

# EKU

## Eğitimde Kuram ve Uygulama [Journal of Theory and Practice in Education]

Yılda iki kez yayınlanan uluslararası hakemli dergi /  
A biannual peer-reviewed international journal

ISSN: 1304-9496

### Haziran 2022 / June 2022

### Cilt 18 Sayı 1 / Volume 18 Issue 1



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi /  
Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education



ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART  
UNIVERSITY  
FACULTY OF EDUCATION

**Eğitimde Kuram ve Uygulama** **Journal of Theory and Practice in Education**

Haziran 2022, 18(1) June 2022, 18(1)

Yılda iki kez yayımlanan hakemli uluslararası dergi A biannual peer-reviewed international journal

ISSN: 1304-9496

**Dizinlendiği Veri Tabanları / Indexing**

- EBSCO Education Source  
(<https://www.ebscohost.com/titleLists/eue-coverage.htm>)
- EBSCO Education Research Complete  
(<https://www.ebscohost.com/titleLists/ehh-coverage.htm>)
- Educational Research Abstracts Online  
(<https://www.tandfonline.com/action/aboutThisDatabase?show=publicationsCovered&pubCode=era>)
- Türk Eğitim İndeksi  
(<http://www.turkegitimindeksi.com/Search.aspx?where=journal&field=issn&text=1304-9496>)

**İletişim Adresi / Contact Address:**

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Eğitimde Kuram ve Uygulama  
Çanakkale, Turkey  
Tel: 0 286 217 13 03  
e-posta: [eku@comu.edu.tr](mailto:eku@comu.edu.tr)

**Copyright © 2022 – Eğitimde Kuram ve Uygulama [Journal of Theory and Practice in Education]**

Her hakkı saklıdır. Eğitimde Kuram ve Uygulama’da yayımlanan makalelerin her türlü hukuki ve bilimsel sorumluluğu yazarlarına aittir. Bu dergide yayımlanan makalelerin bir bölümü veya tamamı editörün izni olmadan başka bir yerde yayımlanamaz.

All rights reserved. All kinds of legal and scientific responsibility of the articles published in the Journal of Theory and Practice in Education belong to the authors. All of the articles published in this journal may not be reproduced, in whole or in part, without the permission of the Editor.

## **Sahibi / Owner**

Prof.Dr. Salih Zeki GENÇ  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına)  
(On Behalf of Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education)

## **Editör / Editor**

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ,  
*Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*

## **Alan Editörleri / Section Editors**

Bekir ÇELİK, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*  
Durmuş ÖZBAŞI, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*  
Gamze SERT TEZCAN, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*  
Halime ÖZTÜRK ÇALIKOĞLU, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*  
Salim RAZI, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*  
Serkan İZMİRLİ, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*  
Yahya Han ERBAŞ, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*

## **Türkçe Dil Editörü / Turkish Language Editor**

Melek KÜLCÜ, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*

## **İngilizce Dil Editörü / English Language Editor**

Kürşat CESUR, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*

## **Yayın Kurulu / Publication Board**

Ahmet DOĞANAY, *Çukurova University, Turkey*  
Ahmet NALÇACI, *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey*  
Filomena CAPUCHO, *Catholic University, Portugal*  
Gunta KRAGE, *University of Latvia, Latvia*  
Heinke RÖBKEN, *University of Oldenburg, Germany*  
Kadir DEMİR, *Georgia State University, USA*  
Mehmet BAŞTÜRK, *Balıkesir University, Turkey*  
Mehmet GÜLTEKİN, *Anadolu University, Turkey*  
Muammer DEMİREL, *Bursa Uludağ University, Turkey*  
Mustafa SÖZBİLİR, *Atatürk University, Turkey*

**Sayın Okuyucu,**

EKU Editörler kurulu, 2 makale içeren 2022 yılının birinci sayısını sizlerle paylaşmaktan mutluluk duymaktadır. İçindekiler bölümünde makalelerin başlıklarına ve yazarlara ilişkin bilgileri bulabilirsiniz.

*İyi okumalar dileriz...*

**Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ**  
*Baş Editör*

**Dear Reader,**

The editorial team of JTPE is proud to publish the first issue of 2022 with 2 new articles. The content pages present the titles of articles and the names of authors.

*Enjoy reading...*

**Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ**  
*Editor-in-Chief*

## İçindekiler / Table of Contents

---

Integrating Commercial-off-the-Shelf Games into Language Classroom: PCaRD Experience of Two English Language Teachers <i>Dijital Oyunların Yabancı Dil Sınıfına Entegrasyonu: İki İngilizce Öğretmenin PCaRD Deneyimi</i> <b>Seda Musaoğlu-Aydın, &amp; Nur Akkuş-Çakır</b> Article Type: Research Article / Makale Türü: Araştırma Makalesi	1-11
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukluk Çağındaki Olumlu Yaşantıları ve Örgütsel Kimlik Algıları <i>Positive Childhood Experiences and Organizational Identity Perceptions of Preschool Teachers</i> <b>Özgül Polat, Sezgin Balaban, &amp; Ebru Aydın</b> Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article	12-26

---



## Integrating Commercial-off-the-Shelf Games into Language Classroom: PCaRD Experience of Two English Language Teachers

Seda Musaoğlu-Aydın<sup>1</sup>, Nur Akkuş-Çakır<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Department of Foreign Languages, School of Foreign Languages, TOBB Economy and Technology University, Ankara, Turkey, [smusaoglu@etu.edu.tr](mailto:smusaoglu@etu.edu.tr)

<sup>2</sup> Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Middle East Technical University, Ankara, Turkey, [nakkus@metu.edu.tr](mailto:nakkus@metu.edu.tr)

**Corresponding Author:** Nur Akkuş-Çakır

**Article Type:** Research Article

**Acknowledgement:** An earlier version of this research was presented at the VII. International Eurasian Educational Research Congress (Turkey, 2020).

**To Cite This Article:** Musaoğlu-Aydın, S. & Akkuş-Çakır, N. (2022). Integrating commercial-off-the-Shelf Games into language classroom: PCaRD experience of two English language teachers, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 18(1), 1-11. Doi: 10.17244/eku.982955

**Ethical Note:** Research and publication ethics were followed. For this research, the ethical approval was obtained from the Human Research Ethics Committee of Middle East Technical University (Date: 08.10.2018, Number: 28620816/504).

## Dijital Oyunların Yabancı Dil Sınıfına Entegrasyonu: İki İngilizce Öğretmeninin PCaRD Deneyimi

Seda Musaoğlu-Aydın<sup>1</sup>, Nur Akkuş-Çakır<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Yabancı Diller Bölümü, Yabancı Diller Okulu, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara, Türkiye, [smusaoglu@etu.edu.tr](mailto:smusaoglu@etu.edu.tr)

<sup>2</sup> Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye, [nakkus@metu.edu.tr](mailto:nakkus@metu.edu.tr)

**Sorumlu Yazar:** Nur Akkuş-Çakır

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Bilgilendirme:** Bu araştırma, VII. International Eurasian Educational Research Congress'de (Türkiye, 2020) bildiri olarak sunulmuştur.

**Kaynak Gösterimi:** Musaoğlu-Aydın, S. & Akkuş-Çakır, N. (2022). Integrating commercial-off-the-Shelf Games into language classroom: PCaRD experience of two English language teachers, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 18(1), 1-11. doi: 10.17244/eku.982955

**Etik Not:** Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu araştırma için Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır (Tarih: 08.10.2018, Sayı: 28620816/504).



## Integrating Commercial-off-the-Shelf Games into Language Classroom: PCaRD Experience of Two English Language Teachers

Seda Musaoğlu-Aydın<sup>1</sup>, Nur Akkuş-Çakır<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Department of Foreign Languages, School of Foreign Languages, TOBB Economy and Technology University, Ankara, Turkey, [smusaoglu@etu.edu.tr](mailto:smusaoglu@etu.edu.tr), ORCID: [0000-0002-2347-0553](https://orcid.org/0000-0002-2347-0553)

<sup>2</sup> Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Middle East Technical University, Ankara, Turkey, [nakkus@metu.edu.tr](mailto:nakkus@metu.edu.tr), ORCID: [0000-0003-3651-6183](https://orcid.org/0000-0003-3651-6183)

### Abstract

This study aims to investigate two English language teachers' perspectives on adopting a game-enhanced language learning intervention that was designed according to the PCaRD framework. For this purpose, a semi-structured interview protocol and researcher memos were utilized as data collection tools, and the data were subjected to thematic analysis. The results of the study indicated that the game-enhanced activities integrated into the curriculum were effective in promoting students' foreign language learning and instrumental in helping students develop a more positive self-image about their foreign language abilities. Despite the time cost of preparing the activities bridging the commercial-off-the-shelf games into the existing curriculum and applying them in class and concerns about the negative connotation of video games, the PCaRD framework provides essential guidelines that teachers will find helpful for enhancing their students' learning experiences and motivation for learning.

### Article Info

**Keywords:** Foreign language learning, game-enhanced foreign language learning, PCaRD, teacher perspective

### Article History:

Received: 4 September 2021

Revised: 24 February 2022

Accepted: 27 February 2022

**Article Type:** Research Article

## Dijital Oyunların Yabancı Dil Sınıfına Entegrasyonu: İki İngilizce Öğretmenin PCaRD Deneyimi

### Öz

Bu çalışma iki İngilizce öğretmenin, dijital bir oyunun PCaRD pedagojik çerçevesi dahilinde dil eğitimine entegre edilmesine ilişkin algılarını incelemeyi hedeflemektedir. Bu amaçla yapılandırılmış bir görüşme formu ve araştırmacı notları veri toplama araçları olarak kullanılmış ve veriler tematik analize tabi tutulmuştur. Araştırmanın bulguları dijital oyunla zenginleştirilerek eğitim programına entegre edilen öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin yabancı dil öğrenimini destekleyici olduğuna ve yabancı dil becerileri hakkında daha olumlu bir benlik imajı geliştirmelerini desteklediğine işaret etmektedir. Eğitim amaçlı geliştirilmemiş oyunları mevcut eğitim programı ile birleştiren aktiviteleri hazırlamanın ve bunları sınıfta uygulamanın zaman maliyetine ve video oyunlarının olumsuz çağrışımlarıyla ilgili endişelere rağmen, PCaRD çerçevesi öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını geliştirmede faydalı bulacağı yönergeler sunmaktadır.

### Makale Bilgisi

**Anahtar Kelimeler:** Oyunla zenginleştirilmiş yabancı dil öğrenimi, öğretmen perspektifi, PCaRD, yabancı dil öğrenimi

### Makale Geçmişi:

Geliş: 4 Eylül 2021

Düzeltilme: 24 Şubat 2022

Kabul: 27 Şubat 2022

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

## Introduction

Despite their interchangeable use in some related work, game-based learning and game-enhanced learning signify two distinct approaches. In game-based learning, games that are specifically designed for educational purposes are used, while in game-enhanced learning, commercial-off-the-shelf (COTS) games are used to facilitate learning (Reinhardt & Sykes, 2012). The literature in game-based learning indicates that teachers believe games are effective tools that can be exploited in educational settings in general (Dickey, 2015; Huizenga et al., 2017; Koh et al., 2012; Mozellus et al., 2017; Pinder, 2016; Sardone, 2018; Schrader et al., 2006; Utami & Bharati, 2020), and teachers who have negative attitudes towards games can change their opinions after they are given the opportunity to play a game or take part in the design of a game (An & Cao, 2016; Kenny & McDaniel, 2011; Ray & Coulter, 2010). Studies investigating teachers' perceptions of game-based learning highlighted several key affordances attributed to games, such as improving students' motivation (Can & Çağiltay, 2006, İnce & Demirbilek, 2013; Huizenga et al., 2017; Hsu & Chiou, 2011; Xie et al., 2021), stimulating their creativity (Allsop et al., 2013; Demirbilek & Tamer, 2010), promoting problem-solving and critical thinking skills (Allsop et al., 2013), providing a fun and relaxed learning environment (Hsu & Chiou, 2011; Sardone, 2018), promoting student engagement and cognitive gains (Huizenga et al., 2017) and contributing to the effectiveness of the instructional process (Pinder, 2016).

Game enhanced learning literature also supports the aforementioned benefits of digital games and reports various affordances of games for education. Related studies indicated that students can benefit from COTS in language learning (Franciosi, 2017; Hitosugi et al., 2014; Peterson, 2006; Peterson, 2012; Reinhardt, 2013; Reinders & Wattana, 2015; Reinhardt & Sykes, 2012; Sundqvist & Wikström, 2015; Sykes, 2018). Using COTS to facilitate learning is becoming a popular approach as it is cost and time effective and flexible in many ways (Van Eck, 2006). Even though teachers hold positive perspectives about the benefits of digital games, they may less frequently incorporate games into their classroom practice (Koh et al., 2012). Teachers are not generally using games as teaching tools; instead, games are usually benefited as rewards after the workload is completed; although there is an inclination and eagerness towards using games, their adoption seems challenging for the teachers due to certain limitations, such as lack of resources and knowledge of integrating games into their teaching practice (Becker, 2007; Denham et al., 2016).

