



e-ISSN: 2717-6401

Volume/Cilt: 25 Issue/Sayı: 1

June/Haziran 2025

VOLUME/CİLT: 25 ISSUE/SAYI: 1
E-ISSN: 2717-6401

JUNE/HAZİRAN 2025
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd>

**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**

**SAKARYA UNIVERSITY
JOURNAL OF EDUCATION FACULTY**



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

The Owner on Behalf of Sakarya University

Sakarya Üniversitesi Adına İmtiyaz Sahibi

Prof. Dr. Hamza Al
Sakarya University, Sakarya-Türkiye

Editor in Chief / Baş Editör

Özlem Canan Güngören
Education, Instructional Design, Instructional Technology, Educational Technology and Computing
Sakarya University
Sakarya-Türkiye
ocanan@sakarya.edu.tr

Deputy Editor in Chief/ Editör Yardımcısı

Uğur Yassıbaş
Education, Special Education and Disability Education, Mental Disability Education
Sakarya University
Sakarya-Türkiye
uyassibas@sakarya.edu.tr

Editorial Board / Editör Kurulu

Mehmet Barış Horzum
Computer and Instructional Technology Teaching
Sakarya University
Sakarya-Türkiye

Gülden Kaya Uyanık
Scale Development, Classroom Measurement Practices
Measurement and Evaluation in Education
Sakarya University
Sakarya-Türkiye

Özlem Gümüşkaya
Education
Sakarya University
Sakarya-Türkiye

Deyana Peneva
Education
Konstantin Preslavsky University Of Shumen
Bulgaria

Hale Ilgaz
Instructional Technologies
Ankara University
Ankara - Türkiye

Cihat Atar
English as a Second Language, Applied
Linguistics and Educational Linguistics , Education
Yildiz Technical University
İstanbul - Türkiye

Üzeyir Süğümlü
Turkish and Social Sciences Education
Ordu University
Ordu - Türkiye

Kadiyan Boobekova
Education, School Counseling
Ktmu
Kyrgyzstan

Pedro Tadeu
Applied Computing, Education, Statistics
Polytechnic Of Guarda
Portugal

Field Editors / Alan Editörleri

Educational Sciences / Eğitim Bilimleri

Tuncay Ayas
Psychological Counseling and Guidance
Sakarya University
Sakarya - Türkiye

Zeynep Demirtaş
Education Programs
Sakarya University
Sakarya - Türkiye

Sultan Bilge Keskinçilç Kara
Education Management
İstanbul Kültür University
İstanbul - Türkiye

Erkan Atalmış
Measurement and Evaluation
Manisa Celal Bayar University
Manisa - Türkiye

Mathematics and Science Education Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

Şenol Beşoluk
Science and Mathematics Education
Sakarya University
Sakarya - Türkiye

Ercan Masal
Mathematics Education
Sakarya University
Sakarya - Türkiye

Turkish and Social Sciences Education

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Hüseyin Çalışkan
Turkish and Social Sciences Education
Sakarya University
Sakarya - Türkiye

Basic/ Primary Education / Temel Eğitim

Mustafa Bektaş
Primary Education
Sakarya University
Sakarya - Türkiye

Suat Kol
Early Childhood Education
Sakarya University
Sakarya - Türkiye

Esra Betül Kölemen
Education
Sakarya University
Sakarya - Türkiye

Special Education / Özel Eğitim

Deniz Akdal
Special Education and Disabled Education,
Special Talented Education
Ahi Evran University
Bitlis - Türkiye

Foreign Languages Education

Yabancı Diller Eğitimi

Ufuk Ataş
English as a Second Language, Linguistics, Education
Artvin Çoruh University
Artvin - Türkiye

Computer and Instructional Technologies Education

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Zeliha Demir Kaymak
Education
Sakarya University
Sakarya - Türkiye

Music Education

Müzik Eğitimi

Nilgün Sazak
Music Education
Sakarya University
Sakarya - Türkiye

Statistics Editor / İstatistik Editörü

Levent Ertuna
Measurement and Evaluation in Education
Sakarya University
Sakarya-Türkiye

Language Editor (Turkish)/ Dil Editörü (Türkçe)

Nahide Irem Azizoğlu
Turkish Education
Sakarya University
Sakarya-Türkiye

Language Editor (English)/ Dil Editörü (İngilizce)

Kerem Can Alpay
English as a Second Language
Sakarya University
Sakarya - Türkiye

Ethics Editor/ Etik Editörü

Ayşegül Kırtel
Preschool Education, Social Studies Education
Sakarya University
Sakarya-Türkiye

Layout Editor / Mizanpaj Editörü

Mehmet Emin Çolak
Scientific Journals Coordinatorship
Sakarya University
Sakarya-Türkiye
mehmetcolak@sakarya.edu.tr

Yakup Beriş
Scientific Journals Coordinatorship
Sakarya University
Sakarya-Türkiye
yakupberis@sakarya.edu.tr

Proofreader/ Son Okuyucu

Feride Idi Tulumcu
Turkish and Social Sciences Education
Sakarya University
Sakarya-Türkiye

Secretary Sekreter

Eda Biçener
Psychological Counseling and Guidance
Sakarya University
Sakarya-Türkiye

Indexing/Indeks



Ebscohost Education Source Database Coverage List



Ebscohost Education Full Text Database Coverage List



Contents

Research Article

- 1 Levels of Achieving Plasma Leadership Behaviors of Deans in Higher Education
Şefika Şule Erçetin, Handan Ege 1–18
- 2 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Erken Müdahale Kavramına İlişkin Bilişsel Yapıları
Preservice Preschool Teachers' Cognitive Structures Regarding the Concept of Early Intervention
Eslem Gözde Şenöz, Berrin Akman 19–30
- 3 Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Beslenme Tutumlarının Dikkat Düzeylerine Etkisi
The Effect of Nutrition Attitudes of Fourth Grade Students on Attention Levels
Murat Nebioğlu, Ali Yıldız 31–47
- 4 Eğitimde Yaratıcı Düşünmenin Rolü ve Önemi Açısından Gerekliliği Üzerine Bir Araştırma
An Investigation on the Necessity of the Creative Thinking in the Education in terms of the Role and Importance
Kani Ülger 48–66
- 5 Bağlı Değerlendirme Sisteminin Akademik ve Psikososyal Etkileri: Üniversite Öğrencilerinin Perspektifinden Bir Araştırma
The Academic and Psychosocial Effects of Norm-Referenced Assessment: A Research from the Perspective of University Students
Levent Ertuna, Hossein Feizi Khezerlou 67–84
- 6 Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerini Yordama Gücü
The Predictive Power of School Administrators' Leadership Styles on Teachers' Psychological Well-Being
Elif Nur Yarar, Emine Babaoğlu 85–108

Levels of Achieving Plasma Leadership Behaviors of Deans in Higher Education

Şefia Şule Erçetin^{1*} 
Handan Ege² 

¹Hacettepe University, International
Science Association, Ankara, Türkiye,
sefikasule@gmail.com
ror.org/04kwvgz42

²Bahçeşehir Schools, Ankara, Türkiye,
handan.ege@hacettepe.edu.tr

*Corresponding Author



Received: 10.11.2024
Accepted: 24.03.2025
Available Online: 30.06.2025

Abstract: The main purpose of this research is to determine the level of deans' performance of plasma leadership behaviors, based on the perspectives of academics working at state universities in Ankara. In addition, this study aims to analyze the roles of deans, in higher education within the framework of the plasma leadership concept. By identifying the similarities and differences between these roles, the study seeks to contribute to the management processes in Turkish higher education. Another goal is to advance management practices in higher education by highlighting the significance and functionality of plasma leadership within the educational management framework. Consequently, the study also aims to offer innovative perspectives on the duties of deans within the scope of plasma leadership.

A quantitative research design has been adopted to fulfill these objectives. The level of deans' performance of plasma leadership behaviors were analyzed across several variables, as perceived by faculty members. The population of the study includes 15,846 academics employed at state universities in Ankara, with a sample group of 376 participants. The research utilized the "Multi Dimensional Plasma Leadership Scale," developed by Erçetin and Çevik (2021), adapted for the higher education context to measure deans' plasma leadership behaviors. Nonparametric tests were used for data analysis. The findings suggest that while demographic factors such as gender, seniority, and faculty affiliation may not significantly impact the perceptions of deans' plasma leadership behaviors, the length of time an academican has worked with the dean plays a crucial role in shaping these perceptions.

Keywords: Plasma Leadership, Higher Education, Deans

1. Introduction

Universities are dynamic institutions that cultivate qualified professionals, conduct research to enhance the nation's productive capacity, and provide services that benefit society across various scientific disciplines. A key objective of universities is to offer academic education in students' chosen fields, preparing them to contribute meaningfully to national development and progress. Karsantık (2019) notes that advancements in science and technology, globalization, and the increasing demand for a skilled workforce directly and indirectly impact higher education, underscoring the growing importance of effective higher education management. Beyond their foundational missions such as generating and disseminating knowledge and conducting research and development universities are also charged with promoting lifelong learning and leading rapid innovations in information and technology (Çetin, 2013). For universities to successfully navigate these complex roles, effective leadership is essential.

The leadership styles embraced by university administrators are pivotal to the globalization and advancement of higher education institutions (Karsantık, 2019). Meeting the objectives critical to a country's development and future hinges on the proficient management of higher education institutions (Karaaslan & Akin, 2019). Leaders play a central role in facilitating change within these institutions (Fullan, 1998). Given that universities are inherently innovative, productive, and dynamic entities, their leaders must be adept at keeping pace with technological developments, fostering new ideas, and integrating necessary knowledge into curricula to address societal needs.

In the face of rapid and unexpected change, leaders who aim to succeed must adopt management approaches that incorporate leadership qualities such as vision, innovation, and decisiveness (Erçetin, 2000). For higher education institutions to achieve their strategic goals, produce skilled graduates, and cultivate innovative, self-improving academic staff committed to scholarly values, there is a growing

Cite as (APA 7): Erçetin, Ş. Ş., & Ege, H. (2025). Levels of achieving plasma leadership behaviors of deans in higher education. *Sakarya University Journal of Education Faculty*, 25(1), 1-18. DOI: 10.53629/sakaefd/1582254

need for plasma leadership in higher education management. Plasma leadership, one of the most innovative leadership paradigms, has its roots in the interdisciplinary convergence of physics and management science. The concept first emerged in the work of Erçetin, Açıkalın, and Bülbül (2013), titled "A Multidimensional Approach to Leadership in Chaotic Environments." The effective management of universities that aspire to meet their strategic goals and nurture forward-thinking, adaptable academic personnel necessitates the adoption of plasma leadership in higher education administration.

1.1. Leadership and management in universities

According to Bolman and Gallos (2011), universities must adapt to significant technological changes and, in this context, are responsible for imparting the skills and values expected from future employees in the twenty-first century. Sporn (1996) characterized universities as complex organizations and identified several key characteristics of higher education institutions (cited in Karsantık, 2019):

- The goals of universities exhibit a complex structure.
- Universities are institutions centered on individuals; thus, recognizing people and their needs is essential for fulfilling their mission.
- Higher education institutions adhere to mandatory standards to achieve their objectives.
- Academics in universities often advocate for autonomy and freedom, which complicates decision-making processes due to the involvement of both academic and administrative staff.
- Universities are susceptible to external environmental influences; shifts in political, economic, social, and technological conditions can significantly impact their operations and inform strategic planning in higher education.

Hanna (2003) further characterizes universities as highly complex entities, underscoring the diverse strategic demands they encounter. Central to this complexity is the imperative for unrestricted access to information, which should serve as a foundational principle of academic institutions. Universities are tasked with facilitating the multifaceted development of students by establishing interdisciplinary programs, supporting entrepreneurial initiatives, and fostering technological advancements. They must also provide student-centered support services, promote lifelong learning, create technology-enhanced faculties, and forge strategic partnerships with other higher education institutions.

Moreover, universities should encourage varied teaching and learning methodologies, assess program quality to implement necessary changes, enhance faculty resources, and ensure equitable access to these essential services. The promotion of a cohesive organizational culture is vital; thus, universities should organize events that nurture collaboration and professional development among faculty and staff. Such efforts ultimately contribute to the ongoing success of both students and faculty in their educational endeavors (Stebick, 2009).

To effectively navigate these challenges and fulfill their missions, universities require adept leadership. Deans play a pivotal role in this context, overseeing the management of all teaching and non-teaching staff across various educational levels, from special education to continuing education. Their primary responsibilities include ensuring the effective operation of diverse departments within the rectorate, aligned with local functions and regulations.

Despite the intricate organizational structure of higher education, which includes faculties, institutes, colleges, departments, major branches of science, branches of art, and research and application centers dedicated to education and scientific research, many universities tend to prioritize a narrow subset of Sustainable Development Goals (SDGs). This trend is often accompanied by a general lack of awareness

among higher education leaders regarding the interconnectedness of these goals and the university's broader mission (Fındık & Erçetin, 2023).

In this regard, Turkish universities, under the guidance of their deans, must adopt a more comprehensive approach to sustainability. By ensuring alignment with a broader range of SDGs and enhancing institutional capacity to engage with these goals effectively, universities can not only fulfill their educational missions but also contribute meaningfully to sustainable development efforts on a global scale.

Deans play a pivotal leadership role in higher education, overseeing the management of all teaching and non-teaching staff across various educational levels, from special education to continuing education. Their primary responsibilities encompass the effective operation of diverse departments within the rectorate, in accordance with local functions.

1.2. Dean's duties

The dean is the highest authority within a university faculty. The responsibilities of the dean are determined by the Higher Education Institution itself. Deans are tasked with ensuring compliance with the regulations established by the Council of Higher Education (YÖK) and overseeing the operational efficacy of their respective units.

The dean, who represents the faculty and its associated units, is selected by the Council of Higher Education for a term of three years from among three nominated professors, either from within or outside the university, as recommended by the rector. This selection process adheres to standard procedures, and a dean whose term has expired may be reappointed. The dean also selects a maximum of two faculty members as assistant deans to provide support in their responsibilities.

The duties of the dean are delineated in Higher Education Law No. 2547 as follows:

1. **Presiding Over Faculty Boards:** The dean is responsible for presiding over faculty boards, implementing their decisions, and ensuring effective collaboration among faculty units.
2. **Reporting to the Rector:** At the end of each academic year and upon request, the dean must report to the rector on the overall status and functioning of the faculty.
3. **Budget and Staffing Proposals:** The dean must communicate the faculty's funding and staffing requirements to the rectorate, along with justifications, and submit budget proposals to the rectorate after obtaining input from the faculty board of directors.
4. **Supervision and Control:** The dean is responsible for maintaining general supervision and control over all faculty units and personnel at all levels.
5. **Compliance with Legal and Regulatory Duties:** The dean is required to perform additional duties as assigned by law and regulations.

The dean plays a crucial role in the rational utilization and enhancement of the faculty's teaching capacity and its affiliated units. This includes implementing necessary security measures, providing essential social services to students, and ensuring the orderly conduct of educational, scientific research, and publication activities. The dean also oversees, monitors, and controls all faculty activities and is ultimately accountable to the rector for achieving the desired outcomes (Higher Education Law No. 2547).

1.3. Plasma leadership concept and characteristics of a plasma leader

Laroussi and Leipold (2004) defined plasma as a collection of negatively and positively charged particles that are electrically neutral and capable of moving in random directions. The concept of plasma emerged from the pioneering studies conducted by Sir Humphry Davy in the early 1800s and by Michael Faraday

in the field of electricity during the 1930s (cited in Çevik, 2021). These foundational studies significantly contributed to the identification of the fourth state of matter and established plasma as a recognized concept within the physics literature since the 1920s.

Plasma leadership is defined as an approach that acknowledges all factors influencing the organizational system, exhibiting various leadership styles as circumstances warrant, and considering the intricate network of relationships among systems (Erçetin et al., 2013). In the same study, Erçetin et al. (2013) identified the roles of plasma leaders in chaotic environments, which include: becoming cognizant of the organizational system, identifying the fundamental elements affecting that system, understanding the interrelationships of these factors, integrating the network of the organizational system into managerial decisions, and possessing the capacity to employ diverse leadership styles multidimensionally based on the prevailing circumstances.

In this context, plasma leadership metaphorically resembles umbrella leadership, as it encompasses a broad and multidimensional leadership model that incorporates various types of leadership. Plasma leadership is characterized by its capacity to create and reveal the leader, while simultaneously reflecting societal and regional conditions. Erçetin (2014) characterized plasma leadership as a form of leadership that transcends conventional classifications, emphasizing its significance. In the realm of educational management, plasma leaders are expected to unify all stakeholders on a common platform. Additionally, they are anticipated to embrace diversity in managerial decisions by adopting the most suitable approaches from a range of leadership styles based on the current environment (Erçetin, 2019).

Within the plasma leadership framework, the organizational needs and requirements dictate the flow of leadership functions, maintaining a focus on continuous improvement. Plasma leadership facilitates the fulfillment of these requirements to enhance efficiency and effectiveness within the organization. Consequently, it can be inferred that plasma leaders must possess the ability to think innovatively, differentiate themselves, generate unique solutions, and make prompt decisions.

Assumptions regarding plasma leadership were articulated in the study titled "Multidimensional Approach to Leadership in Chaotic Environments" by Erçetin et al. (2013), which represents the first exploration of the plasma concept within the contexts of leadership and management (Erçetin et al., 2013). According to this framework, in a system characterized by chaos and uncertainty, a leader must:

1. Recognize the system and identify its fundamental components,
2. Investigate the periodic interactions among these components,
3. Incorporate these elements and networks into management processes,
4. Most importantly, embody a robust leadership profile that transcends basic requirements, employing appropriate leadership models in suitable environments.

According to Erçetin (2014), the properties of plasma and the plasma state of substances necessitate the formulation of an ideal leadership definition. Therefore, the characteristics of plasma elucidate the context, society, and regional position that define effective leadership. Plasma leadership can thus be delineated as leadership that requires the leader to be attuned to the institutional system they oversee, cognizant of the factors influencing that system and their interrelations, and considerate of systemic relationships in decision-making. Furthermore, plasma leaders are expected to exhibit diverse leadership approaches depending on the specific context and timing (Erçetin et al., 2013).

1.4. Plasma leadership and its characteristics in educational management

Erçetin (2019) posits that various perspectives, ideas, and approaches may dominate educational organizations, emphasizing that administrators, as plasma leaders, should recognize the plasma-like characteristics inherent in these institutions. In this regard, the qualities of plasma leadership should be exemplified in the management of higher education institutions that drive national development.

In accordance with the academic organizational regulations governing universities in Turkey, the duties of deans who occupy administrative roles in higher education are examined and evaluated in light of plasma leadership dimensions. The responsibilities of the dean within higher education are analyzed through the lens of plasma leadership dimensions as follows:

The most authorized person in the faculties is the dean. Deans are responsible for the operation of their unit and compliance with the regulations determined by YÖK. It is important for deans, who are important representatives of the faculty and their units, to exhibit executive leadership qualities. At this point, according to plasma leadership assumptions (dimensions), which is one of the most effective and new leadership approaches, the duties of the dean can be examined as follows;

1.4.1. Leader-member interaction dimension: The dean is tasked with presiding over faculty boards and ensuring the seamless operation of faculty units. In this context, the continuous interaction and coordination with these units is paramount. This responsibility corresponds to the "leader-member interaction" dimension of plasma leadership. The Dean's Office necessitates distinct relationships with each unit within the faculty, accompanied by close monitoring and engagement. Consequently, the concept of leader-member interaction which emphasizes the reciprocal relationships established by the leader with each organizational member (Çekmecelioğlu & Ülker, 2014; Stroh, Northcraft & Neale, 2002) is directly relevant to this critical function of the dean. Deans who facilitate regular operations among faculty units, maintain an active level of interaction across all units, and create environments conducive to stakeholder engagement with the faculty administration exemplify key plasma leadership behaviors.

1.4.2. Fair (impartial) management- talent management- human resources management dimensions: Fair management encompasses the principles of "distributive justice, procedural justice, and interactional justice." Distributive justice pertains to the equitable allocation of organizational resources, emphasizing honesty in sharing rewards and outcomes (Poole, 2007). Procedural justice highlights the perceived fairness of the processes and methods employed in decision making (Luo, 2009). Interactional justice focuses on the fairness of relationships between leaders and employees in the execution of organizational processes (Chambers, 2002; cited in Çevik, 2021). One of the dean's responsibilities, which includes reporting to the rectorate on the faculty's funding and staffing needs along with justifications and presenting the faculty budget proposal after consulting with the faculty board, aligns with the dimension of fair and impartial management within plasma leadership. As plasma leaders, deans are expected to maintain impartiality in task allocations and in determining staffing requirements for new assignments. Furthermore, deans must exhibit fairness and uphold justice in communicating the faculty's budget and appropriations, as well as in distributing incoming resources. Their responsibilities, such as identifying the faculty's staffing needs and ensuring the effective utilization of physical and human resources, directly relate to the human resources management dimension of plasma leadership. In determining staffing requirements, deans are expected to adhere to merit-based principles in their decisions and practices, advocating for an adequate and competent number of personnel.

1.4.3. Organizational intelligence dimension: In the realm of organizational intelligence, plasma leadership behaviors are linked to the manager's capacity to unite all staff members around a common objective to achieve organizational goals (Çevik, 2021). As plasma leaders, deans are anticipated to exert a unifying influence across all faculty units, fostering collaboration among them to achieve shared goals

and actively facilitating joint actions among all employees. Duties of deans, such as executing faculty board decisions and ensuring the rational deployment and development of the faculty's educational capacity, can be associated with the organizational intelligence dimension of plasma leadership. In this respect, the objective of deans, as plasma leaders, is to leverage their organizational intelligence to coordinate the actions of all stakeholders in the faculty in alignment with its objectives, thereby reinforcing the culture of collaboration, enhancing cooperation among employees, and ensuring order in the operations of all units.

1.4.4. Quickness in action and reaction dimension: According to Erçetin (2004), quickness in action and reaction involves the prompt formulation and implementation of decisions in organizational contexts. This dimension necessitates that leaders make accurate and rapid decisions in both routine and exceptional circumstances. The ability to translate decisions into action is predicated on the plasma leader's responsiveness to various situations and events (Çevik, 2021). Responsibilities of deans such as ensuring the regularity of educational, research, and publication activities, presiding over faculty boards, and facilitating the timely implementation of faculty board decisions are closely associated with the dimension of quickness in action and reaction. Deans not only ensure that decisions are executed swiftly but also demonstrate the ability to make prompt decisions and devise quick solutions to emerging problems. A leader who fails to exhibit effective timeliness in critical moments may inadvertently expose the organization to adverse outcomes. Therefore, as plasma leaders, deans are expected to demonstrate agility in decision-making and execution throughout the management processes of their faculties and serve as role models for other stakeholders in this regard.

1.4.5. Information management dimension: Information management is characterized by its continuous rather than instantaneous nature. The dynamic nature of information management necessitates the establishment of systematic processes, comprising four critical stages: "information acquisition, information sharing, information utilization, and information storage" (Toytok, 2019). Within the framework of information management, plasma leaders are expected to share pertinent and essential information with their subordinates without delay and to activate information management processes within the organization. Consequently, deans, as plasma leaders, are expected to transform their faculties into continuous learning organizations by emphasizing the interrelationship between knowledge management and organizational learning. Duties such as providing annual reports to the rector regarding the faculty's general status and functioning, presenting the faculty's budget and staffing needs to the rectorate following consultations with relevant units, and ensuring that faculty units are informed about these matters align with the information management sub-dimension. In executing these duties, deans are tasked with effectively communicating the information discussed in faculty boards to the rectorate, ensuring the accuracy of the information shared, and working to enhance communication processes related to information flow among faculty units while removing barriers to information dissemination.

1.4.6. Innovation management dimension: Educational organizations must undergo comprehensive restructuring to meet societal needs and adapt to the information society (Çelik & Eryılmaz, 2006). As plasma leaders, deans are expected to spearhead innovation and continually refresh and enhance their faculties to facilitate positive changes and advancements. They are expected to explore novel methods to elevate the faculty's success, maintain comprehensive oversight of the faculty's units and staff across all levels, implement new strategies based on findings from evaluations, and update the faculty's regulations in response to evolving conditions.

1.4.7. Adaptation to environmental conditions dimension: Given that fluctuations in environmental factors can significantly impact the overall structure and functionality of the university, it is imperative for institutions of higher education to adapt to these changing conditions. A thorough analysis of environmental factors is essential for deans to effectively manage the environmental influences on their

faculties. Within this context, deans, as faculty administrators, can adeptly address environmental expectations in alignment with their faculties' goals. Plasma leaders take preemptive measures against potential environmental hazards, shielding the organization from diverse and unpredictable threats through active engagement with all components of the organizational environment. Duties such as implementing security measures as necessary, providing essential social services to students, and planning and executing educational, research, and publication activities in accordance with the principles and objectives of the state development plan can be associated with the dimension of adaptation to environmental conditions.

Higher education encompasses all levels of education, including associate degrees, bachelor's degrees, master's degrees, and doctoral programs, across institutions such as universities, colleges, and academies. The two primary functions of higher education are to generate knowledge and cultivate a highly skilled workforce. Universities serve as the principal institutions underpinning higher education, as other higher education entities are typically established as affiliates of universities. Consequently, the leadership behaviors exhibited across all facets of higher education are critical for the sector to fulfill its objectives. Higher education institutions, characterized as open systems, frequently encounter chaotic and unpredictable situations that both influence and are influenced by external factors. Plasma Leadership is defined as an approach that is cognizant of all factors impacting the organizational system, adapts various leadership styles as necessary, and considers the intricate web of interrelationships within systems (Erçetin et al., 2013). This research seeks to assess the extent to which deans exhibit plasma leadership behaviors, as perceived by academic staff. In light of this problem, the following research questions will be addressed:

1. What are the levels of deans' performance of plasma leadership behaviors, both overall and across the various dimensions of the scale?
2. Based on the opinions of academics, does the level of deans' performance of plasma leadership behaviors vary significantly according to gender, professional seniority, affiliated faculty, and duration of collaboration with the dean?

2.Method

This study aims to ascertain the levels of plasma leadership behaviors exhibited by deans, as perceived by academics employed at state universities in Ankara. The research is designed as a survey study, employing a quantitative methodology.

2.1. Population and sample

The population for this research comprises 15,846 academicians working at state universities in Ankara during the spring semester of the 2023-2024 academic year (Council of Higher Education [YÖK], 2024). A random sampling method was utilized to determine a sample size that accurately represents the population. Based on calculations that accounted for a deviation of 0.5 and a confidence level of 95%, the study's sample consisted of 376 academicians. The research survey reached approximately 560 academics. A total of 410 academics responded to the survey questions. The distribution of the sampled academics based on their demographic characteristics is presented in Table 1.

Table 1

Distribution of Participants by Demographic Characteristics

Demographic Variables	Options	N	%
Gender	Female	257	62.7
	Male	153	32.3

Faculty Affiliation	Faculty of Education	145	35,4
	Faculty of Literature	92	22,4
	Faculty of Law	40	9,8
	Faculty of Medicine	50	12,2
	Faculty of Engineering	33	8,0
	Faculty of Social Sciences	28	6,8
	Other Faculties	22	5,4
Seniority	1-10 years	94	22,9
	11-20 years	172	42,0
	21 years and above	144	35,1
Years Working with the Dean	1-3 years	134	32,7
	4-6 years	149	36,3
	7 years and above	127	31,0
Total		410	%100

2.2. Data collection

In the initial phase of the data collection process, the necessary ethical approval was obtained from the Hacettepe University Institute of Educational Sciences Research Ethics Committee (Ethics Committee Approval No: E-51944218-050-00003557142). In order to determine the extent to which deans exhibit plasma leadership behaviors, the "Multidimensional Plasma Leadership Scale," developed by Erçetin and Çevik (2021), was adapted for higher education and utilized in the study. Additionally, a personal information form was used to collect demographic data from the participants. Information such as gender, professional seniority, faculty affiliation, and the length of time spent working with the dean was gathered through this form.

Since the Multidimensional Plasma Leadership Scale is a four-point Likert-type scale, the participants' level of agreement with each item is scored as follows: "1.00–1.75: Strongly Disagree; 1.76–2.51: Disagree; 2.52–3.27: Agree; 3.28–4.00: Strongly Agree." Furthermore, the mean scores of the scale items can be interpreted as follows: "1.00–2.00: Low level of agreement"; "2.01–3.00: Moderate level of agreement"; "3.01–4.00: High level of agreement."

2.3. Data analysis

In this study, SPSS 27.0 was used for data analysis. Descriptive statistics, including frequency distributions, means, and standard deviation techniques, were employed to address the research problem. Initially, it was determined whether the data exhibited a normal distribution to ensure the validity of the analyses. A normality test was conducted on the survey data (sig = .001, $p < .05$). Additionally, measures of central tendency, skewness, and kurtosis coefficients were compared, and visual representations (Box-Plot, Histogram, and Q-Q plots) of the distribution were examined. It was observed that the data did not follow a normal distribution. Therefore, non-parametric tests were chosen for the subsequent analyses. The results of the normality analysis are presented in Table 2.

Table 2*Results of Normality Test*

	Kolmogorov -Simirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	P	Statistic	Df	P
MPLS	.105	410	.001	.950	410	.001

Since the data did not follow a normal distribution, non-parametric tests were done for the analyses. A significance level of $\alpha = .05$ was adopted for all significance tests. The following analyses were conducted on the research data: Descriptive statistics (frequency and percentage) were used to analyze the distribution of the participants' personal/demographic information. For the analysis of the difference between the two categories of gender, which is a binary categorical variable, the Mann-Whitney U test was employed. For variables with more than two categories, such as years of professional experience, faculty affiliation, and years working with the dean, the Kruskal-Wallis test, a non-parametric alternative, was used. When a significant difference was found, the Tamhane test was applied to determine the degree of significance.

3.Findings

This section presents the findings and interpretations related to the analysis of the data obtained through the data collection instrument. The first sub-research question was formulated as: "What are the levels of deans' plasma leadership behaviors in the overall scale and its dimensions?" To address this sub-question, the data were analyzed, and the arithmetic means and standard deviations of the responses to the scale items were examined both at the general and sub-dimension levels.

According to the findings, the item with the highest level of agreement among the academics was the first item: "The dean is constantly in interaction with employees." This item received a mean score of ($\bar{x} = 3.24$), indicating a response level of "Agree." Following this, the 29th item, which focuses on negative events and preventive measures outside the faculty, ranked second with a mean score of ($\bar{x} = 3.12$), also corresponding to the "Agree" level. The third item with the highest agreement was the 19th item, which pertains to providing quick solutions to problems, with a mean score of ($\bar{x} = 3.10$), also at the "Agree" level.

Based on these results, it can be interpreted that deans maintain strong communication with faculty staff, provide swift solutions to problems, and remain cautious regarding negative situations that arise outside the faculty.

The three items with the lowest levels of agreement were: "supports employees in realizing their potential," "acts in accordance with the principle of merit in decisions and implementations," and "considers employees' abilities in faculty-related assignments." These findings suggest that academics are not fully satisfied with the deans' adherence to the merit principle, fairness in assignments, and consideration of employees' potential.

Overall, based on the perceptions of the academics, the level of plasma leadership behaviors exhibited by deans was found to be at the "Agree" level, with a mean score of ($\bar{x} = 2.89$). When looking at the average score, it can be interpreted as a "moderate level of agreement." In terms of sub-dimensions, academics' perceptions were highest in the "Knowledge Management" sub-dimension, with a mean score of ($\bar{x} = 3.03$). The lowest perception was in the "Leader-Member Interaction" sub-dimension, with a mean score of ($\bar{x} = 2.75$).

This indicates that academics view their deans as sufficient in terms of knowledge sharing, as well as the speed and manner of communication. However, it can also be interpreted that academics have

higher expectations for more interaction with their deans beyond just information sharing. The findings related to the test are presented in Table 3.

Table 3

Statistical Values for the Overall and Sub-Dimensions of the Multidimensional Plasma Leadership Scale

Overall and Sub-Dimensions	N	$\bar{x}$	SD	Frequency of Agreement
Leader-Member Interaction	410	2.75	.70	Moderate Level of Agreement
Fair and Impartial Management	410	2.89	.88	Moderate Level of Agreement
Talent Management	410	2.86	.88	Moderate Level of Agreement
Organizational Intelligence	410	2.91	.88	Moderate Level of Agreement
Quickness in Action and Response	410	3.01	.85	High Level of Agreement
Knowledge Management	410	3.03	.93	High Level of Agreement
Innovation Management	410	2.86	.94	Moderate Level of Agreement
Human Resources Management	410	2.88	.90	Moderate Level of Agreement
Adaptation to Environmental Conditions	410	3.01	.85	High Level of Agreement
Overall Multidimensional Plasma Leadership Scale	410	2.89	.73	Moderate Level of Agreement

The data in Table 3 reveal insightful patterns regarding the levels of perceived plasma leadership behaviors exhibited by deans. The overall mean score ($\bar{x} = 2.89$) suggests that academics generally perceive their deans as displaying a moderate level of plasma leadership, with no dimension standing out as exceptionally high or low. However, certain sub-dimensions such as "Knowledge Management" ($\bar{x} = 3.03$) and "Quickness in Action and Response" ($\bar{x} = 3.01$) scored at a high level of agreement, indicating that deans are viewed as proficient in swiftly addressing issues and effectively managing knowledge dissemination within the faculty.

In contrast, sub-dimensions like "Leader-Member Interaction" ($\bar{x} = 2.75$) and "Innovation Management" ($\bar{x} = 2.86$) received relatively lower scores, reflecting a moderate level of interaction and innovation management perceived by the academics. These scores suggest that while deans are seen as efficient in technical and administrative areas such as knowledge sharing and decision-making, there may be gaps in more interpersonal and forward-looking leadership behaviors, such as fostering innovation and engaging deeply with faculty members.

The findings align with previous research on leadership in higher education, which highlights the importance of balanced leadership that not only focuses on operational efficiency but also cultivates strong relational ties and drives innovation within the institution. This nuanced understanding of plasma leadership behaviors opens avenues for further investigation into how deans might enhance their engagement with staff and more actively promote innovative practices.

The second sub-research question of the study is: "Do the levels of plasma leadership behaviors exhibited by deans, according to the perceptions of academics, show significant differences based on gender, professional seniority, faculty affiliation, and years of working with the dean?"

To determine whether academics' perceptions of deans' plasma leadership behaviors, both overall and in sub-dimensions, differ by gender, the Mann-Whitney U test was employed. The results of this analysis are presented in Table 4.

Table 4

Analysis of Academics' Perceptions of Deans' Plasma Leadership Behaviors by Gender

Overall and Sub-Dimensions	Gender	N	Mean Rank	Total Rank	U	P
Leader-Member Interaction	Female	257	201.21	51711.50	18558.500	.338
	Male	153	212.70	32543.50		
Fair and Impartial Management	Female	257	207.39	53299.50	19174.500	.673
	Male	153	202.32	30955.50		
Talent Management	Female	257	208.29	53530.50	18943.500	.533
	Male	153	200.81	30724.50		
Organizational Intelligence	Female	257	206.04	52951.00	19523.000	.905
	Male	153	204.60	31304.00		
Quickness in Action and Response	Female	257	203.15	52210.00	19057.000	.598
	Male	153	209.44	32045.00		
Knowledge Management	Female	257	202.06	51929.00	18776.000	.424
	Male	153	211.28	32326.00		
Innovation Management	Female	257	203.06	51929.00	18796.000	.254
	Male	153	210.28	32326.00		
Human Resources Management	Female	257	205.29	53530.50	19520.000	.443
	Male	153	203.81	30724.50		
Adaptation to Environmental Conditions	Female	257	202.29	53530.50	19055.000	.234
	Male	153	208.81	30724.50		
Overall Multidimensional Plasma Leadership Scale	Female	257	205.89	52913.00	19561.000	.932
	Male	153	204.85	31342.00		

The results presented in Table 4 provide insights into how gender may influence academics' perceptions of deans' plasma leadership behaviors. The Mann-Whitney U test was used to determine whether significant differences exist between male and female academics regarding their perceptions of deans' leadership in various dimensions. The results show that there are no statistically significant differences between female and male academics' perceptions. This suggests that both male and female academics tend to have similar views on these aspects of plasma leadership.

To examine whether academics' perceptions of deans' plasma leadership behaviors, both overall and across specific subdimensions, vary according to the faculty to which they are affiliated, a Kruskal-Wallis test was conducted. The results are presented in Table 5.

Table 5

Analysis of Academics' Perceptions of Deans' Plasma Leadership Behaviors Based on the Faculty to Which They Are Affiliated

Overall and Sub-Dimensions	df	X ²	F	P
Leader-Member Interaction	6	.485	2.213	.041
Fair and Impartial Management	6	.782	1.804	.097
Talent Management	6	.770	1.702	.119
Organizational Intelligence	6	.775	1.416	.207
Quickness in Action and Response	6	.723	1.330	.243
Knowledge Management	6	.848	2.912	.009
Innovation Management	6	.878	1.271	.282
Human Resources Management	6	.814	1.085	.380
Adaptation to Environmental Conditions	6	.792	1.785	.115
Overall Multidimensional Plasma Leadership Scale	6	.534	1.922	.076

The Kruskal-Wallis test results presented in Table 5 indicate that academics' perceptions of deans' plasma leadership behaviors do indeed differ across certain faculties. Specifically, significant differences were observed in the Leader-Member Interaction subdimension ($X^2 = 2.213$, $p = 0.041$) and Information Management subdimension ($X^2 = 2.912$, $p = 0.009$), both of which exhibit p-values below the 0.05 threshold, thus indicating statistical significance. In contrast, other subdimensions did not demonstrate significant differences ($p > 0.05$), suggesting that perceptions in these areas are more consistent across faculties.

The Leader-Member Interaction subdimension, with a significant result, highlights a possible divergence in how deans' leadership behaviors are perceived in terms of their direct interactions with faculty members. This could imply that certain faculties experience more robust communication and engagement between deans and faculty members, which is a crucial aspect of plasma leadership behavior. Similarly, the Information Management subdimension's significant finding points to variations in how different faculties perceive the dean's effectiveness in disseminating information. This could reflect differing practices or resources available across faculties for information sharing, an important aspect of leadership effectiveness in academic settings.

Overall, the Plasma Leadership Scale does not show significant differences ($p = 0.076$) in its total score across faculties, suggesting that while specific subdimensions may vary, the overall level of plasma leadership behaviors is largely consistent across the university's faculties.

Table 6*Analysis of Faculty Members' Perceptions of Deans' Plasma Leadership Behaviors Based on Years of Experience*

Overall and Sub-Dimensions	Seniority (Years)	N	Mean Rank	Sd	X ²	F	P
Leader-Member Interaction	1-10 years	94	220.78	2	.492	1.669	.190
	11-20 years	172	207.78				
	21 years and above	144	192.81				
Fair and Impartial Management	1-10 years	94	224.07	2	.788	1.853	.158
	11-20 years	172	201.47				
	21 years and above	144	198.18				
Talent Management	1-10 years	94	220.79	2	.777	1.190	.305
	11-20 years	172	201.73				
	21 years and above	144	200.02				
Organizational Intelligence	1-10 years	94	222.58	2	.777	.1763	.173
	11-20 years	172	202.22				
	21 years and above	144	198.27				
Quickness in Action and Response	1-10 years	94	226.73	2	.724	1.858	.157
	11-20 years	172	199.33				
	21 years and above	144	199.00				
Knowledge Management	1-10 years	94	222.69	2	.870	1.365	.257
	11-20 years	172	199.13				
	21 years and above	144	201.88				
Innovation Management	1-10 years	94	220.65	2	.893	1.169	.317
	11-20 years	172	190.11				
	21 years and above	144	201.85				
Human Resources Management	1-10 years	94	222.69	2	.824	1.129	.442
	11-20 years	172	199.13				
	21 years and above	144	201.88				
Adaptation to Environmental Conditions	1-10 years	94	223.07	2	.735	1.048	.356
	11-20 years	172	201.47				
	21 years and above	144	196.38				
Overall Multidimensional Plasma Leadership Scale	1-10 years	94	224.37	2	.538	2.228	.109
	11-20 years	172	203.00				
	21 years and above	144	196.17				

The Kruskal-Wallis test analysis presented in Table 6 investigates the influence of seniority (years of experience) on the perceptions of faculty members regarding deans' plasma leadership behaviors. The analysis shows that there are no statistically significant differences in the overall scale and most sub-dimensions based on seniority.

Table 7

Analysis of Faculty Members' Perceptions of Deans' Plasma Leadership Behaviors Based on Years of Working with the Dean

Overall and Sub-Dimensions	Years of Working with Dean	N	Mean Rank	Sd	X ²	F	P
Leader-Member Interaction	1-3 years	134	244.69	2	.456	17.968	.001
	4-6 years	149	160.25				
	7 years and above	127	217.23				
Fair and Impartial Management	1-3 years	134	180.21	2	.756	10.506	.001
	4-6 years	149	191.07				
	7 years and above	127	249.11				
Talent Management	1-3 years	134	172.19	2	.736	12.633	.001
	4-6 years	149	196.78				
	7 years and above	127	250.88				
Organizational Intelligence	1-3 years	134	177.36	2	.750	9.143	.001
	4-6 years	149	196.67				
	7 years and above	127	245.55				
Quickness in Action and Response	1-3 years	134	185.23	2	.706	7.037	.001
	4-6 years	149	193.37				
	7 years and above	127	241.12				
Knowledge Management	1-3 years	134	186.34	2	.870	1.365	.001
	4-6 years	149	188.85				
	7 years and above	127	245.25				
Innovation Management	1-3 years	134	240.34	2	.898	1.169	.001
	4-6 years	149	235.85				
	7 years and above	127	132.25				
Human Resources Management	1-3 years	134	141.02	2	.821	1.129	.389
	4-6 years	149	133.91				
	7 years and above	127	132.38				
Adaptation to Environmental Conditions	1-3 years	134	223.07	2	.743	1.048	.341
	4-6 years	149	201.47				
	7 years and above	127	196.38				
Overall Multidimensional Plasma Leadership Scale	1-3 years	134	186.68	2	.538	2.228	.001
	4-6 years	149	183.95				
	7 years and above	127	250.65				

The analysis in Table 7 presents the results of the Kruskal-Wallis test, which assesses whether the perceptions of academic staff regarding the plasma leadership behaviors exhibited by deans differ significantly based on the number of years they have worked with the dean.

The results suggest that faculty members with 1-3 years of experience working with their dean perceive a significantly higher level of leader-member interaction than those who have worked with their dean for longer periods. This may reflect the novelty and increased attentiveness typically observed in the

early stages of a professional relationship, where deans might be more engaged in communication to establish rapport with new faculty members. Similarly, faculty members who have worked with their dean for 7 years or more report a significantly higher level of fair and impartial management compared to those with less experience (1-3 years). This could be indicative of a more established and effective system of governance over time, where deans have developed a reputation for fairness. As with other sub-dimensions, faculty members with 7 years or more of experience rate talent management higher, which may suggest that long-term exposure allows deans to refine their practices in aligning the right individuals with the right tasks and responsibilities. For organizational intelligence, action and response agility, and information management, 7+ years of experience report a higher level of perception. This trend may be a result of increased familiarity with the dean's decision-making process, enabling faculty members to better evaluate the dean's ability to adapt, respond quickly to problems, and effectively manage information.

However, there are a few sub-dimensions (human resources management, adaptation to environmental conditions and innovation management) that did not show significant differences across years of working with the dean. This may indicate that these behaviors are relatively consistent over time, or that faculty members have a baseline expectation for these leadership aspects regardless of the duration of their relationship with the dean.

Table 8

General Analysis of Academicians' Perceptions of Deans' Plasma Leadership Behaviors Based on Demographic Variables

	Demographic Variables	N	P
Plasma Leadership	Plasma Leadership	410	.932
	Gender	410	.109
	Seniority	410	.076
	Affiliated Faculty	410	.001

Upon examining Table 8, it is observed that academic perceptions of deans' plasma leadership behaviors do not exhibit a statistically significant difference based on the demographic variables of gender ($P = 0.932$; $p > 0.05$), seniority ($P = 0.109$; $p > 0.05$), or the affiliated faculty ($P = 0.076$; $p > 0.05$). However, a statistically significant difference is observed based on the years of collaboration with the dean ($P = 0.001$; $p < 0.05$).

This indicates that while the gender, seniority, and faculty affiliation of academicians do not appear to influence their perceptions of the deans' plasma leadership behaviors, the length of time working with the dean has a significant impact. Specifically, it suggests that academicians who have worked with the dean for a longer period tend to have differing perceptions of the dean's leadership behaviors, possibly because extended collaboration allows for a deeper understanding of the dean's leadership style and decision-making approach.

4. Discussion and Conclusion

This study aimed to assess the perceptions of academicians regarding the plasma leadership behaviors of their deans, considering several demographic variables. The findings of the study provide significant insights into the ways in which different factors, such as gender, seniority, faculty affiliation, and the duration of working with the dean, influence the perception of deans' leadership behaviors.

The results indicate no statistically significant difference in the perceptions of plasma leadership behaviors based on gender ($P = 0.932$). Both male and female academicians appear to perceive their deans' leadership styles similarly, suggesting that gender does not influence the way deans are viewed in terms of leadership practices. This aligns with the contemporary understanding that leadership

effectiveness is not inherently tied to the gender of the leader but rather to their actions, values, and behaviors. Similarly, no statistically significant difference was observed regarding seniority ($P = 0.109$). This suggests that the length of an academician's tenure does not significantly influence their perception of the dean's plasma leadership behaviors. This finding could reflect a consistent level of exposure to leadership practices, regardless of an academician's career stage. It could also suggest that leadership behaviors, particularly in the context of deans, are generalized across all seniority levels, implying that leadership practices are either widely accepted or insufficiently varied to be perceived differently by individuals at various career stages. Other similar results were found for gender and seniority; faculty affiliation ($P = 0.076$) did not reveal a statistically significant difference in the perception of plasma leadership behaviors. This finding suggests that the faculty to which an academician belongs may not significantly alter how they perceive their dean's leadership style.

One of the most compelling findings of this study is the significant difference in perceptions based on the years of collaboration with the dean ($P = 0.001$). Academicians who have worked with the dean for longer periods tend to have different perceptions of their deans' plasma leadership behaviors compared to those with shorter tenure. This suggests that long-term collaboration with a dean allows for a deeper understanding of leadership behaviors and may foster a more accurate or nuanced perception of leadership. Longer exposure to the dean's actions could lead to a more holistic view of their leadership style, highlighting the importance of sustained interaction in shaping leadership perceptions. Moreover, the results imply that relationship-building and trust developed over time could enhance positive perceptions of leadership effectiveness. This aligns with research in leadership theory, which suggests that leaders who establish long-term relationships with followers tend to be perceived more favorably, as mutual trust and respect are developed (Dirks & Ferrin, 2002).

