başka bir ifadeyle çalışanlara ilham kaynağı olamamasının temelinde okul müdürü atama sisteminin liyakata uygun olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Zira okul müdürlerinin atanmasında liderlik özelliklerini taşıma/taşıyama durumu göz önünde bulundurulmamaktadır. Dolayısıyla atama yoluyla bulunduğu makama getirilen okul müdürlerinin çalışanları etkin bir biçimde yönlendirebileceğinin somut bir göstergesi bulunmamaktadır. Atanmış yöneticilerden ziyade liderlik becerilerine sahip yöneticilerin etkili liderler olduğu ve takipçilerine kişisel ve mesleki başarı için ilham kaynağı olabildiği ve işyerinde motivasyon kültürü oluşturabildiği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmamızın bu bulgusunun okul müdürlerinin liderlik becerileri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinin duygusal bağlılık ve devam bağlılığından yüksek çıkmasının nedeni öğretmenin kendisini okuluna bağlı kalmaya yükümlü hissetmesi ve bulunduğu kurumda kalmayı kendisi için bir ahlaki zorunluluk olarak görmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca buldukları kurumun öğretmenlere sunmuş olduğu imkânların da iyi olması öğretmenlerin buldukları kuruma karşı bir sadakat ve bağlılık hissinin oluşmasını sağladığı düşünülebilir. Ayrıca duygusal bağlılık düzeylerinin normatif bağlılık ve devam bağlılığı düzeylerine göre düşük çıkmasının sebebi ise öğretmenlerin okulları ile ve yapmış olduğu işler ile bütünleşememesi ve bu durumu içselleştirememesi gösterilebilir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine göre öğretmenlerin yönetici söylemleri algı düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t-Testi yapılmış olup, öğretmenlerin cinsiyetine göre yönetici söylemleri algı düzeylerinin Eleştirel Söylem alt boyutunda anlamlı bir fark gösterdiği, İlham Verici söylem ve Ben Dili boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yapılan t-Testi sonucunda, kadın öğretmenlerin ortalamalarının İlham Verici söylem boyutunda $\bar{x} = 2,42$, Eleştirel Söylem boyutunda $\bar{x} = 4,25$, Ben Dili boyutunda $\bar{x} = 3,75$ olarak tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin ortalamaları ise İlham Verici Söylem boyutunda $\bar{x} = 2,51$, Eleştirel Söylem boyutunda $\bar{x} = 4,04$, Ben Dili boyutunda $\bar{x} = 3,54$ olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla yöneticilerinin eleştirel bir dil kullandığını daha fazla düşünmektedir.

Tablo 6
 Cinsiyete Yönelik Algıları İlişkin \bar{x} , ss ve t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
İlham Verici Söylem	Kadın	304	2,4155	1,00309	467	,987	,890
	Erkek	165	2,5121	1,03174			
Eleştirel Söylem	Kadın	304	4,2453	,80231	467	2,410	,010*
	Erkek	165	4,0394	1,01761			
Ben Dili	Kadın	304	3,7538	,92390	467	2,345	,160
	Erkek	165	3,5364	1,01958			

*p<0.05

Araştırma bulguları incelendiğinde kadınların eleştirel söylem düzeylerinin erkek katılımcılara oranla daha yüksek olması, kadınların daha ince ruhlu, ayrıntıcı kişilik yapısına sahip olmalarının yanında meselelere çok yönlü bir yaklaşım sergilemelerinin yattığı düşünülmektedir.

Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre yönetici söylemlerine yönelik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” neticesinde, öğretmenlerin yaşına göre yönetici söylemlerine ilişkin algılarında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

 Tablo 7
 Öğretmenlerin Yaşına Göre Yönetici Söylemine Yönelik Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
İlham Verici Söylem	Gruplar Arası	13,522	3	4,507	4,489	.000*	1<2, 3
	Grup İçi	466,930	465	1,004			
	Toplam	480,452	468				
Eleştirel Söylem	Gruplar Arası	2,757	3	,919	1,165	.32	-
	Grup İçi	366,649	465	,788			
	Toplam	369,405	468				
Ben Dili	Gruplar Arası	5,288	3	1,763	1,911	.13	-
	Grup İçi	428,891	465	,922			
	Toplam	434,179	468				

Tablo 7' ye bakıldığında grupların aritmetik ortalamalarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını, farklılık varsa hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA ve posthoc testi olarak TUKEY Testi neticesinde; İlham verici söylem [F=4,489, p<0.05], boyutunda yaş durumu değişkeni açısından anlamlı farklılaşma olduğu saptanmıştır. Eleştirel söylem [F=1,165, p>0.05] ve ben dili [F=1,911, p>0.05] boyutlarında ise istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. İlham verici söylem boyutundaki Gerçekleştirilen Tukey testi sonucunda

ilham verici söylem boyutunda 20-30 yaşlarındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının 31-40 yaş ve 41-50 yaş arası öğretmenlerin ortalamalarından daha düşük olduğu saptanmıştır.

Araştırma bulgularına göre çıkan bu farklılığın, genç öğretmenlerin daha yenilikçi ve gelişime açık olmaları ile izah edilebileceği düşünülmektedir. Zira genç öğretmenler tecrübeli öğretmenlere kıyasla daha yenilikçi ve inovatif bireyler olup güncel gelişmelere ve değişimlere kendilerini daha çabuk adapte edebilmektedir. Bu bağlamda, teknolojinin gerisinde kalan ve güncel gelişmelere kendilerini adapte edemeyen ve statükoyu korumaya çalışan yöneticilerin söylemleri genç kuşak için çok ilham verici gelmeyebilir. Statükoyu korumaya çalışan ve güncel gelişmelere ayak uyduramayan yöneticilerin demode söylemleri, hantal bürokrasisi, taşla kazınmış kuralları, bıktırıcı toplantıları ve statükonun koruyucusu söylemleri; özgürlükçü, esnek ve inovatif genç kuşak için çok ilham verici olmayabilir.

Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre yönetici söylemleri ve alt boyutlarına ilişkin algılarının farklılaşp farklılaşmadığını saptamak amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi gerçekleştirilmiş olup, mesleki kıdem açısından öğretmenlerin yönetici söylemlerine yönelik algılarının farklılaştığı saptanmıştır. Gerçekleştirilen “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” neticesinde, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre yönetici söylemlerine ilişkin algılarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarının değerleri incelendiğinde; ilham verici söylem [$F=6,414$, $p<0.05$] boyutunda mesleki kıdem değişkeni yönünden anlamlı farklılaşma olduğu, eleştirel söylem [$F=,767$, $p>0.05$] ve ben dili [$F=1,174$, $p>0.05$] boyutlarında ise mesleki kıdem değişkeni açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır.