It is important for teachers to see the value of digital games (Dickey, 2015). According to the studies reflecting teachers' perspectives, factors such as teachers' personal interest and open-mindedness, existing policies (Koh et al., 2012), teachers' years of experience (Hsu et al., 2017; Koh et al., 2012; Li & Huang, 2016), professional support teachers get from their work environment (Koh et al., 2012; Wu, 2015), lack of technical support and challenges with technology (Ertzberger, 2009; Watson et al., 2016; Wu, 2015), negative views of parents and principals, teacher preparedness, amount of time allotted to games, quality of the games used (Wu, 2015), the incongruity between the curriculum and game related activities (Ertzberger, 2009; Wu, 2015), lack of a framework to support the integration of games into the curriculum (Allsop et al., 2013), teachers' beliefs (Uluay & Doğan, 2020), pedagogical content knowledge and computer skills (Uluay & Doğan, 2020; Wu, 2013), and teachers' experience in integrating games into the curriculum (Wu, 2013) altogether play a decisive role in teachers' adoption of digital games.

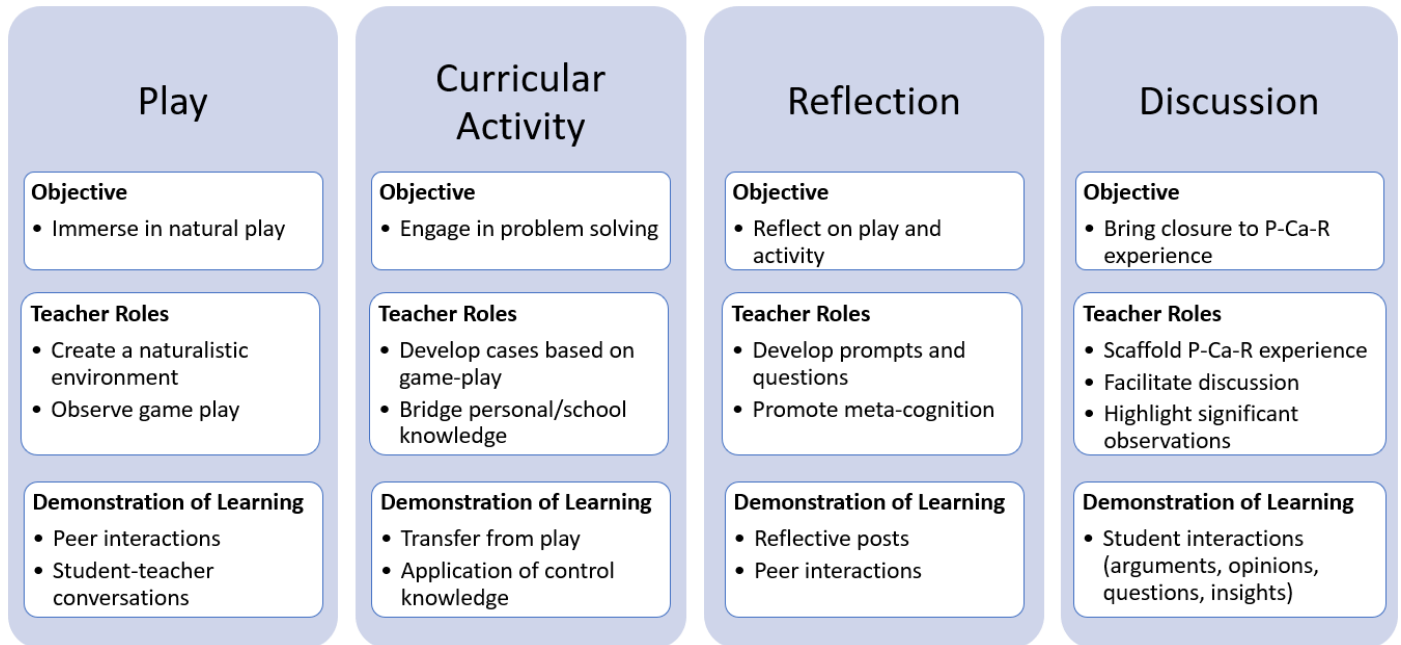
Furthermore, according to teachers the challenges involved with integrating games into the curriculum, inflexibilities of the current educational system, and gaining access to games were reported as factors that inhibit teachers' digital game use in the classroom (Watson et al., 2016). In the absence of well-grounded knowledge about the constraints and affordances of digital games and confidence in using them, teachers would not be able to embrace digital games to their fullest potential (Becker, 2007).

According to Van Eck (2009) there are several important factors to consider when integrating games that are not originally developed for educational purposes into the curriculum. First, teachers should be aware of the fact that technology integration and the use of technology are not the same things. The use of technology is not conceptually related directly to the learning process or content, and using any technology in the classroom means that teachers and/or students use technology only as a tool to serve a purpose. On the other hand, integrating technology implies using technology directly in a unique problem-solving process to support learning. In this context, the focus should be on integrating the games developed for commercial use into the curriculum, not merely using these games in the lesson. When designing learning-teaching environments, the contents, classroom activities, and games should be designed as a meaningful whole at every stage. Although it is not possible to achieve this flawlessly, this principle should guide the design from the very beginning. According to Yong and colleagues (2016) an effective pedagogy should include a combination of digital games and classroom teaching.

PCaRD (Play, Curricular activity, Reflection, Discussion) is a pedagogical framework that aims to address this need by helping teachers utilize commercial or educational games to achieve learning goals in an engaging and novel way within the scope of curricula (Foster & Shah, 2015). The framework provides a set of principles and guidelines designed to empower teachers and aid them in designing game-related learning activities. PCaRD is composed of four



components (Figure 1). The first component is called ‘play,’ in which students are expected to play the target games in a natural way. The teacher at this phase observes and facilitates the gameplay by creating opportunities for students to bound their interest in the game and school learning in a personal and meaningful way. During the ‘curricular activity,’ the teacher uses activities to integrate curricular objectives with the game experience. This is followed by the ‘reflection’ session, where students are guided to think about their learning experience and express their opinions. Finally, through the ‘discussion’ phase, students are encouraged to ask questions, talk about their experience, and discuss their game-related decisions (Foster & Shah, 2015).



**Figure 1.** Example of PCaRD Components (Foster et al., 2015, p. 387).

Although teachers are not commonly placed at the center of game research (Hwang & Wu, 2012), related literature supports their central role in the facilitation of effective game interventions (Becker, 2007; deHaan, 2019; Foster & Shah, 2020; Hanghøj & Brund, 2011). Thus, understanding teachers' perceptions about the use and effectiveness of digital games are of fundamental importance for developing effective strategies to support teachers to integrate games into their classrooms successfully (Huizenga et al., 2017). The present study aims to contribute to the existing literature by focusing on teachers' perceptions about their experience with a game-enhanced language teaching intervention.

### Method

The purpose of this qualitative study was to investigate two teachers' perspectives on the use of the PCaRD framework in integrating a popular COTS game into the curriculum. This study was part of an experimental study with 76 preparatory level students at a private university that aimed to integrate a COTS game into English language teaching and evaluate its effectiveness. The students were in four different sections which were randomly assigned as experiment and control groups, and two sections were assigned to each teacher so that the teachers facilitated both experiment and control groups during this ten-week-long study. The experiment group went through an intervention including a COTS game called Life is Strange, a five-part episodic adventure game, which was integrated into the curriculum according to the PCaRD framework, while the control group received traditional instruction. The experiment group played the game at home and during the instruction, and the teachers conducted classroom activities designed to incorporate students' game experiences and guided them to complete the relevant episodes/events in the game. The activities were designed by the researchers based on the PCaRD framework. The control group had activities with the same content as the experiment group; however, they did not have game-enhanced activities. Some commonly used teaching methods such as teacher-led lectures, student-centered activities, workbook assignments, group discussions, whole-class discussions were employed in the control group.

The current study focused on the teachers' perspectives who integrated the COTS game into their L2 curriculum using the PCaRD framework. Research and publication ethics were followed. The study was approved by the Middle East Technical University Human Subjects Research Ethics Committee (Date: 08.10.2018, Number: 28620816/504).

### **Participants**

Two teachers took place in this study who were in charge of one experiment and one control group during the course of the study. The participant teacher has 15 years of teaching experience. Upon her graduation from an English language and literature program, she completed two master's degrees in curriculum and instruction and assessment and evaluation in education, respectively. Currently, she is pursuing a doctoral degree in curriculum and instruction. She is interested in the use of media and games, both commercial and educational, in language teaching, and she utilizes certain technologies such as TV series and educational games in her classes. At the beginning of the study, she acknowledged the benefits of commercial games on students' language learning abilities; however, she had reservations about their pedagogical merits. She did not have prior experience with playing COTS games, yet she played Life is Strange prior to the intervention at the beginning of the study.

The first author of this study had a researcher-participant role in the study. She graduated from the department of English language teaching and recently obtained her master's degree in curriculum and instruction. She has been teaching English classes for nine years at the university where the present study was conducted. She is also a tech-savvy teacher; however, this was the first time she incorporated a game into the curriculum. She played the Life is Strange game prior to the study and prepared the curricular activities.

The researcher-participant role had both advantages and disadvantages. It enabled an insider perspective with a deep understanding of the context of the study (Adler & Adler, 1994) and secured a prolonged engagement in the study setting (Lincoln & Guba, 1985). However, this could also be problematic in terms of balancing the researcher and participant roles (Gerrish, 1997). In order to ensure the credibility of the study, the member checking method with the participant teacher (Connelly, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2013) and peer debrief with another researcher was employed (Lincoln & Guba, 1985) to verify the data collection, data analysis, and the reported results. The researcher-participant maintained ongoing critical reflection during the data collection and analysis phases and had weekly meetings with the second author about the process, her experiences, and ideas (Lennie, 2006).

### **Data Collection and Analysis**

The data of this study is composed of one interview with the participant teacher and weekly memos of the researcher teacher. The semi-structured interview with the participant teacher took around 45 minutes, which was conducted at the end of the 10-week-long game-enhanced language learning intervention. The interview was conducted by the researcher-teacher and was recorded and transcribed verbatim with the permission of the teacher. The memos were composed of weekly written reflections of the researcher teacher just after the class hour for ten weeks. The researcher took notes during the class hour, and right after the class, she went over her notes and wrote analytic memos where she delved into her experience, observations and interpreted those to explore her ideas (Emerson et al., 1995). As the literature suggests, memoing can be utilized to support data sources such as interview transcripts (Birks et al., 2008) and can facilitate exploration and afford a more flexible meaning-making process (Charmaz, 2006; Lempert, 2007).

During the data analysis phase, an inductive thematic analysis approach was adopted (Braun & Clarke, 2006). The process started with familiarizing with the data, the development of the codes, and then the data were analyzed accordingly to identify the themes. The co-authors of the study coded the data independently first and then compared their assignments to resolve any disagreements. Although the data was coded mainly by the first author, the process included both of the researchers, and it was more of a reflexive process than a process focusing on coding agreement (Braun & Clarke, 2019). Overall, through an analysis of the qualitative data collected, this study aims to answer the following research question:

- What are the teachers' perceptions of the effectiveness of a game-enhanced language learning intervention designed within the PCaRD framework for language learning and motivation?

### **Results**

The results are organized under the themes identified through thematic analysis of the transcribed interview and the research memos. Table 1 below shows the codes and the corresponding thematic categories.

There were four themes created related to the teachers' perceptions of the game-enhanced learning intervention. Data segments including teachers' comments related to the game's role in promoting interaction with the course content, connecting gameplay with contents, effective game integration, students' recognition of game-related content, and the

game's motivating role on the students were grouped under the theme 'integrating gameplay with learning objectives. Comments regarding the game's affordances for providing an immersive and engaging language-learning experience that brings repeated exposure and situated learning opportunities for the students were organized under the theme 'affording an immersive learning experience'. Similarly, comments and notes related to the game's influence on promoting students' self-confidence, thinking about their future-selves, and opportunities for reflective learning were organized under the theme 'exploration of possible selves'. Finally, the concerns raised by the teachers related to the addictive nature of games and the time constraints brought by the curriculum were organized under the theme 'concerns about using video games'.