Shortly, this study is expected to make significant contributions to the understanding of leadership behaviors in higher education. The findings suggest that while demographic factors such as gender, seniority, and faculty affiliation may not significantly impact the perceptions of deans' plasma leadership behaviors, the length of time an academician has worked with the dean plays a crucial role in shaping these perceptions. The implications for leadership in higher education are profound. Deans who engage in long-term, sustained interactions with their faculty members may foster a more positive and well-rounded perception of their leadership behaviors. Thus, deans may benefit from investing in relationship-building activities and fostering a collaborative environment that supports ongoing dialogue and feedback. This, in turn, can lead to more effective leadership practices and higher levels of satisfaction and performance among academic staff.

References

- Bolman, L. G., & Gallos, J. V. (2011). *Reframing academic leadership*. Jossey-Bass.
- Çelik, S., & Eryılmaz, F. (2006). The levels of transformational leadership of industrial vocational high school principals according to teachers' perceptions: A case study in Ankara. *Politeknik Journal*, 9(4), 211–224.
- Çekmecelioglu, H. G., & Ülker, F. (2014). The effect of leader-member interaction on employee attitudes: A study in the education sector. *Kocaeli University Journal of Social Sciences*, 28, 35–58.
- Çetin, M. (2013). *Higher education management and leadership*. Nobel Academic Publishing.
- Çevik, M. S. (2021). *An analysis of school principals' plasma leadership behaviors and students' perceptions of citizenship using spatial analysis methods* [Doctoral Thesis. Hacettepe University]. Ankara.
- Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 611–628. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.611>
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Vision in the leadership spiral*. Nobel Publishing Distribution.
- Erçetin, Ş. Ş. (2004a). *Organizational intelligence and organizational stupidity*. Asil Publishing Distribution.
- Erçetin, Ş. Ş. (2004b). The abilities related to organizational intelligence and their action dimensions at schools. *Research in Educational Reform*, 9(3), 3–18.
- Erçetin, Ş. Ş., Açıkalin, Ş. N., & Bülbül, M. Ş. (2013). A multi-dimensional approach to leadership in chaotic environments. In S. Banerjee (Ed.), *Chaos and complexity theory for management: Nonlinear dynamics* (pp. 89–104). IGI Global.
- Erçetin, Ş. Ş. (2014). Understanding Recep Tayyip Erdoğan and Turkey with plasma as a metaphor of the fourth state of matter. In Ş. Ş. Erçetin (Ed.), *Chaos, complexity and leadership 2014* (pp. 1–13). Springer.
- Erçetin, Ş. Ş. (2019). *New paradigms in educational administration*. Nobel Publishing.
- Fullan, M. (1998). Leadership for the 21st century: Breaking the bonds of dependency. *Educational Leadership*, 55(7), 6–10.
- Hanna, D. E. (2003). Building a leadership vision: Eleven strategic challenges for higher education. *Educase Review*, 38(4), 28–34.
- Karaaslan, A., & Akın, U. (2019). Instructional leadership in higher education: Department heads' views. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(3), 992–1012. <https://doi.org/10.30831/akukeg.425597>
- Karsantik, İ. (2019). An investigation of the relationships between academic leadership, university culture, and academic identity in higher education. [Doctoral Thesis. Marmara University]. Istanbul.
- Laroussi M, Leipold F. (2004). Evaluation of the roles of reactive species, heat, and UV radiation in the inactivation of bacterial cells by air plasmas at 267 atmospheric pressure. *International Journal of Mass Spectrometry*, 233, 81– 86.
- Luo, Y. (2009). Are we on the same page? Justice agreement in international joint ventures. *Journal of Business Research*, 44(9), 383–396.

- Poole, W. L. (2007). Organizational justice as a framework for understanding union management relations in education. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 725-748.
- Sporn, B. (1996). Managing university culture: An analysis of the relationship between institutional culture and management approaches. *Higher Education*, 32(1), 41-61.
- Stebick, D. M. (2009). A case study investigating the implications of change as instructional leaders implement IDEA's response to intervention policy [Doctoral Thesis. University of Cincinnati]. Ohio, USA.
- Stroh, L. K., Northcraft, G. B., & Neale, M. A. (2002). *Organizational behavior: a management challenge*. London: Lawrence Erlbaum Associates
- Toytok, E. H. (2019). *Knowledge management*. In N. Cemaloğlu & M. Özdemir (Eds.), *Educational management* (pp. 529-550). Pegem Academy.
- Yılmaz Fındık, L., & Erçetin, Ş. Ş., (2023). How Do Universities in Türkiye Integrate Sustainable Development Goals into Their Strategies? *SUSTAINABILITY*, vol.15, no.24, 1-16.

Article Information Form

Authors Notes: The authors would like to express their sincere thanks to the editor and the anonymous reviewers for their helpful comments and suggestions.

Author Contributions: The first author developed the theoretical and conceptual framework and defined the methodology. The second author conducted data collection and data entry. The manuscript was written jointly by both authors.

Artificial Intelligence Statement: No artificial intelligence tools were used while writing this article.

Conflict of Interest Disclosure: No potential conflict of interest was declared by the author.

Copyright Statement: Authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 license.

Supporting/Supporting Organizations: No grants were received from any public, private or non-profit organizations for this research.

Ethical Approval and Participant Consent: It is declared that during the preparation process of this study, scientific and ethical principles were followed and all the studies benefited from are stated in the bibliography. The authors declare that they comply with the principles of the ethics committee in this study. Ethics committee approval for this study was obtained from Hacettepe University on May 17, 2024, session numbered E-51944218-050-00003557142.

Plagiarism Statement: This article has been scanned by iThenticate.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Erken Müdahale Kavramına İlişkin Bilişsel Yapıları

Preservice Preschool Teachers' Cognitive Structures Regarding the Concept of Early Intervention

Eslem Gözde Şenöz^{1*} 
Berrin Akman² 

¹Sakarya Üniversitesi, Sakarya Türkiye,
eslemfide@gmail.com
ror.org/04ttnw109

²Hacettepe Üniversitesi, Ankara,
Türkiye, bakman@hacettepe.edu.tr
ror.org/04kwvgz42

*Sorumlu Yazar/Corresponding Author



Geliş Tarihi/Received: 31.10.2024
Kabul Tarihi/Accepted: 22.04.2025
Yayınlanma Tarihi/ Available Online:
30.06.2025

Öz: Bugün dünya çapında çocukların büyük bir kısmı, gelişimlerini ve refahlarını tehlikeye atan olumsuz çocukluk deneyimlerine maruz kalmaktadır. Dolayısıyla çocukların gelişimini tehlikeye sokan risk faktörlerini en aza indirmek ve koruyucu faktörleri en üst düzeye çıkararak onları güçlendirmek okul öncesi öğretmenlerinin görevlerinden bir tanesi olarak düşünülebilir. Erken müdahale çerçevesinde temel amaç risk ve koruyucu faktörler arasındaki dengeyi değiştirerek toplumsal yapının güçlenmesini sağlamaktır. Bu doğrultuda mevcut araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının “erken müdahale” kavramına ilişkin bilişsel yapılarını ortaya koymaktır. Tarama modelinde benimsenen çalışmaya farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan 100 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler kesme noktası tekniğinden faydalanılarak kavram ağları aracılığıyla sunulmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının erken müdahale kavramını en çok “hayat kurtarır” ifadesi ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra “hayat”, “önemli”, “ilk yardım”, “sağlık”, “kurtarıcı” gibi kelimelerle ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları okul öncesi öğretmen adaylarının “erken müdahale” kavramına ilişkin bilişsel yapılarının sağlam bir temele sahip olmadığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Erken Müdahale, Erken Çocukluk Eğitimi, Öğretmen Adayları, Okul Öncesi Öğretmenliği, Kelime İlişkilendirme Testi

Abstract: Today, a large proportion of children worldwide are exposed to adverse childhood experiences that jeopardize their development and well-being. Therefore, minimizing the risk factors that jeopardize children's development and strengthening them by maximizing protective factors can be considered as one of the duties of preschool teachers. Within the framework of early intervention, the main purpose is to strengthen the social structure by changing the balance between risk and protective factors. In this direction, the aim of the current study is to reveal the cognitive structures of pre-service preschool teachers regarding the concept of “early intervention”. In the study, which was adopted in the survey model, 100 pre-service preschool teachers studying at different grade levels participated. Word association test (WIT) was used as a data collection tool in the study. The data obtained in the study were presented through concept networks by utilizing the breakpoint technique. It was observed that pre-service preschool teachers associated the concept of early intervention with the expression “saves lives” the most. In addition, they associated it with words such as “life”, “important”, “first aid”, “health”, and “savior”. The findings of the study revealed that pre-service preschool teachers' cognitive structures regarding the concept of “early intervention” do not have a solid foundation.

Keywords: Early Intervention, Early Childhood Education, Preservice Teacher, Preschool Education, Word Association Test

Extended Abstract

This study investigates the cognitive structures of preschool teacher candidates regarding the concept of early intervention, a crucial element in early childhood education. Early intervention is defined as a series of services aimed at children aged six or younger who are at risk of developmental delays or social-emotional issues. It seeks to improve the developmental outcomes of these children and enhance the functionality of their caregivers. Research highlights the significant cognitive, behavioral,

social, and health benefits of early intervention programs across various contexts and countries, underscoring their long-term positive impacts on child development.

The study employs a Word Association Test (WAT) to explore how preschool teacher candidates perceive early intervention. This method allows for the identification of misconceptions and cognitive structures surrounding this concept. The literature reveals that WAT has predominantly been used in the context of science education, and this research seeks to fill a gap by applying it to early childhood education.

Participants included 100 preschool teacher candidates from a state university, comprising students from different academic years. The findings indicate that the candidates produced a total of 132 distinct words related to early intervention. Notably, the phrase "saves lives" emerged as the most frequently associated term, suggesting a strong linkage in their cognitive frameworks between early intervention and health-related concepts, potentially influenced by prevalent public health messaging around early diagnosis.

Through a detailed analysis of the responses, various networks of associated words were developed, revealing a tendency for candidates to link early intervention with medical terms such as "first aid," "health," and "diagnosis." This connection may highlight a misunderstanding of early intervention's broader educational implications, pointing to a need for improved curriculum design within teacher education programs that emphasize developmental aspects over medical ones.

Additionally, the study examines how formal education, practical experiences, and cultural beliefs shape the cognitive structures of these teacher candidates. It reveals that candidates who received targeted education on early intervention displayed greater confidence in addressing diverse developmental needs in children. However, many candidates lacked sufficient field experience, raising concerns about their preparedness to implement early intervention strategies effectively.

The implications of this research are significant, as the cognitive structures of future educators directly impact their ability to recognize and respond to the needs of children requiring early intervention. Enhancing their understanding through tailored educational experiences can empower them to provide the necessary support for children's development, reinforcing the importance of early intervention in fostering positive outcomes.

In conclusion, this study offers a valuable insight into the cognitive frameworks of preschool teacher candidates concerning early intervention. The findings suggest that while some candidates possess a basic understanding of the concept, there is a notable prevalence of misconceptions linking early intervention predominantly with health-related terms. This highlights an urgent need for comprehensive teacher training programs that focus on the developmental significance of early intervention, equipping future educators with the knowledge and skills necessary to support children's holistic growth effectively. By addressing these gaps, we can better prepare preschool teachers to engage with families and communities, ultimately enhancing the developmental trajectories of children in their care..

1. Giriş

Erken müdahale, risk altında olan veya hâlihazırda gelişimsel gecikmeleri veya sosyal duygusal sorunları olan altı yaşında veya daha küçük çocuklara yönelik bir dizi hizmet olarak tanımlanmaktadır. Bir başka ifade ile erken müdahale, biyolojik ve sosyal risk altındaki özel ihtiyaçları olan bebeklerin veya çocukların gelişimini iyileştirmeyi ve kalitesini yükseltmeyi amaçlayan ve bakım verenlerin işlevselliğini artırmayı amaçlayan sistematik stratejiler olarak da tanımlanabilir (Dunst, 1985; Mitchel & Brown, 2013; Diken vd., 2012).

Nores ve Barnett (2010) tarafından yapılan çalışmada 23 farklı ülkede gerçekleştirilen 38 erken müdahale programı incelenmiş ve sonuç olarak farklı bağlamlardaki ve ülkelerdeki çocukların erken çocukluk dönemi müdahalelerinden önemli bilişsel, davranışsal, sosyal ve sağlık faydaları elde ettikleri ve bu faydaların sürdürülebilir nitelikte olduğu saptanmıştır. Araştırmalar, yüksek kaliteli erken müdahale programlarının çocuklar üzerinde doğrudan ve kalıcı pozitif etkilere sahip olduğunu göstermektedir (Barnett,2011; Heckman & Masterov, 2007; Temple & Reynolds,2007).

Erken çocukluk dönemi gelişimin en hızlı olduğu periyodu kapsadığından ve bu dönemdeki yaşantılar çocuğun ileri dönemdeki gelişimini büyük ölçüde etkilediğinden bu dönemde çocuğa sağlanan uygun destek ve deneyimler çocuğun gelecekteki gelişimi için temel oluşturmaktadır. Dolayısıyla çocuğun dezavantajlı grupta bulunması veya özel gereksinimli olması ileride oluşabilecek daha büyük sıkıntıları önlemek adına erken müdahaleyi gerekli kılmaktadır. Çünkü erken müdahale çerçevesinde temel amaç biyolojik ve çevresel sorunların ortaya çıkmasını beklemeden önce önleyici müdahale programlarını uygulamak ve çocuklara olumlu yönde gelişim fırsatları sunmaktır. Ana hedef, risk ve koruyucu faktörler arasındaki dengeyi değiştirerek toplumsal yapının güçlenmesini sağlamaktır (Akman vd., 2018). Bugün dünya çapında çocukların büyük bir kısmı, gelişimlerini ve refahlarını tehlikeye atan olumsuz çocukluk deneyimlerine maruz kalmaktadır (Erdemir,2022). Çocukların gelişimini tehlikeye sokan risk faktörlerini en aza indirmek ve koruyucu faktörleri en üst düzeye çıkararak onları güçlendirmek (Guralnick, 2019) okul öncesi öğretmenlerinin görevlerinden bir tanesi olarak düşünülebilir. Erken müdahale programlarının temelini oluşturan Bronfenbrenner'ın ekolojik sistemler teorisine göre, çocuğun etkileşim içinde bulunduğu çevre onun gelişiminde belirleyici bir etkiye sahiptir.

Bilişsel yapılar, bireylerin bilgiyi zihinlerinde düzenleme, yorumlama ve anlamlandırma biçimlerini temsil eder. Öğretmen adayları için, erken müdahale gibi kavramlar etrafındaki bilişsel yapılar, eğitim dersleri, öğretmenlik uygulamaları, kişisel inançlar ve geçmiş deneyimler dahil olmak üzere çeşitli faktörlerden etkilenir. Bu zihinsel çerçeveler, öğretmenlerin temel kavramları anlamalarına ve bunları sınıfta uygulamaya yönelik yaklaşımlarına rehberlik eder. Erken müdahale bağlamında, öğretmen adaylarının bilişsel yapıları, gelişimsel ihtiyaçları olan çocukları nasıl tespit edeceklerini ve destekleyeceklerini etkiler.

Öğretmen Adaylarının Bilişsel Yapıları Üzerindeki Etkiler

Okul öncesi öğretmen adaylarının erken müdahaleye ilişkin bilişsel yapıları, örgün eğitim, uygulama deneyimleri ve kültürel inançlar gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir.

- Örgün eğitim ve öğretim

Öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarının bilişsel yapılarını şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Çocuk gelişimi, değerlendirme araçları, müdahale yöntemleri ve özel eğitim yasasını kapsayan dersler, öğretmenlerin erken müdahaleye ilişkin algılarını bilgilendiren temel bilgiler sağlar. Araştırmalar, erken müdahale konusunda hedefli eğitim alan öğretmen adaylarının, farklı ihtiyaçları olan çocukları destekleme konusunda daha özgüvenli ve yetkin olduklarını göstermiştir (Chung ve Brook, 2018).

- Uygulama ve saha deneyimleri

Sınıflarda veya erken müdahale programlarında doğrudan deneyim, öğretmen adaylarının teorik bilgileri uygulamalarına ve pratik beceriler kazanmalarına olanak tanır. Öğretmen adaylarının müdahaleye ihtiyaç duyan çocuklarla çalıştıkları stajlar özellikle güven ve yetkinlik oluşturmada etkilidir. Ancak araştırmalar, birçok öğretmen adayının özellikle erken müdahaleye odaklanan yeterli saha deneyimine sahip olmadığını ve bunun da müdahalelerin gerçek dünya ortamlarında nasıl uygulanacağına dair sınırlı bir anlayışa yol açabileceğini göstermektedir (Brownell vd., 2017).

- Kültürel ve toplumsal inançlar

Engellilik ve müdahaleye yönelik kültürel tutumlar da öğretmen adaylarının bilişsel yapılarını şekillendirebilir. Engelliliğin damgalandığı toplumlarda, öğretmen adayları erken müdahaleyi nasıl algıladıklarını ve yaklaştıklarını etkileyen önyargılı fikirlere sahip olabilirler. Etkili öğretmen eğitimi programları, kültürel duyarlılık ve kapsayıcılık konusunda farkındalık yaratarak bu inançları ele alır ve geleceğin öğretmenlerini tüm çocuklara karşı açık ve destekleyici bir zihniyet benimsemeye teşvik eder (Santoro, 2009).

Erken müdahale, erken çocukluk eğitiminde çok önemli bir kavramdır ve uzun vadeli sonuçları iyileştirmek için çocukların gelişimsel zorluklarını mümkün olan en erken aşamada ele almayı amaçlar. Okul öncesi öğretmen adayları bu süreçte önemli bir rol oynamaktadır. Erken müdahaleye ilişkin bilişsel yapıları veya zihinsel çerçeveleri eğitimleri, inançları ve önceki deneyimleri tarafından şekillendirilir. Öğretmen adaylarının erken müdahaleyi nasıl algıladıklarını anlamak, öğretmen eğitimi programlarını geliştirmek ve erken desteğe ihtiyaç duyan çocuklarla çalışmaya hazır olma durumlarını artırmak için değerli bilgiler sağlayabilir. Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adayları ve öğretmenlerin erken müdahaleye ilişkin görüşlerini (Doğaroğlu & Dümenci, 2015; Yumuş & Tanju, 2015), algılarını (Kardeş & Akman, 2020) ve bilgi düzeylerini (Tufan & Yıldırım, 2013) ele alan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların büyük bir kısmı görüşleri incelemekle sınırlı kalmış olsa da mevcut araştırma, öğretmenlerin erken müdahaleye yönelik bilişsel yapılarını Kelime İlişkilendirme Testi aracılığıyla daha derinlemesine ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda ileride bu çocukların öğretmenleri olacak olan okul öncesi öğretmen adaylarının erken müdahale kavramına ilişkin yeterli ve doğru bilgiye sahip olup olmadıklarını belirlemenin yanı sıra nasıl bir bilişsel yapıya sahip olduklarını tespit etmek oldukça önemlidir. Zira okul öncesi öğretmen adaylarının erken müdahale'ye ilişkin bilişsel yapılarının belirlenmesi sonucunda ihtiyaç duyulduğu takdirde ilgili programlar, seminerler veya projeler hazırlanabilir ve çocukların mikrosistemlerinden bir tanesi olan öğretmenler erken müdahalenin önemi konusunda bilinçli olarak yetiştirilebilir. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının erken müdahale kavramına ilişkin bilişsel yapılarını kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla ortaya koymaktır.

2.Yöntem

2.1.Araştırma yöntemi

Mevcut çalışmada öğretmen adaylarının “erken müdahale” kavramına yönelik algılarının belirlenmesi amaçlandığından, çalışma tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Bir konu ya da olayla ilgili katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, davranış, beceri, tutum, yetenek vb. özelliklerin belirlendiği araştırmalara tarama araştırmaları denir (Büyüköztürk vd., 2008).

2.2.Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile 2023-2024 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programının farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcıların hiçbiri daha önce erken müdahaleye ilişkin bir ders almamıştır. Araştırmaya katılan katılımcılara yönelik demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcı Demografik Bilgisi

Sınıf Düzeyi	Katılımcı Sayısı		
	Erkek	Kadın	Toplam
1.Sınıf	2	16	18
2.Sınıf	3	35	38

3.Sınıf	1	19	20
4.Sınıf	3	21	24
Toplam	9	91	100

2.3. Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) kullanılmıştır. KİT uygulama kolaylığı nedeniyle popüler bir yöntemdir (Higginbotham,2010). KİT, bireyin belirli bir kavrama yönelik bilgisini ve bilişsel yapısını keşfetmek için bir araç olarak kullanıldığı gibi, aynı zamanda insan belleğinin yapısı ve işleyişi hakkında bilgi sağlamaktadır (Thomson & Tulving, 1970).

Alanyazın incelendiğinde KİT'in öğrencilerin kavram yanlışlarını tespit etmek (Balbağ, 2018; Karakuş, 2019), bir kavrama yönelik bilişsel yapılarını ortaya koymak (Atabek-Yiğit & Balkan-Kıyıcı,2019a; Karaca & Yalçınkaya, 2019) veya kavramsal değişimleri (Ercan vd., 2010; Nakiboğlu, 2008) belirlemek amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Ancak literatür incelendiğinde KİT'in çoğunlukla fen bilgisi eğitimi alanında kullanıldığı görülmektedir (Atabek-Yiğit, Balkan-Kıyıcı & Yavuz-Topaloğlu, 2019; Bahar ve Tongaç, 2009; Balbağ, 2018; Derman & Eilks,2016; Ercan vd., 2010; Mısır & Adıgüzel,2021; Nakiboğlu, 2008, Taşdere vd., 2014; Özyurt & Yalman, 2020). Yalnızca Atabek-Yiğit & Balkan-Kıyıcı, 2019a'nın farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının, öğretmen algısının belirlendiği çalışmada okul öncesi öğretmen adayları da yer almıştır. Dolayısıyla alternatif bir veri toplama aracı olan KİT'in okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilmesi sunacağı veriler bakımından farklı bakış açısı geliştirme potansiyeli taşımaktadır. Kelime ilişkilendirme testleri, kişinin dünyaya ilişkin zihinsel modelini ve düşünce süreçlerini ortaya çıkararak bireyin zihninde anahtar kavramla ilişkilendirdiği geniş kapsamlı kavram listeleri sunmaktadır (Gussarsky & Gorodetsky, 1988; Sinopalnikova & Smrz, 2004). KİT'te katılımcılardan, ilgili kelimeye ilişkin akıllarına gelen ilk kelimeleri yazmaları beklenmektedir. Sigmund Freud (1892), bu tür tepkilerin insanların kişilikleri, ne oldukları ve duyguları (serbest çağrışım) hakkında ipuçları sağladığına inanmaktaydı (Benmalek,2020'den alındı). Bireyler yanlış kavramları oluşturup bu kavramları kendi bilişsel yapılarıyla ilişkilendirdiklerinde, bu ortaya çıkan kavram yanlışları oldukça kalıcı hale gelir ve bilimsel olarak güvenilir bilginin daha ileri düzeyde geliştirilmesini zorlaştırabilir (Nakhleh, 1992). Bu durum, istenmeyen bir domino etkisi yaratarak anlamlı bilişsel yapıların oluşturulmasını engeller ve etkili bir şekilde anlamlı öğrenmeyi kısıtlamaktadır (Derman & Eilks,2016).

2.4. Veri toplama yöntemi

Öncelikle araştırmacılar tarafından "Erken Müdahale" kavramına ilişkin KİT oluşturulmuştur. Ardından KİT formu iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonucunda veri toplama aracının geçerliliği sağlanmıştır. Daha sonra çalışma için gerekli etik kurul izni alınmıştır. Veri toplama aşamasına geçildiğinde öncelikle katılımcılara KİT'in nasıl uygulanacağına dair bilgi verilmiş ve asıl uygulamaya geçmeden önce öğrencilerle bir deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan 30 saniye içerisinde kelime ilişkilendirme testinde 10 kez alt alta yazılmış olan "erken müdahale" kavramı ile ilgili akıllarına ilk gelen kelimeleri yazmaları istenmiştir. Anahtar kelimenin 10 kez tekrar şeklinde yazılmasının nedeni zincirleme cevap riskini önlemeye çalışmaktır (Bahar vd.,1999; Nakiboğlu, 2008). KİT formunun taslağı aşağıdaki gibidir.

Cinsiyet:

Sınıf Düzeyi:

Erken Müdahale...

Erken Müdahale...

Erken Müdahale...

Erken Müdahale...

Erken Müdahale...

Erken Müdahale...

Erken Müdahale...

Erken Müdahale...

Erken Müdahale...

Erken Müdahale...

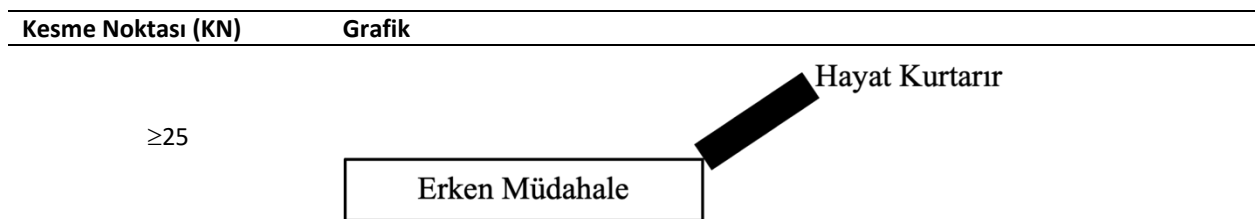
2.5.Verilerin analizi

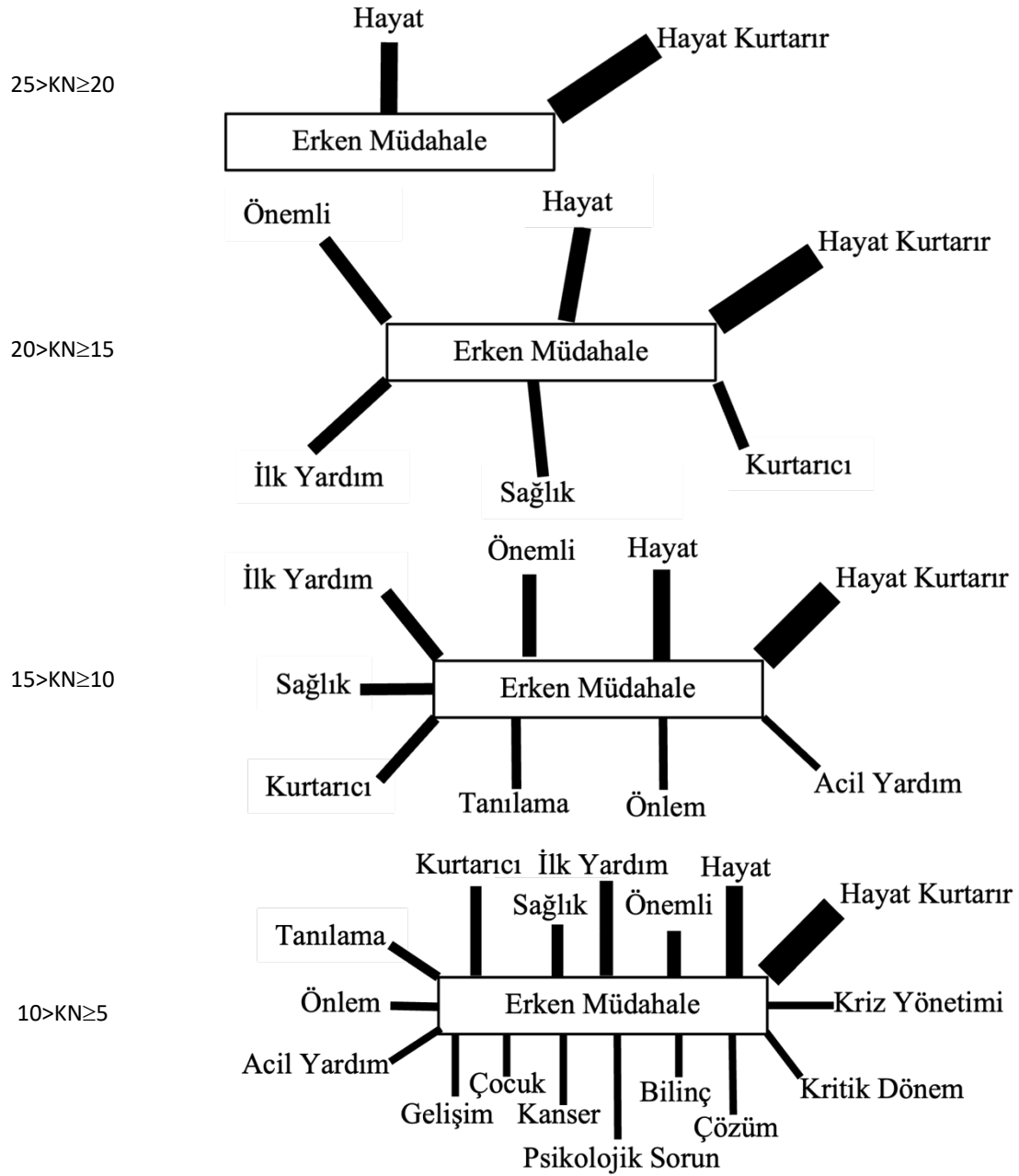
Öncelikle katılımcıların “erken müdahale” kavramına yönelik ürettikleri sözcükler excel tablosunda listelenmiş ve bu kelimelerin sıklıkları belirlenmiştir. Frekanslar belirlenirken her bir öğretmen adayının doldurmuş olduğu KİT’ler sırayla incelenmiş ve ilgili sözcükler excel tablosuna kodlanmıştır. Frekansların belirlenmesinin ardından kavram ağları çizilmiş, dolayısıyla bulgular görsel olarak sunulmuştur. Kavram ağlarının çizilmesi aşamasında Bahar, Johnstone ve Sutcliffe (1999) tarafından önerilen kesme noktası tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğe göre, anahtar kavram için verilen cevaplar, kelimelerin frekanslarına dayanarak en yüksek sayıdan başlayarak sıralanır ve kesme noktası belirlenerek her seferinde belirli aralıklarla aşağıya çekilir ve tüm kelimeler kavram ağında ortaya çıkana kadar bu işlem devam eder. Bu yöntem öğrencilerin akıllarında oluşan cevap kelimelerinin zenginliğini ortaya koymaktadır (Nakıboğlu, 2008). Bu kavram ağlarının gösterimlerinde kalın çizgiler, iki uyaran kelimesi arasındaki en güçlü bağlantıları temsil ederken, daha ince çizgiler daha zayıf bir ilişkiyi temsil etmektedir. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak adına KİT’ten elde edilen tüm yanıtlar iki araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde incelenmiş ve değerlendiriciler arası güvenilirlik oranını belirlemek için Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$) kullanılmış ve araştırmacılar arasındaki uyum yüzde 93 olarak hesaplanmıştır.

3.Bulgular

Mevcut araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarına KİT uygulanmış ve erken müdahale kavramına yönelik toplamda 132 farklı kelime ürettikleri belirlenmiştir. Bu kelimeler kesme noktası tekniği kullanılarak kavram ağları aracılığıyla sunulmuştur. Katılımcıların anahtar kelimeye yönelik ürettikleri kelime sayılarına dair yapılan inceleme sonucunda ilk kesme noktasının ≥ 25 olması gerektiği kararı alınmıştır. Her bir seferinde, kesme noktası 5 puan esnetilmiş ve kavram ağı çizme işlemi kesme noktası ≥ 15 olana kadar devam ettirilmiştir. Bu kavram ağlarının gösterimlerinde kalın çizgiler, iki uyaran kelimesi arasındaki en güçlü bağlantıları temsil ederken, daha ince çizgiler daha zayıf bir ilişkiyi temsil etmektedir. Katılımcıların anahtar kelimeye karşılık üretmiş oldukları tüm sözcükler ve sıklıkları ise Ek 1’de sunulmuştur.

Şekil 1: Katılımcıların Anahtar Kelimeye Yönelik Yanıtlarının Kavram Ağı





Şekil 1’de görüldüğü gibi katılımcılar “erken müdahale” kavramını en fazla ($KN \geq 25$) “hayat kurtarır” ifadesi ile çağrıştırmışlardır. Bir başka deyişle katılımcıların 25’inden fazlası yanıtlarında “hayat kurtarır” ifadesine yer vermiştir. Kesme noktasının bir kez esnetilmesiyle ($25 \geq KN \geq 20$) “hayat” kelimesi ortaya çıkmaktadır. Kesme noktasının 20>KN≥15 aralığına esnetilmesiyle ise “önemli”, “ilk yardım”, “sağlık”, “kurtarıcı” ifadeleri belirmektedir. Kesme noktasının bir kez daha esnetilerek 15>KN≥10 aralığına getirilmesiyle “tanılama” ve “önlem” ve “acil yardım” ifadeleri görülmektedir. Son olarak kesme noktasının 10>KN≥5 aralığına getirilmesiyle ise “gelişim”, “çocuk”, “kanser”, “psikolojik sorun”, “bilinç”, “çözüm”, “kritik dönem”, “kriz yönetimi” ifadeleri karşımıza çıkmaktadır.

4.Tartışma

Mevcut araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının erken müdahale kavramına dair bilişsel yapılarını kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgular kavram ağları ile sunulurken okul öncesi öğretmen adaylarının erken müdahale kavramına ilişkin bilişsel yapıları sunulmuştur.

Bulgular incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale kavramını en çok “hayat kurtarır” ifadesi ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Kesme noktası bir kez esnetildiğinde “hayat” kavramına yer verildiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının ilişkilendirme yaptığı kavramlar incelendiğinde çoğunlukla “ilk yardım”, “kurtarıcı”, “sağlık”, “acil yardım”, “kanser”, “tanılama” gibi tıbbi terimlere yer verdikleri dikkat çekmektedir. Katılımcıların, kanser hakkında insanları bilinçlendirmek için kullanılan “erken tanı hayat kurtarır” sloganından etkilenmiş olabilecekleri ve erken tanı ile erken müdahale kavramlarını karıştırmış olabilecekleri düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının kavram karmaşasına sahip olduğu söylenebilir. Toplumsal algı, medya ve günlük yaşantıda sıkça karşılaşılan kavramlar, bireylerin zihinsel modelini etkilemektedir. Belirli terimler, farklı bağlamlarda farklı anlamlar kazanabilirler. Okul öncesi öğretmen adaylarının erken müdahale terimini kendi alanlarından değil de daha önceden sağlıkla ilişkilendirdikleri bir bağlamdan ilişkilendirmiş olmaları ilgi çekici bir sonuç olarak göze çarpmaktadır. Bir başka deyişle, öğretmen adaylarının, eğitim bağlamında erken müdahale kavramına yönelik bilgi eksikliğine sahip oldukları ve sonuç olarak daha önce duydukları veya aşına oldukları terimlere, özellikle sağlıkla ilgili olanlara, başvurdukları söylenebilir. Benzer şekilde Akman, Karlıdağ ve Özen (2018)’in okul öncesi öğretmen adaylarının erken müdahale kavramına ilişkin metaforlarının incelendiği çalışmada da öğretmen adaylarının erken müdahale kavramını tıbbi müdahale ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında aldıkları dersler, erken müdahale kavramına yönelik algı ve düşüncelerini etkileyebilmektedir. Örneğin, Jeon ve Peterson (2003) özel eğitim veya öğretim stratejileri konusunda daha fazla ders almış olan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ve özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlara sahip olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Rakap ve diğerleri (2017) de özel eğitim dersleri almanın okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını, özel gereksinimi olan çocukları sınıflarına dâhil etme isteklerini ve bu bireylerle etkileşim kurma konusundaki rahatlık düzeylerini etkilediğini bulmuştur. Dolayısıyla katılımcıların hiçbirinin erken müdahale ile ilgili herhangi bir ders veya seminer almamış olması yeterli bilgiye sahip olmama nedenlerini açıklar niteliktedir. Ancak okul öncesi öğretmen adaylarını bu kavram hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları çocuklar açısından oldukça önemlidir. Çünkü erken müdahale programları, çocukların gelişimsel yetkinliğini artırmak ve gelişimsel gecikmelerini önlemek veya en aza indirmek için tasarlanmıştır (Majnemer, 1998). Dolayısıyla okul öncesi öğretmen adaylarının bu sürecin önemini anlayarak çocukların daha sağlıklı bir gelişim göstermelerine yardımcı olacak şekilde güçlendirilmeleri önemlidir. Ayrıca ebeveyn katılımının erken müdahalenin kritik bir bileşeni olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Mahoney, 2007) öğretmen adaylarının bu konuda yeterli donanıma sahip olarak ileride aileleri de bilinçlendirmeleri, çocukların evde ve okulda tutarlı bir destekle çevrelenmelerini sağlayabilir. Öte yandan bulgular incelendiğinde bazı katılımcıların erken müdahale kavramını “kritik dönem”, “çocuk”, “gelişim”, “önemli” gibi kelimelerle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Dolayısıyla bazı katılımcıların erken müdahale kavramına aşına oldukları söylenebilir.

Sonuç olarak bu çalışma, kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale kavramına ilişkin bilişsel yapılarının niteliksel bir haritasını sunarak derin bir bakış açısı sağlamıştır. Bu araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının “erken müdahale” kavramına ilişkin bilişsel yapılarının sağlam bir temele sahip olmadığı söylenebilir. Bu eksikliğin nedenleri incelendiğinde, lisans programlarında erken müdahale kavramının pedagojik boyutuna yeterince yer verilmemesi önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, öğretim programlarının içeriklerinin gözden geçirilmesi ve erken müdahale kavramının eğitimsel boyutunu destekleyen uygulamalı eğitimlerin artırılması, bu eksikliğin giderilmesine yönelik etkili adımlar olacaktır. Öğrencilerin kavram yanılgılarını önlemelerine veya en aza indirmelerine yardımcı olmak, anlamlı öğrenmeyi ve iyi yapılandırılmış bilişsel ağların inşasını kurabilmek için okul öncesi öğretmeni yetiştiren eğitim kurumlarında uygun öğretim tekniklerinin uygulanarak erken müdahale konusunda

bilinçlendirilmeleri önerilmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının erken müdahaleyi yalnızca tıbbi bir müdahale değil, aynı zamanda pedagojik bir süreç olarak anlamalarını sağlamak için lisans programlarının içeriklerinin gözden geçirilmesi, erken çocuklukta erken müdahaleye ilişkin seçmeli dersler eklenmesi önerilebilir. Ayrıca, erken müdahale sürecini gerçek ortamda deneyimlemek için öğretmen adaylarına uygulamalı staj olanakları sağlanabilir. Adayların, erken müdahale programlarına katılmaları veya bu programları gözlemleme fırsatı elde etmeleri, kavramsal anlayışlarının derinleşmesine yardımcı olabilir. Dolayısıyla çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına erken yanıt verebilmek için bu tür yapılandırılmış ve bilinçli bir eğitim sürecinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Erken müdahale kavramının doğru anlaşılması ve uygulanması, yalnızca bireysel öğretmen gelişimi için değil, aynı zamanda çocukların gelişimsel sonuçları ve ailelerin bilinçlendirilmesi açısından da kritik öneme sahiptir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının bu alanda yetkin hale gelmeleri, eğitim sisteminin temel hedeflerinden biri olarak görülmesi oldukça önemlidir. Ayrıca, kelime ilişkilendirme testi gibi yöntemlerin, öğretmen adaylarının kavramsal algılarını ve yanılgılarını belirlemede etkili bir araç olduğu görülmektedir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, yalnızca okul öncesi öğretmen adayları değil, aynı zamanda diğer eğitim kademelerinde çalışan öğretmenlerin (örneğin, ilkokul, özel eğitim öğretmenleri) erken müdahale algıları araştırılabilir. Bu, kavramın farklı meslek gruplarında nasıl anlaşıldığına dair geniş bir perspektif sunabilir. Mevcut çalışmada örneklemin bir üniversiteden seçilmesi araştırmanın sınırlılıklarındandır. İleride yapılacak araştırmalar, farklı coğrafi bölgelerden, çeşitli üniversitelerden ve farklı eğitim kademelerinden öğretmen adayları ile gerçekleştirilebilir. Ayrıca, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel yapılara sahip örneklemeler üzerinde yapılacak çalışmalar, erken müdahale kavramına ilişkin algı ve bilgi düzeylerinin farklı bağlamlarda nasıl şekillendiğini anlamaya katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Akman, B., Karlıdağ, İ., & Özen, Z. Z. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken müdahale kavramına ilişkin algıları. *Ilkogretim Online*, 17(3).
- Atabek-Yiğit, E., & Balkan-Kıyıcı, F. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen algısı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 20-39.
- Atabek-Yiğit, E., Balkan-Kıyıcı, F., & Yavuz-Topaloğlu, M. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Çevre Sorunları İle İlgili Kavramlara Yönelik Algılarının Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 732-744.
- Bahar, M. & Tongaç, E. (2009). The effect of teaching approaches on the pattern of pupils' cognitive structure: Some evidence from the field. *Asia-pacific education researcher*, 18 (1), 21-45.
- Bahar, M., Johnstone, A.H. & Sutcliffe, R.G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33(3),134-141. <https://doi.org/10.1080/00219266.1999.9655653>
- Balbağ, M. Z. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılarak kütle ve ağırlık kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(1), 69-81.
- Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333(6045), 975-978.
- Benmalek, A. Exploring the Effect of Using Word Association Tests on English Foreign Language Learners' Mental Lexicon: A Case of Master Students of English at Biskra University.
- Brownell, M. D., Nickel, N. C., Enns, J. E., Chartier, M., Campbell, R., Phillips-Beck, W., ... & Katz, A. (2017). Association between home visiting interventions and First Nations families' health and social outcomes in Manitoba, Canada: protocol for a study of linked population-based administrative data. *BMJ open*, 7(10).
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E, Karadeniz, S. & Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Derman, A., & Eilks, I. (2016). Using a word association test for the assessment of high school students' cognitive structures on dissolution. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(4), 902-913.
- Diken, I. H., Bayhan, P., Turan, F., Sipal, R. F., Sucuoglu, B., Ceber-Bakkaloglu, H., ... & Kara, O. K. (2012). Early childhood intervention and early childhood special education in Turkey within the scope of the developmental system approach. *Infants & Young Children*, 25(4), 346-353.
- Doğaroğlu, T., & Dümenci, S. B. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University faculty of health sciences journal*. 2(2), 460-473.
- Dunst, C. J. (1985). Rethinking early intervention. *Analysis and intervention in developmental disabilities*, 5(1-2), 165-201.
- Elo, S , & Kyngäs, H (2008) The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Ercan, F., Taşdere, A. ve Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk fen eğitimi dergisi*, 7 (2), 136-154.
- Erdemir, E. (2022). Uncovering community cultural wealth through an early intervention program: Syrian refugee children speaking. *Early Childhood Education Journal*, 50(2), 259-278.

- Guralnick, M. J. (2019). *Effective early intervention: The developmental systems approach*. Baltimore, MD: Brookes.
- Gussarsky E. & Gorodetsky M., (1988), On the chemical equilibrium concept: constrained word associations and conception, *J. Res. Sci. Teach.*, 25, 319-333.
- Heckman, J. J., & Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investing in young children.
- Higginbotham, G. (2010). Individual learner profiles from word association tests: The effect of word frequency. *System*, 38(3), 379-390.
- Jeon, H. J., & Peterson, C. A. (2003). Preservice teachers' attitudes toward inclusion: Early childhood education and elementary education programs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 24(3), 171-179.
- Karaca, A., & Yalçinkaya, E. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin çeşitli meslek grupları hakkındaki algılarının kelime ilişkilendirme testi (kit) aracılığıyla incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 1-21.
- Karakuş, U. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğal afet kavramlarına ilişkin algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 735-751.
- Kardeş, S., & Akman, B. (2020). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin ve kurum yöneticilerinin erken müdahale programlarına ilişkin algılarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 295-317.
- Mahoney, G., & Wiggers, B. (2007). The role of parents in early intervention: Implications for social work. *Children & Schools*, 29(1), 7-15.
- Majnemer, A. (1998, March). Benefits of early intervention for children with developmental disabilities. In *Seminars in pediatric neurology* (Vol. 5, No. 1, pp. 62-69). WB Saunders.
- Majnemer, A. (1998, March). Benefits of early intervention for children with developmental disabilities. In *Seminars in pediatric neurology* (Vol. 5, No. 1, pp. 62-69). WB Saunders.
- Mısır, M. E., & Adıgüzel, O. (2021). Middle-school students' perceptions of history of science. *Sakarya university journal of education*, 11(1), 155-181.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Mitchell, D. R., & Brown, R. I. (2013). *Early intervention studies for young children with special needs*. Springer.
- Nakhleh, M. B. (1992). Why some students don't learn chemistry: Chemical misconceptions. *Journal of chemical education*, 69(3), 191.
- Nakiboglu, C. (2008). Using word associations for assessing non major science students' knowledge structure before and after general chemistry instruction: the case of atomic structure. *Chemistry education research and practice*, 9(4), 309-322.
- Nores, M., & Barnett, W. S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world:(Under) Investing in the very young. *Economics of education review*, 29(2), 271-282.
- Özyurt, Ö. G., & Yalman, F. E. (2020). Yenilenebilir enerji konusunda bilişsel yapının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi: Mersin ili örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1320-1338.

- Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 471-492.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53(2), 109–120. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.109>
- Santoro, N. (2009). Teaching in culturally diverse contexts: What knowledge about ‘self’ and ‘others’ do teachers need?. *Journal of education for teaching*, 35(1), 33-45.
- Sinopalnikova A. & Smrz P., (2004), Word association thesaurus as a resource for extending semantic networks, *Commun. Comp.*, 267- 273.
- Taşdere, A., Özsevgeç, T., & Türkmen, L. (2014). Bilimin doğasına yönelik tamamlayıcı bir ölçme aracı: kelime ilişkilendirme testi. *Fen bilimleri öğretimi dergisi*, 2(2), 129-144.
- Temple, J. A., & Reynolds, A. J. (2007). Benefits and costs of investments in preschool education: Evidence from the Child–Parent Centers and related programs. *Economics of education review*, 26(1), 126-144.
- Thomson, D. M., & Tulving, E. (1970). Associative encoding and retrieval: Weak and strong cues. *Journal of experimental psychology*, 86(2), 255.
- Tufan, M., & Yıldırım, Y. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi. *Cumhuriyet uluslararası eğitim dergisi*, 2(4), 1-13.
- Yumuş, M., & Tanju, E. H. (2015). Öğretmen adaylarının erken çocuklukta “erken müdahale” ye ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Başkent university journal of education*, 2(1), 68-76.

Makale Bilgi Formu

Yazarların Katkıları: Veri toplama süreci Eslem Gözde Şenöz tarafından yürütülmüş olup, makalenin yazım sürecinde her iki yazar da katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazarlar tarafından potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.

Yapay Zeka Bildirimi: Bu makale yazılırken hiçbir yapay zeka aracı kullanılmamıştır.