Tablo 8

Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
İlham Verici Söylem	Gruplar Arası	19,091	3	6,364	6,414	,000*	1<2, 3
	Grup İçi	461,362	465	,403			
	Toplam	480,452	468				
Eleştirel Söylem	Gruplar Arası	1,818	3	,606	,767	,513	-
	Grup İçi	367,587	465	,791			
	Toplam	369,405	468				
Ben Dili	Gruplar Arası	3,263	3	1,088	1,174	,319	-
	Grup İçi	430,916	465	,927			
	Toplam	434,179	468				

* $p<0.01$

Yapılan ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında, “ilham verici söylem” boyutunda öğretmenlerin kıdem gruplarına göre algıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Farklılığın nedenini belirlemek için gerçekleştirilen Tukey testi sonucunda ilham verici söylem boyutunda 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ile 11-20 yıl ve 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. İlham verici söylem boyutunda 1-10 yıl kıdeme sahip

öğretmenlerin ortalamalarının 11-20 yıl ve 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı bir biçimde düşük olduğu saptanmıştır. 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler yeni atanmış, göreve yeni başlamış genç öğretmenlerden oluşmaktadır. Kıdem ve yaşın birbiriyle bağlantılı olmasından dolayıyla benzer sonuçlar çıkmıştır. Genç öğretmenlerin, kıdemli öğretmenlere göre yöneticileri ilham verici bulmamaları onları daha geleneksel görmelerinden kaynaklandığını düşünür olabilirler.

Yaş Durumuna Göre Örgütsel Bağlılığa Yönelik Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algılarının farklılaşp farklılaşmadığını saptamak maksadıyla “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” gerçekleştirilmiş olup, gerçekleştirilen “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” neticesinde, öğretmenlerin yaş değişkenine göre örgütsel bağlılığa ilişkin algılarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde; duygusal bağlılık [F=5,886, p<0.05] boyutunda öğretmenlerin yaşına göre ortalamalar arasında anlamlı bir fark olduğu, normatif bağlılık [F=2,002, p>0.05], devam bağlılığı [F=1,579, p>0.05] boyutunda ve örgütsel bağlılığın genelinde [F=2,556, p>0.05], öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Tablo 9

Yaş Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılığa Yönelik Algılara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Örgütsel Bağlılık	Gruplar Arası	3,090	3	1,030	2,556	,06	-
	Grup İçi	187,354	465	,403			
	Toplam	190,443	468				
Duygusal Bağlılık	Gruplar Arası	12,539	3	4,180	5,886	,00	2>3, 4
	Grup İçi	330,182	465	,710			
	Toplam	342,721	468				
Devam Bağlılığı	Gruplar Arası	3,071	3	1,024	1,579	,19	-
	Grup İçi	301,444	465	,648			
	Toplam	304,515	468				
Normatif Bağlılık	Gruplar Arası	142,209	3	47,403	2,002	,11	-
	Grup İçi	11012,503	465	23,683			
	Toplam	11154,712	468				

Duygusal bağlılık boyutundaki bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla posthoc testi olarak Tukey testi uygulanmıştır. Gerçekleştirilen Tukey testi sonucunda 31-40 yaşındaki öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin 41-50 yaş ve 50 yaş üzeri öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinden manidar biçimde yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin daha yüksek çıkmasının temelinde, enerjilerinin yüksek olması, kendini geliştirme, yaratıcı ve üretken olma, kendisini gerçekleştirme ve motivasyonda ödüllendirici unsurlar olabilir. Yaşça ileri düzeyde olan öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin daha düşük çıkmasının sebepleri ise; aynı sistem içinde uzun süre kalmanın ataleti, mesleki

doyum, tecrübenin verdiği rahatlık, idari ve disiplin kaygılarının azalması, otoriteye karşı gelme, kurumdan kendisini bağımsızlaştırma olabilir.

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılığa Yönelik Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin mesleki kıdem durumuna göre Örgütsel Bağlılık Boyutu ve alt boyutlarına yönelik algılarının farklılaşp farklılaşmadığını saptama maksadıyla Tek Yönlü Varyans Analizi gerçekleştirilmiş olup, gerçekleştirilen “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” neticesinde, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel bağlılığa ilişkin algılarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde; Duygusal bağlılık [F=3,828, p<0.05], normatif bağlılık [F=2,929, p<0.05] ve örgütsel bağlılık [F=2,702, p<0.05] boyutlarında mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılaşma olduğu, devam bağlılığı [F=2,537, p>0.05] boyutunda ise anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla posthoc testi olarak Tukey testi uygulanmıştır.

Tablo 10

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Durumuna Göre Örgütsel Bağlılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Örgütsel Bağlılık	Gruplar Arası	3,263	3	1,088	2,702	,045	1<2
	Grup İçi	187,180	465	,403			
	Toplam	190,443	468				
Duygusal Bağlılık	Gruplar Arası	8,260	3	2,753	3,828	,010	2>4
	Grup İçi	334,461	465	,719			
	Toplam	342,721	468				
Devam Bağlılığı	Gruplar Arası	4,903	3	1,634	2,537	,056	-
	Grup İçi	299,612	465	,644			
	Toplam	304,515	468				
Normatif Bağlılık	Gruplar Arası	5,747	3	1,916	2,929	,033	1<2
	Grup İçi	304,107	465	,654			
	Toplam	309,853	468				

Gerçekleştirilen Tukey testi sonucunda örgütsel bağlılığın genelinde ve normatif bağlılık boyutlarında 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ile 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel bağlılığın genelinde ve normatif bağlılık boyutlarında 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu saptanmıştır. Duygusal bağlılık boyutunda ise 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamalarının 30 ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı bir biçimde yüksek olduğu saptanmıştır.

Örgütsel bağlılığın genelinde 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olmasının temelinde genç öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında beklemedikleri zorluklarla karşılaşmalarının etkisi olduğu düşünülebilir. Zira mesleğe ilk başlayan öğretmenler genellikle imkânların çok iyi olmadığı kırsal ve zor bölgelere atanmaktadır. Bu

durum mesleğin daha başında öğretmenlerin üstesinden gelmekte zorlanabileceği birçok etkeni de beraberinde barındırmakta ve bu durum öğretmenlerin daha mesleğin başında moral ve motivasyon açısından problemler yaşamasına neden olmaktadır. Ayrıca, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin mesleğin zorluklarını geride bıraktıkları ve tecrübe kazandıkları ve daha verimli oldukları, kendilerini ispatlama, profesyonel olarak kendilerini konumlandırma ve motivasyonda ödüllendirici unsurlar olabilir.

Yönetici Söylemleri ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre yönetici söylemi ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla “Pearson Çarpım-Momentler Korelasyon Analizi” gerçekleştirilmiştir. Yönetici söylemleri ile örgütsel bağlılık ve bu değişkenlerin alt boyutlarının arasında manidar bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen “Pearson Çarpım-Momentler Korelasyon Analizi” sonucunda Yönetici Söylemleri Ölçeğinin ilham verici söylem alt boyutu ile örgütsel bağlılık ölçeğinin duygusal bağlılık alt boyutu arasında ($r = ,59$ $p < .01$) pozitif yönde orta düzeyde, normatif bağlılık boyutu ile ($r = ,45$ $p < .01$) pozitif yönde orta düzeyde, devam bağlılığı boyutu ile ($r = ,25$ $p < .01$) pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca ilham verici söylem ile örgütsel bağlılık arasında ($r = ,56$ $p < .01$) pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin var olduğu saptanmıştır.