**Table 1.** The themes and the corresponding codes used during data analysis.

Themes	Codes
Integrating Gameplay with Learning Objectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promotes interaction about game and course content</li> <li>• Connects content and gameplay</li> <li>• Effective game integration</li> <li>• Students recognize game-related content</li> <li>• Game integration motivates students</li> </ul>
Affording an Immersive Learning Experience	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Immersive learning</li> <li>• Engrossing/keeping students engaged</li> <li>• Affords situated learning</li> <li>• Promotes repeated exposure</li> </ul>
Exploration of Possible Selves	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promotes thinking about future-self</li> <li>• Affords reflection opportunities</li> <li>• Increases self-confidence</li> </ul>
Concerns about Using Video Games	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concerns about video game addiction</li> <li>• Concerns about time constraints</li> </ul>

### **Integrating Gameplay with Learning Objectives**

In general, the teachers found the PCaRD framework practical and useful in terms of facilitating students' cognitive and affective development in foreign language learning. The teachers mentioned how the framework connects the game and the curricula motivated the students to participate in the activities and got them involved with the learning process. PCaRD guides the teachers to connect gameplay and course objectives to reflect students' gameplay experiences (Foster, 2012). In this sense, the first main theme was about how integrating a COTS game into the curriculum using PCaRD supported language learning:

I think this is a brilliant, very clever method, it is not a watch at home and then do lots of labor-intensive things kind of method, students play the game at home and then come to class and do the worksheets which are not disconnected to the class (curricula). I think it is a very good and effective method to use in the learning process [participant teacher].

When I distributed the activities, upon noticing the parts (transcripts, vocabulary) from the game, they were more eager to finish them and kept sharing their experiences (what they learned in the game) with their friends while doing the activities. Normally they are not big fans of grammar activities but seeing the scripts from the game, they really enjoyed those activities as well [researcher memo].

As the quoted statements suggest, the teachers believe that the two parts of the study, gameplay and integrating activities, effectively complemented each other and made a better, coherent whole. According to them, these game-related activities rendered the learning experience more remarkable and interesting as a whole.

### **Affording an Immersive Learning Experience**

The PCaRD framework is designed to promote an active learning environment where students can learn through gameplay (Foster, 2012). During the intervention, the gaming component afforded an immersive environment where students can be exposed to the target language. Teachers especially attributed the language affordances of the intervention to the immersive learning nature of the gameplay experience:

But apart from that, in game-enhanced learning, they learn in life. They're actually playing games there. So, their advantage is that when students learn incidentally and they use it in their lives, I think they learn more effectively or develop their language abilities more effectively [participant teacher].

It was a friendly atmosphere. The students were really excited, and as the game progressed, they were totally immersed in the game and were asking questions to each other. They were rewinding the time in the game and trying to overcome the obstacles to pass to the next level [researcher memo].

It was our first time, and we really liked the game and the language used within it. It provided a lot of exposure to daily language and vocabulary [researcher memo].

Teachers believe that thanks to the digital environment provided by the game, knowledge acquisition happens naturally, actively, and within the ecosystem with all its components. Also, due to the immersive nature of the game, incidental learning was common, which renders language learning more effective and permanent. Additionally, certain options in the game, such as rewinding time or playing with the objects to solve puzzles, kept the player hooked and absorbed, which is important in terms of language exposure.

### **Exploration of Possible Selves**

Another identified theme was concerned with how the PCaRD framework supported students' motivational skills and developed their self-confidence in language learning. PCaRD based discussion and reflection activities were used to enable students to envision their possible selves during the intervention (Foster, 2012), and the teachers reported that game-enhanced activities were effective in this sense;

It helps students to develop a better future self-image... students generally say, 'I can't do it, I can't listen, I cannot understand even if I listen to it.' But, after this intervention, I had students saying, 'Well, yes, I may actually use it (English) in my own life in the future'. And there were a lot of students who said, "teacher, I was actually able to understand." And I think it was effective in terms of developing their belief in themselves about using English in the future' [participant teacher].

During the reflection parts, they reflected on and shared their aspirations and fears for the future with their friends. They stated that as they can play the game easily without any comprehension problems and they learn more expressions, they believe that they will achieve this in the future as well. The basic fear for the students is that they fear not being able to use English efficiently in the future, both in their academic and professional lives [researcher memo].

As indicated by the first excerpt, the teacher suggests that thanks to the game integration, students gained awareness about their language abilities and strengthened their beliefs that they would be able to function in English effectively in the future as they managed to understand things and proceed in the game. The teacher states how students created a positive self-image and a desired-self regarding their target language use. As the researcher memo also shows, the reflection parts helped students project their future selves with their friends, contemplate various selves, and get deeper insights, which contributed to their increased sense of awareness.

### **Concerns about Using Video Games**

Both of the teachers were tech-savvy teachers and eager to spend time playing the game and learning about the principles of the framework. However, they also expressed some of their reservations about using games in the classroom:

...I had some doubts, and although I support technology and media integration, I had some doubts about video games. While I believe that they are effective in terms of vocabulary, listening, comprehension, and daily language acquirement, I wondered whether they might cause addiction and loss of concentration [participant teacher].

... Because once they enter, they may not get out of that world, so I had some doubts about getting students addicted to video games [researcher memo].

Some of the common negative connotations about video games can be seen in these excerpts. Even if the teachers believe video games can be effective in supporting language learning, they still want to be careful in supporting video game play with the concern that students might get addicted. Another concern was about the hectic schedule they already had in the classroom. Teachers were worried about the time constraints they had. PCaRD activities also took some extra time to administer:

Our program was extremely hectic. Therefore, I think the worksheets given were taking 15-20 minutes or more. That's why if I gave them at the beginning of the lesson, they (students) could be distracted, and when I gave them at the end

of the lesson, they (students) might be exhausted. I had some of these dilemmas, and I had a little difficulty doing the worksheets during the busy schedule [participant teacher].

As illustrated in the excerpt, the participant teacher had difficulty carrying out the activities in an effective way because of the hectic schedule of the school and the excessive workload. While designing the game integration, the researchers sought some room for the activities in the program. The researcher teacher's memos also indicate that sometimes the intervention can become more time-consuming than it was planned:

For example, some students could not level up as they could not solve the mystery within the episode and asked for help. Or, sometimes they shared some daily language with friends and made fun of it together [researcher memo].

### **Discussion, Conclusion, and Recommendations**

This study focused on two teachers' experiences in integrating a COTS game into their language classrooms using the PCaRD pedagogical framework. In general, both teachers agreed on the effectiveness of game integration for facilitating the acquisition of the target language. They viewed the PCaRD guided integration of games into the curriculum as mostly beneficial because it provides an immersive, authentic language environment where students can be exposed to the language in use. Both teachers concurred that the idea of playing games motivates students.

Both the participant teacher's interview and the researcher's memos suggested that the game integration provided a great amount of language input, especially involving daily expressions (Chen & Huang, 2010) and vocabulary (Purushotma, 2005; Steel, 2020), as the story-based nature of the game yielded constant exposure to the target language (Peterson, 2010; Thorne, 2008). This observation further reinforced in both teachers' minds the utility of teaching with commercial games and the benefits of using a structured framework to integrate games into the curriculum. Similar positive teacher perspectives were also reported in several recent studies (Hsu & Chiou, 2011; İnce & Demirbilek, 2013; Kirikkaya et al., 2010; Koh et al., 2012; Pinder, 2016; Sardone, 2018; Spires & Lester, 2016; Steel, 2020).

Teachers were uniform in their perceptions of how the game integration with PCaRD affected students' motivation (Foster & Shah, 2015). Both teachers stated that they observed the game integration offered students chances to visualize themselves in the future, which boosts their motivation by helping them create a positive self-image related to their language learning identity (Dörnyei, 2009; Markus & Nurius, 1986). A similar result was noted by Denham (2019), where teachers reported high levels of engagement and motivation.

Although both teachers in this study held positive views about using digital games for language learning, they also echoed some of the concerns reported by teachers in previous related studies. For instance, the pre-service teachers in Can and Çağiltay's (2006) study were concerned with classroom management and the effectiveness of digital games in learning. Similarly, in-service Math teachers in Demirbilek and Tamer's (2010) and Watson and colleagues' (2016) studies also had some reservations about classroom management. Likewise, in Alkan and Mertol's (2019) study, pre-service teachers' responses showed that they were not feeling confident and worried about how they should incorporate games into the class. However, in this study, two in-service teachers were mainly concerned about the possibility that students could get addicted to video games. Similar concerns about the negative connotations of playing digital games were also reported by İnce and Demirbilek (2013). Teachers in that study also recognized both the negative aspects and the possible benefits of digital games for students while reflecting their perspectives.

Another issue that the teachers brought up during this study was that game-enhanced learning might be time-consuming. Some of their comments about such concerns were similar to the reflections of participant teachers reported in Denham's (2019) study, where the teachers mentioned some difficulties using PCaRD at the beginning of the intervention, which faded away with increased experience. Koh and colleagues (2012) also reported similar concerns of teachers about utilizing games in the classroom as a result of their study.

All in all, it can be stated that teachers agreed on the effectiveness of the game integration intervention designed by using the PCaRD framework for acquiring the target language. Considering students' interest in digital games and the productive use of digital games in foreign language teaching, one can conclude that pre-service and in-service teacher training on integrating games into the curriculum is necessary to address teachers' concerns and enable effective integration of digital games into the curriculum. Future studies should continue to investigate teachers' perspectives on the efficacy of game-enhanced interventions and the utility of existing frameworks such as PCaRD to integrate games into the curriculum. Describing teachers' experiences and perspectives may guide other teachers' efforts to integrate games into the curriculum successfully.

There are also some limitations to this research. First of all, only two teachers participated in the study, and one of them was also a researcher. The memos used as part of the data collection procedure were authored by the researcher, illustrating the researcher's observations and experiences. However, the researcher wrote all her assumptions and

feelings about digital game enhanced language learning at the beginning of the process and had reflective conversations weekly with her colleague to be as objective as possible about the intervention. All in all, the study offers some valuable explorative insights about the teachers' perspectives on game-enhanced activities for second language learning.

### **Contributions of the Researchers**

All authors contributed to the manuscript equally.

### **Financial Support and Acknowledgment**

The authors declared that this research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

### **Conflict of Interest**

The authors have disclosed no conflict of interest.

### **References**

- Adler, P. A., & Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 377-392). Sage.
- Allsop, Y., Yildirim, E. Y., & Screpanti, M. (2013). Teachers' beliefs about game based learning: A comparative study of pedagogy, curriculum and practice in Italy, Turkey and the UK. In P. Escudeiro & C. Vaz de Carvalho (Eds.), *Proceedings of 7th European Conference on Games Based Learning (ECGBL 2013)* (pp. 1-10), Porto, Portugal.
- Alkan, A., & Mertol, H. (2019). Teacher candidates' state of using digital educational games. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 8*(2), 344. <https://doi.org/10.11591/ijere.v8i2.19260>
- An, Y., & Cao, L. (2016). The effects of game design experience on teachers' attitudes and perceptions regarding the use of digital games in the classroom. *TechTrends, 61*(2), 162. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0122-8>
- Becker, K. (2007). Digital game-based learning once removed: Teaching teachers. *British Journal of Educational Technology, 38*(3), 478. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00711.x>
- Birks, M., Chapman, Y., & Francis, K. (2008). Memoing in qualitative research: Probing data and processes. *Journal of Research in Nursing, 13*(1), 68. <https://doi.org/10.1177/1744987107081254>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on Reflexive Thematic Analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health 11*(4), 589. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Can, G., & Cagiltay, K. (2006). Turkish prospective teachers' perceptions regarding the use of computer games with educational features. *Journal of Educational Technology & Society, 9*(1), 308.
- Charmaz, K. (2006) *Constructing Grounded Theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Chen, H. H. J., & Huang, W. Y. C. (2010). Examining the potentials of computer games for English learning. In G. Biswas, D. Carr, Y. S. Chee & W. Y. Hwang (Eds.), *The Third IEEE International Conference on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning Kaohsiung, Taiwan, 12-16 April 2010* (pp. 134-138), Los Alamitos: IEEE.
- Chik, A. (2011). Digital gaming and social networking: English teachers' perceptions, attitudes, and experiences. *Pedagogies, 6*(2), 154. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2011.554625>
- Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in qualitative research. *Medsurg Nursing, 25*(6), 435.
- Demirbilek, M., & Tamer, S. L. (2010). Math teachers' perspectives on using educational computer games in math education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9*, 709. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.222>
- Denham, A. R. (2019). Using the PCard digital game-based learning model of instruction in the middle school mathematics classroom: A case study. *British Journal of Educational Technology, 50*(1), 415. <https://doi.org/10.1111/bjet.12582>