İntihal Beyanı: Bu makale iThenticate tarafından taranmıştır.

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Beslenme Tutumlarının Dikkat Düzeylerine Etkisi

The Effect of Nutrition Attitudes of Fourth Grade Students on Attention Levels

Murat Nebioğlu^{1*} 
Ali Yıldız² 

¹Trabzon Ortahisar Akoluk İlkokulu,
Trabzon, Türkiye
kabakmurat@hotmail.com
ror.org/00jga9g46

²Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye
ayildiz@atauni.edu.tr
ror.org/03je5c526

*Corresponding Author



Geliş Tarihi/Received: 04.11.2024
Kabul Tarihi/Accepted: 17.04.2025
Yayınlanma Tarihi/ Available Online:
30.06.2025

Öz: Bu araştırma, dördüncü sınıf öğrencilerinin beslenme tutumları ile dikkat düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve beslenme tutumlarının dikkat düzeylerine etkisini araştırmak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmadaki veriler Trabzon ili Ortahisar İlçesindeki devlet okullarında öğrenim gören 450 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanan “Sağlıklı Beslenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Bourdon Dikkat Testi” ile elde edilmiştir. Veri analiz teknikleri olarak; Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı, Basit Doğrusal Regresyon Analizi, Durbin-Watson testi ve Bağımlı Gruplar t testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin beslenme yapmasının onların dikkat düzeylerini anlamlı düzeyde artırdığı tespit edilmiştir. Hesaplanan eta-kare etki büyüklüğüne göre öğrencilerin dikkat düzeylerinde gözlemlenen değişkenliğin %37 oranında beslenme yapmaktan kaynaklanmaktadır. Beslenme tutumunu açıklamaya dönük basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve kurulan modelin anlamlı olduğu ve bağımsız değişkenin modele (%3) anlamlı katkı sağladığı görülmüştür. Katılımcı öğrencilerin sağlıklı beslenmeye yönelik olumlu bir tutum içerisinde oldukları ve sağlıklı beslenmeye ilişkin tutumlarının onların dikkat düzeyini pozitif ve anlamlı düzeyde artırdığı tespit edilmiştir. Sağlıklı beslenmeye yönelik tutum alt boyutlarının tümü ile dikkat düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Beslenme öncesi ve beslenme sonrası yapılan dikkat testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin beslenme yapmasının dikkat düzeylerini anlamlı düzeyde artırdığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beslenme, Beslenme Bilgi ve Tutumu, Dikkat, Dördüncü Sınıf Öğrencileri

Abstract: This research was designed according to the relational screening model, one of the quantitative research methods, in order to determine the relationship between the nutritional attitudes and attention levels of fourth grade students and to investigate the effect of nutritional attitudes on attention levels. The data in the study were obtained by using the “Attitude Scale Towards Healthy Nutrition” and the “Bourdon Attention Test” applied to 450 fourth grade students studying in public schools in Ortahisar District of Trabzon Province. Pearson Moment Correlation Coefficient, Simple Linear Regression Analysis, Durbin-Watson test and Dependent Groups t test were used as data analysis techniques. As a result of the research, it was determined that students' nutrition significantly increased their attention levels. According to the calculated eta-square effect size, 37% of the variability observed in students' attention levels stemmed from nutrition. Simple linear regression analysis was performed to explain nutrition attitude and it was seen that the established model was significant and the independent variable made a significant contribution to the model (3%). It was determined that the participating students had a positive attitude towards healthy nutrition and that their attitudes towards healthy nutrition increased their attention levels positively and significantly. A low level positive significant relationship was found between all of the sub-dimensions of attitude towards healthy nutrition and their attention levels. When the results of the attention test conducted before and after nutrition were examined, it was determined that students' nutrition significantly increased their attention levels.

Keywords: Nutrition, Nutrition Knowledge and Attitude, Attention, Fourth Grade

Extended Abstract

Children's constantly developing and growing metabolisms have different nutritional needs depending on age, gender and growth rate (Öztürk, 2012). School age (6-14) is a critical period when growth and development are very rapid and permanent behaviors are acquired for the following years

(Karaağaoğlu, 2008). The health-promoting behavioral skills acquired during this period are very likely to be maintained throughout life (Lipsky et al., 2015). Adequate and accurate information is required to enable making the right decisions about healthy eating (Martyn, 2010). The results of the investigation show there are still many primary school pupils who do not know how to eat a balanced diet, hence the need for nutrition education. (Asakura et al., 2017). Health-promoting nutrition education practices in children are of great importance in preventing health problems that may arise during and after childhood (Rao et al., 2006). Most of the dietary habits which influence a person's health and determine the quality of life are acquired during childhood (Merdol, 2012). Schools should work with families and parents should be included in nutrition intervention programs and monitored regularly (Black et al., 2017). Family-based interventions, especially for children aged 12 and under, are effective in preventing obesity (Ulaş & Günay, 2014).

It is an indisputable fact that adequate and balanced nutrition of school-age children has a positive influence on their physical development and acceleration of their growth, and also improves their school performance. (Şimşek et al., 2009). Unbalanced and inadequate nutrition in school-age children can hinder cognitive development, cause physiological changes and learning difficulties, and negatively affect learning ability and academic performance. (Buttenheim et al., 2011). In the academic sense, it is seen that there is a significant positive correlation relationship between attention and performance in academics. While attention positively affects reading and writing skills, inattention negatively affects academic performance. The emergence of attention problems starts in the early primary school years. In this stage, children are expected to focus their attention on certain subjects, follow instructions, complete the tasks assigned to them (such as homework or activities that require long attention), sit still and follow the rules for a certain time. Therefore, it is important to emphasise attention and concentration problems especially in primary schools in order to prevent attention problems and to eliminate treatable attention deficiency problems (Pişkin, 2015). Knowing the effect of nutrition on attention is very important in terms of raising students as healthy individuals as a whole, increasing their academic success, creating a healthy society and reducing health problems and contributing to the national economy due to the decrease in health expenditures. Since it is aimed to reach data that can direct the national and local education and health politics applied and intended to be applied, the importance of our research increases even more. The aim of this study is to determine the relationship between nutritional attitudes and attention levels of fourth grade students and to investigate the effects of nutritional attitudes on attention levels.

After the pandemic, some measures have been taken in schools due to eating disorders and low attention levels in children. The Healthy Life Programmes carried by the Ministry of Health, the Fight Against Obesity Programme carried out by the Green Crescent, the 7-19 and 0-18 Age Family Education Programmes and Family School Programme conducted by the Ministry of National Education are educational programmes prepared to meet the need in this issue. It is necessary to take some precautions in schools due to eating disorders and low attention levels in children after the pandemic. On the other hand, it is thought that the collected data as a consequence of the research can be used as a source for the nutrition practices implemented and planned to be applied by the Ministry of National Education at the local level, for the preparation of training programmes planned for students and parents by the Provincial Directorates of National Education at the provincial level, and as a basis for the scientific basis for the projects being carried out.

This study was designed based on the correlational survey design, which is one of the quantitative research methodologies, since it will examine the effect of nutrition attitudes of fourth grade students on their attention levels. None of the fourth-grade students had very low healthy nutrition attitudes, 2 students had low healthy nutrition attitudes, 32 students had medium healthy nutrition attitudes, and 242 students had high healthy nutrition attitudes. and 170 students were found to have ideal healthy eating attitudes. The fact that 96% of the students have a high or ideal healthy nutrition attitude shows

that fourth grade students have a positive attitude towards healthy nutrition. It has been determined that students' nutrition significantly increases their attention levels. According to the calculated eta-square effect size, it can be said that 37% of the variability observed in students' attention levels is due to diet. It is observed that there is a positive and significant relationship at low level between the total score of healthy eating attitude and attention test scores of the students. According to the calculated eta-square effect size, it could be inferred that 37% of the variability in students' attention levels was related to nutrition. It is observed that there is a low, positive and significant relationship observed between the total score of healthy eating attitude and attention test scores of the students. Accordingly, it can be inferred that the level of attention increases as the level of attitude towards nutrition increases. In addition, it was found that there is a low, positive and significant correlation observed between attention and all subdimensions of attitude towards nutrition. According to this, it can be concluded that as the scores of all sub-dimensions of attitude towards nutrition increase, the level of attention also increases. As a result of the results of the analysis using the Enter method, it was found that the model established to explain the attitude towards nutrition was significant and the independent variable made a significant contribution to the model. The variance that the selected predictor variable explains the level of attention is 3%.

This present study was carried out using the relational survey model, which is one type of quantitative survey design, since effects of nutrition attitudes of fourth grade students on their attention levels will be examined. In this study, the effect of fourth grade students' nutritional knowledge and attitudes on their attention levels was investigated using the relational screening model, which is one of the quantitative screening research methods. In this research, which investigated the effect of nutrition knowledge and attitudes of fourth grade students on their attention levels, a positive and meaningful increase was found in students' attitudes towards healthy nutrition and a positive and meaningful decrease was found in their attention levels. A low-level positive correlation was found between all the sub-dimensions of attitude towards healthy eating and attention levels. When attention test results before and after nutrition were analysed, it was found that students' attention levels increased significantly.

1. Giriş

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) sağlığı, kişinin sosyal, fiziksel ve zihinsel olarak bir bütün halinde iyi halde olması şeklinde tanımlar (WHO, 2017). İnsan vücudunun besin ve enerji ihtiyacını karşılamak anlamına gelen sağlık kavramının en temel bileşenlerinden biri beslenmedir (Baysal, 2003). Besinlerin yeterli ve dengeli olarak tüketilmesi ise sağlıklı beslenme olarak adlandırılır (WHO, 2017). Vücudun büyümesini, iyileşmesini, işleyişini sağlamak ve kronik hastalıkları önlemek için beslenmenin anne karnında başlaması ve yaşam boyunca devam etmesi gerekir. (Batmaz, 2018). Bu da ancak doğru ve dengeli beslenme alışkanlığı kazanmasıyla mümkün olabilir (Sabbağ & Sürücüoğlu, 2011). Yeterli ve dengeli beslenme, bedenin çalışması, büyümesi ve yenilenmesi adına gerek duyulan besin öğelerinin yeteri oranda alınması ve alınan besinlerin bedende uygun şekilde kullanılması şeklinde tanımlanabilir (Baysal, 2013). Kişinin doğru ve dengeli beslenmesi için ihtiyaç duyduğu besin miktarı farklılık göstermektedir, bu nedenle kişinin ihtiyacı olan her besini doğru miktarda tüketmesi gerekir (Baysal, 2013).

Çocukların sürekli gelişen ve büyüyen metabolizmalarının, yaşa, cinsiyete ve büyüme hızına göre farklı besin ihtiyaçları vardır (Öztürk, 2012). Okul çağı, çocukların hızlı ve dinamik bir şekilde geliştiği bir dönemdir. Büyümeyi ve bilişsel gelişimi desteklemek için tam ve dengeli beslenme sürdürülmeli, çocukların beslenme yoluyla yeterli enerji alımı sağlanmalıdır (Angeles vd., 2019). Büyüme sürecinde, yeterli enerji ve besin maddesi sağlanması için okul çağı çocukları tarafından tüketilen yiyeceklerin kaliteli ve yeterli miktarda olması önemlidir. Besinlerden elde edilen günlük enerji, protein, vitamin ve minerallerin vücutta en verimli şekilde kullanılabilmesi için besin gruplarından besinlerin dengeli bir şekilde öğünlere eklenmesi ve iyi bir beslenme planı yapmak çok önemlidir (MEB, 2013). Okul çağındaki

çocukların yeterli ve dengeli beslenmelerinin, fiziksel gelişimlerine ve büyümelerinin hızlanmasına olumlu yönde etki ettiği, aynı zamanda okul performanslarını da arttırdığı yadsınamaz bir gerçektir (Şimşek vd., 2009).

Okul çağı (6-14) büyüme ve gelişmenin çok hızlı olduğu, ilerleyen yıllar için kalıcı davranışların kazanıldığı kritik bir dönemdir (Karaağaoğlu, 2008). Kişinin sağlığını etkileyen ve yaşam kalitesini belirleyen beslenme alışkanlıklarının birçoğu çocukluk döneminde kazanılır (Merdol, 2012). Bu dönemde kazanılan sağlıklı geliştirici davranış becerilerinin hayat boyu devam ettirilme ihtimali çok yüksektir (Lipsky vd., 2015). Okul çağı döneminde beslenme eğitimleriyle verilen doğru beslenme bilgisi, olumlu beslenme davranışları geliştirilmesinde oldukça etkilidir (Said vd., 2020). Yeterli ve dengeli beslenme alışkanlığı kazandırmak veya beslenme eğitimi vermek çocukluktan itibaren başlayan uzun soluklu bir süreçtir. Okul çağındaki çocukların sağlık ve beslenme sorunlarını en etkin şekilde çözmek için tasarlanan beslenme eğitiminin amacı, onlara beslenme ilkelerine dayalı olarak besinlerin en iyi şekilde nasıl kullanılacağını öğretmektir (Altınok vd., 2006).

Beslenme eğitimi, olumsuz beslenme uygulamalarını ortadan kaldırarak toplumda yeterli ve dengeli gıda tüketim alışkanlığını geliştirmeyi, gıda kaynaklarının verimli ve ekonomik kullanımı konusunda farkındalık yaratmayı, bunları en iyi şekilde kullanarak gıdaların sağlığınıza zarar vermesini önlemeyi ve önerilen olumlu davranışları bir yaşam tarzına dönüştürmeyi amaçlamaktadır (Baysal, 2013). Tam ve dengeli beslenmenin sağlanabilmesi ve bu konuda bilinçli hareket edilebilmesi için vücudun hangi enerji ve besinlere ihtiyacı olduğunu açıkça bilmek gerekir. Ayrıca hangi besinlerin bu enerji ve besin ihtiyacını karşılayabileceğini ve günlük olarak hangi besin gruplarının tüketilmesi gerektiğini bilmeniz gerekir. Beslenme bilgisi eksikliği, yetersiz ve dengesiz beslenmenin ana nedenlerinden biridir. Beslenme konusundaki bilgi eksikliği nedeniyle her bireyde kötü beslenme alışkanlıklarının oluştuğu ve yerleşik alışkanlıkları kırmamanın oldukça zor olduğu bilinen bir gerçektir (Çekal, 2007).

Bu amaçla ilkokulda düzenli ve sürekli beslenme eğitimi, bilgiyi davranışa aktarmanın ideal bir yoludur (Altınok vd., 2006). Okullar beslenme tutum ve alışkanlıklarının şekillenmesi ve sağlıklı beslenme eğitimleri için uygun ortamlardır (Ulaş & Günay, 2014). Beslenme alışkanlıkları çocuğun sosyal çevresinin deneyimleri, toplum ve medya tarafından şekillenmektedir (Alphan vd., 2002). Anne-babanın eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyi çocuğun yiyecek seçimini, yiyeceğin bulunabilirliği ve içeriğini etkiler. Ayrıca ebeveynlerin yeme davranışları, yeme tutumları ve yeme davranış kalıpları da çocukların yiyecek seçimlerini etkiler (El-Nmera vd., 2014). Yetişkinlerin yönlendirmeleri, çocuklara sunulan besinler çocukların tercihlerini ve beslenme alışkanlıklarını etkiler (Zembat vd., 2015). Bu nedenle aile beslenme eğitim programları ebeveynlerin doğru ve sağlıklı bilgi edinmesinin en iyi yolu olarak değerlendirilmektedir (El-Nmera vd., 2014).

Okullar ailelerle birlikte çalışmalı ve ebeveynler beslenme müdahale programlarına dahil edilmeli ve düzenli olarak izlenmelidir (Black vd., 2017). Sağlık çalışanları, okul yönetimi, aileler, öğretmenler, yemekhane ve kafeterya yöneticileri arasında iş birliğinin sağlanması, bu programların başarısı açısından oldukça önemlidir (Demirezen & Coşansu, 2005). Özellikle 12 yaş ve altındaki çocuklara yönelik aile temelli müdahaleler obezitenin önlenmesinde etkilidir (Ulaş & Günay, 2014). Ebeveyn beslenme bilgisini artırmak için uygulanan beslenme programlarının, diyetteki yağ ve besin alımını önemli ölçüde azalttığı, meyve ve sebze alımını ise artırdığı rapor edilmiştir (Kothandan, 2014). Çocukların birçoğu kahvaltı öğününü atlayarak okula gelmektedir (Asakura vd., 2017). Kahvaltı yapılmazsa uzun süreli açlığa bağlı olarak halsizlik, baş dönmesi ve enerji eksikliği yaşanır, bu da özellikle dikkat, çalışma ve öğrenme olmak üzere zihinsel işleyişi bozar (Pearson vd., 2009).

Pek çok çevresel ve fizyolojik uyaran beynin dikkat sistemini etkiler. Fizyolojik faktörlerin yanı sıra çevresel faktörler de göz önüne alındığında, besinler ve beslenme alışkanlıkları, öğrenme ve hafızanın yanı sıra birçok bilişsel fonksiyonda da önemli rol oynamaktadır (Nyaradi vd., 2013). Sağlıklı beslenme çocuğun gelişiminde önemli bir faktör olmasının yanı sıra akademik başarısını da önemli ölçüde

etkilemektedir (Case vd., 2005). Yetersiz ve dengesiz beslenmenin fiziksel ve zihinsel gelişimi yavaşlattığı, davranış sorunlarına neden olduğu ve bilişsel gelişimi yavaşlattığı belirtilmektedir (Oktar & Şanlıer, 2003). Okul çağındaki çocukların dengesiz ve yetersiz beslenmesi onların bilişsel gelişimlerini engelleyerek fizyolojik değişikliklere veya öğrenme güçlüklerine veya her ikisine neden olabilir, öğrenme yeteneklerini zayıflatabilir ve okul performanslarını düşürebilir (Buttenheim vd., 2011). Okul çağındaki çocukların başlıca beslenme sorunları; yetersiz beslenme, vitamin eksikliği, anemi, diş çürüğü, obezite ve iyot eksikliğidir. Bu sorunlar nedeniyle çocukların hastalıklara karşı direnci zayıflar, daha sık hastalanırlar, hastalıkların ağırlaşması nedeniyle okul devamsızlıkları artar ve akademik başarı düşer (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2013). Akademik bağlamda dikkat ile akademik performans arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Dikkatin okuryazarlık üzerinde olumlu bir etkisi varken, dikkatsizliğin akademik performans üzerinde olumsuz bir etkisi vardır. Akademik performans düştüğünde çocuklar kendilerini olumsuz yönde eleştirmeye başlar ve kaygıları artar. Artan kaygı düzeyi de dikkati etkiler, dolayısıyla çocuklar bir kısır döngüye girerler (Semple vd., 2010). İlkokul çocuklarından dikkatlerini belirli konulara odaklamaları, talimatları takip etmeleri, kendilerine verilen görevleri (ev ödevleri ya da uzun dikkat gerektiren aktiviteler gibi) tamamlamaları, belirli bir süre hareketsiz oturmaları ve sınıf kurallarına uymaları beklenmektedir. Dikkat sorunları ilkokulun ilk yıllarında ortaya çıkmaya başlar. Bu nedenle dikkat sorunlarının önlenmesi ve tedavi edilebilir dikkat eksikliği sorunlarının ortadan kaldırılması için özellikle ilkokul dönemi dikkat ve konsantrasyon sorunlarının giderilmesi açısından önemlidir (Pişkin, 2015).

Beslenmenin dikkat üzerindeki etkisinin bilinmesi, öğrencilerin bir bütün olarak sağlıklı bireyler olarak yetişmesine, akademik başarılarının artırılmasına, sağlıklı bir toplum oluşmasına ve sağlık sorunlarının azalmasıyla beraber sağlık harcamalarının azalması sebebiyle ülke ekonomisine katkı sağlaması açısından oldukça önemlidir. Uygulanan, uygulanması planlanan ulusal ve yerel eğitim ve sağlık politikalarına yön verebilecek verilere ulaşılması hedeflendiğinden dolayı bu araştırmanın önemi daha da artmaktadır.

Çocukların dikkatini geliştirmeye yönelik araştırmalar DEHB (Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu) bağlamında kalmaktadır. Ancak DEHB tanısı konmamış çocuklarda dikkat düzeylerinin arttırılmasına yönelik çok az araştırma olduğu görülmektedir (Yaycı, 2018). Literatür incelendiğinde dikkat ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin eğitim, sağlık, spor, psikoloji gibi birçok alanda araştırıldığı görülmektedir (Yaycı, 2018). Araştırmaların örneklem grupları ağırlıklı olarak gençler ve yetişkinlerden oluşmaktadır. Eğitim alanında beslenme ve etkileri konusunda çok az araştırma mevcut olup, çalışmaların örneklem grubunu erken çocukluk öğrencileri ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Beslenme bilgisi ve tutumu, araştırmalarda çoğunlukla okul öncesi eğitimde, çocukların genel gelişimi, beslenme eğitimi, aile eğitimi, davranışlara etkisi bağlamında değerlendirilmektedir. İlkokul öğrencileri ile yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırma gruplarında genellikle öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu veya davranış bozukluklarından herhangi bir tanısı olan öğrencilerin yer aldığı görülmektedir. Çalışmaya konu olan dikkat düzeyi ile beslenme bilgi ve tutumları değişkenlerinin farklı değişkenlerle bağlantılı olarak çalışıldığı, dikkat düzeyleri değişkeni ile ilişkisinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın araştırma grubu, herhangi bir davranış bozukluğu veya tanısı olan öğrencilerden değil, akranları ile uyumlu performans sergileyen, sağlıklı gelişim özellikleri gösteren, okula devam düzeyi yüksek dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Yapılan çalışmanın amacı bu eksikliği gidermek ve yeni araştırmalara kaynak olarak görülen yeni akademik araştırmaları literatüre kazandırmaktır. Bu çalışma literatürdeki bu boşluğu doldurması ve alana ilerleme sağlaması açısından önemlidir.

Bu çalışmanın amacı, dördüncü sınıf öğrencilerinin beslenme tutumları ile dikkat düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve beslenme tutumlarının dikkat düzeylerine etkisini araştırmaktır.

2.Yöntem

Bu araştırma, dördüncü sınıf öğrencilerinin beslenme tutumları ile dikkat düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve beslenme tutumlarının dikkat düzeylerine etkisini araştırmak amacıyla nicel bir araştırma yöntemi olan ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. İki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkinin var olup olmadığını ya da değişim düzeyini belirlemeyi hedefleyen araştırma modeline ilişkisel tarama modeli denir (Büyüköztürk vd., 2022). İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında değişim olup olmadığını ve bu değişimin derecesini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu bağlamda, ilişkisel çözümleme iki şekilde gerçekleştirilebilir. Bu türler, korelasyon ilişkileri ve karşılaştırma yoluyla elde edilen ilişkiler olarak tanımlanmaktadır. Böylece tutumların ve eğilimlerin belirlenmesi mümkün hale gelmektedir (Karasar, 2005).

2.1.Örnekleme

Araştırmanın örneklemini Trabzon ili Ortahisar ilçesinde bulunan devlet ilkokullarının dördüncü sınıflarında öğrenim gören 450 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan grup belirlenirken tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin en önemli avantajı araştırmacının çalışma grubuna kolay ulaşabilmesidir. (Fraenkel & Wallen, 2003).

2.2. Veri toplama araçları

Beslenme tutumlarının belirlenmesinde Sağlıklı Beslenmeye İlişkin Tutum Ölçeği (SBİTÖ), dikkat düzeylerinin belirlenmesinde ise Bourdon Dikkat Testi kullanılmıştır.

2.2.1. Sağlıklı beslenmeye ilişkin tutum ölçeği (SBİTÖ)

Öğrencilerin beslenme tutumlarını belirlemek amacıyla Tekkurşun Demir ve Cicioğlu (2019) tarafından geliştirilen ve geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Sağlıklı Beslenmeye İlişkin Tutum Ölçeği (SBİTÖ) kullanılmıştır. Ölçekte yer alan olumlu maddelerin derecelendirmesi "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Kesinlikle katılıyorum" şeklindedir. Olumlu tutum maddeleri sırasıyla 1, 2, 3, 4 ve 5, olumsuz tutum maddeleri sırasıyla 5, 4, 3, 2 ve 1 şeklinde puanlanmıştır.

Sırasıyla 1., 2., 3., 4., 5., 12., 13., 14., 15. ve 16. maddeler olumlu iken 6., 7., 8., 9., 10., 11., 17., 18., 19., 20. ve 21. maddeler olumsuzdur. SBİTÖ'nün yapısı 21 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörlere Beslenme Hakkında Bilgi (BHB), Beslenmeye Yönelik Duygu (BYD), Olumlu Beslenme (OB) ve Kötü Beslenme (KB) adı verilmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları, Beslenme Hakkında Bilgi (BHB) faktörü için .90 Beslenmeye Yönelik Duygu (BYD) faktörü için .84 Olumlu Beslenme (OB) faktörü için .75 ve Kötü Beslenme (KB) faktörü için .83 şeklindedir (Tekkurşun Demir & Cicioğlu 2019).

2.2.2. Bourdon dikkat testi

Bourdon Dikkat Testi, 1955 yılında Benjamin Bourdon tarafından geliştirilerek son haline getirilmiştir. Testin iki formu bulunmaktadır. Birincisi, karışık harfler arasından belirli harfleri bulup vurgulamak; ikincisi ise karışık figürler arasından belirli figürleri bulma ve işaretleme şeklindedir (Kaymak, 2003). Testin harf formatı toplam 660 karakterden oluşmaktadır. Harf formunda harflerin arasından bazı harfleri bulmak amaçlanmaktadır. Testi uygularken herhangi bir yaş sınırı bulunmamaktadır. Çocukların harfleri tanıması yeterlidir. Testin uygulama aşaması için herhangi bir süre sınırı bulunmamaktadır. Uygulayıcı belirli bir süre içerisinde (örneğin 5 dakika) uygulamayı tamamlayabilir ancak bu süre zarfında kesintisiz dikkat gereklidir. Bourdon Dikkat Testini değerlendirirken süreyi, doğru cevap sayısını veya hata sayısını dikkate alabilirsiniz. Uygulama sonunda uygulayıcı çocukların işaretlediği doğru harf sayısını sayarak puanlayabilir (Karaduman, 2004). Testin uygulanması için yaş sınırı bulunmaması ve harflerin tanınmasının yeterli olması bu çalışmada Bourdon Dikkat Testi'nin harf formu kullanılarak "a, b, d, g" harflerini en hızlı şekilde bulmaları gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin

dikkat testini daha iyi anlayabilmesi için örnek olarak yazılan iki sıra harfle test yapılmış ve ardından asıl teste geçilmiştir.

2.3. Veri toplama süreci

Araştırmanın uygulaması Trabzon ili Ortahisar ilçesinde bulunan ilkokullarda gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşamasında gönüllü öğretmenlere ulaşip araştırma sürecinin nasıl yürütüleceği hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Verilen bilgiler ışığında Dikkat Testi ön test uygulaması ve SBİTÖ ikinci ders saatinde yapılmıştır. İkinci ders saatinde yapılmasının nedeni öğrencilerde kahvaltının etkisinin geçmeye ve öğrencilerin beslenmeye ihtiyaç duyduğu son saate denk gelmesidir. İkinci ders saatinin sonundaki beslenme saati teneffüsünde çalışmaya katılacak öğrencilerin sınıf öğretmeni eşliğinde beslenme yapması sağlandıktan sonra üçüncü ders saatinde dikkat testi son test uygulaması gerçekleştirilmiş, araştırmacı tarafından süreç yakinen takip edilmiştir. Öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmeleri için testler kendi sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Uygulama süreci boyunca araştırmacı herhangi bir aksaklığa mahal vermemek adına çalışmaların yürütüldüğü okullarda bulunmuştur. Hedeflenen örneklem grubuna ulaşılınca kadar süreç aynı şekilde yürütülüp test uygulama süreçleri tamamlanmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Analize başlamadan önce ilk olarak normallik testi yapılmıştır. Normallik testleri birçok istatistiksel test için ön koşuldur. Çünkü bağımlı gruplar t-testinin bir koşulu da verilerin normal dağılmasıdır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmıştır. Veri analiz teknikleri olarak; Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı, Basit Doğrusal Regresyon Analizi, Durbin-Watson testi ve Bağımlı Gruplar t testi kullanılmıştır.

Veri seti oluşturma sürecinde hatalı ve eksik doldurulan ölçek ve formlar dikkate alınmamış olup değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu çalışma için; SBİTÖ'nün Cronbach's Alpha değeri BHB boyutunda 0.83, BYD boyutunda 0.56, OB boyutunda 0.70, KB boyutunda 0.64 olarak tespit edilmiştir. Mevcut çalışmanın güvenilirliğini belirlemek için testin tümüne ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmış ve bu değer 0.80 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayısı 0.60 ile 0.80 arasında ise oldukça güvenilir, 0.80 ile 1 arasında ise ölçek yüksek güvenilirliğe sahiptir (Büyüköztürk vd., 2022). Diğer taraftan 0.40 ile 0.60 arasındaki değerler yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2014).

3. Bulgular ve Yorum

Kullanılan veri toplama araçlarına ait betimsel istatistikler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

Kullanılan Ölçeklerin Betimsel İstatistik Tablosu

	Kurtosis	Skewness	$\bar{x}$	M
Tutum Ölçeği Puanı	.65	-.61	80.20	82
Dikkat Testi (Ön Testi)	.91	-1.06	87.72	89
Dikkat Testi (Son Test)	.89	-1.19	94.59	96

Tablo 1'de betimsel istatistikler incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Normallik testi için Skewness ve Kurtosis değerlerine, ortalama değer ve medyana bakılmıştır. Tutum ölçeği puanları için Skewness değeri -.61, Kurtosis değeri .65, ön test puanları için Skewness değeri -1.06, Kurtosis değeri .91, son test puanları için Skewness değeri -1.19, Kurtosis değeri .89 olarak hesaplanmıştır. Skewness ve Kurtosis değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Ayrıca Ortalama değerler ve Medyan değerlerinin ($\bar{x}_{\text{Tutum Ölçeği}}=80.20$, $M_{\text{Tutum Ölçeği}}=82$; $\bar{x}_{\text{Öntest}}=87.72$, $M_{\text{Öntest}}=89$; $\bar{x}_{\text{Sontest}}=94.59$, $M_{\text{Sontest}}=96$) birbirine yakın değerler olması, verilerin normal dağıldığını göstermektedir.

Normal dağıldığı gözlemlenen dördüncü sınıf öğrencilerinin sağlıklı beslenmeye ilişkin tutum ve dikkat test puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sağlıklı Beslenmeye İlişkin Tutum Düzeyleri ve Dikkat Testi Puanları

	N	Min	Max	M	Ss
Sağlıklı Beslenmeye İlişkin Tutum Ölçeği	446	42	105	80.20	10.92
Dikkat Testi (Ön test)	446	55	79	87.72	9.14
Dikkat Testi (Son test)	446	100	100	94.59	4.85

Tablo 2 incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin sağlıklı beslenmeye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları en düşük puan 42; en yüksek puan ise 105 olarak hesaplanmıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin bu ölçeğe ilişkin ortalama puanı 80.20’dir. Dikkat testi (ön test) en düşük puan 55, en yüksek puan 100, ortalama puan 87.72; dikkat testi (son test) en düşük puan 79, en yüksek puan 100 ve ortalama puan 94.59’dir. Tablo 3’te dördüncü sınıf öğrencilerinin sağlıklı beslenmeye yönelik tutum düzeyleri verilmiştir.

Tablo 3

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sağlıklı Beslenme Tutum Frekans Tablosu

	F	Puan	%
Çok Düşük Sağlıklı Beslenme Tutumu	0	0-22	0
Düşük Sağlıklı Beslenme Tutumu	2	23-42	0.4
Orta Sağlıklı Beslenme Tutumu	32	43-63	7.2
Yüksek Sağlıklı Beslenme Tutumu	242	64-84	54.3
İdeal Sağlıklı Beslenme Tutumu	170	85-105	38.1

Tablo 3 incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinden hiçbirinin çok düşük sağlıklı beslenme tutumuna sahip olmadığı, 2 öğrencinin (%0.4) düşük sağlıklı beslenme tutumuna sahip olduğu, 32 öğrencinin (%7.2) orta sağlıklı beslenme tutumuna sahip olduğu, 242 öğrencinin (%54.3) yüksek sağlıklı beslenme tutumuna sahip olduğu ve 170 öğrencinin (%38.1) ideal sağlıklı beslenme tutumuna sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %96’sının yüksek veya ideal sağlıklı beslenme tutumuna sahip olması dördüncü sınıf öğrencilerinin sağlıklı beslenmeye yönelik olumlu bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Beslenme durumunun dikkat üzerine etkisini belirlemeye yönelik yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Beslenmenin Dikkat Üzerine Etkisine Ait Bağımlı Gruplar T- testi Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{x}$	Ss	df	T	P
Dikkat Ön Test	446	87.72	9.14	445	-19.41	.001
Dikkat Son Test	446	94.59	4.85			

Yapılan beslenme uygulamasının ardından öğrencilerin dikkat düzeyi puanlarında bir değişim olup olmadığını belirlemek için dikkat ön test ve son test puanları incelenmiştir. Tablo 4’e göre öğrencilerin beslenme yapması öğrencilerin dikkat düzeyini anlamlı düzeyde artırdığı tespit edilmiştir; ($t=-19.41$, $sd=445$, $p<.05$, $\eta^2=.37$). Hesaplanan eta-kare etki büyüklüğüne göre öğrencilerin dikkat düzeylerinde gözlemlenen değişkenliğin %37 oranında beslenme yapmaktan kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin beslenmeye yönelik tutumları ile dikkat ön test puanları arasındaki ilişki Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5*Öğrencilerin Beslenmeye Yönelik Tutumları ile Dikkat Düzeyleri Arasındaki İlişki*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	$\bar{x}$	Ss
1.Beslenmeye Yönelik Tutum Toplam Puan	-	.69**	.59**	.74**	.73**	.18**	80.20	10.92
2.Beslenme Bilgisi ^a		-	.07	.58**	.30**	.15**	4.16	.76
3.Beslenmeye Yönelik Duygu ^a			-	.13**	.37**	.12*	3.30	.72
4.Olumlu Beslenme ^a				-	.35**	.11*	3.89	.79
5. Kötü Beslenme ^a					-	.10*	4.02	.77
6.Dikkat Test Puanı						-	87.7	9.13

* $p<0.05$; ** $p<0.01$

Tablo 5'te verilen analiz sonuçlarına göre öğrencilerin sağlıklı beslenme tutum toplam puanı ile dikkat ön test puanları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir; $r=0.18$; $p<0.01$. Buna göre sağlıklı beslenmeye ilişkin tutum düzeyi arttıkça dikkat düzeyinin arttığı söylenebilir. Ayrıca dikkat ile beslenmeye yönelik tutum tüm alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir; $r=.15$, $r=.12$, $r=.11$, $r=.10$; $p<0,05$.

Beslenme tutumunu açıklamak için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bağımsız değişken olarak beslenmeye yönelik bilgi ve tutum toplam puanı modele katılmış ve Durbin-Watson testi ile otokorelasyon durumu incelenmiştir. Otokorelasyon katsayısı 1.39 olarak tespit edilmiştir. Bu değer ideal olarak 1.5-2.5 arasında olması beklense de (Küçüksille, 2010), 1-3 arasında olması da kabul edilmektedir (Field, 2024). Kurulan basit doğrusal regresyon modelinin özeti Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6*Basit Doğrusal Regresyon Model Özeti*

Model	R	R ²	ΔR^2	TSH	Değişim İstatistikleri				
					ΔR^2	ΔF	df1	df2	P
Beslenme Tutumu	.18	.03	.03	9	.03	14.17	1	444	.001

TSH=Tahmini Standart Hata

Enter yöntemi kullanılarak yapılan analiz sonucunda beslenme tutumunu açıklamaya dönük kurulan modelin anlamlı olduğu ($F_{(1,444)} = 14.17$, $p<.01$) ve bağımsız değişkenin modele anlamlı katkı sağladığı görülmüştür. Seçilen yordayıcı değişkenin dikkat düzeyini açıkladığı varyans %3'tür. Dikkat düzeyinin yordanmasına yönelik yapılan regresyon analizi Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7*Dikkat Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi*

Model 1	SEK		SK	t	P	VIF
	B	SH	B			
Beslenme Tutumu	.15	.04	.18	3.77	.000	1.00

Tablo 7'de de görüldüğü gibi beslenme bilgi ve tutumunun ($\beta=.18$) dikkat düzeyini yordamaya ilişkin anlamlı bir değişken olduğu belirlenmiştir.

4.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Dördüncü sınıf öğrencilerinin beslenme bilgi ve tutumlarının dikkat düzeylerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada; öğrencilerin sağlıklı beslenmeye yönelik olumlu bir tutum içerisinde olduğu ve öğrencilerin sağlıklı beslenmeye ilişkin tutumlarının öğrencilerin dikkat düzeyini pozitif ve anlamlı düzeyde artırdığı tespit edilmiştir. Sağlıklı Beslenmeye yönelik tutum alt boyutlarının tümü ile dikkat düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Beslenme öncesi ve beslenme sonrası yapılan dikkat testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin beslenme yapmasının dikkat düzeylerini anlamlı düzeyde artırdığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bilgilerin bireyin bir bütün olarak gelişiminde beslenmenin önemini ortaya koyduğu, beslenmenin eğitim programlarında daha fazla yer alması gerektiği düşüncesine yol açtığı düşünülmektedir.

Dalasan (2023), yeme alışkanlıklarının DEHB için bir risk faktörü olduğunu, ancak doğru beslenme alışkanlıkları da DEHB riskini ve semptomlarını azaltabileceğini ifade etmektedir. Çelen (2020), ortaokul öğrencilerinde obezite görülme sıklığında artış ve buna bağlı olarak bilişsel işlevlerde azalma tespit etmiştir. Araştırmacı, gelecek nesiller için kritik bir dönem olan ergenlik döneminde beslenme hatalarının tespit edilip düzeltilmesinin önemini vurgulamıştır. Yıldırım (2019), düzensiz beslenme alışkanlıkları gibi davranış sorunlarının DEHB'nin temel özellikleriyle ilişkili olduğu ve erken çocukluk döneminde DEHB belirtileri ile beslenme davranışları arasındaki ilişkinin tanınması fiziksel ve psikolojik sorunların daha fazla önlenmesini sağlayıp, çocukların ve ebeveynlerin yaşam kalitesini artırabilir sonucuna ulaşmıştır. Akın (2019), dikkat eksikliği tanısı ve semptomları ile tüketime hazır gıdalar, yapay renkler ve koruyucular arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Tayşi (2018), paketli gıdalarda etiket bilgilerine dikkat edilmesi, DEHB'yi etkileyebilecek yapay renkler içeren gıdaların tüketiminin azaltılması, doğru ve dengeli beslenmenin sağlanması konusunda ailelerin ve çocukların eğitilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Shan vd., (2021) yapmış oldukları araştırmada 2. ve 4. sınıf öğrencilerine aynı beslenme eğitimi verilmiş, davranış ve ilgi puanlarında 2.sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu nedenle beslenme eğitime ne kadar erken başlanırsa o kadar etkili olacağı vurgulanmıştır (Zembat vd., 2015).

Polonya'da yapılan bir araştırmada DEHB olmayan kontrol grubunun %32.5'i ve DEHB tanısı alan çocukların %60'ı üç aydan kısa süre anne sütü almıştır. Anne sütünün çocukta zekâ gelişimi için uygun biyolojik yapıya sahip olması, zekâ gelişimine faydalı bazı yağ asitlerini içermesi ve işlevselliği etkilemesi nedeniyle çok az anne sütü tüketen çocuklarda DEHB görülebileceğini belirtmişlerdir. (Kadziela-Olech & Piotrowska-Jastrzebska 2005). Normal doğum ağırlığı olan ancak yaşamın ilk yıllarında protein-enerji malnütrisyonu olan çocuklarda yaşamın ilerleyen yıllarda kütle büyümesi olarak normallik görülürken IQ, bilişsel fonksiyon, motor aktivite ve akademik başarı düzeylerinde gerilik gözlenmiştir. Dikkat eksikliği sorunu yaşama olasılığının sağlıklı insanlara göre dört kat daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Galler vd., 2012).

Sağlıklı çocuklarda glikoz içeren içeceklerin tüketimi, sürdürülebilir dikkat performansında belirgin bir iyileşme sağladığı gözlemlenmiştir (Benton vd.,). Yapılan bir çalışmada, glikoz tüketiminin dikkat testleri sırasında kısa vadeli performansı iyileştirdiği tespit edilmiştir (Gagnon vd., 2010). Yapılan başka bir çalışmada, şekerli atıştırmalıkların 6 ay boyunca sınırlandırılmasının hiperaktiviteyi, huzursuzluğu, disiplin sorunlarını, konuşma problemlerini azalttığı ve dikkat süresini artırdığı tespit edilmiştir (Jacopson & Schardt, 1999). Başka bir araştırmada, kan şekeri düzenlemesindeki bozulmanın bilişsel fonksiyonlar üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Ancak, glikoz alımından sonra bilişsel fonksiyonlarda iyileşme sağlanabildiği de gözlemlenmiştir (Messier vd., 1999). Sağlıklı katılımcılara 12 saatlik bir açlık döneminin ardından 50 gram glikoz ve tatlandırıcı içeren bir plasebo verilmiştir. Bu sırada, kan şekeri seviyelerinin yükselmesiyle birlikte bireylerin seçici dikkati ölçen bir test olan Stroop testinde daha hızlı yanıtlar verdikleri gözlemlenmiştir. Aynı

zamanda, bireylerin glikoz alımı sayesinde açlık durumlarını tersine çevirmeleri bilişsel performans üzerinde de olumlu bir etki yaratmıştır. (Gagnon vd., 2010). Kan şekeri düzeyi ile bilişsel fonksiyonlar arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmada, regülasyondaki bozuklukların zayıf bilişsel performansa yol açtığı gözlemlenmiştir. Hem diyabetli bireylerde hem de diyabeti olmayan, ancak kan şekeri düzenlenmesinde bozukluk yaşayan bireylerde daha kötü bilişsel performans sergilendiği dikkati çekmektedir (Kaplan vd., 2000).

Çin'deki çocuklar üzerinde yapılan bir araştırma, kandaki cıva konsantrasyonu 29 nmol/l'nin üzerinde olan çocuklarda DEHB riskinin 9.6 kat daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır (Cheuk & Wong 2006). 150 çocuk üzerinde yapılan başka bir çalışmada, kandaki kurşun düzeylerinin dürtüsellik ve hiperaktivite ile ilişkili olduğu sonucuna varmıştır (Nigg vd., 2008). Gıda katkı maddelerinin DEHB tanısı konmamış çocuklar üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmada, gıda katkı maddelerinin hiperaktiviteyi tetiklediği sonucuna ulaşılmıştır (Verlaet vd., 2014). Hiperaktif çocukların yanı sıra 3 yaşındaki sağlıklı çocukların da benzoat içeren koruyucu maddeler ve gıda boyaları konusunda hiperaktif davranışlar gösterebildiği tespit edilmiştir. Bu nedenle sadece dikkat eksikliği olan kişilerde değil, normal insanlarda da sağlıklı gelişimin sürdürülebilmesi için tüm çocukların katkı maddeleri ve koruyuculardan arındırılması gerekmektedir (Pelsser vd., 2009). Okul çağındaki 46 çocuk üzerinde yapılan bir başka çalışmada, saçı ve içme suyundaki yüksek manganez düzeylerinin çocuklarda hiperaktif davranışlarla önemli ölçüde ilişkili olduğu bulunmuştur (Bouchard vd., 2007). Çocuklarda kurşuna maruz kalmanın normalden daha düşük zekâ seviyelerine ve artan dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu riskine neden olduğu ifade edilmektedir (Curtis & Patel 2008). Araştırmalar yetersiz ve dengesiz beslenen çocukların büyüme ve gelişme bozuklukları yaşadığını, konsantrasyon ve dikkat yeteneklerinin bozulduğunu, algılama ve öğrenme güçlüğü yaşadıklarını göstermektedir (Niclas & Johnson, 2004). Araştırmalar yeme bozukluklarının, öğün atlamanın, sağlıklı besin seçimleri yapmamanın ve paketlenmiş gıda tüketme eğiliminin çocukların akademik performansını ve psikolojik gelişimini olumsuz etkilediğini göstermiştir (Rampersaud, 2005).

Yukarıda beslenmenin dikkat üzerine olumlu etkisinin tespit edildiği, kötü beslenme sonucunda dikkat eksikliği görülme ihtimalinin arttığı birçok çalışma mevcuttur. Diğer çalışmaların ortaya çıkardığı sonuç çalışmamızı destekler niteliktedir. Beslenme üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde beslenme ve dikkat arasında pozitif bir korelasyon olduğu, beslenmenin dikkat üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Yeterli ve dengeli beslenme, öğrencilerde görülen düşük akademik başarı, ilgi ve motivasyon düşüklüğü sorunlarının üstesinden gelmede etkili bir role sahiptir. Bu nedenle yaptığımız araştırmadan elde ettiğimiz veriler beslenme tutumu ve dikkat ilişkisinin araştırıldığı araştırmalara, beslenmenin ilgi dikkat ve motivasyon üzerindeki etkisinin tespiti amacıyla yapılan çalışmalara, yeterli ve dengeli beslenmenin akademik başarı, ilgi ve motivasyonu artırıcı etkisinin inceleneceği çalışmalara kaynaklık edecektir.

Okullar beslenme alışkanlıklarını ve tutumlarını etkileyen ve beslenme eğitimi için doğal bir ortam sağlayan bir ağı parçasıdır. Bu nedenle aile beslenme eğitim programları sayesinde ebeveynlere doğru ve sağlıklı bilgi aktarılabilir. Okullar ailelerle birlikte çalışmalı ve ebeveynler beslenme müdahale programlarına dahil edilmeli ve düzenli olarak izlenmelidir. Beslenme eğitimi alan ailelerin, özellikle ilkökul çocuklarına yönelik yapacakları müdahaleler obezitenin önlenmesinde etkili olacaktır.

Beslenme eğitimi özellikle okul çağındaki çocuklarda çok önemlidir. İlkokulda beslenme derslerine başlamanın faydalı sonuçlar verdiğini gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Saksvig vd., 2005). Beslenme eğitiminin ilkökul müfredatına dahil edilmesi dolaylı olarak beslenme bilgisinin artmasına yardımcı olmaktadır. Okullarda yapılması planlanan beslenme eğitimi programları, okul müfredatının yanı sıra ailelerle iş birliği ve uygun okul ortamlarının (kantin, kafeterya vb.) düzenlenmesi de ele alınmalıdır.