Tablo 11

Yönetici Söylemleri ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

		1	2	3	4	5	6	7
İlham Verici Söylem	r	1						
	p	,000						
Eleştirel Söylem	r	-,605**	1					
	p	,000	0,000					
Ben Dili	r	-,465**	,800**	1				
	p	,000	,000	0,000				
Duygusal Bağlılık	r	,585**	-,501**	-,360**	1			
	p	,000	,000	0,000	,000			
Devam Bağlılığı	r	,252**	,032	-,014	,218**	1		
	p	,000	,000	0,000	,000	,000		
Normatif Bağlılık	r	,447**	-,191**	-,173**	,488**	,485**	1	
	p	,000	,000	0,000	,000	,000	0,000	
Örgütsel Bağlılık	r	,558**	-,291**	-,240**	,746**	,725**	,848**	1
	p	,000	,000	0,000	,000	,000	0,000	,000

Başka bir ifadeyle yöneticilerin ilham verici söylemleri arttıkça çalışanların örgütsel bağlılık katsayıları da artmaktadır. İlham verici yönetici söylemleri iş görenlerde kuruma olan bağlılığını artırmakta ve iş görenlerin kuruma aidiyetlik duygusunu geliştirmektedir. Ayrıca yöneticilerin ilham verici söylemleri pozitif bir kurum kültürünün meydana gelmesini sağlayarak çalışanların kendisinden beklenenden fazlasını yapmalarını sağlamaktadır. Zira ilham verici pozitif yönetici söylemleri çalışanın harekete geçmesi hususunda oldukça etkilidir. Dil ve söylem yalnızca sözcüklerin manasıyla ilgili bir olgu değildir.

Dil söylem ve iletişim aynı zamanda bir davranış olarak da görülmektedir. Dil ve söylem konuşulduğu ortamı etkileyerek, bireyi harekete geçirmektedir.

J.L. Austin söylemlerin ortamı dolayısıyla dünyayı değiştirebileceğini dile getirmektedir (Esterhammer, 2002, s. 428). Bu bağlamda ilham verici yönetici söylemleri bireyin de iç dünyasında değişiklikler meydana getirerek, bireyin kendisinden beklenenin de ötesinde davranışlar sergilemesini ve çalıştığı kuruma bağlılığını artıran davranışlar sergilemesi ile netice vermektedir. Bu bağlamda söylem bireyde pozitif davranışlara dönüşmektedir.

Büyüköztürk' e göre, "Korelasyon katsayısının 1.00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması, ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşılan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada şu sınırların sıklıkla kullanılabilmesi not edilmelidir. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir" (2002, s. 32).

Yapılan "Pearson Çarpım-Momentler Korelasyon Analizi" neticesinde, Yönetici Söylemleri Ölçeğinin eleştirel söylem alt boyutu ile örgütsel bağlılık ölçeğinin duygusal bağlılık alt boyutu arasında ($r = -.50$ $p < .01$) negatif yönde orta düzeyde, normatif bağlılık boyutu ile ($r = -.19$ $p < .01$) negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin var olduğu, devam bağlılığı boyutu ile ($r = .03$ $p > .05$) herhangi bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır. Ayrıca eleştirel söylem ile örgütsel bağlılık arasında ($r = -.29$ $p < .01$) pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin var olduğu saptanmıştır.

Diğer bir ifadeyle yöneticilerin eleştirel söylemleri arttıkça çalışanların örgütsel bağlılık katsayılarında ciddi bir oranda azalmaktadır. Eleştirel yönetici söylemleri iş görenlerin aidiyetlik duygularını negatif yönde etkilerken, çalışanların kuruma olan bağlılığının da azalmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte, yöneticilerin eleştirel söylemleri olumsuz bir kurum kültürünün oluşmasına sebebiyet vererek çalışanlarda isteksizlik, iş bırakma gibi davranışlara da sebep olmaktadır. Zira dil ve söylem sadece kelimelerin ifade ettiği anlamdan ibaret değildir. İlham verici söylemler çalışanları harekete geçirirken onları olumlu yönde motive ederken, eleştirel söylem çalışanları isteksiz kılmaktadır. Bu bağlamda yönetici söylemleri çalışanda olumlu ya da olumsuz davranışlar olarak kendisini göstermektedir. Bu bağlamda eleştirel yönetici söylemleri bireyin de iç dünyasında olumsuz değişiklikler meydana getirerek, çalışanda istenmedik, olumsuz örgütsel davranışlara dönüşebilmektedir.

Yapılan "Pearson Çarpım-Momentler Korelasyon Analizi" neticesinde, Yönetici Söylemleri Ölçeğinin ben dili alt boyutu ile örgütsel bağlılık ölçeğinin duygusal bağlılık alt boyutu arasında ($r = -.36$ $p < .01$) negatif yönde orta düzeyde, normatif bağlılık boyutu ile ($r = -.17$ $p < .01$) negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin var olduğu, devam bağlılığı boyutu ile ($r = -.01$ $p > .05$) herhangi bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır. Ayrıca Ben Dili ile örgütsel bağlılık arasında ($r = -.24$ $p < .01$) negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin var olduğu saptanmıştır.

Yani okul yöneticisinin kendi deneyimlerini ön plana çıkarması, sık sık kendisine vurgu yaparak sürekli olarak kendi tecrübe ve deneyimlerini ön plana çıkarması öğretmenlerin kuruma bağlılıklarını olumsuz yönde etkilemektedir. Yöneticilerin kendi bildiklerinde ısrarcı olması, kurumdaki diğer çalışanların görüş ve önerilerini önemsememesi, çalışanların serbest bir şekilde fikirlerini aktarmasına önem verilmemesi, yöneticilerin kendi doğrularından vazgeçmemesi, her zaman kendi doğrularından bahsetmesi, örgütsel kararlara çalışanların dâhil edilmemesi çalışanların kuruma aidiyetlik hislerinin azalmasına ve onların kuruma olan bağlılıklarının azalmasına neden olmaktadır.

Yönetici Söylemleri ve Örgütsel Bağlılık için Regresyon Analizi

Öğretmenlerin algılarına göre yönetici söylemleri, örgütsel bağlılık düzeyinin ne kadarını açıkladığını saptamak amacıyla regresyon analizi gerçekleştirilmiş olup, yapılan regresyon analizi neticesinde Eleştirel Söylem ($p=0,10$) ve Ben Dili ($p=-0,41$) istatistiki olarak örgütsel bağlılığı anlamlı bir biçimde etkilemediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Sabit ($p=0,00$) ve İlham Verici Söylem ($p=0,00$) istatistiki olarak örgütsel bağlılığı manidar bir biçimde etkilediği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu sebepten ötürü bu değişkenlerin oluşturulacak olan regresyon denklemi modeline alınmasına karar verilmiştir.