- Denham, A. R., Mayben, R., & Boman, T. (2016). Integrating game-based learning initiative: Increasing the usage of game-based learning within K-12 classrooms through professional learning groups. *TechTrends*, 60(1), 70. <https://doi.org/10.1007/s11528-015-0019-y>
- deHaan, J. (2019). Teaching language and literacy with games: What? how? why? *Ludic Language Pedagogy*, (1), 1.
- Dickey, M. D. (2015). K-12 teachers encounter digital games: A qualitative investigation of teachers' perceptions of the potential of digital games for K-12 education. *Interactive Learning Environments*, 23(4), 485. <https://doi.org/10.1080/10494820.2013.788036>
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self-system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Multilingual Matters.
- Ertzberger, J. (2009). An exploration of factors affecting teachers' use of video games as instructional tools. In I. Gibson, R. Weber, K. McFerrin, R. Carlsen & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2009-Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1825-1831), Charleston, SC, USA.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. The University of Chicago Press.
- Foster, A. (2012). Assessing learning games for school content: Framework and methodology. In D. Ifenthaler, D. Eseryel & X. Gen (Eds.), *Assessment in game-based learning: Foundations, innovations, and perspectives* (pp. 201-215). Springer.
- Foster, A., & Shah, M. (2011). PCaRD: Integrating games into classrooms. In D. Gouscos & M. Meimaris (Eds.), *Proceedings of 5th European Conference on Games Based Learning* (pp. 183-194), Reading, UK.
- Foster, A., & Shah, M. (2015). The play curricular activity reflection discussion model for game-based learning. *Journal of Research in Technology Education*, 47(2), 71. <https://doi.org/10.1080/15391523.2015.967551>
- Foster, A., & Shah, M. (2015). The ICCE framework: Framing learning experiences afforded by games. *Journal of Educational Computing Research*, 51(4), 369. <https://doi.org/10.2190/EC.51.4.a>
- Foster, A. N., Shah, M., & Duvall, M. (2015). Game network analysis: For teaching with games. In M. L. Niess & H. Gillow-Wiles (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education in the Digital Age* (pp. 380-411). IGI Global.
- Foster, A., & Shah, M. (2020). Principles for advancing game-based learning in teacher education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 36(2), 84. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1695553>
- Franciosi, S. J. (2017). The effect of computer game-based learning on FL vocabulary transferability. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(1), 123.
- Gee, J. P. (2007). *Good video games and good learning: Collected essays on video games, learning and literacy*. Peter Lang.
- Gerrish, K. (1997). Being a 'marginal native': Dilemmas of the participant observer. *Nurse Researcher*, 5(1), 25. <https://doi.org/10.7748/nr.5.1.25.s4>
- Hanghøj, T., & Brund, C. E. (2011). Teachers and serious games: Teachers' roles and positionings in relation to educational games. In S. Egenfeldt-Nielsen, B. Meyer & B. H. Sørensen (Eds.), *Serious games in education: A global perspective* (pp. 125-136). Aarhus University Press.
- Hitosugi, C. I., Schmidt, M., & Hayashi, K. (2014). Digital game-based learning (DGBL) in the L2 classroom: The impact of the UN's off-the-shelf videogame, Food Force, on learner affect and vocabulary retention. *Calico Journal*, 31(1), 19.
- Hsu, T. Y. & Chiou, G. F. (2011). Preservice teachers' awareness of digital game-supported learning. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of SITE 2011-Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2135-2141), Nashville, Tennessee, USA.
- Hsu, C. Y., Tsai, M. J., Chang, Y. H., & Liang, J. C. (2017). Surveying in-service teachers' beliefs about game-based learning and perceptions of technological pedagogical and content knowledge of games. *Journal of Educational Technology & Society*. 20(1), 134.

- Huizenga, J. C., Ten Dam, G. T. M., Voogt, J. M., & Admiraal, W. F. (2017). Teacher perceptions of the value of game-based learning in secondary education. *Computers & Education*, 110, 105. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.008>
- Hwang, G. J., & Wu, P. H. (2012). Advancement and trends in digital game-based learning research: A review of publications in selected journals from 2001 to 2010. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), E6-E10. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01242.x>
- Ince, E. Y., & Demirbilek, M. (2013). Secondary and high school teachers' perceptions regarding computer games with educational features in Turkey. *The Anthropologist*, 16(1-2), 89. <https://doi.org/10.1080/09720073.2013.11891338>
- Kenny, R. F., & McDaniel, R. (2011). The role teachers' expectations and value assessments of video games play in their adopting and integrating them into their classrooms. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 197. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01007.x>
- Kirikkaya, E. B., Iseri, S., & Vurkaya, G. (2010). A board game about space and solar system for Primary school students. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 1.
- Koh, E., Wadhwa, B., Lim, J. & Kin, Y. G. (2012). Teacher perceptions of games in Singapore schools. *Simulation & Gaming*, 43(1), 51. <https://doi.org/10.1177/1046878111401839>
- Lempert, L. B. (2007). Asking questions of the data: Memo writing in the grounded theory tradition. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 245-264). Sage.
- Lennie, J. (2006). Increasing the rigour and trustworthiness of participatory evaluations: Learnings from the field. *Evaluation Journal of Australasia*, 6(1), 27. <https://doi.org/10.1177/1035719X0600600105>
- Li, S. C. S., & Huang, W. C. (2016). Lifestyles, innovation attributes, and teachers' adoption of game-based learning: Comparing non-adopters with early adopters, adopters and likely adopters in Taiwan. *Computers & Education*, 96, 29. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.009>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Mozelius, P., Hernandez, W., Sällström, J., & Hellerstedt, A. (2017). Teacher attitudes toward game-based learning in history education. *International Journal of Information and Communication Technologies in Education*, 5(2), 29. <https://doi.org/10.1515/ijicte-2017-0017>
- Peterson, M. (2006). Learner interaction management in an avatar and chat-based virtual world. *Computer Assisted Language Learning*, 19(1), 79. <https://doi.org/10.1080/09588220600804087>
- Peterson, M. (2010). Massively multiplayer online role-playing games as arenas for second language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 23(5), 429. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.520673>
- Peterson, M. (2012). Language learner interaction in a massively multiplayer online role-playing game (MMORPG). In H. Reinders (Ed.), *Computer games in language teaching and learning* (pp. 70-92). Palgrave Macmillan.
- Pinder, P. J. (2016). Exploring the effects of game-based learning in Trinidad and Tobago's primary schools: An examination of in-service teachers' perspectives. *International Journal of Education and Culture*, 5(1-2), 28.
- Purushotma, R. (2005). Commentary: You're not studying, you're just... *Language Learning & Technology*, 9(1), 80. <https://doi.org/10.125/44010>
- Ray, B., & Coulter, G. A. (2010). Perceptions of the value of digital mini-games: Implications for middle school classrooms. *Journal of Research on Technology in Education*, 26(3), 92.
- Reinders, H., & Wattana, S. (2015). Affect and willingness to communicate in digital game-based learning. *ReCALL*, 27(1), 38. <https://doi.org/10.1017/S0958344014000226>
- Reinhardt, J. (2013). Digital game-mediated foreign language teaching and learning: Myths, realities and opportunities. In M. Derivry-Plard, P. Faure, & C. Brudermann (Eds.), *Apprendre les langues à l'université au 21ème siècle [Learning languages*



at university in the 21st century] (pp. 161-178). Riveneuve.

- Reinhardt, J., & Sykes, J. M. (2012). Conceptualizing digital game-mediated L2 learning and pedagogy: Game-enhanced and game-based research and practice. In H. Reinders (Ed.), *Digital games in language learning and teaching* (pp. 32-49). Palgrave Macmillan.
- Sardone, N. B. (2018). Attitudes toward game adoption: Pre-service teachers consider game based teaching and learning. *International Journal of Game-Based Learning*, 8(3), 1. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2018070101>
- Schrader, P. G., Zheng, D., & Young, M. (2006). Teachers' perceptions of video games: MMOGs and the future of pre-service teacher education. *Innovate: Journal of Online Education*, 2(3).
- Spires, H. A., & Lester, J. C. (2016). Game-based learning: Creating a multidisciplinary community of inquiry. *On the Horizon*, 24(1), 88. <https://doi.org/10.1108/OTH-08-2015-0052>
- Sundqvist, P., & Wikström, P. (2015). Out-of-school digital gameplay and in-school L2 English vocabulary outcomes. *System*, 51, 65. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.001>
- Steel, A. (2020). *LEVEL UP!: Japanese second language acquisition in the classroom through video games* (Unpublished master's thesis). University of Washington, Seattle, WA, USA.
- Sykes, J. M. (2018). Digital games and language teaching and learning. *Foreign Language Annals*, 51(1), 219. <https://doi.org/10.1111/flan.12325>
- Thorne, S. L. (2008). Transcultural communication in open Internet environments and massively multiplayer online games. In Magnan, S. (Ed.), *Mediating discourse online* (pp. 305-327). John Benjamins.
- Uluay, G., & Dogan, A. (2020). Pre-service science teachers' learning and teaching experiences with digital games: KODU Game Lab. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 6(2), 105. <https://doi.org/10.21891/jeseh.668961>
- Utami, C. P., & Bharati, D. A. L. (2020). Teachers' perceptions, planning, and implementation of game-based learning in English extracurricular program: A case of Smp 40 Semarang. *English Education Journal*, 10(3), 307.
- Van Eck, R. (2006). Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless. *Educause Review*, 41(2), 1.
- Van Eck, R. (2009). A guide to integrating COTS games into your classroom. In R.E. Ferdig (Ed.), *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education* (pp. 179-199). IGI Global.
- Watson, W., Yang, S., & Ruggiero, D. (2016). Games in schools: Teachers' perceptions of barriers to game-based learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 27(2), 153.
- Wu, Y. T. (2013). Using educational computer games for science teaching: Experiences and perspectives of elementary science teachers in Taiwan. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design (IJOPCD)*, 3(4), 16. <https://doi.org/10.4018/ijopcd.2013100102>
- Wu, M. L. (2015). *Teachers' experience, attitudes, self-efficacy and perceived barriers to the use of digital game-based learning: A survey study through the lens of a typology of educational digital games* (Unpublished doctoral dissertation). Michigan State University, East Lansing, MI, USA.
- Xie, J., Wang, M., & Hooshyar, D. (2021). Student, parent, and teacher perceptions towards digital educational games: How they differ and influence each other. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 13(2), 142. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2021.13.008>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yong, S. T., Gates, P., & Harrison, I. (2016). Digital games and learning mathematics: Student, teacher and parent perspectives. *International Journal of Serious Games*, 3(4), 55. <https://doi.org/10.17083/ijsg.v3i4.112>



## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukluk Çağındaki Olumlu Yaşantıları ve Örgütsel Kimlik Algıları

Özgül Polat<sup>1</sup>, Sezgin Balaban<sup>2</sup>, Ebru Aydın<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Temel Eğitim Bölümü, Atatürk Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, [ozgul.polat@marmara.edu.tr](mailto:ozgul.polat@marmara.edu.tr)

<sup>2</sup> Temel Eğitim Anabilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye,  
[sezginbalaban@windowslive.com](mailto:sezginbalaban@windowslive.com)

<sup>3</sup> Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, [e.aydin@iku.edu.tr](mailto:e.aydin@iku.edu.tr)

**Sorumlu Yazar:** Özgül Polat

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Kaynak Gösterimi:** Polat, Ö., Balaban, S., & Aydın, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk çağındaki olumlu yaşantıları ve örgütsel kimlik algıları, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 18(1), 12-26. doi: 10.17244/eku.1049022

**Etik Not:** Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu araştırma için İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır (Tarih: 07.06.2021, Sayı: 2021/06-04).

## Positive Childhood Experiences and Organizational Identity Perceptions of Preschool Teachers

Özgül Polat<sup>1</sup>, Sezgin Balaban<sup>2</sup>, Ebru Aydın<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Department of Primary Education, Atatürk Faculty of Education, Marmara University, Istanbul, Turkey,  
[ozgul.polat@marmara.edu.tr](mailto:ozgul.polat@marmara.edu.tr)

<sup>2</sup> Department of Primary Education, Graduate School of Educational Sciences, Marmara University, Istanbul, Turkey,  
[sezginbalaban@windowslive.com](mailto:sezginbalaban@windowslive.com)

<sup>3</sup> Department of Primary Education, Faculty of Education, Istanbul Kultur University, Istanbul, Turkey, [e.aydin@iku.edu.tr](mailto:e.aydin@iku.edu.tr)

**Corresponding Author:** Özgül Polat

**Article Type:** Research Article

**To Cite This Article:** Polat, Ö., Balaban, S., & Aydın, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk çağındaki olumlu yaşantıları ve örgütsel kimlik algıları, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 18(1), 12-26. doi: 10.17244/eku.1049022

**Ethical Note:** Research and publication ethics were followed. For this research, the ethical approval was obtained from the Educational Sciences Ethics Committee of Istanbul Medeniyet University (Date: 07.06.2021, Number: 2021/06-04).



## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukluk Çağındaki Olumlu Yaşantıları ve Örgütsel Kimlik Algıları

Özgül Polat<sup>1</sup>, Sezgin Balaban<sup>2</sup>, Ebru Aydın<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Temel Eğitim Bölümü, Atatürk Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye,  
[ozgul.polat@marmara.edu.tr](mailto:ozgul.polat@marmara.edu.tr), ORCID: [0000-0001-7426-5771](https://orcid.org/0000-0001-7426-5771)

<sup>2</sup> Temel Eğitim Anabilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye,  
[sezginbalaban@windowslive.com](mailto:sezginbalaban@windowslive.com), ORCID: [0000-0003-0499-0307](https://orcid.org/0000-0003-0499-0307)

<sup>3</sup> Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, Türkiye,  
[e.aydin@iku.edu.tr](mailto:e.aydin@iku.edu.tr), ORCID: [0000-0001-6982-5957](https://orcid.org/0000-0001-6982-5957)

### Öz

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk çağı olumlu yaşantıları ile örgütsel kimlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmaya 2020-21 eğitim öğretim yılında resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 202 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Araştırmanın verileri Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği ve Öğretmen Örgütsel Kimlik Algısı Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Çocukluk çağı olumlu yaşantılar ölçeği puanları ile öğretmenlerin yaşı, öğrenim düzeyi ve çalıştıkları okul türü arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; öğretmenlerin örgütsel kimlik algıları ile yaş, öğrenim düzeyi ve okul türü arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel kimlik algıları ve çocukluk çağı olumlu yaşantıları arasında orta derecede, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Mevcut araştırma olumlu çocukluk deneyimlerinin yetişkinlik dönemi örgütsel kimlik algısı ile ilişkisini açığa çıkarması açısından önem taşımaktadır.