Pandemi sonrası çocuklarda yoğun olarak görülen yeme bozuklukları ve dikkat düzeylerinin düşük olması sebebi ile okullarda farklı kurumlarca planlanan ve uygulanan programlar mevcuttur. Sağlık Bakanlığı tarafından yürütülen Sağlıklı Yaşam Programları, Yeşilay tarafından yürütülen Obezite ile Mücadele Programı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen 7-19 ve 0-18 Yaş Aile Eğitim Programları ile Aile Okulu Programları bu konudaki ihtiyacı gidermek için hazırlanmış eğitim programları olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan bu araştırmanın, pandemi sonrası ortaya çıkan bu ihtiyacı gidermek için alınan veya alınacak olan ulusal düzeydeki önlemlere katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Diğer yandan araştırma sonucunda elde edilen verilerin, ulusal düzeyde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan ve uygulaması planlanan beslenme uygulamalarına, yerel düzeyde İl Millî Eğitim Müdürlüklerince öğrenci ve veliler için planlanan, eğitim programların hazırlanmasında kaynak olarak kullanılabileceği ve hâlihazırda yürütülen projelere bilimsel dayanak oluşturulabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma 450 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ilköğretim Dördüncü Sınıf öğrencileri olup, akranları ile uyumlu sağlıklı gelişim gösteren öğrencilerdir. Araştırmaya dâhil edilen okullar uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Çalışma daha fazla veya daha az sayıda katılımcıyla, farklı yaş grubunda, farklı zaman ve mekanlarda tekrarlanabilir ve araştırmaya katılan okullar farklı örnekleme yöntemleriyle belirlenebilir. Bu çalışma korelasyonel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Gelecekteki araştırmaların farklı araştırma yöntemleri kullanılarak gözlemsel ve deneysel çalışmalarla desteklenmesi önerilmektedir. Çalışmamızda beslenme bilgi ve tutumu ile beslenme durumu bağımsız değişken, dikkat düzeyi ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Bu değişkenlerin yanı sıra bağımlı değişkeni etkileyen veya değiştiren çeşitli değişkenlere de bakılması önerilir. Araştırmada öğrencilere uygulanan dikkat testinin ön test-son test çalışması aynı gün içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma aynı gün değil, belirli bir zaman diliminde yine ön test- son test olarak tekrarlanabilir veya belli zaman aralıkları ile birkaç defa uygulanarak elde edilen sonuçlardaki değişimler incelenebilir.

Beslenme ve dikkat değişkenlerinin bir arada incelendiği araştırmalar sınırlıdır. Farklı yaş gruplarında ve farklı bölgelerde, farklı ölçüm teknikleriyle daha fazla beslenme ve dikkat çalışmalarına ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- Akın, S. (2019). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanılı çocuklarda beslenme durumu değerlendirilmesi*. (Tez No. 604500) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sağlık Bilimleri Üniversitesi].
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=aEzj_IdWAsjiSAfK3qwrBnfJu4omIJRGafl8b4QPM5Q3c8G6ydhVt4p19bv2orOj
- Alphan, E., Keskin, Y., & Tatlı, F. (2002). Özel okul ve devlet okulunda öğrenim gören adölesan dönemindeki çocukların beslenme alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 31(1), 9-17.
- Altınok, A.Y., Güneş, G., & Karaoğlu, L. (2006). Malatya il merkezinde lise öğrencilerinin besinlerle ilgili inanış, tutum ve endişeleri ve bunları etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 13(1), 25-30.
- Angeles-Agdeppa, I., Dinney, L., & Capanzana, M.V. (2019). Usual energy and nutrient intakes and food sources of Filipino children aged 6–12 years from the 2013 National Nutrition Survey. *Nestle Nutr Inst Workshop Ser*, 91, 111–122.
- Asakura, K., Todoriki, H., & Sasaki, S. (2017). Relationship between nutrition knowledge and dietary intake among primary school children in Japan: Combined effect of children's and their guardians' knowledge. *Journal of Epidemiology*, 27(10), 483–491.
<https://doi.org/10.1016/j.je.2016.09.014>
- Batmaz, H. (2018). *Yetişkinler İçin Beslenme Bilgi Düzeyi Ölçeği Geliştirilmesi ve Geçerlilik-Güvenirlik Çalışması* (Tez No. 521738). [Yüksek Lisans Tezi, Marmara
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=fS4sqEZr79C_n60Rk6MjFRCIjklQhkCwo4tuWDM9liKe0dwLH4VyEGuNbJa9wrWp
- Baysal, A. (2003). Sosyal eşitsizliklerin beslenmeye etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 66-72.
- Baysal, A. (2013). *Yüz Soruya Yüz Yanıtla Sağlıklı Beslenme*. Hatiboğlu Yayınevi.
- Benton, D., Brett, V., & Brain, P.F. (1987). Glucose improves attention and reaction to frustration in children. *Biol Psychol*, 24(2), 95-100.
- Black, A., D'Onise, K., & McDermott, R. (2017). How effective are family-based and institutional nutrition interventions in improving children's diet and health? A systematic review. *BMC Public Health*, 17(1), 818.
- Bouchard, M., Laforest, F., Vandelac, L., Bellinger, D., & Mergler, D. (2007). Hair manganese and hyperactive behaviors: pilot study of school-age children exposed through tap water. *Environmental Health Perspectives*, 115(1), 122-227.
- Buttenheim, A., Alderman, H., & Friedman, J. (Ed.). (2011). *Impact Evaluation Of School Feeding Programs In Lao PDR*. Human Development and Public Services Team.
(<https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/1813-9450-5518>. Accessed 02 Nov 2017).
- Büyüköztürk, Ş., Köklü, N., & Çokluk, Ö. (2022). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik* (26.baskı). Pegem Akademi.
- Case, A., Fertig, A., & Paxson, C. (2005). The lasting impact of childhood health and circumstance. *Journal of Health Economics*, 24 (2), 365-389.
- Cheuk, D., & Wong, V. (2006). Attention-deficit hyperactivity disorder and blood mercury level: a casecontrol study in Chinese children. *Neuropediatrics*, 37(4), 234-40.

- Curtis, L.T., & Patel, K. (2008). Nutritional and environmental approaches to preventing and treating autism and attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): a review. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 14(1), 79-85.
- Çelen, F. N. (2020). *Adölesanların dikkat, iştah ve beslenme durumlarının incelenmesi* (Tez No. 650442) [Yüksek lisans tezi, Ankara Başkent Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=wf-FPgY-5qjHEzEoOgvMsyW8ryv3DEipg168v3DD90BjoDt3ijA1FhebtcT4b72T>
- Dalasan, Ö. E. (2023). *Çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu semptom sıklığı ile beslenme alışkanlıkları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Tez No. 777670) [Tıpta uzmanlık, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=kIrldtdJ31bRgjb6fHvMURCJlIrUQIIVU5WVYBYKppgqL9vxPYcQhAAAnTl2hvBOx>
- Demirezen, E., & Coşansu, G. (2005). Adölesan çağı öğrencilerde beslenme alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 14 (8), 174-178.
- El-Nmera, F., Salamab, A., & Elhawaryc, D. (2014). Nutritional knowledge, attitude, and practice of parents and its impact on growth of their children. *Menoufia Medical Journal*, 27(3), 612-616.
- Field, A. (2024). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (11nd ed.). India Printed in Italy.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. Fifth Edition. New York: McGraw-Hill Higher Education. (Original work published 1990)
- Galler, J.R., Bryce, C.P., Zichlin, M.L., Fitzmaurice, G., Eaglesfield, G.D., & Waber, D.P. (2012). Infant malnutrition is associated with persisting attention deficits in middle adulthood. *The Journal of Nutrition*, 142(4), 788-794.
- Gagnon, C., Greenwood, C.E., & Bherer, L. (2010). The acute effects of glucose ingestion on attentional control in fasting healthy older adults. *Psychopharmacology*, 211(3), 37-346.
- Jacobson, M.F., & Schardt, D. (1999). "Diet, ADHD & Behavior". *Washington*, 17, 1-8.
- Kadziela-Olech, H., & Piotrowska-Jastrzebska, J. (2005). The duration of breastfeeding and attention deficit hyperactivity disorder. *Roczniki Akademii Medycznej Białymstoku*, 50, 302-6.
- Kaplan, R.J., Greenwood, C.E., Winocur, G., & Wolever, T.M.S. (2000). Cognitive performance is associated with glucose regulation in healthy elderly persons and can be enhanced with glucose and dietary carbohydrates. *The American Journal of Clinical Nutrition*. 72(3), 825-836.
- Karaağaoğlu, N. (2008). *İlköğretim Çocukları İçin Sağlıklı Beslenme* (1.baskı). Klasmat Matbaacılık.
- Karaduman, B. D. (2004). *Dikkat Toplama Eğitim Programının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Çocuklarının Dikkat Toplama Düzeyi, Benlik Algısı ve Başarı Düzeylerine Etkisi*. (Tez No. 205199) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=ePX_SaJ0b35Gq45swKG3lDSCITYTIXnXBHb_04-UDjAHOWrI0UosxYDL7T2IjBY2
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler* (5.baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kothandan, S.K. (2014). School based interventions versus family based interventions in the treatment of childhood obesity: A systematic review. *Arch Public Health*, 72(1), 3.
- Küçükşille, E. (2010). Çoklu doğrusal regresyon modeli. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (3. baskı, ss. 259-266). Asil Yayın Dağıtım.

- Lipsky, L.M., Haynie, D.L., Liu, D., Chaurasia, A., Gee, B., Li, K., Iannotti, R.J., & Simonsmorton, B. (2015). Trajectories of eating behaviors in a nationally representative cohort of US adolescents during the transition to young adulthood. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(1), 138. doi: 10.1186/s12966-015- 0298-x.
- Martyn, K. (2010). *Nutrition made incredibly easy* (2nd ed.). Lippincott.
- Merdol, T. (2012). *Okul öncesi dönem eğitimi veren kişi ve kurumlar için beslenme eğitim rehberi* (2. baskı). Hatipoğlu Yayınları.
- Messier, C., Desrochers, A., & Gagnon, M. (1999). Effect of glucose, glucose regulation, and word imagery value on human memory. *Behavioral Neuroscience*, 113(3), 431-438.
- Niclas, T.A., & Johnson, R. (2004). Dietary guidance for healthy children, ages 2-11 years. *Position of the American Dietetic Association. J Am Diet Assoc*; 104, 660-77.
- Nigg, J.T., Knottnerus, G.M., Martel, M.M., Nikolas, M., Cavanagh, K., Karmaus, W., & Rappley, M.D. (2008). Low blood lead levels associated with clinically diagnosed attention-deficit/hyperactivity disorder and mediated by weak cognitive control. *Biological psychiatry*, 63(3), 325-31.
- Nyaradi, A., Li, J., Hickling, S., Foster, J., & Oddy, W.H. (2013). The role of nutrition in children's neurocognitive development, from pregnancy through childhood. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 97.
- Oktar İ., & Şanlıer, N. (2003) İlköğretim okullarında uygulanan beslenme Programları ve öğrencilerin beslenme davranışları ile ilgili öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi/ Mesleki Eğitim Dergisi*, 2, 1-8.
- Öztürk, Y. (2012). Malnütrisyon. *Klinik Tıp Pediatri Dergisi Enteral Beslenme Özel Sayısı*, 4-5.
- Pearson, N., Biddle, S.J.H., & Gorely, T. (2009). Family correlates of breakfast consumption among children and adolescents. A systematic review. *Appetite* 52, 1-7.
- Pelsser, L.M., Frankena, K., Toorman, J., Savelkoul, H.F., Pereira, R.R., & Buitelaar, J.K. (2009). A randomised controlled trial into the effects of food on ADHD. *European child & adolescent psychiatry*, 18(1), 12-9.
- Pişkin, A. (2015). *Dikkat toplama eğitimi programının ilkokulu 2.sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin gelişimine etkisi*. (Tez No. 382063) [Yüksek lisans tezi, Kayseri Erciyes Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=sY7m19PfcL6F1NUw-cr80Ml1QH4hAb1Mmhp3nJSiuljvtcWdVk1mzRkbypGEvSJD>
- Rao, G.S., Rao, D.R., Venkaiah, K., Dube, A.K., & Sarma, K.R. (2006). Evaluation of the Food and Agriculture Organization's global school-based nutrition education initiative, feeding minds, fighting hunger (FMFH), in schools of hyderabad, India. *Public Health Nutrition*, 9(8), 991- 995.
- Rampersaud, G. C., Pereira, M. A., Girard, B. L., Adams, J., & Metzl, J. D. (2005). Breakfast habits, nutritional status, body weight, and academic performance in children and adolescents. *Journal of the American Dietetic Association*, 105 (5), 743-760.
- Sabbağ, Ç., & Sürücüoğlu, M. S. (2011). İlköğretim Öğrencilerine Verilen Beslenme Eğitiminin Beslenme Tutum ve Davranışlarına Etkisinin Değerlendirilmesi. *Gıda Teknolojileri Elektronik Dergisi*, 1-13.
- Sağlık Bakanlığı. (2013). *Okul Öncesi ve Okul Çağı Çocuklara Yönelik Beslenme Önerileri ve Menü Programları*. Ankara.
- Said, I., Hadi, A. J., Manggabarani, S., Tampubolon, I. L., Maryanti, E., & Ferusgel, A. (2020). The effectivity of nutrition education booklet on knowledge, fast- food consumption, calorie intake, and body

- mass index in adolescents. *Journal of Health Promotion and Behavior*, 5(1), 11-17.
<https://doi.org/10.26911/thejhp.2020.05.01.02>
- Saksvig, B. I., Gittelsohn, J., Harris, S. B., Hanley, A. J., Valente, T. W., & Zinman, B. (2005). A pilot school-based healthy eating and physical activity intervention improves diet, food knowledge, and self-efficacy for native Canadian children. *J Nutr*; 135(10), 2392-2398.
- Salehi, B., Mohammadbeigi, A., Sheykholeslam, H., Moshiri, E., & Dorreh, F. (2016). Omega-3 and Zinc supplementation as complementary therapies in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Research in Pharmacy Practice*, 5(1), 22.
- Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L. F. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention 51 to enhance social- emotional resiliency in children. *Journal Of Child And Family Studies*, 19(2), 218-229.
- Shan, X., Liu, C., Luo, X., Zou, Y., Huang, L., Zhou, W., Qin, Q., Mao, D., Li, M., & Yang, L. (2021). Lodine nutritional status and related factors among Chinese school-age children in three different areas: A cross-sectional study. *Nutrients*, 13(1404), 1-10.
- Şimşek P., Yabancı, Y., & Turan, Ş. (2009). Okul çağı çocuklarının beslenme çantalarının değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(19), 112-99.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve Spss ile Veri Analizi* (5. Baskı). Nobel Yayınevi.
- Tayşi, S. (2018). *Gaziantep İlinde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan 3-18 yaş grubu çocukların beslenme durumlarının ve e-110 (sunset yellow) katkı maddesi bulunan besinlerin tüketim miktarlarının saptanması* (Tez No. 516033) [Yüksel lisans tezi, Gaziantep Hasan Kalyoncu Üniversitesi].
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=hcgrYffRbz0Z44UJEuLtwY-29tVNjnU34uYnvkaFoN1XTBHJ_YSGfAwuRvAv7E1
- T.C. Sağlık Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi ve Okul Çağı Çocuklara Yönelik Beslenme Önerileri ve Menü Programları*. Koza Matbaacılık.
- Tekkurşun Demir, G., & Cicioğlu, H.İ. (2019). Sağlıklı beslenmeye ilişkin tutum ölçeği (SBİTÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 256-74.
- Ulaş, S. C., & Günay, T. (2014). Okulda sağlık eğitimi yoluyla beslenme ve bedensel etkinlik davranış değişimi. *DEU Tıp Dergisi*, 28(3), 131-7.
- Verlaet, A.A.J., Noriega, D.B., Hermans, N., & Savelkoul, H.F.J. (2014). Nutrition, immunological mechanisms and dietary immunomodulation in ADHD. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 23(5), 19-529.
- WHO. (2017). *Mental Health Status of Adolescents in SouthEast Asia: Evidence for Action*. New Delhi: World Health Organization, Regional Office for South-East Asia. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.
- Yaycı, L. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Seçici ve Yoğunlaştırılmış Dikkat Becerilerini Grup Çalışması Yoluyla Geliştirme. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1638-1668.
- Yıldırım, K. (2019). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı alan okul öncesi dönemdeki çocuklarda beslenme davranışı, ebeveyn besleme tarzı ve antropometrik ölçümlerin araştırılması* (Tez No. 556889) [Tıpta uzmanlık, Malatya İnönü Üniversitesi].
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Mir2lXQK1dkmQ9lge3PZbpt90ywXP_Q_k41c_Ot9z_YEuGYOQfFP0uyshltKHJQ4

Zembat, R., Kılıç, Z., Ünlüer, E., Çobanoğlu, A., Usbaş, H., & Bardak, M. (2015). Çocuğun beslenme alışkanlığını kazanmasında okul öncesi eğitim kurumlarının yeri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 417-424.

Makale Bilgi Formu

Yazarların Katkıları: Bu makalenin yazımında; çalışma konsepti ve tasarımında, veri analizi ve verilerin yorumlanmasında, yazı taslağında, teknik destek ve malzeme desteğinde, içeriğin eleştirel incelenmesinde ve literatür taramasında tüm yazarlar eşit katkıda bulunmuş veri toplama süreci yazar Murat NEBİOĞLU tarafından yürütülmüştür. Tüm yazarlar son metni okumuş ve onaylamıştır.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazarlar tarafından potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.

Etik Onay ve Katılımcı Rızası: Bu araştırma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yazdığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurul Başkanlığı Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulunun 31.01.2024 tarih ve 10 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yapay Zeka Bildirimi: Bu makale yazılırken hiçbir yapay zeka aracı kullanılmamıştır.

İntihal Beyanı: Bu makale iThenticate tarafından taranmıştır.

Eğitimde Yaratıcı Düşünmenin Rolü ve Önemi Açısından Gerekliliği Üzerine Bir Araştırma

An Investigation on the Necessity of the Creative Thinking in the Education in terms of the Role and Importance

Kani Ülger 

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Sivas, Türkiye,
kulger@gmail.com
ror.org/04f81fm77



Öz: Öğrencilerin yaratıcı düşünme potansiyellerini geliştirme açısından eğitim alanı önemlidir. Yaratıcı düşünmenin problem çözmede etkin olduğu göz önünde bulundurulduğunda, eğitimde yaratıcı düşünmenin rolü ve bu rolden kaynaklı önemi daha iyi anlaşılabilir. Bu araştırmanın amacı, yaratıcı düşünmenin eğitimdeki rolü açısından önemini ilgili alanyazına dayalı olarak ortaya koymaktır. Bu amaçla, araştırmanın problem cümlesi “Eğitimde yaratıcı düşünmenin rolü ve önemi nedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama deseninde tasarlanmıştır. Araştırmaya konu olan “yaratıcı düşünme” ve “eğitimde yaratıcı düşünme” kavramları Google Akademik veri tabanında anahtar kelimeler olarak, 2000-2024 yıllarını kapsayacak biçimde Türkçe ve İngilizce dokümanlarda taranmış, ulaşılan belgeler içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırmada yaratıcı düşünme tanımlarında öne çıkan başat özelliğin “problem çözme” becerisi olduğu ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde eğitim alanının önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre eğitimde yaratıcı düşünmenin öğrenmeyi kolaylaştıran rolü ortaya konulmuş, yaratıcı düşünmenin öneminin bu rolden kaynaklı olarak, öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilebileceği yargısına varılmıştır. Sonuç olarak, okul öncesi dönemden başlayarak üniversite öğrenimine kadar eğitimin planlanmasında yaratıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklere yer verilmesi önerilmiş ve bu etkinlik çıktılarının yaratıcı düşünme açısından değerlendirilerek sürecin izlenmesinin gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı Düşünme, Eğitimde Yaratıcı Düşünme, Problem çözme, 21. Yüzyıl Becerileri

Geliş Tarihi/Received: 25.11.2024
Kabul Tarihi/Accepted: 30.05.2025
Yayınlanma Tarihi/ AvailableOnline:
30.06.2025

Abstract: The education field is important to development of the students' creative thinking potential. When considered that the creative thinking affect the problem solving process positively, it can be understood the role and importance of the creative thinking in the education. The purpose of this study was to reveal the role and importance of the creative thinking in the education as based on the literature. With this aim, the research question was shaped as follows: “What is the role and importance of the creative thinking in the education?” This study was designed through qualitative method and descriptive design. The keywords of the “creative thinking” and “the creative thinking in the education” were reviewed in the literature between the years of 2000-2024 at the Google scholarship database by the Turkish and English documents. The obtained documents were analyzed by content analysis. According to the data, the predominant feature of the creative thinking was the problem solving skill. Additionally, it was revealed the role of the creative thinking in the education as facilitate the learning and this situation leads the development of the students' problem solving skills from the pre-school to university level. Therefore, it was suggested to give place in education programs as learning activities for the development of the creative thinking skills of the students and to assess the outputs of these activities to follow the process.

Keywords: Creative Thinking, Creative Thinking in Education, Problem Solving, 21st Century Skills

Extended Abstract

The creative thinking originating from the innate of the individual as an ability can be developed by the education. Additionally, it can be pursued that the creative thinking skill of the student is important in terms of increasing her/him academic success. In today, the education area is

Cite as (APA 7): Ülger, K. (2025). Eğitimde yaratıcı düşünmenin rolü ve önemi açısından gerekliliği üzerine bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 48-66. DOI: [10.53629/sakaefd/1591257](https://doi.org/10.53629/sakaefd/1591257)

considerable field students' creative thinking development. Thus, it is necessary that the education area should be utilized for such a development. Therefore, from the early child education level, it is possible to plan the education programs for the development of student's creative thinking potential in each learning stage. The creative thinking is also necessary in both of the success of the working life and social lives for the students who are future individuals of the society. For that reason, it is important to be created learning climate for students to be promoted the development of their creative thinking skills. It can be started in the early child education level to develop the creative thinking skills of the students and this continuous to high school education level. To this point, it can be claimed that each education program has significant place in the development of the students' creative thinking. According to the literature almost each education program as a discipline is related to the development of the students' creative thinking potential. One of them is the art, which has an important to promote the students' creative thinking and to act their potential on creative thinking. However, the education area generally is vital to development of the students' creative thinking and to asses it. The purpose of this study is to reveal the importance of the education area in the development of the students' creative thinking potential as based on the related literature. Accordingly, the research question was determined as follows: "What is the role and importance of the creative thinking in the education?"

This study used the qualification research method with descriptive statistic technique. Thus, it was reviewed the literature with the keywords as the creative thinking and the creative thinking in the education in the Google Scholarship database regarding between the years of 2000 and 2024 in both of the Turkish and English documents. In the end of this review in the literature, reachable documents were analyzed by the descriptive statistics and used content analyze technique on them. In this process, it was reached 91 documents totally about the main issues as creative thinking and the creative thinking in the education in the Turkish and English documents. The obtained data from these documents was analyzed by the content analysis in terms of the determined categories about the main issues of this study as the definitions and clarifications placed in the previous studies.

According to the obtained data, it was determined that the most important features of the creative thinking were the problem solving and different thinking. That is, the creative thinking can be defined as to solve problem by thinking differently regarding novel and useful. Additionally, it was analyzed the data about the creative thinking's clarifications and it was revealed that the creative thinking could be clarified by the problem solving process with using the divergent and cognitive thinking and to produce a novelty product and thought. In this perspective, it was also revealed that it is necessary the creative thinking development in the education. In the content analysis, it was determined that the learning activities in education develop the creative thinking in especially increasing the problem solving skills of the students through enhance the learning. Additionally, it was revealed that the creative thinking could increase of the students' social and working life successes in future. Consequently, this study indicated that the creative thinking in the education could be developed by learning activities in the students' problem solving skills. This role of the creative thinking is important in the education area due to the creative thinking has the important effect on the success on the development of the students' problem solving skills. In accordance with the present result, it can be suggested to plan the learning activities in the education programs in terms of the development of the creative thinking skills of the students. It was also suggested to follow the students' development line assessing the creative thinking skills in the schools.

1. Giriş

Yaratıcı düşünme eğitim alanında öne çıkan bir kavramdır. Öğrencilerin eğitim hayatında yaratıcı düşünme kavramı özellikle günümüzde yadsınamayacak bir önemdedir. Akademik başarı da dâhil olmak üzere, eğitimde yaratıcı düşünme kavramının öğrencinin düşünme becerilerine ve dolayısıyla

öğrenim sürecine olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir. Argun (2011) okul öncesi dönemden başlayarak çocuğun düşüncelerini merak etme, gözlem, buluş yeteneklerinin gelişmesi açısından yaratıcı bireylerin yetişmesinde eğitimin önemine dikkat çekmektedir. Her ne kadar yaratıcı düşünme yetisi her bireyde doğuştan gelen bir yeti olsa da bu potansiyelin harekete geçirilerek geliştirilmesi yalnızca eğitimle mümkün olabilmektedir. Hatta eğitimde yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin günümüzde bir gereklilik olduğu ileri sürülebilir. Oral (2006) gelişmekte olan ülkeler açısından yaratıcı düşünme becerilerinin üniversite eğitime dâhil edilmesinin öğrencilerin gelecekteki yaşamlarını biçimlendirmede vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Günümüz dünyasında bireyin sosyal ve iş hayatında yaratıcı düşünmenin vazgeçilmez bir beceri olduğu her geçen gün biraz daha anlaşılır olmaktadır. Koray, Köksal, Özdemir ve Presley (2007) ilkokul düzeyinden başlayarak öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini teşvik etmenin gerekliliğinden söz ederken, Yeşilyurt (2020) doğuştan gelen yaratıcılık ve yaratıcı düşünme yetisinin eğitimle geliştirilebilen beceriler arasında olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, geliştirilebilen bir beceri olan yaratıcı düşünmenin eğitim alanı için önemli bir başlık oluşturduğu ifade edilebilir.

1.1. Problem Durumu

Arı (2024) insan beyninin sadece verileri işlemeye yarayan bir makine olmadığını, günümüzde bireyin duygularını tanıması, tanımlaması, yönetmesi ve yaratıcı yollarla ifade etmesinin önemine işaret etmektedir. Ayra ve Şahin (2024) çağın gerekli becerilerinden olan yaratıcı düşünmenin insana özgü olarak bireylerin hayatında değişime uyum sağlamayı kolaylaştıran, yeniliği, özgünlüğü ve gelişimi destekleyen yönüne vurgu yapmaktadır. 21. yüzyıl üst düzey düşünme becerilerinden olan yaratıcı düşünme bireylere yaşama farklı yönden bakabilme ve öğrendiklerini farklı durumlara uyarlayabilme gibi yetkinlikler sunabilmektedir (Demirkol & Anılan, 2024). Deniz ve Demir (2024) ise, yaratıcı düşünmenin hem çevresel hem de genetik etkenlere bağlı olarak bireylerde farklı düzeylerde kendini gösterebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle birey eğitiminin her aşamasında yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye odaklanması öne çıkan bir konu olmaktadır. Zira Ayyıldız, Potur ve Barkul (2009) bilimde, sanatta ve teknolojiye ilerlemek için eğitimde yaratıcı düşünmenin son derece önemli olduğunu bildirmektedir. Bundan dolayı, öğrencileri yaratıcı düşünmeye teşvik etmek eğitimin hedeflerinden biri olmalıdır (Švecová, Rumanová & Pavlovičová, 2014). Wang ve Burdina'nın (2023) belirttiği gibi, yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi günümüz modern eğitimin önemli bir görevidir. Pangestu (2021) alanyazına dayalı olarak, eğitimin odak noktasının geçmişte yapılagelenleri tekrarlamaktan çok, yeni şeyler düşünme ve yapma yeteneğine sahip insanlar yetiştirmek olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu noktada Katılmış (2024) eğitimde farklı öğretim yöntemlerinin uygulanmasının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği bulgusuna ulaşmıştır. Benzer biçimde Rahman (2017) keşfedici öğretim yönteminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini teşvik ettiğini bulmuştur. Nitekim eğitim alanında yaratıcı düşünceyi geliştirmenin öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiği ve gelecekteki başarıları için çok önemli olduğu vurgulanmaktadır (Vargel, Karaoğlu, Özdemir & Aslan, 2024). Bu durumu destekler biçimde, yaratıcı düşünme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasında çok önemli etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (İşgören, Evcimik, Akdağ & Bayaktemur, 2024). Dolayısıyla yaratıcı düşünmenin öğrencilere kazandırılması gereken bir beceri olduğu açıktır (Kozikoğlu & Küçük, 2020). Bu aşamada Argun (2011), yaratıcılığı ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmede eğitimin önemine dikkat çekmektedir. Öztürk (2004) ise günümüz eğitiminde yaratıcı düşünbilmenin bir zorunluluk haline geldiğini ifade ederken, Koç ve Demirkan (2020) eğitimde yaratıcılığın desteklenmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, temel olması nedeniyle çocukluk evresi, ergenlik ve ilk gençlik yıllarına denk gelen yaş aralıkları, yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinde ayrı bir öneme sahip olduğu ileri sürülebilir. Argun'a (2011) göre, çocuğun 18 aylıkken kâğıt üzerine büyük kol hareketleriyle çizimler yapmasıyla başlayan ve 10-12 yaş arası meraklı bir biçimde yeniden keşiflerde bulunmaya hazır hale gelmesiyle devam eden süreç önemlidir. Çünkü 13-19 yaş aralığında çocuk,

yaratıcı düşünme becerisinde gelişim göstererek algılama ve kuramsal tasarım yeteneğini arttırmaktadır. Bu süreç aynı zamanda çocuğun temel ve orta eğitim aşamalarına denk geldiği için sözü edilen dönem bireyin belki de hayatının en önemli eğitim evresi olduğu söylenebilir. Zira bu zaman diliminde çocuk küçük yaşlardan itibaren ilk kez eline kalem ve fırça alarak çizim yapıp, boyama yapmaya başlamasıyla, zihni süreçte algı gelişimini somut olarak ifade etmesiyle beraber yaratıcı fikirlerin beslendiği önemli bir alanı deneyimleyerek yaratıcılığını temellendirmiş olur. Bundan dolayıdır ki, çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde eğitim temel alanlardan biridir. Çimşir (2019) yaratıcı düşünme becerisinin eğitim sürecinin her düzeyinde uygulanan farklı etkinliklerle kazandırılıp, bu becerinin öğrenilip geliştirilebileceğini belirtmektedir. Nitekim Can Yaşar ve Aral (2010) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların yaratıcı düşünme becerilerini incelemiş, okul öncesi eğitim alan çocukların yaratıcı düşünme puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğunu bulmuştur. Buna göre, yaratıcılığı etkileyen en önemli faktörlerden biri kuşkusuz eğitimidir (Soykurt, 2022) denilebilir. Akpur (2020) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin sahip olduğu yaratıcı düşünme becerilerin onların akademik başarılarının önemli bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Benzer biçimde, Lin ve Wu (2016) yaptıkları araştırmayla yaratıcı düşünmenin öğrenme ürünleri üzerine olumlu etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu noktada, Chan (2013) eğitimcilere öğrencilerin yaratıcı düşünmelerini geliştirmek için etkinlik sunarak onların serbest düşünmesine izin vermelerini salık vermektedir. Dolayısıyla öğretmenlere düşen görev; küçük yaşlardan itibaren öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini ortaya çıkarmak ve yaratıcı düşünmeyi destekleyici etkinliklerle onların yaratıcılıklarını geliştirmeye odaklanmak olmalıdır (Işık, Uysal, Akosmanoğlu & Bilir, 2015). Eragamreddy (2013) yaratıcı düşünmenin hem öğretmede hem de öğrenmedeki önemine dikkat çekerken, Gregory, Hardiman, Yarmolinskaya, Rinne ve Limb (2013) yaratıcılığın eğitim açısından özellikle ilk ve ortaokul eğitiminin bir bileşeni olması gerektiğini belirtmektedir. Çünkü yaratıcı düşünmenin hayat koşullarında olduğu gibi eğitimde de çok yönlü çözümler üreten yapısı öne çıkmaktadır (Hong & Milgram, 2010). İlgili alanyazında ortaya konulan bulgular, öğrencinin doğuştan getirdiği yaratıcılığın ortaya çıkarılmasında ve yaratıcı düşünme potansiyelinin geliştirilmesinde eğitimin önemli bir konuma sahip olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, ilgili alanyazın incelendiğinde eğitimde yaratıcı düşünmenin değeri vurgulanmasına rağmen, eğitimde yaratıcı düşünmenin önemi açısından belli başlıkların bütünsel olarak ortaya konulmadığı, konunun değişik yönlerinin ayrı başlıklar altında ele alındığı gözlemlenmekte ve bu durum alanyazında kayda değer bir boşluk oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Önemi:

Bu araştırmanın önemi, 21. Yüzyıl becerilerinden sayılan yaratıcı düşünmenin eğitimdeki rolünü belirlemek ve bu rolden kaynaklı konu başlıklarını ortaya çıkarmaktır. Dolayısıyla bu araştırmanın, alanyazında eğitimde yaratıcı düşünme ile ilgili rolün ayrı başlıklar altında ele alınması yönündeki kapsamın genişletilmesi noktasında önemli olduğu söylenebilir.

1.3. Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın amacı; bireyin önemli düşünme yetilerinden biri olan yaratıcı düşünme becerisinin ilgili alanyazına dayalı olarak eğitimdeki konumunun oynadığı rol açısından, bütüncül biçimde belli başlıklar altında açıklanarak belirlenmesidir. Bu araştırmanın alt amacı ise; yaratıcı düşünmenin eğitimdeki konumuna paralel olarak eğitim alanında öneminin ortaya konulmasıdır. Bu amaçla, araştırma sorusu: “Eğitimde yaratıcı düşünmenin rolü ve önemi nedir?” şeklinde oluşturulmuştur.

2. Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden, doküman analiz tekniğinde betimsel tarama deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya konu olan “yaratıcı düşünme” ve “eğitimde yaratıcı düşünme” kavramları erişime sürekli açık bir platform olan Google Akademik veri tabanında anahtar kelimeler

olarak, 2000-2024 yıllarını kapsayacak biçimde bilimsel makale ve metin odağında taranmıştır. Bu araştırmada ayrıca, Google scholarship veri tabanında “creative thinking” ve “creative thinking in education” anahtar kelimeleriyle İngilizce dokümanlarda da bilimsel makale ve metin odağında tarama yapılmıştır.

Bu araştırmada verilerin analizi, nicel içerik analizi tekniğinde açık kodlama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Alan uzmanları nicel içerik analizi tekniğinin sıklıkla yazılı metinlerin analizinde kullanıldığını belirtmektedir. Bu tekniğin temel amacı kategoriler oluşturma esnasında belirlenen kelimelerin veya kavramların tekrar etme sıklığını sayısal olarak tespit etmektir. Bu açıdan güvenilirliği oldukça yüksektir. Araştırma konusunu içeren dokümanların sistemli bir analizinin yapılabilmesi için, belli kategorilerin oluşturulması hem geçerlik hem de güvenilirliği desteklemektedir. Kodlama aşamasında araştırmacı çalışmanın temel soruları uyarınca analiz edeceği verileri anlamlı bütünler halinde planlayarak, ortaya çıkan kodlar üzerinden *kategori* sınırlarını belirler ve planlama sürecini tamamlar (Metin & Ünal, 2022). Kategorilerin oluşturulması verinin indirgenmesi (data reduction) tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Bu teknikte kategorilerin oluşturulması açısından araştırma sorusu uyarınca içeriklerin dâhil edilmesi, araştırma sorusuna uyum sağlamayan içeriklerin ise dışarıda bırakılması söz konusudur (Metin & Ünal, 2022). Verinin indirgenmesi yani dâhil etme/dışlama kriterleri geçerlilik kriterlerindendir (Başkale, 2016). Sonraki aşamada ulaşılan dokümanlar araştırma sorusu doğrultusunda tanımlatıcı istatistikler ve içerik analiziyle incelenerek mevcut bulgular elde edilmiştir. Bu araştırmada “eğitimde yaratıcı düşünme” konusunda hem Türkçe hem de İngilizce anahtar kelimelerle, 2000-2024 yıllarını kapsayan, ilgili veri tabanında yapılan taramalarda ulaşılan bilimsel makale ve metin olarak dokümanlar, ilk yazar ve kısa başlıklar biçiminde Ek-1’de verilmiştir.

3. Bulgular

Türkçe ve İngilizce kaynaklarda “yaratıcı düşünme” ve “eğitimde yaratıcı düşünme” anahtar kelimeleriyle yapılan taramalarda yaratıcı düşünme konusunda 50 adet dokümana, eğitimde yaratıcı düşünme konusunda ise 41 adet dokümana ulaşılmıştır. Yaratıcı düşünme konusunda ulaşılan 50 dokümandan 6 adedinde tanım bilgisi, 19 adedinde de açıklama bilgisine rastlanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1

Yaratıcı Düşünme Konusunda Ulaşılan Dokümanlar Açısından Tanımlayıcı Sayısal Bilgiler

Terim	Ulaşılan Sayısı	Doküman	Tanım içeren doküman sayısı	Açıklama içeren doküman sayısı
Yaratıcı Düşünme	50		6	19

Tablo 1 incelendiğinde, yaratıcı düşünme konusunda açıklama içeren doküman sayısının tanım içeren dokümanlara göre sayıca fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgu ilgili alanyazında yaratıcı düşünmenin tanımından daha çok ilgili terimin açıklanmasına odaklanıldığını göstermesi bakımından kayda değerdir. Buna göre yaratıcı düşünme teriminin açıklanmasının, tanımının yapılmasına nazaran daha yaygın bir durum olduğu söylenebilir.

Eğitimde yaratıcı düşünme konusunda ulaşılan 41 adet dokümandan 10 adedinde açıklama, 14 adedinde ise “eğitimde yaratıcı düşünme” konusuyla ilgili yapılan araştırma sonuçlarına rastlanmıştır (Tablo 2). “Eğitimde yaratıcı düşünme” konusunda tanım içeren herhangi bir dokümana rastlanmamıştır. Bu durumun alan yazında önemli bir boşluğa işaret ettiği ileri sürülebilir.

Tablo 2

Eğitimde Yaratıcı Düşünme Konusunda Ulaşılan Dokümanlar Açısından Tanımlayıcı Sayısal Bilgiler

Terim	Ulaşılan doküman	Eğitimde Yaratıcı Düşünme Açıklama İçeren Doküman	Eğitimde Yaratıcı Düşünme Konusunda Araştırma İçeren
-------	------------------	---	--

	sayısı	Sayısı	Doküman Sayısı
Eğitimde Yaratıcı Düşünme	41	10	14

Tablo 2 incelendiğinde, eğitimde yaratıcı düşünme konusunda hem açıklama hem de araştırma başlığında görece bir denklik olduğu söylenebilir. Bu bulgu, alanyazında konu hakkında araştırma sonuçlarına göre açıklamaların geliştirildiği biçiminde yorumlanabilir. Dolayısıyla mevcut araştırmanın alanyazına katkısının konu hakkında güncel bilgi sağlama yönünde olacağı söylenebilir.

Bu çalışmada Tablo 1’de sunulan “yaratıcı düşünme” anahtar kelimesiyle yapılan taramalarda elde edilen dokümanlar açısından belli kategoriler belirlenmiştir. Bu kategorilerin ilgili dokümanlarda yer alma sıklığı, içerik analiziyle incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo-3 ve Tablo-4’te verilmiştir. Buna göre yaratıcı düşünme konusunda tanım içeren dokümanlarda belirlenen kategorilerin içerik analizi Tablo 3’te sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Amacı ile İlgili Bulgular

Bu çalışmada yaratıcı düşünmenin eğitimdeki konumunu belirlemek amacıyla ulaşılan dokümanlardan elde edilen bulgular Tablo 3 ve Tablo 4’ten başka sırasıyla Tablo 5 ve Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 3

Yaratıcı Düşünme Konusunda Yapılan Tanımlarda Belirlenen Kategoriler Açısından İçerik Analizi

<i>Dokümanlar</i> <i>Kategoriler</i>	Yaratıcı Düşünme Tanım İçeren Dokümanlar	<i>F</i>
Problem çözme	√√√√√√	6
Farklı düşünme	√√√√√	5
Kullanışlı düşünme	√√√	3
Yenilikçi Düşünme	√√	2

Tablo 3’teki verilere göre, dokümanlarda yer alan yaratıcı düşünme tanımlarında belirlenen kategorilerin ilgili dokümanlarda yer alma sıklığı şöyle sıralanmaktadır: “Problem Çözme” (f=6), “Farklı düşünme” (f=5), “Kullanışlı düşünme” (f=3) ve “Yenilikçi düşünme” (f=2). Tablo 3’teki veriler incelendiğinde, yaratıcı düşünme teriminin tanımlarında en çok “problem çözme” ve “farklı düşünme” kategorilerinin yer aldığı görülmektedir. Bunları sırasıyla; “kullanışlı düşünme”, ve “yenilikçi düşünme” izlemektedir. Yayuk, Purwanto, As’ari ve Subanji (2020) alanyazındaki birçok araştırmacının yaratıcı düşünmeyi; farklı problemlerin zorlayıcı etkisiyle yeni fikirleri inşa eden yapısına dikkat çektiğini belirtmektedir. Bundan dolayı yaratıcı düşünmeyi yeni fikirleri geliştirme, uygulama ve bunlara öncülük etme girişimlerinde problem çözme ve problem formüle etmeye yardımcı olan zihinsel bir etkinlik olarak açıklamaktadır. Diğer yandan, alanyazın uzmanlarına göre yaratıcılık farklı düşünme biçimlerini takdir etmeye yönelik bir düşünme süreci olarak değerlendirilmektedir (Allegra, Chifari & Ottaviano, 2001). Kaufman ve Baer (2002) ise, yaratıcılığın orijinal ve kullanışlı bir ürünün üretilmesini içeren bir düşünme süreci olduğunu vurgulamaktadır.

Yenilikçi düşünme tanım açısından kavram olarak oldukça zengindir. Gedik ve Demirezen (2023) alanyazında öne çıkan tanımlardan bazı kavramları şöyle aktarmaktadır: Yeni bir ürünün ortaya konulması, farklı fikirler sunma, analitik düşünme ile olaylara nesnel yaklaşarak farklı çözüm önerileri üretmek, farklı görüşlere açık olmak ve özgün düşünebilmek. Bütüncül bir yaklaşımla, bu sıralananların aynı zamanda yaratıcı düşünme için de geçerli olduğu söylenebilir. Gedik ve Demirezen (2023) 1142 ortaokul öğrencisinin dâhil olduğu çalışmada öğrencilerin yenilikçi düşüncelerinde

problem çözme alt boyutunda puan ortalamalarının yüksek olduğunu bulmuştur. Buna göre, farklı problemleri çözebilen yaratıcı bireylerin aynı zamanda yenilikçi düşünmeye sahip olduğu söylenebilir. Alanyazına dayalı olarak, Baker ve Rudd (2001) yenilikçiliğin yaratıcılık özelliklerinden biri olduğu, yaratıcılığın karmaşık yapısına rağmen üretken ve yenilikçi özelliklerin öne çıktığını belirtmektedir. İlgili alanyazındaki sonuç ve açıklamaların mevcut araştırmanın bulgularını destekler biçimde olduğu söylenebilir: Tablo 3'teki verilere göre, yaratıcı düşünme ile yenilikçi düşünme süreçlerinin birbirini besleyen iki düşünme biçimi olarak öngörülebilir. Sonuç olarak Tablo 3'teki veriler yaratıcı düşünme teriminde tanım olarak "problem çözme"nin öne çıktığını, bunu "farklı düşünme", "kullanışlı düşünme" ve "yenilikçi düşünme"nin izlediğini göstermektedir. Bu bulguya göre *yaratıcı düşünme*; "alışılmışın dışında farklı düşünerek bir durum ya da problemi yenilikçi ve kullanışlı biçimde çözme, sonuçlandırma" olarak tanımlanabilir.

Tablo 1'de yaratıcı düşünme konusunda tanım içeren dokümanlardan başka, terim hakkında açıklama içeren dokümanlar da söz konusudur. Buna göre, yaratıcı düşünme hakkında yapılan açıklama içeriklerinde belirlenen kategoriler açısından içerik analizi Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Yaratıcı Düşünme Konusunda Yapılan Açıklamalarda Belirlenen Kategoriler Açısından İçerik Analizi

<i>Dokümanlar</i> <i>Kategoriler</i>	Yaratıcı Düşünme Açıklama İçeren Dokümanlar	<i>F</i>
Üretkenlik, yenilik ve özgün ürün	√√	2
Hayal gücü, farklı düşünme ve uygulama	√√	2
Analitik ve pratik düşünme	√	1
İraksak ve yakınsak düşünme	√	1
Düşünmeye teşvik	√√	2
Problem bulma ve çözme	√√	2
Sanat	√	1
Akademik başarı	√	1
İmge	√	1
Eğitim bileşeni	√√	2
Akıcılık-orijinallik-zenginleştirme	√√√√	4

Tablo 4'te yaratıcı düşünme ile ilgili açıklamalarda belirlenen kategoriler şunlardır: "Akıcılık-orijinallik-zenginleştirme" (f=4), "Üretkenlik, yenilik ve özgün ürün", "Hayal gücü, farklı düşünme ve uygulama", "Düşünmeye teşvik", "Problem bulma ve çözme", "Eğitim bileşeni" (f=2), "Analitik ve pratik düşünme", "İraksak ve yakınsak düşünme", "Sanat", "Akademik başarı" ve "İmge" (f=1). Tablo 4' teki veriler incelendiğinde mevcut bulgunun yaratıcı düşünmenin yukarıdaki satırlarda ifade edilen tanım çerçevesinde önemli bir veri olduğu söylenebilir.

Yaratıcılığın genellikle yeni ve değerli fikirler üretmeye yönelik bilişsel bir yetenek olarak (Saeki, Fan & Dusen, 2000), okullarda öğrencilerin akademik performansını artırabileceği üzerinde durulmaktadır (Stenberg, 2003). Bu bağlamda yaratıcı düşünmenin bir problemi formüle etme ve çözmeye yardımcı olması açısından önemli bir yönü söz konusudur (Yayuk vd., 2020). Dolayısıyla yaratıcı düşünme, ıraksak ve yakınsak düşünmeyi birleştiren bir süreç olarak (Basadur, Runco & Vega, 2000), akıcı biçimde çok sayıda fikir üretme, sıra dışı veya benzersiz orijinal fikirler öne sürme noktasında bu fikirleri detaylandırma becerisinden (Kim, 2006) ortaya çıktığı söylenebilir. Melibayeva, Khashimova,

Narmetova, Komilova ve Bekmirov (2020) yaptıkları araştırmada yaratıcı düşünmenin öğrencilerin düşünme gelişimini teşvik ettiğini bulmuştur. Bu sonuç yaratıcı düşünmenin düşünmeyi teşvik etmenin yanı sıra, ıraksak ve yakınsak düşünme ile analitik düşünmeyi de destekleyen yapısına işaret etmesi bakımından önemlidir. Diğer yandan, Kulmuminov ve Mukhtarova (2023) sanat açısından önemli eserlerin üretilmesinin yaratıcı düşünme ile ilişkili olduğunu belirterek, yaratıcı düşünmenin sanat alanındaki önemine değinmiştir. Dolayısıyla yaratıcı düşünme her disiplinde, eğitimin her kademesinde ihtiyacı hissedilen ve geliştirilmesi gerekli bir düşünme biçimi olarak nitelenebilir. Buna göre alanyazına dayalı olarak, yaratıcı düşünmenin kapsayıcı bir tanımı şöyle yapılabilir. *Yaratıcı düşünme*; düşünmeye teşvik edilen bir ortamda üretken ve yenilikçi bir yaklaşımla, bireyin hayal gücünün, analitik ve ıraksak-yakınsak düşünme becerilerinin de işin içinde olduğu, problem bulma ve çözme ile ilerleyen bir süreçte, akıcılık-orijinallik-zenginleştirme, sanat ve imgelemden yararlanarak, özgün ürün ortaya koyan ya da pratik, yenilikçi düşünme ile sonuçlanan, akademik başarıya etki eden bir eğitim bileşeni olarak yeni, farklı bir düşünme ve uygulama biçimidir.