Regresyon analizi, birden fazla değişken arasında var olan ilişkiyi inceleyen bir analiz metodudur. Bu analiz tekniğine göre bağımlı değişkeni açıklamak için kullanılan değişkene bağımsız değişken, bağımsız değişken tarafından açıklanan değişkene ise bağımlı değişken denir. Bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişki, regresyon modeli adı verilen matematiksel bir model aracılığıyla ifade edilir. Regresyon denklemi " $Y= \beta_0+ \beta_i X_i + \epsilon_i$ ". Burada xii. Bağımsız değişken, Y bağımlı değişken, β_i i. Bağımsız değişkenin katsayısı, ϵ_i , i'dir. Bağımlı değişkenin sabit katsayı değeri ve β_0 ile hata terimini temsil eder. Hata terimlerinin toplamı da sıfırdır (Çelikel F. , 2021, s. 112). Kurgulanan regresyon denkleminde örgütsel bağlılık bağımlı değişken, yönetici söylemleri (ilham verici söylem, eleştirel söylem, ben dili) bağımsız değişken olarak kurgulanmıştır.

Yapılan regresyon analizi öncesinde gözlem değerlerinin +3,29 ila -3,29 arasında olduğu, Cook's distance değerinin ise +1 den küçük olduğu ve veri seti içerisinde uç değerlerin bulunmadığı, Durbin-Watson değerinin ise 1-3 aralığında yer aldığı görülmüştür. Bu şartlar yerine getirildikten sonra kurgulanan regresyon denklemindeki değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 12
Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Yönetici Söylemleri		Örgütsel Bağlılık							
		Örgütsel Bağlılık (Genel)		Duygusal Bağlılık		Devam Bağlılığı		Normatif Bağlılık	
		β	p	β	p	β	p	β	p
Sabit		1,675	,00	14,472	,00	1,029	,00	1,582	0,00
İlham Verici Söylem		,380	,00	2,242	,00	,344	,00	,422	0,00
Eleştirel Söylem		,083	,10	-1,759	,00	,365	,00	,178	0,01

	Ben Dili	-,035	,41	,475	,14	-,113	,063	-,071	0,22
	Model Anlamlılığı (F)	,000		,000		,000		,000	
	Açıklama Yüzdesi (r ²)	,311		,375		,118		,207	

Yapılan regresyon analizi neticesinde Eleştirel Söylem (p=0,10) ve Ben Dili (p=-0,41) istatistiki olarak örgütsel bağlılığı anlamlı bir biçimde etkilemediği tespit edilmiştir (p>0,05). Sabit (p=0,00) ve İlham Verici Söylem (p=0,00) istatistiki olarak örgütsel bağlılığı manidar bir biçimde etkilediği tespit edilmiştir (p<0,05). Bu sebepten ötürü bu değişkenlerin oluşturulacak olan regresyon denklemi modeline alınmasına karar verilmiştir.

Tablo 13
Regresyon Sembolleri

Semboller	Anlamları	Değer
Y	Bağımlı Değişken	Örgütsel Bağlılık
X ₁	Bağımsız Değişken	İlham Verici Söylem
β ₀	Sabit Katsayısı	1,675
β ₁	Bağımsız Değişkene Ait Katsayı	0,381

Tabloda verilen sembol ve değerler “ $Y = \beta_0 + \beta_1 X_1$ ” denkleminde yerine yazıldığı vakit uygun regresyon denklemi elde edilmiş olacaktır. $Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 \rightarrow$ Örgütsel Bağlılık=1,675+0,381 İlham Verici Söylem

İlham verici söylemlerin, örgütsel bağlılık üzerinde pozitif yönde bir etkisinin olduğu saptanmıştır. İlham verici söylemler 1 birim arttığı vakit örgütsel bağlılık 0,381 birim artacaktır. Başta bir ifadeyle ilham verici söylemlerin örgütsel bağlılık üzerinde pozitif yönde ve %38,1 oranında bir etkisi bulunmaktadır.

Ayrıca, gerçekleştirilen regresyon analizi neticesinde Ben Dilinin (p=-0,14) istatistiki olarak duygusal bağlılığı anlamlı bir biçimde etkilemediği tespit edilmiş (p>0,05) olup, Sabit (p=0,00), Eleştirel Söylem (p=0,00) ve İlham Verici Söylemin (p=-0,00) istatistiki olarak duygusal bağlılığı anlamlı bir biçimde etkilediği saptanmıştır. Bu sebepten ötürü bu değişkenlerin oluşturulacak olan regresyon denklemi modeline alınmasına karar verilmiştir.

Tablo 14
Regresyon Sembolleri

Semboller	Anlamları	Değer
Y	Bağımlı Değişken	Duygusal Bağlılık
X ₁	Bağımsız Değişken	İlham Verici Söylem
X ₂	Bağımsız Değişken	Eleştirel Söylem
β ₀	Sabit Katsayısı	14,472
β ₁	Bağımsız Değişkene Ait Katsayı	2,242
B ₂	Bağımsız Değişkene Ait Katsayı	-1,759

Tabloda verilen sembol ve değerler “ $Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2$ ” denkleminde yerine yazıldığı vakit uygun regresyon denklemi sağlanmış olacaktır. $Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 \rightarrow$ Duygusal Bağlılık=14,472+2,242 İlham Verici Söylem-1,759 Eleştirel Söylem

İlham verici söylemin duygusal bağlılık üzerinde pozitif yönde bir etkisinin olduğu, eleştirel söylemin ise negatif yönde bir etkisinin olduğu saptanmıştır. İlham verici söylemler 1 birim arttığı vakit duygusal bağlılık 2,242 birim artacak, eleştirel söylem 1 birim arttığı vakit duygusal bağlılık 1,759 birim azalacaktır. Başta bir ifadeyle ilham verici söylerin duygusal bağlılık üzerinde pozitif yönde ve %224,2 oranında, eleştirel söylemin ise negatif yönde %175,9 oranında bir etkisi bulunmaktadır.

Ayrıca, gerçekleştirilen regresyon analizi neticesinde Ben Dilinin ($p=-0,63$) istatistiki olarak devam bağlılığını anlamlı bir biçimde etkilemediği tespit edilmiş ($p>0,05$) olup, Sabit ($p=0,00$), Eleştirel Söylem ($p=0,01$) ve İlham Verici Söylemin ($p=-0,00$) istatistiki olarak devam bağlılığını anlamlı bir biçimde etkilediği saptanmıştır. Bu sebepten ötürü bu değişkenlerin oluşturulacak olan regresyon denklemi modeline alınmasına karar verilmiştir.

Tablo 15
Regresyon Sembolleri

Semboller	Anlamları	Değer
Y	Bağımlı Değişken	Devam Bağlılılık
X ₁	Bağımsız Değişken	İlham Verici Söylem
X ₂	Bağımsız Değişken	Eleştirel Söylem
β ₀	Sabit Katsayısı	1,029
β ₁	Bağımsız Değişkene Ait Katsayı	,344
B ₂	Bağımsız Değişkene Ait Katsayı	,365

Tabloda verilen sembol ve değerler “ $Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2$ ” denkleminde yerine yazıldığı vakit uygun regresyon denklemi sağlanmış olacaktır. $Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 \rightarrow$ Devam Bağlılığı=1,029+0,344 İlham Verici Söylem-0,365 Eleştirel Söylem

İlham verici söylemin devam bağlılığını pozitif yönde etkilediği, eleştirel söylemin ise devam bağlılığı üzerinde negatif yönde bir etkisinin olduğu saptanmıştır. İlham verici söylemler 1 birim arttığı vakit devam bağlılığı 0,344 birim artacak, eleştirel söylem 1 birim arttığı vakit duygusal bağlılık 0,365 birim azalacaktır. Başta bir ifadeyle ilham verici söylerin devam bağlılığı üzerinde pozitif yönde ve %34,4 oranında, eleştirel söylemin ise negatif yönde %36,56 oranında bir etkisi bulunmaktadır.