### Makale Bilgisi

**Anahtar Kelimeler:** Çocukluk çağı olumlu yaşantıları, okul öncesi öğretmenleri, örgütsel kimlik algısı

### Makale Geçmişi:

Geliş: 28 Aralık 2021  
Düzeltilme: 13 Haziran 2022  
Kabul: 15 Haziran 2022

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

## Positive Childhood Experiences and Organizational Identity Perceptions of Preschool Teachers

### Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between preschool teachers' positive childhood experiences and their organizational identity perceptions. The study is designed in a relational screening model, consisted of 202 participants working as preschool teachers. The data of the study were collected through Positive Childhood Experiences Scale and Teacher Organizational Identity Perception Scale. It was observed that there is no significant difference between the childhood positive experiences scale scores and the teachers' age, education level, and the type of school. There are significant differences between teachers' perceptions of organizational identity and age, education level and school type. As a result of the analysis, it was concluded that there is a moderate, positive and significant relationship between perceptions of organizational identity and positive childhood experiences of preschool teachers. The current research is important in terms of revealing the relationship between positive childhood experiences and organizational identity perception in adulthood.

### Article Info

**Keywords:** Positive childhood experiences, Preschool teachers, Organizational identity perceptions

### Article History:

Received: 28 December 2021  
Revised: 13 June 2022  
Accepted: 15 June 2022

**Article Type:** Research Article

## **Extended Summary**

### **Introduction**

Organizational identity is defined as a set of individual evaluations that define the general behavior of the organization and reveal the different perceptions of individuals about the organization, they are a member of. Although the perception of organizational identity is shaped on an individual basis, individuals' perceptions of organizational identity constitute one of the factors that directly affect teamwork and team success. A positive perception of organizational identity contributes to the physical and emotional attachment of individuals to the organization, thus increasing the success of both the individual and the organization.

Organizational identity is the situation that makes the educational institution different from others as an organization, shows the power of the institution, provides the opportunity to make predictions about the institution, and shows the internal structure of the educational institution. It can be said that teachers are the most effective part of the organizational identity in an educational institution. Studies have shown that teachers' perceptions of organizational identity are in a positive and significant relationship with variables such as their levels of trust in school, intrinsic motivation, organizational commitment, organizational justice and organizational socialization. Having a positive perception of organizational identity is important for teachers to develop their own potential, for the effective functioning of educational institutions and for the organization to reach its goals. On the contrary, it is known that individuals with negative perceptions may have low motivation and working performance.

It is emphasized that childhood experiences are the basis of many problems experienced by an adult in business and daily life. Research shows that both positive and negative experiences shape brain development and health throughout life. It has been stated that negative experiences in early childhood may make individuals more prone to psychopathology, and these experiences have been associated with personality disorders, depression, antisocial behavior disorders and substance use in the following years. Therefore, it is believed that studies aiming to reveal and develop teachers' perceptions of organizational identity are important. In connection with this, in the context of the information presented above, it was thought that the perception of organizational identity might be related to positive childhood experiences. In the present study, it was aimed to examine the relationship between preschool teachers' positive experiences in childhood and their perceptions of organizational identity.

### **Method**

This study is descriptive research conducted in the relational survey model. The study group consists of 202 preschool teachers working in pre-school education institutions in Turkey in the 2020-2021 academic year. The data of the research were collected through the Childhood Positive Experiences Scale and the Perception of Organizational Identity Scale. The analysis of the data obtained from the research was made through the SPSS 21.0 package program. As a result of Kolmogorov-Smirnov tests performed to test the normality of the data obtained, it was found that the distribution of the data was not normal. For this reason, it was decided to use non-parametric correlation and differentiation tests in the analysis. Mann Whitney-U and Kruskal Wallis-H tests were applied to determine whether the scores obtained from both scales differ according to demographic characteristics. Spearman correlation analysis was performed to determine the significance of the relationship between the scores obtained from the scales.

### **Results**

According to the main result obtained from the research, as the preschool teachers' positive childhood experiences scores increase, their organizational identity perception scores also increase significantly. The scores of the childhood positive experiences scale do not make a significant difference according to the age of the teachers, their education level and the type of school they work in. According to the results of the analysis made between the teachers' organizational identity perception scores and the age variable, significant differences were found between the Communication sub-dimension and the total organizational identity perception scores. In the age groups where the difference was determined, it was seen that the significant difference was in favor of the older age group teachers. According to the results of the analysis made between the organizational identity perception scores and the education level, it was determined that there were significant differences between the Belonging sub-dimension scores and this difference was in favor of associate degree graduate teachers. It has been observed that the organizational identity perceptions of associate degree teachers are significantly higher than teachers with both undergraduate and graduate education degrees. According to the results of the analysis made between the organizational identity perception scores and the type of school studied, it was determined that the teachers working in private schools had significantly higher organizational identity perception and Belonging dimension scores than teachers working in public schools. As a result of the research, it was concluded that there is a moderate, positive and significant relationship between preschool teachers' positive childhood experiences and

organizational identity perceptions. In other words, as teachers' positive childhood experiences increase, their organizational identity perceptions also increase significantly.

This study, which aims to determine the relationships between teachers' positive childhood experiences and organizational identity perceptions, is a quantitative study, and qualitative studies including in-depth data analysis can be carried out in order to better understand the reasons underlying the results. In this study, the determining effect of positive childhood experiences on the perception of organizational identity could not be examined because the data did not show normal distribution. In future studies, the explanatory relationships between the two variables can be examined. Projects and social events can be organized in order to increase the belonging of teachers to their institutions and their communication skills within the scope of organizational identity perceptions of teachers. Finally, by investigating the different effects of positive childhood experiences on adulthood, trainings that include awareness and information sharing pointing to the importance of childhood can be carried out.

## Giriş

Her bireyin yaşam döngüsü içerisinde “ben kimim?” sorusunu sorduğu bir dönemi olduğu söylenebilir. Bu soru kalıbı bireyin hayatında özellikle ergenlik döneminde daha fazla yer tutmaktadır (Erikson, 1968). Bu sorgulama sürecinde öne çıkan temel kavram kimliktir. Van Tonder (2004) kimlik kavramını, insanın benzersizliği, özerkliği ve farklılığı olarak tanımlamıştır. Erikson ise kimliği bir duygu veya psikolojik bir yapı olarak tanımlamış ve bireyde kimliğin oluşumunu bilinç ve bilinç dışı yapıların ortaklaşması olarak derinleştirmiştir (Erikson, 1968). Genel olarak kimlik, insanın “ben kimim?” sorusuna verdiği cevap olarak ifade edilmektedir (Atak, 2011; Gleason, 1983).

Aristo'nun Zoon Politikon felsefi anlayışına göre insan toplumsal bir varlıktır (Yeşilçayır, 2014). Toplum içerisinde sosyal etkileşim halinde var olan birey, içinde yaşadığı ve çalıştığı örgütsel bir atmosfer geliştirmektedir. Bu anlamda örgütler de bireyler gibi kimliklere sahip olmaktadır (İpek, 2010). Biber (2003) kimlik kavramını örgütler için uzun vadeli oluşum ve değişim, planlı halkla ilişkiler çalışmaları gerektiren ve bir anda değişemeyen, kolay edinilemeyen bir unsur olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda, örgütsel kimlik örgütün kendini dışarıya karşı ifade etme biçimi, hedef kitleye ulaşma yolundaki adımlar ve yolların tamamıdır (Hart, 1987). Tüm disiplinlerde ya da faaliyet alanlarında yer alan örgütler içerisinde bireylerin davranışlarını düzenleyen, etkileyen ve ortak bir hedefe yönlendiren kültürel bir yapı bulunmaktadır (İra & Şahin, 2011). Bireyler, bu kültür içerisinde örgüte karşı bir bağlılık oluşturmaya ya da bağlanmadan kaçınmaktadır. Örgütte yer alan bireylerin bağlılıkları, örgüte dair geliştirdikleri algıdan ileri gelmektedir (Erkmen & Çerik, 2007). Birey, algısı doğrultusunda bir tutum geliştirmekte ve bu tutum olumlu ise iş tatmini, örgütsel sadakat ve bağlılık meydana gelmektedir (Tutar, 2007).

Örgütsel kimlik, örgütün genel davranışını tanımlayan ve bireylerin üyesi oldukları örgüte ilişkin farklı algılarını ortaya çıkaran bir dizi bireysel değerlendirme olarak tanımlanmaktadır (Dutton et al., 1994). Örgütsel kimliğe yönelik algı her ne kadar bireysel temelde şekillense de bireylerin örgütsel kimlik algıları ekip çalışmalarını ve ekip başarısını doğrudan etkileyen faktörlerden birini oluşturmaktadır (Bankins & Waterhouse, 2019; Hurst & Pattath, 2019). Olumlu örgütsel kimlik algısı bireylerin örgüte fiziksel ve duygusal olarak bağlanmasına katkıda bulunmakta, böylece hem bireyin kendisinin hem de örgütün başarısını arttırabilmektedir (Chang & Bangsri, 2020).

Eğitim kurumları açısından örgütsel kimlik; eğitim kurumunu bir örgüt olarak diğer örgütlerden farklı kılan, kurumun gücünü gösteren, kuruma yönelik kestirimlerde bulunmaya fırsat sağlayan ve eğitim kurumunun içsel yapısını gösteren durumdur (Altun, 2001). Bir örgüt olarak eğitim kurumunda, örgüt kimliğini oluşturan en etkili parçanın öğretmenler olduğu söylenebilmektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel kimlik algılarının okula güven düzeyleri (Uğurlu & Arslan, 2015), içsel motivasyon (Argon & Ertürk, 2013), örgütsel bağlılık (Şanlı & Arabacı, 2016), örgütsel adalet (Ertürk, 2018) ve örgütsel sosyalleşme (Aminbeidokhti et al., 2017; Nazari, 2019) gibi değişkenlerle pozitif yönlü anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin olumlu bir örgütsel kimlik algısına sahip olması kendi potansiyellerini geliştirebilmeleri, eğitim kurumlarının etkin işleyişi ve örgütün amacına ulaşabilmesi açısından önem taşımaktadır. Bunun aksine, olumsuz algıya sahip bireylerin motivasyonları ve iş performanslarının düşük olabildiği bilinmektedir (Tutar, 2007).

Bununla bağlantılı olarak bir yetişkinin iş hayatında ve günlük hayatında yaşadığı pek çok sorunun temelinde çocukluk yaşantıları olduğu vurgusu yapılmaktadır (Lee et al., 2018; Yu et al., 2020). Araştırmalar hem olumlu hem de olumsuz deneyimlerin yaşam boyunca beyin gelişimini ve sağlığını şekillendirdiğini göstermektedir (Lamb & Lerner, 2015; Shonkoff & Garner, 2012). Erken çocukluk döneminde maruz kalınan olumsuz deneyimlerin, bireyleri psikopatolojilere daha yatkın hale getirebildiği belirtilmiştir (Herman et al., 1997); bu deneyimler ileriki yıllarda özellikle kişilik bozuklukları, depresyon, antisosyal davranış bozuklukları ve madde kullanımı ile ilişkilendirilmiştir (Bernstein et al., 1994; Brown & Anderson, 1991; Ertaç, 2021; Gündüz & Gündoğmuş, 2019; Young et al., 2017). Psikanalitik kuramı ile çocukluk yaşantılarının bireyin yetişkinlik hayatına etkilerinin olduğunu iddia eden ilk ve önemli kişi Sigmund Freud olmuştur (Eryavuz, 2006). Freud kişilik aygıtı kavramını geliştirmiş, ayrıca psikanaliz yöntemi ile bireyin çocukluk yaşantıları üzerinde durarak kişinin yaşadığı olumsuzlukların ortadan kaldırılmasını amaçlamıştır (Tuzcuoğlu, 1995). Buna ek olarak yakın zamanlarda pozitif psikoloji alanında gerçekleştirilen çalışmalarda bireylerin olumsuz çocukluk deneyimlerinden güçlenerek de çıkabileceği ortaya konmuştur (Jay, 2018).