Eğitimde yaratıcı düşünme anahtar kelimesiyle yapılan taramalarda, yukarıda Tablo 2’de sunulduğu gibi, 41 adet dokümana ulaşılmış ve bu dokümanlardan 24 adedinde ilgili konu başlığında açıklama ve araştırma sonucuna rastlanmıştır. Bu 24 dokümanın 10 adedi eğitimde yaratıcı düşünme konusunda açıklama, 14 adedi ise eğitimde yaratıcı düşünme konusunda araştırma sonuç içeriğine sahiptir. Tablo 5’te eğitimde yaratıcı düşünme konusundaki açıklamalar, Tablo 6’da ise eğitimde yaratıcı düşünme hakkında araştırma sonuçları belirlenen kategoriler açısından içerik analiziyle incelenmiştir.

Tablo 5

Eğitimde Yaratıcı Düşünme Konusunda Yapılan Açıklamalarda Belirlenen Kategoriler Açısından İçerik Analizi

<i>Dokümanlar</i> <i>Kategoriler</i>	Eğitimde Yaratıcı Düşünme Konusunda Açıklama İçeren dokümanlar	<i>F</i>
Eğitimde yaratıcı düşünme akademik başarı için gereklidir	√	1
Eğitimde yaratıcı düşünme problem çözme gelişimi için gereklidir	√√√√	4
Eğitimde yaratıcı düşünme yenilikçi düşünme gelişimi için gereklidir	√√	2
Eğitimde yaratıcı düşünme beceri gelişimi için gereklidir	√√	2
Eğitimde yaratıcı düşünme sosyal hayat ve iş hayatında başarı için gereklidir	√	1

Tablo 5 incelendiğinde eğitimde yaratıcı düşünmenin öncelikle öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimi için gerekli olduğu konusunda açıklamaların (f=4) baskın olduğu söylenebilir. İlgili açıklamalarda eğitimde yaratıcı düşünmenin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmedeki katkısından söz edilmekle beraber, yaratıcı düşünmenin ayrıca yenilikçi düşünmeyi de (f=2) geliştirebileceği belirtilmektedir. Tablo 5’teki verilere göre, eğitimde yaratıcı düşünme becerisinin öğrencilerin akademik, sosyal ve iş hayatındaki başarılarına (f=1) olumlu yönde katkısı olabileceği ifade edilebilir. İlgili alanyazında yaratıcı düşünmenin öğrencilerin öğrenmelerini geliştirdiği ve öğrenme çıktılarına olumlu yönde etki ettiği (Chen, 2021) dikkate alınırsa, bu durumun akademik başarıya da olumlu yansımalarının olabileceği ileri sürülebilir. Bu bağlamda, Dilekçi ve Karatay’ın (2023) eleştirel düşünme, problem çözme ve işbirlikçi çalışma gibi faaliyetlerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna varması anlamlıdır. Baker ve Rudd (2001) ise yaratıcılığın karmaşık yapısına karşın, üretken ve yenilikçi özelliklerinin öne çıktığını

belirtmektedir. Craft (2002) bir beceri olarak yaratıcılığın bir işi kolaylaştırma özelliğine dikkat çekerek, yaratıcı düşünmenin bir işi kolaylaştırma olarak görülebileceğini belirtmektedir. Buna göre eğitimde yaratıcı düşünme; beceri gelişimi için öğretimde kolaylaştırıcı yönü açısından gerekli bir öğretim bileşeni olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, eğitimde yaratıcı düşünmenin öğrencilerin problem çözme, yenilikçi düşünme, beceri gelişimi için gerekli bir düşünme biçimi olarak, bireyin problem çözme, akademik başarı, sosyal ve iş hayatındaki başarı için önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 6

Eğitimde Yaratıcı Düşünme Konusunda Araştırma Sonuçları Açısından Belirlenen Kategorilerin İçerik Analizi

<i>Dokümanlar</i> <i>Kategoriler</i>	Eğitimde Yaratıcı Düşünme Hakkında Araştırma Sonuçlarını İçeren Dokümanlar	F
Eğitim yaratıcı düşünmeyi geliştirir.	√√√√√√√√√√	10
Eğitimde yaratıcı düşünme problem çözme geliştirir.	√	1
Eğitimde yaratıcı düşünme akademik başarıyı artırır.	√√	2
Eğitimde yaratıcı düşünme öğrenmeyi geliştirir.	√	1

Tablo 6’da eğitimde yaratıcı düşünme konusunda araştırma sonuçları açısından belirlenen kategoriler incelendiğinde, eğitimin belirgin biçimde yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği (f=10) sonucuna varılabilir. Şener, Türk ve Taş (2015) fen bilgisi dersinde proje temelli uyguladıkları eğitim etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme seviyelerini arttırdığını tespit etmiştir. Eshet ve Margaliot (2022) öğretmen eğitiminde yaratıcı düşünme etkinliklerin öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Benzer biçimde, Wang ve Burdina (2023), yaratıcı düşünme gelişimi açısından yapılan eğitsel etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretimin önde gelen amacı; bireyde bilişsel gelişimi desteklemek ve daha ileri bir noktaya evrilmesini sağlamaktır. Eğitim alanındaki çalışmaların öğrencilerin bilişsel gelişimi açısından yaratıcı düşünme becerilerine olumlu yönde katkı verdiğinin ortaya konulması bu noktada önemlidir. Zira eğitimin öğrenciye bilişsel gelişimi kapsamında yaratıcı düşünmesini geliştiren yönü, Tablo 6’da açık biçimde “eğitim yaratıcı düşünmeyi geliştirir” kategorisinde görülmektedir.

Tablo 6 irdelendiğinde eğitimde yaratıcı düşünmenin akademik başarıyı arttırdığı (f=2) diğer bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır. Yapılan araştırma sonuçlarına dayalı olarak Chen (2021) yaratıcı düşünme becerilerinin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde etkisi olduğunu bildirmektedir. Davies, Jindal-Snape, Collier, Digby, Hay ve Howe (2013) eğitimde yaratıcı öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığına ilişkin araştırma sonuçlarının olduğunu bildirmektedir. Tablo 6’daki veriler ayrıca eğitimde yaratıcı düşünmenin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği (f=1) ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını göstermektedir. Dilekçi ve Karatay (2023), öğrencilerin yaratıcı düşünceleri ile problem çözme becerileri arasında olumlu bir etkileşim olduğunu bulmuştur. Eğitimde yaratıcı düşünme konusunda yapılan araştırma sonuçları açısından mevcut bulgu, eğitsel etkinlikler yoluyla öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirilmesinin öğrenimi kolaylaştırması nedeniyle öğrencilerin akademik başarılarının arttırılabileceği ve böylece *eğitim yaratıcı düşünmeyi geliştirir* yargısına varılabileceğini göstermektedir. Švecová vd., (2014), eğitimin her kademesinde amaç; öğrencilerin yaratıcı ve analitik düşünerek problem çözmelerinin teşvik edilmesi olarak açıklamaktadır. Buna göre “eğitimde yaratıcı düşünme”; öğrencinin problem çözme becerisini geliştiren ve bu yolla öğrenmeye katkı sağlayarak hem akademik başarıyı hem de beceri gelişimini olumlu yönde etkileyen bir süreç olarak değerlendirilebilir. Sonuç olarak mevcut bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde, *yaratıcı düşünme* hakkındaki tanım ve açıklamalarda üretken, akıcı,

orijinal, özgün, yeni, farklı düşünme, problem bulma ve problem çözme özelliklerinin öne çıktığı dikkat çekmektedir (Tablo 3 ve Tablo 4). Araştırmanın amacı açısından, eğitimde *yaratıcı düşünmenin* konumundan kaynaklı rolü noktasında, öğrencilerin düşünme, problem çözme ve beceri gelişimi ile akademik başarının artırılmasında (Tablo 5 ve Tablo 6) etkili olduğu ve bundan dolayı eğitim alanında gerekli bir bileşen olduğu söylenebilir.

3.2. Araştırmanın Alt Amacı ile İlgili Bulgular

Bu araştırmanın alt amacı; yaratıcı düşünmenin eğitimdeki konumuna paralel olarak eğitim alanında öneminin ortaya konulması olarak açıklanmıştır. Elde edilen veriler, yaratıcı düşünmenin eğitimdeki konumunun öğrencinin problem çözme becerisinin geliştirilmesi ve akademik başarının artırılması unsurlarında ortaya çıkması (Tablo 5 ve Tablo 6) aynı zamanda yaratıcı düşünmenin eğitim alanındaki önemini göstermesi bakımından kayda değerdir. Dolayısıyla bu araştırmanın alt amacı açısından, yaratıcı düşünmenin eğitimdeki önemi, eğitimdeki konumundan kaynaklandığı ileri sürülebilir. Bir başka deyişle, yaratıcı düşünmenin eğitimdeki önemi bu düşünme biçiminin eğitimdeki konumu uyarınca problem çözme becerisini geliştirme unsuruna bağlı olarak, akademik başarı ve beceri gelişiminde oynadığı rolden ileri gelmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada ulaşılan bulgular değerlendirildiğinde, alışılmışın dışında farklı düşünerek bir problemi yenilikçi ve kullanışlı biçimde çözme olarak tanımlanabilen yaratıcı düşünmenin farklı bir problem çözme izleği sunan bir düşünme becerisi olduğu söylenebilir. Durnacı ve Ültay (2020) ile Öncü'ye (2003) göre; yaratıcı düşünme sadece bir yeteneği değil, birçok yetiyi içerir. Yaratıcı düşünmenin en önemli özelliği farklılık (Gömleksiz ve Kan, 2009), orijinallik ve faydalılıktır (Özgenel & Çetin, 2017). 21. yüzyıl becerileri arasında sayılan yaratıcı düşünmenin belli başlı göstergeleri olarak; akıcılık, esneklik ve orijinallik özellikleri dikkat çekmektedir (Romadani & Basri, 2024). Smogorzewska, Szumski, Grygiel, Bosacki ve Karwowski (2024) akıcı düşünen çocukların aynı zamanda imgelemelerinin de zengin olduğu ve başkalarını anlamada daha başarılı olduklarını bildirmektedir. Buna göre yaratıcı düşünmeyi; alışılmışın dışında farklı durum ya da problemleri bilinen izleklerin dışında, akıcı düşünme yoluyla yeni ve işe yarar çözümlere ulaşma veya yeni ürün, çıktı ya da yeni yollar, yöntemler, teknikler bulma becerisi olarak tanımlamak mümkündür.

Mevcut araştırmanın ulaştığı bulgular açısından yaratıcı düşünmenin açıklanmasında ise, bu düşünme biçiminin bireyi farklı düşünmeye teşvik eden yönünün öne çıktığı söylenebilir. Bu bağlamda yaratıcı düşünme; teşvik edilen farklı bir düşün sürecinde bireyin analitik ve ıraksak-yakınsak düşünme becerileriyle birlikte hayal gücünü, imgeyi, sanatı da kullanarak karmaşık durumlarda problemi bulma ve çözme ile ilerlenebilen, belli bir soruna ya da duruma özgün ve yeni bir çözüm, sonuç ya da ürüne varılabilmesi mümkün görünen bir beceri olarak açıklanabilir. Yaratıcı düşünmenin etkin olduğu ilgili süreç genellikle sıra dışı bir probleme çözüm bulma biçiminde kendini gösterebilir. Yaratıcı düşünme ayrıca bir tür sorun çözme süreci olarak, düşünme açısından akıcılık-orijinallik-zenginleştirme ve imgeyi de kullanabilir. İlgili alanyazına dayalı olarak Arslan (2013) yaratıcı düşünmenin zihinsel yönüne vurguyla beraber, yaratıcılığın hem bilişsel hem de pratik içeren süreçleri çağrıştırdığını belirtmektedir (Akt., Özerbaş, 2011). Yaman ve Yalçın (2005) ise, yaratıcı düşünmeyi bilinçli bilişsel bir süreç olarak açıklamaktadır. Yaratıcı düşünme sözü edilen bu yapısı ile eğitim açısından öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkileyebilir. Yaratıcı düşünmenin bunlardan başka ayrıca, uygulama açısından, sanat alanından yararlanarak özgün bir ürün üretebilme yönü de vurgulanmalıdır.

Bu araştırmada yaratıcı düşünmenin eğitim açısından rolünün öğrencilerin problem çözme, yenilikçi ve farklı düşünme becerilerini geliştirme noktasında gerekli olduğu ortaya konulmuştur. Yaratıcı düşünme ayrıca bireyin akademik, sosyal ve iş hayatında başarı için gerekli olduğu ve eğitimde

öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin geliştirilebilmesinin mümkün olduğu bir düşünme biçimi olarak da ifade edilebilir. Öztürk (2004) günümüz eğitim anlayışında, yaratıcı düşünebilmenin ve bunu eğitim sistemi içinde kullanabilmenin bir ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Yapılan araştırma sonuçları, yaratıcı düşünme becerilerinin öğrenimi geliştirdiği, bu düşünme biçiminin öğrencilerin öğrenmelerini desteklerken, bilişsel öğrenme açısından da katkı sağlayabildiğini göstermiştir (Chen, 2021). Mevcut çalışmanın ulaştığı bulgular, eğitimde yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilerin problem çözme başarılarını arttırmak için gerekli olduğu ve onların sosyal ve iş hayatındaki başarılarına da olumlu yönde katkı sağlayabileceği yönündedir. Bu sonucu destekler biçimde, Davies, Jindal-Snape, Collier, Digby, Hay ve Howe (2013), yaratıcı öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarı, motivasyon ve katılım ile sosyal, duygusal ve düşünme becerilerinin gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu gösteren sonuçlar olduğunu belirtmektedir.

Eğitimde yaratıcı düşünme açısından bu araştırma sonuçları yaratıcı düşünmenin öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli olduğunu ayrıca, problem çözme ile öğrenmeyi kolaylaştırma ve akademik başarıyı olumlu yönde etkileme yönünü göstermiş ve eğitimin yaratıcı düşünmeyi geliştirebileceğini ortaya koymuştur. Yumurtacı ve Özbey (2024) okul öncesi dönemde bile çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin motivasyona olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Yaratıcı düşünmenin bir alt boyutu olan akıcılık ise, Smogorzewska vd.'ne (2024) göre, çocukların düşüncelerini serileştirmekte ve onların imgesel düşüncelerini zenginleştirerek, empatiyi geliştirmektedir. Yuniasih, Sopandi, Suhandi, Syaodih ve Pratiwi (2024) genel izlek dışında bir eğitim modeli uyguladıkları ilkökul 5. Sınıf öğrencilerin daha akıcı düşündüklerini ve yeni fikirler geliştirdiklerini bulmuştur. Melka (2024), fen lisesi öğrencilerin yaratıcılık becerilerinde eğitimin rolünü araştırdığı çalışmasında 2013-2023 yılları arasında nitel yapılan 38 araştırmayı incelemiş ve yaratıcılığın birçok öğrenme modelinde ortaya çıkarılabileceği sonucuna varmıştır. Üniversite öğrencilerinin beceriler açısından incelendiği bir başka araştırmada ise öğrenme modelinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini etkili biçimde geliştirdiği ortaya konulmuştur (Akman, Afrizon, Koto, Setiawan, Hidayat & Novitra, 2024). İlgili alanyazın ve mevcut sonuç göz önünde bulundurulduğunda, eğitimde yaratıcı düşünmeyi geliştiren eğitsel etkinliklerin bu noktada önemli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, okul öncesi eğitimden üniversite seviyesine kadar eğitimin her evresinde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin desteklendiği eğitim etkinliklerin planlanarak uygulanması önerilebilir. Ayrıca, öğrencilerin yaratıcılık potansiyelinin ortaya çıkarılması için farklı öğretim yöntemlerinin uygulanması önerilebilir.

Sternberg (2003) konu ile ilgili araştırmacılar, yaratıcı düşünme için alan bilgisinin gerekli olduğu konusunda genel bir fikir birliği olmasına rağmen, okul ortamlarında temsil edilen bilgi türünün yaratıcılıkla ilişkisinin belirgin olmadığını belirtmektedir. Diğer yandan, Beghetto ve Plucker (2016) öğretmenlerin öğrencilerin her türlü yaratıcılığını ödüllendirmesinin, onların yaratıcı olduklarına dair verdikleri karar açısından, öğrencinin hayatında önemli bir yer ifade ettiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, Beghetto ve Plucker (2016) öğretmenlerin öğrencilerin standart test puanlarını yükseltme açısından baskı hissettiklerinde yaratıcılığa daha az yer veren öğretmen merkezli uygulamaları benimsemelerinin şaşırtıcı olmayacağını bildirmektedir. Bundan dolayı Beghetto ve Plucker (2016) öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler açısından sınıf ortamında yaratıcılığa yer açabilmesinin yollarının bulunması gerektiğini belirtmektedir. Bu tür bir yol olarak, Paris, Edwards, Sheffield, Mutinsky, Olexa, Reilly ve Baer (2016), yaratıcılığın ortaya çıkarılabilmesi açısından öğretmen tarafından yönetilen etkinlikler ve küçük yaş öğrenciler için kendilerinin başlattığı ve şekillendirdiği oyunlara işaret etmekte, bunların yaratıcı yazma etkinlikleri; boya, kâğıt, tutkal, kil gibi çeşitli materyaller aracılığıyla çocukların kendilerini ifade ettikleri sanat masası; dramatik oyun ve bloklarla oynadıkları oyunlar olabileceğini bildirmektedir. Davidovitch ve Milgram(2006) ise eğitimde atölye kullanımının öğretmenlerin yaratıcı düşünme yeteneğini artırdığının üzerinde durmaktadır. Eğitim alanında sadece sanat atölyeleri değil her disiplin için öğretmenlerin uygulama yapabilecekleri

ilgili materyal ve donanımın olduğu atölye sınıflarda öğrenimin gerçekleşmesi ile hem öğretmen hem de öğrencinin yaratıcı düşüncelerinin teşvik edilebileceği söylenebilir. Dolayısıyla, “disipline dayalı atölye eğitimi” başlığında her paydaş için öğretimin motivasyonunu olumlu yönde etkileyecek, öğrencilerin yaratıcılıklarını arttırabileceği ve öğretmenlerin yaratıcı fikirlere çok daha fazla tolerans tanıyabileceği öğretim ortamlarının oluşturulabilmesi önerilebilir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda, yaratıcı düşünmenin eğitimde öğrenciye farklı düşünme yoluyla karşılaşılan durum ya da problemi çözme noktasında yardımcı olarak yenilik, özgünlük ve kullanışlılık içeren birçok çözüm, düşün ya da somut ürünün ortaya konulması biçiminde sonuçlanabilen bir süreç olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, eğitimde yaratıcı düşünme sürecinin tüm paydaşlarına bu sürecin zaman, sabır ve hoşgörü gerektiren bir izlek barındırdığı hatırlatılmalıdır. Tezci ve Gürol’un (2003) belirttiği gibi; eğitim açısından esnek, bireyleri sınırlandırmayan, onların motivasyonlarını harekete geçiren, değerlendirme noktasında yargılayıcı olmayan ve merak uyandırılan çevreler yaratıcı düşünmenin gelişimi için gereklidir.

Bu çalışmada sonuç olarak, hem Türkçe hem de İngilizce dokümanlarda eğitimde yaratıcı düşünme konusu araştırılmış, problem çözme becerisi olarak belirginleşen yaratıcı düşünmenin eğitim alanında öğrencilerin başarısına olumlu yönde katkı yapabileceği ortaya konulmuştur. Ayrıca, eğitimin yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği alanyazında konu hakkındaki açıklamalardan anlaşılmıştır. Türkçe ve İngilizce kaynaklarda daha çok problem çözme ve farklı düşünme sözcükleri ile tanımlanan yaratıcı düşünmenin, bireyin üretken ve yenilikçi, analitik ve iraksak düşünme becerilerini kullanarak, bir problemi bulma ve çözme süreci olarak öne çıktığı belirlenmiştir. Buna göre eğitimde yaratıcı düşünmenin baskın rolünün öğrenciye her türden problem çözme becerisi kazandırmakla ilgili olduğu söylenebilir. Eğitim alanında yaratıcı düşünmenin öğrencinin problem çözme gibi bilişsel becerilerinde olumlu etki ile oynadığı rol aynı zamanda bu düşünce yetisinin eğitim alanındaki önemine de işaret etmektedir. Bu araştırmanın elde ettiği bulgulara dayalı olarak, eğitimde yaratıcı düşünme konusunda yapılan çalışma sonuçlarının vurguladığı gibi yaratıcı düşünme; öğrencinin problem çözme becerisini geliştirerek, öğrenimi etkin hale getiren ve bu yolla öğrencinin hem akademik başarısına hem de beceri gelişimine katkı sağlayan bir süreç olarak değerlendirilebilir. Nitekim Sternberg (2003) okulda yaratıcı eğitimin öğrencilerin akademik performanslarını geliştirdiğini belirtmektedir. Dolayısıyla eğitimde yaratıcı düşünmenin önemi; öğrencinin “problem çözme” ve “farklı düşünme” becerilerinin gelişiminde oynadığı etkin rol ile birlikte akıcı, yenilikçi, özgün düşünme ve akademik başarıyla açıklanabilir. Buna göre eğitimcilere öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için eğitim programlarında yaratıcı düşünmeyi geliştirici eğitsel etkinlikler planlaması önerilebilir. Ayrıca, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için daha esnek öğrenme ortamlarının oluşturulması ve öğretilecek konuların merak uyandırıcı özelliklerinin öne çıkarılması önerilir. Bunlara ek olarak, eğitsel etkinlik çıktılarının yaratıcı düşünme açısından ölçülüp, değerlendirilerek sürecin takip edilmesi, eğitimde yaratıcı düşünmenin oynadığı önemli rolün somut biçimde ortaya konulması ve geliştirilmesinde gerekli olduğu için önerilir.

Bu araştırma ile eğitim alanında yaratıcı düşünmenin öğrencilerin başta problem çözme ve akademik başarıları olmak üzere geliştirici rolü ve bu rolden kaynaklı önemi özgün bulgularla ortaya konulmuştur. Bu araştırma ile ayrıca, eğitimde yaratıcı düşünmenin gerekliliğinin birçok yönü vurgulanarak ilgili alanyazına yaratıcı düşünmenin sınırlarının ve tanımının güncel bulgularla genişletildiği bir izlek de sunulmuş olmaktadır. Buna göre gelecekte yapılacak araştırmalarda öğrencilerin yaratıcı düşünme seviyelerini belirlemek için farklı durum ya da problemler karşısındaki süreçlerinin hem nicel hem nitel yöntemde izlendiği boylamsal bir çalışma önerilebilir. Bundan başka, farklı öğrenme yöntem ve ortamların kurgulandığı süreçlerde öğrencilerin yaratıcı düşünme ölçümlerine dayalı olarak, bu araştırmada ortaya çıkarılan başlıkları kapsayan karşılaştırma veya etkilerin incelendiği çalışmaların yapılması önerilir.

4.1. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Google Akademik veri tabanında Türkçe “yaratıcı düşünme” ve “eğitimde yaratıcı düşünme” ile İngilizce “creativity” ve “creative thinking education” anahtar kelimeleriyle, 2000-2024 yıllarını kapsayacak biçimde yapılan taramalarda, bilimsel makale ve metin odağında, araştırma konusuyla direkt bağlantılı indirgenen dokümanlarla sınırlıdır.

Kaynakça

- Akmam, A., Afrizon, R., Koto, I., Setiawan, D., Hidayat, R. & Novitra, F. (2024). Integration of cognitive conflict in generative learning model to enhancing students' creative thinking skills. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 20(9), 2-19. <https://doi:10.29333/ejmste/15026>
- Akpur, U. (2020). Critical, reflective, creative thinking and their reflections on academic achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 37, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100683>
- Allegra, M., Chifari, A. & Ottaviano, S. (2001). ICT to train students towards creative thinking. *Educational Technology & Society*, 4(2), 48-53.
- Argun, Y. (2011). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. (2. baskı) Anı Yayıncılık.
- Arı, S. (2024). Yaratıcı düşünme süreçlerinde duygusal zekâ, öz farkındalık ve içsel motivasyonun yeri. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 9(2), 30-42. <https://doi.org/10.22252/ijca.1359794>
- Arslan, A. (2013). *Modellemeye dayalı fen öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin anlama, hatırlama, yaratıcılık düzeyleri ile zihinsel modelleri üzerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Akdeniz Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <http://acikerisim.akdeniz.edu.tr/handle/123456789/2112>
- Ayra, S. ve Şahin, F. (2024). Fen lisesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkisi. *Uluslararası Düzce Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 49-59. <https://doi.org/10.62195/ijdes.1488698>
- Ayyıldız Potur, A. ve Barkul, Ö. (2009) Gender and creative thinking in education: A theoretical and experimental overview. *A/Z ITU Journal of the Faculty of Architecture*, 6(2), 44 - 57.
- Beghetto, R. A. & Plucker, J. A. (2016). The relationship among schooling, learning, and creativity. J.C. Kaufman & J. Baer (Ed.), in *Creativity and reason in cognitive development* (s.316-332). Cambridge University Press.
- Baker, M. & Rudd, R. (2001). Relationships between critical and creative thinking. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 51(1), 173-188.
- Basadur, M., Runco, M. A. & Vega, L. A. (2000). Understanding how creative thinking skills, attitudes and behaviors work together: a causal process model. *Journal of Creative Behavior*, 34(2), 77-100. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2000.tb01203.x>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Can Yaşar, M. ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(2), 201-209.
- Chan, Z.C.Y. (2013). A systematic review of creative thinking/creativity in nursing education. *Nurse Education Today*, 33, 1382-1387. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2012.09.005>
- Chen, X. M. (2021). Integration of creative thinking and critical thinking to improve geosciences education. *The Geography Teacher*, 18(1), 19-23. <https://doi.org/10.1080/19338341.2021.1875256>
- Çimşir, S. (2019). Temel eğitimde yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılmasının önemi. *The Journal of Limitless Education and Research*, 4(3), 283-299. <https://doi.org/10.29250/sead.596929>
- Craft, A. (2002). Creative thinking in the early years of education. *Early Years*, 23(2), 143-154. <https://doi.org/10.1080/0957514032000>
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education-A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Davidovitch, N. & Milgram, R. M. (2006). Creative thinking as a predictor of teacher effectiveness in higher education. *Creativity Research Journal*, 18(3), 385-390. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1803_12

- Demirkol, S. ve Anılan, H. (2024). Türkiye’de sınıf eğitimi alanında yapılan yaratıcı düşünme becerisi çalışmalarının incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 9(1), 32-45. <https://doi.org/10.52797/tujped.1485137>
- Deniz, H. ve Demir, S. (2024). Yaratıcı düşünme eğilimi ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 703-735. <https://doi.org/10.17152/gefad.1347663>
- Dilekçi, A. ve Karatay, H. (2023). The effects of the 21st century skills curriculum on the development of students’ creative thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 47. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101229>
- Durnacı, Ü. ve Ültay, N. (2020, 78). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri. *Turkish Journal of Primary Education (TUJPEd)*, 5 (2), 75-97.
- Eragamreddy, N. (2013). Teaching creative thinking skills. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 1(2). 124-145.
- Eshet, Y. & Margaliot, A. (2022). Does creative thinking contribute to the academic integrity of education students? *Front. Psychol.* 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925195>
- Gedik, R. ve Demirezen, S. (2023). Ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme becerilerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(3), 743-759. <https://doi.org/10.30703/cije.1276359>
- Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2009, 41). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 39-49.
- Gregory, E., Hardiman, M., Yarmolinskaya, J., Rinne, L. & Limb, C. (2013). Building creative thinking in the classroom: From research to practice. *International Journal of Educational Research*, 62, 43-50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.06.003>
- Hong, E. & Milgram, R. M. (2010). Creative thinking ability: domain generality and specificity. *Creativity Research Journal*, 22(3), 272-287. <https://doi.org/10.1080/10400419.2010.503535>
- Işık, A. D., Uysal, H., Akosmanoğlu, E. ve Bilir, A. (2015). İlkokul eğitiminin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 358-367.
- İşgören, Y., Evcimik, S., Akdağ, İ. ve Bayaktemur, E. (2024). Sosyal bilimleri alanında yaratıcı düşünmeye dayalı uygulamaların akademik başarıya etkisi: Bir karma meta yöntemi çalışması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(25), 81-95. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1382537>
- Kaufman, J. C. & Baer, J. (2002). Could Steven Spielberg manage the yankees?: Creative thinking in different domains. *The Korean Journal of Thinking & Problem Solving*, 12(2), 5-14.
- Katılmış, A. (2024). Sosyal bilgiler dersinde örnek olay yöntemi temelli öğretimin yaratıcı düşünme gelişimine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 281-315. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1242720>
- Kim, K. H. (2006). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18(1), 3-14. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_2
- Koç, O. ve Demirkan, Ö. (2020). Yaratıcı düşünmenin eğitim ortamlarında desteklenmesi sürecinde teknoloji entegrasyonunu inceleme. *Eğitimde Teknoloji Uygulamaları Dergisi*, 1(1), 58-75. <https://doi.org/10.29329/jtae.2020.283.5>
- Kozikoğlu, İ. ve Küçük, B. A. (2020). The investigation of the relationship between teachers’ creative thinking tendencies and individual innovativeness characteristics. *Journal of Education and Future*, (17), 25-37. <https://doi.org/10.30786/jef.437852>
- Kulmuminov, U. & Mukhtarova, L. (2023). Possibilities of creative thinking and its manifestation in the educational process. *EJEDL*, 4 (2). 81-84.
- Koray, Ö., Köksal, M. S., Özdemir, M. ve Presley, A. İ. (2007). Yaratıcı ve eleştirel düşünme temelli fen laboratuvarı uygulamalarının akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(3), 377-389

- Lin, C.-S. & Wu, R.Y.-W. (2016). Effects of web-based creative thinking teaching on students' creativity and learning outcome. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(6), 1675-1684. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1558>
- Melibayeva R.N., Khashimova M.K., Narmetova Yu.K., Komilova M.O. & Bekmirov T.R. (2020). Psychological mechanisms of development students' creative thinking. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 9(3), 6059-6064.
- Melka, H. (2024). Fostering and measuring creativity in secondary school science education: Literature review. *Research-Square*, 1-33. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4541570/v1>
- Metin, O. ve Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 273-294.
- Oral, G. (2006). Creativity of Turkish prospective teachers. *Creativity Research Journal*, 18(1), 65-73.
- Öncü, T. (2003). Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri-Şekil testi aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43(1), 221-237.
- Öztürk, Ş. (2004). Eğitimde yaratıcı düşünme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 77-84.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3). 675-705.
- Özgenel, M. ve Çetin, M. (2017). Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46, 113-132, <https://doi.org/10.15285/maruaebd.335087>
- Pangestu, W. T. (2021). The effort of developing students' creative thinking ability in elementary school: Needsanalysis. *Journal of Education Research and Evaluation*, 5(3), 466-472. <https://doi.org/10.23887/jere.v5i3.32566>
- Paris, C., Edwards, N., Sheffield, E., Mutinsky, M., Olexa, T., Reilly, S. & Baer, J. (2016). How early school experiences impact creativity. J.C. Kaufman ve J. Baer (Ed.), in the *Creativity and reason in cognitive development* (s.333-350).). Cambridge University Press.
- Rahman, M.H. (2017). Using discovery learning to encourage creative thinking. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*. 4(2), 98-103. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v4i2sip98>
- Romadani, M.N.H & Basri, H. (2024). Profile of junior high school students' creative thinking abilities in solving open-ended problems on number patterns material. *Jurnal Riset Pendidikan dan Inovasi Pembelajaran Matematika (JRPIM)*, 8(1), 1-18. <https://doi.org/10.26740/jrpipm.v8n1.p1-18>
- Saeki, N., Fan, X. & Dusen, L. V. (2000). A Comparative study of creative thinking of American and Japanese college students. *Journal of Creative Behavior*, 35(1), 24-36.
- Soykurt, M. (2022, 03 Mart). *Yaratıcılık, yaratıcı düşünme, eğitim ve modern çağ* <https://www.martidergisi.com/yaraticilik-yaratıcı-dusunme-egitim-ve-modern-cag/>
- Švecová, V., Rumanová, L. & Pavlovičová, G. (2014). Support of pupil's creative thinking in mathematical education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(21), 1715-1719. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.461>
- Stenberg, R. J. (2003). Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3). <https://doi.org/10.1080/0031383032000079281>
- Smogorzewska, J., Szumski, G., Grygiel, P., Bosacki, S. & Karwowski, M. (2024). Creativity, theory of mind and loneliness – The links between cognitive and social abilities of school-age children. *Learning and Individual Differences*, 115, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102541>
- Şener, N., Türk, C. ve Taş, E. (2015). Improving science attitude and creative thinking through science education project: A design, implementation and assessment. *Journal of Education and Training Studies*, 3(4). 57-67.
- Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2(1), 1303-6521

- Wang, A., & Burdina, G. (2023). Developing students' creative thinking using innovative education technologies. *Interactive Learning Environments*, 1-11, 3490-3500. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2184390>
- Vargel, İ., Karaoğlu, H. B., Özdemir, M. A. ve Aslan, Ö. (2024). Eğitimde yaratıcı düşünce geliştirme yöntemleri. *International QMX Journal*, 3(2), 1008-1017.
- Yayuk, E., Purwanto, As'ari, A. R., & Subanji. (2020). Primary school students' creative thinking skills in mathematics problem solving. *European Journal of Educational Research*, 9(3), 1281-1295. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.3.1281>
- Yaman, S. ve Yalçın, N. (2005). Fen bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *İlköğretim-Online*, 4(1), 42-52.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *Opus*, 15(25), 3874-3915. <https://doi.org/10.26466/opus.662721>
- Yumurtacı, M., ve Özbey, S. (2024). Okul öncesi dönem çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Education & Well-Being*, 2(2), 161-183. <https://doi.org/10.62416/ijwb-51>
- Yuniasih, N., Sopandi, W., Suhandi, A. Syaodih, E. & Pratiwi, W. (2024). Analysis of fifth grade students' creative thinking skills through the implementation of radec learning. *Elementaria Education Journal*, 7(3), 3083-3092. <https://doi.org/10.31949/jee.v7i3.10445>

Makale Bilgi Formu

Yazar Onayı: Bu çalışma tek yazarlıdır. Yazar, makalenin son halini okuyup onaylamıştır.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazar tarafından potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.

Yapay Zeka Bildirimi: Bu makale yazılırken hiçbir yapay zeka aracı kullanılmamıştır.

İntihal Beyanı: Bu makale iThenticate tarafından taranmıştır.

Ek-1

Eğitimde Yaratıcı Düşünme Konusunda hem Türkçe hem de İngilizce Dokümanlarda Araştırma Sonuçları ve Açıklama İçeren Yayınlar

Doküman Türü	İlk yazar	Makale	İnternet
	ve yayın yılı	kısa başlık	metin
Konu Başlık			kısa başlık
Eğitimde Yaratıcı Düşünme	Ayyıldız Potur, A. (2009).	Gender and creative thinking in education: A theoretical andexperimental overview	-
	Bal, B. (2014).	Türkçe dersi öğretim programlarında yaratıcı düşünme	
	Batdal-Karaduman, G. (2017).	Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme becerisi...	
	Boz, İ. (2018).	Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerisi...	
	Can Yaşar, M. (2010).	Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi.	
	Celume, M-P, (2019)	Fostering children and adolescents’ creative thinking	

	in education	
Chan, Z.C.Y. (2013).	A systematic review of creative thinking/creativity in nursing education	
Chen, X. M. (2021).	Integration of creative thinking and critical thinking to improve geosciences education.	
Çimşir, S. (2019).	Temel eğitimde yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılmasının önemi.	
Çelik, O. (2022).	Sınıf öğretmenlerinin çocuklarda yaratıcılığa ilişkin görüşleri.	
Davidovitch, N. (2006)	Creative thinking as a predictor of teacher effectiveness in higher education.	
Davies, D. (2013).	Creative learning environments in education—A systematic literature review.	
Dilekçi, A. (2023).	The effects of the 21st century skills curriculum on the development of students' creative thinking skills	
Eshet, Y. (2022).	Does creative thinking contribute to the academic integrity of education students?	
Işık, A. D. (2015).	İlkokul eğitiminin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi.	
Karataş, S. (2010).	Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi.	
Koç, O. (2020).	Yaratıcı düşünmenin eğitim ortamlarında desteklenmesi sürecinde teknoloji.	
Öztürk, Ş. (2004).	Eğitimde yaratıcı düşünme	
Pangestu, W. T. (2021).	The effort of developing students' creative thinking ability...	
Soykurt, M. (2022).		Yaratıcılık, yaratıcı düşünme, eğitim...

Svecova, V. (2014).	Support of pupil's creative thinking in mathematical education
Şener, N. (2015).	Improving science attitude and creative thinking through science education...
Wang, A. (2023).	Developing students' creative thinking using innovative education technologies
Yaşar, M. C. (2010).	The effects of early childhood education on creative thinking skills.

Bağlı Değerlendirme Sisteminin Akademik ve Psikososyal Etkileri: Üniversite Öğrencilerinin Perspektifinden Bir Araştırma

The Academic and Psychosocial Effects of Norm-Referenced Assessment: A Research from the Perspective of University Students

Levent Ertuna^{1*} 
Hossein Feizi Khezerlou¹ 

¹ Sakarya University, Sakarya, Türkiye,
leventertuna@sakarya.edu.tr,
hossein.feizi@hotmail.com
ror.org/04ttnw109

*Corresponding Author



Öz: Bu araştırma, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında yaygın olarak kullanılan bağlı değerlendirme sistemine yönelik algıları ve bu sistemin akademik performans, motivasyon, öğrenme stratejileri, psikososyal refah ve sınıf içi sosyal dinamikler üzerindeki etkilerini öğrenci perspektifinden incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, 2024-2025 bahar döneminde Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nde öğrenim gören 151 öğrencinin katılımıyla nicel bir nedensel karşılaştırma araştırması olarak yürütülmüştür. Araştırmada, bağlı değerlendirmenin farklı boyutlarını ölçen 22 maddelik bir anket kullanılmıştır. Veri analizi için betimsel istatistikler, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis testleri ile Spearman korelasyon katsayı kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin %41,7'sinin sistemi karmaşık bulduğunu, %35,1'inin güvenmediğini ve %44,3'ünün değişim talep ettiğini göstermektedir. Bağlı değerlendirme, öğrencilerin %47'sine göre motivasyonu doğrudan artırmamakla birlikte, %54,3'ünü daha fazla çalışmaya, %45,7'sini derse katılmaya teşvik etmiştir. Olumsuz etkiler arasında öğrencilerin %51'i rekabeti artırdığını, %58,9'u stres yarattığını, %43,7'si iş birliğini zayıflattığını belirtmiştir. Kadın öğrenciler, sistemi daha iyi bilmelerine rağmen erkeklere kıyasla akademik baskıyı yoğun hissettiklerini ifade etmiştir. Ayrıca, akademik not ortalaması düştükçe sisteme yönelik olumsuz algıların arttığı yönünde anlamlı negatif ilişkiler tespit edilmiştir. Çalışma, bağlı değerlendirmenin potansiyel olumsuz etkilerine dikkat çekerek, yükseköğretimde öğrenci refahı odaklı politika revizyonu önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Bağlı Değerlendirme, Yükseköğretim, Yükseköğretimde Değerlendirme, Öğrenci Algıları, Psikososyal Etkiler

Geliş Tarihi/Received: 21.04.2025
Kabul Tarihi/Accepted: 15.06.2025
Yayınlanma Tarihi/ Available Online:
30.06.2025

Abstract: This research aims to investigate student perceptions of the commonly utilized norm-referenced assessment system within Turkish higher education institutions, and its effects on academic performance, motivation, learning strategies, psychosocial well-being, and in-class social dynamics from the student perspective. Quantitative causal-comparative research was conducted with 151 students enrolled at Sakarya University and Sakarya University of Applied Sciences during the Spring semester of 2024-2025. Data were gathered using a 22-item questionnaire measuring different dimensions of relative grading experiences. Descriptive statistics, Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis test, and Spearman correlation coefficient were utilized for data analysis. The findings reveal that 41.7% of students perceive the system as complex, 35.1% lack trust in it, and 44.3% desire changes to the current implementation. While 47% of participants reported that norm-referenced assessment does not directly increase motivation, it nonetheless encouraged 54.3% to study more intensively and 45.7% to participate more actively in classes. Regarding negative effects, 51% of students indicated that the system increases competition, 58.9% reported experiencing academic anxiety, and 43.7% noted that it weakens peer collaboration among students. Female students, despite demonstrating better comprehension of the assessment methodology, reported experiencing higher levels of academic pressure compared to their male counterparts. Furthermore, significant negative correlations were identified between grade point average and negative perceptions of the system, particularly distrust, difficulty coping, and the perception that grades were lower than deserved. The study highlights the potential negative effects of norm-referenced assessment and recommends policy revisions in higher education that focus on student well-being.

Keywords: Norm-Referenced Assessment, Higher Education, Assessment in Higher Education, Student Perceptions, Psychosocial Effects

Extended Abstract

Education serves as a critical process for individuals to acquire cognitive, affective, and psychomotor skills, enabling their integration into society. Assessment methods, integral to educational systems, not only determine academic success but also shape learning approaches, motivation, and attitudes toward education (Kubiszyn & Borich, 2024). In higher education, norm-referenced and criterion-referenced assessment systems represent two foundational approaches. Norm-referenced assessment (NRA), which ranks students relative to their peers based on statistical distributions, is widely adopted in Türkiye to standardize grading in large cohorts and allocate limited resources (Atalmış, 2019). Proponents argue that NRA fosters academic rigor and prepares students for competitive professional environments (Park et al., 2013); however, critics highlight its role in exacerbating stress, reducing collaboration, and promoting surface-level learning strategies (Akbaş, 2015; Jacobs & Greliche, 2015). This research aims to investigate student perceptions of the commonly utilized norm-referenced assessment system within Turkish higher education institutions, and its effects on academic performance, motivation, learning strategies, psychosocial well-being, and in-class social dynamics from the student perspective.

Quantitative causal-comparative research was conducted with 151 students enrolled at Sakarya University and Sakarya University of Applied Sciences during the Spring semester of 2024-2025. The sample demographics indicated a mean age of 21.0 years ($SD=2.0$), with a majority being female (73.5%) and undergraduate students (95.4%). The largest proportion of participants were second-year students (63.6%), and the average academic GPA was 2.8 ($SD=0.6$). Data were gathered using a researcher-developed questionnaire comprising 22 items focused on various dimensions of the norm-referenced assessment system, rated on a 5-point Likert scale (1 = Definitely Disagree to 5 = Definitely Agree).

The study revealed significant skepticism toward NRA. While 62.2% of students reported familiarity with the system, 41.7% perceived it as complex, and 35.1% expressed distrust. Nearly half (44.3%) advocated for systemic reforms. Paradoxically, although 47.0% felt NRA did not enhance motivation, 54.3% reported increased study efforts, and 45.7% felt compelled to attend classes more regularly. Psychosocial impacts were pronounced: 51.0% perceived NRA as fostering negative peer competition, 44.4% noted increased cliquishness, and 43.7% reported diminished collaboration. Stress emerged as a critical concern, with 58.9% attributing exam-related anxiety directly to NRA. Academically, 46.4% struggled under NRA, and 47.1% believed their GPAs would be higher under criterion-referenced systems.

Gender and academic year moderated perceptions. Female students demonstrated greater system knowledge (Mann-Whitney $U=1786$, $p<.05$) but reported heightened academic pressure. Lower-year students (first-year) showed less understanding ($\chi^2=14.276$, $p<.05$), while second-year students criticized NRA more harshly, particularly regarding effort inadequacy ($\chi^2=8.666$, $p<.05$) and perceived grade deflation ($\chi^2=9.280$, $p<.05$). Third-year students viewed NRA as advantageous ($\chi^2=14.993$, $p<.05$). Significant negative correlations emerged between GPA and negative perceptions: lower GPAs correlated with distrust ($r=-0.321$, $p<.001$), academic difficulty ($r=-0.407$, $p<.001$), and belief in undergrading ($r=-0.430$, $p<.001$).

The findings highlight NRA's dual role as both a motivator and a stressor. While it indirectly drives academic engagement, its competitive framework erodes collaboration and mental well-being, aligning with critiques that NRA prioritizes extrinsic incentives over deep learning (Akbaş, 2015; Redelius & Hay, 2012). The stress and perceived inequity resonate with Park et al.'s (2023) findings on NRA's association with anxiety and burnout among Korean medical students. The gender disparity in pressure perception, despite females' greater system knowledge, suggests ingrained performance expectations, as noted in studies linking self-imposed standards to academic stress (Kaya & Semerci, 2017).

Lower-year students' critiques and third-years' adaptation reflect a trajectory where initial skepticism may give way to strategic compliance, reinforcing grade-centric behaviors—a phenomenon observed in systems prioritizing rankings over mastery (Nartgün, 2007). The strong negative correlations between GPA and distrust underscore NRA's disproportionate impact on low performers, exacerbating feelings of inadequacy (Klapp, 2019). These results align with Atalmış's (2019) argument that inconsistent grading algorithms in Turkish universities fuel perceptions of unfairness.

To mitigate these issues, hybrid models blending NRA with criterion-referenced elements could balance standardization with individual progress tracking (Lok et al., 2016). Standardizing grading algorithms, as proposed by Gür and Köroğlu (2023), may enhance transparency. Integrating formative feedback and stress management programs, as suggested by Park et al. (2023), could address psychosocial harms. Additionally, fostering peer mentoring initiatives and collaborative learning frameworks may counteract the isolation and competition perpetuated by NRA (İlhan Beyaztaş & Çakıcı Eser, 2023).