Ayrıca, gerçekleştirilen regresyon analizi neticesinde Ben Dilinin ($p=-0,22$) istatistiki olarak normatif bağlılığı anlamlı bir biçimde etkilemediği tespit edilmiş ($p>0,05$) olup, Sabit ($p=0,00$), Eleştirel Söylem ($p=0,01$) ve İlham Verici Söylemin ($p=-0,00$) istatistiki olarak normatif bağlılığı anlamlı bir biçimde etkilediği saptanmıştır. Bu sebepten ötürü bu değişkenlerin oluşturulacak olan regresyon denklemi modeline alınmasına karar verilmiştir.

Tablo 16
Regresyon Sembolleri

Semboller	Anlamları	Değer
Y	Bağımlı Değişken	Normatif Bağlılılık
X ₁	Bağımsız Değişken	İlham Verici Söylem

X_2	Bağımsız Değişken	Eleştirel Söylem
β_0	Sabit Katsayısı	1,582
β_1	Bağımsız Değişkene Ait Katsayı	,422
B_2	Bağımsız Değişkene Ait Katsayı	,178

Tabloda verilen sembol ve değerler “ $Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2$ ” denkleminde yerine yazıldığı vakit uygun regresyon denklemi sağlanmış olacaktır. $Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 \rightarrow$ Normatif Bağlılık=1,582+0,422 İlham Verici Söylem-0,178 Eleştirel Söylem

İlham verici söylemin normatif bağlılığı pozitif yönde etkilediği, eleştirel söylemin ise normatif bağlılık üzerinde negatif yönde bir etkisinin olduğu saptanmıştır. İlham verici söylemler 1 birim arttığı vakit normatif bağlılık 0,422 birim artacak, eleştirel söylem 1 birim arttığı vakit normatif bağlılık 0,178 birim azalacaktır. Başta bir ifadeyle ilham verici söylemin normatif bağlılık üzerinde pozitif yönde ve %42,2 oranında, eleştirel söylemin ise negatif yönde %17,8 oranında bir etkisi bulunmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin Yönetici Söylemleri Ölçeğinin alt boyutlarından elde etmiş oldukları puanların en düşük ortalama ile ilham verici söylem boyutunda olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle katılımcıların büyük bir kısmı yöneticilerinin nadiren ilham verici bir dil kullandığını, çalışanlara yapmış olduğu işlerde ilham verici söylemleri çok sık kullanmadığını belirtmektedir. Ayık vd. tarafından 2014 yılında yapılan araştırmanın bulguları da bu araştırmanın bulgularını destekler mahiyettedir. Ayık vd. yapmış olduğu çalışmada okul müdürlerinin çalışanlara ilham verme düzeyini ortalamanın üzerinde bulmuştur (Ayık ve diğerleri, 2016, s. 554). Ancak bu çalışmada öğretmenlerin okul müdürlerinin söylemlerini ilham verici bulma düzeylerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu iki çalışma farklılık göstermektedir. Bennis, ideal liderin takipçilerine ilham verdiğini dile getirmektedir (Bennis, 2009, s. 60). Okul müdürlerinin çalışanlara karşı ilham verici bir dil kullanamaması, başka bir ifadeyle çalışanlara ilham kaynağı olamamasının temelinde okul müdürlerinin büyük bir kısmının liyakat gözetilmeden atanıp bu göreve getirilmesinden kaynaklanmaktadır. Çalışanlar, kurumdaki işgal ettiği konum nedeniyle yöneticilerine belirli bir seviyede saygı ve itaat gösterse de sadece bulunduğu makamı işgal etmiş olmak atanmış bir yöneticiye çalışanları etkin bir biçimde yönlendirebileceğinin garantisini vermez. Etkili liderler, ekiplerine kişisel ve mesleki başarı için ilham veren ve işyerinde motivasyon kültürü oluşturan liderlerdir. Gül tarafından yapılan 2019 yılında yapılan çalışma da bu savı güçlendirmektedir. Gül çalışmasında okulun bürokratik yapısında tepede bulunan okul müdürünün gerçekte ise merkezde yer almadığı, yani atanmış lider ile doğal liderlerin farklı aktörler olduğunu saptamıştır (Gül, 2019, s. 143). Yine benzer bir şekilde Hangül tarafından 2018 yılında gerçekleştirilen çalışmada da okulun atanmış lideri ile doğal liderlerinin farklı aktörler olduğu görülmektedir (Hangül, 2018, s. 203).

Ayrıca araştırma bulguları incelendiğinde ilham verici söylem boyutunda 20-30 yaşlarındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının 31-40 yaş ve 41-50 yaş arası öğretmenlerin ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, göreve yeni başlayan genç öğretmenler tecrübeli

öğretmenlere oranla okul müdürlerinin söylemlerini daha az ilham verici bulmaktadır. Bu durum esasen genç öğretmenlerin daha yenilikçi ve gelişime açık olmaları ile izah etmek mümkündür. Genç öğretmenler yeni teknolojilere daha açık olup, çevresindeki insanlardan ve yöneticilerinden de bu gelişime ayak uydurmalarını beklemektedir. Bu bağlamda, teknolojiye ayak uyduramayan, teknolojinin uzağında kalan ve statükoyu korumaya çalışan yöneticilerin söylemleri genç öğretmenler için çok ilham verici gelmeyebilir. Z kuşağı olarak tanımlayabileceğimiz genç öğretmenler çoğunlukla x ve y kuşağı olan yöneticilerinden, düşünme, yaşam biçimi, hayat felsefesi açısından oldukça farklı bir kuşaktır. Dolayısıyla kendisinden önceki kuşakların, hantal bürokrasisi, taşa kazınmış kuralları, yüksek kulelerden çalışanlara bakışı, biktırıcı toplantıları ve statükonun koruyucusu söylemleri; özgürlükçü, esnek, teknolojiyi takip eden, farklı kültürleri tanıyan z kuşağı için çok ilham verici olmayabilir. Bu nesil bireyler, uzun dönemli hedeflere odaklanmayan, kolay sıkılan, yalnız yaşayan, isteksiz, rekabetten hoşlanmayan, duyguların ihtiyaçlardan üstün tuttuğu, teknolojik araçları ve sosyal medyayı verimli kullanan, hevesli olmayan, emir-komuta yapısından uzak duran, tabletlerini ve akıllı telefonlarını sürekli yanlarında taşıyan, birden fazla e-posta adresine sahip ve dijital bir zihniyetle hareket eden dijital çağın çocuklarıdır (Gül ve diğerleri, 2015, s. 92). Aka tarafından 2017 de gerçekleştirilen çalışmanın bulguları da bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Araştırmacı çalışmasında, yöneticiler ile çalışanlar arasında kuşak farkından kaynaklanan bir çatışmanın var olduğunu, iki kuşak arasında iş yapma pratikleri açısından farklılıklar olduğunu ve bununda kuşaklar arasında çatışmaya neden olduğunu tespit etmiştir (Aka, 2017, s. 214).