Bireylerin erken çocukluk dönemi yaşantılarının uzun süreli etkileri üzerine yapılan çalışmalarda olumlu çocukluk deneyimleri; ebeveyn-çocuk bağlanması, olumlu ebeveynlik yaşantıları (ebeveyn sıcaklığı, yanıt verme ve destek, vs.), aile sağlığı ve olumlu arkadaşlık ilişkileri bağlamında açıklanmaktadır (Bethell et al., 2019; Hillis et al., 2010). Bu fenomenler ileriki yıllarda bireysel farklılıklara dayalı olarak kişinin zorluklarla ve stresle başa çıkabilmesine yardımcı olan ve zihinsel sağlığının gelişmesine katkıda bulunan yaşam deneyimlerini içermektedir (Skodol et al., 2007). Olumlu çocukluk deneyimi üzerine yapılan araştırmalarda, bu deneyimlerin mutluluk ve yaşam doyumu (Doğan & Aydın, 2020), özsaygı ve mutluluk (Cheng & Furnham, 2004), fiziksel sağlık (Chopik & Edelstein, 2019) ve psikolojik sağlık (Doğan & Yavuz, 2020) ile pozitif yönlü ilişki içerisinde olduğu ortaya konmuştur.

Okul öncesi öğretmenleri çocukların okul hayatına dair karşılaştıkları ilk kişiler olmaktadır. Çocukların okul, eğitim, öğretmen gibi kavramlara yönelik ilk algılarının oluşmasında okul öncesi öğretmenlerinin önemli bir yeri olduğu

söylenmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları olumlu ya da olumsuz örgütsel kimlik algılarının çocuklara sundukları eğitimin kalitesini etkileyebileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel kimlik algılarını açığa çıkarmayı ve geliştirmeyi hedefleyen çalışmaların önem taşıdığına inanılmaktadır. Bununla bağlantılı olarak yukarıda sunulan bilgiler bağlamında örgütsel kimlik algısının olumlu çocukluk deneyimleri ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı (Feather & Rauter, 2004; Gümüş et al., 2012; Nagar, 2012; Olkkonen & Lipponen, 2006; Oplatka, 2009; Özdemir, 2012; Sezgin, 2009; Van Dick et al., 2006) ve çocukluk çağı olumlu yaşantıları (Bingöl, 2018; Cheng & Furnham, 2004; Chopik & Edelstein, 2019; Gilbert et al., 2008; Oliveira et al., 2016) hakkında ulusal ve uluslararası seviyede araştırmaların olduğu görülmektedir. Ancak, okul öncesi öğretmenleri açısından örgütsel kimlik algısı ve çocukluk çağı olumlu yaşantıların bir arada incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Mevcut araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ile çocukluk çağındaki olumlu yaşantıları ile örgütsel kimlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç ile yola çıkılan araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- (1) Öğretmenlerin çocukluk çağı olumlu yaşantıları ve örgütsel kimlik algıları demografik özelliklere göre (yaş, öğrenim düzeyi, çalışılan okul türü) farklılık göstermekte midir?
- (2) Öğretmenlerin çocukluk çağı olumlu yaşantıları ile örgütsel kimlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### Yöntem

Bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde yürütülmüş betimsel bir araştırmadır. Bu tip araştırmalarında iki ya da daha fazla sayıdaki değişkenler arasında beraber bir değişimin varlığının ya da derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2009; Karasar, 2014). Mevcut araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk çağındaki olumlu yaşantıları ile örgütsel kimlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmektedir.

Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu araştırma için İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır (Tarih: 07.06.2021, Sayı: 2021/06-04).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 202 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma grubunu belirleme aşamasında olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden olan uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi araştırmaya hız kazandıran ve araştırmacılar için veri toplama sürecini kolaylaştıran ve belirli özellikleri taşıyan katılımcılar ile yapabilecekleri bir yöntemdir (Balcı, 2001; Kılıç, 2013). Tablo 1'de katılımcı grubun demografik bilgileri için frekans ve yüzde dağılımına yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Demografik bilgiler

Özellikler	f	%
Yaş	20-25	11,9
	26-30	21,3
	31-35	16,3
	36-40	27,2
	41 ve üstü	23,3
	Toplam	202
Öğrenim Düzeyi	Ön lisans	6,9
	Lisans	72,3
	Lisansüstü	20,8
	Toplam	202
Okul Türü	Resmi Okul	69,3
	Özel Okul	30,7
	Toplam	202

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmaya ait veriler Çocukluk Çağı Olumlu Yaşantılar Ölçeği ve Örgütsel Kimlik Algısı Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır.

**Çocukluk Çağı Olumlu Yaşantılar Ölçeği:** Doğan ve Aydın (2020) tarafından bireylerin olumlu çocukluk çağı yaşantılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, tek boyutu oluşturan 22 maddeden meydana gelmektedir. Ölçek maddelerinin faktör yük değerleri .40 ve .86 arasında yer almaktadır. Aynı zamanda ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .96 ve bileşik güvenilirlik kat sayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Çocukluk Çağı Olumlu Yaşantılar Ölçeğinin yetişkin bireylerin çocukluk yaşantılarını ölçmek için kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek

olduğu anlaşılmıştır. Mevcut araştırma için gerçekleştirilen analiz sonuçlarında ise ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa değerinin .96 olduğu belirlenmiştir.

**Örgütsel Kimlik Algısı Ölçeği:** Tabak ve Boyacı (2019) tarafından öğretmenlerin örgütsel kimlik algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen 5'li likert tipi bir ölçektir. Örgütsel Kimlik Algısı Ölçeği, 17 madde ve üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları; Destek (8 madde), Aidiyet (4 madde) ve İletişim (5 madde) olarak sıralanmaktadır. Ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri .56 ve .89 arasındadır. Ölçekteki üç alt boyut toplam varyansın %72.1'ini açıklamaktadır. Örgütsel Kimlik Algısı Ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .94'tür. Ölçeğin alt boyutları için alpha katsayıları destek (.94), aidiyet (.80) ve iletişim (.80) olarak hesaplanmıştır.

Mevcut araştırma için gerçekleştirilen analiz sonuçlarında ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa değerinin .93 olduğu belirlenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre Destek alt boyutunun toplam varyansın 51.07'sini, Aidiyet alt boyutunun toplam varyansın 11.82'sini ve İletişim alt boyutunun toplam varyansın 8.46'sını karşıladığı ortaya konmuştur. Ölçme aracındaki iki faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans ise 71.35 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi SPSS 21.0 paket programı aracılığıyla yapılmıştır. Verilerin, Çocukluk Çağı Olumlu Yaşantılar Ölçeği toplam puanları ile Örgütsel Kimlik Algısı Ölçeği alt boyutları ve toplam puanları bazındaki dağılımların normalliğini test etmek amacıyla Kolmogorov Smirnov analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 2'de yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Verilerin dağılımına yönelik yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
<b>Çocukluk Çağı Olumlu Yaşantılar Toplam</b>	,113	202	,000
<b>Örgütsel Kimlik Algısı Toplam</b>	,079	202	,004
Destek Alt Boyutu	,105	202	,000
Aidiyet Alt Boyutu	,141	202	,000
İletişim Alt Boyutu	,149	202	,000

Tablo 2'de görüldüğü üzere, çocukluk çağı olumlu yaşantılar ölçeği ve örgütsel kimlik algısı ölçeğinden elde edilen puanların normalliğini sınamak için yapılan Kolmogorov-Smirnov testleri sonucunda, verilere ait dağılımın normal olmadığı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Bu nedenle yapılan analizlerde parametrik olmayan ilişki ve fark testlerinden yararlanılmasına karar verilmiştir. Her iki ölçekten elde edilen puanların demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis-H testleri uygulanmıştır. Ölçeklerden alınan puanlar arasındaki ilişkinin anlamlılığının belirlenmesi amacıyla Spearman kolerasyon analizi gerçekleştirilmiştir.

### Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocukluk çağı olumlu yaşantılar puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin çocukluk çağı olumlu yaşantılarının yaş değişkenine göre farklılaşma durumu

	Yaş Aralığı	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\chi^2$	sd	p
<b>Çocukluk Çağı Olumlu Yaşantılar</b>	20-25	24	111,77	9,189	4	,057
	26-30	43	92,84			
	31-35	33	90,68			
	36-40	55	93,46			
	41 ve üstü	47	121,18			
	Toplam	202				

Tablo 3'te görüldüğü gibi, grupların sıralama ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $\chi^2=9,189$ ;  $p > .05$ ). Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocukluk çağı olumlu yaşantılar puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.



**Tablo 4.** Öğretmenlerin çocukluk çağı olumlu yaşantılarının öğrenim düzeyine göre farklılaşma durumu

	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
Çocukluk Çağı Olumlu Yaşantılar	Ön lisans	14	101,25	,001	2	1,000
	Lisans	146	101,48			
	Lisansüstü	42	101,65			
	Toplam	202				

Tablo 4'te görüldüğü gibi, grupların sıralama ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $x^2=0,001$ ;  $p>,05$ ). Katılımcı öğretmenlerin çocukluk çağı olumlu yaşantılar puanlarının çalıştıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonuçlarına Tablo 5'de yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin çocukluk çağı olumlu yaşantılarının çalıştıkları okul türüne göre farklılaşma durumu

	Okul Türü	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Çocukluk Çağı Olumlu Yaşantılar	Resmi	140	98,22	13751,00	3881,000	-1,198	,231
	Özel	62	108,90	6752,00			
	Toplam	202					

Tablo 5'te görüldüğü gibi, grupların sıralama ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $U=3881,000$ ;  $p>,05$ ). Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı puanlarının yaşa göre farklılaşma durumu

	Yaş	N	$\bar{X}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
Destek	20-25	24	96,52	10,028	4	,040
	26-30	43	99,71			
	31-35	33	80,02			
	36-40	55	101,20			
	41 ve üstü	47	121,12			
	Toplam	202				
Aidiyet	20-25	24	113,19	8,435	4	,077
	26-30	43	108,26			
	31-35	33	76,42			
	36-40	55	100,20			
	41 ve üstü	47	108,48			
	Toplam	202				
İletişim	20-25	24	104,88	27,680	4	,000*
	26-30	43	96,29			
	31-35	33	64,24			
	36-40	55	99,67			
	41 ve üstü	47	132,84			
	Toplam	202				
Örgütsel Kimlik Algısı Toplam	20-25	24	103,42	16,531	4	,002*
	26-30	43	99,86			
	31-35	33	70,41			
	36-40	55	101,16			
	41 ve üstü	47	124,24			
	Toplam	202				

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı puanlarının iletişim alt boyutu ( $x^2=27,680$ ;  $p<,05$ ) ve örgütsel kimlik algısı toplam puanında ( $x^2=16,531$ ;  $p<,05$ ) yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Örgütsel Kimlik Algısı Ölçeği İletişim Alt Boyutu ve toplam puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşma durumu

	Yaş	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
<b>İletişim</b>	20-25	24	35,88	861,00	471,000	-,591	,554
	26-30	43	32,95	1417,00			
	Toplam	67					
	20-25	24	36,75	882,00	210,000	-3,028	,002*
	31-35	33	23,36	771,00			
	Toplam	57					
	20-25	24	41,38	993,00	627,000	-,354	,723
	36-40	55	39,40	2167,00			
	Toplam	79					
	20-25	24	28,38	681,00	381,000	-2,260	,024
	41 ve üzeri	47	39,89	1875,00			
	Toplam	71					
	26-30	43	44,05	1894,00	471,000	-2,509	,012
	31-35	33	31,27	1032,00			
	Toplam	76					
	26-30	43	48,71	2094,50	1148,500	-,245	,807
	36-40	55	50,12	2756,50			
	Toplam	98					
	26-30	43	36,58	1573,00	627,000	-3,132	,002*
	41 ve üzeri	47	53,66	2522,00			
Toplam	90						
31-35	33	34,70	1145,00	584,000	-2,812	,005*	
36-40	55	50,38	2771,00				
Toplam	88						
31-35	33	25,91	855,00	294,000	-4,748	,000*	
41 ve üzeri	47	50,74	2385,00				
Toplam	80						
36-40	55	43,77	2407,50	867,500	-2,884	,004*	
41 ve üzeri	47	60,54	2845,50				
Toplam	102						
<b>Örgütsel Kimlik Algısı Toplam</b>	20-25	24	34,58	830,00	502,000	-,183	,855
	26-30	43	33,67	1448,00			
	Toplam	67					
	20-25	24	34,90	837,50	254,500	-2,290	,022
	31-35	33	24,71	815,50			
	Toplam	57					
	20-25	24	40,35	968,50	651,500	-,091	,928
	36-40	55	39,85	2191,50			
	Toplam	79					
	20-25	24	31,08	746,00	446,000	-1,436	,151
	41 ve üzeri	47	38,51	1810,00			
	Toplam	71					
	26-30	43	43,77	1882,00	483,000	-2,376	,018
	31-35	33	31,64	1044,00			
	Toplam	76					
	26-30	43	49,20	2115,50	1169,500	-,093	,926
	36-40	55	49,74	2735,50			
	Toplam	98					
	26-30	43	39,22	1686,50	740,500	-2,183	,029
	41 ve üzeri	47	51,24	2408,50			
Toplam	90						
31-35	33	36,38	1200,50	639,500	-2,312	,021	
36-40	55	49,37	2715,50				
Toplam	88						
31-35	33	28,68	946,50	385,500	-3,815	,000*	
41 ve üzeri	47	48,80	2293,50				
Toplam	80						
36-40	55	46,21	2541,50	1001,500	-1,955	,051	
41 ve üzeri	47	57,69	2711,50				
Toplam	102						