Limitations include geographic restriction to two universities and reliance on self-report data, which may introduce response bias. Future research should expand to diverse institutions and incorporate qualitative methods to explore underlying psychological dynamics. Longitudinal studies could further elucidate how students adapt to NRA over time and its long-term academic outcomes.

In conclusion, while NRA offers logistical advantages in large cohorts, its psychosocial costs necessitate reevaluation. Policymakers should prioritize hybrid assessment models that harmonize normative benchmarking with individual progress tracking, ensuring both equity and student well-being. By addressing transparency gaps and fostering collaborative learning environments, higher education institutions can mitigate NRA's adverse effects, aligning assessment practices with holistic educational goals.

1. Giriş

Eğitim, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler kazanarak topluma entegre olmalarını sağlayan bir süreçtir. Öğrencilerin akademik gelişimlerini değerlendirmek ve eğitim süreçlerinin etkinliğini artırmak için kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri, eğitim sisteminin en temel bileşenlerinden biridir (Kubiszyn & Borich, 2024). Bu yöntemler, yalnızca öğrenci başarısını belirlemekle kalmaz, aynı zamanda öğrenme yaklaşımlarını, motivasyonlarını ve hatta eğitim sürecine yönelik genel tutumlarını da derinden etkiler. Özellikle yükseköğretim kurumlarında uygulanan ölçme ve değerlendirme sistemleri hem akademik standartların belirlenmesinde hem de öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının şekillenmesinde belirleyici rol oynamaktadır (Gür & Köroğlu, 2023). Üniversiteler, bilgi üretiminin yanı sıra nitelikli insan kaynağının yetiştirildiği kurumlar olarak, değerlendirme süreçlerinin pedagojik ve psikolojik etkilerini dikkate almak durumundadır (Parsons, 2017).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçleri, mutlak (kriter-referanslı) ve bağıl (norm-referanslı) değerlendirme sistemleri olmak üzere iki temel yaklaşım üzerine kuruludur. Mutlak değerlendirme, öğrencilerin performanslarını önceden belirlenen sabit bir ölçüt ile karşılaştırarak değerlendirirken, bağıl değerlendirme öğrencilerin başarılarını diğer öğrencilerin performanslarına göre belirler (İlhan Beyaztaş & Çakıcı Eser, 2023). Mutlak değerlendirme, öğrencinin belirli bir öğrenme hedefine ulaşmış olup olmadığını veya bir beceriyi kazanıp kazanmadığını ölçmeye odaklanır ve öğrencinin gelişimini kendi performansı üzerinden takip etme olanağı sunar (Nitko, 1994; Pimsleur, 1975). Buna karşın bağıl değerlendirme sistemi, öğrencilerin başarılarını diğer öğrencilerin performanslarına göre, yani ait oldukları norm grubunun (örneğin, sınıf veya kohort) istatistiksel dağılımına göre belirler, sıralar ve yorumlar (Atalmış, 2019). Bu sistem genellikle, özellikle kaynakların sınırlı olduğu veya seçme/sıralama yapmanın gerektiği durumlarda rekabetçi bir ortam yaratarak öğrencileri birbirleriyle karşılaştırır (Aviles, 2001). Bu iki sistemin epistemolojik temelleri, öğrenme kazanımlarının nasıl kavramsallaştırıldığı ve akademik başarının nasıl tanımlandığıyla doğrudan ilişkilidir.

Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında uygulanan bağıl değerlendirme sistemi, sınıf ortalaması, standart sapma ve istatistiksel dağılım parametrelerine dayalı olarak öğrenci başarısını sıralamayı hedeflemektedir (Atalmış, 2019). Bu sistemin akademik gerekçeleri arasında, büyük ölçekli sınıflarda değerlendirme standardizasyonu sağlama, sınırlı kaynakların (burslar, lisansüstü program kontenjanları vb.) dağıtımında adalet ilkesini gözetme ve öğrenciler arasında belirli bir akademik rekabet ortamı oluşturma hedefleri yer almaktadır (Jacobs & Greliche, 2015; Suna vd., 2021). Atalmış (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, Türkiye'deki 70 üniversitenin bağıl değerlendirme yönetmelikleri incelenmiş ve yükseköğretim kurumlarının büyük çoğunluğunda bağıl değerlendirme sisteminin aktif olarak kullanıldığını görülmüştür. Ancak, sistemin Türkiye'deki üniversiteler arasında standart bir uygulama biçiminin olmaması, farklı algoritmaların (T-puanı, yüzdelik dilimler vb.) kullanılması, notlandırmada tutarsızlıklara ve öğrenciler arasında adaletsizlik algılarına yol açabilmektedir (Atalmış, 2019; Keskin, 2001; Gür & Köroğlu, 2023; Özkan, 2016). Bu durum, sistemin şeffaflığı ve güvenilirliği konusunda ciddi soru işaretleri doğurmaktadır. Dolayısıyla, literatürde bağıl değerlendirme sisteminin pedagojik ve psikososyal etkileri konusunda önemli ve süregelen tartışmalar mevcuttur.

Bağıl değerlendirme sistemine dair tartışmalar literatürde farklı bakış açılarıyla ele alınmaktadır. Bağıl değerlendirme sisteminin öğrencileri daha yüksek akademik performans göstermeye teşvik ettiği, disiplinli çalışma alışkanlıkları geliştirmelerine katkı sağladığı ve onları rekabetçi iş dünyasına hazırladığı savunulmaktadır (Park vd., 2013). Buna karşın, eleştirel yaklaşımlar bu sistemin öğrenciler arasında iş birliğini engellediğini, sağlıksız bir rekabeti körüklediğini, bilgi paylaşımını azalttığını ve sosyal ilişkileri zayıflattığını (Jacobs & Greliche, 2015; İlhan Beyaztaş & Çakıcı Eser, 2023), içsel motivasyon yerine dışsal motivasyon kaynaklarını (not odaklılık) ön plana çıkardığını (Akbaş, 2015), öğrenmeyi derinlemesine anlamaktan ziyade yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını teşvik ettiğini (Redelius & Hay, 2012) ve akademik kaygı düzeylerini önemli ölçüde yükselttiğini öne sürmektedir (Akbaş, 2015; Aviles, 2001; Akın & Çakto, 2023; Jacobs & Greliche, 2015).

Bağıl değerlendirme sisteminin sadece akademik performans ve öğrenme yaklaşımlarına değil, öğrencilerin psikolojileri ve genel iyi oluşları üzerinde de önemli sonuçları olduğu giderek daha fazla kabul görmektedir. Örneğin, Kore'de tıp öğrencileri üzerinde yapılan güncel bir çalışma, bağıl değerlendirmenin uygulandığı kurumlardaki öğrenciler arasında anksiyete, tükenmişlik ve uyku bozuklukları gibi sorunların, kriter-referanslı sistemlerin uygulandığı kurumlara göre daha yaygın olduğunu ortaya koymuştur (Park vd., 2023). Benzer şekilde, Türkiye'deki öğretmen adaylarının bağıl değerlendirmeye ilişkin görüşlerini inceleyen bir araştırma, öğrencilerin bu sistemin adaleti konusunda şüpheleri olduğunu ve "şans faktörünü" öne çıkardıklarına dair inançlarını vurgulamıştır (Duman, 2011).

Bu sorunlara ek olarak, bağıl değerlendirme sisteminin üniversiteler arasında farklı algoritmalarla (örneğin, T-puanı dönüşümü, yüzdelik dilim hesaplamaları) uygulanması, notlandırmada tutarsızlıklara ve öğrenciler arasında adaletsizlik algılarına zemin hazırlamaktadır (Atalmış, 2019; Keskin, 2001). Sistemin rekabetçi doğası, öğrencilerin sınav sonuçları açıklandıktan sonra birbirleriyle bilgi paylaşmaktan çekinmelerine yol açarak (Duman, 2011) öğrenme ortamını olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca, notların sınıfın genel başarısına bağımlı olması, bazı durumlarda bireysel çabanın tam olarak karşılığını bulamamasına, not enflasyonu veya deflasyonuna (Nartgün, 2007; Atılgan vd., 2012) ve özellikle akademik not ortalaması düşük öğrencilerde motivasyon kaybı ile sisteme yönelik güvensizliğe neden olabilmektedir (Klapp, 2019).

Bu çalışma, Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi öğrencilerinin, üniversitelerinde uygulanan bağıl değerlendirme sistemine yönelik algılarını, sistemin akademik performans, motivasyon, öğrenme stratejileri, psikososyal refah ve sınıf içi sosyal dinamikler üzerindeki

etkileri bağlamında kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aramaktadır:

- 1) Üniversite öğrencileri, bağlı değerlendirme sistemini ve sistemin akademik performans, motivasyon, öğrenme stratejileri, psikososyal refah ve sınıf içi sosyal dinamikler üzerindeki etkilerini nasıl algılamaktadır?
- 2) Öğrencilerin bağlı değerlendirme sistemine yönelik algıları cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik disiplin değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 3) Öğrencilerin akademik not ortalamaları ile bağlı değerlendirme sistemine yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Bu araştırmanın önemi, yükseköğretimde sıklıkla uygulanan ancak özellikle Türkiye bağlamında öğrenci perspektifinden etkileri yeterince ve sistematik olarak incelenmemiş olan bağlı değerlendirme sisteminin, doğrudan bu sistemden etkilenen öğrencilerin perspektifinden değerlendirilmesine olanak sağlamasıdır. Elde edilecek bulgular, üniversitelerin değerlendirme politikalarının gözden geçirilmesi, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) düzeyinde notlandırma sistemlerinde olası bir standardizasyon ihtiyacına (Gür & Köroğlu, 2023; Karagöz & Alpaydın, 2024) ışık tutması, öğrenci merkezli, geri bildirimle dayalı ve iş birliğini teşvik eden pedagojik yaklaşımların geliştirilmesi ve eğitimde eşitlik ilkesinin güçlendirilmesi için politika yapıcılara ve eğitim yöneticilerine somut ampirik bir temel sunacaktır. Ayrıca, çalışma yükseköğretimde akademik başarı değerlendirmesi ile öğrencilerin psikolojik refahı arasındaki kritik ilişkinin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunarak, değerlendirme politikalarının öğrenci sağlığı üzerindeki potansiyel etkilerine dikkat çekecek (Park vd., 2023) ve disiplinlerarası bir bakış açısıyla literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma türü

Araştırma nicel yöntemlerden nedensel karşılaştırma araştırması kullanılarak modellenmiştir. Nedensel karşılaştırma araştırmasında bağımsız değişken araştırmacı tarafından manipüle edilmeden, halihazırda var olan gruplar arasındaki farklılıkların olası nedenlerini veya sonuçlarını geriye dönük (ex post facto) inceler (Mills & Gay, 2019). Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik disiplin gibi önceden var olan gruplarına göre, bağlı değerlendirme sistemine yönelik algıları ile bu sistemin çeşitli boyutlardaki algılanan etkileri karşılaştırılacaktır. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında da gruplar arasındaki mevcut farklılıkları ve bu farklılıkların altında yatan olası nedenleri anlamayı amaçladığından nedensel karşılaştırma deseninin kullanılması uygun bulunmuştur.

2.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları 2024-2025 bahar döneminde Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulama Bilimleri Üniversitesinde öğrenim görmekte olan ve bağlı değerlendirmeye tabi olan 151 öğrencidir. Araştırmanın katılımcıları kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi her ne kadar örnekleme açısından da zayıf olsa da araştırmacının pratiklik sağlaması amacıyla o an var olan kişilerden veri toplamasına dayanan bir örnekleme yöntemidir (Ary vd., 2018). Araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

	Frekans (n)	Yüzde (%)
<i>Yaş (Arit. Ort. $\pm$ Std. Sap. = 21,0 $\pm$ 2,0)</i>		
Cinsiyet		
Kadın	111	73,5
Erkek	40	26,5
Öğretim Düzeyi		
Ön Lisans	7	4,6
Lisans	144	95,4
Sınıf Düzeyi		
1. Sınıf	21	13,9
2. Sınıf	96	63,6
3. Sınıf	24	15,9
4. Sınıf ve üzeri	10	6,6
Üniversite		
<i>Sakarya Üniversitesi</i>	132	87,4
<i>Sakarya Uygulama Bilimleri Üniversitesi</i>	19	12,6
<i>Akademik Not (Arit. Ort. $\pm$ Std. Sap. = 2,8 $\pm$ 0,6)</i>		

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %73,5'i kadınlardan oluşurken, %26,5'i erkeklerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşları 18 ile 37 arasında değişmekte olup ortalaması 21.0 (SS. 2.0)'dir. Çalışmaya katılanların büyük çoğunluğu (%95,4) lisans düzeyindedir. Sınıf düzeyi açısından en fazla katılım 2. sınıflarda (%63,6) iken en az katılım 4. sınıf ve üzerindedir (%6,6).

2.3. Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş anket formu kullanılmıştır. Anketin ilk kısmında altı madde ile öğrencilerin demografik özelliklerini belirleyen maddeler yer alırken ikinci kısmında ise öğrencilerin bağlı değerlendirme sistemleriyle ilgili görüşlerini inceleyen 22 madde yer almaktadır. Anketin oluşturulması aşamasında 4 aşama işe koşulmuştur. Büyüköztürk (2005) bu basamakları problemi ortaya koyma, maddelerin yazımı, uzman görüşünün alınması, ön uygulama ve son şeklini verme olarak ifade etmiştir. Bu kapsamda bağlı değerlendirme ile yükseköğretim öğrencilerinin sorunları problem durumu olarak ortaya konmuştur. Ardından var bağlı değerlendirme alanında yapılmış çalışmalar (Atalmış, 2019; Atılğan vd., 2012; Başol, 2009; İlhan Beyaztaş & Çakıcı Eser, 2023; Keskin, 2001; Nartgün, 2007) incelenmiş ve bu doğrultuda maddeler yazılmıştır. Anket maddeleri konusunda alan ve ölçme değerlendirme uzmanlarından görüşler alınmıştır. Bu kapsamda benzer

içerikte olduğu düşünülen maddeler elenmiş ve ankete son hali verilmiştir. Anket maddelerine “Üniversitemde uygulanan değerlendirme sistemi etkili bir geribildirim sağlıyor”, “Uygulanan değerlendirme sistemi öğrenciler arasında gruplaşmalara neden oluyor.” ve “Aldığım notların/not ortalamamın diğer değerlendirme sisteminde olsa daha yüksek olacağını düşünüyorum” örnek olarak verilebilir. Anket maddelerine verilebilecek yanıtlar 5’li Likert biçimde yapılandırılmıştır (“Kesinlikle Katılmıyorum” – [1], “Katılmıyorum” – [2], “Ne katılıyorum ne katılmıyorum” – [3], “Katılıyorum” – [4], “Kesinlikle Katılıyorum” – [5]).

2.4. Veri toplama süreci

Çalışmanın etik kurul onayı, Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu’ndan 17.04.2025 tarihli ve E-61923333-050.99-465798 numaralı belge ile alınmıştır. Araştırma verileri, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrencilerden çevrimiçi platform (Microsoft Forms) aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcılara öncelikle araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş, gönüllülük esasına dayalı olarak katılım sağlayacaklarını belirten onayları alınmıştır. Çalışma kapsamında herhangi bir katılımcı grubundan veri toplamak için ek bir kriter belirlenmemiş olup, iki üniversitenin tüm lisans ve ön lisans programlarındaki öğrenciler hedef kitle olarak dahil edilmiştir. Süreç boyunca teknik sorunlar veya eksik yanıtlar nedeniyle veri kaybı yaşanmamış, anketlerin tamamı geçerli kabul edilerek analizlere dahil edilmiştir.

2.5. Verilerin analizi

Veri analizi öncesinde online ortamda toplanan veriler sayısallaştırılmış ve veri analizi için uygun hale getirilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla öğrencilerin anket maddelerine verdikleri yanıtlara ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bu doğrultuda her bir madde için anket kategorilerine dair yüzde ve frekans değerleri ile her bir maddeye ilişkin medyan ve çeyrek sapma değerleri hesap edilmiştir. Ayrıca bu durum bar grafiği ile görsel hale getirilmiştir. İkinci alt araştırma problemi kapsamında ise anket maddelerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu ise anket maddeleri sıralama düzeyinde olduğundan parametrik olmayan yöntemler ile test edilmiştir. Bu kapsamda iki alt kategoriden oluşan cinsiyet değişkenine göre farklılaşma Mann-Whitney U; ikiden fazla alt kategoriden oluşan sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma için Kruskal Wallis testi işe koşulmuştur. Mann-Whitney U testi için çift serili (rank biserial) korelasyon katsayısı, Kruskal Wallis testi için ise epsilon kare (ϵ^2) katsayısı etki büyüklüğü olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklükleri için kesme değerleri çift serili korelasyon için 0,1, 0,3 ve 0,5 değerleri epsilon kare katsayısı için ise 0,01, 0,06 ve 0,14 değerleri düşük orta ve yüksek etki büyüklüğü olarak ele alınmıştır (Cohen, 1988). Üçüncü alt problem kapsamında ise değişkenler arasındaki ilişki Spearman Rho korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Çalışma kapsamındaki grafikler Microsoft Excel yardımı ile oluşturulurken bunun dışında kalan veri analizleri Jamovi 2.6.13 yazılımı (The Jamovi Project, 2024) kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi kapsamında üniversite öğrencilerinin üniversitelerinde uygulanan bağlı değerlendirme sistemi hakkındaki algıları ile bu sistemin öğrenciler üzerindeki etkilerine dair algılarının düzeyini belirlemek için betimsel istatistikler hesap edilmiş ve buna ilişkin grafiksel gösterim Şekil 1’de sunulmuştur. Bulgular maddeler özelinde ve içerik olarak gruplandırılarak aşağıda yorumlanmıştır.

Öğrencilerin üniversitelerindeki değerlendirme sistemi hakkındaki genel bilgi düzeyleri ve sistemi ne ölçüde karmaşık bulduklarına ilişkin bulgular incelendiğinde (Madde 1, 2), önemli bir bölümünün (yaklaşık üçte ikisi, %62,2) sistem hakkında bilgi sahibi olduğu görülmektedir (Madde 1). Bununla birlikte, ikinci maddeye verilen yanıtlara bakıldığında, öğrencilerin %41,7’si (yaklaşık yarısı) bu sistemi

karmaşık bulunduğunu ifade ederken, yaklaşık dörtte birlik bir kesim (%27,1) sistemin karmaşık olmadığı görüşündedir. Bu durum, sistem hakkında genel bilgi sahibi olursa da işleyişinin öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılamadığı veya karmaşık algılandığı şeklinde yorumlanabilir.

Bağıl değerlendirme sisteminin zorluğu, güvenilirlik, değişim isteği ve avantaj algısı (madde 3, 4, 6, 7) konusunda öğrenci görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Üçüncü maddeye göre, öğrencilerin neredeyse yarısı (%49,6) kendi üniversitelerindeki sistemin diğer üniversitelere kıyasla daha zorlayıcı olduğunu düşünmektedir. Bu konuda beşte birlik bir kesim (%21,8) katılmama yönünde görüş bildirirken, kararsızların oranı da (%28,5) oldukça yüksektir. Sisteme duyulan güven incelendiğinde (Madde 4), öğrencilerin yaklaşık %39'u (beşte ikisine yakın) sisteme güvendiğini belirtirken (katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum birleştirildiğinde), güvensizlik belirtenlerin oranı %27,8 (dörtte birinden biraz fazla) civarındadır. Ancak bu maddede de kararsızların oranının (%33,1) yüksekliği (yaklaşık üçte bir) dikkat çekmektedir. Sistemin değişmesine yönelik isteğe bakıldığında (Madde 6), öğrencilerin yarıya yakını (%44,3) sistemin değişmesini istediğini belirtirken, değişmesini istemeyenlerin oranı dörtte birden azdır (%23,1). Bu maddede de kararsızların oranı (%32,5) önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin beşte ikisinden fazlası (%42,4), sistemin öğrencilere daha yüksek not almaları konusunda avantaj sağladığı düşüncesine katılmamaktadır (Madde 7). Bu düşünceye katılanlar ise dörtte birden azdır (%22,5). Bu bulgular, sistemin zorlayıcı bulunduğunu, güven ve değişim isteği konusunda belirgin bir fikir birliği olmadığını ancak sisteme güvensizliğin ve değişim isteğinin göz ardı edilemeyeceğini, ayrıca sistemin not avantajı sağladığına dair genel bir kanı olmadığını göstermektedir.

Sistemin motivasyon, geribildirim ve çaba konularında öğrencilere etkileri (Madde 5, 8, 10, 12, 13) incelendiğinde farklı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Etkili bir geribildirim sağladığı görüşüne (Madde 5) katılım düşüktür (yaklaşık %27). Öğrencilerin üçte birinden fazlası (%35,8) bu görüşe katılmazken, yine üçte birden fazla (%37,1) bir kesim kararsız kalmıştır. Benzer şekilde, sistemin ders çalışma motivasyonunu artırdığı düşüncesine (Madde 8) katılanların oranı sadece beşte birdir (%19,8). Öğrencilerin neredeyse yarısı (%47,0) bu sistemin motivasyonlarını artırmadığını düşünmektedir. Buna karşılık, öğrencilerin yarıya yakını (%45,7) sistemin kendilerini derslere katılmaya zorladığını (Madde 10) ve yarıdan fazlası (%54,3) daha fazla çalışmaya zorladığını (Madde 13) belirtmiştir. Ancak, sistemin zorlayıcılığına rağmen, öğrencilerin beşte ikisinden fazlası (%42,4) "sistem nedeniyle dersleri geçmek için gereken çabayı gösteremiyorum" ifadesine katılmadığını belirtmiştir (Madde 12). Bu durum, sistemin doğrudan motivasyonu artırmasa veya etkili geribildirim sağlamasa da öğrencileri derslere katılım ve daha fazla çalışma yönünde dolaylı olarak teşvik ettiğini, ancak öğrencilerin genel olarak bu zorlukların üstesinden gelebildiklerini düşündüklerini göstermektedir.

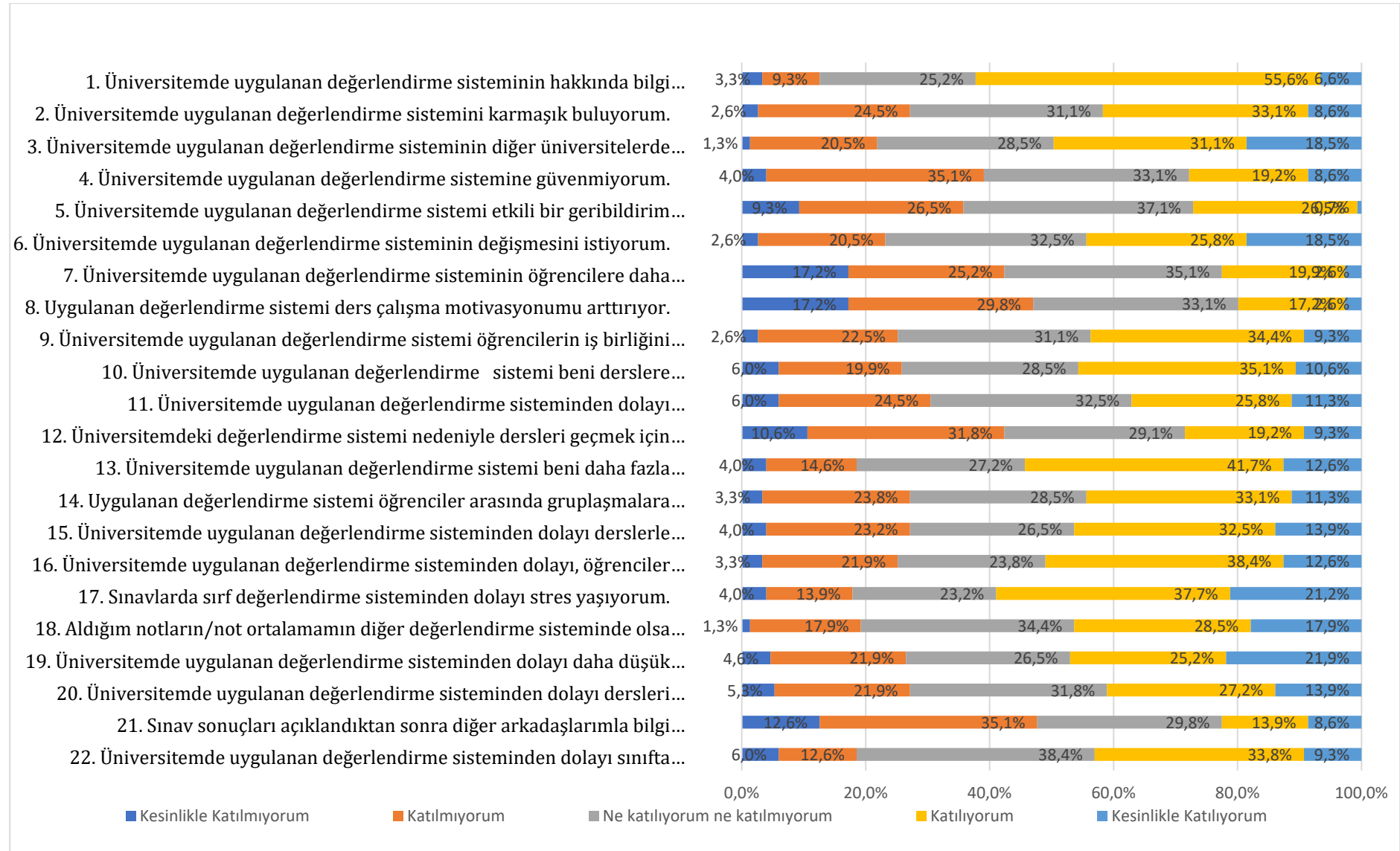
Bağıl değerlendirme sisteminin öğrenciler arasındaki sosyal dinamikler üzerindeki etkileri, rekabeti ve stresi nasıl etkilediği de araştırılmıştır (Madde 9, 11, 14, 16, 17, 21). Öğrencilerin yarıya yakını (%43,7) sistemin iş birliğini olumsuz etkilediğini (Madde 9) ve yine yarıya yakını (%44,4) öğrenciler arasında gruplaşmalara neden olduğunu (Madde 14) düşünmektedir. Öğrencilerin üçte birinden fazlası (%37,1) sistemden dolayı öğrencilerin bencilce davrandığı görüşüne katılırken (Madde 11), bu konuda katılmayanların ve kararsızların oranı da benzer seviyededir (%30,5 ve %32,5), bu da görüşlerin bölündüğünü göstermektedir. Sistemin öğrenciler arasında olumsuz bir rekabet yarattığı düşüncesi ise daha baskındır; öğrencilerin yarısından fazlası (%51,0) bu görüşe katılmaktadır (Madde 16). Sistemin yarattığı stres de önemli bir bulgudur; öğrencilerin yaklaşık beşte üçü (%58,9) sınavlarda sırf değerlendirme sisteminden dolayı stres yaşadığını belirtmiştir (Madde 17). Buna karşın, sınav sonuçları açıklandıktan sonra diğer arkadaşlarıyla bilgi paylaşmaktan çekindiğini belirtenlerin oranı (%22,5) düşükken, çekinmediğini belirtenlerin oranı (%47,7) neredeyse yarısıdır (Madde 21). Bu bulgular, bağıl sistemin öğrenciler arasında olumsuz rekabeti, gruplaşmayı ve stresi artırdığına, iş birliğini zayıflattığına dair yaygın bir kanı olduğunu, ancak bilgi paylaşımı konusunda çekingenliğin beklendiği kadar yüksek olmadığını göstermektedir.

Anket kapsamında sistemin ders başarısı, not ortalaması ve zorluk algısı üzerindeki etkileri (madde 15, 18, 19, 20, 22) ele alınmıştır. Öğrencilerin yarıya yakını (%46,4), bağıl değerlendirme sisteminden dolayı derslerle başa çıkabilmekte zorlandığını ifade etmiştir (Madde 15). Yine benzer oranlarda (%46,4 ve %47,1), öğrenciler aldıkları notların/not ortalamasının diğer değerlendirme sistemlerinde olsa daha yüksek olacağını (Madde 18) ve mevcut sistemden dolayı daha düşük harf notlarına ve ortalamaya sahip olduklarını (Madde 19) düşünmektedirler. Öğrencilerin beşte ikisi (%41,1) sistemden dolayı dersleri daha zor geçtiklerini belirtmiştir (Madde 20). İlginç bir şekilde, bu zorluk algısına rağmen, öğrencilerin yarıya yakını (%43,1) "sistemden dolayı sınıfta algılanan başarı düzeyi olduğundan yüksektir" ifadesine katılmıştır (Madde 22). Bu maddeye katılmayanların oranı (%18,6) oldukça düşükken, kararsızların oranının (%38,4) yüksekliği dikkat çekicidir. Bu durum, öğrencilerin sistemi kişisel başarıları açısından zorlayıcı ve notları düşürücü olarak algılamalarına rağmen, sınıf genelindeki başarı algısının göreceli olarak yüksek görünmesine neden olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Genel olarak bulgular, öğrencilerin bağıl değerlendirme sistemi hakkında bilgi sahibi olmalarına rağmen sistemi karmaşık bulduklarını, zorlayıcı olarak gördüklerini ve önemli bir kısmının sisteme güvensizlik duyduğunu veya değişmesini istediğini göstermektedir. Sistemin motivasyonu artırmadığı veya etkili geri bildirim sağlamadığı düşünülse de, öğrencileri daha fazla çalışmaya ve derse katılmaya zorladığı kabul edilmektedir. Sistemin sosyal etkileri genellikle olumsuz olarak değerlendirilmekte; rekabeti, gruplaşmayı ve stresi artırdığı, iş birliğini azalttığı düşünülmektedir. Öğrenciler, sistemin notlarını olumsuz etkilediğini ve dersleri zorlaştırdığını düşünmekle birlikte, sınıfın genel başarı algısını yükselttiği yönünde de bir eğilim göstermektedirler. Kararsız kalan öğrenci oranlarının bazı maddelerde yüksek olması, sistemin etkileri konusunda tam bir fikir birliğinin olmadığını veya bazı öğrencilerin sistemin sonuçları hakkında net bir yargıya varamadığını göstermektedir.

Şekil 1

Anket Maddelerine İlişkin Dağılım



Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında üniversite öğrencilerinin üniversitelerinde uygulanan bağlı değerlendirme sistemi hakkındaki düşünceleri cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşma durumları Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testi kullanılarak incelenmiştir. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Maddelerin Demografik Özelliklere (Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine) Göre Farklılaşması

Madde	Cinsiyet		Sınıf düzeyi		
	W	Çift Serili K.	$\chi^2_{(3)}$	ε^2	Fark
1. madde	1786*	-0,195	14,276*	0,095	1<2,3
2. madde	2181,5	0,017	3,515	0,023	
3. madde	1855	-0,164	1,087	0,007	
4. madde	1808,5	0,185	6,267	0,042	
5. madde	1823	-0,179	0,972	0,006	
6. madde	1899	0,145	0,517	0,003	
7. madde	2061,5	-0,071	14,993*	0,100	2>3
8. madde	2132	-0,04	1,957	0,013	
9. madde	2214,5	-0,002	2,180	0,015	
10. madde	2047	-0,078	0,405	0,003	
11. madde	1813	0,183	3,732	0,025	
12. madde	1928,5	0,131	8,666*	0,058	1>2
13. madde	1650*	-0,257	0,390	0,003	
14. madde	2177,5	0,019	0,117	0,001	
15. madde	2164,5	-0,025	1,492	0,010	
16. madde	2184,5	0,016	4,232	0,028	
17. madde	1874,5	-0,156	1,185	0,008	
18. madde	2139,5	0,036	6,577	0,044	1>2
19. madde	2059	-0,073	9,280*	0,062	
20. madde	2209	-0,005	5,957	0,040	
21. madde	2025	0,088	4,387	0,029	
22. madde	2117,5	-0,046	1,061	0,007	

Tablo 2 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin üniversitelerinde uygulanan bağlı değerlendirme sistemine ilişkin birinci ve on üçüncü maddelerde belirtilen görüşlerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<,05$). Bunun dışında kalan maddelerin cinsiyete göre istatistiksel olarak bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>,05$). Birinci madde kapsamında kadın öğrenciler erkek öğrencilerden istatistiksel olarak uygulanan değerlendirme sisteminin hakkında daha fazla bilgi sahibidirler (düşük etki büyüklüğü, çift seri=-0,195). Benzer biçimde on üçüncü madde kapsamında kadın öğrenciler erkek öğrencilerden istatistiksel olarak uygulanan değerlendirme sisteminin kendilerini daha fazla çalışmaya zorladığını belirtmiştir (düşük etki büyüklüğü, çift seri=-0,257).

Sınıf düzeyine göre yapılan incelemede ise üniversite öğrencilerinin üniversitelerinde uygulanan bağlı değerlendirme sistemine ilişkin birinci, yedinci, on ikinci ve on dokuzuncu maddelerde belirtilen görüşlerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<,05$). Bunun dışında kalan maddelerin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>,05$). Birinci madde kapsamında birinci sınıftaki öğrenciler ikinci ve üçüncü sınıftaki öğrencilerden istatistiksel olarak uygulanan değerlendirme sisteminin hakkında daha az bilgi sahibidirler (orta etki büyüklüğü, $\epsilon^2=0,095$). Yedinci madde kapsamında üçüncü sınıftaki öğrenciler ikinci sınıftaki öğrencilerden istatistiksel olarak daha fazla uygulanan değerlendirme sisteminin daha yüksek not almaları konusunda avantaj sağladığını düşünmektedir (orta etki büyüklüğü, $\epsilon^2=0,100$). On ikinci madde kapsamında ikinci sınıftaki öğrenciler birinci sınıftaki öğrencilerden istatistiksel olarak daha yüksek bir katılımı değerlendirme sistemi nedeniyle dersleri geçmek için gereken çabayı gösteremediklerini belirtmişleridir (düşük etki büyüklüğü, $\epsilon^2=0,058$). Son olarak benzer şekilde on dokuzuncu madde kapsamında ikinci sınıftaki öğrenciler birinci sınıftaki öğrencilerden istatistiksel olarak daha yüksek bir katılımı değerlendirme sisteminden dolayı daha düşük harf notlarına ve ortalamaya sahip olduklarını düşünmektedirler (orta etki büyüklüğü, $\epsilon^2=0,062$).

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında üniversite öğrencilerinin üniversitelerinde uygulanan bağlı değerlendirme sistemi hakkındaki düşünceleri ile bu sistemin öğrenciler üzerindeki etkilerine dair düşünceleri ile akademik not ortalaması arasında ilişki Spearman Rho korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Maddelerin Akademik Not Ortalaması Arasındaki Korelasyon Değerleri

Madde	r_s	Madde	r_s	Madde	r_s
1. madde	0,285***	9. madde	-0,229**	17. madde	-0,210**
2. madde	-0,049	10. madde	0,012	18. madde	-0,228**
3. madde	-0,038	11. madde	-0,047	19. madde	-0,430***
4. madde	-0,321***	12. madde	-0,405***	20. madde	-0,407***
5. madde	0,113	13. madde	0,061	21. madde	-0,166*
6. madde	-0,215**	14. madde	-0,006	22. madde	0,074
7. madde	0,144	15. madde	-0,250**		
8. madde	0,129	16. madde	-0,019		

Not: * $p<,05$, ** $p<,01$, *** $p<,001$

Tablo 3 incelendiğinde akademik not ortalaması ile birinci madde arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde pozitif; altıncı, dokuzuncu, on beşinci, on yedinci, on sekizinci ve yirmi birinci madde arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde negatif; dördüncü, on ikinci, on dokuzuncu ve yirminci madde arasında orta düzeyde negatif ilişki bulunmaktadır.

4. Tartışma

Bu çalışmada, Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi öğrencilerinin bağlı değerlendirme sistemine yönelik algılarını ve bu sistemin akademik motivasyon, öğrenme stratejileri ve genel akademik deneyimleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bulgular, öğrencilerin bağlı değerlendirme sistemine yönelik algılarının karmaşık ve çoğunlukla olumsuz olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmı sistemi bilgi sahibi olduklarını belirtse de (%62,2), yaklaşık yarısı sistemi karmaşık bulmakta (%41,7) ve üçte biri ise güven duymamaktadır (%33,1). Bu durum, sistemin şeffaflık ve anlaşılabilirlik eksikliği nedeniyle öğrencilerde belirsizlik ve güvensizlik yarattığını

göstermektedir. Bu durum, Atalmış'ın (2019) çalışmasında vurguladığı, bağıl değerlendirme sisteminin üniversiteler arasında farklı algoritmalarla uygulanmasının yarattığı tutarsızlıklar ve adaletsizlik algıları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin yaklaşık yarısının (%49,6) kendi üniversitelerindeki değerlendirme sisteminin diğer üniversitelerdekine göre daha zorlayıcı olduğunu düşünmesi, Gür ve Köroğlu'nun (2023) ile Özkan'ın (2016) Türk yükseköğretiminde notlandırma sistemleri arasında standart bir anlayışın eksikliğine işaret eden bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin mevcut değerlendirme sistemine olan güven düzeylerinin düşük olması (%35,1) ve sistemin etkili geribildirim sağlamadığını düşünmeleri (%35,8), literatürde Kubiszyn ve Borich'in (2024) vurguladığı değerlendirme sistemlerinin pedagojik işlevlerine dair eleştirel yaklaşımlarla uyumludur. Öğrencilerin neredeyse yarısının (%44,3) mevcut değerlendirme sisteminin değiştirilmesini istemesi, sistemin öğrenci beklentilerini karşılamadığını göstermektedir. Bu bulgu, İlhan Beyaztaş ve Çakıcı Eser'in (2023) çalışmasında, öğrencilerin %54'ünün bağıl değerlendirme yerine mutlak değerlendirmeyi tercih ettiğini ortaya koyan sonuçlarıyla tutarlıdır. Bu durum, bağıl değerlendirme sisteminin öğrencilerde yarattığı memnuniyetsizliğin yalnızca yerel bir sorun olmadığını, genel bir eğilim olarak yükseköğretimde gözlemlendiğini göstermektedir. Öğrencilerin bu algısı, sistemin bireysel başarıyı ölçme kapasitesine duyulan güvensizliği yansıtmaktadır ve eğitim politikalarının daha öğrenci merkezli bir yaklaşıma yönelmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Araştırma bulguları, öğrencilerin önemli bir kısmının (%47) mevcut değerlendirme sisteminin ders çalışma motivasyonlarını artırmadığını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Akbaş (2015) ile Jacobs ve Greliche'nin (2015) bağıl değerlendirme sisteminin içsel motivasyon yerine dışsal motivasyon kaynaklarını ön plana çıkardığı yönündeki tespitlerini desteklemektedir. Bu durum ise bağıl değerlendirmenin yüzeysel öğrenme stratejilerini teşvik ettiğini göstermektedir (Akbaş, 2015; Redelius & Hay, 2012). Diğer bir yandan öğrencilerin %54,3'ünün değerlendirme sisteminin kendilerini daha fazla çalışmaya zorladığını belirtmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin %42,4'ü değerlendirme sistemi nedeniyle dersleri geçmek için gereken çabayı gösteremediklerini ifade etmektedir. Bu paradoksal durum, bağıl değerlendirme sisteminin öğrencilerde yarattığı karmaşık psikolojik etkileri göstermektedir. Bir yandan daha fazla çalışmaya zorlanırken, diğer yandan motivasyon kaybı yaşayan öğrenciler, Redelius ve Hay'in (2012) vurguladığı bağıl değerlendirmenin performans kaygısı yaratabileceği tespitini doğrulamaktadır. Nartgün'ün (2007) çalışması da benzer bir çelişkiyi ortaya koymuş, bağıl değerlendirmenin düşük başarı düzeyine sahip sınıflarda öğrencileri daha başarılı gibi gösterdiğini, ancak bu durumun gerçek öğrenme çıktılarından ziyade not odaklı bir çaba ile sınırlı kaldığını belirtmiştir. Bu, bağıl değerlendirmenin yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını teşvik ettiğini ve kalıcı öğrenmeyi desteklemediğini düşündürmektedir.

Araştırma sonuçları, bağıl değerlendirme sistemi öğrenciler arasındaki sosyal-duyuşsal ilişkiler üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin %43,7'si değerlendirme sisteminin öğrencilerin işbirliğini olumsuz etkilediğini düşünürken, %44,4'ü sistemin öğrenciler arasında gruplaşmalara neden olduğunu belirtmektedir. Bu bulgular, Akbaş (2015) ve Aviles'in (2001) bağıl değerlendirme sisteminin öğrenciler arasında iş birliğini engelleyerek rekabeti artırdığı yönündeki tespitleriyle paralellik göstermektedir. Özellikle dikkat çekici bir bulgu, öğrencilerin %51'inin değerlendirme sistemi nedeniyle öğrenciler arasında olumsuz bir rekabet olduğuna inanmasıdır. Bu durum, İlhan Beyaztaş ve Çakıcı Eser (2023) ile Jacobs ve Greliche (2015) tarafından yapılan çalışmalarda belirtildiği üzere bağıl değerlendirme sisteminin sınıf içi dayanışmayı zayıflatıldığını ve bilgi paylaşımını azaltıldığını ve dolayısıyla sağlıklı rekabet ortamı yaratabileceğine ilişkin eleştirel yaklaşımını desteklemektedir. Ayrıca, öğrencilerin %47,7'sinin sınav sonuçlarını paylaşmaktan çekinmesi ise sistemin rekabetçi yapısının bilgi paylaşımını engellediğini ve sosyal izolasyonu tetiklediğini işaret etmektedir (Duman, 2011).

Bağıl değerlendirme sisteminin öğrenciler üzerindeki psikolojik etkileri de dikkat çekicidir. Araştırmada en çarpıcı bulgulardan biri, öğrencilerin %58,9'unun sınavlarda sırf değerlendirme sistemi yüzünden stres yaşadıklarını belirtmesidir. Bu bulgu, bağıl değerlendirmenin öğrencilerin kaygı düzeylerini artırdığını ve bu durumun öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Park ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmada, bağıl değerlendirme sisteminin Koreli tıp öğrencileri üzerinde anksiyete, tükenmişlik ve depresyon düzeylerini artırdığı gösterilmiştir. Öğrencilerin %46,4'ünün değerlendirme sistemi nedeniyle derslerle başa çıkmakta zorlandıklarını belirtmesi, sistemin psikolojik yükünün akademik performansı olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir.

Öğrencilerin bağıl değerlendirme sistemine yönelik algılarında cinsiyet ve sınıf düzeyi farklılıkları da gözlemlenmiştir. Kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere kıyasla sistemi daha fazla tanıdıkları (%73,5 kadın katılımcı) ve bu sistemin kendilerini daha fazla çalışmaya zorladığını ifade ettikleri bulunmuştur. Bu durum, kadın öğrencilerin bağıl değerlendirme sistemine daha bilinçli bir şekilde yaklaştığını ve akademik baskıyı daha yoğun hissettiğini gösterebilir. Bu bulgu, Kaya ve Semerci'nin (2017) öğretim elemanlarının bağıl değerlendirmeyi çalışkan öğrencileri ödüllendirme aracı olarak görmesiyle kısmen uyumludur. Ancak, kadın öğrencilerin yüksek farkındalığına rağmen, sistemin motivasyonu artırmadığına dair görüşlerin yaygınlığı (%47), bağıl değerlendirmenin içsel motivasyonu zayıflatığına işaret etmektedir (Jacobs & Greliche, 2015).

Sınıf düzeyi açısından ise, birinci sınıf öğrencilerinin sistemi daha az tanıdığı ve ikinci sınıf öğrencilerinin sistemi daha fazla eleştirdiği (örneğin, %42,4'ü dersleri geçmek için gereken çabayı gösteremediklerini belirtmiştir) ortaya çıkmıştır. Üçüncü sınıfların avantaj algısının yüksek olması, öğrencilerin zamanla sisteme adapte olduğunu ancak bu adaptasyonun akademik refahı artırmadığını düşündürmektedir. Özellikle, ikinci sınıf öğrencilerinin eleştirileri, bağıl değerlendirmenin rekabeti artırması ve adaletsizlik algısıyla ilişkilendirilebilir (Atılğan vd., 2012; Nartgün, 2007). Üçüncü sınıfların avantaj algısı ise, sistemin uzun vadede performansı ödüllendirmekten ziyade not odaklı çalışma stratejilerini pekiştirdiğini ortaya koymaktadır.

Akademik not ortalaması ile bağıl değerlendirme algıları arasındaki ilişkiler, sistemin düşük performans gösteren öğrenciler üzerinde daha olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir. Nartgün (2007), mutlak değerlendirmenin öğrencilerin gerçek başarılarını daha doğru yansıttığını, bağıl sistemin ise not enflasyonuna ve adaletsizliğe yol açtığını belirterek bu durumu desteklemiştir. Çalışmanın bulguları akademik not ortalaması ile sistemin güvenilirliğine duyulan güvensizlik ve dersleri geçmek için çaba gösterememe arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yani, not ortalaması düşük olan öğrenciler, sistemi daha fazla eleştirme eğilimindedir. Atılğan ve diğerleri (2012), bağıl değerlendirmenin öğrencilerin notlarını düşürdüğünü ve sosyal ilişkileri olumsuz etkilediğini vurgulayarak bu sonucu pekiştirmiştir. Bu bulgu aynı zamanda Klapp'ın (2019) İsveç'teki çalışmasında norm-referanslı sistemlerin dezavantajlı grupları olumsuz etkilediği sonucuyla paraleldir. Ayrıca Atılmış (2019) bağıl değerlendirmenin not enflasyonuna yol açtığını ve öğrencilerin gerçek başarılarını yansıtmadığını belirterek bu sonuçları desteklemiştir.

Bağıl değerlendirme yöntemi, özellikle büyük ölçekli sınıflarda not dağılımını dengelediği ve öğrencilerin performansını bir norm grubu içinde göreceli olarak ölçme imkanı sunduğu için avantajlı görülmektedir (Lok vd., 2015). Anastasi (1988), bağıl değerlendirme sisteminin öğrencilerin gerçek başarı durumlarını daha iyi yansıttığını öne sürmektedir. Bu sistem, sınav zorluk düzeyindeki dalgalanmaları telafi ederek tutarlı bir değerlendirme sağlayabilir ve öğrencileri sınıf ortalamasına göre çalışmaya teşvik edebilir. Ancak, bu avantajların yanı sıra, öğrenciler arasında rekabeti artırarak sosyal ilişkileri zedelediği (Atılğan vd., 2012), bilgi paylaşımını azalttığı (İlhan Beyaztaş & Çakıcı Eser, 2023) ve gerçek başarıyı yansıtmak yerine not enflasyonuna yol açabildiği (Nartgün, 2007) eleştirileri de bulunmaktadır. Buna karşılık, Pimsleur (1975) mutlak değerlendirme sisteminin öğrencilerin performansını nesnel ölçütlerle belirlemede etkin bir yaklaşım olduğunu savunmaktadır. Nitekim

literatürde (Brown & Hudson, 2002; Popham, 2024; Wallace & Ng, 2023), özellikle sınıf içi ölçme ve değerlendirme süreçlerinde, mutlak değerlendirmenin öğrencinin belirli bir ölçüte göre ne bildiğini ve ne yapabildiğini doğrudan göstermesi, öğrenme hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını net bir şekilde ortaya koyması ve bireyselleştirilmiş geri bildirim sağlaması açısından daha uygun olduğuna yönelik genel bir kabul bulunmaktadır. Bu bağlamda, sınıf içi uygulamalarda mutlak değerlendirmenin öncelikli tercih edilmesi gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Popham, 2024). Ancak, bu yaygın kabule ve sağladığı avantajlara rağmen, Anastasi'nin (1988) de işaret ettiği gibi, mutlak değerlendirmenin içerik odaklı yapısı ve çevresel değişkenlerden görece bağımsız işleyişi, öğrencinin gerçek performansını her zaman tam anlamıyla yansıtmaya potansiyelini sınırlayabilmektedir. Dahası, özellikle dikkatli bir şekilde yapılandırılmadığında, dezavantajlı gruplar üzerinde olumsuz psikolojik etkiler yaratarak motivasyonu düşürebildiği (Klapp, 2019) ve adaletsizlik algısını güçlendirebildiği (Park vd., 2023) göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenlerle, mutlak değerlendirme yönteminin sunduğu faydaları en üst düzeye çıkarırken olası dezavantajlarını en aza indirecek şekilde, bağlama özgü dikkatli bir planlama ve uygulama gerektirdiği açıktır.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, bağıl değerlendirme sisteminin öğrenciler üzerindeki etkilerini hem akademik hem de psikososyal bağlamda kapsamlı bir şekilde değerlendirmiştir. Bulgular, bağıl değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme stratejilerini sıklıkla yüzeysel ve rekabetçi bir yaklaşıma doğru kaydırıldığını, akranlar arası dayanışma yerine bireysel mücadeleyi teşvik ederek iş birliği dinamiklerini zayıflatıldığını ve özellikle notlandırmanın göreceli doğasından kaynaklanan akademik stres düzeylerini belirgin şekilde artırdığını ortaya koymaktadır. Sistemin karmaşık yapısı ve şeffaflık eksikliği, öğrencilerde güvensizlik ve adaletsizlik algısına yol açmakta; bu durum, akademik başarı düzeyi düşük olan öğrenciler ile kadın katılımcılar üzerinde daha yoğun bir motivasyon kaybı ve psikolojik yük olarak kendini göstermektedir. İlginç bir şekilde, öğrencilerin önemli bir bölümü sistemin doğrudan motivasyonu artırmadığını belirtirken, aynı zamanda kendilerini daha fazla çalışmaya ve ders katılımına zorladığını ifade etmektedir. Bu paradoksal etki, bağıl değerlendirmenin öğrenme süreçlerinden çok performans kaygısını tetikleyen yapısına işaret etmektedir. Ayrıca, akademik kohort içindeki konumlarına bağlı olarak öğrencilerin sisteme yönelik tutumları farklılaşmakta; özellikle ikinci sınıf öğrencileri tarafından dile getirilen çaba-yetersizliği ve not adaletsizliği eleştirileri, üçüncü sınıfların ise avantaj algıları dikkat çekicidir. Aynı zamanda, öğrencilerin büyük bir kısmı mutlak değerlendirme sisteminin bireysel çabayı ve öğrenmeyi daha net yansıtacağı düşüncesiyle daha adil olacağını belirtmiştir. Bu durum, mevcut sistemin öğrencilerde yarattığı güvensizlik ve memnuniyetsizliğin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla, değerlendirme pratiklerinin sadece akademik çıktıları ölçmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve psikolojik iyi oluşlarına olumlu katkı sunacak şekilde yeniden gözden geçirilmesi gerektiği açıktır.

Çalışmanın sınırlılıkları arasında, yalnızca iki üniversiteden (Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi) veri toplanmış olması yer almaktadır. Bu durum, bulguların genellenebilirliğini kısıtlayabilir. Ayrıca, nicel bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışma, öğrencilerin bağıl değerlendirmeye yönelik algılarının derinlemesine nedenlerini keşfetmek için nitel verilerden yoksundur. Verilerin yalnızca 151 öğrenciden toplanmış olması, sistemin genel etkilerinin değerlendirilmesi açısından bir kısıtlılık teşkil etmektedir. Bu bağlamda, özellikle örneklemdeki dördüncü sınıf öğrenci sayısının görece azlığı dikkate değer bir noktadır. Değerlendirme sistemini daha uzun süre deneyimlemiş olmaları ve dolayısıyla sisteme dair daha olgunlaşmış perspektiflere sahip olmaları beklenen bu öğrenci grubunun görüşlerinin, çalışmanın genel bulguları açısından daha belirleyici bir rol oynaması gerektiği düşünüldüğünde, bu durum elde edilen sonuçların yorumlanmasında göz önünde bulundurulması gereken bir diğer önemli husustur.

Çalışmanın bulguları doğrultusunda çeşitli öneriler geliştirilebilir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK), üniversiteler arası uyumu sağlamak için kriter ve norm-referanslı sistemleri harmanlayan standart bir değerlendirme çerçevesi geliştirmelidir. Gür ve Köroğlu (2023) ile Karagöz ve Alpaydın (2024) tarafından vurgulanan notlandırma sistemlerindeki farklılıkların azaltılması için belirli standartlar oluşturulmalıdır. Bağlı değerlendirmenin yalnızca not bazlı bir rekabet yaratmasının önüne geçmek için öğrenci gelişimini takip eden ve süreç odaklı değerlendirme yöntemleri benimsenmelidir. Değerlendirme süreçlerine öğrencilerin bireysel gelişimini izleyen geri bildirim mekanizmaları eklenmelidir. Ezberci yaklaşımların önüne geçmek için, öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçen uygulama temelli sınav sistemleri desteklenmelidir. Bağlı değerlendirme sisteminin psikolojik etkileri göz önünde bulundurularak, Park ve diğerlerinin (2023) çalışmasında belirtildiği gibi öğrencilere yönelik stres yönetimi programları oluşturulmalı ve üniversitelerde danışmanlık hizmetleri yaygınlaştırılmalıdır. Ayrıca Kaya ve Semerci'nin (2017) önerdiği gibi, mutlak ve bağlı sistemlerin avantajlarını birleştiren, öğrencilerin hem bireysel hem de göreceli başarılarını ölçen karma değerlendirme modelleri denenmelidir.

Gelecekteki çalışmalar için, farklı üniversitelerden daha geniş bir örneklemle karşılaştırmalı analizler yapılması önerilmektedir. Ayrıca, nitel yöntemlerin kullanılması, öğrencilerin algılarının altında yatan motivasyonel ve psikolojik faktörleri daha iyi anlamayı sağlayabilir. Uzun vadeli takip çalışmaları, bağlı değerlendirme sisteminin zaman içindeki etkilerini (örneğin, kariyer yörüngeleri, mesleki adaptasyon, yaşam boyu öğrenme becerileri üzerindeki yansımaları) ve öğrencilerin bu sisteme adaptasyon süreçlerini derinlemesine incelemek açısından faydalı olacaktır. Özellikle, farklı değerlendirme türlerine (mutlak, bağlı, karma) tabi tutularak mezun olmuş bireylerin, istihdam piyasasında veya lisansüstü eğitim başvuruları gibi ortak rekabet alanlarında karşılaştıklarında adil bir değerlendirme sistematığının nasıl kurulabileceği önemli bir araştırma ve politika geliştirme alanıdır. Bu doğrultuda, mezunların diploma notlarının yanı sıra, yetkinlik bazlı portfolyolar, standartlaştırılmış başarı veya yeterlilik sınavları gibi ek göstergelerin değerlendirmeye dahil edilmesi veya transkriptlerde uygulanan değerlendirme sistemine dair açıklayıcı bilgilerin yer alması gibi mekanizmaların geliştirilmesi, farklı eğitim geçmişlerinden gelen bireylerin daha hakkaniyetli bir zeminde karşılaştırılmasına olanak tanıyabilir. Bu tür sistemlerin uzun vadede bireylerin mesleki başarısı ve toplumsal katkıları üzerindeki etkilerinin de ayrıca incelenmesi gerekmektedir. Bu önerilerin hayata geçirilmesi, öğrencilerin akademik başarısını desteklemekle kalmayacak, aynı zamanda öğrenme süreçlerini daha sağlıklı ve sürdürülebilir bir hale getirecektir. Sonuç olarak, bağlı değerlendirme sisteminin etkilerinin daha iyi anlaşılması ve iyileştirilmesi, yükseköğretimde hem akademik başarıyı hem de öğrenci refahını artırmak için kritik bir adımdır.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2015). University students attitudes towards norm-referenced grading: some implications for pre-service teacher training. *Learning and Teaching*, 8(2), 5-24.
- Akın, S., & Çakto, P. (2023). Öğretim materyalinin üniversite öğrencilerinin motivasyon düzeyleri üzerine etkisinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13(2), 188-194. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1234691>
- Anastasi, A. (1988). *Psychological testing* (6th ed.). Macmillan Publishing Co, Inc
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C., & Walker, D. A. (2018). *Introduction to research in education* (10th ed.). Cengage Learning.
- Astin, A. W. (2012). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Aviles, C. B. (2001). Grading with norm-referenced or criterion-referenced measurements: To curve or not to curve, that is the question. *Social Work Education*, 20(5), 603-608.
- Atalmış, E. H. (2019). A statistical comparison of norm-referenced assessment systems used in higher education in Turkey. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 10(1), 12-29.
- Atılgan, H., Yurdakul, B., & Öğretmen, T. (2012). Öğrenci başarısının belirlenmesinde bağıl ve mutlak değerlendirme üzerine bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 79-98.
- Başol, G. (2009). Öğretim üyeleri ve öğrencilerin bağıl değerlendirme sistemi hakkındaki görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 345-360.
- Brown, J. D., & Hudson, T. (2002). *Criterion-referenced language testing*. Cambridge University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256394>
- Duman, B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının bağıl değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 536-548.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Gür, R., & Köroğlu, M. (2023). The complexity of the grading system in Turkish higher education. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 10(4), 796-812. <https://doi.org/10.21449/ijate.1266808>
- İlhan Beyaztaş, D., & Çakıcı Eser, D. (2023). Norm referenced assessment from the perspective of students: Its effects on learning approaches and social-affective characteristics, and assessment expectations. *International Innovative Education Researcher*, 3(2), 248-273.
- Jacobs, G. M., & Greliche, N. (2015). Your partners' success will enhance, not diminish, your own success. *Online Submission*.
- Karagöz, N., & Alpaydın, Y. (2024). Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının not ve başarı sistemlerinin analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 14(3), 403-412.
- Kaya, Ü., & Semerci, Ç. (2017). Yükseköğretimde bağıl ve mutlak değerlendirmeye ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 457-467.
- Keskin, Y. D. M. (2001). İstanbul Üniversitesi'nin bağıl değerlendirme sisteminin ana hatları. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 3(3),

- Klapp, A. (2019). Differences in educational achievement in norm-and criterion-referenced grading systems for children and youth placed in out-of-home care in Sweden. *Children and Youth Services Review*, 99, 408-417.
- Kubiszyn, T., & Borich, G. D. (2024). *Educational testing and measurement*. John Wiley & Sons.
- Lok, B., McNaught, C., & Young, K. (2016). Criterion-referenced and norm-referenced assessments: compatibility and complementarity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 450-465.
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2019). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (12th ed.). Pearson.
- Nartgün, Z. (2007). Aynı puanlar üzerinden yapılan mutlak ve bağıl değerlendirme uygulamalarının notlarda farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 19-40.
- Nitko, A. J. (1994, June). *A model for curriculum-driven criterion-referenced and norm-referenced national examinations for certification and selection of students* [Paper presentation]. Association for the Study of Educational Evaluation in Southern Africa's International Conference on Educational Evaluation and Assessment, Pretoria. <https://eric.ed.gov/?id=ED377200>
- Özkan, Y. Ö. (2016). Üniversite mezuniyet notları ve dönüşüm tablolarında yaşanan kaos. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 71-76.
- Park, C. H., Kwon, J., Lee, J. T., & Ahn, S. (2023). Impact of Criterion Versus Norm-Referenced Assessment on the Quality of Life in Korean Medical Students. *Journal of Korean Medical Science*, 38(17).
- Parsons, C. (Ed.). (2017). *Quality improvement in education: case studies in schools, colleges and universities*. Routledge.
- Pimsleur, P. (1975). Criterion vs. Norm-referenced Testing. *Language Association Bulletin*, 27(1), 21-24.
- Popham, W. (2024). *Classroom Assessment: What Teachers Need to Know*. Pearson Education.
- Redelius, K., & Hay, P. J. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), 211-225. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.548064>
- Suna, H.E., Özer, M., Şensoy, S., Gür, B.S., Gelbal, S., & Aşkar, P. (2021). Türkiye’de akademik başarının belirleyicileri. *Journal of Economy Culture and Society*, 0(64), 143-162. <https://doi.org/10.26650/JECS2021-934211>
- The Jamovi Project (2024). Jamovi (Version 2.6.13) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>
- Wallace, M. P., & Ng, J. S. W. (2023). Fairness of classroom assessment approach: Perceptions from EFL students and teachers. *English Teaching & Learning*, 47(4), 529-548.

Makale Bilgi Formu

Yazarların Katkıları: Araştırma konsepti ve tasarımı birinci yazar; diğer tüm süreçler (veri toplama, analiz ve yorumlama, yazım, teknik destek, eleştirel inceleme ve literatür taraması) her iki yazar tarafından ortaklaşa gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazarlar tarafından potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.

Yapay Zeka Bildirimi: Bu makale yazılırken hiçbir yapay zeka aracı kullanılmamıştır.

İntihal Beyanı: Bu makale iThenticate tarafından taranmıştır.

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerini Yordama Gücü

The Predictive Power of School Administrators' Leadership Styles on Teachers' Psychological Well-Being

Elif Nur Yazar^{1*} 
Emine Babaoğlu² 

¹ Psikolojik Danışman, Yozgat, Türkiye
elifyazar10@gmail.com

² Bozok Üniversitesi, Eğitim Yönetimi
Bölümü, Yozgat, Türkiye
emine.babaoğlu@yobu.edu.tr
ror.org/04qvdf239



Geliş Tarihi/Received: 22.01.2025
Kabul Tarihi/Accepted: 11.06.2025
Yayınlanma Tarihi/ Available Online:
30.06.2025

Öz: Bu çalışmada yöneticilerin liderlik stillerinin öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerini yordama gücü incelenmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin liderlik düzeyleri ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri belirlenerek, sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşma düzeyleri ele alınmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Yozgat İli Merkez İlçede bulunan Anaokulu, İlkokul ve Ortaokulda görev yapan 448 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin tam serbestlik tanıyan liderlik stili yüksek düzeyde, demokratik ve otokratik liderlik stili orta düzeydedir. Okul yöneticilerinin tam serbestlik tanıyan liderlik stilleri ve psikolojik iyi oluşu cinsiyete göre anlamlı fark göstermektedir. Otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stilleri cinsiyete göre fark göstermemektedir. Liderlik stilleri ve psikolojik iyi oluş eğitim düzeyi, yaş, okul türü ve mesleki kıdeme göre anlamlı fark göstermemektedir. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları demokratik liderlik stili ve tam serbestlik tanıyan liderlik stiliyle pozitif, otokratik liderlik stiliyle negatif ilişkilidir.

Anahtar Kelimeler: Demokratik Liderlik, Otokratik Liderlik, Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik, Öznel İyi Oluş, Psikolojik İyi Oluş

Abstract: This study examines the predictive power of administrators' leadership styles on teachers' psychological well-being. Administrators' leadership levels and teachers' psychological well-being levels are also determined according to teachers' opinions, and their differentiation levels are analyzed according to sociodemographic variables. The study is quantitative research. Data were collected from 448 teachers working in primary schools, and secondary schools in the central district of Yozgat Province. In findings, teachers report high levels of psychological well-being. According to the teachers, administrators have a high level of laissez-faire leadership, while democratic and autocratic leadership styles are perceived as moderate. Laissez-faire leadership and psychological well-being levels significantly differ by gender, whereas autocratic leadership does not. Leadership styles and psychological well-being do not significantly vary based on education level, age, school type, or years of professional experience. Furthermore, psychological well-being is positively associated with democratic and laissez-faire leadership styles but it is negatively associated with autocratic leadership style.

Keywords: Democratic Leadership, Autocratic Leadership, laissez-faire leadership, Subjective Well-Being, Psychological Well-Being

Extended Abstract

Many previous studies have shown that the leadership styles of school administrators affect teachers positively or negatively. In previous studies, there is no study investigating the relationship between leadership styles and psychological well-being. However, it has been assumed that leadership styles affect the level of psychological well-being of teachers working at schools and may have an effect on increasing or decreasing the level of psychological well-being of teachers. The need to investigate to what extent and how school administrators affect the well-being levels of teachers working in schools, one of the important organizations of society, has led to the emergence of this study.

This study examined that the predictive power of school administrators' leadership styles on teachers' psychological well-being. School administrators' leadership levels and teachers' psychological well-being levels are also determined according to teachers' opinions, and their differentiation levels are analyzed according to sociodemographic variables. In order to achieve this aim, the following questions were sought to be answered in the research:

1. According to teachers' opinions, what are the democratic, autocratic and permissive leadership styles of school principals and the psychological well-being levels of teachers?
2. Do the leadership styles of school principals and the psychological well-being of teachers differ according to gender, level of education, age, type of school and professional seniority?
3. What is the relationship between the democratic, autocratic and laissez-faire leadership styles of school principals and the psychological well-being of teachers?
4. How do school principals' democratic, autocratic and laissez-faire leadership styles predict teachers' psychological well-being?

The study was conducted using a quantitative research design. Data were collected using the "Leadership Styles of School Administrators Scale" and the "Psychological Well-Being Scale" from 448 teachers working in public and private preschools, primary schools, and secondary schools in the central district of Yozgat Province.

The School Administrators' Leadership Styles Scale is a 16-item 5-point Likert-type scale. The scale, which has 3 different sub-dimensions, measures democratic, autocratic and laissez-faire leadership styles. The first 9 items measure democratic leadership, the next 4 items measure autocratic leadership and the last 3 items measure laissez-faire leadership.

The psychological well-being scale consists of 8 items. Individuals who score high on the scale have a high level of psychological well-being, while those who score low have a low level. However, the scale does not provide measurements of psychological well-being in different areas. However, it provides general information about the positive functional areas of individuals. In the reliability and validity studies of the scale, it is seen that the scale consists of a single factor.

The findings indicate that teachers report high levels of psychological well-being. According to the teachers, administrators have a high level of laissez-faire leadership, while democratic and autocratic leadership styles are perceived as moderate. Laissez-faire leadership and psychological well-being levels significantly differ by gender, whereas autocratic leadership does not.

In this study, the psychological well-being scores of male and female teachers showed a significant difference. It was found that female teachers had higher psychological well-being levels than male teachers. According to the findings obtained in the research, according to the opinions of the teachers, the leadership style of the administrators that gives full freedom showed a significant difference according to gender. Female teachers find the leadership style of their administrators that gives full freedom higher than male teachers. Leadership styles and psychological well-being do not significantly vary based on education level, age, school type, or years of professional experience. Furthermore, psychological well-being is positively associated with democratic and laissez-faire leadership styles but it is negatively associated with autocratic leadership style.

As a result of the regression analysis, it was determined that 18.5% of the change in psychological well-being levels was caused by the democratic leadership style. As a result of the regression analysis, the regression equation predicting psychological well-being is as follows: Psychological Well-being = (0.258 X Democratic Leadership Style Score) + 50.931

It was determined that 14.1% of the change in psychological well-being levels was caused by the autocratic leadership style. As a result of the regression analysis, the regression equation predicting psychological well-being is as follows: Psychological Well-being = $(-.598 \times \text{Autocratic Leadership Style Score}) + 51.277$

It was determined that 7.3% of the change in psychological well-being levels was caused by the Laissez-faire leadership. As a result of the regression analysis, the regression equation predicting psychological well-being is as follows: Psychological Well-being = $(.552 \times \text{Laissez-Faire Leadership Style Score}) + 39.425$. Accordingly, it can be said that the democratic, autocratic and permissive leadership style of the managers is a predictor of the psychological well-being of the teachers.

1. Giriş

Liderlik kavramı, bir gruba mensup üyelerin beklentilerinin ve algılarının yeniden yapılandırılmasını içeren etkileşim olarak tanımlanmaktadır (Bass, 1990). Hitt vd. (2006) liderliği yön bulma ve grubun amaçlarını gerçekleştirmede etkileme süreci olarak ifade etmektedir. Kouzes & Posner (2006) liderliği, grubu amacına ulaştırmak için diğer grup üyelerini etkileme süreci olarak ifade eder. Liderliği, grupların karşılaştığı problemleri durumlarda bir bireyin grubu temsil ederek, öncülük edip gruba mensup bireyleri etkileyebilme ve yönlendirebilme yeteneği olarak da tanımlamak mümkündür (Sabuncuoğlu & Tüz, 2001). Liderlik kavramının, insanoğlunun varlığından itibaren var olduğu ve bireyin sahip olduğu birçok sosyal alanın ortaya çıkmasından dolayı üzerinde çok fazla tartışıldığı ancak ortak bir tanımlama yapılamadığı bilinmektedir.

Liderlik, bireylerin her zaman iletişim içinde yaşamak zorunda olmasından dolayı daima gündemde olan bir kavramdır. Bireylerin sosyal yaşamlarını devam ettirebilmeleri, ihtiyaçlarına ve isteklerine ulaşabilmeleri için onlara motivasyon sağlayan veya yönlendiren bireylere ihtiyaç duymaktadır (Uçar, 2015; Şişman, 2012; Korkmaz, 2005; Özkalp & Sabuncuoğlu, 1997). Liderlik kavramı hakkında yapılan genel tanımlamalara bakılırsa, liderlik gruplarda belirlenen amaçlara ulaşma konusunda liderin kendisi de dahil olmak üzere birçok örgüt mensubunun sorumluluk alması ve buna yönelik davranmasıdır (Baker, 2022; Güçlü, 2022; Kılıç & Yılmaz, 2018). Lider, kendisini izleyen grup üyelerinin duygu ve düşüncelerini anlayarak ve onlara hitap ederek güçlü bir amaç oluşturup, onları harekete geçirir (Yukl, 2010, ss. 252-254).

Her liderin kendine özgü davranış şekillerinin olması liderlik stilleri kavramını ortaya çıkarmaktadır. Liderlik stili, yön gösteren, plan yapan ve bu planı uygulayan bir yaklaşımı ifade etmektedir. Liderlik stili, gruplarda yer alan bireyleri motive etmek ve çeşitli insanları yönlendirmek amacıyla kullanılan bir yaklaşımdır. Liderlik stili, onu takip eden kişilerin amaçladıkları hedeflere ulaşmalarını emrederek ya da amaçlarına yönelik motivasyon sağlayarak grupta yer alan bireyleri etkileme biçimidir (Ololube vd., 2015; Northouse, 2015). Liderler, yaşanan olaylar ve problemleri durumlarda karşılarında gösterdiği davranış şekilleriyle kendi liderlik stillerini ortaya koymaktadır. Her liderin davranışı kendi liderlik stiline göre değişmektedir. Liderlerin gösterdiği bu davranışlar kasıtlı veya gelişmiş güzel gerçekleşebilir (Sunmaz, 2001).

Genel hatlarıyla liderlerin ortaya koydukları davranış stillerinden bahsedebilmek için bireyin sahip olduğu davranış ve davranış tarzlarına odaklanmak gerekir (Northouse, 2015). Liderin kendini ifade etme şekli, liderlik tarzını ve stilini yansıtmaktadır. Araştırma kapsamında incelenen liderlik stillerine bakıldığı zaman üç farklı liderlik stili ele alınmaktadır. İlk olarak ele alınan demokratik liderlik stili; daha kapsayıcı bir liderliği ifade etmektedir. Grupta yer alan bütün bireyleri sorumluluk almaya davet edip her bireyin aidiyet duygusu geliştirmesi gerektiğini ifade eden bir liderlik yaklaşımıdır (Büyükyavuz, 2015; Tekaslan, 1989). Demokratik liderlik stiline sahip liderler, sosyal bir grup oluşturarak, her bireyin kendine uygun görev ve sorumluluk almasını sağlayarak gruba katkıda bulunur (Fidanlıoğlu, 2016).

Diğer liderlik stili olan otokratik liderlik stili ise; demokratik liderlik stilinden oldukça farklıdır. Otokratik liderlik stili, merkeziyetçi bir yapıda olup, yetkinin tek bir kişide toplanması ve talimatları tek bir kişinin vermesi gerektiği anlayışına sahiptir (Tunçbilek & Kaya, 2020; Şafaklı, 2005; Buluç, 1998). Otokratik liderlik yaklaşımının hakim olduğu gruplarda çalışan bireylerin fikir, duygu ve düşüncelerinden ziyade liderin egemen olduğu ve geleneksel bir ilişki yürüttüğü bilinmektedir. Liderler bireyler arasında kurulan ilişkilerden ziyade işten alınan sonuç ya da başarı durumuyla ilgilenmektedir (Tunçbilek & Kaya, 2020; Taş & Önder 2010; Bozdoğan ve Sağnak, 2011). Araştırma kapsamında incelenen ve otokratik liderlikle oldukça farklı özelliklere sahip bir diğer liderlik stili yaklaşımı olan tam serbestlik tanıyan liderlik stili literatür içerisinde kaçınmacı ya da pasif olan liderlik stili yerine kullanılmaktadır (Erdal, 2007). Tam serbestlik tanıyan liderlerin olduğu örgütlerde bir liderin varlığını hissetmek pek mümkün değildir. Onun yerine grupta bulunan bireylerin sorumluluk alarak ve değişkenlik göstererek duruma ve koşullara göre liderlik gösterdiği söylenebilir (Aktaş, 2020; Küçüközkan, 2015). Tam serbestlik tanıyan liderlerin; liderlikten kaçınan, kararlarını ertelemeye yatkın, net ifadeler ortaya koymayan, motivasyon ve desteğe önem vermeyen liderler oldukları bilinmektedir (Karip, 1998). Bu liderlik tarzı en az istenen liderlik tarzıdır ve lider sembolik olarak yer alarak yalnızca maddi ihtiyaçların karşılanması konusunda aracı ya da sağlayıcı bir rol üstlenmektedir (Kılıç & Yılmaz, 2018).

Büyük bir örgütü oluşturan okullara bakıldığında, okul yöneticilerinin aldıkları sorumluluklar ve bulundukları kurumlarda öncü olmaları nedeniyle okul yöneticileri lider olarak kabul edilir (Korkmaz, 2005). Okul yöneticilerinin sahip olduğu liderlik stillerinin okul için belirlenen amaçlara ulaşmada, okul içinde oluşturulmaya çalışan ortam ve çalışmayı etkileyen birçok unsur için oldukça önemli olduğu araştırmalar neticesinde ortaya konmuştur (Korkmaz, 2005; Sunmaz, 2001; Ünal vd., 2001). Şener (2023) çalışmasında okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin çalışma ortamı ve psikososyal durumlarının etkileşiminin önemine vurgu yaparken, öğretmenlerin psikolojik bağlılıkları ve performanslarının da etkilendiğini belirtmiştir. Okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik stili, öğretmenlerin motivasyonunu, iş memnuniyetini ve performansını önemli ölçüde etkilediği yapılan farklı çalışmalar sonucunda belirlenmiştir (Murphy vd., 2013).

Toplumsal birimler olan örgütlerde çalışan bireylerin örgüte bağlılıklarına dair yapılan çalışmalar uzun zamandır yapılmaktadır ve örgütte çalışan bireylerin moral düzeylerinin yaptıkları işteki verimliliğin etkisi araştırılmaktadır (Becker, 1960, s. 35). Bireylerin iyi bir performans ve verimlilik ortaya koyabilmesi için öncelikle belirli bir iyilik halinin bulunması gerekmektedir (Aktaş, 2020; Sunmaz, 2001). Liderlik stillerinden dolayı örgütte çalışan bireylerin de iyilik hali olumlu ve olumsuz olarak farklılık gösterebilmektedir (Katıtaş vd., 2022). Yalçın ve arkadaşları (2024) liderlik stilleriyle psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Grup içinde lider tarafından kullanılan stiller bazen grupta çalışan bireyleri destekleyip birey için olumlu anlamlar ifade edebilirken bazen de grupta yer alan bireyleri engelleyen ve birey için olumsuz anlamlar ifade edebilmektedir (Bakker vd., 2000). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin yıldırma düzeyleri (Korkmaz vd., 2016), öğretmenlerin verimlilikleri (Avcı, 2015), öğretmenlerin algılama düzeyleri (Oğuz, 2011), gruplardaki örgütsel vatandaşlıkları, problem çözmeye dair becerileri, örgütsel çekicilikleri (Sever & Atik, 2021) ve duygusal, sosyal zekaları gibi birçok farklı değişkeni etkilediğine dair bulgular sunmaktadır (Yıldız vd., 2022). Öğretmenlerin psikolojik olarak etkilenme düzeyinin mesleki olarak yapacakları çalışmaları ve performanslarını etkilemesi psikolojik iyi oluş değişkeninin önemine dikkat çekebilir. Bireylerin iyi bir performans ve verimlilik ortaya koyabilmesi için öncelikle belirli bir iyilik halinin bulunması gerekmektedir (Aktaş & Özgenel, 2020; Sunmaz, 2001). Bu açıklama ışığında öğretmenlerin mesleki ve kişisel performanslarının yüksek olması için psikolojik olarak daha iyi olması gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmada ise liderlik stillerinin psikolojik iyi oluş ile bağlantılı olduğu düşünülerek bu konu ele alınmıştır.

İyi oluş kavramı, bireylerin sahip olduğu bilişsel ve duyuşsal durumlarda kendini ve yaşamını olumlu bir çerçeveden değerlendirmesidir (Diener, 2000). Bireyler için asıl istenen durum iyilik halinin diğer bir ifadeyle iyi oluş düzeylerinin yüksek olması durumudur. İyi oluş düzeyi yüksek bireylerin olumsuz duyguları görmezden gelerek olumlu duyguları daha fazla hissettiği belirtilmektedir (Gediksiz, 2013; Telef vd., 2013). Geçen zamanla birlikte gruplar da en verimli işleri elde edebilmek için örgüt mensuplarının iyilik hali diğer bir deyişle iyi oluş düzeyleri potansiyellerini geliştirmektedir (Deci vd, 2000, s. 3).

Mutluluğu ifade eden kavramlardan biri olan iyi oluş kavramı detaylı olarak incelediğinde iki farklı tür olarak ortaya çıkmaktadır (Çevik, 2010; Tümkaya, 2011). Öznel iyi oluş bakış açısı (hedonik) yaşamda haz duymaya ve memnuniyet elde etmeye yöneliktir. Psikolojik iyi oluş bakış açısı (Eudaimonik) ise, yaşamın amacını, bireyin kendisini ve anlamını bulmaya yöneliktir. Birey için bu arayış, mutluluk arayışıdır. Öznel iyi oluş kavramı; bireylerde var olan duyguların mutluluk, iyilik gibi pozitif duygularla olduğu ve bu duyguların hayatlarında daha çok olması gerektiği yönündedir (Hamurcu, 2011). Öznel iyi oluş kavramı sosyal ve kültürel öğrenme üzerinde durur. Yazar (2019) öznel iyi oluş düzeyi yüksek bireylerin karşılaştıkları olaylar ya da problemleri durumlar karşısında daha olumlu bir değerlendirme yaptıklarını belirtmiştir. Tuzgöl Dost (2005) pozitif duyguları daha çok yaşayan bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek, negatif duyguları daha çok yaşayan bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin daha düşük olduğunu belirtmiştir. İyi oluş için en önemli faktör işlevsellik olarak belirtilmektedir. Bireylerin her zaman iyi oluş düzeyi yüksek yaşaması mümkün olmayabilir. Bu sebeple psikolojik iyi oluş kavramı, insanların yaşamlarını anlamlı ve iyi bir biçimde devam ettirebilmeleri olarak tanımlanmaktadır (Felicia 2009; Akt: Kocaman, 2019)

Psikolojik iyi oluş kavramı, psikolojik iyi oluş kuramıyla birlikte, bireyin hayatına dair geliştirdiği amaçlarına yoğunlaşmaktadır. Bireyin kendisinde var olan yeteneklerinin farkındalığı ve iletişim içerisinde olduğu diğer bireylerle ilişkisi psikolojik iyi oluşu oluşturmaktadır (Ryff, 1989). Psikolojik iyi oluş düzeyleri yüksek bireylerin olumlu duygulara hakim, pozitif bir bakış açısıyla, özbenliklerinin yüksek olduğu, kişisel gelişimine önem veren, sağlıklı iletişim kurabilen, performansı yüksek, motivasyonu fazla, pozitif duyguları hisseden ve hissettiren bir birey olduğu söylenebilir (Aktaş, 2020; Katıtaş vd., 2022; Sunmaz, 2001). Negatif duygu ve düşünce geliştiren bireylerin ise alternatif seçenekler aradığı (Aydoğan, 2019), verimliliğinin düşük olduğu, performansının çok azını ortaya koyabildiği (Ağın, 2023), kendisini yormadan iş yaptığı ve mecburiyetten ortamda bulunduğu belirtilir (Öter & Yeltekin 2023).

Psikolojik iyi oluşun sahip olduğu alt boyutlara bakıldığında; özerklik, yaşam amacı, kişisel gelişim, çevre hakimiyeti gibi alt bileşenler her bireyin hayatında farklı değişkenlerle ilişkili olarak ortaya çıkmaktadır. Psikolojik iyi oluş her bireyin hayatında bir şekilde var olmakta ve bireylerin hayatlarını etkileyebilmektedir (Ryff, 1989). Bireylerin toplumsal ve bireysel alanlarının birçoğunda mutluluğa dair değişkenler etkili olmakta ve mutluluk doyumunu sağlayarak bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerini artırmaktadır (Ansari, 2010, s. 245). Bireylerin psikolojik iyi oluş düzeyi arttıkça birey grup için daha fazla katkıda bulunmaktadır. Kendisine verilen işlerde daha fazla çaba göstererek, iş ve işleyişte kendine verilen görev ve sorumluluklarda işlerini ciddiye alarak sürece katkı sağlamaktadır (Ağın, 2023; Aydoğan, 2019). Yapılan araştırmalara göre psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek kişiler, liderin karar ve davranışlarında çok daha emin ve rahat hareket etmektedir (Özdemir & Yirmibeş, 2016). Filozofların tarihler boyunca savunduğu görüşe göre, insanı en iyi ve en üst seviyede motive eden bileşenin mutluluk ve iyilik hali olduğu görüşü yer almaktadır (Diener, 1984). Bireylerin olaylara karşı verdikleri tepkiler hayattan aldıkları haz ve tatmin duygularını şekillendirmektedir. Bireylerin hayatının büyük bir kısmını geçirdiği iş yerlerinde, gruba ait hissetmesi, grup içerisindeyken olumlu duygularının olması, yüksek performans göstermesi için iyilik halinin var olması ve bunu devam ettirebilmesi oldukça önemlidir (Aydoğan, 2019; Direkçi, 2024). Diener (1999) bireyin hayatındaki

olumlu duygulardan bahsederken iş yerlerinde fazla zaman geçiren bireyler için iş hayatının belirleyici bir değişken olduğunu belirtmiştir.

Yapılan liderlik stilleri ve psikolojik iyi oluş çalışmalarına bakıldığında, farklı tarzlarda liderlik stillerinin bir arada ele alınıp psikolojik iyi oluş ile beraber incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Farklı değişkenler ile incelenen liderlik stilleri ve psikolojik iyi oluş kavramlarının alanyazında bağlamsal olarak çalışılmamasının bir boşluk olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik stillerinin, okulda görev yapan öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyini etkilediği ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin artmasına ya da azalmasına dair etkide bulunabileceği varsayılmıştır. Toplumun önemli birimi olan okullarda görev yapan okul yöneticilerinin, öğretmenlerin iyi oluş düzeylerini, psikolojik iyilik hallerini ne düzeyde ve nasıl etkiledikleri sorusu bu çalışmanın ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmada okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerini yordama gücü incelenmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri belirlenmiştir. Bunlara ilaveten okul yöneticilerinin liderlik stillerinin ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşma durumu ele alınmıştır.

1.2. Araştırmanın soruları

1. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stilleri ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri nedir?
2. Cinsiyete, eğitim düzeyine, yaşa, okul türüne ve mesleki kıdeme göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu farklılaşmakta mıdır?
3. Okul yöneticilerinin demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stilleri ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki var mıdır?
4. Okul yöneticilerinin demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik türü öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyini nasıl yordamaktadır?

2. Gereç ve Yöntem

Makale araştırma ve yayın etiğine uygun olarak hazırlanmıştır. Bu çalışma için gerekli etik kurul izni, Yozgat Bozok Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 23.11.2023 tarihinde gerçekleştirdiği oturumda 08/02 karar numarasıyla alınmıştır.

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunu yordama gücü incelenmiştir. Araştırma betimsel bir çalışmadır. Betimsel türde olan bu araştırma ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Karasar (2012)'in belirttiği gibi tarama araştırmaları, geçmişte veya günümüzde mevcut durumu var olduğu haliyle ortaya koymaya çalışan araştırmalardır. İlişkisel tarama modeli ise birden fazla değişkenin kendi aralarındaki değişiminin varlığını, derecesini belirlemeye yönelik araştırma modeli olarak tanımlamıştır (Karasar, 2012).

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Bu araştırmanın evrenini 2023 – 2024 yılında Yozgat ili Merkez ilçesinde bulunan farklı kademelerde (anaokulu, ilkokul ve ortaokul) ve birbirinden farklı okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesiyle birlikte, Yozgat ili Merkez ilçesinde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul kademelerinden oluşan 20 farklı okulda bulunan 14 farklı branşa mensup 448 öğretmenin katılımıyla araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu sayede maksimum çeşitlilik gösteren bir örneklem grubuna ulaşılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere dair sosyodemografik bilgiler tabloda görülmektedir.

Tablo 1*Katılımcıların Sosyodemografik Özellikleri*

Değişkenler	Frekans(n)	Yüzdelik(%)
Cinsiyet	Kadın	262
	Erkek	186
Yaş	35 ve Daha Az	213
	36-40	96
	41-45	73
	46 ve Üzeri	66
Eğitim Düzeyi	Lisans	379
	Lisansüstü	69
Okul Türü	Anaokulu	76
	İlkokul	150
	Ortaokul	222
Mesleki kıdem	1-5	133
	6-10	95
	11-15	89
	16-20	59
	21 ve Üzeri	72

Araştırmanın örneklem grubunun özelliklerine bakıldığında; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla katılım gösterdiği, katılım gösteren öğretmenlerin önemli bir kısmının 35 yaş ve altında olduğu bilinmektedir. Lisans eğitim düzeyine sahip, ortaokulda çalışan öğretmenlerin katılımının daha fazla olduğu ve mesleki kıdemlerinin ağırlıklı olarak 1-5 yıl aralığında olduğu bilinmektedir.

2.3. Veri toplama araçları

Öğretmenlerin demografik bilgilerine ulaşmak için 9 soruluk “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Formda cinsiyet, yaş, eğitim durumu, okul türü ve meslekteki kıdeme dair sorular yer almaktadır.

Okul yöneticilerinin liderlik stillerini belirleyebilmek için kullanılan “Okul Yöneticilerin Liderlik Stilleri Ölçeği” Kılıç ve Yılmaz (2018) tarafından geliştirilen 16 maddelik 5’li likert tipi bir ölçektir. 3 farklı alt boyutu bulunan ölçek, demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stillerini ölçmektedir. İlk 9 maddesi demokratik liderliği, sonraki 4 maddesi otokratik liderliği ve son 3 maddesi tam serbestlik tanıyan liderlik stilini ölçmektedir. 5 dereceli likert tipinde bir ölçektir. Derecelendirmesi (1) hiç katılmıyorum, (5) tamamen katılıyorum şeklindedir. Kılıç ve Yılmaz (2018) tarafından geliştirilen ölçeğin güvenirlik katsayısı ,83 olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,883 olarak bulunmuştur.

Psikolojik iyi oluş ölçeği, Diener (1999) tarafından genç yetişkinlerin sosyo-psikolojik iyi oluşu ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Psikolojik iyi oluş ölçeğinin Türkiye’ye uyarlamasını Telef (2011; 2013) yapmıştır ve ölçek 8 maddeden oluşmaktadır. Her madde için derecelendirme (1) kesinlikle katılmıyorum, (7) kesinlikle katılıyorum şeklinde cevaplandırılmaktadır. Bir katılımcının ölçekten alabileceği en yüksek puan 56, en düşük puan 8’dir. Ölçekten yüksek puan alan bireyin psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek, düşük puan alan bireylerinse düşüktür. Ancak ölçek psikolojik iyi oluşun farklı alanlardaki ölçümlerini sağlamamaktadır. Ancak bireylerin olumlu işlevsel alanları hakkında genel bilgi vermektedir. Ölçeğin güvenirlik geçerlilik çalışmalarında; ölçeğin tek faktörden oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında Cronbach alfa katsayısı ,80 olarak bulunmuştur (Telef, 2011; 2013). Bu araştırma için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,866 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması

Veriler gönüllü katılımcılar ile bilgilendirilmiş onam formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin için analizler yapılmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini görebilmek için SPSS 22.00 programıyla kontrol sağlanmıştır. Ardından verilerin normal dağılım gösterdikleri tespit edilmiş ve SPSS 22.00 programı ile normallik dağılım analizleri (çarpıklık-basıklık katsayıları hesaplama, varyans değerleri, standart sapma değerleri) yapılmıştır. Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ait çarpıklık (skewness) katsayısı .651 ve basıklık (kurtosis) katsayısı -.515 olarak bulunmuştur. Psikolojik iyi oluş kavramına ait çarpıklık (skewness) katsayısı -.583, basıklık (kurtosis) katsayısı -.049 olarak bulunmuştur. Tabachnick vd., (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olan değerlerin normal dağıldığını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerine ve öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stillerinin düzeylerine bakılmıştır. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve psikolojik iyi oluşları yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, okul kademesi ve eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik stillerine göre cinsiyet, okul türü ve eğitim düzeyi değişkenlerinin varyans değerleri $p>.05$ olup homojen dağılmaktadır. Psikolojik iyi oluşlarına göre cinsiyet, okul türü ve eğitim düzeyi değişkenlerinin varyans değerleri $p>.05$ olup homojen dağılmaktadır. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon analizi gerçekleştirildikten sonra bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan ilişkinin gücünü ve niteliğini belirleyebilmek için regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizi çalışmasında psikolojik iyi oluş ölçeği toplam puanı kullanılırken, liderlik stili ölçeğinin alt boyutlarına ait puanlar kendi aralarında kategorize edilerek basit doğrusal regresyon analizi yapılmış ve analiz kısmı sonlandırılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stilleri ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri incelenmiştir. Sonra bu puanların cinsiyet ve eğitim düzeylerine göre t-Testi analizlerine yer verilmiştir. Daha sonra bu puanların yaş, mesleki kıdem ve okul türüne göre farklılaşma duruma göre ANOVA testi analizleri ele alınmıştır. Son olarak da liderlik stilleri ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizine ve liderlik stillerinin psikolojik iyi oluş durumunu yordama gücüne ilişkin regresyon analizine yer verilmiştir.

3.1. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri

Tablo 2

Okul Yöneticilerinin Demokratik, Otokratik, Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik Stilleri ve Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

	$\bar{X}$	SS	N
Psikolojik İyi Oluş	45.66 (%81.53)	6.54	448
Demokratik Liderlik Stili	22.43 (%49.8)	11.93	448
Otokrat Liderlik Stili	9.38 (%46.9)	4.10	448
Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik Stili	11.31 (% 75.4)	3.19	448

Not: PİO max puan: 56, DLS max puan: 45, OLS max puan: 20, TSTLS max puan: 15

Psikolojik iyi oluş puan ortalaması $\bar{X}=45.66$ olup, %81,53' e denk gelmektedir. Elde edilen bu değer yüksek olarak ifade edilebilir. Demokratik liderlik stili puan ortalaması $\bar{X}=22.43$ olup, %49,8'e denk

gelmektedir. Elde edilen bu değer orta düzey olarak ifade edilebilir. Otokratik liderlik stili puan ortalaması $\bar{X}=9.38$ olup, %46,9'e denk gelmektedir. Elde edilen bu değer orta düzey olarak ifade edilebilir. Tam serbestlik tanıyan liderlik stili puan ortalaması $\bar{X}=11.31$ olup %75,4'e denk gelmektedir. Elde edilen bu değer yüksek olarak ifade edilebilir. Liderlik stillerinden tam serbestlik tanıyan liderlik stili daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Demokratik ve otokratik liderlik stilleri orta düzeyde olup, demokratik liderlik stili otokratik liderlik stiliinden daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu söylenebilir.

3.2. Cinsiyete, eğitim düzeyine, yaşa, okul türüne ve mesleki kıdeme göre öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu

Tablo 3

Okul Yöneticilerinin Demokratik, Otokratik, Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik Stilleri ve Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluş Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığını Gösteren t-Testi

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Psikolojik İyi Oluş	Kadın	262	46.28	6.48	2.35	.019
	Erkek	186	44.81	6.54		
	Toplam	448				
Demokratik Liderlik Stili	Kadın	262	20.24	11.2	.437	.662
	Erkek	186	20.70	10.5		
	Toplam	448				
Otokratik Liderlik Stili	Kadın	262	9.31	4.15	-.425	.671
	Erkek	186	9.47	4.05		
	Toplam	448				
Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik Stili	Kadın	262	11.59	3.15	2.17	.030
	Erkek	186	10.92	3.22		
	Toplam	448				

Bu çalışmaya 262 kadın öğretmen, 186 erkek öğretmen katılım göstermiştir. Psikolojik iyi oluş için standart sapma değeri kadın öğretmenler için $ss=6.48$ iken, erkekler öğretmenler için $ss=6.54$ bulunmuştur. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş durumu ($t=2.35$, $p<0.05$) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin psikolojik iyi oluş puanları erkek öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı olarak daha yüksektir ($\bar{X}=46.28$, $\bar{X}=44.81$).