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin Yönetici Söylemleri Ölçeğinin alt boyutlarından elde etmiş oldukları puanların en yüksek ortalama ile eleştirel söylem boyutunda olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle katılımcıların büyük bir kısmı yöneticilerinin eleştirel bir dil kullandığını, çalışanları yapmış olduğu işler kapsamında genellikle eleştirdiğini dile getirmektedir.

Saylık tarafından 2015 yılında yapılmış araştırmanın sonuçları da bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Saylık, yapmış olduğu çalışma da okul müdürlerinin açık fikirli olmadığını, demokratik bir yönetimden uzak olduğunu, yönetsel kararların alınmasını ve uygulamasında çalışanlara karşı esnek olmadığını saptamıştır (Saylık, 2015, s. 77). Benzer bir şekilde Gül ve Saraç tarafından 2018 yılında yapılan çalışmanın bulguları da bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Gül ve Saraç, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının okul müdürlerini, ayırım yapan ve siyasi davranan, çalışanların fikirlerini önemsemeyen, bireysel farklılıkları gözetmeyen, sabit fikirleri olan, yeniliklere açık olmayan, eleştiren, otoriter ve sürekli çalışanlara direktifler yağdıran yöneticiler olarak tanımladıklarını saptamıştır (Gül & Saraç, 2018, s. 165). Şahin tarafından yapılan çalışmanın bulguları da bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Çelik ve Şahin araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürünün öğretmenleri sürekli rahatsız ettiği, öğretmenleri sürekli eleştirdiği, çalışanlara karşı sabit fikirli ve öfkeli olduğu, sözlü ve yazılı iletişimde sürekli olarak yasalardan bahsettiği, çalışanları rencide ettiği saptanmıştır (Şahin Ç. Ç., 2014, s. 12). Esasen öğretmenlerin sürekli yöneticiler tarafından eleştirilmesi, azarlanması ve baskı görmesi psikolojik tacizin bir parçasıdır. Örgüt yapısında bulunan hiyerarşik yapı genellikle otoriter bir yönetim tarzını beraberinde getirir ve bu da psikolojik taciz için elverişli bir ortam yaratabilir (Yılmaz & Kaymaz, 2014, s. 75).

Ayrıca Ben Söylemi boyutunda ise öğretmenlerin algılarının orta düzeyden biraz yüksek olduğu görülmektedir. Yani öğretmenlerin büyük bir kısmı okul yöneticisinin genellikle kendi tecrübe ve deneyimlerini ön plana çıkardığını, sık sık kendisine vurgu yaptığını dile getirmektedir. Kepenekci ve Nayır tarafından 2014 yılında gerçekleştirilen araştırmanın bulguları da bu araştırmanın bulgularını destekler mahiyettedir. Araştırmacılar gerçekleştirmiş oldukları çalışmanın neticesinde, yöneticilerin kendi bildikleri doğrulara ısrarcı olduğunu, öğretmenlerin görüş ve önerilerine önem verilmediğini ve öğretmenlerin görüşlerini özgürce dile getiremediklerini tespit etmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler yöneticilerin kendi bildiklerini yapmaya devam ettiklerini, öğretmenin görüşünün önemsenmediğini ve yöneticilerin kendi bildiklerini okuduklarını ifade etmektedir (Kepenekci & Nayır, 2014, s. 6). Ayrıca Yıldırım tarafından 2012 yılında gerçekleştirilen çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı okul müdürünün önyargılı olduğunu, her şeyi bildiğini zannettiğini, tabuları olan bir idareci olduğunu ve kendi bildiğini doğru kabul eden bir yönetici olduğunu dile getirmektedir (Yıldırım, 2012, s. 153). Yıldırımın saptamış olduğu tespitler bu araştırmanın bulguları ile de benzerlik göstermektedir. Zira bu araştırmanın bulguları da okul müdürlerinin büyük bir kısmının kendi doğrularından vazgeçmediğini, her zaman kendi doğrularından bahsettiğini ortaya koymaktadır. Bu durumun okul müdürlerinin yeniliklere açık olmadığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Zira yeniliğe açık olmayan bireyler bütün meselelere kendi bildikleri yöntem ve tekniklerle yaklaşmaya çalışırlar ve alternatif yöntemleri genellikle görmezden gelirler. Yeniliğe ve değişime açık olmayan yöneticiler, olayları kendi zihin dünyasında belirli kalıplar üzerine oturtur ve olay ve olguları bu kalıplar üzerinden değerlendirerek kendi doğrularını indirgemeye çalışır. Ancak, doğrular zamana ve koşullara göre değişim gösterebilmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin kendilerini ön plana çıkarmaları ve sürekli kendi yöntem ve tekniklerinden bahsetmesi egosantrizmle açıklanabilir. Ayrıca bu durum yöneticilerin kişilik özellikleri ile de ilişkilendirilebilir. Zira narsist kişilik bozukluklarında benzer durumları görmek mümkündür.

Araştırma neticesinde yönetici söylemleri ile örgütsel bağlılık ve bu değişkenlerin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Örgütsel bağlılık ile Yönetici Söylemleri Ölçeğinin ilham verici söylem alt boyutu arasında olumlu yönde orta düzeyde, eleştirel söylem ve ben dili boyutları arasında ise olumsuz yönde düşük düzeyde bir ilişkinin var olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle yöneticilerin ilham verici söylemleri arttıkça çalışanların örgütsel bağlılık katsayıları da artmaktadır. Yöneticilerin eleştirel söylemleri ve egosantrik söylemleri arttıkça ise çalışanların örgütsel bağlılık katsayılarında düşüş gözlemlenmektedir. Ceylan vd. tarafından 2005 yılında gerçekleştirilen çalışmanın bulguları da bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Araştırmacılar yapmış olduğu çalışmanın neticesinde dönüşümcü liderliğin ilham boyutu ile örgütsel bağlılık arasında olumlu yönde orta düzeyde bir ilişkinin var olduğunu tespit etmiştir (Ceylan ve diğerleri, 2005, s. 39). Bu araştırmanın neticesinde de örgütsel bağlılık ile ilham verici söylem arasında olumlu yönde orta düzeyde bir ilişkinin var olduğu, yöneticilerin ilham verici söylemlerinin çalışanlarda örgütsel bağlılık düzeyini artırdığı ve çalışanların kuruma aidiyetlik duygusunu geliştirdiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre yönetici söylemlerinin örgütsel bağlılığı yordadığı saptanmış olup, ilham verici yönetici söylemlerinin istatistiki olarak örgütsel bağlılığı manidar bir biçimde etkilediği saptanmıştır.

Benzer bir sonuç Demirtaş ve Şama tarafından 2016 yılında gerçekleştirilen araştırmada elde edilmiştir. Araştırmacılar gerçekleştirmiş olduğu çalışmada dönüşümcü liderliğin örgütsel bağlılığı yordadığını saptamıştır (Demirtaş & Şama, 2016, s. 291). Benzer bir şekilde Latifoğlu ve Saklı tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları da bu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Araştırmacıların gerçekleştirmiş olduğu çalışmanın neticesinde, çalışanlara karşı motivasyonel bir dil, empatik bir dil kullanılması çalışanlarda örgütsel bağlılığı artırıcı pozitif yordayıcılardan birisi olarak saptanmıştır (Latifoğlu & Saklı, 2019, s. 251).

Araştırma neticesinde çalışmaya katılan kadın katılımcıların eleştirel söylem düzeyleri erkek katılımcılara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kadınların eleştirel söylem düzeylerinin erkek katılımcılara oranla daha yüksek olması, kadınların daha ayrıntıcı ve çok yönlü düşüncülerinin yanında erkeklere oranla daha ince düşüncülerinden kaynaklandığı düşünülmekte olup kadınların eleştirel söylem düzeyinin bu yüzden yüksek çıkmış olabileceği düşünülmektedir.

Benzer biçimde, Hayran (2000, s. 8) ve Gülveren (2007, s. 121) yapmış olduğu araştırma sonucunda, eleştirel düşünme beceri ve eğilimleri üzerinde cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine manidar farklılıkların olduğunu tespit etmiştir. Gültekin tarafından 2016 yılında gerçekleştirilen araştırmanın neticesinde, yine bu araştırmanın bulgularına paralel olarak, kadın öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri erkek öğrencilere oranla daha yüksek çıktığı görülmüştür (Gültekin, 2016, s. 82). Eleştirel düşünme eğilimi açısından yapılan birçok çalışmada da cinsiyete göre manidar farklılıklar tespit etmiş olup, farklı araştırma gruplarının eleştirel düşünme eğiliminin veya gücünün çok boyutlu bir araçla ölçüldüğü araştırmalarda, cinsiyete göre ilgili değişkenlerin sadece bazı alt boyutlarının anlamlı farklılık gösterdiğini de vurgulamıştır (Aybek & Çelik, 2007, s. 101-102; Çekiç, 2007, s. 96; Güven & Kürüm, 2007, s. 60; Zayıf, 2008, s. 74; Tümkiye S. , 2011, s. 222).

Ayrıca araştırma bulgularına aksi yönde, eleştirel söylem düzeylerini destekleme davranışlarının kadın katılımcılara oranla düşük çıkan araştırmalarda mevcuttur. Şen (2009, s. 81) Türkçe Öğretmen adaylarının, eleştirel düşünme eğilimlerinin` cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Benzer olarak Korkmaz (2009, s. 10) farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin, eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bu araştırmaları destekler nitelikte, Tümkiye, Aybek ve Aldağ (2009, s. 58), üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet ayrımı gözetmeksizin aynı olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmaların yapılan çalışma ile örtüşmemesinde araştırmacıların araştırmayı gerçekleştirmiş olduğu evren ve örnekleme ilişkili olduğu düşünülmektedir. Zira araştırmacılar aday öğretmenler ve üniversite öğrencileri ile bir araştırma gerçekleştirmiş olup etkileşim içerisinde oldukları bir yönetici ile çalışmamaktadır.

Araştırmanın bulguları ile örtüşmeyen başka bir çalışmada ise, Doğanay, Taş ve Erden (2007, s. 521), eleştirel düşünmenin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği konusunda bir genellemeye varmanın zor olduğu saptanırken; Faciona ve Giancarlo tarafından (1999, s. 8) yılında gerçekleştirilen çalışmada, eleştirel düşünmenin etnik köken ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği fikrinin önyargılardan ibaret olduğu belirtilmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma yönetici söylemleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiş ve ilham verici söylemlerin örgütsel bağlılığı artırdığını göstermiştir. Ayrıca, genç öğretmenlerin söylemleri daha eleştirel bulduğu ve kadınların daha yüksek eleştirel söylem düzeylerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında eğitim yöneticilerinin, söylemlerinde motive edici bir dil kullanarak personelin kurum aidiyet hissiyatını artırması, buna yönelik personeli birleştirici-bütünleştirici organizasyonlar ve etkinlikler düzenlemesi tavsiye edilmektedir. Ayrıca, yöneticiler genç personellerin fikirlerine açık olmalı, onlara değer vermeli ve onlara önemli olduklarını hissettirmelidirler. Bununla birlikte yöneticilerin, yapıcı bir dil kullanmaları, güç ilişkilerini dengede tutmak için çalışanları eleştirmek yerine olumlu yönde söylemlerini geliştirmeleri, çalışanları dinleyerek onlarla empati kurmaları, alınan kararlara çalışanları da dahil etmesi, kişisel gelişimleri için hizmet içi eğitimlere katılmaları tavsiye edilmektedir.

Bu araştırma devlet okullarında gerçekleştirilmiş olup benzer bir araştırma da özel sektörde görev yapan öğretmenler ile okul yöneticileri arasında gerçekleştirilebilir. Bu araştırma nicel desende tasarlanmış olup, benzer bir araştırma nitel olarak da tasarlanabilir. Benzer bir araştırma farklı sektörlerde görev yapmakta olan çalışanlar ile gerçekleştirilebilir. Yönetici söylemleri alanda ilk çalışma olması münasebeti ile sadece eğitim alanında değil diğer sektörlerde de kullanılabilir. Liderlik, çatışma, performans yönetimi, motivasyon gibi örgütsel davranışa ait farklı kavramların yönetici söylemleri ile olan ilişkisinin de ortaya konulması gerek alana olan katkıları gerekse uygulayıcılara sunacağı öneriler açısından oldukça önemli görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aka, B. (2017). *Kamu ve özel sektörlerde çalışan yöneticilerin kuşak farklılıkları ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: İzmir ilinde bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi.
- Akarsu, B. (1998). "Beniçincilik", felsefe terimleri sözlüğü. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of occupational psychology*, 63(1), 1-18 <https://psycnet.apa.org/record/1990-21260-001>.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of vocational behavior*, 49(3), 252-276.
- Ayık, A., Diş, O., Çelik, Z. (2016). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların değişime açıklığı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 547-564 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209729>.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Baran, E. (2009). *Süleyman demirel dönemi karikatürlerle karşılaştırmalı siyasi söylem analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bennis, W. (2009). *On becoming a leader*. Basic Books, Perseus Books Group.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Ceylan, A., Keskin, H., & Eren, Ş. (2005). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilere yönelik bir araştırma. *Yönetim*, 16(51), 32-42 <https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php>.
- Çekiç, S. (2007). *Matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünün bazı değişkenlere göre incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]*. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Çelikel, F. (2021). *Örgüt iklimi ve örgütsel vatandaşlık davranışı açısından cam tavan algısı: Ankara'daki konaklama işletmelerde çalışanlar üzerine bir analiz [Yayımlanmamış doktora tezi]*. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Dağlı, A., Elçiçek, Z., & Han, B. (2018). Örgütsel bağlılık ölçeğinin türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(68), 1788-1800 <http://193.140.240.104/xmlui/bitstream/handle/11468/9373/%C3%96RG%C3%9CTSEL%20BA%C4%9ELILIK%20%C3%96L%C3%87E%C4%9E%C4%B0%E2%80%99N%C4%B0N%20T%C3%9CRK%C3%87EYE%20UYARLANMASI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Demirtaş, E., & Şama, E. (2016). Okullarda dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(10), 275-298 https://www.researchgate.net/profile/Erkan-Demirtas/publication/331939786_Relationship_between_Transformational_Leadership_and_Organizational_Commitment_at_Schools/links/5ed8131045851529452d60db/Relationship-between-Transformational-Leadership-and.
- Devran, Y. (2010). *Haber söylem ideoloji (Vol. 15)*. Hiperlink Eğitim, İlet. Yay. San. Tic. ve Ltd. Şti..
- Esterhammer, A. (2002). *Romantic poetry*. John Benjamins Publishing.
- Gaertner, K., Nollen, S. (1989). Career experiences, perceptions of employment practices, and psychological commitment to the organization. *Human relations*, 42(11), 975-991. <https://doi.org/10.1177/001872678904201102>
- Gezgin, S., Yalçın, S. (2018). Medya ve iletişime Diyalektik Bakış. S. Yalçın içinde, *Liderlik ve İletişim*. Eğitim Yayınevi.
- Gül, İ., & Saraç, G. (2018). Okul müdürlerinin demokratik tutumları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 155 - 172. <https://doi.org/doi.org/10.20860/ijoses.435764>
- Gül, Ö. (2019). *Okullardaki güç mesafesinin lider üye etkileşimi üzerine etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Gül, Ö., Tombak, N., & Yılmaz, K. (2015). Radikal insanlı paradigma açısından eğitim örgütlerine genel bir bakış. *EYFOR VI Uluslararası Eğitim Yönetim Forumu Tam Bildiriler Kitabı* (s. 78-95). Kıbrıs: Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği.
- Gültekin, S. (2016). *Eleştirel düşünmeye dayalı öğretim ilke ve yöntemleri dersi program tasarımının öğrenme ürünlerine etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]*. Balıkesir Üniversitesi.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri [Yayınlanmamış doktora tezi]*. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Güven, M., & Kürüm, D. (2007). Öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(21), 60-90 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/69970>.
- Güven, S. (2015). *Post modern siyaset ve söylem: Siyasi parti lider söylemleri üzerine bir çalışma [Yayımlanmamış doktora tezi]*. Ankara Üniversitesi.
- Hangül, Ş. (2018). *Okullardaki sosyal yapı ve doğal liderlik süreçlerinin sosyal ağ teorisi perspektifinden incelenmesi: Bir durum çalışması [Yayımlanmamış doktora tezi]*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

- Hayran, İ. (2000). *İlköğretim öğretmenlerinin düşünme beceri ve işlemlerine ilişkin görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocatepe Üniversitesi.
- Karabağ, İ. (2010). *Dil ve şiddet*. İkaros Yayınları.
- Karaoğlu, M. (1996). *Tansu Çiller ve söylemi*. Saray Medikal Yayıncılık.
- Kepenekci, Y. K., & Nayır, F. (2014). Okul iklimini insan haklarına duyarlılık boyutunda sorgulama: Liseler üzerine bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-16 <https://dergipark.org.tr/pub/trkefd/issue/21473/230149>.
- Kocaman, A. (2003). *Söylem üzerine*. ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık, Özkan Matbaacılık.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59520/855964>.
- Latifoğlu, N., & Saklı, A. R. (2019). Motivasyonel dil kullanımının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Çaykur'da bir uygulama. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10), 251-268. <https://doi.org/10.34086/rteusbe.665201>
- Manion, J. (2005). *From management to leadership: Practical strategies for health care leaders*. John Wiley & Sons.
- Meriç, E., & Erdem, M. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 467-498 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10319/126559#:~:text=Ancak%20%C3%B6%C4%9Fretmenlere%20g%C3%B6re%20okullar%C4%B1nda%20g%C3%B6rev,uygulamalar%C4%B1nda%20nadiren%20kay%C4%B1rmac%C4%B1l%C4%B1k%20yapt%C4%B1klar%C4%B1n%C4%B1%20d%C3%BCs%C3%BCn>.
- Meyer, J., Allen, N., & Smith, C. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.538>
- Morgan, R., Hunt, S. (1994). The commitment-trust theory of relationship marketing. *Journal of Marketing*, Vol. 58 (July 1994), 20-38 <https://sci-hub.se/10.1177/002224299405800302>.
- Mowday, R., Lyman W., P., Richard M., S. (2013). *Employee—organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. Academic press.
- Pagès, M., Bonetti, M., De Gaulejac, V., & Descendre, D. (1987). *O poder das organizações: a dominação das multinacionais sobre os indivíduos*. Atlas.
- Richard, W., George Kops, K. (1994). *Etkili ve güzel konuşma sanatı (Çev. Melih Üzmez)*. Gün Yayıncılık.
- Saylık, N. (2015). *Okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliklerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Şahin, Ç. Ç. (2014). Okul yöneticisi tarafından psikolojik tacize maruz kalan öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 1-13 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17499>.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 1(2), 69-89 https://www.academia.edu/32143702/T%C3%BCrk%C3%A7e_%C3%96%C4%9Fretmeni_Adaylar%C4%B1n%C4%B1n_Ele%C5%9Ftirel_D%C3%BCs%C5%9F%C3%BCnme_Tutumlar%C4%B1n%C4%B1n_%C3%87e%C5%9Fitli_De%C4%9Fi%C5%9Fkenler_A%C3%A7%C4%B1s%C4%B1ndan_De%C4%9Ferlendirilmesi.
- Sözen, E. (2017). *Söylem, belirsizlik, mübadele, bilgi/güç ve refleksivite*. Profil Kitap.
- Toolan, M. (1997). What is critical discourse analysis and why are people saying such terrible things about it? *Language and Literature*, 6(2), 83-103. <https://doi.org/10.1177/096394709700600201>

- Tümekaya, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 215-234 <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423907630.pdf>.
- Tümekaya, S., Aybek, B., & Aldağ, H. (2009). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 57-74.
- Van Dijk, T. (1998). *İdeoloji: Çok disiplinli bir yaklaşım*. Adaçayı.
- Waldman, D., Yammarino, F. (1999). CEO Charismatic leadership: Levels-of-management and levels-of-analysis effects. *Academy of Management Review*, 24(2), 266-285 <https://www.jstor.org/stable/259082>.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of management review*, 7(3), 418-428. <https://doi.org/10.5465/amr.1982.4285349>
- Yıldırım, N. (2012). Eğitim denetmeni ve bakanlık denetmeni imajları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 143-166 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108186>.
- Yılmaz, H., & Kaymaz, A. (2014). Kurumsal bir risk unsuru: Mobbing (işyerinde psikolojik taciz). *Denetim*, 14, 74-80 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/208747>.
- Zayıf, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.