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim alt boyutu puanlarına göre 20-25 ve 31-35 yaş grupları arasında ( $U=210,000$ ;  $p<.05$ ), 26-30 ve 41 ve üzeri yaş grupları arasında ( $U=627,000$ ;  $p<.05$ ), 31-35 ve 36-40 yaş grupları arasında ( $U=584,000$ ;  $p<.05$ ), 31-35 ve 41 ve üzeri yaş grupları arasında ( $U=294,000$ ;  $p<.05$ ), 36-40 ve 41 ve üzeri yaş grupları arasında ( $U=867,500$ ;  $p<.05$ ) anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Farklılık tespit edilen tüm yaş grupları 20-25 ve 31-35 yaş grubu haricinde farklılığın daha büyük yaş grubunun lehine olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı toplam puanlarına göre ise 31-35 ve 41 ve üzeri yaş grupları arasında ( $U=385,500$ ;  $p<.05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu görülebilmektedir. Farklılığın daha büyük yaş grubu lehine olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı ölçeği puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına Tablo 8’de yer verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Örgütsel Kimlik Algısı Ölçeği Puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumu

	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
<b>Destek</b>	Ön lisans	14	136,25	5,426	2	,066
	Lisans	146	99,54			
	Lisansüstü	42	96,71			
	Toplam	202				
<b>Aidiyet</b>	Ön lisans	14	156,43	13,675	2	,001*
	Lisans	146	96,44			
	Lisansüstü	42	100,79			
	Toplam	202				
<b>İletişim</b>	Ön lisans	14	126,36	2,952	2	,229
	Lisans	146	98,62			
	Lisansüstü	42	103,21			
	Toplam	202				
<b>Örgütsel Kimlik Algısı Toplam</b>	Ön lisans	14	138,68	6,228	2	,044
	Lisans	146	97,89			
	Lisansüstü	42	101,67			
	Toplam	202				

Tablo 8’e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin Aidiyet alt boyutu ( $x^2=13,675$ ;  $p<.05$ ) puanlarının öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin Örgütsel Kimlik Algısı Ölçeği Aidiyet Alt Boyutu puanlarının öğrenim düzeyleri değişkenine göre farklılaşma durumu

	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
<b>Aidiyet</b>	Ön lisans	14	124,29	1740,00	409,000	-3,732	,000*
	Lisans	146	76,30	11140,00			
	Toplam	160					
	Ön lisans	14	39,64	555,00	138,000	-2,997	,003*
	Lisansüstü	42	24,79	1041,00			
	Toplam	56					
	Lisans	146	93,64	13671,00			
Lisansüstü	42	97,50	4095,00				
Toplam	188						

Tablo 9’da araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı puanlarının Aidiyet alt boyutunda ön lisans ile lisans arasında ön lisans grubu lehine ( $U=409,000$ ;  $p<.05$ ) ve ön lisans ile lisansüstü arasında ön lisans lehine ( $U=138,000$ ;  $p<.05$ ) anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı puanlarının çalıştıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonuçlarına Tablo 10’da yer verilmiştir.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin Örgütsel Kimlik Algısı Ölçeği Puanlarının çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşma durumu

	Okul Türü	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Destek	Resmi	140	100,39	14055,00	4185,000	-,406	,685
	Özel	62	104,00	6448,00			
	Toplam	202					
Aidiyet	Resmi	140	94,26	13196,00	3326,000	-2,667	,008*
	Özel	62	117,85	7307,00			
	Toplam	202					
İletişim	Resmi	140	100,99	14139,00	4269,000	-,186	,852
	Özel	62	102,65	6364,00			
	Toplam	202					
Örgütsel Kimlik Algısı Toplam	Resmi	140	98,98	13856,50	3986,500	-,923	,356
	Özel	62	107,20	6646,50			
	Toplam	202					

Tablo 10'a göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı ölçeği alt boyutlarından olan Aidiyet puanlarının ( $U=3326,000$ ;  $p<.05$ ) öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Aidiyet alt boyutunda farklılığın özel okullarda çalışan öğretmenler lehine gerçekleştiği görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Çocukluk Çağı Olumlu Yaşantılar Ölçeği ve Örgütsel Kimlik Algısı Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla Spearman analizi gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçlarına Tablo 11'de yer verilmiştir.

**Tablo 11.** Çocukluk Çağı Olumlu Yaşantılar ile Örgütsel Kimlik Algısı Ölçeği puanları arasındaki ilişkiler için yapılan Spearman analizi sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Çocukluk Çağı Olumlu Yaşantılar Örgütsel Kimlik Algısı	202	,335	,000*

Tablo 11'de görüldüğü üzere, çocukluk çağı olumlu yaşantılar ve örgütsel kimlik algısı puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r=,335$ ;  $p<,001$ ). Tabloda yer alan korelasyon katsayısına göre değişkenlerin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyans %11'dir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk çağındaki olumlu yaşantıları ile örgütsel kimlik algıları arasındaki ilişki nicel bir yaklaşımla incelenmiştir. Bu bölümde, elde edilen bulgular tartışılarak uygulayıcılara ve politika yapıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur. Araştırmadan elde edilen temel sonuca göre, okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk çağı olumlu yaşantılar puanları arttıkça örgütsel kimlik algısı puanları da anlamlı şekilde artmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, çocukluk çağı olumlu yaşantılar ölçeği puanları öğretmenlerin yaşı, öğrenim düzeyi ve çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Literatürde, çocukluk çağı yaşantılarının yukarıda sayılan değişkenlere göre farklılaşma durumunu incelemiş herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çocukluk çağı yaşantıları, bireyin geçmiş deneyimlerini içerdiğinden yaşa göre değişkenlik göstermemesi beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Ancak, psikoloji literatüründe otobiyografik anı olarak belirtilen ve olayların birebir eşsiz kayıtlarından ziyade yaşantıların biliş ile inşa edilmesini içeren bir hiyerarşik yapı bulunmaktadır (Conway & Pleydell-Pearce, 2000; McAdams, 1993). Buna göre, bireyler anıları hatırlama esnasında ilgili anıları yeniden inşa edebilmektedir. Bu inşa sürecinde ise kişi belli bir duygu durumu içerisindeyken o duyguya benzerlik gösteren duyguları daha iyi hatırlayabilmektedir (Bower, 1992). Bu noktada bireyin yaşı ve deneyimlerinin çocukluk çağı yaşantılarını olumlu ya da olumsuz olarak hatırlamasını etkileyebileceği düşünülmektedir. Nitekim bu durumun mevcut araştırma için bir sınırlılık oluşturabileceği de düşünülebilir. Öğrenim düzeyi açısından değerlendirildiğinde Zengin (2018) tarafından gerçekleştirilen olgu bilim araştırmasında bilim insanlarının çocukluk yaşantıları ve bilimsel kariyer süreçleri incelenmiş; bilim insanlarının çocukluk çağında arkadaşlık ilişkilerinde başarılı olma ve onlarla vakit geçirmeyi sevme özelliklerinin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Olumlu arkadaşlık ilişkileri çocukluk çağı olumlu yaşantılarından birini oluşturmaktadır (Bethell et al., 2019; Hillis et al., 2010). Mevcut araştırma okul öncesi öğretmenleri ile sınırlı tutulduğundan, öğrenim düzeyinin olumlu çocukluk yaşantıları ile bir ilişki içerisinde olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Okul türü değişkeni açısından incelendiğinde, mevcut araştırmaya katılan öğretmenlerin okul türü tercihleri derinlemesine incelenmediği için bu konuda sınırlı yorumlamalarda bulunulabileceği

düşünülmektedir. Nitekim, günümüzde devlet ya da özel bir eğitim kurumunda istihdam edilmiş olma kişinin tercihi doğrultusunda gelişebileceği gibi yaşanan şehir, medeni durum, mesleki deneyim ve yaş gibi faktörlerden de etkilenebilmektedir. Bu noktada, çalışılan kurum türü ile çocukluk çağı olumlu yaşantıları arasındaki ilişkilerin daha derinlemesine incelenmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı puanları ile yaş değişkeni arasında yapılan analiz sonuçlarına göre İletişim alt boyutu ve örgütsel kimlik algısı toplam puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Farklılık tespit edilen yaş gruplarında, anlamlı farklılığın büyük yaş grubu öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel kimlik algılarının yaş değişkenine göre benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir (Argon & Ertürk, 2013; Ertürk, 2018). Genç öğretmenlerin mesleğin henüz başında olmalarından kaynaklı örgütsel kimliği henüz içselleştirememiş olabilecekleri, çeşitli uyum ve iletişim sorunları yaşıyor olabilecekleri ya da kurum ve iş arkadaşları ile henüz güçlü bir bağ geliştirememiş olabilecekleri düşünülmektedir.

Örgütsel kimlik algısı puanları ile öğrenim düzeyi arasında yapılan analiz sonucuna göre, Aidiyet alt boyutu puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu ve bu farklılığın ön lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ön lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel kimlik algılarının hem lisans hem de lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin birçoğu lisans mezunu olmasına rağmen, öğrenim düzeyleri hala ön lisans olan öğretmenlerin de görevlerine devam ettiği bilinmektedir. Ağıroğlu-Bakır (2013) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmış olup, ön lisans mezunu öğretmenlerin meslekte daha uzun süre geçirmiş olmalarından dolayı bürokratik sosyalleşme düzeylerinin daha yüksek olabileceği belirtilmiştir. Buna ek olarak, lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin daha yüksek beklenti ve farkındalığa sahip olabilecekleri ve bu nedenle ilgili puanlarının daha düşük çıkmış olabileceği düşünülmektedir.

Örgütsel kimlik algısı puanları ile çalışılan okul türü arasında yapılan analiz sonuçlarına göre, özel okullarda çalışan öğretmenlerin resmi okullarda çalışan öğretmenlere göre örgütsel kimlik algısı Aidiyet boyutu puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Örgütsel kimliğe duyulan gereksinimin temel nedenlerinden biri örgüt içerisinde çalışan bireylerin örgütle bütünleşmelerini sağlamak ve bunun yanı sıra örgütü çalışanlardan bağımsız duruma getirerek kendisi ile diğer örgütler arasında fark yaratabilmektir (Şanlı & Arabacı, 2016). Dolayısıyla, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kendilerini diğer öğretmenlerden ayıran ve farklılaştıran bir kimlik algısına sahip olmaları beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilmektedir.

Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk çağı olumlu yaşantıları ve örgütsel kimlik algıları arasında orta derecede, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer bir ifade ile, öğretmenlerin çocukluk çağı olumlu yaşantıları arttıkça örgütsel kimlik algıları da anlamlı şekilde artmaktadır. Çocukluk döneminde deneyimlenen olumlu ya da olumsuz yaşantıların yetişkinlik dönemindeki yaşam doyumu ve bağlanma ile anlamlı olarak ilişkili olduğu (Hughes et al., 2016; Sanderman & Sprangers, 2009) ve olumsuz çocukluk yaşantılarının gerek iş yaşamı gerekse sosyal yaşamda çeşitli sorunlara neden olabileceği belirtilmektedir (Yu et al., 2020). Bunlarla birlikte, kişinin örgütsel kimlik algısı örgüt ile özdeşleşmesine hem bilişsel hem de duygusal olarak temel oluşturmaktadır. Bireyler, örgütsel kimlikleri ile duygusal olarak özdeşleştiklerinde kendi örgütsel kimliklerini destekleyen konularda eyleme geçme isteği içerisinde olmaktadır (Dutton et al., 1994). Bu noktada bireylerin örgütsel kimlik algısı duygusal bağlanmanın bir parçasıdır ve örgüt üyelerinin birbirlerine olan bağlılıkları etkilemektedir (Walter & Bruch, 2008). Özellikle eğitim kurumlarında, öğretmenlerin kurum içi etkili iletişimleri ve iş birliği becerileri örgütsel işleyiş açısından önem taşımaktadır (Harris, 2005). Çocukluk çağındaki olumlu yaşantıların bireylerin duygusal bağlılıkları ve yaşam doyumları ile ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda; öğretmenlerin örgütsel kimlik algılarının olumlu yönde geliştirilebilmesinin oldukça önemli olduğu sonucuna varılmaktadır.