Demokratik liderlik stili için standart sapma değeri kadın öğretmenler için $ss=11.2$ iken, erkek öğretmenler için $ss=10.5$ bulunmuştur. Demokratik liderlik stili ($t=.437$, $p>0.05$) öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Otokratik liderlik stili için standart sapma değeri kadın öğretmenler için $ss=4.15$ iken, erkek öğretmenler için $ss=4.05$ bulunmuştur. Otokratik liderlik stili ($t=-.425$, $p>0.05$) öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tam serbestlik tanıyan liderlik stili için standart sapma değeri kadın öğretmenler için $ss=3.15$ iken, erkek öğretmenler için $ss=3.22$ bulunmuştur. Tam serbestlik tanıyan liderlik stili ($t=2.17$, $p<0.05$) öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Okul yöneticilerinin tam serbestlik tanıyan liderlik stiline ilişkin kadın öğretmenlerin görüşleri erkek öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir ($\bar{X}=11.59$, $\bar{X}=10.92$). Diğer bir ifadeyle kadın öğretmenler yöneticilerinin tam serbestlik tanıyan liderlik stillerini erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulmaktadırlar.

Tablo 4

Okul Yöneticilerinin Demokratik, Otokratik, Tam Serbestlik Taniyan Liderlik Stilleri ve Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluş Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılığını Gösteren t-Testi

	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Psikolojik İyi Oluş	Lisans	379	45.77	6.57		
	Lisansüstü	69	45.12	6.39	.761	.447
	Toplam	448				
Demokratik Liderlik Stili	Lisans	379	20.13	10.8		
	Lisansüstü	69	22.10	11.5	1.381	.168
	Toplam	448				
Otokratik Liderlik Stili	Lisans	379	9.30	4.12		
	Lisansüstü	69	9.81	4.00	-.960	.338
	Toplam	448				
Tam Serbest T. Liderlik Stili	Lisans	379	11.30	3.27		
	Lisansüstü	69	11.38	2.71	-.182	.837
	Toplam	448				

Bu çalışmaya 379 lisans düzeyine sahip öğretmen, 69 lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmen katılmıştır. Psikolojik iyi oluş için standart sapma değeri lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenler için $ss=6.57$ iken, lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler için $ss=6.39$ bulunmuştur. Psikolojik iyi oluş puanı ($t=.761$, $p>0.05$) eğitime göre farklılık göstermemektedir.

Demokratik liderlik stili için standart sapma değeri lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenler için $ss=12.5$ iken, lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler için $ss=12.6$ bulunmuştur. Demokratik liderlik stili puanı ($t=1.381$, $p>0.05$) eğitime göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Otokratik liderlik stili için standart sapma değeri lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenler için $ss=12.5$ iken lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler için $ss=12.6$ bulunmuştur. Otokratik liderlik stili puanı ($t=-.960$, $p>0.05$) eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tam serbestlik tanıyan liderlik stili için standart sapma değeri lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenler için $ss=12.5$ iken, lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler için $ss=12.6$ bulunmuştur. Tam serbestlik tanıyan liderlik stili puanı ($p=-.182$, $p>0.05$) eğitime göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 5

Okul Yöneticilerinin Demokratik, Otokratik, Tam Serbestlik Taniyan Liderlik Stilleri ve Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluş Puanlarının Yaşa Göre Farklılığını Gösteren ANOVA Testi

	Yaş	N	$\bar{X}$	ss	Var K.	KT	SD	K.O	F	P
Psikolojik İyi Oluş	35 ve Az	213	45.69	6.37						
	36-40	96	46.28	6.15	G. Arası	209.074	3	69.69	1.635	.180
	41-45	73	46.16	6.66	G. İçi	18920.371	444	42.61		
	46 Üzeri	66	44.14	7.35	Toplam	19129.444	447			
	Toplam	448	45.68	6.54						
Demokratik Liderlik Stili	35 ve Az	213	19.82	11.1						
	36-40	96	20.77	10.3	G. Arası	228.563	3	76.188	.636	.592
	41-45	73	20.45	11.0	G. İçi	53197.995	444	119.814		
	46 Üzeri	66	21.88	10.9	Toplam	53425.855	447			
	Toplam	448	20.43	10.9						
Otokratik Liderlik Stili	35 ve Az	213	9.18	4.91						
	36-40	96	9.47	3.81	G. Arası	47.635	3	15.878	.940	.421
	41-45	73	9.15	3.92	G. İçi	7499.365	444	16.890		
	46 Üzeri	66	10.11	4.44	Toplam	7547.000	447			
	Toplam	448	9.38	4.10						
Tam Serbest T. Liderlik Stili	35 ve Az	213	11.36	3.45						
	36-40	96	11.51	2.85	G. Arası	41.256	3	13.752	1.351	.257
	41-45	73	11.55	3.12	G. İçi	4520.994	444	10.182		
	46 Üzeri	66	10.61	2.81	Toplam	4562.250	447			
	Toplam	448	11.31	3.19						

Tablo 5’de psikolojik iyi oluş, demokratik liderlik, otokratik liderlik ve tam serbestlik taniyan liderlik stili puan ortalamalarının yaşa göre fark gösterme durumuna yer verilmiştir. Psikolojik iyi oluş puan ortalaması ($F=1.635$; $p>0.05$); Demokratik liderlik stili puan ortalaması ($F=.636$; $p>0.05$); Otokratik liderlik stili puan ortalaması ($F=.940$; $p>0.05$) ve Tam serbestlik taniyan liderlik stili puan ortalaması yaşa göre anlamlı farklılık ($F=1.351$; $p>0.05$) göstermemektedir.

Tablo 6

Okul Yöneticilerinin Demokratik, Otokratik, Tam Serbestlik Taniyan Liderlik Stilleri ve Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluş Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılığını Gösteren ANOVA Testi

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	Var K.	KT	SD	K.O	F	P
Psikolojik İyi Oluş	Anaokulu	76	45.66	7.38	G. Arası					
	İlkokul	150	45.35	6.02	G. İçi	26.181	2	13.90	.305	.737
	Ortaokul	222	45.89	6.60	Toplam	19103.263	445	42.929		
	Toplam	448	45.67	6.54		19129.444	447			
Demokratik Liderlik Stili	Anaokulu	76	22.49	12.13	G. Arası					
	İlkokul	150	19.52	10.80	G. İçi	447.446	2	223.723	1.879	.154
	Ortaokul	222	20.34	10.54	Toplam	52978.409	445	119.053		
	Toplam	448	20.43	10.93		53425.855	447			
Otokratik Liderlik Stili	Anaokulu	76	10.07	4.45	G. Arası					
	İlkokul	150	9.50	4.23	G. İçi	61.478	2	30.739	1.827	.162
	Ortaokul	222	9.05	3.88	Toplam	7485.522	445	16.821		
	Toplam	448	9.38	4.10		7547.000	447			
Tam Serbest T. Liderlik Stili	Anaokulu	76	10.58	3.67	G. Arası					
	İlkokul	150	11.47	3.14	G. İçi	49.255	2	24.628	2.428	.089
	Ortaokul	222	11.46	3.03	Toplam	4512.995	445	10.142		
	Toplam	448	11.31	3.20		4562.250	447			

Tablo 6’da psikolojik iyi oluş, demokratik liderlik, otokratik liderlik ve tam serbestlik taniyan liderlik stili puan ortalamasının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterme durumu ele alınmıştır. Psikolojik iyi oluş puan ortalaması ($F=.305$ $F_{(2,445)}=447$; $p>0.05$); Demokratik liderlik stili puan ortalaması

($F=1.879$; $F_{(2,445)}=447$; $p>0.05$); Otokratik liderlik stili puan ortalaması ($F=1.827$; $F_{(2,445)}=447$; $p>0.05$) ve Tam serbestlik tanıyan liderlik stili puan ortalaması okul türüne göre ($F=2.428$; $F_{(2,445)}=447$; $p>0.05$) anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 7

Okul Yöneticilerinin Demokratik, Otokratik, Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik Stilleri ve Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluş Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Farklılığını Gösteren ANOVA Testi

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	Var K.	KT	SD	K.O	F	P
Psikolojik İyi Oluş	1-5	133	46.14	6.49						
	6-10	95	44.54	6.21	G. Arası	343.388	4	85.847	2.024	.090
	11-15	89	46.39	6.83	G. İçi	18786.057	443	42.406		
	16-20	59	46.66	5.90	Toplam	19129.444	447			
	21 Üzeri	72	44.55	6.98						
	Toplam	448	45.66	6.54						
Demokratik Liderlik Stili	1-5	133	20.08	11.22						
	6-10	95	21.28	11.52	G. Arası	167.276	4	41.819	.349	.846
	11-15	89	20.17	10.07	G. İçi	53258.579	443	120.223		
	16-20	59	19.51	10.58	Toplam	53425.855	447			
	21 Üzeri	72	21.03	11.14						
	Toplam	448	20.43	10.93						
Otokratik Liderlik Stili	1-5	133	9.06	4.56						
	6-10	95	9.32	4.00	G. Arası	30.190	4	7.547	.445	.776
	11-15	89	9.76	3.45	G. İçi	7516.810	443	16.968		
	16-20	59	9.34	3.86	Toplam	7547.000	447			
	21 Üzeri	72	9.58	4.34						
	Toplam	448	9.38	4.10						
Tam Serbest T. Liderlik Stili	1-5	133	11.00	3.39						
	6-10	95	11.04	3.47	G. Arası	69.898	4	17.475	1.723	.144
	11-15	89	11.83	2.79	G. İçi	4492.352	443	10.141		
	16-20	59	11.93	2.90	Toplam	4562.250	447			
	21 Üzeri	72	11.10	3.04						
	Toplam	448	11.31	3.19						

Tablo 7’de psikolojik iyi oluş, demokratik liderlik, otokratik liderlik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stili puan ortalamasının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterme durumu ele alınmıştır. Psikolojik iyi oluş puan ortalaması ($F=2.024$; $F_{(4,443)}=447$; $p>0.05$); Demokratik liderlik stili puan ortalaması ($F=.349$; $F_{(4,443)}=447$; $p>0.05$); Otokratik liderlik stili puan ortalaması ($F=.445$; $F_{(4,443)}=447$; $p>0.05$) ve Tam serbestlik tanıyan liderlik stili puan ortalaması mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık ($F=1.723$; $F_{(4,443)}=447$; $p>0.05$) göstermemektedir.

3.3. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu arasındaki ilişki

Tablo 8

Okul Yöneticilerinin Demokratik, Otokratik, Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluşuna İlişkin Korelasyon Analizi

	Demokrat Liderlik Stili	Otokrat Liderlik Stili	Tam Serbest Liderlik Stili	Psikolojik İyi Oluş
Demokrat Liderlik Stili	1	-.682**	.552**	.431**
Otokrat Liderlik Stili		1	-.435**	-.376**
Tam Serbest T. Liderlik Stili			1	.269*
Psikolojik İyi Oluş				1

Not: Korelasyon Katsayısı; .00-.29 düşük, .30-.70 orta, .71-1.00 yüksek (Büyüköztürk vd., 2012).

Not: *: düşük, **: orta, ***: yüksek olarak kategorize edilmiştir.

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile psikolojik iyi oluş puan ortalaması arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır.

Demokratik liderlik stili ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında ($r=.431$, $p<.01$) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Otokratik liderlik stili ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında ($r=-.376$, $p<.01$) negatif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Tam serbestlik tanıyan liderlik stili ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında ($r=.269$, $p<.01$) pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Psikolojik iyi oluş ile demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stilleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Demokratik liderlik stili ve tam serbestlik tanıyan liderlik stili ile pozitif, otokratik liderlik stili ile negatif ilişki bulunmuştur.

Okul yöneticilerinin demokratik, otokratik, tam serbestlik tanıyan liderlik stilleri ve psikolojik iyi oluş değişkenleri için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

3.4. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin demokratik otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stillerinin öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunu yordama gücü

Tablo 9

Demokratik, Otokratik ve Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik Stilinin Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluşunu Nasıl Yordadığına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Yordanan Değişken	Psikolojik İyi Oluş				
	B	Std. Hata	β	t	Sig
Demokrat Liderlik Stili	.258	0.26	.431	10.074	.001
	R: .431	R ² : .185	F: 101.483	P: .001	
Otokratik Liderlik Stili	-.598	0.70	-.376	-8.56	.001
	R: .376	R ² : .141	F: 73.373	P: .001	
Tam Serbest T. Liderlik Stili	.552	0.93	.269	5.91	.001
	R: .269	R ² : .073	F: 34.927	P: .001	

Tablo 9'da görüldüğü gibi demokratik liderlik stilinin anlamlılık düzeyi (sig) $p<0.05$ ve kurulan regresyon modeli anlamlıdır. Açıklama gücü olan R^2 değeri .185'tir ($R:.431$; $R^2:.185$; $p<0.001$). Ortaya çıkan bu bulguya göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerindeki değişimin %18.5'inin demokratik liderlik stilinden kaynaklandığı söylenebilir. Modelde yordayan değişkenin (β) katsayısı

.431'dir ($p<0.05$). Buna göre yöneticilerin demokratik liderlik stilinin öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının pozitif yönde yordayıcısı olduğu söylenebilir ($p<0.001$). Regresyon analizi sonucunda Psikolojik iyi oluşu yordayan regresyon denklemi şöyledir: Psikolojik İyi Oluş = $(0.258 \times \text{Demokratik Liderlik Stili Puanı}) + 50.931$

Tablo 9'da görüldüğü gibi otokratik liderlik stilinin anlamlılık düzeyi (sig) $p<0.05$ ve kurulan regresyon modeli anlamlıdır. Açıklama gücü olan R^2 değeri .141'tir ($R: .376$; $R^2: .141$; $p<0.001$). Ortaya çıkan bu bulguya göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerindeki değişimin %14,1'inin otokratik liderlik stilinden kaynaklandığı söylenebilir. Modelde yordayan değişkenin (β) katsayısı $-.376$ 'dır ($p<0.05$). Buna göre yöneticilerin otokratik liderlik stilinin öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının negatif yönde yordayıcısı olduğu söylenebilir ($p<0.001$). Regresyon analizi sonucunda psikolojik iyi oluşu yordayan regresyon denklemi şöyledir: Psikolojik İyi Oluş = $(-.598 \times \text{Otokratik Liderlik Stili Puanı}) + 51.277$

Tablo 9'da görüldüğü üzere tam serbestlik tanıyan liderlik stilinin anlamlılık düzeyi (sig) $p<0.05$ ve kurulan regresyon modeli anlamlıdır. Açıklama gücü olan R^2 değeri .073'tür ($R: .269$; $R^2: .073$; $p<0.001$). Ortaya çıkan bu bulguya göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerindeki değişimin %7,3'ünün tam serbestlik tanıyan liderlik stilinden kaynaklandığı söylenebilir. Modelde yordayan değişkenin (β) katsayısı .269'dur ($p<0.05$). Buna göre yöneticilerin tam serbestlik tanıyan liderlik stilinin öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının pozitif yönde yordayıcısı olduğu söylenebilir ($p<0.001$). Regresyon analizi sonucunda psikolojik iyi oluşu yordayan regresyon denklemi şöyledir: Psikolojik İyi Oluş = $(.552 \times \text{Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik Stili Puanı}) + 39.425$

4. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stilleri ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile bu düzeylerin bazı demografik değişkenleri incelenmiştir. Ayrıca liderlik stilleri ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki ve yordama gücü incelenerek sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri

Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş ortalama puanı (%81,53) ile yüksek düzeydedir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin psikolojik sağlığının ve iyilik hallerinin yüksek olduğu söylenebilir. Daha önce yaptıkları çalışmalarda benzer bulgulara ulaşan Öztürk (2015), öğretmenlerin sahip olduğu öznel iyi oluş düzeyini yüksek ve Duman (2014), öğretmen adaylarının mutluluk düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Psikolojik iyi oluş puanları yüksek olan öğretmenlerin kendilerini iyi hissettikleri, hayata bakış açılarının daha pozitif olduğu ve olumlu duyguların hayatlarında daha hakim olduğu söylenebilir. Psikolojik iyi oluş kavramının duygusal, zihinsel ve sosyal sağlıkla ifade edilen geniş bir kavram olmakla beraber mutluluk, yaşam doyumu, stresle başa çıkma gibi kişisel gelişim unsurlarını da içinde barındırdığı söylenebilir (Sezer, 2013; Ryff, 1989; Tuzgöl Dost, 2005).

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin tam serbestlik tanıyan liderlik stili ortalama puanı (%75,4) ile yüksek düzeyde bulunmuştur. Daha önce yapılan çalışmalara bakıldığında; Doğan (2022) okul yöneticilerinin orta düzeyde tam serbestlik tanıyan liderlik davranışları sergilediğini, Balcı (2019) yöneticilerin düşük düzeyde tam serbestlik tanıyan liderlik stili davranışları sergilediğini bulmuştur. Tam serbestlik tanıyan liderlik stiline sahip yöneticilerin, sınırlarının daha esnek olup, öğretmenlere daha çok söz hakkı verdiği, sorumluluğu ve işi daha çok öğretmenlere verdiği, öğretmenlerin düşünce ve duygularına dair katı bir tutumdan uzak, daha özgür davranışlar sergilediği söylenebilir (Akdoğan, 2002; Kılıç & Yılmaz; 2018).

Öğretmen görüşlerine göre demokratik liderlik stili ortalama puanı (%49,8) ile orta düzeyde, otokratik liderlik stili ortalama puanı (%46,9) ile orta düzeyde bulunmuştur. Terzi ve Çelik (2016), Yalçın vd., (2024) ve Bozdoğan ve Sağnak (2011) okul yöneticilerinin daha çok demokratik liderlik stiline ait

davranışlar sergilediğini bulmuştur. Demokratik liderlik stiline sahip okul yöneticilerinin öğretmenlere güven duyan, duygu ve düşüncelerini önemseyen, fikir birliğine önem veren, destekleyici davranışlar sergileyen davranışlarda bulunduğu söylenebilir. Otokratik liderlik stiline sahip yöneticilerin ise öğretmenlere karşı geleneksel bir yaklaşım içerisinde olduğu, sorumluluk ve karar alma noktasında merkeziyetçi bir yaklaşım sergilediği ve öğretmenlerin duygu, düşüncelerinden uzak, baskıcı ve kontrolcü bir tavır gösterdiği bilinmektedir (Büyükyavuz, 2015; Tunçbilek & Kaya, 2020). Bu bulgular ışığında eğitim kademelerinde görev yapan liderlerin liderlik becerilerinin farkında olmasına yönelik öz farkındalık çalışmaları yapılarak her liderlik stiline işlevselliği ele alınarak, demokratik liderlik stili becerilerinin kazanımı için çalışmalar yapılabilir. Otokratik liderlik stili davranışları minimum seviyede tutularak öğretmenleri destekleyici, katılımcı bir çalışma ortamı sağlanmasına yönelik grup çalışmaları teşvik edilebilir.

4.2. Cinsiyete göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu

Bu araştırmada kadın ve erkek öğretmenlerin psikolojik iyi oluş puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Kadınların erkek öğretmenlere göre psikolojik iyi oluş puanları daha yüksektir. Araştırma bulguları ile paralellik gösteren, daha önce yapılmış çalışmalarda; Tuzgöl Dost (2005) ve Hamurcu (2011) kadınların psikolojik iyi oluş puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Farklı bulgulara ulaşan Yazar (2019) erkek öğrencilerin psikolojik iyi oluş puanlarının daha yüksek olduğunu, Şahin (2020) erkek öğretmenlerin daha mutlu olduğunu, Usta (2016) kadın öğretmenlerin daha fazla olumsuz duyguya sahip olduklarını bulmuştur. Kadınların duygusal farkındalığının yüksek olması, empati becerisinin gelişmiş olması, kadınların psikolojik iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olması üzerinde etkili olabilir. Kadınların duygusal farkındalık düzeylerinin yüksek olması, psikolojik iyi oluşlarını sürdürebilmek adına farklı deneyimlere açık oldukları ve bu yönde çaba gösterdikleri söylenebilir. Kadınlarda bulunan annelik duygusunun da kadınları her daim mücadele etmeye, pes etmemeye sevk ettiği Kadınlarda doğal olarak var olan annelik duygusunun, onları sürekli mücadele etmeye yönelttiği ve zorluklar karşısında pes etmeme eğilimini güçlendirdiği söylenebilir. Bu duygusal farkındalık, kadınların en olumsuz koşullarda dahi dayanıklılık gösterebilmesini sağlamakta; bireysel yeterliliklerine olan inançlarını pekiştirerek, dış destek olmaksızın sorunların üstesinden gelebileceklerine dair güven duygusunu artırmaktadır. Ayrıca, kadınların içinde bulundukları durumlara ve anlık koşullara uyum sağlayabilme yetileri, psikolojik esneklikleri açısından önemli bir avantaj olarak değerlendirilebilir. Bu bulgulara dayanarak erkek öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin düşük olmasının nedenlerinin araştırılması ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin nasıl yükseltileceğinin araştırılması önerilebilir.

Demokratik ve otokratik liderlik stili cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Benzer sonuçlara ulaşan Terzi ve Kurt (2005) cinsiyetin otokratik liderlikte anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur. Araştırma bulgusundan farklı sonuçlara ulaşan Kılıç ve Yılmaz (2018) erkek öğretmenlerin demokratik liderlik puanlarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu, kadın öğretmenlerin ise otokratik liderlik puanlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yöneticilerin tam serbestlik tanıyan liderlik stillerine ilişkin kadın öğretmenlerin puanları erkek öğretmenlerden daha yüksektir. Daha önce yapılan çalışmalarda Kılıç ve Yılmaz (2018) tam serbestlik tanıyan liderlik puanlarının erkek öğretmenler için daha yüksek olduğunu, Aktaş (2020) cinsiyet değişkeninin tam serbestlik tanıyan liderlik için farklılık göstermediğini bulmuştur. Okul yöneticilerinin sergilediği davranışlarda çok fazla yönerge kullanmamaları, net sınırlar oluşturmamaları, ihtiyaç anında lider olarak ön planda olmamaları kadın öğretmenlerin görüşlerini etkilemiş olabilir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin cinsiyeti açısından mizaçlara yönelik yapılabilecek çalışmalar, psiko-sosyal ihtiyaçlarına yönelik eğitimler, iş-yaşam dengesi, duygu düzenleme gibi programlara katılım sağlanarak psikolojik iyilik hallerini daha yüksek seviyeye getirmeleri konusunda yardımcı olunabilir.

4.3. Eğitim düzeyine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu

Araştırma kapsamında, psikolojik iyi oluşun; demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stillerine göre eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları ile paralellik gösteren daha önce yapılmış çalışmalara bakıldığında; Uludağ ve Tepe (2018), Yalçın ve arkadaşları (2024) liderlik stillerinin eğitim düzeyine göre farklılık göstermediğini bulmuştur. Bulgulardan farklı olarak Cemaloğlu (2007) liderlik stiline mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılaştığını, Usta (2016) eğitim düzeyi yükselen bireylerin olumsuz duyguları daha çok hissettiği bulmuştur.

4.4. Yaşa göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu

Araştırma verilerine göre psikolojik iyi oluş, demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stilleri yaşıya göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Benzer sonuçlara ulaşan Kocaman (2019) psikolojik iyi oluşun yaşıya göre arasında anlamlı farklılık göstermediğini, Uludağ ve Tepe (2018) liderlik stiline yaşıya göre anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur. Bulgulardan farklı olarak; Usta (2016) iyilik halinin yaşıya göre farklılık gösterdiğini bulmuştur.

Psikolojik iyi oluşun yaşıya göre farklılık göstermemesi, öğretmenlerin stresle başa çıkma yetenekleri, sosyal destek seviyeleri ve bireysel değerler ile şekillenmekte olduğunu düşündürülebilir. Özellikle çalışma ortamından aldığı destek, çevresel etkileşimleri daha ön plana çıkararak bireyi daha çok etkileyebilir.

Liderlik stillerinin öğretmenlerin kişilik özellikleri, deneyimleri ve çalıştığı işin ortamına göre birden fazla faktör tarafından şekillendiği düşünüldüğünde yaş değişkeni belirleyici bir değişken olmayabilir. Liderlerin benimsedikleri stiller mesleki değerlerinden, okula ait olan kültürden ve pedagojik yaklaşımından etkilenebilir.

4.5. Okul türüne göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu

Araştırma verilerine göre psikolojik iyi oluş, demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stilleri okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırma bulguları ile paralellik gösteren daha önce yapılmış çalışmalara bakıldığında; Akyürek ve arkadaşları (2017) iyi oluşun okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur. Elde edilen bulgulardan farklı olarak; Arslan ve Zincirli (2022) öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerini okul türü ve kademelere göre farklılaştığını ve Yazar (2019) iyi oluşun sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur. Aktaş (2020), Terzi ve Çelik (2016) liderlik stillerinin okul türüne ve kademesine göre anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur.

Psikolojik iyi oluşun daha çok iş yerinde sahip olunan koşullardan, çevreden alınan sosyal destekten ve stresle başa çıkma gibi becerilerden etkilendiği söylenebilir. Psikolojik iyi oluşu daha fazla etkileyen yaşam, aile, deneyim gibi farklı değişkenler bireyin hayatında daha ön planda olabilir.

4.6. Mesleki kıdeme göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu

Araştırma verilerine göre psikolojik iyi oluş ve demokratik, otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik stilleri mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırma bulguları ile paralellik gösteren daha önce yapılmış çalışmalara bakıldığında; Doğan ve Aslan (2022), Gündüz ve Çağırca (2023) psikolojik iyi oluşun mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur. Aktaş ve Özgenel (2020), Pektaş (2019), Uludağ ve Tepe (2018) liderlik stiline mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur. Yalçın ve arkadaşları (2024) demokratik liderliğin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuştur.

Psikolojik iyi oluşun mesleki kıdeme göre fark gösterip göstermemesine ilişkin farklı görüşler olabilir. Bazı öğretmenler kıdem kazandıkça deneyim kazanarak meslekte karşılaştığı zorluklarla çok daha iyi

mücadele edebilme becerisi geliştirebilir. Diğer yandan kıdemli öğretmenler zamanla tükenme ve yılma hissi yaşayarak problem çözme becerilerinde zorluk yaşayabilir. Farklı iki uçtaki değişkenler de mesleki kıdem ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi dengeleyebilir.

4.7. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu arasındaki ilişki

Liderlik stillerinden demokratik liderliğin ve tam serbestlik tanıyan liderliğin psikolojik iyi oluş ile pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu, otokratik liderlik ile psikolojik iyi oluş arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırma bulguları ile paralellik gösteren daha önce yapılmış çalışmalara bakıldığında; Aktaş ve Özgenel (2020) okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin performanslarını etkilediğini, Özgenel ve Hıdıroğlu (2019) liderlik stilleri ile okul mutluluğu algısı arasında ilişki olduğunu ve Ergün ve Nartgün (2017) liderlik ile öznel iyi oluş arasında pozitif ilişki olduğunu bulmuştur.

Arslan ve Zincirli (2022) demokratik liderlik stili ve öznel iyi oluş arasında pozitif, Bozdoğan ve Sağnak (2011) demokratik liderlik stili ile uyum iş birliği değişkenleri arasında pozitif ve Yalçın ve arkadaşları (2024) demokratik liderlik stili ile psikolojik iyi oluş ve psikolojik sağlamlık arasında pozitif ilişki olduğunu bulmuştur. Sonuçla uyumlu olarak demokratik liderlik stillerinin öğretmenlerin iyi oluşunu desteklediği araştırmalarla bilinmektedir. Demokratik liderlik stili sergileyen yöneticilerin daha açık iletişim kurduğu, takım çalışmasına daha yatkın olduğu ve katılımcıların karar alma süreçlerini destekleyerek öğretmenlerin motivasyonunu ve duygusal sağlıklarını desteklediği söylenebilir (Akdoğan, 2002).

Arslan ve Zincirli (2022) otokratik liderlik stili ile öznel iyi oluş arasında negatif ilişki olduğunu ve Usta (2016) otoriter liderlik stili davranışı sergileyen liderlerle çalışan bireylerin olumsuz duygularının arttığını bulmuştur. Otokratik liderlik stiline sahip yöneticilerin baskın, karar alma süreçlerini tek başına yürüten ve benmerkezci tutumlarının, öğretmenlerin stres düzeyini artırabileceği ve iş doyumunu olumsuz etkileyebileceği bulgulanmıştır. Bu duygularla yaşayan öğretmenlerde ise olumsuz duyguların daha fazla hakim olduğu dolayısıyla psikolojik iyi oluşun da olumsuz olarak etkilendiği söylenebilir (Usta, 2016).

Arslan ve Zincirli (2022) serbestlik tanıyan liderlik stili ile öznel iyi oluş arasında pozitif ilişki bulmuştur. Tam serbestlik tanıyan liderlik stiline, öğretmenlere özgürlük ve bağımsızlık sağlama gibi avantajlarının psikolojik iyi oluş üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Tam serbestlikte yönlendiricilikten uzak tutumlar öğretmenlere iyi gelerek iyilik halini etkilemiş olabilir. Bu bulgular, liderlik stillerinin öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu üzerindeki etkilerini anlamak için hem teorik hem de pratik açılardan önemli çıkarımlar sunmaktadır.

Otokratik liderlik stiline olumsuz etkilerini azaltmak amacıyla, yöneticiler öğretmenlerin katılımını artıran stratejiler geliştirebilir. Daha fazla takım çalışması yaparak, ortak karar alma süreçleri deneyerek ve öğretmenlerin görüşlerini paylaşılabilecekleri ortamlar oluşturabilir.

Liderlik stilleri ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi belirlemek için düzenli anketler veya geri bildirim sistemleri kurulabilir. Böylece öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu hakkında sürekli bir geri bildirim alınarak, gerek duyulduğunda liderlik stilleri gözden geçirilebilir.

4.8. Okul yöneticilerinin demokratik liderlik stillerinin öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunu yordama gücü

Araştırma verilerine göre yöneticilerin demokratik liderlik stili öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının yordayıcısıdır. Buna göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerindeki değişimin %18,5'i demokratik liderlik stilinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin okul yöneticilerinde algıladıkları demokratik liderlik stili düzeyinin yükselmesi öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerini de yükselttiği söylenebilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde demokratik liderlik stili ile psikolojik iyi oluş değişkenlerini doğrudan beraber inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanamamış olsa da alanyazında araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte olan araştırma bulguları mevcuttur. Yalçın ve

arkadaşları (2024) demokratik liderlik stiline öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları üzerinde anlamlı yordayıcı olduğunu, Arslan ve Zincirli (2022) demokratik liderlik stiline çalışanların öznel iyi oluş düzeyleriyle ilişkili olduğunu bulmuştur. Doğrudan psikolojik iyi oluşa dair çalışmalara rastlanamamış olsa da yapılan çalışmalar gösteriyor ki psikolojik iyi oluşun alt boyutlarını etkileyen ve bireylerin mutluluk haline etki eden değişkenler hakkında çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin Aktaş ve Özgenel (2020) demokratik liderlik stiline öğretmenlerin performanslarını etkilediğini bulmuştur. Yapılan araştırmalar ve ulaşılan sonuçlar neticesinde demokratik liderlik stiline bulunduğu ortamlarda çalışan iş görenlerin iyi oluş ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

4.9. Okul yöneticilerinin otokratik liderlik stillerinin öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunu yordama gücü

Araştırmaya göre yöneticilerin otokratik liderlik stili öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının yordayıcısıdır. Bu bulguya göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerindeki değişimin %14,1'i otokratik liderlik stilinden kaynaklanmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin okul yöneticilerinden algıladıkları otokratik liderlik stili düzeyinin yükselmesi öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerini azalttıkları şeklinde yorumlanabilir.

Daha önce yapılan çalışmalara bakıldığında otokratik liderlik stili ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. Bu araştırmalara göre; Usta (2016) otoriter liderlik davranışı sergileyen liderlerle çalışan mensupların olumsuz duygularının arttığı ve yaşam doyumlarının azaldığı, Arslan ve Zincirli (2022) otokratik liderlik stiline öznel iyi oluşu azalttığını bulmuştur. Otokratik liderlik stili çalışmalarının örgütsel vatandaşlık (Altan & Özpehlivan, 2019), öğretmen performansı (Aktaş & Özgenel 2020), örgütsel sinizm (Yerli, 2016) gibi farklı konular ve değişkenler ile incelendiği, iyi oluş çalışmalarına çok fazla yer verilmediği görülmüştür. Araştırma kapsamında elde edilen bu bulgunun, alanyazında bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıda çalışmaya katkı sunduğu söylenebilir.

Otokratik liderlerin esnek olmayan ve sert tavrının öğretmenler üzerinde ciddi bir baskı oluşturmaması otokratik liderlik stili ile psikolojik iyi oluş arasında negatif bir ilişkiye yol açmış olabilir. Otokratik liderlik stili, öğretmenleri ve yaptıkları işi değersiz hissettirebilmekte, öğretmenlerin işine eleştirel yaklaşmakta, öğretmenlerin yaptıkları işleri küçümseyebilmekte, inisiyatif vermemekte ve sert davranışlar sergilemektedir. Bu nedenle otokratik liderlerin bulunduğu kurumlarda çalışanların birçoğunun kendilerini iyi hissetmediği söylenebilir.

4.10. Okul yöneticilerinin tam serbestlik tanıyan liderlik stillerinin öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunu yordama gücü

Araştırmada elde edilen bulgulara göre yöneticilerin tam serbestlik tanıyan liderlik stili öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının yordayıcısıdır. Bu bulguya göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerindeki değişimin %7,3'ü tam serbestlik tanıyan liderlik stilinden kaynaklanmaktadır. Bu bulgu ile öğretmenlerin okul yöneticilerinden algıladıkları tam serbestlik tanıyan liderlik stili düzeyinin yükselmesinin öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını yükselttiği şeklinde yorumlanabilir.

Daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde tam serbestlik tanıyan liderlik stili ile psikolojik iyi oluş değişkenlerini beraber inceleyen az sayıda çalışma olduğuna rastlanılmıştır. Alanyazında araştırmanın bu bulgusunu destekleyen farklı çalışmalar mevcuttur. Şahin (2020) okul müdürlerinin serbest bırakıcı liderlik stiline mutluluk ile anlamlı ilişkisi olduğunu, Aktaş ve Özgenel (2020) tam serbestlik tanıyan liderlik stiline öğretmenlerin performansı ile anlamlı ilişki olduğunu bulmuştur. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar alanyazında yer alan çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Bu araştırma kapsamında elde edilen bilgiler ve alanyazın birlikte değerlendirildiğinde yöneticilerin liderlik stillerinin öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını yordadığı görülmektedir. Ruh sağlığının önemli olduğu bir dönemde ruh sağlığını korumak ve sağlıklı hale getirmek oldukça zor bir süreç olabilir. Toplumun popüler ve sosyal örgütlerinden biri olan okullarda binlerce öğretmen gelecek

neslin yetişmesi için büyük bir çaba içerisinde. Örgütte olan iş ve işleyiş sorumluluğu büyük oranda liderlere ait olup bu durumdan doğrudan etkilenen de örgüt mensupları olan öğretmenlerdir. Öğretmenler hayatlarının büyük bir bölümünü okulda geçirmektedir bu nedenle yöneticilerin liderlik stilleri öğretmenlerin hayatlarını çok yönlü olarak etkileyebilmektedir.

5. Öneriler

Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları farklı değişkenler açısından incelenmiş, liderlerin yaklaşım stilleri karşısında öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin etkileneceği ifade edilmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, yöneticiler tarafından en sık tercih edilen demokratik liderlik stiline, öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde anlamlı ve olumlu bir etki oluşturduğu görülmektedir. Tam serbestlik tanıyan liderlik stili olumlu ancak az bir etkiye sahipken otokratik liderlik stili olumsuz bir etki göstermektedir. Elde edilen sonuçlar bağlamında şu öneriler sunulabilir:

Eğitim politikaları ve yöneticilere yönelik profesyonel gelişim programları, bu doğrultuda yeniden tasarlanarak işlevsel olan demokratik liderlik stiline dair becerilerin kullanılmasına ve geliştirilmesine olanak sağlayarak eğitim ortamlarının iyileştirilmesine katkı sağlayabilir.

Okul yöneticileri tercih edilirken ve yetiştirilirken yapılacak olan uygulamalarda demokratik liderlik becerileri üzerinden bir izleme, değerlendirme ve geri bildirim süreci oluşturulabilir.

Demokratik liderlik stiline örgütlerde artırılması için neler yapılabileceği, demokratik liderlik davranışlarının nasıl artırabileceği konusunda nitel çalışmalar yapılabilir.

Okullarda görev yapan öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunu desteklemek için psiko-destek programları geliştirilebilir. Öğretmenler için stres yönetimi, duygusal destek, tükenmişlik öncesi danışmanlık gibi hizmetler sunulabilir.

Çalışmaya farklı iyi oluş türleri ve farklı liderlik stilleri dahil edilerek çalışmanın kapsamı genişletilebilir.

Konunun geniş bir perspektiften değerlendirilmesi, farklı bir araştırma yöntemi ya da farklı bir örneklem grubu üzerinde çalışılması farklı sonuçların ortaya çıkabilmesine olanak sunabilir.

Araştırma nicel olarak gerçekleştirildiği için karma yöntem tercih edilerek çalışmanın sınırlılıkları, önerileri dikkate alınarak yapılacak bir çalışma alanyazına katkı sağlayacaktır.

Bu çalışma Yozgat ili Merkez ilçesi ile sınırlı olup, farklı illerde çalışan öğretmenler ile çalışma tekrarlanabilir.

Kaynakça

- Ağın, K. (2023). Yirmi birinci yüzyılda örgütlerde psikolojik iyi oluş ve bağlılık sağlamada lider ve liderliğin rolü. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 11(1), 826-847. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.1201826>
- Akdoğan, E. (2002). *Öğretim elemanlarının algıladıkları liderlik stilleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].
- Aktaş, A. (2020). *Okul müdürlerinin otokratik, demokratik, işbirlikçi ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- Aktaş, A., & Özgenel, M. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/56102/721883>
- Akyürek, G., Kars, S., & Bumin, G. (2018). Üniversite öğrencilerinin serbest zaman ile ilişkili tutum, yönetim ve memnuniyetlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-12.
- Altan, S., & Özpehlivan, M. (2019). Otokratik ve katılımcı liderlik anlayışının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi: sivil toplum kuruluşları üzerine bir araştırma. *The Journal of Social Science*, 3(5), 208-229. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.511094>
- Ansari, S. M., Fiss, P. C., & Zajac, E. J. (2010). Made to fit: How practices vary as they diffuse. *Academy of Management Review*, 35(1), 67-92. <https://doi.org/10.5465/AMR.2010.45577876>
- Arslan, Ş. N., & Zincirli, M. (2022). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin algıları ve öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(26), 302-326.
- Avcı, A. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri. *Hayef Journal of Education*, 12(2), 161-189.
- Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- Baker, N. (2022). Liderliğin evrimi ve başlıca liderlik tarzları. *Florya Chronicles of Political Economy*, 8(1), 29-46. https://doi.org/10.17932/IAU.FCPE.2015.010/fcpe_v08i1003
- Bakker, A. B., Killmer, C. H., Siegrist, J., & Schaufeli, W. B. (2000). Effort-reward imbalance and burnout among nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 31(4), 884-891. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01361.x>
- Balcı, T. D. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre yöneticilerin liderlik stili ile okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- Bass, B. M. (1990). Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications. *The Free Press Google Schola*, 2, 173-184.
- Becker, M. B. (1960). The Republican City State in Florence: An Inquiry into Its Origin and Survival (1280-1434). *Speculum*, 35(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/2850174>
- Bozdoğan, K., & Sağnak, M. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11(1), 13-141.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Örnekleme yöntemleri*. Pegem Yayınları.

- Büyükyavuz, S. (2015). *Liderlik stillerinin çalışan motivasyonuna etkisi; Konya sağlık kuruluşları çalışanları örneği* [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi].
- Çevik, N. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını yordayan bazı değişkenler* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Deci, E. L. La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, & C. E. (2000). Basic psychological needs scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 367-384.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (1999). Introduction to the special section on the structure of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 803. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.5.803>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: the science of happiness, and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Direkci, B., & Öztürk, Z. Y. (2024). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin Örgütsel Stres Düzeyleri ile İlişkisi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 12(2), 111-130.
- Doğan, Ü. & Aslan, M. (2022). Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3). <https://doi.org/10.24315/tred.993218>
- Doğan, Ü. (2022). Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Asya Studies*, 6(19), 11-20.
- Duman, S. (2014). *Öğretmen adaylarında özgünlük ve öz-duyarlılığın mutluluk ile ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi].
- Erdal M., (2007). *İşletmelerde Dönüştürücü Liderlik Davranışlarının Analizi*. [Yüksek lisans projesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi].
- Ergün, E., & Nartgün, Ş. S. (2017). Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*. <https://doi.org/10.19126/suje.296824>
- Gediksiz, E. (2013). *Alçakgönüllülük ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Güçlü, N. (2022). *Eğitim yönetiminde liderlik*. Pegem Yayınları.
- Gündüz, Y. & Çağırca, T. (2023). Öğretmenlerin tolerans düzeyi ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2). <https://doi.org/10.30561/sinopUSD.1257148>
- Hamurcu, H. (2011). *Ergenlerin yetkinlik inançları ve psikolojik iyi oluşlarını yordamada psikolojik ihtiyaçlar* [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Hitt, M. A., Miller, C. C., Colella, A., & Triana, M. (2006). *Organizational behavior*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.22610/jeb.v1i1.211>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 443-465.
- Katıtaş, S., Karadaş, H., & Coşkun, B. (2022). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin öznel iyi oluş ve iş doyumları üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 182-207. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.949243>

- Kılıç, Y., & Yılmaz, E. (2018). Okul yöneticilerinin liderlik stili ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(27), 3006-3016.
- Kocaman, E. N. (2019). *Bir grup yetişkinde umut ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Korkmaz, S., Soylu, E., Gök, Z. B., Yiğit, G., Kocalmış, A., Harputlugil, N., & Önalın, E. (2016). Çalışan bireylerde mobbing sıklığı ve depresyonla olan ilişkisi. *Fırat Tıp Dergisi*, 21(2), 191-195.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2006). *The leadership challenge* (Vol. 3). John Wiley & Sons.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 85-116.
- Murphy, J., Hallinger, P., & Heck, R. H. (2013). Leading via teacher evaluation: The case of the missing clothes. *Educational Researcher*, 42(6), 349-354. <https://doi.org/10.3102/0013189X13499625>
- Northouse, P. G. (2015). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 377-403.
- Ololube, N. P., Amanchukwu, R. N., & Stanley, G. J. (2015). A Review of Leadership Theories. *Principles and Styles and Their Relevance to Educational Management*, 5(1): 6-14
- Öter, Ö. M., & Dağlı, A. (2023). Hizmetkar liderlik davranışı ile örgüt sağlığı ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(88), 1922-1938. <https://doi.org/10.17755/esosder.1320082>
- Özdemir, M., & Yirmibeş, A. (2016). Okullarda liderlik ekibi uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2).
- Özgenel, M. & Hıdıroğlu, A. (2019). Liderlik Stillerine Göre Ortaya Çıkan Bir Tutum: Örgütsel Sinizm. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 20(2).
- Özkalp, E., & Sabuncuoğlu, Z. (1997). *Örgütlerde davranış (9. baskı)*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, A. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları yaşam amaçları ve sosyal desteğin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 338-347.
- Pektaş, H. M. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik tarzı ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin analizi* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi].
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- 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>
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2001). *Organizational psychology*. Ezgi Bookstore.
- Sever, N., & Atik, S. (2021). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okulların örgütsel çekicilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 772-808. <https://doi.org/10.17679/inuefd.868703>

- Sezer, F. (2013). Psikolojik iyi olma durumu üzerine etkili faktörler. *Education Sciences*, 8(4), 489-504. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.4.1C0601>
- Sunmaz, F. (2001). *Örgütsel stres ve başa çıkma yöntemleri (Sakarya ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Şahin, B. (2020). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- Şener, N. (2023). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş tatminlerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Hitit Üniversitesi].
- Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği, (4. baskı)*. Pegem Yayınları.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). MA: Pearson.
- Taş, A. & Önder, E. (2010). Yöneticilerin liderlik davranışlarının personel iş doyumuna etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 17-30.
- Tekarsan, E. (1989). *Sosyal psikoloji*. Filiz Kitapevi.
- Telef, B. B. & Ergün, E. (2013). Self-Efficacy as a predictor of high school students' subjective well-being. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(3), 423-433. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.5955>
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 374-384.
- Terzi, A. R., & Çelik, H. (2016). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve algılanan örgütsel destek ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 87-98.
- Terzi, A., & Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166).
- Tunçbilek, M. M., & Kaya, M. (2020). Otoriter, demokratik ve serbest bırakıcı liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Journal of Politics Economy and Management*, 3(2), 31-52.
- Tuzgöl Dost, M. (2005). Öznel iyi oluş ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 103-111.
- Tüm kaya, S. (2011). Türk üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluşu yordayan sosyodemografik değişkenler ve mizah tarzları. *Eğitim ve Bilim*, 36(160).
- Uçar, R. (2015). *İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki* [Doktora tezi, Dicle Üniversitesi].
- Uludağ, Z., & Tepe, N. (2018). Bazı değişkenler açısından milli eğitim müdürlüğü ile temel eğitim ve orta öğretim okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve iş doyum düzeyleri (Amasya İli Örneği). *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 37(1), 145-170.
- Usta, I. (2016). *Liderlik davranışının çalışanların öznel iyi oluşları ve işe yabancılaşmaya etkisi: Bir alan araştırması* [Doktora tezi, Trakya Üniversitesi].
- Ünal, S., Karlıdağ, R., & Yoloğlu, S. (2001). Hekimlerde tükenmişlik ve iş doyum düzeylerinin yaşam doyum düzeyleri ile ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 4(2), 113-118.

- Yalçın, E., Yalçın, S., & Köroğlu, M. (2024). Liderlik stilleri ile psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 865-879. <https://doi.org/10.24315/tred.1396644>
- Yarar, Y. (2019). *Lise öğrencilerinin iyi oluş düzeyleri ile siber zorbalık siber mağduriyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- Yerli, O. (2016). *Örgütlerde otokratik liderlik sistemi ile örgütsel sinizm ilişkisi, çalışanlar ve örgüt verimliliği üzerindeki etkileri* [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi].
- Yıldız, B. B., Çelikceken, T. S., & Gülper, M. (2022). Okul yöneticilerinin duygusal ve sosyal zekâları ile liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(1), 233-251. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022361372>
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organization. (7th Edition)*. New Jersey. Pearson.

Makale Bilgi Formu

Yazarların Notları: Bu çalışma 2025 yılında tamamlanmış yüksek lisans tezinden elde edilmiştir

Yazarların Katkıları: Araştırmanın veri toplama, analiz, yorumlama, yazım, literatür kısımları birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın eleştirel inceleme, konsept ve tasarım aşamaları ikinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazarlar tarafından potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.

Yapay Zeka Bildirimi: Bu makale yazılırken hiçbir yapay zeka aracı kullanılmamıştır.

İntihal Beyanı: Bu makale iThenticate tarafından taranmıştır.