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk çağındaki olumlu yaşantılarının örgütsel kimlik algıları ile pozitif yönlü ilişkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak araştırmacılara ve eğitimcilere şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenlerin olumlu çocukluk yaşantıları ve örgütsel kimlik algıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine dönük yapılan bu çalışma nicel bir çalışma olup, çıkan sonuçların altında yatan sebeplerin daha iyi anlaşılabilmesi adına derinlemesine veri analizini içeren nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmada, çocukluk çağı olumlu yaşantılarının örgütsel kimlik algısı üzerindeki belirleyici etkisi verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle incelenememiştir. İleriki çalışmalarda iki değişken arasındaki açıklayıcı ilişkiler incelenebilir.
- Öğretmenlerin örgütsel kimlik algıları kapsamında kurumlarına olan aidiyetlerini ve iletişim becerilerini artırmak için projeler ve sosyal etkinlikler düzenlenebilir.
- Nihai olarak, olumlu çocukluk yaşantılarının yetişkinlik dönemi üzerindeki farklı etkileri araştırılarak çocukluk döneminin önemine işaret eden farkındalık ve bilgi paylaşımı içeren eğitimler gerçekleştirilebilir.

### Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

### Destek ve Teşekkür

Yazarlar çalışma için herhangi bir finansal destek almamışlardır.

### Çıkar Çatışması

Yazarlar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmişlerdir.

### Kaynakça / References

- Ağiroğlu-Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık alguları arasındaki ilişkinin analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Türkiye.
- Altun, S. (2001). *Örgüt sağlığı*. Nobel Yayınevi.
- Aminbeidokhti, A., Jafari S., & Moghadam, M. M. (2017). Relationship between organizational socialization and teachers' work engagement with mediating role of organizational identity. *Social Capital Management*, 3(4), 563. <https://doi.org/10.22059/JSCM.2016.62098>
- Argon, T., & Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 159.
- Atak, H. (2011). Kimlik gelişimi ve kimlik biçimlenmesi: Kuramsal bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(1), 163.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (3. baskı). Pegem.
- Bankins, S., & Waterhouse, J. (2019). Organizational identity, image, and reputation: Examining the influence on perceptions of employer attractiveness in public sector organizations. *International Journal of Public Administration*, 42(3), 218. <https://doi.org/10.1080/01900692.2018.1423572>
- Bernstein, D. P., Fink, L., Handelsman, L., Foote, J., Lovejoy, M., Wenzel, K., Sapareto, E., & Ruggiero, J. (1994). Initial reliability and validity of a new retrospective measure of child abuse and neglect. *The American Journal of Psychiatry*, 151(8), 1132. <https://doi.org/10.1176/ajp.151.8.1132>
- Bethell, C., Jones, J., Gombojav, N., Linkenbach, J., & Sege, R. (2019). Positive childhood experiences and adult mental and relational health in a statewide sample associations across adverse childhood experiences levels. *JAMA Pediatrics*, 173(11), e193007. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3007>
- Bingöl, T. Y. (2018). Determining the predictors of self-efficacy and cyber bullying. *International Journal of Higher Education*, 7(2), 138.
- Bower, G. H. (1992). How might emotions affect learning? S. A. Christianson, (Ed.), *The handbook of emotion and memory: Research and theory* (pp. 3-31). Erlbaum.
- Brown, G. R., & Anderson, B. (1991). Psychiatric morbidity in adult inpatients with childhood histories of sexual and physical abuse. *The American Journal of Psychiatry*, (148), 55.
- Chang, Y. C., & Bangsri, A. (2020). Thai students' perceived teacher support on their reading ability: Mediating effects of self-efficacy and sense of school belonging. *International Journal of Educational Methodology*, 6(2), 435. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.2.435>
- Cheng, H., & Furnham, A. (2004). Perceived parental rearing style, self-esteem and self-criticism as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 5(1), 1. <https://doi.org/10.1023/B:JOHS.0000021704.35267.05>

- Chopik, W. J., & Edelstein, R. S. (2019). Retrospective memories of parental care and health from mid-to late life. *Health Psychology, 38*(1), 84. <https://doi.org/10.1037/hea0000694>
- Conway, M. A., & Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review, 107*(2), 261. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.107.2.261>
- Doğan, T., & Aydın, F. T. (2020). Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği'nin geliştirilmesi. *HAYEF: Journal of Education, 17*(1), 1. <https://doi.org/10.5152/hayef.2020.1925>
- Doğan, T., & Yavuz, K. E. (2020). Yetişkinlerde psikolojik sağlamlık, olumlu çocukluk deneyimleri ve algılanan mutluluk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 12*(1), 312. <https://doi.org/10.18863/pgy.750839>
- Dutton, J. E., Dukerich, J. M., & Harquail, C. V. (1994). Organizational images and member identification. *Administrative Science Quarterly, 39*(2), 239.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton Company.
- Erkmen, T., & Çerik, Ş. (2007). Kurum imajını oluşturan kurum kimliği boyutları bağlamında örgüte bağlılığın incelenmesi: üniversite öğrencileri üzerine bir uygulama. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öneri Dergisi, 7*(28), 107.
- Ertaç, B. (2021). *Yetişkin bireylerde obsesif inanış düzeyleri ile çocukluk çağı olumsuz yaşantıları, bilişsel çarpıtmalar ve rumantasyon arasındaki ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Kent Üniversitesi, Türkiye.
- Ertürk, R. (2018). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel kimlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 89.
- Eryavuz, A. (2006). *Çocuklukta algılanan ebeveyn kabul veya reddinin yetişkinlik dönemi yakın ilişkileri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, Türkiye.
- Feather, N. T. & Rauter, K. A. (2004). Organizational citizenship behaviours in relation to job status, job insecurity, organizational commitment and identification, job satisfaction and work values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 77*(1), 81. <https://doi.org/10.1348/096317904322915928>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Gilbert, P., McEwan, K., Mitra, R., Franks, L., Richter, A., & Rockliff, H. (2008). Feeling safe and content: A specific affect regulation system? Relationship to depression, anxiety, stress, and self-criticism. *The Journal of Positive Psychology, 3*(3), 182. <https://doi.org/10.1080/17439760801999461>
- Gleason, P. (1983). Identifying identity: A semantic history. *The journal of American history, 69*(4), 910.
- Gümüş, M., Hamarat, B., Çolak, E., & Duran, E. (2012). Organizational and occupational identification: Relations to teacher satisfaction and intention to early retirement. *Career Development International, 17*(4), 300. <https://doi.org/10.1108/13620431211255806>
- Gündüz, A., & Gündoğmuş, I. (2019). Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı olumsuz yaşantıları ile otomatik düşünceler, ara inançlar, uyumsuz şemalar, anksiyete ve depresif belirti şiddeti ve yaşam kalitesi arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 22*(4), 424. <https://doi.org/10.5505/kpd.2019.72621>
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools, 4*(3), 201. <https://doi.org/10.1080/15700760500244777>
- Hart, N. A. (1987). *Effective corporate relations*. Mc Graw Hill.
- Herman, D. B., Susser, E. S., Struening, E. L., & Link, B. L. (1997). Adverse childhood experiences: Are they risk factors for adult homelessness? *American Journal of Public Health, 87*(2), 249. <https://doi.org/10.2105/AJPH.87.2.249>
- Hillis, S. D., Anda, R. F., Dube, S. R., Felitti, V. J., Marchbanks, P. A., Macaluso, M., & Marks, J. S. (2010). The Protective effect of family strengths in childhood against adolescent pregnancy and its long-term psychosocial consequences. *The Permanente Journal, 14*(3), 18. <https://doi.org/10.7812/tpp/10-028>

- Hurst, R. R., & Pattath, P. (2019). Organizational identity in acculturation in cross-border acquisitions: Implications for HRD practitioners in global M&A. *Human Resource Development International*, 22(1), 44. <https://doi.org/10.1080/13678868.2018.1488487>
- İpek, C. (2010). Predicting organizational commitment from organizational culture in Turkish primary schools. *Asia Pacific Education Review*, 11(3), 371. <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9097-x>
- Jay, M. (2018). *Die macht der kindheit. wie negative erfahrungen uns stärker machen [Çocukluğun gücü: Olumsuz deneyimler bizi nasıl güçlendirir?]* (Trans. A. Assaf & H. Kober). Hoffmann und Campe.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Kılıç, S. (2013). Örneklemeye yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44. <https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730>
- Lamb, M. E., & Lerner, R. M. (2015). *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes*. John Wiley & Sons Inc.
- Lee, E. E., Sirkin-Martin, A., Tu, X., Palmer, B. W., & Jeste, D. V. (2018). Childhood adversity and schizophrenia: the protective role of resilience in mental and physical health, and metabolic markers. *Journal of Clinical Psychiatry*, 79(3), 17m11776. <https://doi.org/10.4088/JCP.17m11776>
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. Morrow.
- Nagar, K. (2012). Organizational commitment and job satisfaction among teachers during times of burnout. *Vikalpa: The Journal for Decision Makers*, 37(2), 43. <https://doi.org/10.1177/0256090920120205>
- Nazari, S. H. (2019). The relationship between organizational socialization and organizational identity among physical education teachers in cities of Tehran Province. *Quarterly Journal of Family and Research*, 16(2), 101.
- Oliveira, S., Ferreira, C., & Mendes, A. L. (2016). Early memories of warmth and safeness and eating psychopathology: The mediating role of social safeness and body appreciation. *Psychologica*, 59(2), 45. [https://doi.org/10.14195/1647-8606\\_59-2\\_3](https://doi.org/10.14195/1647-8606_59-2_3)
- Olkkonen, M. E., & Lipponen, J. (2006). Relationships between organizational justice, identification with organization and work unit, and group-related outcomes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 100(2), 202. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.08.007>
- Oplatka, I. (2009). Organizational citizenship behavior in teaching: The consequences for teachers, pupils, and the school. *International Journal of Educational Management*, 23(5), 375. <https://doi.org/10.1108/09513540910970476>
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 599.
- Sezgin, F. (2009). Examining the relationship between teacher organizational commitment and school health in Turkish primary schools. *Educational Research and Evaluation*, 15(2), 185. <https://doi.org/10.1080/13803610902820115>
- Shonkoff, J. P., & Garner, A. S. (2012). Committee on psychosocial aspects of child and family health; committee on early childhood, adoption, and dependent care; section on developmental and behavioral pediatrics. The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), 232. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Skodol A. E., Bender, D. S., Pagano, M. E., Shea, M. T., Yen, S., Sanislow, C. A., Grilo, C. M., Daversa, M. T., Stout, R. L., Zanarini, M. C., McGlashan, T. H., & Gunderson, J. G. (2007). Positive childhood experiences: resilience and recovery from personality disorder in early adulthood. *Journal of Clinical Psychiatry*, 68(7), 1102. <https://doi.org/10.4088/jcp.v68n0719>
- Şanlı, Ö., & Arabacı, İ. B. (2016). Lise öğretmenlerinin örgütsel kimlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 443. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000145839>
- Tabak, H., & Boyacı, M. (2019). Öğretmen Örgütsel Kimlik Algısı Ölçeği'nin (ÖÖKAÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 96. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.568144>



- Taşdan, M. (2015). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel kimlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 327. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.2442>
- Tutar, H. (2007). Erzurum’ da devlet ve özel hastanelerde çalışan sağlık personelinin işlem adaleti, iş tatmini ve duygusal bağlılık durumlarının incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(3), 970.
- Tuzcuoğlu, N. (1995). Psikanaliz kuramı ve özellikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(7), 275.
- Uğurlu, C. T., & Arslan, C. (2015). An examination of teachers’ organizational identity and their level of trust on school by means of some variables. *Elementary Education Online*, 14(1), 72. <https://doi.org/10.17051/ieo.2015.13413>
- Walter, F., & Bruch, H. (2008). The positive group affect spiral: a dynamic model of the emergence of positive affective similarity in work groups. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 239. <https://doi.org/10.1002/job.505>
- Van Dick, R., Grojean, M. W., Christ, O., & Wieseke, J. (2006). Identity and the extra mile: Relationships between organizational identification and organizational citizenship behaviour. *British Journal of Management*, 17(4), 283. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2006.00520.x>
- Van Tonder, C. L. (2004). Below-the surface and powerful: the emerging notion of organization identity. *Organization Development Journal*, 22(2), 68.
- Yeşilçayır, C. (2014). Thomas HOBBS'un geleneksel siyaset felsefesine karşı çıkışı. *Mavi Atlas*, (2), 62. <https://doi.org/10.18795/ma.66178>
- Young J., Klosko J. S., & Weishaar, M. E. (2017). *Şema terapi* (Çev. T. V. Soylu). Litera Yayıncılık.
- Yu, G., Li, S., & Zhao, F. (2020). Childhood maltreatment and prosocial behavior among Chinese adolescents: Roles of empathy and gratitude. *Child Abuse & Neglect*, (101), 104319. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104319>
- Zengin, Ö. (2018). *Bilim insanlarının çocukluk yaşantıları ve bilimsel kariyer süreçleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye.