



HAKKARİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

E-ISSN: 2980-0366
Vol/Cilt: 2 Issue/Sayı: 2 Year/Yıl: 2023

Hakkâri Eğitim Fakültesi Dergisi

Journal of Hakkâri Education Faculty

eISSN: 2980-0366

Editor

Prof. Dr. Mehmet ŞAHİN
Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Editör Yardımcısı

Arş. Gör. Gül Mine BAYRAM GÜN
Doç. Dr. Halil KAMIŞLI
Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi

İletişim

Arş. Gör. Gül Mine BAYRAM GÜN
Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Dil ve Alan Editörleri

Türkçe Dil Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Ayşe ERTUŞ
İngilizce Dil Editörü: Öğretim Görevlisi Fırat KESKİN
Eğitim Bilimleri Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Osman KARAHAN
Matematik Eğitimi Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Esra MACİT
Fen Bilimleri Eğitimi Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Burak ÇAYLAK
Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Mürşit AKSOY
Özel Eğitim Bölümü Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Feyat KAYA
Öğretim Teknolojileri Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Fatih YİĞİT

Yayın ve Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY- Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Alper ÇİLTAŞ- Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Elif Doğan KILIÇ- İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ertuğrul USTA- Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ- Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yonca ÖZKAN- Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Kadriye Funda NAYIR- Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Tuğba Şengül BİRCAN- Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

**İngilizce Dil Öğretiminde Yeni Bir Konsept:
İngilizce Yabancı Dil Öğretim Ortamında Yapısökümcü Aktiviteler Nasıl Kullanılır?
A New Concept in ELT: How to Use Deconstructive Tasks in EFL Context?
Pervin TÜZER
1-9**

**5-6 Yaş Çocuklarının Dijital Oyun Bağımlılığı Eğilimlerinin Akran Zorbahğı Davranışlarını
Yordayıcı Rolü
The Predictive Role of Digital Play Addiction Tendencies of 5-6 Years-Old Children on Peer Bullying
Behaviors
Burcu BAĞCI ÇETİN
10-25**

**Lise Öğretmenlerinin Dönüşümcü Liderlik Algıları İle Örgütsel Değişime Hazır Olma
Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Investigation of The Relationship Between High School Teachers' Transformational Leadership
Perceptions and Their Readiness For Organizational Change
Bahar KAYA & Elife DOĞAN KILIÇ
26-46**

**Psikolojik Danışmanların Travma ve Travma Sonrası Stres Bozukluğuna Müdahale
Deneyimlerinin İncelenmesi
Examining Psychological Counselors' Intervention Experiences in Trauma and Post-Traumatic
Stress Disorder
Ali Rıza YAVRUTÜRK
47-63**

**Ortaokul 5. Sınıflarda Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Öğretim Programına Yönelik Öğretmen
Görüşleri
Teachers' Opinions on the Intensive English Language Teaching Program in Secondary
School 5th Grades
Nurullah ÖZCANLI & Eyüp İZCİ
64-89**

**Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, Birleşik Krallık ve Türkiye'de Eğitim Niteliği İle
Eğitime Ayrılan Bütçenin Karşılaştırması
Comparison of Education Quality and Budget Allocated to Education in The United States of
America, Germany, The United Kingdom and Turkey
Murat KORKMAZ, Bülent ALTINTAŞ, Yasemin YILMAZ & Haluk SÜNE
90-102**

**Örgütsel Değerler ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Examining The Relationship Between Organizational Values and Organizational Climate
Seyfullah ALTINOK & Atila YILDIRIM
103-123**

İNGİLİZCE DİL ÖĞRETİMİNDE YENİ BİR KONSEPT: İNGİLİZCE YABANCI DİL ÖĞRETİM ORTAMINDA YAPISÖKÜMCÜ AKTİVİTELER NASIL KULLANILIR?

Pervin TÜZER*

Öz

Günümüzün dinamik çağında, eleştirel düşünen ve öğrenen kişiler olmaya acil bir ihtiyaç vardır. Böylesine hızlı değişen bir dünyada, İngilizce öğrenenlerin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel okuma becerileri gibi bir dizi önemli beceri kazanması gerekir. Öğrenciler bu becerileri kazanarak günümüzün ihtiyaçlarına ve ilgilerine zorluk çekmeden uyum sağlayabilirler. Eleştirel düşünme ve okuma becerileri yapısöküm aktiviteleriyle el ele gider. Yapısöküm aktiviteleri, kökünü Jacques Derrida tarafından oluşturulan Derridian felsefesinden alır. Yapısökümcülük, okuyucuların herhangi bir edebi eserle, metnin kendisiyle yapısökümcü ve eleştirel bir üslupla etkileşime girebileceğini öne sürer. Bununla birlikte, yapısökümcülük, İngilizce dil öğretim alanında hafife alınan bir terimdir. Bu nedenle, bu makale yapıbozumcu aktiviteler oluşturma sürecine örnek olarak bazı yapısökümcü aktiviteler oluşturma önemini vurgulamaktadır. Araştırmada bazı yapısökümcü aktiviteler sunulmaktadır. Bu aktiviteler kapsamında, kısa öyküler, tema-odaklı şiirler ve eleştirel reklamlar gibi yapısöküme uğratılacak üç tür öne çıkarılmıştır. Bu örneklerle beraber, yapısökümcü aktiviteler oluşturma süreci gösterilmiştir. Bu aktiviteler, yapısöküm aktivitelerini kendi ortamlarında kullanmak isteyen diğer öğretmenlere yol gösterecektir. Öğretmenler, bu araştırma sayesinde, yapısöküm aktivitelerinin kullanılması ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyle ilgili bazı içgörüler elde edebilir.

Anahtar Sözcükler: İngilizce dil öğretimi, Yapısökümcü aktiviteler, Eleştirel okuma becerileri, Edebiyat, eleştirel düşünme becerileri

A New Concept in ELT: How to Use Deconstructive Tasks in EFL Context?

Abstract

In today's dynamic era, there is an urgent need to be critical thinkers and learners. In such a fast-changing world, EFL learners ought to gain a number of crucial skills such as critical thinking skills and critical reading skills. By gaining these skills, learners can fit to today's needs and interest without difficulty. Critical thinking and reading skills go hand in hand with deconstructive tasks. Deconstructive tasks take their root from Derridian philosophy formed by Jacques Derrida. Deconstructivism suggests that readers can interact with any literary work by having a deconstructivist and critical manner with the text itself. However, deconstructivism is an underestimated term in ELT realm. For that reason, this paper highlights the importance of creating some deconstructive tasks as exemplary to deconstructive tasks creation process. The researcher presents some deconstructive tasks examples from the researches that she has carried out. Within these tasks, three genres have been highlighted for being deconstructed such as short-stories, theme-based poems and critical advertisements. With these examples, the deconstructive tasks creation process was demonstrated. These tasks will guide other teachers wishing to use deconstructive tasks in their own settings. Teachers can get some insights related to the relation between the creation of deconstructive tasks and critical thinking skills with the help of this paper.

Key words: English language teaching, Deconstructive tasks, Critical reading skills, Literature, Critical thinking skills

* Batman Farabi Anadolu Lisesi İngilizce Öğretmeni. e-posta: pervin.tuzer@gmail.com

INTRODUCTION

Today's world is defined as a dynamic world in which every aspect of lives has the capacity to change rapidly. The shift results from numerous different societal, economical and cultural reasons. When a society depends on a change, the language takes its place in this fast-changing cycle. With the needs of a dynamic world, today's learners should be exposed to new teaching styles and techniques. On the other hand, teachers ought to gain new insights to keep up with this dynamic world's needs. Language teaching should be well designed to compensate for the needs of the era and learners because today's learners are called as digital natives who are "native speakers" of the digital language such as computers, video games and the Internet (Prensky, 2001).

As for language teaching, when learners learn a foreign language, they have to get "authentic" inputs to internalize this specific language. English Language Teaching requires an authentic context in which learners get the language input with meaningful tasks. Similarly, Bessadet (2022) points out that putting learners inside authentic situations reveals their hidden creativity in language teaching context. Deconstructive tasks give real-life task examples to the learners who want to get comprehensible input for learning a language. EFL teachers should embed the deconstructive tasks to their educational settings since these inputs give students a chance to explain many concepts in a contextualized and meaningful way. In line with this view, Bedir (2019) explains that equipping the classrooms with technology does not necessarily mean that teachers can use them effectively. Rather, educators have the need to carry out different techniques and strategies to teach better in EFL context.

Deconstructivism takes its underpinning idea from Derridian philosophy formed by Jacques Derrida. For Derridian philosophy, deconstructivism is related to look at any literary works from a critical and renewing eye. When the reader reads any texts, these texts are bound to change in terms of meaning. It can be said that deconstructive analysis of any works are related to constructing new meanings with the help of readers who carry out a deconstructive process with the works itself.

Deconstructive reading must always look some relationship between the reader and the writer (Derrida, 1997:349). Then, a meaningful and analytic reading can be achieved in terms of critical reading skills. In the same vein, deconstructive reading and analysis of different deconstructive tasks give the learners to find out underlying meanings of these deconstructive tasks. With the help of deconstructive tasks creation process, different concepts and ideas can be discovered. This valuable process can be initiated by the teachers and then students and teachers can negotiate about the creation of different tasks by having a deconstructivist stance. In that way, students' critical thinking skills, which is related to make clear and logical judgements (Elkins, 2018), could be stimulated.

There are countless ways to create deconstructive tasks examples in ELT. ELT offers many spheres ranging from literary works to advertisements which could be utilised to create deconstructive tasks. Literature has a vast amount of material that could be deconstructed such as poems, short-stories, novels and news. So as to reinforce students' academic reading skills and critical reading skills, EFL teachers should lead their students to become effective and critical learners by analysing a poem or a novel. After analysing, students will be encouraged to create some deconstructive tasks related to the literary works being read. As mentioned in Küçüköğlü (2013), students can get the material out of a bunch of materials that they are assigned to only by reading it critically and analytically. Deconstructive tasks creation process gives an opportunity to the students through which they think about different ways of thinking and ideas. According to Hess & Parker (2001), reading a literary text resembles learning the language with a large group of people

who experience different reactions to the text. For that reason, there is an emergent need to utilise and popularise the creation of deconstructive tasks in ELT settings.

Context of the problem

In Turkey, there is a growing concern for learning and teaching English by using many different means. Even so, there is still inadequate English learning outcomes when compared to other countries. In Turkey, most university students do not understand much about reading and learning in English when compared to other countries, which hinders their critical thinking skills (Ministry of National Education [MEB], 2015). Teachers are the main instrument to take into account learners' and context needs. Teachers have the power to change the educational context for the better. However, large classroom sizes, insufficiency of instructional materials, testing systems are some of the challenges that EFL teachers encounter in Turkey (Sali & Kecik, 2018, p. 118). On the other hand, teachers have the responsibility to improve their classrooms for the better regardless of the challenges that they have encountered. For that reason, this paper shows that students' critical reading will be enhanced with the help of deconstructive tasks creation. Teachers should pave the way for the creation of numerous deconstructive tasks by using different inputs such as news, books and pictures. To this end, this analysis paper presents some deconstructive tasks by using different literary works and news that the researcher created and analysed with her students. These tasks will guide other teachers to use deconstructive tasks in their own educational discourse. For that reason, this paper tries to find out an answer to the following research question:

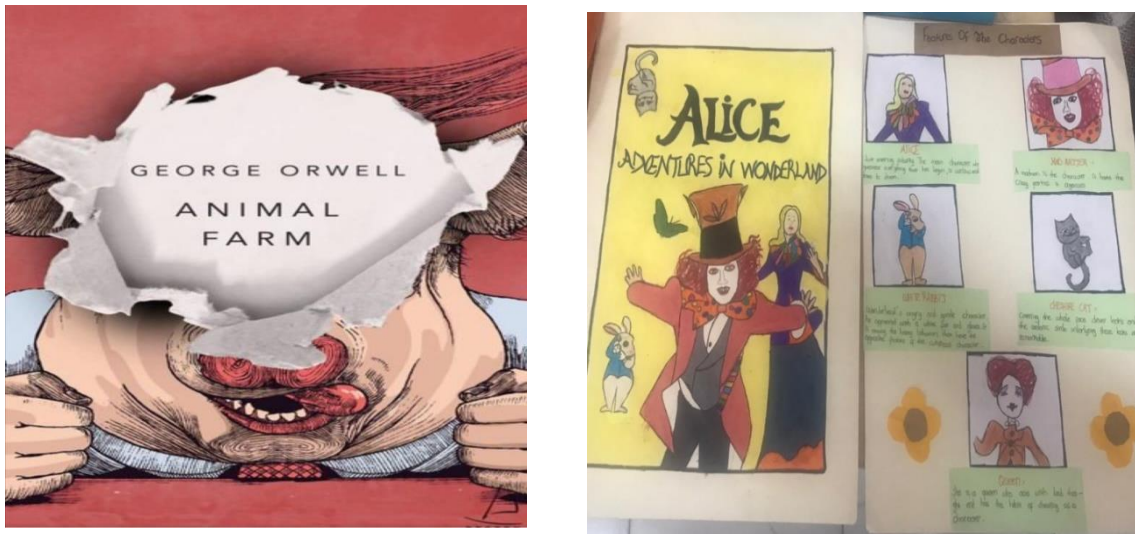
- Could the creation of deconstructive tasks related to different literary works enhance students' critical thinking skills in EFL context?

Some deconstructive tasks as examples

This section comprises of some deconstructive tasks examples that have been created by EFL learners with the guidance of the researcher. By having a critical stance, teachers and educators will have a chance to look at these deconstructive tasks and their impact on students' critical reading and thinking skills. There are three sub-section related to deconstructive tasks examples related to short-stories, theme-based poems and critical advertisements examples.

Some deconstructive tasks related to short-stories

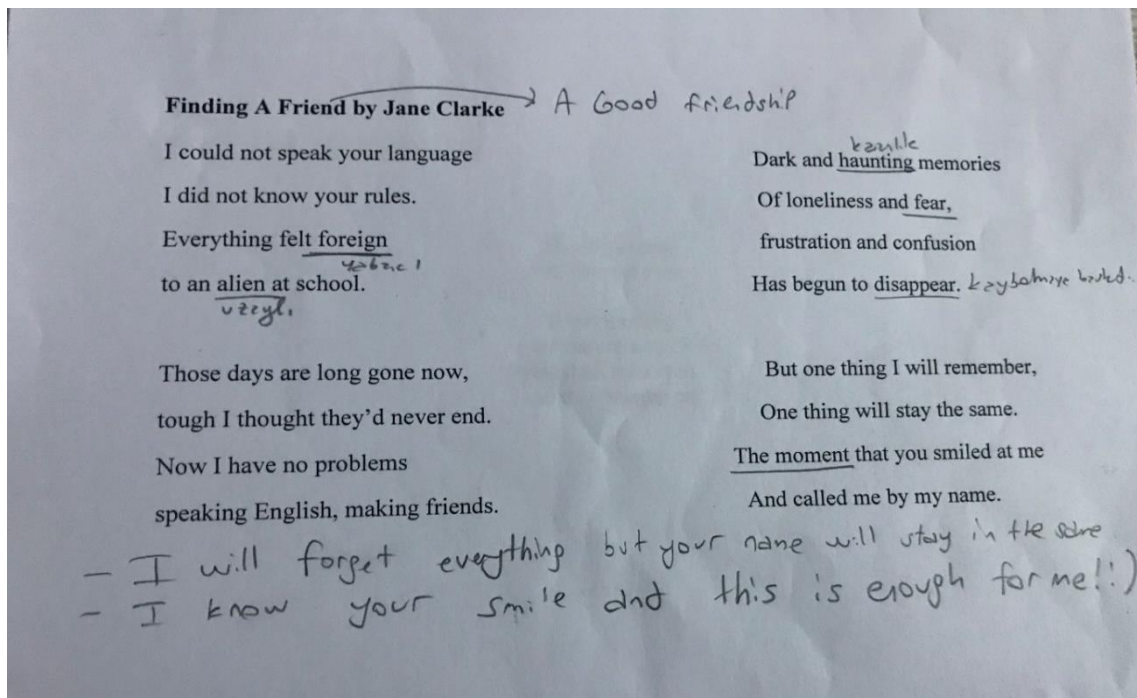
In this part, there are examples of tasks concerning short-stories. The researcher carried out a study related to the reading of some short stories with students. Then, students were encouraged to create some deconstructive tasks such as changing the cover of the short-story books and adding some new characters and pictures to the original stories.

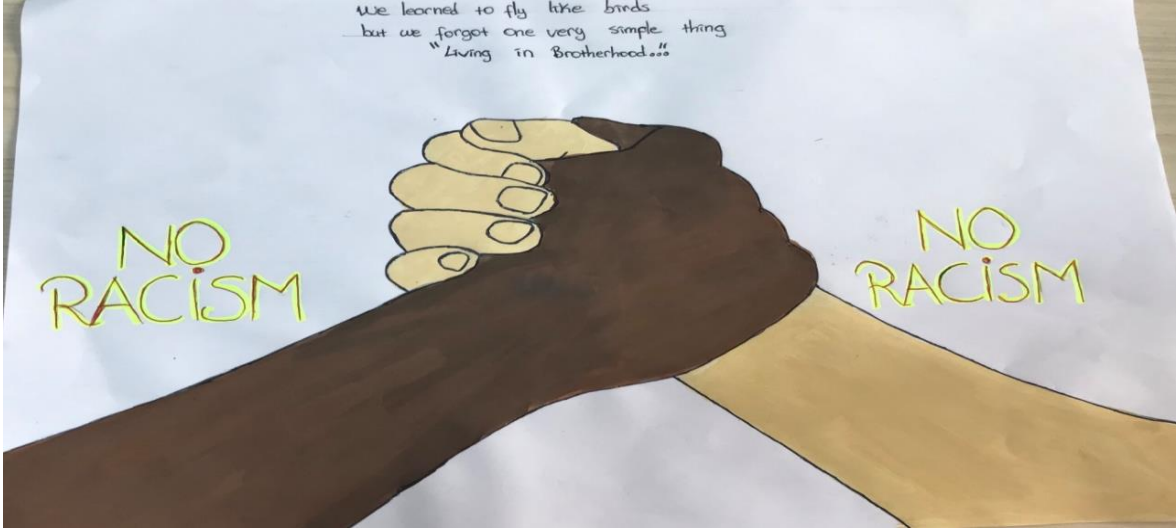


Picture 1: Examples of Deconstructive Tasks related to Short-stories

Some deconstructive tasks related to theme-based poetry

In this sub-section, there are examples of deconstructive tasks regarding theme-based poetry. The researcher carried out another study aiming to improve students' deconstructive tasks creation with the help of theme-based poetry. After reading poems related to a specific topic, the students created some deconstructive tasks such as adding a new picture and creating a news related to the original poem.





Picture 2: Examples of Deconstructive Tasks related to Theme-based poem

Some deconstructive tasks related to critical advertisements

In this part, some critical advertisements are highlighted by touching upon the importance of creation of deconstructive tasks. With regard to advertisements, learners can be encouraged to think in a “deconstructivist” manner by which they could analyse advertisements from different angles to reveal underlying meanings that advertisements possess. For that reason, some advertisements examples that can be deconstructed are showed up below.



Picture 3: Honda’s advertisement related to “the inequality and sexism”

Source: Moazedi blogspot



Picture 4: Nivea’s advertisement related to the “racism”

Source: BBC, newsworld

CONCLUSION

This paper tries to give some insights to EFL teachers so as to use a different concept in their own educational settings. With the help of deconstructive tasks, teachers have an opportunity to teach linguistic structures, critical meanings, discourse competences and socio-cultural competences. In that dynamic era, learners should have a critical judgments while analysing different piece of works and creating deconstructive tasks. When the learners are equipped with these critical skills, they will apply them to other content areas (Lundquist, 1999). Then, the learners will have a promising learning process in their path of learning. This paper tried to enlight EFL teachers for transforming and spicing up their classrooms with the unique features of deconstructive tasks. Teacher researchers might conduct action research to see the effectiveness of deconstructive tasks in EFL classrooms. All in all, this paper implicates that deconstructive tasks creation process is one of the prominent concept in EFL and careful consideration will be given to that area by using deconstructive tasks in the classrooms and by conducting research covering the deconstructive tasks.

REFERENCES

- Bedir, H. (2019). Developing a framework for the integration of 21st century learning and innovation skills into pre-service ELT teachers' practicum. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 6(4). 828-843.
- Bessadet, L. (2022). Drama-Based Approach in English Language Teaching. *Arab World English Journal*, 13 (1) 525-533. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol13no1.34>
- Derrida, J. (1997). *Of Grammatology*. Baltimore, MD: the John Hopkins University Press.
- Elkins, James R. (2018). "The Critical Thinking Movement: Alternating Currents in One Teacher's Thinking". myweb. wvnet. Education.
- Hess, D. & Parker W. C. (2001) *Teaching with and for discussion, Teaching and Teacher Education* 17 (2001) 273-289.
- Küçükoğlu, H. (2013). *Improving reading skills through effective reading strategies, rocedia - Social and Behavioral Sciences* 70 (2013) 709 – 714, doi: 10.1016/j.sbspro.2013.01.113
- Lundquist, R. (1999). *Critical thinking and the art of making good mistakes*. Teach. High. Educ. 4(4): 523-530.
- Ministry of National Education [MEB] (2015) *PISA 2015 ulusal raporu* Ankara: MoNE.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants From On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001*
- Sali, P. & Kecik, I. (2018) *Challenges of first years of teaching in Turkey: Voices of novice EFL teachers*. English Language Teaching, 11(4), 117–131. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n4p117>

Web sources

Picture 3 <https://moazedi.blogspot.com/2017/05/we-dont-make-womans-car.html>

Picture 4 <https://www.bbc.com/news/world-europe-39489967>

YAPILANDIRILMIŞ ÖZET

Günümüzün dinamik çağında, eleştirel düşünen ve öğrenen olmaya acil bir ihtiyaç vardır. Böyle hızlı tempolu bir dünyada, İngilizce öğrenenlerin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel okuma becerileri gibi bir dizi önemli beceriyi edinmeleri gerekiyor. Öğrenciler bu becerileri kazanarak farklı yetenek ve ilgi alanlarına zorluk çekmeden uyum sağlayabilirler. Eleştirel düşünme, eleştirel okuma ve yapısöküm iç içedir. Yapısöküm felsefesinin kökleri Jacques Derrida tarafından oluşturulan Derrida felsefesine dayanmaktadır. Yapısöküm, okuyucuların herhangi bir edebi eseri, eleştirel anlayışla bütünleşmiş, yapısökümcü ve eleştirel anlamda anlayabildiği süreçtir. Ancak yapısöküm, İngilizce öğretimi alanında yeterince önemsenmeyen bir terimdir. Bu nedenle, bu makale yapısökümcü aktivitelerin yaratılmasının önemini örnek olarak vurgulamakta ve yapısökümcü aktivitelerin sınıfta ve araştırma alanında kullanımını yaygınlaştırmaya çalışmaktadır. Bu yapısökümcü aktivitelerin bir parçası olarak, yapısöküm için üç tür gösterilmiştir: kısa öyküler, temaya dayalı şiirler ve eleştirel reklamlar. Yapısökümcü aktivitelerin oluşturulması süreciyle birlikte öğretmen öğrencilerle eleştirel bir şekilde müzakere eder. Bu süreç, yapısökümcü etkinlikleri eğitim ortamlarında kullanmak isteyen diğer öğretmenlere yol gösterecektir. Bu araştırmanın yardımıyla öğretmenler yapısökümcü görev oluşturma ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiye dair bazı içgörüler kazanabilirler. Bu sayede edebiyatta yapısökümcü görevlere ilişkin boşluk doldurulmaya başlanacaktır.

Giriş: Günümüz dünyası, yaşamın her yönünün hızla değişme kapasitesine sahip olduğu dinamik bir dünya olarak tanımlanmaktadır. Bu değişim çok sayıda farklı toplumsal, ekonomik ve kültürel nedenden kaynaklanmaktadır. Bir toplum değişime ihtiyaç duyduğunda dil de bu hızlı değişen döngüde yerini alır. Bu dinamik ve teknolojik dünyanın gerekleri doğrultusunda öğrencilerimizin yeni eğitim tarzları ve teknikleri ile tanışması gerekmektedir. Öte yandan öğretmenlerin de bu dinamik dünyanın özelliklerine ayak uydurabilmeleri için birtakım yeni anlayışlar kazanmaları gerekmektedir. Dil öğretimi çağın ve öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde iyi tasarlanmalıdır çünkü günümüz öğrenenleri bilgisayar, video oyunları ve internet gibi dijital dilin "anadili" olan dijital yerliler olarak görülmektedir (Prensky, 2001). İngilizce Öğretmenliği, öğrencilerin anlamlı görevlerle dil girdisi aldığı özgün bir bağlam gerektirir. Benzer şekilde Bessadet (2022), dil öğretimi yoluyla öğrencileri özgün uygulamalara dahil etmenin gizli önemini ortaya çıkarmaya dikkat çekiyor. Yapısökümcü aktiviteler, bir dil öğrenirken anlaşılır girdiler almak isteyen öğrencilere gerçek hayattan görev örnekleri verir. İngilizce öğretmenleri yapısökümcü aktiviteleri eğitim ortamlarına yerleştirmelidir çünkü bu girdiler öğrencilere birçok kavramı bağlamsal ve anlamlı bir şekilde açıklamaya şansı verir. Sonuç olarak bu makale, yapısökümcü görev oluşturma dil öğretiminde öne çıkan kavramlardan biri olduğuna ve öğretmen araştırmacılar tarafından başlatılan yapısökümcü aktiviteler oluşturma bu alandaki bir boşluğu doldurarak alanyazına anlamlı bir katkı sağlayacağına işaret etmektedir.

Sorunun Bağlamı: Türkiye'de birçok farklı araç ve teknik kullanılarak İngilizce öğrenmeye yönelik artan bir ilgi vardır. Buna rağmen İngilizce öğrenme çıktıları diğer ülkelerle karşılaştırıldığında hala yetersizdir. Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun İngilizce okuma ve öğrenme konusunda diğer ülkelere göre yetersiz olması, eleştirel düşünme becerilerini engellemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Burada yapısökümcü aktiviteler öğretme-öğrenme bağlamını daha iyi hale getirme gücüne sahiptir. Fakat kalabalık sınıflar, öğretim materyallerinin eksikliği, sınav sistemleri Türkiye'de İngilizce öğretmenlerinin karşılaştığı zorluklardan bazılarıdır (Sali ve Keçik, 2018, s. 118). Öte yandan öğretmenlerin yapısökümcü aktivitelerle öğretime yeni bir kavram getirerek eğitim ortamlarını iyileştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle bu makale, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin ve öğrenme bağlamının, yapısökümcü aktivitelerin yaratılması yardımıyla olumlu bir şekilde teşvik edileceğini göstermektedir.

Yapısökümcü Aktivite Örnekleri: Yapısökümcü aktivite örnekleri, bu aktivitelerin oluşturulma sürecini gösterir. Bu aktiviteler, araştırmacının ve öğrencilerin yapısökümcü bir okuma süreci gerçekleştirdiği ve ardından bazı yapısökümcü aktiviteler oluşturduğu araştırmacının diğer çalışmalarının bulgularına dayanmaktadır. Yapısökümcü aktiviteler üç farklı tür kullanılarak gösterilmektedir. Aktivitelerin ilk örnekleri, öğrencilerin grup olarak "kısa öyküleri" okumasının ardından yapısökümcü aktivite oluşturma sürecini tanımlamaktadır. İkinci bölümde tematik şiirler okunduktan sonra tematik şiire ilişkin aktiviteler sunulmaktadır. Üçüncü bölümde araştırmacı tarafından bazı eleştirel reklamlar yapısökümcü bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Bu yapısökümcü aktiviteler, İngilizce dil öğretiminde yapısökümcülüğün kullanımının temelini oluşturur. Yapısökümcü aktivitelerin örnekleri, öğretim ortamlarını geliştirmek isteyen İngilizce öğretmenlerine yeni anlayışlar ve kavramlar sağlar.

Sonuç: Bu makale İngilizce öğretmenlerine eğitim ortamlarında farklı bir kavram kullanmaları konusunda bazı bilgiler vermeye çalışmaktadır. Yapısökümcü aktiviteler sayesinde öğretmen dilsel yapılar, kalıplaşmış yapılar, eleştirel düşünme ve eleştirel okuma gibi farklı yeterlikleri öğretebilir. Yapısökümcü aktiviteler aynı zamanda sosyo-kültürel alanlar açısından içgörü sağlamak için de kullanılabilir. Bu dinamik çağda, öğrencilerin farklı çalışmaları analiz ederken ve yapısökümcü aktiviteler oluştururken eleştirel yargılara sahip olmaları gerekir. Öğrenciler bu kritik becerilerle donatıldıklarında özellikle yabancı dil öğrenirken bu özelliklerin diğer içerik alanlarını da kolaylıkla uygulayacaklardır (Lundquist, 1999). Bu becerilerle donatılan öğrenciler umut verici bir dil öğrenme yolculuğuna çıkacaklardır. Daha sonra öğrenciler dil öğrenme yollarında kritik bir öğrenme süreci yaşayacaklardır. Bu makale, İngilizce öğretimi için İngilizce sınıflarına, sınıflarını yapısökümcü aktivitelerin benzersiz özellikleriyle nasıl dönüştürecekleri ve renklendirecekleri konusunda ışık tutuyor. Öğretmen araştırmacılar, İngilizce öğretim ortamlarındaki yapısökümcü görevlerin etkisini görmek için eylem ve sınıf araştırmalarını uygulayabilirler. Sonuç olarak bu makale, yapısökümcü görevlerin kullanılmasının dil öğretiminde öne çıkan kavramlardan biri olduğunu ve öğretmen araştırmacılarının bu alanda araştırma yapmalarının teşvik edilebileceğini ve yapısökümcü görevlerin oluşturulma sürecini kendi öğretim ortamlarına kadar genişletilebileceğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Bağlamı, Yapısökümcü Aktiviteler, Eleştirel Düşünme Becerileri, Eleştirel Okuma Becerileri, Edebiyat

5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞI EĞİLİMLERİNİN AKRAN ZORBALIĞI DAVRANIŞLARINI YORDAYICI ROLÜ*

Burcu BAĞCI ÇETİN**

Öz

Bu araştırmada, 5-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin akran zorbalığı davranışlarını yordayıcı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Aydın ilinin Efeler ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında öğrenim görmekte olan 5-6 yaş aralığındaki çocuklar oluşturmuştur. Araştırmada ilişkisel tarama modeli yaklaşımlarından korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği: Öğretmen Formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Yöntemi ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi Yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularında, akran zorbalığı ölçeğinin alt boyutu olan fiziksel/ilişkisel zorbalık ile dijital oyun bağımlılığı eğilimi ölçeğinin sürekli oynama alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülürken, çatışma, hayata yansıtma ve hayattan kopma alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Akran zorbalığı ölçeğinin alt boyutu olan sözlü zorbalık ile dijital oyun bağımlılığı eğilimi ölçeğinin alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki görülmemiştir. Regresyon analizi sonucunda, çocukların dijital oyun bağımlılığının eğilimlerinin alt boyutlarının akran zorbalığının alt boyutu olan fiziksel/ilişkisel zorbalık üzerinde anlamlı bir yordayıcı rolünün olmadığı belirlenmiştir. Çocukların dijital oyun bağımlılığının eğilimlerinin akran zorbalığının alt boyutu olan sözlü zorbalık üzerinde anlamlı bir yordayıcı rolünün olmadığı belirlenmiştir. Sözlü zorbalığı yordamada çatışma alt boyutunun negatif yönlü, sürekli oynama alt boyutunun pozitif yönlü, hayata yansıtma alt boyutunun pozitif yönlü anlamlı katkıları olmuştur.

Anahtar Sözcükler: Akran zorbalığı, çocuk, bağımlılık, dijital oyun, okul öncesi.

The Predictive Role of Digital Play Addiction Tendencies of 5-6 Years-Old Children on Peer Bullying Behaviors

Abstract

In this study, it was aimed to examine the predictive role of digital game addiction tendencies of 5-6 year old children's bullying behaviors. The study group of the research consisted of children aged 5-6 years studying in kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in the Efeler district of Aydın province in the 2022-2023 academic year. The correlational research method, one of the relational screening model approaches, was used in the research. General Information Form, Digital Game Addiction Scale and Preschool Peer Bullying Scale: Teacher Form were used as data collection tools. In the research findings, there was a negative and significant relationship between physical/relational bullying, which is the sub-dimension of the peer bullying scale, and the continuous playing sub-dimension of the digital game addiction tendency scale, while there was no statistically significant relationship between the sub-dimensions of conflict, reflection on life and disconnection from life. There was no statistically significant relationship between verbal bullying, which is a sub-dimension of the peer bullying scale, and the sub-dimensions of the digital game addiction tendency scale. As a result of the regression analysis, it was determined that the sub-dimensions of children's

* Bu makale, 21-24 Temmuz 2023 tarihleri arasında Petersburg'da düzenlenen "Karadeniz 13. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuş ve özeti kongre bildiri özet kitabında basılmıştır.

* Dr. Aydın, Efeler Yörük Ali Efe İlkokulu. e-mail: burcu.bagci.09@hotmail.com

digital game addiction tendencies did not have a significant predictive role on physical/relational bullying, which is a sub-dimension of peer bullying. It was determined that the tendencies of children's digital game addiction did not have a significant predictive role on verbal bullying, which is a sub-dimension of peer bullying. In predicting verbal bullying, the conflict sub-dimension contributed negatively, the continuous playing sub-dimension positively, and the reflection to life sub-dimension contributed positively.

Keywords: Peer bullying, child, addiction, digital game, preschool.

GİRİŞ

Dijital oyunlar zaman içerisinde istikrarlı bir şekilde artış göstererek inanılmaz derecede popüler ve yaygın bir eğlence biçimi haline gelmiştir (Rideout, Foehr ve Roberts, 2010). Çok sayıda çocuk ve ergenin sıklıkla dijital oyunları oynaması, dijital oyunların oyuncular üzerindeki etkilerini anlamayı önemli bir araştırma hedefi haline getirmektedir. Dijital oyunların eğlenceli, merak uyandıran tarafına karşın birçok dijital oyunun şiddet içeriğine sahip olduğu ve çocukların şiddet içeren bu oyunlara erişimlerinin günden güne kolaylaştığı görülmektedir (Aydoğdu-Karaaslan, 2015; Şenol, 2006). Dijital oyunun etkileri üzerine yapılan araştırmaların çoğu, şiddet içerikli dijital oyunların saldırganlık üzerindeki etkilerine odaklanmıştır. Deneysel çalışmalardan, korelasyonel çalışmalardan, boylamsal çalışmalardan ve bir dizi meta-analizden elde edilen bulgular, şiddet içerikli dijital oyun oynamanın hem yakın hem de uzun vadeli bağlamlarda agresif bilişleri, duygulanımları ve davranışları artırabileceğini doğrulamaktadır (Anderson ve Dill, 2000; Anderson, Gentile ve Buckley, 2007). Araştırmalar, şiddet içerikli dijital oyun oynamanın şiddete karşı duyarsızlaşmaya (Bartholow, Bushman ve Sestir, 2006), azalan empatiye ve daha düşük toplum yanlısı davranış olasılığına yol açtığını da göstermiştir (Bushman ve Anderson, 2009). Kısa vadede şiddet içerikli dijital oyunu oynama ve saldırganlık arasındaki nedensel ilişkileri göstermek için deneysel çalışmalar kullanılmıştır. Laboratuvar deneyleri, şiddet içerikli dijital oyunu oynamanın kısa bir bölümünün bile daha saldırgan düşüncelere (Anderson ve Dill, 2000), düşmanca duygulanıma (Konijn, Bijvank ve Bushman, 2007) yol açtığını ortaya koymuştur.

İlişkisel çalışmalardan elde edilen bulgular, şiddet içerikli dijital oyunun etkilerinin gerçek hayatta daha fazla şiddet içeren dijital oyunu oynama, şiddete karşı daha olumlu tutum sergileme (Funk vd., 2004), fiziksel kavgalara karışma olasılığının artması (Gentile, Lynch, Linder ve Walsh, 2004) gibi gerçek hayattaki durumlara genellendiğini göstermektedir. Boylamsal araştırmalar, şiddet içerikli dijital oyunu oynama ve saldırganlık arasındaki uzun vadeli ilişkileri belirlemek için kullanılabilir. İki yıl boyunca bir ergen örneğinin izlendiği araştırmada, ortak değişkenler kontrol edildikten sonra bile, şiddet içerikli dijital oyunu oynamanın daha sonraki şiddet ve suç işlemenin önemli bir göstergesi olduğu bulunmuştur (Hopf, Huber ve Weib, 2008). İçerikten bağımsız olarak yapılan araştırmalarda çok fazla dijital medya tüketimi gelecekte gözlenen ilişkisel saldırganlıkla ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmalarda zamanının büyük çoğunluğunu dijital oyunlar ile internet ortamında geçiren çocukların sosyal duygusal gelişimlerinde yaşadıkları problemler dikkat çekmiştir (Harman, Hansen, Cochran ve Lindsey, 2005). Problemler teknoloji kullanımına ilişkin çalışmalarda zorbalık ve psikolojik uyum sorunları çocuklar arasında giderek daha fazla bildirilmekte ve çocukların gelişimini ve sosyalleşmesini olumsuz etkileyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Kardefelt-Winther ve Maternowska, 2020; Moore vd., 2017). Okul çağındaki çocuklar arasında zorbalık yaygın bir uluslararası endişe haline gelmesine rağmen, nispeten az sayıda çalışma okul öncesi çağıdaki (3-5 yaş) çocuklarda zorbalık davranışlarını incelemiştir (Monks ve Smith, 2006; Vlachou vd., 2011; Vlachou, Botsoglou ve Andreou, 2016).

Zorbalık tipik olarak "güç dengesizliği ile karakterize edilen kişilerarası bir ilişkide zaman içinde tekrarlayarak gerçekleştirilen saldırgan davranış veya kasıtlı zarar verme" olarak tanımlanır (Olweus, 1993, s. 8-9). Bu tanım üç ana kriter içerir: kasıtlı saldırganlık, zararlı davranışın tekrarı ve güç dengesizliği. Araştırmacılar ve uygulayıcılar, geleneksel zorbalık tanımını tutarlı bir şekilde uygulamanın doğasında var olan zorluklar nedeniyle küçük çocukları "zorba" olarak etiketlemekten çekinmişlerdir (Hanish, Kochenderfer-Ladd, Fabes, Martin ve Dennings, 2004). Okul öncesi dönem çocuklarının başkalarına kasıtlı olarak zarar verme ve başkaları üzerindeki güçlerini fark etme kapasitelerine sahip olamayacak kadar küçük kabul edilmeleri sebebiyle araştırmacılar ikilem yaşamışlardır. Sonuç olarak, okul öncesi çağındaki çocukların saldırganlık ve zorbalık benzeri davranışları, genellikle "büyümenin normal bir parçası" olan itişip kakma oyunu içeren bir gelişim aşaması olarak kabul edilmiştir (Cameron ve Kovac, 2016; Hanish vd., 2004; Sawyer, Mishna, Pepler ve Wiener, 2011, s. 1797). Olweus'un (1993) geleneksel zorbalık tanımı kullanılarak küçük çocukların zorba olarak etiketlenmesinde dikkatli olunması gerekmesiyle birlikte, erken çocukluk döneminde zorbalık benzeri davranışların varlığını açıkça gösteren kanıtlar artmaktadır (Alsaker ve Gutzwiller-Helfenfinger, 2010; Repo ve Sajaniemi, 2015). Metin-Aslan ve Tuğrul'un (2013a; 2013b) okul öncesi dönem çocukları ile gerçekleştirdiği çalışmaları zorbalığın anaokullarında ciddi bir problem olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırmalar, okul öncesi dönem çocuklarının güdülerini algılama ve başkalarının niyetlerini anlama yeteneğine sahip olduğunu göstermektedir (Baird ve Moses, 2001). Buna göre, üç yaşında çocuklar kasıtlı ve kasıtsız eylemleri ayırt edebilirken, beş yaşında çocuklar bir eylemin farklı niyetlerle motive edildiğini anlayabilirler (Joseph ve Tager-Flusberg, 1999). Beş yaşından itibaren çocuklar, etik olarak kabul edilen ve edilmeyen güdüler arasında ayırım yaparak ahlaki sorumluluk duygusu geliştirmeye başlarlar (Baird ve Moses, 2001). Ayrıca, ahlaki ve duygusal farkındalığın, empatinin ve kurallara uyumun temel bileşenlerinin üç ya da dört yaşından itibaren gelişmeye başladığı ifade edilmektedir (Vlachou, Botsoglou ve Andreou, 2016). Kirves ve Sajaniemi (2012), zorbalığın bu geleneksel tanımını üç ila altı yaşındaki çocuklar üzerinde yaptıkları çalışmada uygulamış ve erken çocukluk ortamlarındaki çocukların yaklaşık %13'ünün zorbalık olaylarına karıştığını tespit etmişlerdir. Okul öncesi dönem çocuklarının sergiledikleri en yaygın zorbalık biçimleri ise, sözel ve fiziksel saldırganlık, sosyal dışlama ve dedikodu yayma olarak bulunmuştur (Vlachou vd., 2011). Okul öncesi dönemde zorbalık gösteren çocukların yaşamın ilerleyen yıllarında olumsuz davranışlara yatkın oldukları, akademik başarısızlık, madde bağımlılığı, şiddet eğilimi gibi davranış problemleri sergileme eğiliminde oldukları belirtilirken (Bradshaw, 2015; Smith, Talamelli, Cowei, Naylor ve Chauhan 2004); bu dönemde zorbalığa maruz kalmanın, çocukların akran reddi, okuldan kaçınma, düşük akademik performans, sosyal uyum sorunları, kekemelik, karın ağrısı, uykusuzluk, içe kapanma gibi fizyolojik ve psikolojik problemlerini öngördüğü belirtilmiştir (Humphrey ve Crisp, 2008; Kochenderfer ve Ladd, 1996; Tanrikulu, 2015; Vlachou vd., 2011).

Alanyazında yer alan bulgular, zorbalığın, çocukların akranlarıyla etkileşime girmeye ve farklı sosyal davranışları denemeye başladıkları ilk yıllarda dikkat edilmesi gereken önemli bir olgu olduğunu düşündürmektedir. Çünkü, küçük yaşlarda sergilenen zorbalık davranışları ilerleyen yılların da güçlü yordayıcıları olarak belirtilmektedir (West ve Farrington, 1977, akt. Besnili, 2019). Bu sebeple, okul öncesi dönemde istenmeyen davranış problemlerinin kalıcı hale gelmemesi için sorunların bu kritik dönemde çözümlenmesi önerilmektedir (Akçay ve Özcebe, 2012). Bu dönemde akran zorbalığını ve bu davranışların ortaya çıkmasında etkisi olduğu düşünülen değişkenleri de iyi anlamak gerekmektedir. Okul öncesi dönemde görülen zorba davranışları araştırmak, neden olan faktörleri belirlemek ve önleyici çalışmaları gerçekleştirmek çocukların sağlıklı bütünsel gelişimleri için önemlidir. Bu noktada, alanyazında dijital bağımlılık ve zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkiyi vurgulayan araştırmalara dayanarak (Demirel, 2022; Gölge, 2022) sınırlı sayıda araştırmanın gerçekleştirildiği 5-6 yaş aralığındaki çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin akran

zorbalığı davranışlarını yordayıcı rolünün incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dijital bağımlılığın ve zorbalık olgusunun çağımızın en önemli sorunlarından oldukları ve çocukların olumsuz etkilerinden uzak durabilmeleri için erken dönemlerde önlem alınması gerektiği düşünüldüğünde mevcut araştırma ayrı bir öneme sahiptir.

Amaç (alt amaçlar)

Bu çalışmada 5-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin akran zorbalığı davranışlarını yordayıcı rolü incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. 5-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılığı eğilimleri ve zorba davranışları arasında bir ilişki var mıdır?
2. 5-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılığı eğilimleri zorba davranışlarını yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma modeli

Araştırmada, iki ya da daha fazla sayıdaki değişkenler arasında birlikte oluşan değişimin varlığını ve/veya derecesini tespit etmeye olanak sağlayan ilişkisel tarama modeli yaklaşımlarından korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2012).

Çalışma grubu

Çalışmanın evrenini, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında öğrenim görmekte olan 5-6 yaş aralığındaki çocuklar oluşturmuştur. Örneklem grubunun belirlenmesinde, kolay ulaşım ve uygulamaya olanak sağlayan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu 5-6 yaş grubu 570 çocuktan oluşmuştur ve gruba ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Demografik Özellikler

		f	%
Cinsiyet	Kız	315	55.26
	Erkek	255	44.73
	Toplam	570	100
Okul öncesi eğitimi alma durumu	Evet	273	47.89
	Hayır	297	52.10
	Toplam	570	100

Tablo 1'e göre, çalışma grubunu oluşturan çocukların 315'i kız (%55.26), 255'i (%44.73) erkektir. Çocukların 273'ü (%47.89) daha önce okul öncesi eğitim almış, 297'si (%52.10) daha önce okul öncesi eğitim almamıştır.

Veri toplama araçları

Genel bilgi formu

Çalışma grubunu oluşturan çocukların cinsiyeti, daha önce okul öncesi eğitim alma durumuna ilişkin veriler araştırmacı tarafından hazırlanan bir bilgi formu aracılığıyla elde edilmiştir.

Dijital oyun bağımlılığı ölçeği

Ölçek, Budak ve Işıkoğlu (2022) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılığı eğilimlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. 20 maddelik ölçek, hayattan kopma, çatışma, sürekli oynama ve hayata yansıtma olmak üzere dört alt boyuttan meydana

gelmiştir. Ölçek ile elde edilen veriler aracılığıyla her boyut kendi içinde değerlendirilebileceği gibi toplam puan da hesaplanabilmektedir. “5-Her zaman, 4-Çoğu zaman, 3-Bazen, 2-Nadiren, 1-Hiçbir zaman” olarak beşli likert tipinde olan ölçek ile alınabilecek en düşük puan “20”, en yüksek puan “100” dür. Ölçekten alınan toplam puan arttıkça çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin arttığı belirtilmektedir. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Geçerlik analizlerinde, kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş, yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, ölçeğin toplam varyans oranı %63.06 olarak saptanmış ve model uyum indekslerinin ($\chi^2/sd = 3.402$, RMSEA=.075, AGFI=.85, CFI=.92, IFI=.92, SRMR=.52, PNFI=.76, PGFI=.68) yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ölçeğin toplamı için .93 ve alt boyutlar için çatışma .90, hayattan kopma .88, hayata yansıtma .70, sürekli oynama .82 olarak hesaplanmıştır.

Okul öncesi akran zorbalığı ölçeği: Öğretmen formu

Ölçek, Besnili (2019) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların akran zorbalığı davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek ile öğretmenler tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların davranışlarının değerlendirilmesi yapılmaktadır. Ölçekten alınan toplam puan öğretmenin değerlendirdiği sınıf bazında belirtilen zorbalık davranışlarının hangi sıklıkla gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliği için yapılan açımlayıcı faktör analizi ile iki faktörlü 14 maddelik yapısı ortaya çıkmıştır. Bu yapıyı test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğe ilişkin güvenilirlik analizi neticesinde Cronbach’s alpha değerleri, fiziksel/ilişkisel zorbalık alt boyutu .83, sözlü zorbalık alt boyutu .78 ve ölçeğin toplam maddelerinin güvenilirliği .88 olarak tespit edilmiştir (Besnili ve Tanrıku, 2021). Ölçek 0 (hiç), 1(nadiren), 2 (bazen), 3 (sıklıkla), 4 (her zaman) olarak değerlendirilen beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte fiziksel/ilişkisel zorbalığı ölçen 9 madde, sözlük zorbalığı ölçen 5 madde olmak üzere toplam 14 madde yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek puan 0 ile 56 arasında değişmektedir.

Verilerin toplanması ve analizi

Veriler, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Aydın ilinde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı anaokullarında öğrenim görmekte olan 5-6 yaş aralığındaki çocukların anneleri ve öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırma izni ve Etik kurul izni alındıktan sonra çocukların öğretmenlerine ve annelerine okul idaresi aracılığıyla ulaşılarak çalışma hakkında bilgilendirme yapılmıştır (Büyüköztürk vd., 2018). Ailelere, içerisinde çalışmaya ilişkin bilgilendirme notu, dijital oyun bağımlılığı eğilimi ölçeği, kişisel bilgi formu ve onam formu yer alan katılımcı dosyaları dağıtılmıştır. Çocukların öğretmenleri tarafından doldurulacak olan akran zorbalığı ölçeği sınıf öğretmenlerine teslim edilmiştir. Araştırmaya katılım göstermeye gönüllü olan annelerin çocuklarına dair doldurdıkları ölçek formları anasınıflı öğretmenleri ve okul idaresi aracılığıyla toplanarak araştırmacıya teslim edilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS 22.00 istatistik programı ile analize tabi tutulmuştur. Öncelikle ölçümlerin normal dağılım varsayımına uygun olup olmadığını incelemek için Çarpıklık-Basıklık normallik dağılımı testi uygulanmıştır. Tabachnick ve Fidell’e (2015) göre +1,5 ile -1,5 arasında olması gerektiği belirtilen basıklık-çarpıklık değerleri incelenerek -1,07 ile -1,50 aralığında bulunmuş ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ardından Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Yöntemi ile değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. 5-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin akran zorbalığı davranışları üzerindeki yordayıcı rolünü incelemek için Basit Doğrusal Regresyon Analizi Yöntemi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizleri neticesinde ulaşılan bulgular tablolar ile sunularak açıklamalara yer verilmiştir. Ölçme araçları aracılığıyla elde edilen verilerin betimsel istatistik değerleri Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2
Betimsel İstatistikler

Değişkenler	n	Min.	Mak.	\bar{X}	SS
Akran Fiziksel/İlişkisel Zorbalık	32	22	30	26.34	2.45
Zorbalığı Sözlü Zorbalık	32	11	15	13.06	1.54
Dijital Çatışma	32	13	19.43	15.54	2.44
Oyun Sürekli Oynama	32	11.38	18.62	13.88	2.95
Bağımlılığı Hayata Yansıtma	32	7	16.55	10.42	3.13
Eğilimi Hayattan Kopma	32	12.43	23.50	16.40	3.37

Tablo 2’de araştırmaya katılan çocukların akran zorbalığı ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde; fiziksel/ilişkisel zorbalık $\bar{X} = 26.34$ (SS=2.45), sözlü zorbalık $\bar{X} = 13.06$ (SS=1.54) olarak hesaplanmıştır. Çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde; çatışma $\bar{X} = 15.54$ (SS=2.44), sürekli oynama $\bar{X} = 13.88$ (SS=2.95), hayata yansıtma $\bar{X} = 10.42$ (SS=3.13), hayattan kopma $\bar{X} = 16.40$ (SS=3.37) hesaplanmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimi ölçeği ile akran zorbalığı ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3
Dijital Oyun Bağımlılığı Eğilimi ile Akran Zorbalığı Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	Fiziksel/İlişkisel Zorbalık	Sözlü Zorbalık
Dobe-çatışma	-.171	-.156
Dobe-sürekli oynama	-.317*	-.155
Dobe-hayata yansıtma	.104	-.010
Dobe-hayattan kopma	-.221	-.148

* $p < .05$, DOBE=Dijital Oyun Bağımlılığı Eğilimi

Tablo 3 incelendiğinde, akran zorbalığı ölçeğinin alt boyutu olan fiziksel/ilişkisel zorbalık ile dijital oyun bağımlılığı eğilimi ölçeğinin sürekli oynama ($r = -.317$, $p < .05$) alt boyutu arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülürken, çatışma ($r = -.171$, $p > .05$), hayata yansıtma ($r = .104$, $p > .05$) ve hayattan kopma ($r = -.221$, $p > .05$) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk-Bökeoğlu, 2006). Akran zorbalığı ölçeğinin alt boyutu olan sözlü zorbalık ile dijital oyun bağımlılığı eğilimi ölçeğinin çatışma ($r = -.156$, $p > .05$), sürekli oynama ($r = -.155$, $p > .05$), hayata yansıtma ($r = -.010$, $p > .05$) ve hayattan kopma ($r = -.148$, $p > .05$) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki görülmemiştir.

5-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin zorba davranışlarını yordayıcı rolünü belirlemek üzere yapılan regresyon analizlerine ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4
Akran Zorbalığı (Fiziksel/İlişkisel Zorbalık) Regresyon Analizi

	R	R ²	β	t	F	p
Yordayıcı değişkenler	.390	.152		3.70	1.212	.329
Çatışma			.192	.090		.929
Sürekli Oynama			-.596	-.538		.595
Hayata Yansıtma			.122	.139		.891
Hayattan Kopma			.075	.075		.940

Tablo 4 incelendiğinde, çocukların dijital oyun bağımlılığının çatışma, sürekli oynama, hayata yansıtma ve hayattan kopma eğilimlerinin akran zorbalığı alt boyutu olan fiziksel/ilişkisel zorbalığı %15.2 oranında yordayıcı rolü olduğu ancak bu etkinin anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir ($F_{(4, 27)}=1.212$, $p>.05$).

Tablo 5
Akran Zorbalığı (Sözlü Zorbalık) Regresyon Analizi

	R	R ²	β	t	F	p
Yordayıcı Değişkenler	.451	.204		5.33	1.726	.173
Çatışma			-5.001	-2.42		.022*
Sürekli Oynama			2.236	2.08		.047*
Hayata Yansıtma			2.078	2.44		.021*
Hayattan Kopma			1.411	1.46		.155

$p < .05^*$

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların dijital oyun bağımlılığının çatışma, sürekli oynama, hayata yansıtma ve hayattan kopma eğilimlerinin sözlü zorbalığı %20.4 oranında yordadığı görülürken bu etkinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(4, 27)}=1.726$, $p>.05$). Bulgulara göre, akran zorbalığının alt boyutu olan sözlü zorbalığı yordamada çatışma alt boyutunun negatif yönlü ($\beta =-5.001$, $p<.05$), sürekli oynama alt boyutunun pozitif yönlü ($\beta =2.236$, $p<.05$), hayata yansıtma alt boyutunun pozitif yönlü ($\beta =2.078$, $p<.05$) anlamlı katkıları olduğu görülürken hayattan kopma alt boyutunun ($\beta =1.411$, $p>.05$) anlamlı katkısı olmamıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, 5-6 yaş aralığındaki çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin akran zorbalığı üzerindeki yordayıcı rolünü incelemektir. Bu doğrultuda öncelikle, çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimleri ile akran zorbalığı arasındaki ilişkiye bakılmış, daha sonra çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin akran zorbalığını yordama gücü regresyon analizi ile test edilmiştir. Araştırmada, akran zorbalığı ölçeğinin alt boyutu olan fiziksel/ilişkisel zorbalık ile dijital oyun bağımlılığı eğilimi ölçeğinin sürekli oynama alt boyutu arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülürken; çatışma, hayata yansıtma ve hayattan kopma alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Akran zorbalığı ölçeğinin alt boyutu olan sözlü zorbalık ile dijital oyun bağımlılığı eğilimi ölçeğinin alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki görülmemiştir. Regresyon analizi sonucunda çocukların dijital oyun bağımlılığının eğilimlerinin alt boyutlarının akran zorbalığının alt boyutu olan fiziksel/ilişkisel zorbalık üzerinde anlamlı bir yordayıcı rolünün olmadığı belirlenmiştir. Çocukların dijital oyun bağımlılığının eğilimlerinin akran zorbalığının alt boyutu olan sözlü zorbalık üzerinde anlamlı bir yordayıcı rolünün olmadığı belirlenmiş, sözlü zorbalığı yordamada çatışma alt boyutunun negatif yönlü, sürekli oynama alt boyutunun pozitif yönlü, hayata yansıtma alt boyutunun pozitif yönlü anlamlı katkıları olmuştur.

Son zamanlarda alanyazında dijital bağımlılığın ve zorba davranışların çocuklar arasında giderek daha fazla bildirildiği ve bu durumun toplum için ciddi bir tehdit oluşturduğunu öne süren çalışmalar dikkat çekmektedir (Kardefelt-Winther ve Maternowska, 2020; Moore vd., 2017). Okul öncesi çağındaki çocukların zorba davranışları sergileyebildikleri ve bu davranışların öncelikle fiziksel, ilişkisel ve sözlü saldırganlık biçiminde olduğuna dair kanıtlar artış göstermektedir. Pek çok çalışmada saldırganlık ve mağduriyet küçük çocuklar arasında yaşanan günlük deneyimler olarak nitelendirilse de, okul öncesi dönem çocuklarının zorbalığın belirli bir modelini gösterip göstermediklerinin sorgulandığı araştırmalarda, sözel biçimler çok yaygın olsa bile, mağduriyetten daha istikrarlı olduğu ve fiziksel güçle karakterize edildiği görülmüştür (Monks vd., 2011; Vlachou, Andreou, Botsoglou ve Didaskalou, 2011). Çocukların gelişimini ve sosyalleşmesini etkileyen dijital araçların aşırı kullanımı zamanla zararlı alışkanlıklara dönüşebilmekte, çocuk ve ergenlerin günlük yaşamları ve davranışları üzerinde etkili olabilmektedir (Adelantado-Renau vd., 2019). Dijital bağımlılık ile ilgili araştırmalar, çocukların %7.02'sinin (Pan vd., 2020) ve gençlerin %17,4'ünün (Lin vd., 2018) risk altında olduğunu, çocukların zamanlarının çoğunu internette geçirdiklerini göstermektedir (Hadders-Algra, 2020). Çocuklarla yapılan iki araştırmaya dair bulgular, internette çok fazla zaman geçiren ve bilgisayar oyunları oynayan çocuklarda sosyal gelişim geriliği, düşük akademik performans, özgüven eksikliği, yüksek sosyal kaygı düzeyleri ve saldırgan davranışlarda artış olduğunu bildirmiştir (Sipahi vd., 2019; Venkatesh vd., 2019). Karatoprak (2017) tarafından yapılan araştırmada, ergenlerin büyük bir kısmının cep telefonu olduğu ve internete kolay erişen ergenlerde zorbalık davranışlarının hem zorba hem de mağdur olarak daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde Hazar ve Ekici (2021), dijital bağımlılık ile akran zorbalığına katılım arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. İnternet bağımlılığının hem zorba olmayı hem de mağdur olmayı etkilediği farklı araştırmalarda bildirilmiştir (Gökbulut, 2020; Zsila vd., 2018). Tural-Hesapçioğlu ve Yeşilova (2020) tarafından yapılan araştırmada, saldırganlık ve dijital bağımlılık arasında doğrusal bir ilişki belirlenmiştir. Metin-Aslan ve Tuğrul (2013a), araştırmalarında ilişkisel zorbalık puanı yüksek olan anaokulu çocuklarının oyunlarında daha fazla fiziksel ve ilişkisel zorbalık davranışı sergilediklerini tespit etmişlerdir. Holman, Hansen, Cochian ve Lindsey (2005) tarafından yapılan araştırmada, zamanlarının büyük çoğunluğunu dijital oyun ve internet ortamında harcayan çocukların sosyal gelişimlerinde önemli düzeyde gerileme, düşük özgüven oluştuğu ve sosyal ilişkilerde aşırı kaygılı, saldırganlık davranışların yoğunluk kazandığı tespit edilmiştir. Dijital oyunların içeriğine dayalı etkileri incelendiğinde, özellikle erkek çocuklar için şiddet içeren oyunları oynama, gelecekte gözlenen saldırganlık ile ilişkilendirilmiştir (Ostrov, Gentile ve Crick, 2006).

Alanyazındaki bulgulara dayalı olarak, hızla gelişen teknolojinin çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimlerini ve beraberinde sosyal gelişimlerini olumsuz etkilemesinin hem zorba hem de kurban olma durumlarını etkilediği söylenebilir. Mevcut araştırmada elde edilen fiziksel/ilişkisel zorbalık ile dijital oyunları sürekli oynama arasındaki negatif yönlü ilişkinin alanyazındaki benzer araştırma bulgularıyla örtüşmediği görülmektedir. Bu durum çalışma grubunu oluşturan çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimleri ortalama puanlarının yüksek olmaması ile açıklanabilir. Erken çocuklukta görülen akran zorbalığında çocukların öz düzenleme becerileri, psikolojik sağlamlıkları, duygusal iyi oluşları, duyguları yönetme becerileri ve ahlaki değer yapıları önemli etkenler olarak belirtilmiştir (Gültekin-Akduman ve Özaslan, 2018; Gün ve Gültekin-Akduman, 2022; Mercan ve Yükselen, 2022; Ural, Gültekin-Akduman ve Şepitci-Sarıbaşı, 2022). Ayrıca, bu dönemde fiziksel saldırganlığın ebeveyn tutumları (İkiz ve Samur, 2016), cinsiyet (Ersan, 2017), kardeş sayısı (Kaya, 2020), aile gelir düzeyi (Pekince, 2012) gibi etkenlerle ilişkili olduğuna dair araştırmalar mevcuttur. Bu sebeple, çocukların zorba davranışlarını tek bir nedene bağlayarak dijital oyun bağımlılığı ile ilişkilendirmenin zayıf olduğu söylenebilir (Davies ve Noble, 2018, akt. Işık, 2021). Bu doğrultuda, spesifik olarak zorbalığın ve dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin yüksek düzeyde görüldüğü gruplarda benzer araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Okul öncesi dönem gelişimsel açıdan kritik dönemleri içermesi sebebiyle bu dönemde dijital teknoloji ile etkileşimin daha da dikkatle ele alınması gerekmektedir (Trawick-Smith, 2013; Mercan-Uzun, Bütün-Kar ve Özdemir, 2023). Alanyazında, erken çocuklukta dijital araçların yetişkin yönlendirmesi ile kullanıldığını tespit eden araştırma bulguları mevcuttur (Haake, Axelsson, Clausen-Bruun ve Gulz, 2015; İnan-Kaya, Mutlu-Bayraktar ve Yılmaz, 2018). Bu dönemde çocukların pek çok davranış örüntüsünde yetişkinlerin yönlendirmesine ihtiyaç duydukları düşünüldüğünde, oyunların içerik bakımından kontrolden geçirilerek sunulması ve oyun oynamak için ayrılan sürenin yetişkinler tarafından kontrol altında tutulması önem arz etmektedir (Gündüz-Kalan, 2010). Ayrıca, dijital araç kullanımını artıran faktörler arasında ebeveynleri model almanın önemli etken olduğu belirtilmektedir (Akkoyunlu ve Tuğrul, 2002).

Bu sebeple, çocuğun ebeveynlerinin ve yakın çevresinde bulunan yetişkinlerin doğru model olabilmeleri için dijital araç kullanımı alışkanlıklarını kontrol altında tutma konusunda duyarlı olmaları önemlidir. Ebeveynlerin bu yönlendirici ve model olma rolü göz önünde bulundurulduğunda, çocukların gelişim düzeyine uygun oyun tercihinde bulunma ve oyun oynama için harcanan süre konusunda bilgi ve farkındalığı artırmaya yönelik olarak eğitilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte, eğitimcilerin ve ebeveynlerin okul öncesi dönemde ortaya çıkan zorbalık davranışlarını fark etmeleri önemlidir. Bu dönemde, çocuklar bilişsel ve sözel gelişimdeki sınırlamalar nedeniyle saldırgan davranışlar sergileyebilirler. Zorbalık olaylarının azaltılması için erken saldırganlık biçimlerinin tanımlanması ve anlaşılması çok önemli olduğundan, eğitimcilerin ve ebeveynlerin bu konuda eğitimi zorunlu bir ihtiyaç olarak görülmektedir (Jansen vd., 2011; Repo ve Sajaniemi, 2015). Okul öncesi dönem eğitimcilerinin çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye, güvenli ve olumlu bir ortam oluşturmaya odaklanmaları da önemlidir (Rose vd., 2014). Bu bağlamda, akran zorbalığı ve dijital oyun bağımlılığının önlenmesine yönelik erken değerlendirmeyi de içeren önleyici rehberlik hizmetleri ve doğru müdahale yöntemlerinin paydaşlarla iş birliği içerisinde belirlenerek uygulanması da önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- Adelantado-Renau, M., Moliner-Urdiales, D., Cavero-Redondo, I., Beltran- Valls, M.R., Martínez-Vizcaíno, V., & Álvarez-Bueno, C. (2019). Association between screen media use and academic performance among children and adolescents: A systematic review and metaanalysis. *JAMA Pediatr*, 173(11), 1058–1067. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3176>
- Akçay, D., & Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(2), 66-71.
- Akkoyunlu, B. & Tuğrul, B. (2002). Okul öncesi çocukların ev yaşantısındaki teknolojik etkileşimlerinin bilgisayar okuryazarlığı becerileri üzerinde etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 12-21.
- Alsaker, F., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, ve D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 87–100). Routledge.
- Anderson, C.A., & Dill, K.E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772–790. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.772>

- Anderson, C.A., Gentile, D.A., & Buckley, K.E. (2007). *Violent video game effects on children and adolescents: Theory, research, and public policy*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195309836.001.0001>
- Aydoğdu-Karaaslan, İ. (2015). Dijital oyunlar ve dijital şiddet farkındalığı: Ebeveyn ve çocuklar üzerinde yapılan karşılaştırmalı bir analiz. *Journal of International Social Research*, 8(36), 806-806. <https://doi.org/10.17719/jisr.2015369545>
- Baird, J.A., & Moses, L.J. (2001). Do preschoolers appreciate that identical actions may be motivated by different intentions? *Journal of Cognition and Development*, 2(4), 413-448. https://doi.org/10.1207/S15327647JCD0204_4
- Bartholow, B.D., Bushman, B.J., & Sestir, M.A. (2006). Chronic violent video game exposure and desensitization to violence: Behavioral and event-related brain potential data. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(4), 532-539. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2005.08.006>
- Besnili, Z.N. (2019). *Okul öncesi akran zorbalığı ölçeği öğretmen formu: Bir ölçek geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Bradshaw, C.P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322-332. <https://doi.org/10.1037/a0039114>.
- Budak, K.S., & Işıkoğlu, N. (2022). Dijital oyun bağımlılık eğilimi ve ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeklerinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(3), 673-719. <https://doi.org/10.30964/auebfd.939653>
- Bushman, B.J., & Anderson, C.A. (2009). Comfortably numb: Desensitizing effects of violent media on helping others. *Psychological Science*, 20(3), 273-277. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02287.x>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. baskı). Pegem Akademi.
- Cameron, D.L., & Kovac, V.B. (2016). An examination of parents' and preschool workers' perspectives on bullying in preschool. *Early Child Development and Care*, 186, 1961-1971. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1138290>
- Demirel, S. (2022). *İlkokul öğrencilerinin teknoloji bağımlılığı düzeyleri ile problem çözme becerileri, akran zorbalığı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Ersan, C. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Funk, J.B., Baldacci, H.B., Pasold, T., & Baumgardner, J. (2004). Violence exposure in real-life, video games, television, movies, and the internet: is there desensitization?. *Journal of Adolescence*, 27(1), 23-39.
- Gentile, D.A., Lynch, P.J., Linder, J.R., & Walsh, D.A. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescence*, 27(1), 5-22. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.10.002>
- Gökbulut, B. (2020). The relationship between peer bullying and digital game addiction of secondary school students. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 8(1), 89-100.

- Gölge, A. (2022). *Okul öncesi dönem çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimi ve oyun türlerine göre saldırganlık yönelimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Gültekin-Akduman, G., & Özasan, H. (2018, Aralık). *Okul öncesi dönem çocukların akran zorbalığına maruz kalma durumları ile duygularını yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 2. Uluslararası Bilimsel Çalışmalarda Yenilikçi Yaklaşımlar Sempozyumu, Samsun.
- Gün, R.Ş., & Gültekin-Akduman, G. (2022). Okul öncesi çocuklarının psikolojik sağlamlıklarının akran zorbalığı davranışları ile ilişkisi. *TEBD*, 20(1), 107-123. <https://doi.org/10.37217/tebd.1019516>
- Gündüz-Kalan, E. (2010). Medya okuryazarlığı ve okul öncesi çocuk: Ebeveynlerin medya okuryazarlığı üzerine bir araştırma. *İletişim Fakültesi Dergisi*, 39, 59-73.
- Haake, M., Axelsson, A., Clausen-Bruun, M., & Gulz, A. (2015). Scaffolding mentalizing via a play-ve-learn game for preschoolers. *Computers ve Education*, 90, 13-23.
- Hadders-Algra, M. (2020). Interactive media use and early childhood development. *Jornal de Pediatria*, 96(3), 273-275. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2019.05.001>
- Hanish, L.D., Kochenderfer-Ladd, B., Fabes, R.A., Martin, C.L., & Denning, D. (2004). Bullying among young children: The influence of peers and teachers. In D. L. Espelage ve S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 141-159). Erlbaum, Mahwah.
- Harman, J.P., Hansen, C.E., Cochran, M.E., & Lindsey, C.R. (2005). Liar, liar: Internet faking but not frequency of use affect social skills, self-esteem, social anxiety, and aggression. *CyberPsychol Behavior*, 8(1), 1-6. <https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.1>
- Hazar, Z. & Ekici, F. (2021). Investigation of the relationship between digital game addiction and cognitions bullying of secondary school students. *Gazi Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 26(1), 1-15.
- Heidi, B.F., Baldacci, B., Pasold, T., & Baumgardner, J. (2004). Violence exposure in real life, video games, television, movies, and the internet: is there desensitization? *Journal of Adolescence*, 27(1), 23-39. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.10.005>
- Hopf, W.H., Huber, G.L., & Weiß, R.H. (2008). Media violence and youth violence: A 2-year longitudinal study. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*, 20(3), 79-96. <https://doi.org/10.1027/1864-1105.20.3.79>
- Humphrey, G., & Crisp, B. (2008). Bullying affects us too: Parental responses to bullying at kindergarten. *Australian Journal of Early Childhood*, 33, 45-49.
- Işık, E. (2021). Erken çocuklukta görülen davranış problemlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(40), 183-226.
- İkiz, S., & Öztürk-Samur, A. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35).
- İnan-Kaya, G. Mutlu-Bayraktar, D. & Yılmaz, Ö. (2018). Dijital ebeveynlik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 149-173. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.390626>

- Jansen, D.E., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F.C., & Reijneveld, S.A. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAILS study. *BMC Public Health*, 11(1), Article 440. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-440>
- Joseph, R. M., & Tager-Flusberg, H. (1999). Preschool children's understanding of the desire and knowledge constraints on intended action. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(2), 221-243. <https://doi.org/10.1348/026151099165249>
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Karatoprak, S. (2017). *Peer bullying and the relationship between peer bullying and internet addiction in adolescents who applied to the child and adolescent mental health and diseases polyclinic*. (Master Thesis). Inonu University.
- Kardefelt-Winther, D., & Maternowska, C. (2020). Addressing violence against children online and offline. *Nature Human Behaviour*, 4, 227–230. <https://doi.org/10.1038/s41562-019-0791-3>
- Kaya, İ . (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlıklarının mizaç özellikleriyle ilişkisinin incelenmesi . *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 3361-3378. Erişim: <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/57287/729008>
- Kirves, L., & Sajaniemi, N. (2012). Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care*, 182, 383–400. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646724>.
- Kochenderfer, B.J., & Ladd, G.W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305–1317. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01797.x>.
- Konijn, E.A., Nije Bijvank, M., & Bushman, B.J. (2007). I wish I were a warrior: The role of wishful identification in the effects of violent video games on aggression in adolescent boys. *Developmental Psychology*, 43(4), 1038–1044. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.1038>
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Yayınları.
- Lin, M.P., Wu, J.Y., You, J., Hu, W.H., & Yen, C.F. (2018). Prevalence of internet addiction and its risk and protective factors in a representative sample of senior high school students in Taiwan. *Journal of Adolescence*, 62, 38–46. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.004>
- Mercan, H., & Yükselen, A. (2022). 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile zorbalıkla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *TEBD*, 20(2), 587-609. <https://doi.org/10.37217/tebd.990216>
- Mercan-Uzun, E., Bütün-Kar, E., & Özdemir, Y. (2023). Ebeveynlerin gözünden çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 9-22. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1111846>
- Metin-Aslan, Ö., & Tuğrul, B. (2013a). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyunlarında ortaya çıkan zorbalık ve mağdur olma davranışlarının içerik analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 60-77.
- Metin-Aslan, Ö., & Tuğrul, B. (2013b). Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 27-41.

- Monks, C.P., & Smith, P.K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 801-821. <https://doi.org/10.1348/026151005X82352>
- Monks, C.P., Palermiti, A., Ortega, R., & Costabile, A. (2011). A crossnational comparison of aggressors, victims and defenders in preschools in England, Spain and Italy. *The Spanish Journal of Psychology*, 14, 133–144. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.11
- Moore, S.E., Norman, R.E., Suetani, S., Thomas, H.J., Sly, P.D., & Scott, J.G. (2017). Consequences of bullying in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7, 60–76. <https://doi.org/10.5498/Wjp.V7.I1.60>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishers.
- Ostrov, J.M., Gentile, D.A., & Crick, N.R. (2006). Media exposure, aggression and prosocial behavior during early childhood: A longitudinal study. *Social Development*, 15, 612-627. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00360.x>
- Pan, Y.C., Chiu, Y.C., & Lin, Y.H. (2020). Systematic review and metaanalysis of epidemiology of internet addiction. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 612–622. <https://doi.org/10.1016/j.Neubio>
- Pekince, H. (2012). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile sosyal aktivitelere katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
- Repo, L., & Sajaniemi, N. (2015). Prevention of bullying in early educational settings: Pedagogical and organisational factors related to bullying. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 461-475. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087150>
- Repo, L., & Sajaniemi, S. (2015). Bystanders' roles and children with special educational needs in bullying situations among preschoolaged children. *Early Years: An International Research Journal*, 35, 5-21. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.953917>
- Rideout, V., Foehr, U., & Roberts, D. (2010). Generation M2: Media in the lives of 8 to 18-year-olds. Kaiser Family Foundation Study. <https://www.kff.org/wp-content/uploads/2013/01/generation-m-media-in-the-lives-of-8-18-year-olds-report.pdf> sitesinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 28/03/2019).
- Rose, C.A., Richman, D.M., Fetting, K., Hayner, A., Slavin, C., & Preast, J.L. (2014). Peer reactions to early childhood aggression in a preschool setting: Defenders, encouragers, or neutral bystander. *Developmental Neurorehabilitation*, 19(4), 246-254.
- Sawyer, J., Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents' perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review*, 33, 1795-1803. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.05.010>
- Sipahi, H., Kartal, E., Gökkılıç, B., Demir, H., Yoldaş, S., Yabar, S., May, Ö., Özdemir, A.E., Sarıgül, M. & Oğuz, V.T. (2019). Evaluation of Internet addiction and safe Internet use among adolescents in four schools in Bornova district. *Aegean Medical Journal*, 58(4), 375–383.
- Smith, P.K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *The British journal of educational psychology*, 74(Pt 4), 565–581. <https://doi.org/10.1348/0007099042376427>
- Şenol, S. (2006). *Çocuk ve gençlik ruh sağlığı*. HYB Yayınları.

- Tanrikulu, İ. (2015). *The relationships between cyber bullying perpetration motives and personality traits: Testing uses and gratifications theory* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Trawick-Smith, J. (2013). *Early childhood development: A multicultural perspective*. Pearson Education.
- Tural-Hesapçioğlu, S. & Yeşilova, H. (2020). Internet addiction prevalence in youths and its relation with depressive symptoms, self-esteem, and bullying. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 21(5), 483-490.
- Ural, G., Gültekin-Akduman, G., & Şepitçi-Sarıbaş, M. (2022). Okul öncesi çocuklarının akran zorbalığına maruz kalma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(1), 313 - 337. <https://doi.org/10.23863/kalem.2022.231>
- Venkatesh, V., Sykes, T.A., Chan, F.K.Y., Thong, J.Y.L., & Hu, P.J.H. (2019). Children's Internet addiction, family-to-work conflict, and job outcomes: A study of parent-child dyads. *MIS Quarterly*, 43(3), 903–927.
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23, 329–358. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9153-z>.
- Vlachou, M., Botsoglou, K., & Andreou, E. (2016). Early bullying behaviour in preschool children. *Hellenic Journal of Research in Education*, 5(1), 17-45.
- Zsila, Á., Orosz, G., Király, O., Urbán, R., Ujhelyi, A., Jármi, É., Griffiths, M.D., Elekes, Z., & Demetrovics, Z. (2018). Psychoactive substance use and problematic internet use as predictors of bullying and cyberbullying victimization. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 16(2), 466–479. <https://doi.org/10.1007/s11469-017-9809-0>

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction: Digital games have grown steadily over time, becoming an incredibly popular and widespread form of entertainment (Rideout, Foehr, & Roberts, 2010). The fact that many children and adolescents frequently play digital games makes understanding the effects of digital games on gamers an important research target. In studies on problematic technology use, bullying and psychological adjustment problems are increasingly reported among children and appear as a situation that negatively affects children's development and socialization (Kardefelt-Winther & Maternowska, 2020; Moore et al., 2017). Although bullying among school-age children has become a widespread international concern, relatively few studies have examined bullying behavior in preschool-aged (3-5 years) children (Monks & Smith, 2006; Vlachou et al., 2011; Vlachou, Botsoglou & Andreou, 2016). With the need to be careful in labeling young children as bullies using the traditional definition of bullying by Olweus (1993), there is increasing evidence that clearly indicates the existence of bullying-like behaviors in early childhood (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010; Repo & Sajaniemi, 2015). The findings in the literature suggest that bullying is an important phenomenon that should be considered in the first years when children begin to interact with their peers and try different social behaviors. In this context, it is important to investigate bullying behaviors seen in the preschool period, to prevent peer bullying at an early age and to avoid the negative effects of children. In order to successfully intervene in the problem of peer bullying in this period, it is necessary to understand peer bullying and the variables that are thought to have an effect on the emergence of these behaviors.

Purpose (sub-purposes): In this study, the predictive role of digital game addiction tendencies of 5-6 year old children was investigated. For this purpose, answers to the following questions were sought.

1. Is there a relationship between the digital game addiction tendencies and bullying behaviors of 5-6 year old children?
2. Do digital game addiction tendencies of 5-6 year old children predict bullying behaviors?

Method: In the research, the correlational research method, one of the relational screening model approaches that allows detecting the existence and/or degree of change occurring together between two or more variables, was used (Karasar, 2012). In the determination of the sample group, convenient sampling method, which allows easy access and application, was used. The study group consisted of 570 children aged 5-6 years. General Information Form, Digital Game Addiction Scale (Budak & Işıkoğlu, 2022) and Preschool Peer Bullying Scale: Teacher Form (Besnili, 2019) were used as data collection tools in the research. The data collected within the scope of the research were analyzed with the SPSS 22.00 statistical program. First of all, the Skewness-Kurtosis normality distribution test was applied to examine whether the measurements were in accordance with the normal distribution assumption. Then, the Pearson Product Moments Correlation Coefficient Method was used to examine whether there was a relationship between the variables. Simple Linear Regression Analysis Method was used to examine the predictive role of digital game addiction tendencies of 5-6 year old children on their peer bullying behaviors.

Results: In the research findings, there was a negative significant relationship between physical/relational bullying, which is the sub-dimension of the peer bullying scale, and the constant playing ($r = -.317, p < .05$) sub-dimension of the digital game addiction tendency scale, while conflict ($r = -.171, p > .05$), reflecting on life ($r = .104, p > .05$) and detachment from life ($r = -.221, p > .05$) sub-dimensions were not statistically significant. Verbal bullying and digital game addiction tendency scale, which is a sub-dimension of the peer bullying scale, was determined as conflict ($r = -.156, p > .05$), continuous playing ($r = -.155, p > .05$), reflection on life ($r = -.010, p > .05$) and survival ($r = -.148, p > .05$) sub-dimensions were not statistically significant. It is seen that the tendency of children's digital game addiction to conflict, constant playing, reflection on life and disconnection from life has a predictive role for physical/relational bullying, which is a sub-dimension of peer bullying, at a rate of 15.2%, but this effect is not at a significant level ($F_{(4, 27)} = 1.212, p > .05$). While it was observed that children's digital game addiction's tendency to conflict, constantly playing, reflecting on life and disconnecting from life predicted verbal bullying at a rate of 20.4%, this effect was not found to be significant ($F_{(4, 27)} = 1.726, p > .05$). According to the findings, in predicting verbal bullying, which is a sub-dimension of peer bullying, the conflict sub-dimension was negatively ($\beta = -5.001, p < .05$), the continuous playing sub-dimension was positively ($\beta = 2.236, p < .05$), and the projection-to-life sub-dimension was positively oriented while it was seen that ($\beta = 2.078, p < .05$) contributed significantly, the sub-dimension of disconnection from life ($\beta = 1.411, p > .05$) did not contribute significantly.

Discussion and conclusion: Recently, studies in the literature have attracted attention that digital addiction and bullying behaviors are increasingly reported among children and that this situation poses a serious threat to society (Kardefelt-Winther, & Maternowska, 2020; Moore et al., 2017). There is increasing evidence that preschool-aged children can engage in bullying behavior, and that these behaviors primarily take the form of physical, relational, and verbal aggression. Although many studies have characterized aggression and victimization as daily experiences among young children, in studies that have questioned whether preschool children show a particular pattern of bullying, it has been found to be more stable than victimization and characterized by physical force, even if verbal forms are very common (Monks et al., 2011; Vlachou, Andreou, Botsoglou, & Didaskalou, 2011). Excessive use of digital tools that affect children's development and socialization can turn into harmful habits over time and have an impact on the daily lives and behaviors of children and adolescents (Adelantado-Renau et al., 2019). It has been reported in different studies that internet addiction affects both being a bully and being a victim (Gökbulut, 2020; Zsila et al., 2018). In the research conducted by Tural-Hesapçioğlu and Yeşilova (2020), a linear relationship was determined between aggression and digital addiction. Metin-Aslan and Tuğrul (2013a) found in their research that kindergarten children with high relational bullying scores exhibited more physical and relational bullying behavior in their games. In the study conducted by Holman, Hansen, Cochian and Lindsey (2005), it was determined that children who spend most of their time in digital games and the internet environment experience a significant regression in their social development, low self-confidence, and increased anxiety and aggressive behavior in social relationships. When the content-based effects of digital games were examined, playing violent games, especially for boys, was associated with future aggression (Ostrov, Gentile, & Crick, 2006). Based on the findings in the literature,

it can be said that the rapidly developing technology has a negative impact on children's digital game addiction tendencies and their social development, affecting both their ability to be a bully and a victim. It seems that the negative relationship between physical/relational bullying and constant playing of digital games obtained in the current study does not coincide with similar research findings in the literature. This situation can be explained by the fact that the average scores of the digital game addiction tendencies of the children in the study group are not high. Children's self-regulation skills, psychological resilience, emotional well-being, emotion management skills and moral value structures have been stated as important factors in peer bullying seen in early childhood (Gültekin-Akduman, & Özaslan, 2018; Gün, & Gültekin-Akduman, 2022; Mercan, & Yükselen, 2022; Ural, Gültekin-Akduman, & Şepitci-Sarıbaş, 2022). In addition, there are studies showing that physical aggression in this period is related to factors such as parental attitudes (Ikiz, & Samur, 2016), gender (Ersan, 2017), number of siblings (Kaya, 2020), family income level (Pekince, 2012). For this reason, it can be said that it is insufficient to associate children's bullying behavior with digital game addiction alone.

Since the preschool period includes critical periods in terms of development, interaction with digital technology should be handled more carefully during this period (Trawick-Smith, 2013; Mercan-Uzun, Tüm-Kar, & Özdemir, 2023). In the literature, there are research findings indicating that digital tools are used with adult guidance in early childhood (Haake, Axelsson, Clausen-Bruun, & Gulz, 2015; İnan-Kaya, Mutlu-Bayraktar, & Yılmaz, 2018). Considering that children need adult guidance in many behavioral patterns during this period, it is important that games are presented by checking their content and that the time allocated for playing games is kept under control by adults (Gündüz-Kalan, 2010). Additionally, it is stated that taking parents as models is an important factor among the factors that increase the use of digital tools (Akkoyunlu, & Tuğrul, 2002). For this reason, it is important for the child's parents and the adults in their close circle to be sensitive about keeping their digital device usage habits under control in order to be the right model. Considering this guiding and modeling role of parents, it is thought that children should be educated to increase their knowledge and awareness about choosing games appropriate to their development level and the time spent playing games. However, it is important for educators and parents to recognize bullying behaviors that occur in the preschool period. During this period, children may exhibit aggressive behavior due to limitations in cognitive and verbal development. Since identifying and understanding early forms of aggression is crucial to reducing bullying incidents, education of educators and parents is seen as a mandatory need (Jansen et al., 2011; Repo, & Sajaniemi, 2015). It is also important for preschool educators to focus on improving children's social skills and creating a safe and positive environment (Rose et al., 2014). In this context, it is also important to determine and implement preventive guidance services and correct intervention methods, including early evaluation, in cooperation with stakeholders to prevent peer bullying and digital game addiction.

Keywords: Peer bullying, child, addiction, digital game, preschool.

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL DEĞİŞİME HAZIR OLMA DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ *

Bahar KAYA**
Elife DOĞAN KILIÇ***

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları ile örgütsel değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanmış olan bu araştırmanın evrenini İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki resmi Anadolu liselerinde görev yapan 708 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, küme örnekleme yöntemiyle seçilen 212 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan Dönüşümcü Liderlik Ölçeği, Mutlucan (2017) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek 25 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği, Holt ve diğ. (2007) tarafından geliştirilmiştir. Çalışkan (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan bu ölçek, 25 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları ile örgütsel değişime hazır olma durumları arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma ile elde edilen bulgular demografik değişkenler açısından önceki araştırmalarla karşılaştırıldığında hem ölçekler genelinde hem ölçeklerin alt boyutlarında genellikle tutarlı sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları, grup hedeflerinin kabulünü teşvik etmek ve entelektüel uyarım alt boyutları haricinde ölçek genelinde yüksektir. Bu duruma çözüm olarak, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının düşük olduğu alt boyutlarda bilgi ve yeteneklerini arttıracak eğitim faaliyetleri planlanabileceği düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olmaya yönelik algıları, yönetim desteği alt boyutu haricinde ölçek genelinde yükseğe yakındır. Bu duruma çözüm olarak, öğretmenlerin örgüt içi iletişim becerilerini arttıracak eğitim faaliyetleri planlanabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Liderlik, Dönüşümcü Liderlik, Değişim, Değişim Süreci, Örgütsel Değişim.

Investigation of The Relationship Between High School Teachers' Transformational Leadership Perceptions and Their Readiness For Organizational Change

Abstract

The purpose of this research is to examine the relationship between teachers' perceptions of transformational leadership and their readiness for organizational change. The population of this research, designed in the relational scanning model, consists of 708 teachers working in official Anatolian high schools in Küçükçekmece district of Istanbul. The sample of the research consists of 212 teachers selected by cluster sampling method. The Transformational Leadership Scale used in the research was developed by Mutlucan (2017). This scale consists of 25 items and 6 subscales. The Organizational Change Readiness Scale used in the study was developed by Holt et al. (2007). This scale, adapted to Turkish by Çalışkan (2019), consists of 25 items and 4 sub-dimensions. In this study, it was concluded that there was a statistically positive, moderately significant relationship between teachers' transformational leadership perceptions and their readiness for organizational change. When the findings obtained from the research were compared with previous studies in

* Bu makale, yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Dr. Güngör Özbek Anadolu Lisesi. e-posta: baharkaya88@hotmail.com

*** Prof. Dr. İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi. e-posta: ekilic@iuc.edu.tr

terms of demographic variables, generally consistent results were obtained both across the scales and in the sub-dimensions of the scales. According to the research results, teachers' transformational leadership perceptions are high throughout the scale, except for the sub-dimensions of encouraging acceptance of group goals and intellectual stimulation. As a solution to this situation, it is thought that training activities can be planned to increase the knowledge and skills of school administrators in sub-dimensions where transformational leadership behaviors are low. According to the research results, teachers' perceptions of readiness for organizational change are close to high throughout the scale, except for the management support sub-dimension. It is thought that as a solution to this situation, training activities can be planned to increase teachers' intra-organizational communication skills.

Keywords: Leadership, Transformational Leadership, Change, Change Process, Organizational Change.

GİRİŞ

Dünya çapında yaşanan hızlı değişimler sebebiyle doğru olduğu düşünülen çoğu şey kısa bir zamanda geçerliliğini yitirmektedir (Güçlü ve Şehitoğlu, 2006, s.253). Bilimsel ve teknolojik alanlardaki gelişmelerin yanında ekonomi, siyaset, eğitim gibi alanlarda globalleşmenin artması, küçük büyük pek çok kurumda örgütsel değişim hızını arttırmıştır (Yeşil, 2018, s.1). Değişim olgusu insanlık tarihinin en önemli gerçeğidir. Örgütsel değişim, örgüte dair rollerde, sorumluluklarda, görev tanımlarında, görev yetkilerinde, yönetim uygulamalarında pozitif ya da negatif, planlı ya da plansız olarak gerçekleşen şekil değiştirme süreci olarak tanımlanabilir (Dursun, 2007, s.8).

Örgütler açık sistemlerdir. Bu sistemin döngüsü, örgüttekiler tarafından hazırlanmış planlara göre işler (Can, 2002, s.4). Örgüt içinde bulunduğu çevre ile uyumlu olmak ister bu yüzden örgütsel değişim gerçekleştirilir. Ancak bazı çevresel gelişmeler örgütler için olumlu ya da olumsuz sonuçlara sebep olabilir. Yaşanabilecek olumsuz sonuçlardan korunmak için örgütsel değişim kontrollü bir şekilde gerçekleştirilmelidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995, s.165). Değişim yönetimi uzmanlık işidir bu yüzden alanında bilgi ve tecrübe sahibi olmayı gerektirir. Değişimin çok hızlı yaşandığı 21. yüzyılda yöneticilerin yeniliklere hızla adapte olabilmeleri çok önemlidir (Koç, 2014, s.26). Bu sebeple yöneticilerin liderlik özelliklerine sahip olması beklenir.

Farklı bakış açılarıyla yaklaşılabilen liderlik kavramını tanımlamak kolay değildir. Bunun en önemli sebeplerinden birisi örgütsel boyutta gerçekleşen değişim ve dönüşüm etkinliklerinde liderlerden beklenen davranışların sürekli değişmesidir (Tütüncü ve Akgündüz, 2012, s.62). Liderlik yönetim bilminde olduğu kadar eğitim yönetimi alanyazında da üzerinde çok durulan bir kavramdır. Bursalıoğlu'na (2019, s.209) göre okul yönetiminde liderlik, başlangıçta problemleri açık bir şekilde görebilmek, sonra onları ortadan kaldıracak yeterlilikleri ortaya koyabilmektir. Gerçek liderlik hem örgüte hem üyelerine dönük olmakla birlikte problemleri cesaretle karşılamak ve onları örgütün yararına yöneltmekle gerçekleşir.

Liderlikle ilgili yapılmış araştırmalara bakıldığında, liderlik süreci ve liderin özelliklerine göre liderlik türlerinin tanımlandığı görülmektedir (Çelik ve Sünbül, 2008, s.50). Yirminci yüzyılın başlamasıyla çalışanların psikolojisine daha çok önem verilmeye başlanmıştır ve bu durumun sonucunda örgütlerde çağdaş liderlik türleri ortaya çıkmıştır (Şahan, 2020, s.83). Yeniliklere ve hızlı değişimlere adapte olmada en iyi türlerden biri olduğu düşünülen dönüşümcü liderlik giderek dikkat çekmeye başlamıştır (Duvacı, 2017, s.51; Dümen, 2008, s.81). Dönüşümcü liderlik, bir örgütteki bireyleri yeniliğe ve değişime hazırlayan çağdaş liderlik türlerinden biridir (Eren, 2006, s.461).

Alanyazın incelendiğinde, dönüşümcü liderlik kavramının ilk kez 1973'te J. V. Downtown tarafından kullanıldığı görülür. Dönüşümcü liderlik kavramının araştırmalarda yer alarak yaygınlaşmasını ise Amerikalı siyaset bilimci James McGregor Burns sağlamıştır. Bu kavramı, sonraki zamanlarda Bernard M. Bass ve Bruce Avolio farklı açılardan geliştirmiştir (Güney, 2000, s.250). Dönüşümcü liderlerin sahip olduğu dört temel özellik; karizma, ilham verme, zihinsel uyarım ve bireysel ilgidir (Koh vd., 1995, s.320; Robbins, 1990, s.439; Stewart, 2006, s.12). Dönüşümcü liderlikte esas olan, bireylerin güvenini kazanarak onların en yüksek düzeyde performans sergilemelerini sağlamaktır (Conger, 1999, s.148).

20. yüzyılın sonundan itibaren globalleşmenin etkisiyle rekabet eden örgüt sayısındaki artış olgusunu araştıran birçok çalışma yapılmıştır (Wang vd., 2001, s.251). 21. yüzyıla gelindiğinde ise dünyada hızla yayılan yeniliklere uyum sağlayarak örgütlerin başarılı bir değişim süreci geçirmesini sağlayacak dönüşümcü liderlerin, her zamankinden fazla önemsenmesi gerekmektedir (Certo, 1997, s.96). Örgütler değişimlere ve yeniliklere adapte olamazlarsa bir süre sonra varlıkları sona erer (Drucker, 2000, s.85). Örgütteki bireyler liderlerine ne kadar çok güvenirlerse örgütsel değişim o kadar başarılı olacaktır. Liderlerin çalışanları motive ederek onları kaygılarından arındırması, değişim esnasında ortaya çıkabilecek dirençleri engellemiş olacaktır (Sayılı ve Tüfekçi, 2008, s.195). Alanyazın incelendiğinde değişimin başarılı bir şekilde sonuçlanması için yöneticilerin dönüşümcü liderlik özellikleri sergilemesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Dönüşümcü liderlerin en göze çarpan özelliklerinden birisi değişimi başarılı bir şekilde yönetmektir (Aksaraylı, 2015, s.122).

Eğitim kurumları, iletişimin en yoğun yaşandığı örgütlerdendir. Etkili bir yönetim sürecinde öğrenciler, öğretmenler ve diğer paydaşlar arasındaki iletişim ağının en iyi şekilde kurulması gerekir (Ballı ve Önen, 2019, s.522). Eğitim kurumu olan okullar dış çevre ile devamlı etkileşim içinde olan açık sistemlerdir. Bu sebeple okulların değişim sürecinde dış çevrede bulunan diğer paydaş kurumlarla iş birliği yapması gerekir (Cafıoğlu, 1999, s.150). Değişim kontrollü şekilde yapılması gereken bir oluşumdur. Eğitim kurumlarında gerçekleşen değişimler sırasında öğretmenler, bazı parametrelerden etkilenebilir veya bazı parametreleri etkileyebilir (Sarıboğa vd., 2019, s.108). Buna göre öğretmenlerin yaşanacak değişimler için hazır olması çok önemlidir.

21. yüzyılda siyasi, ekonomik, kültürel yenilikler ve değişimler son derece hızlı gerçekleşmektedir. Bu bağlamda diğer örgütler gibi eğitim örgütlerinin de yaşamını sürdürebilmesi için değişimleri yakın takip etmesi gerekmektedir (Kesik ve Bayram, 2015, s.900). Şahin vd. (2017, s.1010) de bilimsel gelişmelerin çok hızlı yaşandığı 21. yüzyılda diğer örgütler gibi eğitim kurumlarının da varlığını sürdürebilmesi için ortaya çıkan sorunları hızlıca ortadan kaldıracı yöneticilere ihtiyacı olduğunu düşünmektedir. Eğitim kurumu yöneticilerinin sahip olduğu dönüşümcü liderlik özellikleri, başarılı bir değişim sürecinde hayati öneme sahiptir (Çelik, 1999, s.16). İşte tam bu noktada dönüşümcü liderlik türünün okul yöneticilerinin değişim-dönüşüm ekseninde davranışlar göstermesini sağladığı unutulmamalıdır (Celep, 2004, s.153).

Bu çalışma lise öğretmenlerine göre dönüşümcü liderlik ile örgütsel değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Alanyazın incelendiğinde dönüşümcü liderlik ve örgütsel değişim kavramları ile ilgili ayrı başlıklar altında yapılmış çok fazla araştırma olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Türkiye'deki okullarda dönüşümcü liderlik ve örgütsel değişim ilişkisini ortaya koyan çalışma sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Bu konuda alanyazına katkıda bulunmak amacıyla yapılmış olan bu çalışmanın, gelecekteki araştırmacılara yol göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmenlere göre dönüşümcü liderlik ile örgütsel değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modeli, bir evrendeki eleman sayısı fazla iken evrenden alınan örneklem üzerinde gerçekleştirilir ve böylece evren hakkında genellemeye ulaşılır. İlişkisel tarama ise iki veya ikiden çok parametrenin beraber değişip değişmediğini veya parametreler arasındaki değişimin ölçüsünü belirlemeyi sağlar (Karasar, 2012, s.81).

Tarama modeli, davranış bilimi disiplinlerinde en sık kullanılan araştırma modellerinden birisidir. Tarama modeli, özellikleri sebebiyle katılımcıların çalıştığı kurumlardaki iş düzenini bozmadan uygulanabilmektedir (Kaptan, 1998, s.60). Bu araştırmanın sonuçları alanyazın araştırması ve ölçeklerin uygulanmasının ardından ortaya çıkan verilere göre analiz edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki Anadolu liselerinde çalışan 708 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemini belirlemede küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme, evrendeki bütün kümelerin, bütün elemanlarıyla beraber eşit seçilme şansına sahip olduklarında başvurulan bir yöntemdir (Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2012). Küme örnekleme yöntemiyle seçilen 5 Anadolu lisesinde görev yapan 337 öğretmene ulaştırılan anket formlarından 212 tanesi doğru bir şekilde doldurularak geri gönderilmiştir. Evreni temsil etmek üzere gereken örneklem büyüklüğünü belirlemek için Cohen'in (1988) etki boyutu (r) üzerinden istatistiksel güç analizi yapılmıştır. Alfa hata %5, beta hata %10 alınarak R v3.6.1 programında yapılan istatistiksel güç analizine göre bu çalışma için örneklem büyüklüğünün en az 157 olması gerektiği görülmüştür. Böylece araştırma, genelleme için gereken 157 örneklemden daha fazla bir örneklem büyüklüğü üzerinden yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 212 öğretmenin demografik ve genel özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik ve Genel Özellikleri

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	123	58.0
	Erkek	89	42.0
Yaş	21-30 Yaş	54	25.5
	31-40 Yaş	89	42.0
	41-50 Yaş	49	23.1
	51 Yaş ve Üzeri	20	9.4
Kıdem	1-5 Yıl	57	26.9
	6-10 Yıl	53	25.0
	11-15 Yıl	46	21.7
Branş	20 Yıl ve Üzeri	56	26.4
	Sözel Alan	74	34.9
	Sayısal Alan	67	31.6
	Müzik/Resim/Spor	32	15.1
	Yabancı Dil	39	18.4

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan kişilerin %58'inin (123 kişi) kadın, %42'sinin (89 kişi) ise erkek olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan kişilerin %25.5'i (54 kişi) 21-30 yaş, %42'si (89 kişi) 31-40 yaş, %23.1'i (49 kişi) 41-50 yaş ve %9.4'ü (20 kişi) 51 yaş ve üzeri olduğu gözlemlenmiştir. Kıdeme göre kişilerin %26.9'u (57 kişi) 1-5 yıl, %25'i (53 kişi) 6-10 yıl, %21.7'si (46 kişi) 11-15 yıl ve %26.4'ü (56 kişi) 20 yıl ve üzeri şeklinde dağıldıkları gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan kişilerin %34.9'unun (74 kişi) sözel, %31.6'sının (67 kişi) sayısal, %15'inin (32 kişi) müzik/resim/spor ve %18.4'ünün (39 kişi) yabancı dil branşlarında olduğu gözlemlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Katılımcıların demografik değişkenlerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Mutlucan (2017) tarafından geliştirilen "Dönüşümcü Liderlik Ölçeği (DLÖ)" ve Çalışkan (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği (ÖDHOÖ)" kullanılmıştır. Ölçek sahiplerinden ölçek kullanım izinleri, araştırma için gereken Etik Kurul izni ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli araştırma izni alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bilgi toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan formda, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve branş bilgilerine ulaşmayı hedefleyen sorular yer almaktadır.

Dönüşümcü Liderlik Ölçeği, Mutlucan (2017) tarafından Türk örgüt çevresi için geliştirilmiştir. 25 maddeden oluşan ölçeğin altı alt boyutu vardır. Ölçek, 'kesinlikle katılmıyorum' seçeneğinden 'kesinlikle katılıyorum' seçeneğine doğru cevaplandırılabilen 5'li Likert tarzında oluşturulmuştur. Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği, Holt vd. (2007) tarafından geliştirilmiş, Çalışkan (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 25 maddeden oluşan ölçeğin dört alt boyutu vardır. Ölçek, 'kesinlikle katılmıyorum' seçeneğinden 'kesinlikle katılıyorum' seçeneğine doğru cevaplandırılabilen 5'li Likert tarzında oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın bu bölümünde ölçeklere ait güvenilirlik analizi sonuçları ve verilerin normal dağılıp dağılmadığı ile ilgili yorumlar yer almaktadır. Ölçeklerden elde edilen veriler kontrol edildikten sonra SPSS 26.0 programına yüklenmiştir. Araştırma sonucu elde edilen veriler Kruskal Wallis Testi, Mann Whitney U Testi, Spearman Korelasyon Analizi ve Betimsel Analiz Teknikleri ile çözümlenmiştir. Araştırmada kullanılan Dönüşümcü Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarına ait güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 2'de ve Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği ve alt boyutlarına ait güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2
Dönüşümcü Liderlik Ölçeği'ne Ait Cronbach Alfa İç Güvenirlik Katsayısı Sonuçları

Boyutlar	Alfa Katsayısı (α)
Bir Vizyonun Belirlenmesi ve Açıklanması	0.95
Uygun Bir Model Sağlamak	0.93
Grup Hedeflerinin Kabulünü Teşvik Etmek	0.91
Yüksek Performans Beklentileri	0.88
Bireyselleştirilmiş Destek Sağlamak	0.94
Entelektüel Uyarım	0.92
Dönüşümcü Liderlik Toplam	0.92

Tablo 2 incelendiğinde, Dönüşümcü Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarının Cronbach Alfa (α) katsayıları 0.80'den büyük çıkmış ve Özdamar'a (2004) göre ölçek yüksek derecede güvenilir bulunmuştur.

Tablo 3
Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği'ne Ait Cronbach Alfa İç Güvenirlik Katsayısı Sonuçları

Boyutlar	Alfa Katsayısı (α)
Değişim Yeterliliği	0.78
Uygunluk	0.84
Yönetim Desteği	0.82
Bireysel Yarar	0.87
Örgütsel Değişime Hazır Olma Toplam	0.83

Tablo 3 incelendiğinde Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği ve alt boyutlarının Cronbach Alfa (α) katsayıları 0.60'dan büyük çıkmış ve Özdamar'a (2004) göre ölçek oldukça güvenilir bulunmuştur. Güvenirlik analizinden sonra toplanan verilerin normal dağılıma uygunluk durumunu incelemek üzere, veri gruplarının Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testlerinden elde edilen sonuçlar incelenmiştir. Sonuçlara dayanarak araştırma verilerinin normal dağılıma sahip olmadığı ifade edilebilir. Bu sebeple çalışmada kullanılacak olan test istatistiklerinde parametrik olmayan yöntemler tercih edilmiştir. Çalışma yapılan grupların kendi içindeki farklarını ortaya koymak adına Kruskal Wallis Testi ve iki grup arasındaki farkları ortaya koymak adına Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak adına Spearman Korelasyon analizi ve frekans analizlerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 4
Dönüşümcü Liderlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	\bar{X}	Medyan	S	Min.	Mak.
Bir Vizyonun Belirlenmesi ve Açıklanması	19,72	20	4,69	5	25
Uygun Bir Model Sağlamak	19,43	20	4,65	5	25
Grup Hedeflerinin Kabulünü Teşvik Etmek	12,11	12	2,73	3	15
Yüksek Performans Beklentileri	15,90	16	3,48	4	20
Bireyselleştirilmiş Destek Sağlamak	19,16	20	4,81	5	25
Entelektüel Uyarım	11,20	12	3,06	3	15
Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Geneli	97,52	100	22,19	25	125

Tablo 4'te öğretmenlere göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik özelliklerine ait aritmetik ortalama, medyan, standart sapma, ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum puanlar yer almaktadır. Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılanların dönüşümcü liderlik ölçeği genelinden aldıkları puanların ortalamasının $\bar{X}=97.52$ olduğu ve ölçek genelinden alınabilecek minimum puanın 25 ve maksimum puanın 125 olduğu göz önüne alındığında katılımcıların dönüşümcü liderlik algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Dönüşümcü liderlik ölçeğinin bir vizyonun belirlenmesi ve açıklanması, uygun bir model sağlamak ve bireyselleştirilmiş destek sağlamak alt boyutlarından elde edilen ortalamaları sırasıyla $\bar{X}=19.72$, $\bar{X}=19.43$ ve $\bar{X}=19.16$ olarak elde edilmiştir. Bu alt boyutlardan alınabilecek en düşük puanın 5 ve en yüksek puanın 25 olduğu göz önüne alındığında, katılımcıların bu boyutlara ait algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Grup

hedeflerinin kabulünü teşvik etmek ve entelektüel uyarım alt boyutlarından alınabilecek en yüksek puanın 15 ve en düşük puanın 3 olduğu göz önüne alındığında ve bu boyutlardan elde edilen ortalamaların sırasıyla $\bar{X}=12.11$ ve $\bar{X}=11.20$ olduğu tespit edildiğinden katılımcıların bu boyutlara ait algılarının yükseğe yakın düzeyde olduğu söylenebilir. Son olarak, yüksek performans beklentileri alt boyutundan elde edilen ortalamanın $\bar{X}=15.90$ olduğu, bu boyuttan alınabilecek en yüksek puanın 20 ve en düşük puanın 4 olduğu göz önüne alınarak, katılımcıların bu boyuta ait algılarının yüksek düzeye yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 5
Öğretmenlerin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Bir Vizyonun Belirlenmesi ve Açıklanması	Kadın	123	108,80	13382,00	5191,000	-	,517
	Erkek	89	103,33	9196,00			
Uygun Bir Model Sağlamak	Kadın	123	106,88	13146,50	5426,500	-	,914
	Erkek	89	105,97	9431,50			
Grup Hedeflerinin Kabulünü Teşvik Etmek	Kadın	123	108,31	13322,50	5250,500	-	,606
	Erkek	89	103,99	9255,50			
Yüksek Performans Beklentileri	Kadın	123	108,14	13301,50	5271,500	-	,643
	Erkek	89	104,23	9276,50			
Bireyselleştirilmiş Destek Sağlamak	Kadın	123	107,57	13231,50	5341,500	-	,763
	Erkek	89	105,02	9346,50			
Entelektüel Uyarım	Kadın	123	105,67	12997,00	5371,000	-	,814
	Erkek	89	107,65	9581,00			
Dönüşümcü	Kadın	123	107,12	13176,00	5397,000	-	,862
Liderlik Toplam	Erkek	89	105,64	9402,00			,174

*p<0.05

Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçların yer aldığı Tablo 5'e göre öğretmenlerin cinsiyetine göre oluşturulan gruplarda dönüşümcü liderlik algı düzeyleri ölçek genelinde benzerlik göstermektedir (p>0.05).

Tablo 6
Öğretmenlerin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Analizi

Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ort.	χ^2	sd	P	Anlamlı Fark
Bir Vizyonun Belirlenmesi ve Açıklanması	21-30 Yaş (1)	54	119,94	7,829	3	,050*	1-2
	31-40 Yaş (2)	89	93,20				
	41-50 Yaş (3)	49	111,85				
	51 ve Üzeri (4)	20	116,30				
Uygun Bir Model Sağlamak	21-30 Yaş (1)	54	120,94	10,037	3	,018*	1-2
	31-40 Yaş (2)	89	91,20				
	41-50 Yaş (3)	49	115,99				
	51 ve Üzeri (4)	20	112,33				
Grup Hedeflerinin Kabulünü Teşvik Etmek	21-30 Yaş (1)	54	120,23	8,024	3	,046*	1-2
	31-40 Yaş (2)	89	93,20				
	41-50 Yaş (3)	49	114,33				
	51 ve Üzeri (4)	20	109,45				
Yüksek Performans Beklentileri	21-30 Yaş (1)	54	116,92	5,403	3	,145	
	31-40 Yaş (2)	89	95,31				
	41-50 Yaş (3)	49	111,82				
	51 ve Üzeri (4)	20	115,15				
Bireyselleştirilmiş Destek Sağlamak	21-30 Yaş (1)	54	117,69	4,361	3	,225	
	31-40 Yaş (2)	89	96,80				
	41-50 Yaş (3)	49	109,99				
	51 ve Üzeri (4)	20	110,88				
Entelektüel Uyarım	21-30 Yaş (1)	54	121,90	8,649	3	,034*	1-2
	31-40 Yaş (2)	89	93,05				
	41-50 Yaş (3)	49	113,97				
	51 ve Üzeri (4)	20	106,48				
Dönüşümcü Liderlik Toplam	21-30 Yaş (1)	54	120,05	8,030	3	,045	1-2
	31-40 Yaş (2)	89	92,80				
	41-50 Yaş (3)	49	113,57				
	51 ve Üzeri (4)	20	113,58				

* p<0.05

Öğretmenlere dönüşümcü liderlik algılarının yaşa göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçların yer aldığı Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşına göre oluşturulan gruplarda dönüşümcü liderlik algı düzeylerinin dönüşümcü liderlik ölçeği genelinde, bir vizyonun belirlenmesi ve açıklanması, uygun bir model sağlamak, grup hedeflerinin kabulünü teşvik etmek ve entelektüel uyarım alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Tespit edilen bu farkın hangi yaş grupları arasında oluştuğunu tespit etmek için yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda, 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin belirtilen boyutlardaki algılarının 31-40 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 7
Öğretmenlerin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Analizi

Boyutlar	Kıdem	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	P	Anlamlı Fark
Bir Vizyonun Belirlenmesi ve Açıklanması	1-5 Yıl (1)	57	110,90	2,455	3	,483	-
	6-10 (2)	53	100,34				
	11-15 Yıl (3)	46	98,87				
	20 Yıl ve Üzeri (4)	56	114,12				
Uygun Bir Model Sağlamak	1-5 Yıl (1)	57	116,57	4,936	3	,177	-
	6-10 (2)	53	97,60				
	11-15 Yıl (3)	46	95,60				
	20 Yıl ve Üzeri (4)	56	113,63				
Grup Hedeflerinin Kabulünü Teşvik Etmek	1-5 Yıl (1)	57	114,89	3,853	3	,278	-
	6-10 (2)	53	99,76				
	11-15 Yıl (3)	46	95,90				
	20 Yıl ve Üzeri (4)	56	113,04				
Yüksek Performans Beklentileri	1-5 Yıl (1)	57	111,52	1,894	3	,595	-
	6-10 (2)	53	98,89				
	11-15 Yıl (3)	46	102,38				
	20 Yıl ve Üzeri (4)	56	111,98				
Bireyselleştirilmiş Destek Sağlamak	1-5 Yıl (1)	57	116,84	3,759	3	,289	-
	6-10 (2)	53	101,54				
	11-15 Yıl (3)	46	95,24				
	20 Yıl ve Üzeri (4)	56	109,92				
Entelektüel Uyarım	1-5 Yıl (1)	57	116,89	3,192	3	,363	-
	6-10 (2)	53	100,45				
	11-15 Yıl (3)	49	113,97				
	20 Yıl ve Üzeri (4)	20	106,48				
Dönüşümcü Liderlik Toplam	1-5 Yıl (1)	57	114,99	3,711	3	,294	-
	6-10 (2)	53	99,05				
	11-15 Yıl (3)	46	96,64				
	20 Yıl ve Üzeri (4)	56	113,01				

*p<0.05

Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının kıdeme göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçların yer aldığı Tablo 7'ye göre öğretmenlerin kıdemine göre oluşturulan gruplarda dönüşümcü liderlik algı düzeyleri ölçek genelinde benzerlik göstermektedir ($p>0.05$).

Tablo 8
Öğretmenlerin Dönüşümcü Liderlik Algılarının Branş Değişkenine Göre Analizi

Boyutlar	Branş	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	P	Anlamlı Fark
Bir Vizyonun Belirlenmesi ve Açıklanması	Sözel Alan	74	108,61	5,437	3	,142	-
	Sayısal Alan	67	94,21				
	Müzik/Resim/Spor	32	108,38				
	Yabancı Dil	39	122,08				
Uygun Bir Model Sağlamak	Sözel Alan	74	110,43	5,922	3	,115	-
	Sayısal Alan	67	95,96				
	Müzik/Resim/Spor	32	98,66				
	Yabancı Dil	39	123,59				
Grup Hedeflerinin Kabulünü Teşvik Etmek	Sözel Alan	74	109,85	2,185	3	,535	-
	Sayısal Alan	67	98,85				
	Müzik/Resim/Spor	32	104,09				
	Yabancı Dil	39	115,26				
Yüksek Performans Beklentileri	Sözel Alan	74	110,44	4,384	3	,223	-
	Sayısal Alan	67	97,12				
	Müzik/Resim/Spor	32	99,91				
	Yabancı Dil	39	120,55				
Bireyselleştirilmiş Destek Sağlamak	Sözel Alan	74	107,16	2,254	3	,521	-
	Sayısal Alan	67	101,31				
	Müzik/Resim/Spor	32	101,23				
	Yabancı Dil	39	118,49				
Entelektüel Uyarım	Sözel Alan	74	110,21	2,484	3	,478	-
	Sayısal Alan	67	98,86				
	Müzik/Resim/Spor	32	102,25				
	Yabancı Dil	39	116,08				
DLÖ Toplam	Sözel Alan	74	109,45	4,421	3	,219	-
	Sayısal Alan	67	96,34				
	Müzik/Resim/Spor	32	102,88				
	Yabancı Dil	39	121,33				

*p<0.05

Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının branşa göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçların yer aldığı Tablo 8'e göre öğretmenlerin branşına göre oluşturulan gruplarda dönüşümcü liderlik algı düzeyleri ölçek genelinde benzerlik göstermektedir (p>0.05).

Tablo 9
Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	\bar{x}	Medyan	S	Min.	Mak.
Değişim Yeterliliği	23,61	24,00	3,62	10,00	30,00
Uygunluk	38,64	40,00	5,92	11,00	50,00
Yönetim Desteği	20,90	22,00	4,54	6,00	30,00
Bireysel Yarar	10,83	12,00	3,00	3,00	15,00
Örgütsel Değişime Hazır Olma Toplam	93,98	96,00	13,28	38,00	121,00

Tablo 9’da öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma durumlarına ait aritmetik ortalama, medyan, standart sapma, ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum puanlar yer almaktadır. Tablo 9 incelendiğinde, araştırmada yer alan öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma puan ortalamalarının $\bar{x}=93.98$ olduğu ve ölçek genelinden alınabilecek minimum puanın 25 ve maksimum puanın 125 olduğu göz önüne alındığında öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin yükseğe yakın olduğu görülmüştür. Değişim yeterliliği alt boyutu ortalaması $\bar{x}=23.61$ olarak elde edilmiştir. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en düşük puanın 6 ve en yüksek puanın 30 olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin bu boyuta ait özelliklerinin yükseğe yakın düzeyde olduğu söylenebilir. Uygunluk alt boyutundan elde edilebilecek en yüksek puanın 10 ve en düşük puanın 50 olduğu göz önüne alındığında ve bu boyuttan elde edilen ortalamasının sırasıyla $\bar{x}=38.64$ olduğu tespit edildiğinden öğretmenlerin bu boyuta ait özelliklerinin yükseğe yakın olduğu söylenebilir. Yönetim desteği boyutundan elde edilen ortalamasının $\bar{x}=20.90$ olduğu, bu boyuttan elde edilebilecek en yüksek puanın 30 ve en düşük puanın 6 olduğu göz önüne alınarak, öğretmenlerin bu boyuta ait özelliklerinin orta düzeye yakın olduğu söylenebilir. Son olarak, bireysel yarar boyutundan elde edilen puanların ortalaması $\bar{x}=10.83$ olarak elde edilmiştir. Bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puanın 3 ve en yüksek puanın 15 olduğu göz önüne alınarak, öğretmenlerin bu boyuta ait özelliklerinin yükseğe yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 10
Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Durumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Değişim Yeterliliği	Kadın	123	109,70	13493,50	5079,500	-,903	,367
	Erkek	89	102,07	9084,50			
Uygunluk	Kadın	123	107,02	13164,00	5409,000	-,147	,883
	Erkek	89	105,78	9414,00			
Yönetim Desteği	Kadın	123	109,89	13517,00	5056,000	-,951	,341
	Erkek	89	101,81	9061,00			
Bireysel Yarar	Kadın	123	106,60	13111,50	5461,500	-,028	,978
	Erkek	89	106,37	9466,50			
Örgütsel Değişime Hazır Olma Top.	Kadın	123	109,02	13409,00	5164,000	-,703	,482
	Erkek	89	103,02	9169,00			

*p<0.05

Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçların yer aldığı Tablo 10'a göre öğretmenlerin cinsiyetine göre oluşturulan gruplarda örgütsel değişime hazır olma düzeyleri ölçek genelinde benzerlik göstermektedir ($p>0.05$).

Tablo 11
Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Durumlarının Yaş Değişkenine Göre Analizi

Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	P	Anlamlı Fark
Değişim Yeterliliği	21-30 Yaş	54	117,21	5,664	3	,129	-
	31-40 Yaş	89	97,20				
	41-50 Yaş	49	116,11				
	51 ve Üzeri	20	95,40				
Uygunluk	21-30 Yaş	54	110,84	5,433	3	,143	-
	31-40 Yaş	89	96,88				
	41-50 Yaş	49	121,18				
	51 ve Üzeri	20	101,63				
Yönetim Desteği	21-30 Yaş	54	120,48	6,747	3	,080	-
	31-40 Yaş	89	94,62				
	41-50 Yaş	49	112,94				
	51 ve Üzeri	20	105,85				
Bireysel Yarar	21-30 Yaş	54	107,87	,705	3	,872	-
	31-40 Yaş	89	104,47				
	41-50 Yaş	49	111,44				
	51 ve Üzeri	20	99,73				
Örgütsel Değ. Toplam	21-30 Yaş	54	117,20	7,606	3	,055	-
	31-40 Yaş	89	94,25				
	41-50 Yaş	49	119,49				
	51 ve Üzeri	20	100,30				

* $p<0.05$

Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin yaşa göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçların yer aldığı Tablo 11'e göre öğretmenlerin yaşına göre oluşturulan gruplarda örgütsel değişime hazır olma düzeyleri ölçek genelinde benzerlik göstermektedir ($p>0.05$).

Tablo 12
Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Durumlarının Kıdem Değişkenine Göre Analizi

Boyutlar	Kıdem	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	P	Anlamlı Fark
Değişim Yeterliliği	1-5 Yıl	57	115,04	4,209	3	,240	-
	6-10	53	92,36				
	11-15 Yıl	46	108,09				
	20 Yıl ve Üzeri	56	109,88				

Uygunluk	1-5 Yıl (1)	57	109,24	11,278	3	,010*	2-1
	6-10 (2)	53	82,87				2-3
	11-15 Yıl (3)	46	119,23				2-4
	20 Yıl ve Üzeri (4)	56	115,63				
Yönetim Desteği	1-5 Yıl	57	109,02	1,707	3	,635	-
	6-10	53	99,30				
	11-15 Yıl	46	103,15				
	20 Yıl ve Üzeri	56	113,50				
Bireysel Yarar	1-5 Yıl	57	109,00	2,483	3	,478	-
	6-10	53	95,26				
	11-15 Yıl	46	111,53				
	20 Yıl ve Üzeri	56	110,46				
Örgütsel Değişime Hazır Olma Top.	1-5 Yıl	57	112,00	7,159	3	,067	-
	6-10	53	87,14				
	11-15 Yıl	46	111,47				
	20 Yıl ve Üzeri	56	115,14				

* p<.05

Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin kıdeme göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçların yer aldığı Tablo 12'ye göre öğretmenlerin kıdemine göre oluşturulan gruplarda örgütsel değişime hazır olma düzeyleri ölçek genelinde benzerlik göstermektedir ($p>0.05$). Ancak uygunluk alt boyutunda, örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın meydana geldiği grupları belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin diğer öğretmenlerden düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 13
Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Durumlarının Branş Değişkenine Göre Analizi

Boyutlar	Branş	n	Sıra Ort.	χ^2	sd	P	Anlamlı Fark
Değişim Yeterliliği	Sözel Alan	74	98,61	6,092	3	,107	-
	Sayısal Alan	67	104,80				
	Müzik/Resim/Spor	32	102,72				
	Yabancı Dil	39	127,50				
Uygunluk	Sözel Alan	74	104,43	5,020	3	,170	-
	Sayısal Alan	67	98,98				
	Müzik/Resim/Spor	32	103,63				
	Yabancı Dil	39	125,71				
Yönetim Desteği	Sözel Alan	74	103,39	4,080	3	,253	-
	Sayısal Alan	67	99,86				
	Müzik/Resim/Spor	32	106,63				
	Yabancı Dil	39	123,71				
Bireysel Yarar	Sözel Alan	74	109,14	3,357	3	,340	-

	Sayısal Alan	67	100,34				
	Müzik/Resim/Spor	32	97,44				
	Yabancı Dil	39	119,51				
Örgütsel Değişime Hazır Olma Top.	Sözel Alan	74	103,84	5,909	3	,116	-
	Sayısal Alan	67	98,14				
	Müzik/Resim/Spor	32	104,78				
	Yabancı Dil	39	127,32				

*p<0.05

Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyinin branşa göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçların yer aldığı Tablo 13'e göre öğretmenlerin branşına göre oluşturulan gruplarda örgütsel değişime hazır olma düzeyleri ölçek genelinde benzerlik göstermektedir (p>0.05).

Tablo 14
Öğretmenlerin Dönüşümcü Liderlik Algıları ile Örgütsel Değişime Hazır Olma Durumları Arasındaki İlişkinin Analizi

Boyutlar	Örgütsel Değişime Hazır Olma	Değişim Yeterliliği	Uygunluk	Yönetim Desteği	Bireysel Yarar
Bir Vizyonun Belirlenmesi ve Açıklanması	,451*	,413*	,336*	,564*	,038
Uygun Bir Model Sağlamak	,454*	,410*	,330*	,570*	,031
Grup Hedeflerinin Kabulünü Teşvik Etmek	,427*	,406*	,313*	,521*	,037
Yüksek Performans Beklentileri	,392*	,382*	,295*	,499*	,055
Bireyselleştirilmiş Destek Sağlamak	,357*	,366*	,260*	,452*	,004
Entelektüel Uyarım	,401*	,354*	,286*	,520*	,015
Dönüşümcü Liderlik Toplam	,443*	,410*	,329*	,557*	,038

*p<.01

Çalışmaya katılan kişilere göre dönüşümcü liderlik ile örgütsel değişime hazır olma durumları arasındaki ilişki Spearman Korelasyon analizi ile araştırılmıştır. Tablo 14 incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır: Kişilerin DLÖ toplam puanı arttıkça ÖDHOÖ toplam puanında artış olduğu görülmüştür (r= .443; p<.01) ve %99 güven seviyesinde pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır denilebilir. Kişilerin DLÖ toplam puanı arttıkça ÖDHOÖ değişim yeterliliği alt boyutu puanında artış olduğu görülmüştür (r= .410; p<.01) ve %99 güven seviyesinde pozitif yönlü orta düzeyde ilişki vardır denilebilir. DLÖ toplam puanı arttıkça ÖDHOÖ uygunluk alt boyutu puanında artış olduğu görülmüştür (r= .329; p<.01) ve %99 güven seviyesinde pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki vardır denilebilir. DLÖ toplam puanı arttıkça ÖDHOÖ yönetim desteği alt boyutu puanında artış olduğu görülmüştür (r= .557; p<.01) ve %99 güven seviyesinde pozitif yönlü orta düzeyde ilişki vardır denilebilir. DLÖ ile ÖDHOÖ bireysel yarar alt boyutu arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Kişilerin ÖDHOÖ toplam puanı arttıkça DLÖ bir vizyonun belirlenmesi ve açıklanması alt boyutu puanında artış olduğu görülmüştür ($r = .451$; $p < .01$) ve %99 güven seviyesinde pozitif yönlü orta düzeyde ilişki vardır denilebilir. ÖDHOÖ toplam puanı arttıkça DLÖ uygun bir model sağlama alt boyutu puanında artış olduğu görülmüştür ($r = .454$; $p < .01$) ve %99 güven seviyesinde pozitif yönlü orta düzeyde ilişki vardır denilebilir. ÖDHOÖ toplam puanı arttıkça DLÖ grup hedeflerinin kabulünü teşvik etme alt boyutu puanında artış olduğu görülmüştür ($r = .427$; $p < .01$) ve %99 güven seviyesinde pozitif yönlü orta düzeyde ilişki vardır denilebilir. ÖDHOÖ toplam puanı arttıkça DLÖ yüksek performans beklentileri alt boyutu puanında artış olduğu görülmüştür ($r = .392$; $p < .01$) ve %99 güven seviyesinde pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki vardır denilebilir. ÖDHOÖ toplam puanı arttıkça DLÖ bireyselleştirilmiş destek sağlama alt boyutu puanında artış olduğu görülmüştür ($r = .357$; $p < .01$) ve %99 güven seviyesinde pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki vardır denilebilir. ÖDHOÖ toplam puanı arttıkça DLÖ entelektüel uyarım alt boyutu puanında artış olduğu görülmüştür ($r = .401$; $p < .01$) ve %99 güven seviyesinde pozitif yönlü orta düzeyde ilişki vardır denilebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmenlerinin dönüşümcü liderlik algıları ile örgütsel değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algı düzeyinin ölçek genelinde yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazında öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algı düzeyinin orta (Cemaloğlu, 2007; Çetiner ve Taş, 2011; Karip, 1998) ve yüksek olduğu araştırmalar (Eryılmaz, 2006; Kabaş, 2015; Temel, 2016; Yavuz, 2009) yer almaktadır.

Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algı düzeyinin, ölçek genelinde cinsiyet faktörüne göre benzerlik gösterdiği görülmüştür. Benzer şekilde Arslantaş ve Pekdemir (2007), Temel (2016) ve Tunçbilek (2013) tarafından yapılan araştırmalarda, cinsiyet faktörünün katılımcıların dönüşümcü liderlik algı düzeyi için anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Bunun yanında Çetiner ve Taş'ın (2011) yaptıkları çalışmada kadın katılımcıların erkek katılımcılara kıyasla dönüşümcü liderlik algı düzeyi daha yüksek iken; Kabaş (2015) tarafından yapılan çalışmada erkek katılımcıların kadın katılımcılara kıyasla dönüşümcü liderlik algı düzeyi daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algı düzeyinin, ölçek genelinde yaş faktörüne göre benzerlik gösterdiği görülmüştür. Bulgular dahilinde 21-30 yaş aralığındaki katılımcıların 31-40 yaş aralığındaki katılımcılara kıyasla dönüşümcü liderlik algı düzeyleri daha yüksektir. Bu durumun sebebi genç yaştaki öğretmenlerin mesleki heyecanlarının daha yüksek olması ve yönetim kademesi ile olan iletişim becerilerinin daha yüksek olması olabilir. Benzer şekilde Tunçbilek (2013) çalışmasında, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algı düzeyinde yaş faktörünün anlamlı bir fark yarattığı sonucuna ulaşmış iken; Arslantaş ve Pekdemir (2007) ve Temel (2016) çalışmalarında öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algı düzeylerinde yaşın etkili bir faktör olmadığını tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algı düzeyinin, ölçek genelinde kıdem faktörüne göre benzerlik gösterdiği görülmüştür. Benzer şekilde Çetiner ve Taş (2011) ve Temel (2016) çalışmalarında kıdem değişkeninin, katılımcıların dönüşümcü liderlik algı düzeylerinde bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kabaş (2015) ise çalışmasında kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algı düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algı düzeyinin, ölçek genelinde branş faktörüne göre benzerlik gösterdiği görülmüştür. Benzer şekilde Çetiner ve Taş (2011) çalışmalarında branş faktörünün, katılımcıların dönüşümcü liderlik algı düzeylerinde bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyinin ölçek genelinde yükseğe yakın olduğu görülmüştür. Bunun sebebi teknolojinin hızla gelişmesi sayesinde bilgiye ulaşmanın kolaylaşması olabilir. Alanyazında öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyinin orta (Helvacı ve Kırıcıoğlu, 2010; Kurşunoğlu ve Tanrıoğlu, 2006) ve yüksek olduğu araştırmalar (Eroğlu ve Alga, 2017; İnandı ve Gılıç, 2016; Karsantik, 2021) yer almaktadır. Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyinin, ölçek genelinde cinsiyet faktörüne göre benzerlik gösterdiği görülmüştür. Alanyazında öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği başka çalışmalar (Helvacı ve Kırıcıoğlu, 2010; Kurşunoğlu ve Tanrıoğlu, 2006; Şahin, 2018) da mevcuttur. Diğer yandan Aslan ve Doğan (2020) ve Yıldızbaş vd. (2021) yaptıkları araştırmalarda, erkek katılımcıların değişime hazır olma düzeyinin kadın katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyinin, ölçek genelinde yaş faktörüne göre benzerlik gösterdiği görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyinin yaş faktörüne göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşan Grimolizzi-Jensen'in (2018) çalışmasıyla örtüşmektedir. Diğer yandan Aslan ve Doğan (2020) ve Yıldızbaş vd. (2021) tarafından yapılan araştırmalarda büyük yaştaki katılımcıların örgütsel değişime hazır olma düzeyi, küçük yaştaki katılımcılara kıyasla daha yüksek iken; Levent (2016) tarafından yapılan araştırmada küçük yaştaki katılımcıların değişime hazır olma düzeyi, büyük yaştaki katılımcılara kıyasla daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyinin, ölçek genelinde kıdem faktörüne göre benzerlik gösterdiği görülmüştür. Bu bulgu Helvacı ve Kırıcıoğlu (2010) ve Kurşunoğlu ve Tanrıoğlu (2006) tarafından yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Bununla birlikte kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyinin arttığını ortaya koyan araştırmalar (Aslan ve Doğan, 2020; Demirtaş, 2012; Yıldızbaş vd., 2021) da mevcuttur. Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyinin, ölçek genelinde branş faktörüne göre benzerlik gösterdiği görülmüştür. Şahin (2018) de yaptığı araştırmada benzer sonuca ulaşmıştır.

Yapılan bu araştırmada, öğretmenlere göre dönüşümcü liderlik ile örgütsel değişime hazır olma durumları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dönüşümcü liderlik ve örgütsel değişime hazır olma ölçeklerinin alt boyutları arasında düşük veya orta düzeyde pozitif ilişkilerin varlığı gözlemlenmiştir. Yalnızca dönüşümcü liderlik ölçeği ile örgütsel değişime hazır olma ölçeğinin bireysel yarar alt boyutu özelinde istatistiki açıdan dikkate değer bir ilişki bulunamamıştır. Bunun sebebi, dönüşümcü liderlerin örgütsel değişim ile sağlanacak örgütsel çıkarları, bireysel çıkarlardan üstün görmesi olabilir.

Bu çalışmada dönüşümcü liderlik ve örgütsel değişim arasındaki ilişki İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki resmi Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler kapsamında incelenmiştir ve alanyazındaki bilgilerle benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel değişimin ne olduğu, neler kazandıracığı konusunda net bilgilere sahip olması ve örgütsel değişime hazır olma becerilerini geliştirmeyi amaçlaması faydalı görülmektedir. Bunun yanında, okul yöneticilerinin, modern liderlik yöntemlerini bilmesi ve dönüşümsel liderlik tarzını benimsemesi faydalı görülmektedir. Dönüşümcü liderlik ile örgütsel değişime hazır olma durumları arasındaki pozitif ilişki hakkında eksik bilgileri gidermek adına hem okul yöneticileri hem öğretmenler için eğitim otoriteleri tarafından sunulan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksaraylı, M.F. (2015). Dönüştürücü liderlik ve değişimde dönüştürücü liderlik paradigması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 6(12), 108-124.
- Arslantaş, C.C. & Pekdemir, I. (2007). Dönüştürücü liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik görgül bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 261- 286.
- Aslan, M. & Doğan, Ü. (2020). Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin örgütsel değişim ve örgütsel muhalefet algı düzeylerinin incelenmesi. *Special Issue of Educational Sciences*, 6(6), 2422-8702. DOI: 10.7176/JSTR/6-06-09
- Ballı, F.E. & Önen, Ö. (2020). Z kuşağı ortaokul öğrencilerinin okul müdürlerine dair algılarının incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(84), 529-550.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (21. Baskı). Pegem Akademi.
- Cafoğlu, Z. (1999). Eğitimde yeni değerlere doğru. *Bilig-9/Bahar*, 147-157.
- Can, N. (2002). Değişim sürecinde eğitim yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, (4), 155-157.
- Celep, C. (2004). Dönüştürücü liderlik. Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Certo, S.C. (1997). Modern management. Prentice-Hall, https://www.goodreads.com/book/show/1286473.Modern_Management, Erişim tarihi: 10.05.2022
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd Edition). <https://doi.org/10.4324/9780203771587>, Erişim tarihi: 01.01.2023
- Conger, J.A. (1999). Charismatic and transformational leadership in organization: an insider's perspective on these developing streams of research. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 145-179. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00012-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00012-0), Erişim tarihi: 01.06.2022
- Çalışkan, Ö. (2019). Örgütsel değişime hazır olma ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(4), 663-692.
- Çelik, C. & Sünbül, Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (11), 49-66.
- Çelik, V. (1999). Eğitimde dönüştürücü liderlik. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108585>. Erişim tarihi: 01.06.2022
- Çetiner, A. & Taş, A. (2011). Ortaöğretim okulu müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışlarını gerçekleştirme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 369-392.
- Demirtaş, H. (2012). İlköğretim okullarının değişime açıklığı. *İlköğretim Online*, 11, 18-34.
- Drucker, P.F. (2000). 21. yy için yönetim tartışmaları (2.Baskı) (İ. Bahçivangil ve G. Gorbon, Çev.). Epsilon Yayınları.
- Dursun, E. (2007). Örgütsel değişim ve değişim karşısında bireysel direnç. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Duvacı, T. (2017). Dönüşümcü liderlik ve örgüt ikliminin çalışanların yenilikçi davranışı üzerine etkileri: Bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dümen, G. (2008). Dönüşümcü liderlik davranışlarının personelin iş tatminine etkisi ve bir askeri birlikte uygulama çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eren, E. (2006). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi. Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Eroğlu, Ş.G. & Alga, E. (2017). Örgütsel muhalefetin örgütsel değişim üzerindeki etkisi hizmet sektörü örgütlerinde bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(3), 140-158.
- Eryılmaz, F. (2006). Endüstri meslek lisesi okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri (Ankara ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. & Hyun, H.H. (2012). How to design and evaluate research in Education (8th Edition). McGraw-Hill.
- Grimolizzi-Jensen, C.J. (2018). Organizational change: Effect of motivational interviewing on readiness to change. *Journal of Change Management*, 18(1), 54–69. <https://doi.org/10.1080/14697017.2017.1349162><https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/14697017.2017.1349162>, Erişim tarihi: 12.12.2022
- Güçlü, N. & Şehitoğlu, E.T. (2006). Örgütsel değişim yönetimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 240-254.
- Güney, S. (2000). Yönetim ve organizasyon el kitabı. Nobel Yayın Dağıtım.
- Helvacı, M.A. & Kıcıroğlu, B. (2010). İlköğretim okullarının değişime hazırbuluşluk düzeyleri (Uşak ili örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, 21, 1-30.
- Inandı, Y. & Gılıç, F. (2016). Relationship of teachers' readiness for change with their participation in decision making and school culture. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 823-833. DOI: 10.5897/ERR2016.2730
- Kabaş, S.S. (2015). Öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik stilleri ile öğrencilerin teog sınavı başarısı arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kaptan, S. (1988). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. Bilim Kitap Kırtasiye.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (26. Baskı.). Nobel Yayınları,
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 443-465.
- Karsantık, I. (2021). Teachers' perceptions of readiness for change and innovation management in their schools. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(1), 261-287.
- Kesik, F. & Bayram, A. (2015). Eğitim sisteminin eleştirel pedagoji perspektifinden bir değerlendirmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 900-921.
- Koç, Z. (2014). Örgütsel değişim, değişim yönetimi ve örgütsel davranışlar üzerine örnek bir uygulama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koh, W.S., Streers, R.M. & Terborg, J.R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational*

- Behavior, 16, 319-333. <https://doi.org/10.1002/job.4030160404>, Erişim tarihi:18.12.2022
- Kurşunoğlu, A. & Tanrıöğen A. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değişime ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 21-33.
- Mutlucan, N.Ç. (2017). Türk örgüt çevresi için bir dönüşümcü liderlik ölçeği geliştirme çalışması. *Beykoz Akademi Dergisi*, 5(2), 94-122.
- Özdamar, K. (2004). Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (5. Baskı). Eskişehir Kaan Kitabevi.
- Robbins, S.P. (1996). Organizational behavior. Prentice Hall.Inc. (PDF) Organizational behavior stephen robbins Carl Rosén- Academia.edu, Erişim tarihi: 10.07.2022
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (1995). Örgütsel psikoloji. Aktüel Basım.
- Sarıboğa, V., Kılıç, E. & Serin, H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin birey-örgüt uyumu üzerine bir araştırma. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 94-115. DOI: 10.26466/Opus.567443
- Saylı, H. & Tüfekçi, A. (2008). Başarılı bir örgütsel değişim gerçekleştirilmesinde dönüştürücü liderliğin rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (30), 193-210.
- Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 55, 1-29.<https://doi.org/10.1111/j.1541-1338.2006.00192.x>, Erişim tarihi: 12.12.2022
- Şahan, G. (2016). Okul yönetimi, E. Doğan Kılıç (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi 2. baskı içinde (s.75-85)*. Eğiten Kitap.
- Şahin, İ., Kesik, F. ve Beycioğlu, K. (2017). Okul yöneticilerinin atanmasında kaotik dönem ve etkileri. *İlköğretim Online*, 16(3), 1007-1021.DOI: 10.17051/ilkonline.2017.330238
- Şahin, M. (2018). Öğretmenlerin eğitim örgütlerinde yaşanan değişim sürecine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(3), 875-896.
- Temel, E. (2016). Dönüşümcü liderlik ve psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkide örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü: Nazilli'deki kamu kurumlarında bir uygulama Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tunçbilek, B. (2013). Dönüştürücü ve etkileşimci liderlik niteliklerinin özendirme üzerindeki rolü [Yayımlanmamış doktora tezi]. Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tütüncü, Ö. & Akgündüz, Y. (2012). Seyahat acentelerinde örgüt kültürü ve liderlik arasındaki ilişki: Kuşadası bölgesinde bir araştırma. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 23(1), 59-72.
- Wang, G., Courtright, S.H., Oh, I. & Colbert, E.A. (2001). Transformational leadership and performance across criteria and levels: A meta-analytic review of 25 years of research. *Group & Organization Management*, 36(2), 223-270.DOI:10.1177/1059601111401017
- Yavuz, E. (2009). İşgörenlerin dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili tutumlarına yönelik bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 51-69.

- Yeşil, A. (2018). Örgütlerde değişimin önemi ve değişim yönetimi üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(5), 307-323.
- Yıldırım, H.H. & Yıldırım, S. (2011). Hipotez testi, güven aralığı, etki büyüklüğü ve merkezi olmayan olasılık dağılımları üzerine. *İlköğretim Online*, 10(3), 1112-1123. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8591/106798>, Erişim tarihi: 04.01.2022
- Yıldızbaş, Y.V., Özkul, R., Doğan, Ü. & Abdurrezak, S. (2021). Investigation of teachers' readiness for organizational change and perception of organizational dissent in the distance education process. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(2), 1641-1668. DOI: 10.17679/inuefd.963222

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction: Due to the rapid changes taking place around the world, most things that are thought to be true lose their validity in a short time (Güçlü and Şehitoğlu, 2006, p.253). In addition to developments in scientific and technological fields, the increase in globalization in fields such as economy, politics and education has increased the pace of organizational change in many small and large institutions (Yeşil, 2018, p.1). The phenomenon of change is the most important fact of human history. Organizational change can be defined as a positive or negative, planned or unplanned shape-changing process in organizational roles, responsibilities, job descriptions, mandates, and management practices (Dursun, 2007, p.8). When we look at the research on leadership, it is seen that leadership types are defined according to the leadership process and the characteristics of the leader (Çelik and Sünbül, 2008, p.50). With the beginning of the twentieth century, more importance began to be given to the psychology of employees, and as a result of this situation, modern leadership types emerged in organizations (Şahan, 2020, p.83). Transformational leadership, which is thought to be one of the best types in adapting to innovations and rapid changes, has begun to attract increasing attention (Duvacı, 2017, p.51; Dümen, 2008, p.81). According to Eren (2006, p.461), transformational leadership is one of the contemporary leadership types that prepares individuals in an organization for innovation and change. In the 21st century, political, economic and cultural innovations and changes occur extremely rapidly. In this context, educational organizations, like other organizations, need to follow the changes closely in order to survive (Kesik and Bayram, 2015, p.900). The transformational leadership characteristics of educational institution administrators are of great importance in a successful change process (Çelik, 1999, p.16). Because transformational leadership enables school administrators to act on the axis of change-transformation (Celep, 2004, p.153). The purpose of this research is to examine the relationship between the transformational leadership characteristics of school administrators and teachers' readiness for organizational change, according to teachers. When the literature is examined, it is seen that there are many studies conducted under separate headings regarding the concepts of transformational leadership and organizational change. However, it seems that the number of studies revealing the relationship between transformational leadership and organizational change in schools is quite low. This study, which was conducted to contribute to the literature on this subject, is thought to be important in guiding future researchers.

Method: The population of this research, designed in the relational scanning model, consists of 708 teachers working in official Anatolian high schools in the Küçükçekmece district of Istanbul. The sample of the research consists of 212 teachers selected by disproportionate cluster sampling method. In the research, The Transformational Leadership Scale developed by Mutlucan (2017); The Organizational Change Readiness Scale developed by Holt et al. (2007) and adapted to Turkish by Çalışkan (2019) were used. Transformational Leadership Scale consists of 25 items and 6 subscales and the Cronbach Alpha (α) value is .93. The Organizational Change Readiness Scale consists of 25 items and 4 sub-dimensions and the Cronbach Alpha (α) value is .83. Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilks tests were used to examine whether the data obtained had a normal distribution. Kruskal Wallis Test was used to determine the differences within the groups and Mann Whitney U Test was used to determine the differences between the two groups. Spearman Correlation analysis and frequency analysis were used to determine the relationship between variables.

Findings: In groups formed according to teachers' gender, seniority and branch, transformational leadership perception levels are similar throughout the scale. It shows that there is a statistically significant difference in transformational leadership perception levels across the scale in groups formed according to teachers' age.

Teachers' levels of readiness for organizational change in groups formed according to their gender, age, seniority and branch are similar throughout the scale. In addition, it was observed that as people's transformational leadership total score increased, there was an increase in their total score of readiness for organizational change, and a moderate positive relationship was detected between them.

Discussion and Results: In the research, teachers' transformational leadership perception levels were high throughout the scale; It has been observed that the level of readiness for organizational change is close to high. As a result of the research, it was concluded that, according to teachers, there was a moderate positive relationship between transformational leadership and readiness for organizational change. In addition, low or medium positive relationships were observed between the sub-dimensions of the transformational leadership scale and the sub-dimensions of the organizational change readiness scale. No statistically significant relationship was found only between the transformational leadership scale and the individual benefit sub-dimension of the organizational change readiness scale. This may be because transformational leaders consider the organizational interests that will be achieved through organizational change superior to individual interests. In this study, the relationship between transformational leadership and organizational change was examined within the scope of teachers working in public Anatolian high schools in Küçükçekmece district of Istanbul, and results similar to the information in the literature were obtained. It is considered useful for teachers to have clear knowledge about what organizational change is, what it will bring, and to aim to improve their skills in being ready for organizational change. In addition, it is considered beneficial for school administrators to know modern leadership methods and adopt the transformational leadership style. In order to eliminate the missing information about the positive relationship between transformational leadership and readiness for organizational change, it is recommended that educational authorities organize in-service training activities for both school administrators and teachers.

PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN TRAVMA VE TRAVMA SONRASI STRES BOZUKLUĞUNA MÜDAHALE DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

Ali Rıza YAVRUTÜRK*

Öz

Bu araştırmanın amacı, psikolojik danışmanların travma ve travma sonrası stres bozukluğuna müdahalelerine yönelik deneyimlerinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Orta Karadeniz bölgesinde devlet okullarında görev yapan 14 psikolojik danışmandan oluşmaktadır. Katılımcılar amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerin içerik analizi yapıldıktan sonra temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, katılımcıların travmayı içsel ve dışsal etkenler temelli tanımladıkları görülmüştür. Travma ile ilgili eğitimleri lisans derslerinde aldıkları ve mesleğe başladıklarında hizmetiçi eğitimlerle bilgi ve becerilerini arttırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların siber zorbalık, depresyon ve ayrımcılık/dışlanma gibi farklı olgularla çalıştıkları, terapötik ilişkinin kurulması ve güvenli ortamın oluşturulmasına önem verdikleri görülmektedir. Katılımcıların travma konusunda önleyici rehberlik çalışmalarına, eğitim faaliyetlerinin önemine ve sosyal ilişkileri güçlendirme ile ilgili çalışmalara vurgu yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların okul rehberlik planlamalarına bakıldığında protokollerde travma ile ilgili risk belirleme ve erken müdahale hazırlıklarından ayrı olarak koruma, önleme ve müdahale ile ilgili çalışmalara yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca, katılımcıların okul rehberlik programlarında özellikle okullarda güvenli alanların oluşturulması, etkili bir işbirliğinin sağlanması ve psikolojik sağlamlığı sağlamak için destekleme çalışmalarına değindikleri görülmektedir. Son olarak, veriler alanyazı bulguları ile birlikte tartışılarak, psikolojik danışman, öğretmenler ve eğitim politika yapıcılarına bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Travma, Travma sonrası stres bozukluğu, Psikolojik danışma, Psikolojik müdahale, Müdahale deneyimi.

Examining Psychological Counselors' Intervention Experiences in Trauma and Post-Traumatic Stress Disorder

Abstract

The purpose of this research is to examine psychological counselors' experiences regarding trauma and post-traumatic stress disorder interventions. The study group of the research consists of 14 psychological counselors working in public schools in the Central Black Sea region in the 2022-2023 academic year. Participants were determined using easily accessible sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. The phenomenological design, one of the qualitative research designs, was used in the research. Data was obtained through a semi-structured interview form. After content analysis of the data obtained, themes and codes were created. As a result of the research, it was seen that the participants defined trauma based on internal and external factors. It was concluded that they received trauma-related training in undergraduate courses and increased their knowledge and skills with in-service training when they started their careers. It is seen that the participants work with different phenomena such as cyberbullying, earthquake and discrimination/exclusion, and attach importance to establishing a therapeutic relationship and creating a safe environment. It is seen that the participants emphasize preventive guidance studies on trauma, the importance of educational activities and studies on strengthening social relations. When the participants' school guidance plans are examined, it is seen that the protocols include studies on protection, prevention and intervention, apart from trauma-related risk identification and early intervention preparations. In addition, it is seen that the participants mentioned school

* Tokat Zile Fen Lisesi. e-posta: a.r_yavruturk@outlook.com

guidance programs, especially the creation of safe spaces in schools, effective cooperation and support efforts to ensure psychological resilience. Finally, the data were discussed together with the literature findings and some suggestions were made for psychological counselors, teachers and education policy makers.

Keywords: Trauma, Post-traumatic stress disorder, Psychological counseling, Psychological Intervention, Intervention experience.

GİRİŞ

Çocukluk yıllarından itibaren okullar, sosyalleşme gibi istenilen özelliklerin kazanıldığı kurumlar olmakla beraber birçok probleminde yaşanabildiği ortamlardır (Miller ve Chandler, 2004). Yaşanan bu problemlerin bir kısmı ise psikolojik sorunlardır. Alanyazın incelendiğinde okullarda karşılaşılan psikolojik sorunlar, zorbalık (Smith, 2012; Ünalınış ve Şahin, 2012), istismar (Kogan, 2004; Yurdakök, 2010), sınav kaygısı (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Güler ve Çakır, 2013), bağımlılık (Irak, 2009; Shuckit, 1993), sosyal ilişkiler (Bilgin, 2009; Subaşı, 2010), boşanma ve ayrılık (Amato, 2000; Sayan-Karahan, 2012), depresyon (Dopheide, 2006; Ören ve Gençdoğan, 2007), akademik başarısızlık (Bacanlı, Eşici ve Özönlü, 2013) şeklinde sıralanabilir. Okullarda görölen diğer bir sorun ise bu problemlerin travma yaşantısı haline dönüşmesidir (Mete-Otlu, 2011). İnsan, yaşam içerisinde var olan denge durumunu bozabilecek farklı olumsuz deneyimlerle, çeşitli doğal afetlerle veya gelişim dönemlerinden kaynaklı sorunlarla karşılaşabilmektedir. Fakat bu sorunlar bazen, bireylerin öznel algılamalarına bağlı olarak kriz yaşantılarına dönüşebilmektedir (Demirli-Yıldız, Sevil-Gölen ve Erdur-Baker, 2018). Kriz Caplan (1964) tarafından, bireyin olumsuz bir durumla karşılaşmasıyla birlikte ortaya çıkan ve daha önceden kullanmış olduğu baş etme yollarıyla çözülemeyen geçici bir dengesizlik hali olarak tanımlanmıştır. Bu dengesizlik hallerini patolojik durumlar olarak görmek yerine, insan yaşamının doğal bir parçası olarak algılamak daha doğru olacaktır (Janosik, 1986). Diğer taraftan travmatik yaşantılar her ne kadar insan yaşamının doğal bir parçası olsa da (Janosik, 1986), doğru şekilde baş edilemediğinde bireyin yaşamında olumsuzluklara sebep olabilmektedir (Demirli-Yıldız ve diğerleri, 2018). Bazı insanlar travmatik yaşantıları daha rahat atlatabilirken, bazı insanlar bu durumlarda daha fazla desteğe ihtiyaç duyabilirler (Kanel, 2003). Bu nedenle travmatik yaşantı dönemlerinde, bireye verilecek desteğin niteliği önem kazanmaktadır.

Okullarda psikolojik danışmanlık yapan öğretmenlerin travmaya müdahale konusundaki yeterliliklerini belirlemek için Donovan (1995) tarafından yapılan çalışmada, travmaya müdahale eğitimi almamış rehberlik öğretmenlerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Allen ve diğerleri (2002) ise araştırmalarında, okul rehberlik öğretmenlerinin travmaya müdahaleye yönelik hazırlık olarak kabul edilebilecek lisans, lisansüstü ve buna yönelik diğer eğitim durumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda psikolojik danışmanların lisans eğitimlerinde travmaya yönelik eğitimler aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Murphy (2004) araştırmasında, günümüzde artan travma durumlarına rağmen rehberlik öğretmenlerinin travmaya müdahale konusundaki eğitimlerinin şu an ki gereksinimleri karşılamadığı hipotezinden yola çıkmıştır. Çalışma sonucunda hipotezi doğrulayan bulgulara ulaşmıştır. Türkiye’ de yapılan çalışmalara bakıldığında, doğrudan okul ortamlarındaki travmalara ve/veya rehberlik öğretmenlerin travmaya müdahale deneyimlerine yönelik bir çalışmaya rastlanılmamakla birlikte, bu konuda yapılan çalışmaların daha çok psikiyatri alanında gerçekleştirildiği görölmektedir. Örneğin Sayıl (2002) travmanın bireyler üzerindeki etkisini çeşitli kuramlar açısından değerlendirmiştir. Sözer (1992) ise travmanın doğru şekilde ele alınmadığında patolojik hale gelebileceğine vurgu yapmıştır. Azizoğlu ve Hovardaoğlu (1995), yapmış oldukları araştırmada yaşam olaylarıyla travma durumları arasında önemli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Doğan ve Karaman (2018), intihara yönelik araştırmalarında intiharın sebepleri ve intihar girişimine nasıl müdahale edilmesi gerektiğiyle ilgili alan yazın ışığında açıklamalar yapmışlardır.

Özetle yurt dışında yapılan araştırmalarda genellikle rehberlik öğretmenlerinin travmaya müdahale hazırlıklarına odaklanıldığı, Türkiye 'de yapılan araştırmalarda ise daha çok klinik örneklerden yola çıkıldığı ya da belli travma durumları üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Fakat alan yazında okullarda yaşanan travma durumlarının okul psikolojik danışman öğretmenlerinin gözünden, bütün olarak sistematik bir şekilde ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alanyazındaki araştırmaların sınırlılıkları ve önerileri dikkate alındığında bu araştırmanın temel problemi olan okul psikolojik danışman öğretmenlerinin travmaya müdahale deneyimlerinin bilinmesinin alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın genel amacı, psikolojik danışmanların travma ve travma sonrası stres bozukluğuna yönelik deneyimlerinin incelenmesidir. Dinamik ve karmaşık süreçleri incelemede etkin olan nitel yöntemler ile travmatik psikolojik yaşantıları detaylı bir şekilde tanımlamak, anlamak ve açıklamak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde planlanarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada fenomenolojik desen temele alınmıştır. Fenomenolojik desen, insanların yaşantıları, algıları, deneyimleri ve olay/durumları nasıl kavramsallaştırdıklarını ortaya koyan bir yöntemdir (Çepni, 2007; Demirkaya, 2008). Fenomenolojik desen ile yapılan içerik analizleri sonucunda ulaşılan veriler, öncelikle kavram haline dönüşmesi ve daha sonra olguyu açıklayabilecek temaların ortaya çıkarılmasına çalışılır. Böylece ulaşılan sonuçlar betimlenerek aktarılır. Ayrıca, doğrudan alıntılara yer verilerek sonuçlar desteklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Psikolojik danışmanların travma ve travma sonrası stres bozukluğuna yönelik deneyimleri yarı yapılandırılmış görüşmelerle incelenmiştir. Çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1-Travmayı nasıl tanımlıyorsunuz?
- 2-Travma ile ilgili eğitim aldınız mı?
- 3-Daha önceden ne tür travmatik bir olgu ile çalıştınız?
- 4-Travma durumlarında ne tür müdahalelerde bulunuyorsunuz?
- 5-Okul rehberlik programınızda travmaya müdahale ile ilgili ne gibi planlamalarınız vardır?
- 6-Travmaya müdahale konusunda önerileriniz nelerdir?

Katılımcılar

Çalışmada görüşlerine başvurulmuş psikolojik danışmanlar 2022-2023 eğitim öğretim yılında Orta Karadeniz bölgesindeki devlet okullarında görev yapan 14 psikolojik danışmanlardır. Çalışmaya katılan psikolojik danışmanlar amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırdığı için nitel çalışmalarda yaygın kullanılan bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcılar ile ilgili bilgiler tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Katılımcılar ile İlgili Tanıtıcı Bilgiler

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Çalıştığı okul türü	Mesleki kıdeminiz	Eğitim düzeyi	Görev yaptığı yerleşim yeri
Pd1	32	Kadın	İlkokul	8	Lisans	Köy
Pd2	35	Kadın	Lise	10	Lisans	İlçe
Pd3	29	Erkek	Lise	5	Lisans	İl
Pd4	31	Kadın	Ortaokul	7	Lisans	İl

Pd5	27	Kadın	Lise	3	Y. Lisans	İlçe
Pd6	38	Kadın	İlkokul	12	Lisans	Köy
Pd7	41	Kadın	İlkokul	16	Lisans	İlçe
Pd8	29	Kadın	Lise	4	Y. Lisans	İlçe
Pd9	32	Erkek	Lise	8	Y. Lisans	İl
Pd10	36	Erkek	Lise	11	Lisans	İlçe
Pd11	34	Kadın	Ortaokul	9	Lisans	İlçe
Pd12	35	Erkek	Lise	10	Lisans	İl
Pd13	28	Kadın	Lise	4	Lisans	İlçe
Pd14	30	Erkek	Ortaokul	5	Lisans	İlçe

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada veriler hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sağladığı en önemli kolaylık, çalışmanın önceden hazırlanmış verilere bağlı olarak sistematik ve karşılaştırma yapılabilecek bilgiler sunmasıdır. Çalışmada psikolojik danışmanlar için hazırlanan görüşme formu, pilot uygulama amacıyla iki psikolojik danışmana uygulanmıştır. Yapılan uygulamalar sonucunda görüşme sorularının işlevselliği test edilmiştir. Daha sonra görüşme formu PDR alan uzmanının incelemesinden sonra son şeklini almıştır. Ayrıca, bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni görüşme formundaki soruların dil açısından inceleyip gerekli düzeltmeleri yapmıştır. Görüşme formunun ilk bölümü psikolojik danışmanların yaşı, cinsiyeti, çalıştığı okul türü, mesleki kıdemi, eğitim durumu ve çalıştığı yerleşim yeri ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formunun ikinci bölümünde ise, travma ve travma sonrası stres bozukluğu ile ilgili sorular yer almaktadır.

Psikolojik danışmanların travmaya yönelik deneyimlerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak Orta Karadeniz bölgesinde görev yapan psikolojik danışmanlar seçilmiştir. Görüşmeden önce katılımcılara görüşme onay formu okutularak imzaları alınmıştır. Bu görüşmeler katılımcıların kabulü ile ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme sırasında katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri için güven verici ve samimi bir iletişim tarzı benimsenmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada, verilerin analizi görüşme sırasında ses kayıt cihazlarına kaydedilen verileri dinleyerek, ses kayıt cihazları ile yapılmayan görüşmelerin yazılı kopyaları kullanılarak yapılmıştır. Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmalarda genellikle kullanılan içerik analizinden (Ekiz, 2013) faydalanarak görüşme verileri sınıflandırılmıştır. Daha sonra sınıflandırılan veriler kavram haritaları ve tablolar şeklinde sunulmuştur. Veri analizi işlemi ayrıca, yorumlama yolu tercih edilmiştir. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar, ayrı ayrı olarak ele alınmıştır. Elde edilen veriler tablolaştırılmıştır. Tablolardaki verileri destekleyecek şekilde katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Katılımcılar bir soruya aynı cevabı farklı şekilde ifade etmiş olsalar da bu cevap için ortak bir tema kullanılmıştır. Verilere dayalı olarak oluşturulan tablo ve şekiller içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçeriklerdeki farklılıklar ve benzerlikler yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Yapılan çalışmaların bilimsel bir özellik kazanabilmesi açısından çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Psikolojik danışmanların travma ve travma sonrası stres bozukluğuna yönelik deneyimlerinin incelenmesi amacıyla hazırlanan görüşme sorularının hazırlanmasında uzman görüşünden yararlanılması, çalışmanın geçerliliğini olumlu yönde etkileyen bir adımdır (Çepni, 2007). Çalışma kapsamında katılımcılarla yapılan görüşmeler not alınmıştır. Daha sonra notlardan elde edilen veriler tablo ve şekiller halinde sunulmuştur. Ayrıca, yüz yüze yapılan görüşmeler aracılığıyla çalışma konusu hakkında katılımcılardan daha ayrıntılı ve derinlemesine veri toplanmasını sağlanmıştır. Bu durumda nitel çalışmalarda geçerliliği arttırmaya yarayan önemli bir özelliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma kapsamında görüşmelerden sonra veriler katılımcıya özetlenmiştir. Daha sonra katılımcının verilerin doğruluğuna ilişkin düşünceleri alınarak katılımcı teyidi alınmıştır. Çalışmada verilerin analiz edilmesinde ve yorumlanmasında başka araştırmacıların görüşlerinden yararlanılması, verilerin amaca uygun bir şekilde toplanması için gerekli zamanın verilmesi, görüşmelerin uygun ortamlarda yapılması çalışmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Etik Prosedürler

Çalışmanın tüm aşamalarında Amerikan Psikoloji Birliği (APA) ve Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği (AERA) tarafından önerilen etik süreçlere uyulmuştur. Katılımcılara ilişkin tanımlayıcı (Ad, Soyad, T.C. no vb.) herhangi bir bilgi toplanmamıştır. Katılımcıların kendilerine bir rumuz (kişisel tanımlayıcı isim) vermeleri istenmiş ve araştırmanın herhangi bir safhasında istemeleri halinde koşulsuz çalışmadan ayrılacakları katılımcılara söylenmiştir. Katılımcıların kişisel mahremiyeti, itibarı ve hakları güvence altına alınmıştır. Araştırma, katılımcı psikolojik danışmanlar için herhangi bir risk taşımamaktadır. Analiz ve raporlama sürecinde şeffaflık ilkesine harfiyen uyulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, çalışma soruları çerçevesinde, psikolojik danışmanların travma ve travma sonrası stres bozukluğuna müdahale deneyimlerine ilişkin görüşleri sunulmakta ve yorumlanmaktadır. Çalışmaya katılan psikolojik danışmanların, Travmayı tanımlamaları ile ilgili görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2
Psikolojik Danışmanların Travma Tanımlamaları

Kategoriler	Temalar	Katılımcılar	f
Dışsal etkenli tanımlamalar (f= 33)	Doğal afetler (deprem, sel, yangın)	Pd1, Pd2, Pd3, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd8, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12, Pd13, Pd14	14
	İnsan eliyle yapılanlar (savaş, işkence, tecavüz)	Pd1, Pd3, Pd4, Pd6, Pd7, Pd8, Pd10, Pd13	8
	Kazalar (iş, trafik)	Pd3, Pd7, Pd9, Pd12	4
	Kayıp, yas	Pd1, Pd5, Pd6, Pd8, Pd10	5
	Ciddi/ölümcül hastalıklar	Pd7, Pd9	2
	Yabancılaşma	Pd1, Pd3, Pd5, Pd7, Pd11	5
	Depresyon	Pd1, Pd2, Pd3, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd8, Pd10, Pd11, Pd12, Pd13, Pd14	13
	Korku	Pd1, Pd3, Pd4, Pd6, Pd8, Pd9, Pd10, Pd12	8
	Bilişsel çarpıtmalar	Pd2, Pd4, Pd5, Pd7, Pd9, Pd11, Pd13, Pd14	8

İçsel etkenli tanımlamalar (f= 61)	Kaçınma	Pd3, Pd4, Pd6, Pd7, Pd10, Pd11, Pd13	7
	Stres	Pd1, Pd2, Pd4, Pd7, Pd11, Pd12, Pd13, Pd14	8
	Dikkat/bellek/yürütücü biliş bozulmaları	Pd1, Pd2, Pd3, Pd4, Pd5, Pd7, Pd8, Pd10, Pd11, Pd12, Pd13, Pd14	12

Tablo 2’de görüldüğü gibi, psikolojik danışmanların travmayı dışsal etkenli tanımlama ve içsel etkenli tanımlama olmak üzere iki kategoride ele aldıkları görülmektedir. Psikolojik danışmanların bir kısmı (f= 33) dışsal etkenli tanımlamalar kategorisinde tanımlamalarını doğal afetler (deprem, sel, yangın) (f= 14), insan eliyle yapılanlar (savaş, işkence, tecavüz) (f= 8), iş ve trafik kazaları (f= 4), kayıp ve yas (f= 5) ve ciddi/ölümcül hastalıklar (f= 2) ile tanımladıkları söylenebilir. Psikolojik danışmanların bir kısmı da (f= 61) içsel etkenli tanımlamalar kategorisinde tanımlamalarını yabancılaşma (f= 5), depresyon (f= 13), korku (f= 8), bilişsel çarpıtmalar (f= 8), kaçınma (f= 7), stres (f= 8) ve dikkat/bellek/yürütücü biliş bozulmaları (f= 12) ile tanımladıkları görülmektedir. Aşağıda araştırmaya katılan psikolojik danışmanların dışsal etkenli kategorisi kapsamında travma kavramını tanımlamalarına yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Pd1: “Travma denilince aklına ilk olarak insanların hayatlarında derin yaralar açan doğal afetler veya insan eliyle gerçekleşen afetler gelir. Doğal afete örnek olarak depremi, insan eliyle gerçekleşen afete ise savaşı örnek olarak verebilirim. Doğal olarak bu afetlerin neden olduğu kayıplar ve etkilerinin insan psikolojisi üzerinde bıraktığı etki olarak tanımlarım travma kavramını.”

Pd3: “Travma; insanın rutin yaşantısını sekteye uğratan ve kişinin baş etmede yetersiz kaldığı psikolojik bir rahatsız olma durumudur. Travmalara genel olarak depresyonlar, yangınlar, işkenceler, trafik kazalarının neden olduğunu söyleyebilirim. Bu nedenler herkeste aynı etkiyi ortaya çıkarmaz. Bu nedenle de travma öznel bir yaşantı durumu olarak da değerlendirilebilir.”

Pd9: “Aslında travma kavramını tanımlamak çok zor. Çok etkenli psişik bir olgu olduğu için net bir tanım ortaya koymak güçtür. Ancak, genel bir tanım yapmak gerekirse, bireyin üstesinden gelemediği, bireyi aşan ve zorlayan bir psikolojik durumdur. Afetler, depresyonlar, savaşlar, tecavüz, ölümle neticelenen kazalar, iş kaybı gibi durumlar insanın üstesinden gelmekte zorlandığı ve yaşamını olumsuz yönde etkileyen durumlar travmanın yaşanmasına neden olduğu söylenebilir”

Dışsal etkenlere göre travmayı tanımlamaya çalışan psikolojik danışmanların görüşlerine bakıldığında da travmayı genel olarak afetleri ve kayıpları temele alarak tanımladıkları, insanın baş etme mekanizmalarının yetersiz kaldığı ve insanın hayatını zorlayan psikolojik yaşantı olarak tanımlamaya çalıştıkları görülmektedir. Aşağıda araştırmaya katılan psikolojik danışmanların içsel etkenli kategorisi kapsamında travma kavramını tanımlamalarına yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Pd2: “Travma, kişinin depresyona girmesi, hayatında yoğun stres yaşaması sonucu bir takım bilişsel yanlış düşünceler geliştirmesi ve bilgiyi hatırlama veya bilgiyi işleme konusunda sorun yaşaması durumudur. Sağlıklı düşünememe halidir.”

Pd4: “Travma bireyin farklı zorlayıcı yaşantılar sonucu yoğun korku geliştirmesi, depresif olma durumu, hayata karşı stresli olma ve bir takım bilişsel sorunlar yaşamasıdır.”

Pd14: “Travmaya genel olarak bireyin olumsuz yaşantılar sonucu depresyona girmesi, sürekli stresli bir ruh halinde olması, dikkatini dağıtması ve olumsuz düşünceler geliştirmesi olarak tanımlayabilirim.”

İçsel etkenlere göre travmayı tanımlamaya çalışan psikolojik danışmanların görüşlerine bakıldığında da travmayı daha çok bireyin bilişsel ve duygusal alanlarla ilgili yaşadıkları problem durumları ile tanımlamaya çalıştıkları görülmektedir. Çalışmaya katılan psikolojik danışmanların daha önce travma ile ilgili eğitim alma durumları ile ilgili bilgi tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3
Psikolojik Danışmanların Travma ile İlgili Eğitim Alma Durumları

Temalar	Katılımcılar	f
Lisans dersi olarak alınana eğitimler	Pd1, Pd2, Pd3, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd8, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12, Pd13, Pd14	14
Lisansüstü dersi olarak alınan eğitimler	Pd5, Pd8, Pd9	3
Hizmet içi eğitimi kapsamında alınan kurslar	Pd1, Pd3, Pd4, Pd6, Pd7, Pd8, Pd10, Pd11, Pd12, Pd14	10
Hizmet içi eğitim kapsamında alınan seminerler	Pd2, Pd4, Pd5, Pd6, Pd7, Pd8, Pd9, Pd10, Pd11, Pd12, Pd13	11
Özel derneklerden alınan kurslar	Pd5, Pd9	2

Tablo 3'te görüldüğü gibi, psikolojik danışmanların tamamının (f=14) lisans eğitimleri boyunca travma ile ilgili eğitim aldıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Psikolojik danışmanlardan bir kısmı (f=3) lisansüstü eğitimleri sırasında travma ile ilgili eğitim aldıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Psikolojik danışmanlardan bir kısmı (f=10) hizmet içi eğitim kapsamında kurslara katıldığını ifade ederken, psikolojik danışmanlardan bir kısmı da (f=11) hizmet içi eğitim kapsamında seminerlere katıldığını ifade ettikleri görülmektedir. Psikolojik danışmanlarda iki kişide travma ile ilgili eğitimleri özel derneklerden aldıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Aşağıda araştırmaya katılan psikolojik danışmanların travma ile ilgili eğitim alma durumlarına yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Pd5: “Ben hem lisans döneminde hem de yüksek lisans eğitimim döneminde travma ve TSSB ile ilgili dersler aldım. Ayrıca, bilişsel davranışçı terapiler derneğinin yapmış olduğu, Prof. Dr. Hakan Türkçapar ve arkadaşlarının eğitimleri verdiği kurslara da katıldım. MEB’de öğretmen olarak çalıştığım için travma ile ilgili hizmet içi eğitim kapsamında verilen birçok seminerlere de katıldım.”

Pd2: “Lisans eğitimim sırasında travma ile ilgili dersler almıştım. Derste hocamız teorik bilgilerle birlikte vaka analizlerine de derslerde değiniyordu. Bu nedenle seçmeli derslerimizde de travma ve vaka analizlerine yönelik dersler seçiyorduk. Son olarak, travma ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı’nın ÖBA sistemi üzerinden hazırladığı travma ile ilgili seminerlere de katıldım.”

Pd7: “Lisans derslerinde travma ile ilgili derslerimiz ya da dersler içerisinde travma ile ilgili konularımız vardı. Bunun dışında hizmet içi eğitim aracılığıyla kurs ve seminerlere katıldım.”

Psikolojik danışmanların görüşlerine bakıldığında, travma ile ilgili eğitimleri daha çok lisans döneminde aldıkları söylenebilir. Ayrıca, psikolojik danışmanların atandıktan sonra, travma ile ilgili eğitimlerini hizmet içi eğitim aracılığıyla aldıkları görülmektedir. Psikolojik danışmanların daha önce ne tür travmatik olgularla çalıştıklarına dair bilgiler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4
Psikolojik Danışmanların Çalıştığı Travmatik Olgular

Katılımcılar	Kayıp/Yas	Deprem	Fiziksel istismar	Siber zorbalık	Trafik kazası	Sel felaketi	Göç/Taşınma	Ailevi sorunlar /Boşanma	Sağlık sorunları	Ayrımcılık/ Dışlanma	Hakaret/alay edilmesi
Pd1		✓		✓				✓		✓	✓
Pd2	✓		✓		✓		✓		✓	✓	

Pd3				✓		✓		✓			✓
Pd4		✓	✓	✓					✓		✓
Pd5	✓			✓	✓		✓		✓	✓	
Pd6		✓			✓		✓				✓
Pd7			✓	✓				✓			✓
Pd8	✓	✓				✓	✓		✓	✓	
Pd9				✓	✓					✓	
Pd10			✓	✓		✓		✓			✓
Pd11				✓		✓			✓		✓
Pd12	✓	✓			✓		✓			✓	
Pd13			✓	✓				✓			✓
Pd14	✓	✓				✓			✓	✓	✓
Frekans	5	6	5	9	5	5	5	5	6	7	9

Tablo 4’de görüldüğü gibi, psikolojik danışmanların büyük bir kısmı (f= 9) siber zorbalık ve hakaret/alay edilme ile ilgili travmatik vakalar ile çalıştıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bazı psikolojik danışmanlar ise (f=7) ayrımcılık ve dışlanma ile ilgili vakalar ile çalıştıklarını ifade ederken, bazı danışmanların ise (f=6), depresyon ve sağlık sorunları ile ilgili vakalarla çalıştıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Son olarak bazı psikolojik danışmanların (f=5), kayıp/yas, fiziksel istismar, trafik kazaları, sel felaketi, göç/taşınma ve ailevi sorunlar/boşanma vakaları ile ilgili çalıştıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Aşağıda araştırmaya katılan psikolojik danışmanların çalıştıkları travmatik olaylar ile ilgili görüşlerine doğrudan yer verilmiştir.

Pd2: “Ben bir dönem İstanbul’da bir okulda çalışıyordum. Çalıştığım okul çok kalabalık bir okul olduğu için birçok farklı vaka ile çalışma imkanı bulmuştum. Annesini kaybeden bir öğrenci ile çalışmışım. Fiziksel istismara uğrayan kurbanlar, trafik kazası geçirmiş öğrenciler, İstanbul’a taşınan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve yeni taşınan öğrencilerin bir takım ayrımcılığa uğramaları ile ilgili vakalarla çalıştım. Son olarak, ailelerinde ciddi sağlık sorunları yaşayan öğrencilerin bu durumdan etkilenmeleri ile ilgili vakalar ile çalıştım.”

Pd6: “Görev yaptığım okulda depremzede öğrenciler var. Dolayısıyla depremden etkilenen öğrencilerle çalıştım. Deprem sonrasında taşınan depremzedelerin yaşadıkları bir takım uyum sorunları ile ilgili çalıştım. Bunun dışında daha önceden çalıştığım okullarda daha çok hakaret ve alay edilme ile ilgili vakalarla çalıştım. Ayrıca, trafik kazası geçiren ve kazadan etkilenen öğrencilerle de çalışmışım.”

Pd11: “Benim son zamanlarda en çok karşılaştığım vakalar siber zorbalıkla ilgili vakalardır. Daha sonra okullarda yaşanan hakaret ve küçük görme/küçük düşürücü davranışlar en çok karşılaştığım vakalardır. Ayrıca çalıştığım yerde özellikle ilkbahar aylarında sel felaketi sıkça yaşanıyor, dolayısıyla sel felaketinden etkilenen vakalarla çalışmam kaçınılmaz oluyor. Okullarda karşılaştığım diğer bir vaka türü de sağlık sorunları ile ilgili yaşanan vakalardır.”

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında, genel olarak psikolojik danışmanların birçok farklı travmatik vakalarla çalıştıkları görülmektedir. Psikolojik danışmanların travma vakalarında başvurdukları müdahale türleri ile ilgili bilgiler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5
Psikolojik Danışmanların Travmatik Vakalarında Başvurdukları Müdahale Türleri

Katılımcılar	Terapötik ilişkinin kurulması	İşbirliğine dayalı çalışma	Vakayı anlamaya çalışma	Alan yazına başvurma	Süpervizyon desteğini alma	Psikolojik sağlamlığı destekleme	Sosyal destek kaynaklarını aktif hale getirme/güçlendirme	Güvenli alan oluşturma/güven duygusunu geliştirme	Sevk etme hizmetine başvurma
Pd1	✓		✓	✓		✓		✓	
Pd2	✓	✓			✓	✓		✓	
Pd3	✓		✓				✓	✓	✓
Pd4	✓		✓		✓	✓		✓	
Pd5	✓	✓	✓				✓	✓	
Pd6	✓		✓	✓			✓	✓	✓
Pd7	✓	✓					✓	✓	
Pd8	✓		✓		✓	✓		✓	
Pd9	✓		✓				✓	✓	✓
Pd10	✓	✓	✓	✓			✓	✓	
Pd11	✓		✓		✓	✓		✓	
Pd12	✓	✓	✓	✓			✓	✓	
Pd13	✓		✓		✓	✓		✓	✓
Pd14	✓		✓	✓		✓		✓	
Frekans	14	5	12	5	5	7	7	14	4

Tablo 5’te görüldüğü gibi, psikolojik danışmanların tamamı (f= 14) travmatik vakalar ile çalıştıklarında öncelikle terapötik ilişkinin kurulması ve güvenli alan oluşturulması/güven duygusunun geliştirilmesi ile ilgili müdahalede bulduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Daha sonra, psikolojik danışmanların travmatik vakalar ile çalıştıklarında sırasıyla vakayı anlamaya çalışma (f=12), danışanın psikolojik sağlamlığını destekleme (f=7) ve danışanın sosyal destek kaynaklarını aktif hale getirme/güçlendirmeye (f=7) çalıştıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca, bazı psikolojik danışmanların (f=5) iş birliğine dayalı çalışma, alan yazına başvurma ve süpervizyon desteğini alma gibi çalışmalara başvurduklarını belirttiği görülmektedir. Son olarak, bazı psikolojik danışmanların ise (f=4) travmatik vakalarda sevk etme hizmetine başvurduklarını ifade ettiği görülmektedir. Aşağıda araştırmaya katılan psikolojik danışmanların çalıştıkları travmatik vakalarda başvurdukları müdahale türleri ile ilgili görüşlerine doğrudan yer verilmiştir.

Pd1: “Çalıştığım bütün vakalarda olduğu gibi travmatik vakalarda da öncelikle terapötik ilişkiyi kurmaya çalışırım. Vakanın türüne göre gerekli ön çalışmaları yaparım. Danışanın kendisini güvende hissedecek ortamı oluşturmaya çalışırım. Vaka türüne göre mutlaka alanyazında neler çalışılmış bakarım. Danışanın yaşam öyküsünü ve vakayı anlamaya çalışırım. Kullanacağım danışma kuramına

göre hazırladığım müdahale programını uyguladım. Ayrıca, travmatik vakalarda danışanın psikolojik sağlamlığını destekleyecek etkinlik ve uygulamalara öncelik veririm.”

Pd7: “Öncelikle danışan ile terapötik ilişkinin kurulması çok önemlidir. Terapötik ilişki danışma sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için hayati öneme sahiptir. Danışanın kendisini açabilmesi için kendisini güvende hissetmesi de süreç için çok önemlidir. Bu nedenle danışanın kendini rahat hissetmesini sağlamaya çalışırım. Danışma sürecinde danışan ile iyi bir işbirliği kurmak gerektiğine inanıyorum. Danışanın travmatik durumu sağlıklı bir şekilde atlatılması için sosyal destek kaynaklarını geliştirici müdahalelerde bulunurum.”

Pd13: “Travmatik vakalarla çalışmak çok zorlu bir süreçtir. Dolayısıyla hem bilgi hem de beceri gerektiren bir yardım etme sürecidir. Başarılı olmak için çok yönlü düşünme ve çok hassas davranmak gerekir. Bunun bilinci içerisinde genel olarak ben travmatik vakalarla çalışırken, terapötik ilişkiye ve güvenli alan oluşturmaya önem veririm. Vakayı detaylı bir şekilde anlamaya çalışır ve vaka formülasyonunu hazırlarım. Vakanın türüne göre danışanın kendisini güçlü hissedebilecek etkinlikleri uyguladım. İhtiyaç duyduğumda süpervizyon desteğini alırım. Bütün bu çalışmalara rağmen faydalı olamayacağımı düşündüğümde sevk etme hizmetine başvururum.”

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında, genel olarak psikolojik danışmanların travmatik vakalarla çalıştıklarında terapötik ilişki, güvenli alan oluşturma, vakayı anlamaya çalışma, işbirliği, alan yazına başvurma, psikolojik sağlamlığı destekleme, sosyal desteği kullanma ve sevk etme hizmetini kullanma ile ilgili müdahale çalışmaları yaptıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Psikolojik danışmanların okul rehberlik programlarında travma ile ilgili planlamaları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6
Psikolojik Danışmanların Okul Rehberlik Programlarında Travma ile İlgili Planlamaları

Katılımcılar	Protokollerin Hazırlanması	Travma türleri hakkında bilgilendirme	Müdahale programları hazırlama	Dikkat çekici afiş broşür hazırlama	Koruma, önleme ve müdahale ekiplerinin oluşturulması	Paydaşlarla etkin iletişim kurma	Risk belirleme ve erken müdahale hazırlıkları	Okullarda güvenli ortamlar oluşturma	Travma sonrası sosyal destek sağlama planlaması
Pd1	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓
Pd2	✓	✓	✓	✓	✓			✓	
Pd3	✓		✓				✓	✓	✓
Pd4	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Pd5	✓	✓	✓				✓	✓	
Pd6	✓	✓	✓	✓	✓				✓
Pd7	✓	✓	✓				✓	✓	
Pd8	✓		✓		✓	✓		✓	✓
Pd9	✓	✓	✓					✓	✓
Pd10	✓	✓	✓	✓			✓		

Pd11	✓		✓		✓			✓	✓
Pd12	✓	✓	✓	✓			✓	✓	
Pd13	✓		✓		✓	✓		✓	✓
Pd14	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Frekans	14	9	14	7	7	5	6	12	8

Tablo 6’da görüldüğü gibi, psikolojik danışmanların tamamı (f= 14) okul rehberlik programlarında protokollerin hazırlanması ve müdahale programlarının hazırlanmasına yer verdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Psikolojik danışmanların büyük bir kısmı (f= 12) okul rehberlik programlarında okullarda güvenli ortamlar oluşturmaya yer verdiklerini ifade ederken, bir kısmı da (f= 9), okul rehberlik programlarında travma türleri hakkında bilgilendirme çalışmalarına yer verdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Psikolojik danışmanların bir kısmı (f= 8) okul rehberlik programlarında travma sonrası sosyal destek sağlamaya çalıştıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Psikolojik danışmanların bir kısmı (f=7) okul rehberlik programlarında dikkat çekici broşür hazırlama ve koruma/önleme/ müdahale ekiplerinin oluşturulmasına yer verdikleri görülmektedir. Son olarak bazı psikolojik danışmanlar (f= 6) okul rehberlik programlarında risk belirleme ve erken müdahale hazırlıklarına yer verdikleri ifade ederken, bazı psikolojik danışmanların ise (f= 5), okul rehberlik programlarında paydaşlarla etkin iletişim kurmaya yönelik planlamalara yer verdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Aşağıda araştırmaya katılan psikolojik danışmanların okul rehberlik programlarında travma ile ilgili planlamalarına dair görüşlerine doğrudan yer verilmiştir.

Pd3: “Okul rehberlik programlarında protokollerin hazırlanması öncelikli işimizdir. Planlamamızda müdahale programlarımız olur. Ayrıca, risk belirleme ve erken müdahale ile ilgili hazırlıklarımız olur. Öte yandan, travma sonrası destek sağlama ile ilgili program çalışmalarımız olur. Özellikle travma ile ilgili planlarımızda güvenli ortamları oluşturma planlarımızda önemli yer tutar.”

Pd8: “Okul rehberlik programlarımızda birtakım programlarla ilgili protokoller var. Protokollerde travma ile ilgili koruma, önleme ve müdahale ekiplerinin oluşturulması ve ilgili kişilerin yapması gerekenler ile ilgili detaylı çalışmalara yer verilir. Ayrıca, okul rehberlik programımızda travma ile ilgili müdahale programlarına yer veririm. Bu konuda mümkün olduğu kadar meslektaşlarımla iletişim içerisinde olmaya çalışırım ve planlamalarında mutlaka işbirliğine dayalı çalışmalara yer veririm. Travma ile ilgili özellikle travma sonrası nelerin yapılabileceği ve danışana nasıl destek olunabileceği ile ilgili çalışmalar planlamalarımda mutlaka ele alırım. Örneğin, okul rehberlik planlamalarımda danışanların kendilerini güvende hissetmeleri için neler yapılabilir ile ilgili etkinlikler ve uygulamalara yer veririm.”

Pd14: “Okul rehberlik programının planlamasında rutin işlemlerin dışında travma ile ilgili müdahale programları, koruyucu ve önleyici çalışmalar, bilgilendirici çalışmalar, paydaşlarla ilgili görev ve sorumluluklar ve danışanların kendilerini güvende hissedebilecekleri her türlü etkinlik ve uygulamalara yer veririm.”

Katılımcıların okul rehberlik programlarında travma ile ilgili planlamalarına bakıldığında protokollerde travma ile ilgili risk belirleme ve erken müdahale hazırlıklarından ayrı olarak koruma, önleme ve müdahale ile ilgili çalışmalara yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca, katılımcıların okul rehberlik programlarında özellikle okullarda güvenli alanların oluşturulması, etkili bir işbirliğinin sağlanması ve psikolojik sağlamlığı sağlamak için destekleme çalışmalarına değindikleri görülmektedir. Psikolojik danışmanların travmaya müdahale konusunda önerileri tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7
Psikolojik Danışmanların Travmaya Müdahale Konusunda Önerileri

Temalar	Kategoriler	Katılımcılar	f
Bilgilendirme Çalışmaları (f=24)	Tanımlayıcı çalışmalar yapmak	Pd1, Pd3, Pd4, Pd6, Pd8, Pd10, Pd11, Pd14	8
	Seminerler ve konferanslar düzenlemek	Pd2, Pd3, Pd5, Pd6, Pd9, Pd10, Pd13	7
	Travma sonrası olası tepkilerin açıklanması ve normalleştirme	Pd1, Pd4, Pd13	3
	Önleyici rehberlik çalışmaları	Pd3, Pd6, Pd7, Pd11, Pd12, Pd14	6
Eğitsel Çalışmalar (f=15)	Lisans eğitimlerinde zorunlu travma ile ilgili derslerin olması gerekliliği	Pd2, Pd3, Pd5, Pd8, Pd10, Pd12	6
	Ortaöğretimde müfredatında travma ile ilgili ders veya konulara yer vermek	Pd1, Pd11, Pd14	3
	Travma ile ilgili aile eğitimleri vermek	Pd2, Pd7, Pd9, Pd10, Pd12, Pd14	6
Sosyal çalışmalar (f=11)	Sosyal faaliyetlere katılımı sağlamak	Pd1, Pd2, Pd3, Pd5, Pd9	5
	Sosyal destek kaynaklarını güçlendirmek	Pd5, Pd8, Pd10, Pd12, Pd13, Pd14	6

Tablo 7 incelendiğinde çalışmaya katılan psikolojik danışmanların travmaya müdahale konusunda önerilerinin bilgilendirme çalışmaları (f= 24), eğitsel çalışmalar (f= 15) ve sosyal çalışmalar (f= 11) olmak üzere üç temada öneriler sundukları görülmektedir. Katılımcıların bilgilendirme teması kapsamında, tanımlayıcı çalışmalar yapmak (f= 8), seminer ve konferanslar düzenlemek (f= 7), travma sonrası olası tepkilerin açıklanması ve normalleştirme (f= 3) ve önleyici rehberlik çalışmaları (f= 6) dört farklı kategoride öneriler ele alındığı görülmektedir. Eğitsel çalışmalar temasında sırasıyla, lisans eğitimlerinde zorunlu travma ile ilgili derslerin olması (f= 6), travma ile ilgili aile eğitimleri vermek (f= 6) ve ortaöğretim müfredatında travma ile ilgili ders veya konulara yer vermek (f= 3) olmak üzere üç kategoride önerilerin sunulduğu görülmektedir. Son olarak, katılımcıların sosyal çalışmalar temasında, sosyal destek kaynaklarının güçlendirilmesi (f= 6) ve sosyal faaliyetlere katılımın sağlanması (f= 5) olmak üzere iki kategoride öneriler sundukları görülmektedir.

Pd1: “Bence bu konuda öncelikle travma yaşantıları ile ilgili temel bilinmesi gereken kavramların ne olduğunu anlatmak gerekir. Çünkü birçok kişinin travma yaşantıları hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığını düşünüyorum. Daha sonra travma sonrasında neler yaşandığını ve olası yaşantılara karşı nelerin yapılması gerektiği hakkında insanlar bilgilendirilmelidir. Bu bağlamda herkese ulaşabilmek için ortaöğretimde başlamak üzere eğitimlerin verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Travma sonrasında kişinin sosyal faaliyetlere katılımını sağlayıcı faaliyetler düzenlemek gerektiğini düşünüyorum.”

Pd5: “Öncelikle kamuoyunda travma ile ilgili bir bilinç geliştirmek gerektiğini düşünüyorum. Bunu da seminerler düzenlemek, konu ile ilgili konferanslar vermek ve travma konusunu yaygınlaştırıcı eğitimi çalışmaları planlamak gerektiğini düşünüyorum. Özellikle başta eğitim fakülteleri olmak üzere bütün lisans programlarında travma ile ilgili derslerin olması gerektiğini düşünüyorum. Son

olarak travma yaşantısı geçirmiş kişilerin sosyal destek kaynaklarının güçlendirilmesi ve sosyal hayata veya rutin hayatına bir an önce dönmesi için çalışmaların yapılması gerektiğini düşünüyorum.”

Pd12: “Birçok konuda olduğu gibi travma konusunda da kesinlikle önleyici rehberlik çalışmalarına daha çok önem verilmelidir. Üniversitelerde konu ile ilgili eğitimlerin yaygınlaştırılması gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca, Halk Eğitim Merkezleri ve okullar aracılığıyla ailelere eğitimler verilmelidir. Son olarak kişinin sosyal yaşam becerilerini geliştirici faaliyetler yapılmalıdır.”

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde travma konusunda önleyici rehberlik çalışmalarına, eğitim faaliyetlerinin önemine ve sosyal ilişkileri güçlendirme ile ilgili çalışmalara vurgu yaptıkları görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, psikolojik danışmanların travma ve travma sonrası stres bozukluğuna yönelik deneyimleri nitel araştırma yöntemi ile incelenmiştir. İlk olarak katılımcıların travmayı nasıl tanımladıkları incelenmiştir. Katılımcıların travmayı dışsal etkenler ve içsel etkenler olmak üzere iki kategoride tanımladıkları görülmüştür. Alan yazında birçok araştırma (Adamson ve Peacock, 2007; Allen, Jerome, White, Marston, Lamb, Pope ve Rawlins, 2002; Arslan, Savaşer, Hallett ve Balcı, 2012) sonucu araştırmanın verileri ile paralellik göstermektedir. Araştırmada dışsal etkenlere göre travmayı tanımlayan katılımcıların travmayı doğal afetler (deprem, sel vb.), insan eliyle yaşanan travmatik olaylar (savaş, işkence, tecavüz vb), kazalar, kayıp/yas ve ölümcül hastalıklar ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu veriler alanyazında birçok araştırmanın sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Öte yandan, katılımcıların bir kısmı da travmayı, içsel etkenleri temele alarak yabancılaşma, depresyon, korku, bilişsel çarpıtmalar, kaçınma, stres ve bilişsel bozulmalar ile ilişkilendirerek tanımlamalar yaptıkları görülmektedir. Alanyazında travmayı içsel etkenler kapsamında depresyon (Amato, 2000), korku (Atay ve Kerimoğlu, 2003), stres (Bahar, Savaş ve Bahar, 2009) ile ilişkilendirerek tanımlamaların yapıldığı bilinmektedir. Bu çalışmada alan yazındaki diğer çalışmalardan farklı olarak katılımcıların travmayı yabancılaşma ve bilişsel süreçler ile tanımlamalar yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmada katılımcıların tamamının lisans sürecinde travma ile ilgili dersler aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, katılımcıların büyük bir kısmı travma ile ilgili hizmetiçi seminer ve kurslara katıldıklarına yönelik veriler elde edilmiştir. Bu verilerde alan yazında yapılan birçok çalışmanın (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Çelik, 2007; Çetinkaya, 2018) sonuçlarına paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu çalışmada katılımcıların lisansüstü eğitim sürecinde ve özel derneklerden kurslar aldıklarına yönelik veriler elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarında özellikle lisans derslerinde travmaya yönelik derslerin olduğu ve konu ile ilgili hizmetiçi eğitimlerden katılımcıların faydalandığı sonucuna ulaşılabılır.

Araştırmada ele alınan konulardan biri de psikolojik danışmanların çalıştığı travmatik olguların neler olduğudur. Araştırma verilerine göre katılımcılar hakaret/alay edilmesi, kayıp/yas, deprem, fiziksel istismar, siber zorbalık, trafik kazası, sel felaketi, göç/taşınma, ailevi sorunlar/boşanma, sağlık sorunları ve ayrımcılık/dışlanma gibi travmatik yaşantılarla çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma verileri birçok araştırma (Collins ve Collins, 2005; Dehue, Bolman ve Völlink, 2008; Demirli-Yıldız, Sevil-Gülen ve Erdur-Baker, 2018; Dinçel, 2006) verileri ile desteklenmektedir. Katılımcıların çok çeşitli travmatik yaşantı ile çalışmalarında ergenlik döneminde olan öğrencilerle çalışıyor olmalarının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, psikolojik danışmanların farklı bölge ve kültürlerde çalışmaları da farklı travmatik olgularla çalışmalarında rol oynadığı söylenebilir.

Araştırma da psikolojik danışmanların travmatik olaylarda başvurdukları müdahale türleri ele alınmıştır. Katılımcıların terapötik ilişkinin kurulması, işbirliğine dayalı çalışma, vakaya anlamaya

çalışma, alan yazına başvurma, süpervizyon desteği alma, sosyal destek kaynaklarını güçlendirme, güvenli alan oluşturma ve sevk etme hizmetlerine başvurdukları ile ilgili veriler elde edilmiştir. Araştırmada ulaşılan verilerin alanyazında birçok araştırma (Duman, 2018; Dopheide, 2006; Eroğlu, Aktepe, Akbaba, Işık ve Özkorumak, 2015; Eskin, Akoğlu ve Uygur, 2006; Eryılmaz, 2009) verilerine uygun olduğu görülmektedir.

Katılımcıların okul rehberlik programlarında travma ile ilgili birçok farklı planlamalar yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların görev yaptıkları kurumlarda travma ile ilgili planlamalarını şu şekilde sıralamak mümkündür; protokollerin hazırlanması, travma türleri hakkında bilgilendirme, müdahale programlarını hazırlama, dikkat çekici afiş ve broşür hazırlama, koruma/önleme/müdahale ekiplerini oluşturma, paydaşlarla etkin iletişim kurma, risk belirleme çalışmalarını yapma, okullarda güvenli ortamlar oluşturma, travma sonrası sosyal destek sağlamaya yönelik planlamaların yapılması gibi verilere ulaşılmıştır. Yapılan çalışmanın verileri alanyazında birçok araştırma (Juvonen ve Gross, 2008; Kaya, 2015; Ören ve Gençdoğan, 2007) verileri ile benzerlik gösterdiği görülmüştür. Planlama ile ilgili psikolojik danışmanların farklı planlamalar yapmaları mesleki bilgi ve becerilerinin farklılığı ile birlikte görev yaptıkları okulların türlerinin farklılığı ile açıklanabilir.

Son olarak araştırmada psikolojik danışmanlar travmaya müdahale ile ilgili önerileri ele alınmıştır. Katılımcılar bilgilendirme çalışmaları, eğitsel etkenler ve sosyal çalışmalar ile ilgili önerilerde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer öneriler alanyazında başka çalışmalarda (Güler ve Çakır, 2013; Howard, Wang ve Yan, 2007; Jaksec, Dedrick ve Weinbberg, 2000; Juvonen ve Gross, 2008; Kaya, 2015; Molnar, Berkman ve Buka, 2001) da görmek mümkündür. Ancak bu çalışmada bilgilendirme çalışmaları kapsamında önleyici rehberlikle ilgili çalışmalarının yapılması bu çalışmanın ayırt edici bir veri olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, çalışmada eğitsel etkenler kapsamında aile eğitimlerinin yapılmasına yönelik çalışmaların yapılmasına vurgu yapılması önem taşımaktadır.

Bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan psikolojik danışmanlar ile yürütülmüştür. Özel kurslarda ve özel okullarda öğrenci sayısının azımsanmadığı günümüzde farklı kurumlarda yapılacak bir çalışmada farklı sonuçların elde edilebileceği düşünülmektedir. Farklı kurumlarda elde edilen verilerin devlet okullarına yönelik yapılan çalışma sonuçları ile karşılaştırma yapma imkanı sağlayacak daha derinlemesine araştırmalar yapılabilir. Bu çalışmada veriler sadece psikolojik danışmanların travma ile ilgili deneyimleri temele alınarak toplanmıştır. Psikolojik danışmanların travmaya müdahale yeterlilikleri üzerine bir araştırma yapılabilir. Son olarak travmaya yönelik müdahale programlarının etkililiğine yönelik deney ve kontrol gruplu psiko-eğitim programlarının psikolojik danışmanların beceri ve yeterliliklerine yönelik etkileri incelenebilir. Yapılan çalışmanın travma ile ilgili daha sonra yapılacak çalışmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Bu çalışma nitel araştırma olarak yapıldığı için genellenebilirlik bakımından birtakım sınırlılıklar içerebilir. Nicel veya karma bir desen ile yapılacak bir çalışma konu ile ilgili daha genellenebilir veriler elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- Allen, M., Jerome, A., White, A., Marston, S., Lamb, S., Pope, D. & Rawlins, C. (2002). The preparation of school psychologists for crisis intervention. *Psychology in the Schools*, 39, 427-439. <https://doi/abs/10.1002/pits.10044>.
- Amato, P.R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 1269-1287. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.01269.x>.
- Bacanlı, F., Eşici, H. & Özünlü, M. B. (2013). Kariyer karar verme güçlüklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (40),198-211.

- Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (36), 142-157.
- Caplan, G. (1989). Recent developments in crisis intervention and the promotion of support services. *Journal of Primary Prevention*, 10 (1), 3-25.
- Çapulcuoğlu, U. & Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, (1), 12-24.
- Demirli-Yıldız, A., Sevil-Gülen, Ö. & Erdur-Baker, Ö. (2018). Kriz, kriz tepkileri ve kriz danışmanlığı. Ö. Erdur-Baker ve T. Doğan (Ed.), *Kriz danışmanlığı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, T. & Karaman, N. G. (2018). Ailede boşanma: Çocuk ve ergenlerin boşanma sonrası yaşama uyumu Ö. Erdur-Baker ve T. Doğan (Ed.), *Kriz danışmanlığı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dopheide, J. A. (2006) Recognizing and treating depression in children and adolescents. *American Journal of Health-System Pharmacy*, 63, 233-243. <https://doi:10.2146/ajhp050264>
- Donovan, H. (1995). The P.L.A.C.E. Crisis Intervention Model: Emotional First-Aid. Guides - Non-Classroom. Kaynak: Eric-Ebsco.
- Güler, D. & Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 82-94.
- Janosik, E. H. (1986). *Crisis counseling: A contemporary approach*. Monterey, CA: Jones and Bartlett.
- Irak M. (2009). *Psikopatolojilerde bilgi işleme süreçleri: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Kanel, K. (2003). *A guide to crisis intervention (2nd ed.)*. Fullerton, CA: Brooks/Cole.
- Kogan, S. M. (2004). Disclosing unwanted sexual experiences: Results from a national sample of adolescent women. *Child Abuse Negl*, 28, 147-165. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2003.09.014>
- Mete-Otlu, B. (2011). *Okul psikolojik danışmanlarının krize müdahalede kullandıkları başa çıkma stratejilerinin incelenmesi: İzmir il örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Miller, A. K. & Chandler, K. (2004). *Violence in u. s. public schools. 2000 school survey on crime and safety*. National Center of Education Statistics.
- Murphy, M. L. (2004). *Crisis Intervention Training for Students in School Counselor Preparation Programs*. Florida: University of Florida.
- Ören, N. & Gençdoğan, B. (2007). Lise öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 85-92.
- Sayan-Karahan, A. (2012). *Boşanma sonrası yaşama uyum*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Sayı1, I. (2002). İntihar davranışı üzerine. *Dergimiz, Çankaya RAM*, 1, 6-8.
- Shuckit, M.A (1993). *Alkol ve madde kötüye kullanımı*. (Çev: S. Koray ve K. Kamberoğlu). Saray Kitabevi. İzmir.

- Smith, P. K. (2012). Cyberbullying: Challenges and opportunities for a research program—A response to Olweus (2012). *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 553-558. doi: 10.1080/17405629.2012689821
- Sözer, Y. (1992). Psikiyatride Kriz Kavramı ve Krize Müdahale. *Kriz Dergisi*, 1(1), 8-12.
- Subaşı, G. (2010). Ergenlerde sosyal kaygı ve akran ilişkilerinin psikobiyolojik sosyal kaygı modeline göre sınanması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 52-68.
- Ünalı, M. & Şahin, R. (2012). Şiddete yönelik tutum ve okul zorbalığı. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1 (1), 63-71.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakök, K. (2010). Çocuk istismarı ve ihmali, tanım ve risk faktörleri. *Katkı Pediatri Dergisi*, 32(4), 423-434.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction: Although schools are institutions where desired characteristics such as socialization are acquired since childhood, they are also environments where many problems can be experienced (Miller and Chandler, 2004). Some of these problems are psychological problems. When the literature is examined, psychological problems encountered in schools; bullying (Smith, 2012; Ünalı and Şahin, 2012), abuse (Kogan, 2004; Yurdakök, 2010), test anxiety (Çapulcuoğlu and Gündüz, 2013; Güler and Çakır, 2013), addiction (Irak, 2009; Shuckit, 1993), social relations (Bilgin, 2009; Subaşı, 2010), divorce and separation (Amato, 2000; Sayan-Karahan, 2012), depression (Dopheide, 2006; Ören and Gençdoğan, 2007), academic failure (Bacanlı, Eşici and Özünlü, 2013). Another problem seen in schools is that these problems turn into traumatic experiences (Mete-Otlu, 2011). People may encounter different negative experiences, various natural disasters or problems arising from their developmental periods that may disrupt the existing balance in life. However, these problems can sometimes turn into crisis experiences depending on individuals' subjective perceptions (Demirli-Yıldız, Sevil-Gülen and Erdur-Baker, 2018). In summary, it is seen that research conducted abroad generally focuses on guidance counselors' trauma intervention preparations, while studies conducted in Turkey mostly use clinical examples or study specific trauma situations. However, no research has been found in the literature that systematically addresses trauma situations experienced in schools as a whole from the perspective of school psychological counselor teachers. Considering the limitations and suggestions of the research in the literature, it is thought that knowing the trauma intervention experiences of school counselor teachers, which is the main problem of this research, will make a significant contribution to the literature. In this context, the general purpose of this research is to examine psychological counselors' experiences regarding trauma and post-traumatic stress disorder. It is aimed to describe, understand and explain traumatic psychological experiences in detail with qualitative methods that are effective in examining dynamic and complex processes.

Method: This study was planned and carried out within the framework of a qualitative research approach. The study was based on the phenomenological pattern. Phenomenological design is a method that reveals how people conceptualize their lives, perceptions, experiences and events/situations (Çepni, 2007; Demirkaya, 2008). The data obtained as a result of the content analysis conducted with the phenomenological pattern is firstly transformed into a concept and then the themes that can explain the phenomenon are tried to be revealed. Thus, the results obtained are described and conveyed. Additionally, the results are supported by including direct quotations (Yıldırım and Şimşek, 2016). Psychological counselors' experiences regarding trauma and post-traumatic stress disorder were examined through semi-structured interviews. In the study, data analysis was carried out by listening to the data recorded on voice recorders during the interview and by using written copies of the interviews that were not recorded with voice recorders. In the analysis of the data obtained in this study, the interview data were classified using content analysis (Ekiz, 2013), which is generally used in qualitative research.

Findings, Discussion and Results: In this section, psychological counselors' views on trauma and post-traumatic stress disorder intervention experiences are presented and interpreted within the framework of the study questions. When we look at the opinions of psychological counselors who try to define trauma according

to external factors, it is seen that they generally define trauma based on disasters and losses, and they try to define it as a psychological experience in which people's coping mechanisms are insufficient and which puts a strain on people's lives. When we look at the opinions of psychological counselors who try to define trauma according to internal factors, it is seen that they try to define trauma mostly with the problem situations that the individual experiences in cognitive and emotional areas.

Considering the opinions of psychological counselors, it can be said that they received trauma-related training mostly during their undergraduate years. Additionally, it can be said that psychological counselors stated that they received trauma-related training through in-service training after they were appointed. Considering the opinions of the participants, it is seen that psychological counselors generally work with many different traumatic cases. Considering the opinions of the participants, it is seen that psychological counselors generally stated that when they work with traumatic cases, they carry out intervention studies regarding therapeutic relationships, creating a safe space, trying to understand the case, cooperation, consulting the literature, supporting psychological resilience, using social support and using the referral service. When we look at the participants' trauma-related planning in school guidance programs, it is seen that the protocols include studies on protection, prevention and intervention, apart from trauma-related risk identification and early intervention preparations. In addition, it is seen that the participants mentioned school guidance programs, especially the creation of safe spaces in schools, effective cooperation and support efforts to ensure psychological resilience. First, how the participants defined trauma was examined. It was observed that the participants defined trauma in two categories: external factors and internal factors. In many studies in the literature (Adamson & Peacock, 2007; Allen, Jerome, White, Marston, Lamb, Pope, & Rawlins, 2002; Arslan, Savaşer, Hallett, & Balci, 2012), similar to the results of the research, trauma is defined according to internal factors and external factors. can be seen. In the study, it is seen that the participants who define trauma according to external factors mostly define trauma on the themes of natural disasters (earthquake, flood, etc.), human-made traumatic events (war, torture, rape, etc.), accidents, loss/mourning and fatal diseases. In addition, data was obtained that the majority of the participants attended in-service seminars and courses related to trauma. It can be said that these data are parallel to the results of many studies conducted in the literature (Çapulcuoğlu and Gündüz, 2013; Çelik, 2007; Çetinkaya, 2018). According to the research data, it was concluded that the participants worked with traumatic experiences such as insult/ridicule, loss/mourning, earthquake, physical abuse, cyberbullying, traffic accident, flood, migration/moving, family problems/divorce, health problems and discrimination/exclusion. The research data is supported by the data of many studies (Collins and Collins, 2005; Dehue, Bolman and Völlink, 2008; Demirli-Yıldız, Sevil-Gülen and Erdur-Baker, 2018; Dinçel, 2006). It can be said that the fact that psychological counselors have worked with many different traumatic experiences and that counselors working in secondary education are working with students in adolescence is effective. It is possible to list the trauma-related planning of the participants in the institutions where they work as follows; preparing protocols, informing about types of trauma, preparing intervention programs, preparing eye-catching posters and brochures, forming protection/prevention/intervention teams, communicating effectively with stakeholders, carrying out risk identification studies, creating safe environments in schools, making plans to provide post-traumatic social support. Data such as these were obtained. Many studies in the literature (Juvonen and Gross, 2008; Kaya, 2015; Ören and Gençdoğan, 2007) have reached similar results. Finally, in the study, psychological counselors' suggestions regarding trauma intervention were discussed. It was concluded that the participants' suggestions included suggestions regarding informational activities, educational factors and social studies. It is possible to see similar suggestions in other studies in the literature (Güler and Çakır, 2013; Howard, Wang and Yan, 2007; Jaksec, Dedrick and Weinberg, 2000; Juvonen and Gross, 2008; Kaya, 2015; Molnar, Berkman and Buka, 2001). However, in this study, it is important to make suggestions regarding preventive guidance within the scope of informative studies and to emphasize family education within the scope of educational factors. This study was conducted with psychological counselors working in public schools affiliated with the Ministry of National Education. Nowadays, where the number of students in courses and private schools is not underestimated, it is thought that different results can be obtained in a study conducted in different institutions.

ORTAOKUL 5. SINIFLARDA YABANCI DİL AĞIRLIKLI İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Nurullah ÖZCANLI*
Eyüp İZCİ**

Öz

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil ağırlıklı öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu bağlamda 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren MEB tarafından belirlenen pilot okullarda uygulanmaya başlanan ve halen devam eden yabancı dil ağırlıklı öğretim programının olumlu ve olumsuz yönleri, süreçte yaşanan sorunlar ve olası çözüm önerileri ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmada, öğretmen görüşlerini gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya koyarak, 5. sınıfta uygulanan yabancı dil ağırlıklı öğretim programına ilişkin detaylı bir tabloyu okuyucuya sunmak amaçlandığından nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini derinlemesine belirlemek için durum çalışması yöntemi ile desenlendirilmiştir. Araştırmada verilerin elde edilmesi amacıyla 2022-2023 öğretim yılında Van ilinin ilçelerinde (Başkale, Erciş, Gevaş, İpekyolu, Özalp, Tuşba) Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullardaki 5.sınıf yabancı dil ağırlıklı öğretim programının uygulandığı sınıflarda görev alan 15 İngilizce öğretmeni çalışma grubuna alınmıştır. Çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından temel araştırma problemi doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin programın altyapı yeterliğine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Olumlu görüş belirten öğretmenlerin daha çok sınıf düzeninin uygunluğu, teknolojik altyapının yeterliği ve kaynak-materyal desteğini; olumsuz görüş belirten öğretmenlerin daha çok kaynak eksikliği, hizmet içi eğitimin eksikliği, teknolojik altyapı yetersizliği ve sınıf düzeninin uygun olmayışını vurguladıkları belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin bir kısmının bu programın ülkemizde yıllardır yaşanan yabancı dil öğrenme sorununa yeterli bir şekilde çözüm getireceğini; diğer kısmının ise kısmen çözüm getireceğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin bir kısmının bu programda belirlenen ders saatlerinin yeterli olduğunu; diğer kısmının ise yeterli olmadığını vurguladıkları belirlenmiştir. Araştırmada programın temel öğeleriyle (hedefler, içerik, öğretim etkinlikleri, değerlendirme) ilgili olarak öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: İngilizce, Yabancı Dil Ağırlıklı Öğretim Programı, Öğretmen

Teachers' Opinions on the Intensive English Language Teaching Program in Secondary School 5th Grades

Abstract

The purpose of this research is to determine teachers' opinions regarding the intensive English language teaching program. In this context, the positive and negative aspects of the intensive English language teaching program, which has been implemented in pilot schools determined by the Ministry of National Education since the 2017-2018 academic year and is still ongoing, the problems encountered in the process and possible solution suggestions have been tried to be revealed. In this research, qualitative research method was used as it aims to present a detailed picture of intensive English language teaching program applied in the 5th grade by presenting the views of the teachers in a realistic and holistic manner. In addition, in order to determine the teachers' views on the program in depth, it was designed with the case study method. In order to obtain the data in the research, 15 English teachers working in the secondary schools affiliated to the Directorate of National Education in the districts of Van (Başkale, Erciş, Gevaş, İpekyolu, Özalp, Tuşba) in the 2022-2023 academic year, in which the 5th grade intensive English language teaching program is implemented, were included in

* Van Edremit Mustafa Cengiz Ortaokulu. e-posta: jaguzar_1989@hotmail.com

** Doç. Dr. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. e-posta: eyup.izci@inonu.edu.tr

the study group. The study group was selected using the convenient sampling method. In the research, data were collected with teachers through a semi-structured interview form prepared by the researcher in line with the main research problem. In the research, it was determined that the teachers have positive and negative opinions about the infrastructure adequacy of the program. Teachers who expressed positive opinions mostly emphasized the suitability of the classroom layout, the adequacy of the technological infrastructure, and the resource-material support; teachers who expressed negative opinions mostly emphasized the lack of resources, lack of in-service training, insufficient technological infrastructure, and unsuitable classroom arrangement. In the research, some of the teachers stated that this program will provide an adequate solution to the foreign language learning problem experienced in our country for years; the other part thought that it will bring a partial solution. In the research, some of the teachers stated that the course hours determined in this program are sufficient; the other part emphasized that they are not sufficient. In the research, it was revealed that teachers have positive and negative opinions about the basic elements of the curriculum (objectives, content, teaching activities, evaluation).

Keywords: English, Intensive Foreign Language Teaching Program, Teacher

GİRİŞ

Ülkelerin uluslararası eğitim, ticaret, yatırım ve iletişim ile sıkı bir şekilde meşgul olduğu küreselleşmiş bir dünyada, yabancı dil bilgisi önemli bir beceridir. Özellikle Avrupa ve Asya'da yabancı dil becerileri, yalnızca küreselleşme nedeniyle değil, aynı zamanda kıtaların doğal dil çeşitliliği nedeniyle de önemli bir durum olarak görülmektedir. Bilgi teknolojilerinin gelişmesi ve küreselleşme ile birlikte uluslararası ilişkiler artmış ve bu ilişkileri yönetebilmenin yanı sıra günümüz dünyasında bir veya birden fazla dil konuşabilmek iletişim, ekonomik refah, eğitim, sosyal hareketlilik vb. birçok farklı nedenden dolayı bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu çeşitli motivasyonlardan kaynaklanan ve olası amaçlara yönelik olarak, insanlar son zamanlarda bir dil öğrenmeye daha fazla ilgi duymaya başlamışlardır. Zarifi ve Sayyadı (2015), konuşulan dillerin çeşitliliğini yaymak için çok çaba gösterilmesine rağmen, İngilizcenin tartışılmaz bir köprü dil olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Seidlhofer (2005), son yirmi yılda İngilizcenin tüm dünyada ortak bir dil haline geldiğini ve bunun da farklı ana dil geçmişlerine sahip ve farklı kültürel normları paylaşan insanlar arasında bir iletişim dili veya iletişim aracı olduğu anlamına geldiğini belirtmektedir. Sonuç olarak, İngilizce bilmeyen milyonlarca kişi İngilizce öğrenmekte ve son teknolojik gelişmelerle paralel olarak İngilizce ile temas geçmektedir (Dinçer ve Koç, 2020). Yabancı dil ve özellikle İngilizcenin edinimi uzun yıllardan beri çok önemliyken, İngilizceyi daha küçük yaşlarda öğrenmek "ne kadar erken o kadar iyi" ilkesiyle büyük ilgi görmüştür. Yule'ın (2016) belirttiği gibi, dil öğrenmeye başlama yaşı ve yabancı dille sürekli etkileşim halinde bulunma, başarılı bir dil edinimi için belirleyici faktörlerdendir. Dünya çapında, bir yabancı dili çok daha erken öğrenmek için popüler bir eğilim bulunmaktadır. Avrupa'da erken dil öğrenimi projesine göre, eğitime yönelik çıkarımlar, politikalar ve programlar, toplumun erken yaşta dil öğrenimine yönelik ihtiyaçlarına göre şekillenmiş ve hükümetler, bu tür yaklaşımları dikkate alarak öğretim programlarını tasarlamaya yönelik adımlar atmaktadırlar (Erkan, 2020).

Yabancı dil eğitimine Türkiye'de de diğer ülkelerde olduğu gibi büyük önem verilmektedir. Daha spesifik olarak Türkiye bağlamında, 21. yüzyılda Avrupa Birliği'ne katılmak ve Avrupa ülkelerinin standartlarını yakalayarak daha çağdaş bir konuma ulaşmak için özellikle yabancı dil öğretimi alanında çok sayıda gelişme ve düzenleme görülmüştür (Kırkgöz, vd., 2016; MEB, 2017; MEB, 2018a; Salihoğlu, 2003). Türkiye'de yabancı dil eğitimindeki politika değişiklikleri bağlamında 1997'de bir reform başlatıldı ve yabancı dil olarak İngilizce, ilkökul dördüncü sınıfta standart bir zorunlu okul dersi olarak okutulmaya başlanmıştır (Kırkgöz, 2008). Bu reformda, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin, ağırlıklı olarak İngilizce dil bilgisi ve iletişim becerilerine

dayalı, haftada 40 dakikalık iki derse katılmaları gerekiyordu. Bu sınıflardaki öğrenciler erken yaşta oldukları için dersler oyun benzeri etkinlikler, iletişimsel olarak desteklenen görevler ve etkileşimli etkinlikler etrafında planlanmıştır. Ancak bu öğretim programının genel çerçevesi gerek öğrenciler gerekse öğretmenler tarafından tüm görevleri etkin bir şekilde tamamlamadığı için yetkililer tarafından eleştirilmiştir (Kırkgöz vd., 2016). Türkiye’de ilköğretim programı, yabancı dil öğretimi bağlamında öğrencilere farklı seviyelerde İngilizcenin nasıl öğretilene ilişkin Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) ilkeleri izlenerek 2005 yılında revize edilmiştir. Bu programda temel ilkeler Yapılandırmacı Yaklaşım ve İletişimsel Dil Öğretimi ölçütlerine dayandırılmıştır. Ayrıca, öğrenciler için farklı etkinliklerle etkili bir öğretim ortamının desteklenebileceği düşünüldüğünden, çoklu zeka kuramı da yeni görevlere entegre edilmiştir (Dinçer ve Koç, 2020).

2012 yılında Türkiye’de ilköğretimde tüm eğitim sistemleri için farklı bir perspektifin baz alındığı bir eğitim inovasyonu olan 4+4+4 eğitim sistemi MEB tarafından sunulmuştur (MEB, 2012). Bu yeni sisteme göre, Türkiye’de öğrencilere yönelik İngilizce öğretimi iyileştirilmiştir. Yeni sistemde zorunlu eğitim şartı 8 yıldan 12 yıla çıkarılmış, hem ilköğretim (5,5 yaş) hem de dil öğretimi (6,6 yaş, ikinci sınıfta) için başlama yaşı düşürülmüştür (Gürsoy, vd., 2013). Yönetmeliğe göre, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine haftada iki saat İngilizce eğitimi, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerine ise haftada üç saat zorunlu dil eğitimi verilmektedir (MEB, 2012). Bu yeni çerçevede, okuma ve yazma becerilerinden ziyade ağırlıklı olarak konuşma ve dinleme becerilerine yer verilmiştir. Buna göre, performansa dayalı değerlendirmeler, üretken faaliyetler ve portfolyo çalışmaları gibi unsurlarla birlikte öğrencilerin değerlendirmeleri de geliştirilmiştir.

4+4+4 eğitim modelinin 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Türk eğitim sistemine girmesiyle öğretim programlarının yeniden gözden geçirilmesi ihtiyacı doğmuştur. Milli Eğitim Bakanlığının eğitim kalitesini artırmaya yönelik politikaları çerçevesinde, ilköğretim ve ortaokul öğrencilerinin en az bir yabancı dili yazılı ve sözlü iletişim kurabilecekleri şekilde iyi öğrenmeleri amaçlanmıştır. Buna göre ülke genelindeki bazı ortaokulların 5. sınıflarında 2017-2018 eğitim öğretim yılında yoğun yabancı dil (İngilizce) eğitimi gerçekleştirilmeye başlanmıştır (MEB, 2017). MEB tarafından belirlenen 81 ilde 620 okulda 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren 5. sınıf yabancı dil ağırlıklı öğretim programının pilot uygulamasına başlanmıştır. Bu okulların 5. sınıflarında MEB tarafından hazırlanan “5. Sınıf Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Öğretim Programı” kullanılmıştır. Program CEFR ilkelerine uygun olarak tasarlanmış ve İngilizce öğretiminde iletişimsel bir yaklaşımla öğrenen özerkliği ve problem çözme becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılı için pilot uygulamanın yapıldığı sınıflarda İngilizce için 15 ders saati, diğer derslere ise 20 ders saati verilmiştir. MEB tarafından ilgili kurumlara gönderilen yönetmelikte hem dersin öğretimine hem de değerlendirmeye yönelik çalışmalarda öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört dil becerisini geliştirmeye odaklı çalışmaların esas olacağı belirtilmiştir. 5. sınıfların İngilizce ders saatlerinin artması, o yıl okutulması gereken ünite sayısını da etkilemiş, bu nedenle pilot okul olarak belirlenen okulların 5. sınıflarında 40 ünitenin kapsanması hedeflenmiştir. Öğrencilerin kültürel farkındalıklarını ve kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmek için programa yeni temalar ve kültürel unsurlar eklenmiştir. Yeni temalar bağlamında, ünitelere daha küresel ve uluslararası konular dâhil edilmiş, deyimler ve atasözleri etkinliklerde sunulmuştur. Bir diğer yenilik ise, öğrencilerin değerlendirilmesi üretken faaliyetler ve göreve dayalı ödevler yardımıyla geliştirilmiştir (MEB, 2017).

2018-2019 eğitim öğretim yılında yabancı dil ağırlıklı öğretim programının pilot uygulamasında bazı değişiklikler yapılmıştır. Önce ders saatleri değiştirilmiş; ortaokul beşinci sınıfta isteğe bağlı olarak yabancı dil (İngilizce) dersleri 18 ders saatine kadar işlenirken, diğer dersler için ders saati bu bağlamda değişiklik göstermiştir. Aynı eğitim-öğretim yılında pilot okullarda 21.09.2018 tarihli kurum onayı ile onaylanan “5. ve 6. Sınıf Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Öğretim Programı” uygulanmaya başlanmıştır. Bir önceki yılın öğretim programından farklı olarak

programdan son 4 ünite çıkarılarak toplam ünite sayısı 36'ya düşürülmüştür (MEB, 2018b; MEB, 2018c).

Türk eğitim sisteminde son çeyrekte yapılan yeniliklere ek olarak, MEB 2017 yılında mevcut dil öğretim yaklaşımının öğrencilere İngilizceyi etkili bir şekilde öğretmeyi hedeflemiştir. MEB, mevcut reform kapsamında yapılan ön pilot çalışmanın ardından Ocak 2017'de yeni İngilizce öğretim programı reformunu 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya başlamıştır. MEB, bu yeni programda, 5.sınıf yabancı dil hazırlık yılına dönüştürme çabası kapsamında İngilizce derslerinde ünite sayısını artırmıştır. Program, öğrencilerin dil öğrenme yeterliğini geliştirmeye yönelik yeni bir yaklaşım olduğundan, yeni programla ilgili güncel konuların, öğretmenlerin ihtiyaçları ve zorluklarının ve yeni programın öğrenciler için etkinliğinin akademik bir şekilde tartışılması gerektiğine inanılmaktadır. Bu bağlamda bu çalışma, yabancı dil ağırlıklı öğretim programının uygulayıcıları olan İngilizce öğretmenlerinin fikirlerini ve önerilerini keşfetmeyi amaçlamaktadır.

Türk eğitim sistemi, dünyanın değişen ihtiyaçları ile birlikte İngilizce öğretim programlarında köklü değişiklikler yaşamıştır. Bu bağlamda 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren MEB tarafından belirlenen pilot okullarda uygulanmaya başlanan ve halen devam eden yabancı dil ağırlıklı öğretim programının yürütücüsü rolünde olan öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi büyük önem arz etmektedir. Bu çıkış noktasından hareketle bu çalışmada, pilot olarak uygulanan yabancı dil ağırlıklı öğretim programının uygulanabilirliğinin, eğitim programının temel öğeleri açısından olumlu ve olumsuz yönlerinin, süreçte yaşanan sorunların ve olası çözüm önerilerinin öğretmen görüşlerine göre ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İngilizce öğretmenlerinin beşinci sınıftaki “yabancı dil ağırlıklı öğretim programının uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. İngilizce öğretmenlerinin beşinci sınıftaki yabancı dil ağırlıklı öğretim programının temel öğeleri (hedefler, içerik, öğretim etkinlikleri, değerlendirme) hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. İngilizce öğretmenlerinin beşinci sınıftaki yabancı dil ağırlıklı öğretim programının güçlü yanları hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. İngilizce öğretmenlerinin beşinci sınıftaki yabancı dil ağırlıklı öğretim programının zayıf yanları hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. İngilizce öğretmenlerinin beşinci sınıftaki yabancı dil ağırlıklı öğretim programının daha etkili olmasına yönelik önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğretmen görüşlerini gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya koyarak, 5. sınıfta uygulanan yabancı dil ağırlıklı öğretim programına ilişkin detaylı bir tabloyu okuyucuya sunmayı amaçlandığından nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Creswell'e (2008) göre, bir alanın derinlemesine araştırılması gerektiğinde nitel araştırma uygulanmalıdır. Bu tür bir araştırma yöntemi, bir problemin ayrıntılı bir şekilde anlaşılmasını gerektirir. Ayrıca öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini derinlemesine belirlemek için durum çalışması yöntemi ile desenlendirilmiştir. Bu çerçevede, bu nitel durum çalışması, Türkiye'de öğrencilere İngilizce öğretimi ile ilgili yeni bir öğretim programını incelemekte ve İngilizce öğretmenlerinin programın uygulanmasıyla ilgili görüşlerini araştırmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmada verilerin elde edilmesi amacıyla 2022-2023 öğretim yılında Van ilinin ilçelerinde (Başkale, Erciş, Gevaş, İpekyolu, Özalp, Tuşba) Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullardaki 5.sınıf yabancı dil ağırlıklı öğretim programının uygulandığı sınıflarda görev alan 15 İngilizce öğretmeni çalışma grubuna alınmıştır. Çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Uygun örnekleme, mevcut olan kişi veya durumlardan yola çıkarak pratik ve hızlı bir şekilde verilerin toplanmasını sağlamaktadır (Patton, 2002). Bu çalışmada, kolay ulaşılabilirlik ve gönüllülük ölçütleri dikkate alınarak örnekleme alınacak öğretmenler belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlere ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1
Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mezun Olunan Fakülte	Görev Yaptığı İlçe	Mesleki Deneyim	Görev süresi	Hizmet İçi Eğitim
Ö1	Erkek	36	Eğitim	Tuşba	10 yıl	5 yıl	Hayır
Ö2	Kadın	29	Eğitim	Gevaş	5 yıl	2 yıl	Hayır
Ö3	Kadın	28	Eğitim	Başkale	4 yıl	3 yıl	Hayır
Ö4	Erkek	24	Eğitim	Erciş	2 yıl	2 yıl	Hayır
Ö5	Kadın	26	Eğitim	Erciş	2 yıl	1 yıl	Hayır
Ö6	Kadın	28	Eğitim	Gevaş	4 yıl	3 yıl	Hayır
Ö7	Kadın	31	Eğitim	Erciş	7 yıl	1 yıl	Hayır
Ö8	Erkek	27	Eğitim	Tuşba	3 yıl	3 yıl	Hayır
Ö9	Kadın	31	Eğitim	Gevaş	7 yıl	4 yıl	Hayır
Ö10	Erkek	27	Edebiyat	Özalp	3 yıl	2 yıl	Hayır
Ö11	Kadın	27	Edebiyat	Başkale	2 yıl	2 yıl	Hayır
Ö12	Kadın	27	Eğitim	Başkale	3 yıl	3 yıl	Hayır
Ö13	Kadın	29	Edebiyat	Gevaş	5 yıl	3 yıl	Hayır
Ö14	Erkek	32	Edebiyat	İpekyolu	8 yıl	2 yıl	Evet
Ö15	Erkek	29	Eğitim	İpekyolu	6 yıl	3 yıl	Evet

Tablo 1’e göre görüşme yapılan öğretmenlerin 9’u kadın, 6’sı erkektir. Öğretmenlerin 11’i 22-29 yaş aralığında, 4’ü 30-39 yaş aralığında bulunmaktadır. Öğretmenlerin 11’i eğitim fakültesi, 4’ü fen-edebiyat fakültesinden mezun olmuştur. Öğretmenlerin 3’ü Başkale, 3’ü Erciş, 4’ü Gevaş, 2’si İpekyolu, 1’i Özalp ve 2’si Tuşba ilçelerinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 10’u 1-5 yıl arası, 5’i 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin 2’si 1 yıl, 5’i 2 yıl, 6’sı 3 yıl, 1’i 4 yıl ve 1’i 5 yıl yabancı dil ağırlıklı öğretim programında görev almıştır. Yabancı dil ağırlıklı öğretim programında görev alan öğretmenlerin 13’ü bu programla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almamış, 2’si hizmet içi eğitim almıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış açık uçlu dokuz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formdaki sorular, İngilizce öğretmenlerinin ortaokullardaki yabancı dil ağırlıklı eğitimin pilot uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı önceden görüşme soruları hazırlar ve görüşme bu sorular doğrultusunda yapılır. Görüşmeyi yapan kişi kendini ifade etmekte ve konu hakkında derinlemesine bilgi vermekte serbesttir (Büyüköztürk, vd., 2022). İki bölümden oluşan görüşme formunun ilk bölümünde cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte, mesleki kıdem, yabancı dil ağırlıklı İngilizce öğretim programındaki kıdem, görev yapılan okul, yabancı dil ağırlıklı İngilizce öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almadığı gibi kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise, yabancı dil ağırlıklı öğretim programının uygulanmasına ilişkin dokuz adet genel soru ve genel sorularla bağlantılı sekiz adet alt soru yer almaktadır. Görüşme formunda yabancı dil

ağırlıklı öğretim programının temel öğelerine (hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme), yaşanan dil öğrenme sorunlarına çözüm getirip getirmeyeceğine, güçlü ve zayıf yönlerine yönelik İngilizce öğretmenlerinin genel düşüncelerine ve önerilerine ilişkin sorulara yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya ilişkin verilerin Van il merkezi ve ilçelerindeki pilot okullarda toplanması hedeflenmiştir. MEB tarafından Van ilinde belirlenen pilot okullarda (toplamda 9 ilçede, 19 okulda) yabancı dil ağırlıklı öğretim programı uygulanmaktadır. Bu okulların 8'i il merkezinde (Edremit, İpekyolu, Tuşba), 11'i ise Van'ın farklı ilçelerinde (Başkale, Erciş, Gevaş, Gürpınar, Muradiye, Özalp) bulunmaktadır. 2022-2023 eğitim öğretim yılında yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle veri toplamak amacıyla okullar ziyaret edilmiştir. Ziyaretler okulların konumlarına ve şehir merkezine uzaklıklarına göre düzenlenmiştir. Araştırmada halen 5. sınıf yabancı dil ağırlıklı öğretim programında ders vermekte olan İngilizce öğretmenleri yer almıştır. Öğretmenlerin müsait saatlerini kontrol etmek için bir hafta önceden okullar aranmış ve görüşme randevusu öğretmenlerin haftalık programına göre oluşturulmuştur. Dikkatin dağılmaması için danışman odası, öğretmen odası gibi sessiz ve uygun ortamlar tercih edilmiştir. Bununla beraber görüşmeler, katılımcılarla bir araya gelmenin mümkün olmadığı durumlarda çevrimiçi internet uygulamaları veya telefon aracılığıyla da gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte telefon görüşmeleri, görüşülen kişinin beden dilini yansıtmadığından sıkıntı oluşturabilmektedir. Ancak, çevrimiçi internet uygulamaları, maliyet ve vakit açısından araştırmacılara avantaj sağlayabilmektedir (Adıgüzel, 2019). Bu çalışmada çoğu öğretmenin talebi doğrultusunda yüz yüze görüşme yerine internet uygulamaları üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi görüşme yapmak isteyen öğretmenlerle 2022-2023 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde zoom programı üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin hepsi araştırmayı önemsemiş ve programın ilerlemesine katkıda bulunmak istemişlerdir. Görüşme sırasında öğretmenlerin anlamadığı sorularda sonda sorularla destek verilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 20-25 dakika sürmüştür. Öğretmenlerin izni doğrultusunda yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

Görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, nitel veri toplama yöntemleriyle toplanan verileri düzenlemek ve değerlendirmek için kullanılmaktadır (Karataş 2015; Punch, 2014). Betimsel analizin dört adımı betimsel analiz için konu çerçevesinin geliştirilmesi, verilerin temalara uygun olarak işlenmesi, sonuçların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada bu aşamalar sırasıyla takip edilerek öncelikle kaydedilen görüşmelerin bilgisayar ortamında dökümleri yapılmıştır. Bu aşamadan sonra, bu çalışmadan elde edilen nitel veriler kodlanmış ve kategorilere ayrılmıştır. Daha önceden oluşturulan temalara belirlenen kodların ortak özellikleri dikkate alınarak ilgili temalara işlenmiştir. Daha sonra kod ve temalara göre düzenlenen veriler betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Bulguları doğrulamak ve öğretmenlerin bakış açılarını açık bir şekilde göstermek için verilere doğrudan alıntılar da eklenmiştir. Doğrudan alıntılarının sunumu için öğretmenlere bir kod numarası verilmiştir. Öğretmenlere “Ö1, Ö2, Ö3...” şeklinde kod verilmiştir.

Çalışmada geçerlik ve güvenilirliği artırmak için bazı önlemler alınmıştır. Bu doğrultuda, dış güvenilirlik için araştırma soruları, araştırmanın yöntemi ile ilgili süreçler detaylı olarak açıklanmıştır. İç güvenilirlik için ise araştırma verileri araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü ($Güvenirlik = \frac{Görüş\ birliği}{(görüş\ birliği + görüş\ ayrılığı)}$) kullanılarak yapılan hesaplama sonucunda iki farklı kodlayıcı arasındaki uyum yüzdesi % 94 olarak elde edilmiştir. Bu durumda yapılan kodlamaların güvenilirliğinin yeterli olduğu söylenebilir (Miles ve Huberman, 1994). Benzer şekilde, belirlenen kodların uygun temalarla ilişkilendirilmesi araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmış ve aradaki uyuma (uyum oranı: % 98)

bakılarak karar verilmiştir. Ayrıca çalışmada iç ve dış geçerlik için ise verilerin tutarlı olması sağlanmış ve veriler doğrudan alıntılar kullanılarak desteklenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan problem ve alt problemlerin çözümü için toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlar alt problemlerin sırası dikkate alınarak verilmiştir. Bu alt problemlere ilişkin öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler sonucunda katılımcı görüşleri, “Yabancı dil ağırlıklı öğretim programının uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri”, “Yabancı dil ağırlıklı öğretim programının temel öğelerine yönelik öğretmen görüşleri”, “Yabancı dil ağırlıklı öğretim programının güçlü yanlarına yönelik öğretmen görüşleri”, “Yabancı dil ağırlıklı öğretim programının zayıf yönlerine yönelik öğretmen görüşleri”, “Yabancı dil ağırlıklı öğretim programına yönelik öğretmenlerin önerileri” olmak üzere beş ana tema altında gruplandırılmıştır. Belirlenen temalara ilişkin açıklamalara, betimlemelere ve öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

1. Programın Uygulanabilirliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin, yabancı dil ağırlıklı öğretim programının uygulanabilirliğine yönelik görüşleri programın altyapı yeterliği, yabancı dil öğrenme sorununa çözüm getirme ve ders saatlerinin yeterliği olmak üzere 3 kategoriye ayrılarak aşağıda verilmiştir. Her bir kategoriyle ilgili detaylı betimlemeler ayrı bir başlık altında sunulmuştur.

Programının altyapı yeterliği: Öğretmenlerin programın altyapı yeterliğine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin en çok olumlu görüş bildirdikleri konu, sınıf düzeninin bu programa uygun olmasıdır. Öğretmenler bu programın uygulandığı sınıflara yerleştirme sınavı ve yabancı dil öğrenmeye karşı ilgi, motivasyonu olan öğrencilerin alındığını ve sınıf mevcutlarının da makul düzeyde olduğunu belirterek sınıf düzeninin bu programın uygulanabilmesi için elverişli olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin programın altyapı yeterliğine ilişkin diğer olumlu görüşleri, akıllı tahtanın ve internet bağlantısının olmasıyla teknolojik altyapının uygun olması ve programa özel kaynak ve materyal desteğinin sağlanmasıdır. Bu durum hakkındaki öğretmen görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur:

“Yabancı dil ağırlıklı öğretim programına genel olarak baktığımda ders saatlerinin yeterli, öğretmene ek materyal kullanma noktasında esnekliğin sağlandığını, milli eğitim tarafından hem basılı olarak hem teknolojik olarak kaynak desteğinin sağlandığını söyleyebilirim. Ayrıca öğrenciler bu programa yerleştirme ya da giriş sınavı ile alındıkları için sınıf düzeninin de bu programa uygun olduğunu düşünüyorum. Bu sebeple programın altyapısının yeterince iyi olduğunu söyleyebilirim.”
(Ö4)

Yukarıda programın altyapı yeterliğine ilişkin olumlu görüş belirten öğretmenlerin yanı sıra bu durumla ilgili olumsuz görüş belirten öğretmenler de mevcuttur. Öğretmenlerin en çok olumsuz görüş bildirdikleri konu, bu programa özel kaynak ve materyal desteğinin olmamasıdır. Öğretmenler bu duruma ilişkin olarak, pilot uygulamanın yapıldığı okullara normal İngilizce öğretim programında kullanılan kaynakların gönderildiğini ve bunların yabancı dil ağırlıklı öğretim programı için yeterli ve uygun olmadığını vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin programın altyapı yeterliğine ilişkin olumsuz görüşleri daha çok sırasıyla; programla ilgili hizmet içi eğitim veya bilgilendirme toplantılarının yapılmaması, akıllı tahta ve internet bağlantısı bağlamında teknolojik altyapı yetersizliği, sınıfların herhangi bir sınav veya özellik aranmadan oluşturulması ve sınıf mevcutlarının çok yüksek olmasıdır. Bu durum hakkındaki öğretmen görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur:

“Bize programın altyapısı ve nasıl uygulanacağı ile ilgili herhangi bir bilgi verilmedi. Biz milli eğitim tarafından pilot olarak uygulamaya konan bu programa, içeriğe ve materyallere

kendimiz ulaşmaya çalıştık. Ancak program uygulanmaya başlandığında kafa karışıklığı yaşadığımızı belirtmek isterim. Ayrıca öğrenciler sınav yerine isteğe bağlı olarak bu uygulamaya alındı.” (Ö2)

Araştırmanın bulgularından da görüldüğü üzere, öğretmenlerin programın altyapı yeterliğine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle yabancı dil ağırlıklı öğretim programının uygulandığı okulların gerek fiziki altyapı yeterliği gerekse kaynak desteği alma durumu ve sınıf düzeni bakımından farklılaştıkları ifade edilebilir.

Türkiye’de yabancı dil öğrenimine ilişkin temel sorunlara çözümü: Öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı öğretim programının ülkemizde yaşanan yabancı dil öğrenme sorununa çözüm getirme noktasındaki görüşleri, bu programın yeterli bir şekilde çözüm getireceği ve kısmen çözüm getireceği şeklinde farklılaşmaktadır. Bu programın yaşanan yabancı dil öğrenme sorununa yeterli bir şekilde çözüm getireceğini düşünen öğretmenler; çocukların sürekli yabancı dille karşı karşıya kaldığını, yabancı dil öğrenme açısından avantajlı bir dönemde bulduklarını, İngilizceyi pratiğe döktüklerini, yabancı dil öğrenmeye ilgi duyanların sürece daha fazla katılım gösterdiklerini belirterek bu programın yabancı dil öğrenimi için bir altyapı oluşturduğunu ve uzun vadede çözüm getireceğini vurgulamışlardır. Bu durum hakkındaki öğretmen görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur:

“Bu programla çocuklar erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlıyorlar ve yabancı dille yoğun bir şekilde karşı karşıya kalmaktadırlar. Bunun birçok faydası var elbette. Bunu bizzat faydasını çocuklar yedinci veya sekizinci sınıfa geçtiklerinde görebiliyorum. Örneğin; beşinci sınıfta bu programa dâhil olan öğrenciler ileriki zamanlarda hem daha iyi konuşabilmekte hem de sınavlarda diğer öğrencilerden daha iyi başarı gösterebilmektedirler.” (Ö1)

Yukarıda programın ülkemizde yaşanan yabancı dil öğrenme sorununa çözüm getirme noktasında programın yeterli olduğunu belirten öğretmen görüşlerinin yanı sıra kısmen çözüm getireceğini düşünen öğretmenler de mevcuttur. Programın bu soruna kısmen çözüm getireceğini düşünen öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; sürecin devamlılığının sağlanmadığı, sınav odaklı bir sistemin var olduğu ve uygulama yetersizliğini vurguladıkları görülmektedir. Bu durum hakkındaki öğretmen görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur:

“Bu programın ülkemizde yaşanan yabancı dil öğrenme sorununa kısmen de olsa çözüm getireceğini düşünüyorum. Haftada on bir saat dil öğrenimi görmek gayet güzel ama sadece sınıf ortamında yabancı dille karşı karşıya kalmak dil edinimi için yeterli olmamaktadır. Bu sebeple okul dışında da yabancı dilin kullanılması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö8)

Araştırmanın bulgularından da görüldüğü üzere, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu programın ülkemizde yıllardır yaşanan yabancı dil öğrenme sorununa yeterli bir şekilde çözüm getireceğini; bir kısmının ise kısmen çözüm getireceğini düşündükleri belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle yabancı dil ağırlıklı öğretim programının ülkemizdeki yabancı dil öğrenme sorununa farklı bir perspektiften ve iletişimsel bir şekilde yaklaşıldığından nispeten çözüm getireceği ifade edilebilir.

Ders saatlerinin yeterliği: Yabancı dil ağırlıklı öğretim programında verilen ders saatlerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde her okulda standart bir ders sayısının olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinin, bu ders saatlerinin yeterli ve yetersiz olması şeklinde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Verilen ders saatlerinin yeterli olduğunu düşünen öğretmenler; ders saatlerinin kazanımların gerçekleştirilmesi için yeterli, farklı etkinlikler yapılmasına olanak sağladığı ve dil becerilerinin gelişmesine katkı sunduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum hakkındaki öğretmen görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur:

“Yabancı dil ağırlıklı öğretim programının uygulandığı beşinci sınıflarda haftada on bir saat ders işlemekteyiz. Bu ders süresinin kazanımların gerçekleştirilmesi için yeterli olduğunu

düşünüyorum. Süreç içerisinde farklı etkinlikler uygulayarak öğrencilerin en üst düzeyde dört temel beceriyi kazanmalarını sağlıyoruz.” (Ö13)

Yukarıda ders saatlerinin yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin yanı sıra ders saatlerinin yetersiz ve artırılması gerektiğini düşünen öğretmenler de bulunmaktadır. Bu konuda öğretmenler; ders saatlerinin kazanımların gerçekleştirilmesi için az olduğu, pratik yapma/farklı etkinlikler yapma ve yabancı dilde iletişim becerilerini kazandırmak için zamanın sınırlı olduğunu vurgulamışlardır. Bu durum hakkındaki öğretmen görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur:

“Biz yabancı dil ağırlıklı öğretim programının uygulandığı 5.sınıflarda haftada 12 saat İngilizce dersi işlemekteyiz. Bu saat çok görünmekle beraber ortaokul 5.sınıf yabancı dil ağırlıklı İngilizce öğretim programının içeriği çok yoğun olduğu için bütün etkinlikleri yapmak veya bütün becerileri kazandırabilmek için yetersizdir.” (Ö15)

Araştırmanın bulgularından da görüldüğü üzere, öğretmenlerin bir kısmının bu programda belirlenen ders saatlerinin yeterli olduğunu; diğer kısmının ise yeterli olmadığını vurguladıkları belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle yabancı dil ağırlıklı öğretim programının uygulandığı okullarda yönetmeliğe uygun bir şekilde ders saatlerinin ayarlanmadığı ve bazı öğretmenlerin bu durumdan şikayetçi olduğu ifade edilebilir.

2. Programın Temel Öğelerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin, yabancı dil ağırlıklı öğretim programının temel öğelerine yönelik görüşleri hedefler, içerik, öğretim etkinlikleri ve değerlendirme ögesi olmak üzere 4 alt başlığa ayrılarak aşağıda verilmiştir. Öğretmenlerin, yabancı dil ağırlıklı öğretim programının öğelerine yönelik görüşleri olumlu ve olumsuz olmak üzere 2 kategoriye ayrılarak verilmiştir.

Hedef ögesine yönelik öğretmen görüşleri: Öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı öğretim programında belirlenen hedeflerle ilgili olarak olumlu ve olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin en çok olumlu görüş bildirdikleri konular, hedeflerin sınıf ortamında gerçekleştirilebilir olması ve öğrencilerin gelişim seviyesine uygun olmasıdır. Bunun yanı sıra öğretmenler, hedeflerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşıladığını ve hayatta kullanabilecekleri kazanımlara yer verildiğini ifade etmişlerdir. Bu durum hakkındaki öğretmen görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur:

“Bu programda belirtilen kazanımlar, on bir saatlik ders süresi içerisinde öğrencilere kazandırılabilir niteliktedir. Ayrıca öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun, onların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak, onları zorlamayacak ve günlük hayatta işlevsel olabilecek kazanımlar olarak belirlenmiştir.” (Ö2)

Yukarıda programın hedef ögesine yönelik belirtilen olumlu öğretmenlerin yanı sıra olumsuz görüş belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Programın hedefler ögesine yönelik olarak öğretmenlerin olumsuz görüşleri daha çok sırasıyla; hedeflerde soyut kazanımlara yer verilmesi öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmaması, öğrenci seviyesinin üstünde olması ve iletişim becerilerinden ziyade dil bilgisi kuralları ve okuma becerisine ağırlık verilmesi şeklindedir. Bu durum hakkındaki öğretmen görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur:

“...kazanımlarda iletişim becerilerinden ziyade daha çok gramer ve okuma becerilerine odaklanılmaktadır. Ama programda çocukların orta düzeyde (intermediate) İngilizce dil bilgisine sahip olmaları hedefleniyor. Bu bakımdan bir tutarsızlık söz konusu...” (Ö10)

Araştırmanın bulgularından da görüldüğü üzere, öğretmenlerin programın hedef ögesine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle yabancı dil ağırlıklı öğretim programının hedefler ögesini özellikle öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun

bir şekilde düzenlemenin, işlevsel olabilecek davranışlara yer verilmesinin ve bunlara uygun kaynakların sunulmasının önemli olduğu söylenebilir.

İçerik ögesine yönelik öğretmen görüşleri: Öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı öğretim programında belirlenen içerikle ilgili olarak olumlu ve olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin en çok olumlu görüş bildirdikleri konular; içeriğin kazanımlarla tutarlı olması, dört temel dil becerisini kazandırıcı nitelikte olması ve öğrencilerin ilgi, ihtiyacına uygun olmasıdır. Öğretmenler ayrıca programda temalar yoluyla belirlenen içeriğin kendi içerisinde akıcı ve bütünsel olduğunu, günlük hayattaki konuları ele aldığını ve farklı kültürleri de ele alarak öğrencilere zengin temaları sunduğunu belirtmişlerdir. Bu durum hakkındaki öğretmen görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur:

“Programdaki ünite ve temalar hedefler ve kazanımlarla tutarlıdır. İçerik aynı zamanda yoğun olmasından dolayı dört temel dil becerisini kazandırabilecek nitelikte ve öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekmektedir.” (Ö2)

Yukarıda programın içerik ögesine yönelik olarak belirtilen olumlu öğretmen görüşlerinin yanı sıra, olumsuz öğretmen görüşleri de bulunmaktadır. Öğretmenlerin programın içeriği ile ilgili olarak olumsuz görüş belirttikleri durumlar daha çok sırasıyla; programdaki içeriğe uygun kaynak gönderilmemesi, dil bilgisi kuralları gibi soyut konulara yer verilmesi ve özellikle konuşma ve dinleme becerisi olmak üzere dört temel dil becerisine yeterince yer verilmemesi şeklindedir. Bu durum hakkındaki öğretmen görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur:

“...öğrencilerin henüz soyut kavramları edinmek için hazır olmadığı bir yaşta dil bilgisi kuralları gibi öğrenilmesi ve kavratılması zor konulara yer verildiğini ifade edebilirim...” (Ö15)

Araştırmanın bulgularından da görüldüğü üzere, öğretmenlerin programın içerik ögesine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle yabancı dil ağırlıklı öğretim programının içerik ögesini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılar nitelikte düzenlemenin, onlara dört temel dil becerisini bütüncül bir şekilde sunmanın ve öğrencilerin seviyelerinin üzerinde bulunan soyut konulara yer verilmemesinin büyük önem arz ettiği söylenebilir.

Öğretim süreci ögesine yönelik öğretmen görüşleri: Öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı öğretim programında belirlenen öğretim etkinlikleri ile ilgili olarak olumlu ve olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin en çok olumlu görüş bildirdikleri konular, öğretim etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini, dikkatini çekerek onların isteyerek, eğlenerek derse aktif bir şekilde katılımlarını sağlaması ve dört temel dil becerisinin iyi bir şekilde geliştirilmesi amacıyla ayrı ayrı ele alınmasıdır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin programın öğretim etkinlikleri ile ilgili olarak olumlu görüş belirttikleri durumlar daha çok sırasıyla; öğretim etkinlikleri ögesinin hedefler, içerik ve değerlendirme öğeleriyle tutarlı olması, öğretim etkinliklerinde farklı etkinliklerin uygulanmasına olanak sağlanması, bu etkinliklerin sınıf ortamında gerçekleştirilebilir nitelikte olması, süreçte hem bireyselleştirilmiş hem de işbirlikli öğretim tekniklerine yer verilmesi, öğrencilere anında dönüt-düzeltilme verilmesi şeklindedir. Bu durum hakkındaki öğretmen görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur:

“Programda önerildiği şekilde öğretim etkinliklerinde toplam ders saatini dört temel beceriye bölerek işlemekteyiz. Böylece öğrencilerin hangi beceride daha fazla gelişim gösterdiğini görebiliyoruz. Ayrıca öğrencilerin hoşuna gidecek farklı ve renkli etkinlikler yaparak onların isteyerek derse katılmasını sağlıyoruz. Farklı etkinlikler yoluyla ve gerek işbirlikli yaklaşım ve gerekse bireyselleştirilmiş öğretim teknikleri ve anında dönüt-düzeltilme yoluyla öğretim hedeflerini kazandırmaya çalışıyoruz.” (Ö1)

Yukarıda programın öğretim etkinlikleri ile ilgili olarak belirtilen olumlu öğretmen görüşlerinin yanı sıra olumsuz öğretmen görüşleri de bulunmaktadır. Öğretmenlerin programın öğretim etkinlikleri ile ilgili olarak olumsuz görüş belirttikleri durumlar, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik olarak iletişimsel etkinliklere yer verilmemesi ve dil bilgisi kuralları gibi soyut konuların doğrudan anlatımla öğrencilere sunulmasıdır. Bu durum hakkındaki öğretmen görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur:

“...dil bilgisi kuralları gibi soyut konuları işlemeye geçtiğimizde ise öğrencilerin biraz sıkıldıklarını ve motivasyonlarının bozulduğunu görebiliyorum.” (Ö4)

Araştırmanın bulgularından da görüldüğü üzere, öğretmenlerin programın öğretim etkinlikleri ögesine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle yabancı dil ağırlıklı öğretim programının öğretim etkinlikleri ögesinin farklı strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılmasına olanak sağlayan, farklı stillere sahip olan öğrencilerin derse katılmasına imkân veren eklektik bir yaklaşımın uygulanmasının öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde daha aktif bir şekilde rol oynamalarını sağladığı ifade edilebilir.

Değerlendirme ögesine yönelik öğretmen görüşleri: Öğretmenlerin programın değerlendirme ögesine yönelik olarak olumlu ve olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin değerlendirme ögesine ilişkin en çok olumlu görüş belirttikleri durumlar, değerlendirmenin elde edilen üründen ziyade sürece yönelik olması ve dört temel beceriyi ölçer nitelikte olmasıdır. Öğretmenler ayrıca değerlendirme ögesinin; farklı sınav etkinliklerinin yapılmasına olanak sağladığını, hedefler, içerik ve öğretim etkinlikleri öğeleriyle tutarlı olduğunu, öz-değerlendirme ve akran değerlendirme durumlarını sağladığını vurgulamışlardır. Bu durum hakkındaki öğretmen görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur:

“Yabancı dil ağırlıklı öğretim programında belirlenen ölçme-değerlendirme etkinlikleri klasik değerlendirme etkinliklerinden oldukça farklılaşmakta; bu programda öz-değerlendirme, akran değerlendirmesi, analize dayalı değerlendirmeler gibi sürece yönelik olan ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Ayrıca bu programda kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri gerek hedeflerle gerekse içerik ve öğretim etkinlikleriyle bütünlük taşımaktadır.” (Ö14)

Yukarıda programın değerlendirme ögesine yönelik olarak belirtilen olumlu öğretmen görüşlerinin yanı sıra olumsuz görüşler de bulunmaktadır. Öğretmenlerin değerlendirme ögesine ilişkin en çok olumsuz görüş belirttikleri durumlar daha çok sırasıyla; değerlendirme etkinliklerinin yetersiz olması, dinleme ve konuşma gibi iletişimsel becerilerden ziyade dil bilgisi kuralları ve okumaya odaklanması ve değerlendirme ögesinin hedefler, içerik ve öğretim etkinlikleri öğeleriyle tutarsızlık göstermesi şeklindedir. Bu durum hakkındaki öğretmen görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur:

“Programda belirlenen değerlendirme etkinlikleri hedeflerle tutarlı ama kullanılan içerik farklı olduğu için bu kaynaktaki değerlendirme etkinliklerinin süreci ölçmekten çok ürüne yönelik olduğunu ve yetersiz olduğunu düşünüyorum. Aynı şekilde süreç içerisinde herhangi bir değerlendirme etkinliği bulunmuyor. Sadece süreç sonunda düzey belirlemeye yönelik değerlendirme etkinlikleri yapılmaktadır.” (Ö13)

Araştırmanın bulgularından da görüldüğü üzere, öğretmenlerin programın değerlendirme ögesine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle yabancı dil ağırlıklı öğretim programının değerlendirme ögesinde özellikle alternatif ölçme araçlarının kullanılmasının ve elde edilen üründen ziyade sürece yönelik olarak öğrencilere sürekli geri bildirim verilmesinin onları hedef dile karşı daha motive ettiği ve sürece kattığı belirtilebilir.

3. Programın Güçlü Yönlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Programın güçlü yönlerine yönelik olarak öğretmenlerin tümü, bu program sayesinde çocukların erken yaşlarda sürekli yabancı dille etkileşim halinde bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca programın; dinleme ve konuşma gibi iletişim becerilerini arttırdığını, öğrencilerde artan motivasyon yoluyla hem İngilizce dersinde hem diğer derslerde akademik başarıyı arttırdığını, dört temel dil becerisine ağırlık verildiğini ve yabancı dil öğrenmeye karşı ön yargıları, korkuları yıkarak olumlu tutumların geliştirilmesini sağladığını vurgulamışlardır. Bu durum hakkındaki öğretmen görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur:

“Öğrenciler yabancı dille çok yoğun bir şekilde karşı karşıya kalmaktadırlar. Öğrencilere kendilerinin aktif olarak katıldıkları etkinlikler sunulmaktadır. Bu programda günlük hayatla bağlantılı konular ve etkinlikler ele alındığı için öğrenciler derslere isteyerek ve eğlenerek katılım göstermektedirler. Ayrıca öğrenciler birbirleriyle ve öğretmenle sürekli etkileşim halinde buldukları için iletişim becerileri artmaktadır. Bizim açımızdan düşünecek olursak da mesleki olarak gelişmemize katkıda bulunuyor. Ayrıca süreçte bize hem kaynak kullanımında hem etkinliklerde ve değerlendirmede esneklik sağlanıyor.” (Ö4)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği gibi programın birçok güçlü yönünün olduğu vurgulanmıştır. Bu araştırma bulgularından hareketle yabancı dil ağırlıklı öğretim programının ülkemizdeki yabancı dil öğrenme sürecine yeni ve farklı bir bakış açısı getirdiği, bu programın önemli paydaşlarından ve yürütücüsü rolünde olan öğretmenler tarafından olumlu bir şekilde karşılandığı söylenebilir.

4. Programın Zayıf Yönlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Programın zayıf yönlerine yönelik olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğu, süreçte ders kaynağı veya materyali konusunda eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Söz konusu zayıf yönlerle ilişkin öğretmenlerin; yabancı dil öğrenmeye karşı ilgi ve motivasyonu olmayan öğrencilerin dâhil edilmesi, İngilizce ders saatlerinin yoğunluğundan dolayı görsel sanatlar, beden eğitimi, müzik gibi derslerin eksikliği, konuşma ve dinleme becerilerine programda yeterince yer verilmemesi, öğretmenler için hizmet içi eğitim, bilgilendirme ve değerlendirme toplantılarının yapılmaması, gerek kaynak desteği gerek ilgilenme bakımından veli desteğinin olmaması, programdaki temel öğelerin tutarsızlık göstermesi, programdaki kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmaması ve ülkemizde sınav odaklı bir sistemin olmasının bu programa da yansımaları da vurguladıkları belirlenmiştir. Bu durum hakkındaki öğretmen görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur:

“Süreçte kaynak desteğinin olmaması büyük bir problem. Bu süreçte kaynakları kendimiz ve veli desteği ile temin etmeye çalışıyoruz. Ancak bazen kaynakların pahalı olmasından dolayı aldırılmakta problem yaşıyoruz. 6., 7. ve 8. sınıflarda bu programın olmaması verilen emeğin boşa gitmesine sebep olmaktadır. Kazanımlarda iletişim becerilerine pek yer verilmemektedir. Bu nedenle sınıfın dışında yabancı dil kullanımı kısıtlanmaktadır. Bunun yanında beden eğitimi, resim ve müzik gibi derslerin olmayışı bir noktada problem yaratabilmektedir. Ayrıca dil öğrenmeye karşı ilgi duymayan öğrenciler süreç içerisinde sıkılmakta ve yorulmaktadırlar...” (Ö9)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği gibi programın birçok zayıf yönünün olduğu vurgulanmıştır. Bu araştırma bulgularından hareketle gerek alt yapı yeterliği gerekse de kaynak desteği ve temel öğelerin tutarlılığı ile ders saatlerinin yeterliği konularındaki problemlerin programın etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyen faktörler olduğu ve bunların bertaraf edilmesinin öğrencilere daha büyük faydalar sağlayacağı ifade edilebilir.

5. Programa Yönelik Öğretmen Önerileri

Öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı öğretim programının daha işlevsel ve etkili olmasına yönelik önerileri incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu programa özel kaynak ve materyal desteğinin sağlanması gerektiğini belirttikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bu programa ilişkin önerileri daha çok sırasıyla; internet bağlantısı, akıllı tahta ve bu programa özel etkileşimli uygulamalar gibi teknolojik altyapının zenginleştirilmesi, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı ilgi, motivasyonlarının artırılarak olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanması, gerek farklı branşlardaki öğretmenler arasında gerekse öğretmenler ile yöneticiler arasında iletişim, işbirliği ve koordinasyonun sağlanması, ders saatlerinin artırılması, bu programın 6., 7., ve 8.sınıflarda devamlılığının sağlanması, programın ülke genelinde yaygınlaştırılması, farklı kültürlerin de programa entegre edilerek temaların zenginleştirilmesi, tam donanımlı İngilizce laboratuvarlarının oluşturulması, programın temel öğelerinin tutarlılık, işlevsellik, iletişim becerilerini barındırması açısından tekrar gözden geçirilmesi ve programın bulunduğu bölgeye göre uyarlanması şeklindedir. Bu durum hakkındaki öğretmen görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur:

“Milli eğitim tarafından hem basılı ortamda hem elektronik ortamda kaynak ve materyal desteği sağlanmalıdır. Çünkü ailelere kaynak kitap aldurmakta sıkıntı yaşıyorum. Programda gramer, okuma ve dil bilgisi kurallarından ziyade iletişim becerilerine daha çok yer verilmelidir. İçerikteki temalar zenginleştirilmeli ve kültürel entegrasyon sağlanmalıdır. Çünkü kültür edinimi yabancı dil öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır. Milli eğitim tarafından yapılan merkezi sınavlar dil bilgisinden ziyade iletişim becerilerini ölçmeye dönük olmalıdır. Bu programda gerek kazanımlar gerek içerik ve değerlendirme etkinlikleri bulunduğu bölgeye göre yeniden düzenlenmelidir.” (Ö10)

Yukarıda programın etkililiğine yönelik öğretmenler tarafından gerek programın uygulanabilirliğine gerekse temel öğelere ve sürece yönelik birçok öneri dile getirilmiştir. Yabancı dil ağırlıklı öğretim programının önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin önerilerinin ilgililer tarafından dikkate alınmasının sürecin daha etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesi açısından büyük önem taşıdığı belirtilebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Ortaokul 5.sınıflarda yabancı dil ağırlıklı İngilizce öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği bu çalışmada elde edilen sonuçlar ele alınan alt problemlerin sırasına dikkat edilerek sunulmuştur.

Programın Uygulanabilirliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin programın altyapı yeterliğine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Olumlu görüş belirten öğretmenlerin daha çok sınıf düzeninin uygunluğu, teknolojik altyapının yeterliği ve kaynak-materyal desteğini vurguladıkları ortaya çıkmıştır. Dilekli'nin (2018) yabancı dil ağırlıklı öğretim programının uygulanmasıyla ilgili çalışmasında ulaştığı öğretmenlerin fiziki altyapının yeterliğine dair görüşlerinin genellikle olumlu yönde olduğu bulgusu bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Erdem ve Yücel Toy (2017), yabancı dil ağırlıklı öğretim programının uygulandığı sınıflara kaynak desteğinin gönderildiği, sınıflarda akıllı tahta, projeksiyon cihazı gibi teknolojik altyapının yeterli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kaya ve Aydın (2011) da çalışmalarında akıllı tahta kullanımının genel olarak öğretimin etkililiğini artırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca Demirel ve Fakazlı (2021) yaptıkları çalışmada kaynak desteğinin program hedeflerine ulaşmada önemli araçlar olduğunu ve kaynak seçiminin dikkatli yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde alanyazında yapılan birçok çalışmada (Aksoy, vd., 2018; Kambur, 2018; Kayabaşı ve Köse, 2019) öğretmenlerin programla ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları ve bu programı destekledikleri belirlenmiştir.

Araştırmada programın altyapı yeterliğine ilişkin olumsuz görüş belirten öğretmenlerin daha çok kaynak eksikliği, hizmet içi eğitimin eksikliği, teknolojik altyapı yetersizliği ve sınıf düzeninin uygun olmayışını vurguladıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Kambur (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, materyal ve teknolojik altyapı eksikliği, sınıfların kalabalık olması ve geleneksel oturma düzeni nedeniyle programın etkin uygulanmasının engellendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğu 5. sınıf yabancı dil ağırlıklı öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim almadıklarını, programla ilgili sorunlarına okul müdürlerinden ya da milli eğitim müdürlüklerinden cevap alamadıklarını, öğretim programı hazırlanırken görüşlerinin alınmadığını belirtmişlerdir (Kambur, 2018). Öğretmen eğitimi veya hizmet içi eğitim, bir programın uygulanmasını etkileyen önemli bir faktördür. Roberts'a (2016) göre, öğretmen gelişmezse okullaşmada gelişme olmaz. Ayrıca öğretmenlerden yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve uygulayacak yeterlikte olmadıkları öğretim programlarını uygulamalarını beklemek sorunlara neden olabilir. Carless (1999), öğretmenlerin bir yeniliği uygulayacakları takdirde, önerilen değişikliğin ilkelerini, değişikliklerini ve uygulamalarını tam olarak anlamalarının çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Küçüktepe ve Kerimoğlu'nun (2021) çalışmasında hiçbir öğretmenin hizmet içi eğitim almadığı ve hiçbir okulda İngilizce laboratuvarlarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özkan, vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin yoğun İngilizce derslerinde pratik yapmalarını sağlayacak dijital ve basılı materyallerin eksikliğinden dolayı teknolojik yetersizlikler ve materyal eksikliği gibi altyapı sorunları ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Berkant vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler ders materyallerinin geç teslim edilmesinden, materyal ve personel eksikliğinden ve fiziki ortamın yetersizliğinden şikâyet etmişlerdir. Alanyazın ve bu araştırma sonuçlarından hareketle yabancı dil ağırlıklı öğretim programının uygulandığı okulların altyapı yeterliği, kaynak desteği alma durumu ve sınıf düzeni bakımından farklılaştıkları ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin bir kısmının bu programın ülkemizde yıllardır yaşanan yabancı dil öğrenme sorununa yeterli bir şekilde çözüm getireceğini; diğer kısmının ise kısmen çözüm getireceğini düşündükleri belirlenmiştir. Kambur (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı öğretim programının öğrencilerin İngilizceyi hem öğrenmesini hem de sevdirmeyi amaçladığını, ülkemizde İngilizce öğrenimi ile ilgili sorunları çözeceğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Berkant, vd. (2019) tarafından çalışmada, öğretmenlerin bu programla beraber öğrencilerin derse katılımında önemli ölçüde bir artış gözlemlediklerini belirttikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ayrıca süreç içerisinde öğrencilerin kaygı duymadan yabancı dili kullandıklarını ve yabancı dili kullanma önündeki engelleri aştıklarını vurgulamışlardır (Berkant, vd., 2019). Collins ve White (2011) yoğun dil eğitiminin iletişimdeki akıcılığı teşvik ederek çocuklara önemli ölçüde fayda sağladığını belirtmiştir. Bu çalışmanın bulgularına benzer olarak Aksoy, vd. (2018) ile Dilekli (2018), yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı öğretim programının yaşanan yabancı dil öğrenme sorunu hakkında iyi bir tutuma sahip oldukları sonucuna varmışlardır. MacFarlane ve Wesche'ye (1995) göre yabancı dil öğretim programı, öğrencilerde olumlu bir tutum geliştirir. Spada ve Lightbrown (1989) tarafından da yabancı dil eğitim programına katılan öğrencilerin tutumlarının diğer öğrencilere göre daha iyi olduğu belirtilmektedir. MacIntyre vd. (2003), yabancı dil eğitim programına devam eden öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek motivasyona ve tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur. Alanyazın ve bu araştırma sonuçlarından hareketle, beşinci sınıflar için yabancı dil ağırlıklı öğretim programının, öğrencilere eğitim hayatlarının başlarında İngilizce becerilerini etkin bir şekilde edinme fırsatı verdiği için Türkiye'de yabancı dil öğretimine yeni bir bakış açısı sunduğu ifade edilebilir. Küçük yaşlarda dil öğreniminin sık sık belirtilen yarar ve önemine göre (Johnstone, 2009; Pinter, 2017; Yule, 2016), erken yaşta yabancı dil öğrenme deneyimi daha sonraki başarıyı büyük ölçüde etkilemektedir.

Araştırmada öğretmenlerin bir kısmının bu programda belirlenen ders saatlerinin yeterli olduğunu; diğer kısmının ise yeterli olmadığını vurguladıkları belirlenmiştir. Dilekli (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin çoğunluğu sürenin yeterli olduğuna ilişkin olumlu görüş bildirmiştir. Küçüktepe ve Kerimoğlu (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yarısı programın uygulanması için ayrılan sürenin yetersiz olduğunu düşünürken, diğer yarısı ise bu sürenin yeterli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca alanyazında yapılan birçok çalışmada (Canlıer ve Bümen, 2018; Dünder, 2020; Şahin ve Göksoy, 2019) öğretmenlerin kazanımların fazlalığı, içerik yoğunluğu ve ünite sayısının fazlalığı nedeniyle sürenin yetersiz olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Gürsoy, vd. (2013) da çalışmalarında İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğu İngilizce derslerine erken başlamanın dil öğrenimi için faydalı olduğunu ancak haftalık İngilizce ders saatlerinin artırılması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Yabancı dil ağırlıklı öğretim programına bakıldığında, yaklaşık 540 saatlik ders uygulamasının tüm bir akademik yıl için önerildiği görülmektedir. Öğrencilere birinci yarıyıl A1 ve A2 seviyeleri sunulduktan sonra, ikinci yarıyıl sonunda öğrencilere B1 seviyesinin yarısı öğretilerek yeterlik seviyelerinin B1.1 seviyesine getirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018b). Ancak alanyazın ve bu araştırma sonuçlarına göre okullarda standart bir ders saatinin olmadığı, öğretmenlerin alan bilgisi ve küçük yaşta öğrencilere yabancı dil öğretimi konusundaki yeterlik düzeylerinin farklılığından dolayı ders saatlerinin yeterli olup olmaması konusundaki düşüncelerinin farklılaştığı ifade edilebilir.

Programın Temel Öğelerine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı öğretim programının hedefleriyle ilgili olumlu ve olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Olumlu görüş belirten öğretmenlerin hedefler ögesinin sınıf ortamında uygulanabilir, öğrenci seviyesine uygun, öğrenci ilgi-ihtiyaçlarını karşılar nitelikte ve işlevsel olduğunu vurguladıkları ortaya çıkmıştır. Akekmekçi (2021), öğretmenlerin programdaki kazanımlarla ilgili olarak dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirecek nitelikte olması, öğrencilerin bilişsel seviyesine uygun olması, öğrenci ihtiyacına uygun olması, günlük ifadeleri anlayıp kullanma becerisi kazandırması ve derslerin içeriğinin kazanımlarla tutarlı olması yönünde görüş belirttiklerini vurgulamıştır. Dünder (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin programdaki kazanımların tutarlı ve erişilebilir olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca Naçar (2019) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kazanımların tutarlı ve süreç içerisinde gerçekleştirilebilir nitelikte olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kambur (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin programdaki hedeflerin açık ve anlaşılır, öğrencilerin gelişim seviyesine uygun, öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecindeki ilgilerini karşılayıcı olduğunu, öğrencilere günlük temel ifadeleri anlama ve kullanma ile seviyelerine uygun kitapları okuma, anlama becerisi kazandırmayı amaçladığını belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmada programın hedef ögesine ilişkin olumsuz görüş belirten öğretmenlerin programda soyut kazanımlara yer verildiği, öğrenci ilgi-ihtiyaçlarının karşılanmadığı, öğrenci seviyesine uygun olmadığı, iletişim becerilerine odaklanılmadığı ve sınıf ortamında uygulanabilir olmadığını vurguladıkları belirlenmiştir. Berkant, vd. (2019) ile Dilekli (2018) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen bulgular, programdaki kazanımların çok sayıda ve öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmadığı yönündeki araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Dünder (2020) tarafından yapılan çalışmada kazanımlarda konuşma ve yazma becerilerine pek yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Akekmekçi (2021), hedefler ögesindeki konuşma ile ilgili kazanımların kısmen gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında yapılan birçok çalışmada (Berkant, vd., 2019; Dinçer ve Koç, 2020; Gül, 2019; Küçüktepe ve Kerimoğlu, 2021; Yedigöz Kara, 2019) da dört temel dil becerisine hedefler ögesinde yeterli bir şekilde yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın ve bu araştırma sonuçlarından hareketle hedeflerle ilgili olarak ihtiyaç analizini ve aday hedefleri özellikle öğrenme psikolojisi süzgecinden doğru bir şekilde geçirmenin çok önemli olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı öğretim programında içerikle ilgili olarak olumlu ve olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Olumlu görüş belirten öğretmenlerin içerik öğesinin kazanımlarla tutarlı, dört temel beceriye yönelik, ilgi-dikkat çekici, akıcı-bütünsel, günlük hayatla bağlantılı ve zengin temalara sahip olduğunu vurguladıkları ortaya çıkmıştır. Akekmekçi (2021) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin içerik öğesinin iletişim odaklı, öğrenci ihtiyacına yönelik, konuların eğlenceli ve ilgi çekici, günlük hayatla ilişkili, öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve gelişim seviyelerine uygun, kapsamın zengin olduğu yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Canlıer ve Bümen (2018) tarafından yapılan çalışmada da içeriğin öğrenci gelişim seviyelerine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erdem ve Yücel Toy (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin program içeriğinde öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde oyunlara, teknolojiye, spora ve müziğe dair temaların bulunduğunu belirttikleri ortaya çıkmıştır. Grant (2020) da yaptığı çalışmada içerikte öğrencilerin ilgi ve beklentilerini karşılayan konulara yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Araştırmaya konu olan grubun yaşlarından dolayı oyunlara, teknolojiye, spora ve müziğe ilgi duyduğunun göz önünde bulundurulduğu, iletişim becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı ve edinilen davranışların günlük hayatta kullanabilecekleri şekilde düzenlendiği ifade edilebilir.

Araştırmada programın belirlenen içerik öğesine ilişkin olumsuz görüş belirten öğretmenlerin içeriğe uygun kaynak eksikliği, soyut konuların yer alması ve dört temel dil becerisinin yetersizliğini vurguladıkları belirlenmiştir. Küçüktepe ve Kerimoğlu'nun (2021) yaptığı çalışmada öğretmenlerin çoğunluğu içeriğin kısmen öğrenci düzeyine uygun olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler bazı ünitelerdeki konuların öğrenci seviyesini aşması, ünite sayısının fazla olması ve ünitelerin gramer ağırlıklı olması gibi gerekçeler ileri sürmüşlerdir. Berkant, vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin içeriğin günlük hayatla bağlantılı ancak öğrencilerin ilgisini ve dikkatinin pek çekmediğini belirttiklerine ulaşılmıştır. Dilekli'nin (2018) yaptığı çalışmada da soyut konuların ve ilgi çekici olmayan temaların ele alınmasından dolayı öğretmenlerin sıkıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Balım (2020), Kayabaşı ve Köse (2019) ve Kambur (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da içeriğin yoğun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil ağırlıklı öğretim programı incelendiğinde, zengin ve öğrencilerin ilgisini çekecek girdiler sağlamak için farklı bağlamların sunulduğu görülmektedir. Bu nedenle dil öğrenimi ile günlük yaşam arasında ilişki kurmak için her ünitenin temaları öğrencilerin aşına olduğu fikir ve sorunları temsil edecek şekilde seçilmiş, aile, arkadaşlar, hayvanlar, tatiller, boş zaman etkinlikleri gibi temalar üzerinde durulduğu söylenebilir (MEB, 2018b). Ancak ünitelerin konuları detaylı olarak incelendiğinde programda soyut konulara da yer verildiği görülmektedir. Bu konuların hem öğrencilerin Türkçe derslerinde olmaması hem de yaş gruplarına göre fazla karmaşık olması nedeniyle öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olmadığı söylenebilir. Bu bağlamda Fisher'in (2013) belirttiği gibi bilişsel yetkinlikleri ile öğretilecekler eşleştirildiğinde çocuğun öğrenmeye hazır olduğu dikkate alındığında daha doğru uygulamaların olacağı düşünülebilir.

Araştırmada öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı öğretim programında öğretim süreciyle ilgili olarak olumlu ve olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Olumlu görüş belirten öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı, dört temel becerinin ele alındığı, diğer temel öğelerle tutarlılığın olduğu, farklı etkinliklere yer verildiği, sınıf ortamında uygulanabilir olduğu gerek işbirlikli gerekse bireyselleştirilmiş öğretim yöntemlerine yer verildiğini vurguladıkları ortaya çıkmıştır. Dilekli (2018) ile Küçüktepe ve Kerimoğlu (2021) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin çoğu programda önerilen etkinliklerin, öğretim yöntem ve tekniklerinin uygun ve kısmen uygun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Akmeççi (2021), programın eğitim durumları öğesine yönelik olarak öğretmenlerin iletişim odaklı ve öğrenci merkezli olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Erdem ve Yücel Toy (2017) tarafından yapılan yabancı dil ağırlıklı eğitim ile öğretmen görüşlerinin alındığı nitel çalışmada öğretmenlerin eğitsel oyunlar, gerçekçi etkinlik veya

materyal kullanımı, drama gibi yaklaşımların öğrencilerin ilgisini çektiği ve öğretimi kalıcı hale getirdiğini düşündükleri ve bu yöntemleri derslerinde kullandıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Benzer olarak Kambur (2018), öğretmenlerin programda yapılan etkinliklerin çocukların gelişim özelliklerine ve öğretim ilkelerine uygun olduğunu düşündüklerini belirtmektedir. Erkan'a (2020) göre, öğretmenler eğitici oyunlar, gerçekçi etkinlik veya materyallerin kullanımı, drama gibi stratejilerin öğrencilerin dikkatini çektiğine ve öğrenmeyi daha kalıcı kıldığına inanmaktadırlar. Benzer şekilde alanyazında yapılan birçok çalışmada (Akekmekçi, 2021; Dündar, 2020; Kambur, 2018; Küçüktepe ve Kerimoğlu, 2021) yabancı dil ağırlıklı öğretim programında öğretmenlerin başta oyun temelli etkinlikler olmak üzere şarkı söyleme, dört beceriye dayalı etkinlikler, konuşma, eşleştirme, renklendirme, pano afişi hazırlama, hikaye anlatma, kelime oyunları, hafıza oyunları ve el sanatları etkinlikleri gibi birçok farklı teknik kullandıkları belirlenmiştir. Yabancı dil ağırlıklı öğretim programında tek bir dil öğretim metodolojisi, çeşitli yeterlik ve gelişim seviyelerindeki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak ve çok çeşitli öğrenme stilleri ve stratejilerini barındıracak kadar esnek olarak görülmediğinden, eklektik bir öğretim yönteminin kullanıldığı görülmektedir (MEB, 2018b). Programda eklektik yaklaşım kapsamında drama, şarkılar, eğitsel oyun, soru-cevap vb. çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerin önerilmesinden yola çıkılarak öğretmenlerin kullandıkları etkinliklerin programda önerilenlerle tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada programın öğretim süreci ögesine ilişkin olumsuz görüş belirten öğretmenlerin dinleme-konuşma etkinliklerinin yetersizliği ve doğrudan anlatımın yapıldığını vurguladıkları belirlenmiştir. Ancak Klancar'a (2006) göre göre karma etkinlikler, hikayeler, şarkılar ve oyunlar öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir; bunlar telaffuzlarını daha iyi hale getirir ve dil öğrenimi için daha fazla motivasyon sağlar. Sınıf ortamında yabancı dil öğretmek için çeşitli öğretim etkinliklerinin, tekniklerin, görsel materyallerin, oyunlara ve görevlere dayalı yöntemlerin kullanılması küçük yaşta öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Çakır, 2004). Oyunlar ise öğrencilerin aktif birer katılımcı olmalarını sağlayarak dili kaygı duymadan kullanmalarını sağlar ve dersi daha eğlenceli hale getirerek öğrencilere daha etkili bir öğrenme ortamı sağlar. Ayrıca oyunlar, öğrencilere aynı kalıpları anlamlı ve amaçlı bir şekilde tekrar tekrar kullanma şansı verdiği için kelime öğretiminin etkili yollarından biridir (Alfadil, 2020; Gürbüz, 2013; Macedonia, 2005; Yule, 2016). Dilekli (2018) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin dil bilgisi kurallarını öğretilmesine önem verdiklerini ve diğer becerilerin ihmal edildiğini düşündüklerini bildirmiştir. Benzer şekilde Kambur (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öğretim etkinliklerinin ekonomiklik ilkesine göre düzenlenmediğini ve sınıf ortamının farklı etkinliklere göre dizayn etmeye imkân sağlamadığını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Gül (2019) de öğretmenlerin bazı etkinliklerin sınıf ortamında uygulanmayacak nitelikte olduğunu düşündüklerini bildirmiştir. Alanyazın ve bu araştırma sonuçlarından hareketle, sınıf ortamı ve materyallerinin küçük yaşta öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak tasarlanması, iletişim becerilerine dayalı etkinliklere daha çok yer verilmesinin yabancı dilin daha iyi bir şekilde öğrenilebilmesi için uygun olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı öğretim programında belirlenen değerlendirme etkinlikleriyle ilgili olarak olumlu ve olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Olumlu görüş belirten öğretmenlerin değerlendirme etkinliklerinin sürece yönelik olduğu, dört temel beceriyi ölçtüğü, farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı, temel öğelerle tutarlı olduğu, öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesine olanak sağladığını vurguladıkları ortaya çıkmıştır. Akekmekçi (2021) yaptığı çalışmada, programın değerlendirme ögesiyle ilgili olarak öğretmenlerin ölçme araçlarının dört temel beceriyi kapsadığını, süreç odaklı bir değerlendirmenin yapıldığını ve değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Benzer şekilde Küçüktepe ve Kerimoğlu'nun (2021) çalışmasında öğretmenlerin çoğu programda önerilen ölçme araç, teknik ve etkinliklerin uygun ve kısmen uygun olduğunu

belirtmişlerdir. Kambur (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin önerilen değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin seviyesine uygun ve dört temel dil becerisini ölçer nitelikte olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil ağırlıklı öğretim programına bakıldığında, programda önerilen ölçme araç, yöntem ve tekniklerin teorik çerçevesinin, çeşitli ölçme ve değerlendirme tekniklerinin vurgulandığı CEFR'ye dayandığı ve ağırlıklı olarak alternatif ölçüm prosedürleri ve süreç odaklı olduğu belirtilmektedir. Programda alternatif değerlendirme yöntemleri olarak portfolyolar, projeler, performans değerlendirme, yaratıcı drama görevleri, sınıf gazetesi/sosyal medya projeleri, dergi performansı vb. vurgulanmaktadır. Alternatif ve süreç değerlendirmesinin yanı sıra yazılı ve sözlü sınavlar, kısa sınavlar, ödevler ve projeler yoluyla resmi değerlendirme yapılacağı belirtilmiştir (MEB, 2018b). Alanyazın ve bu araştırma sonuçlarından hareketle, programda belirlenen ölçme-değerlendirme etkinlikleriyle öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları arasında benzerlik olduğu ve öğrencilere hem sürece hem dört temel beceriye dayalı bir değerlendirme yoluyla sürekli dönüt verildiği söylenebilir.

Araştırmada programın değerlendirme ögesine ilişkin olumsuz görüş belirten öğretmenler değerlendirmenin yetersiz olduğunu, iletişim becerilerine odaklanılmadığını ve temel öğelerle tutarlı olmadığını vurgulamışlardır. Alanyazında yapılan çalışmalar bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Gül (2019) ile Erdem ve Yücel Toy (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin değerlendirme ögesinde dört temel dil becerisinin yeterince kapsamadığını ve sonuç odaklı bir değerlendirmenin yapıldığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Dilekli'nin (2018) araştırmasında öğretmenlerin çoğu programda yer alan ölçme-değerlendirme etkinliklerinin klasik yaklaşımlara dayandığını ve beceriye dayalı ölçme-değerlendirme yaklaşımının göz ardı edildiğini düşünmektedir. Benzer şekilde Balım (2020) tarafından yapılan çalışmada, okuma ve yazma becerisine dayalı ölçme-değerlendirme yapılırken dinleme ve konuşma becerilerinin ayrıntılı ölçme-değerlendirmesinin yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın ve bu araştırma sonuçlarından hareketle, kaynak eksikliği, teknolojik altyapı yetersizliği ve sınıf mevcutlarının fazlalığının değerlendirme etkinliklerinin gerektiği gibi yapılmasını engelleyen faktörler olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine hakim olması ve sürece dayalı sınama durumlarını kullanabilme yeteneği de bu durumda büyük önem arz etmektedir.

Programın Güçlü Yönlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin programın güçlü yönlerine ilişkin olarak öğrencilerin avantajlı oldukları bir dönemde yabancı dille etkileşim halinde bulunması, iletişim becerilerinin geliştirilmesi, akademik başarının sağlanması, dört temel beceride gelişimin sağlanması, yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmenin sağlanması, öğrencilerin genel kültür bilgisini arttırması, öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimlerini sağlaması, işlevsel olması ve öğretmenlere süreç içerisinde esneklik sağlanması durumlarını vurguladıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Dinçer ve Koç (2020) tarafından yapılan araştırmada birçok İngilizce öğretmenin, genel olarak mevcut program hakkında olumlu tutum ve görüşlere sahip oldukları, programın hem öğrencileri hem de öğretmenleri motive etmesi, öz değerlendirmeyi ve mesleki gelişimi arttırması ve küçük yaştaki öğrencilerin gelecek yaşamları için faydalı olduğu gibi pek çok avantajı olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Kambur'un (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin 5. sınıf yabancı dil ağırlıklı öğretim programını hem anlaşılır hem de dil öğrenimi için faydalı bulduklarını, kazanımlar, öğretim etkinlikleri, ölçme ve değerlendirme bağlamında İngilizce öğretim programının dilinin açık ve anlaşılır olduğunu, öğretmenlerin hedeflere ulaşması için çok iyi bir rehber olduğunu vurguladıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde Aksoy, vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada da programın avantajları sıralanmış ve öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu ve akademik başarılarını arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca alanyazında yapılan birçok çalışmada (Akekmekçi, 2021; Cihan ve Gürten, 2013; Dilekli, 2018; Dünder,2020; Erkan, 2020; Gül, 2019; Kambur, 2018; Kayabaşı ve Köse, 2019; Küçüktepe ve Kerimoğlu, 2021; Özkan, vd., 2018) bu araştırma sonuçlarına paralel olarak erken yaşlarda yabancı dille karşılaşmanın iletişim becerileri, olumlu tutum ve akademik başarıya yönelik etkisi üzerinde önemle durulmuştur. Yule'ın (2016) öne sürdüğü kritik dönem hipotezine göre, ergenlik döneminden sonra beyin esnekliği kaybolur ve ergenlik döneminden sonra dil öğrenmenin önündeki engeller hızla artar. Benzer şekilde Long (1990), ikinci dil ediniminde fonolojik yeteneklerini yitiren bireylerin on iki yaşından sonra ana dili gibi bir aksana sahip olmalarının imkânsız olduğunu ileri sürmüştür. Dil öğreniminde kritik dönem hipotezi ve çocuklara erken yaşta yabancı dil öğretmenin yararları düşünüldüğünde, ortalama on yaşında olan 5. sınıf öğrencilerine yabancı dil ağırlıklı öğretim programı uygulamasının öğrencilerin yabancı dili öğrenmelerinde, olumlu tutum geliştirmelerinde ve akademik başarılarında önemli rol aldığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan geliştirebilmelerine imkân sağladığı ifade edilebilir.

Programın Zayıf Yönlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin programın zayıf yönlerine ilişkin kaynak eksikliği, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı olumsuz tutumu, beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik gibi yan derslerin eksikliği, iletişim becerilerine yeterince yer verilmemesi, hizmet içi eğitim eksikliği, veli desteğinin yetersizliği, temel öğelerin tutarsızlığı, bazı davranışların öğrenci seviyesinin üstünde olması, sınav odaklı bir sistemin yansımaları, sınıf düzeninin uygun olmayışı, teknolojik altyapı yetersizliği, programın sürekliliğinin sağlanmaması ve öğrencilere pratik yapma imkânlarının sunulmaması durumlarını vurguladıkları belirlenmiştir. Küçüktepe ve Kerimoğlu (2021) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenler en çok sınıfların kalabalık olmasından, programın öğrenci düzeyine uygun olmamasından, ders saatlerinin fazlalığından öğrencilerin olumsuz tutumlarından ve ön yargılarından, öğrencilerin ön bilgilerinin çeşitliliğinden, ders kitabının olmamasından, kazanımların fazlalığından ve dil bilgisi odaklı programın olmasından yakınmışlardır. Berkant, vd. (2019)'nin çalışmasında öğretmenlerin teknik sorunlar, kazanımlar, içerik ve materyallerin öğrenci düzeyine uygun olmaması gibi birçok sorunu yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca Şahin ve Göksoy (2019) da beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik derslerindeki eksikliklerin öğrencileri olumsuz etkilediğini bulmuşlardır. Program geliştirmede kullanılan konu merkezli tasarımlardan biri olan ilişkisel tasarım yaklaşımının, farklı disiplinlerde kazanılan becerilerin birbiriyle ilişkilendirilmesi mantığına dayandığı düşünüldüğünde (Demirel, 2021), görsel sanatlar ve fiziksel aktiviteleri içeren derslerle İngilizce becerilerinin bütünleştirilerek geliştirilmesi, öğrencilerin İngilizceyi daha kolay ve kalıcı olarak öğrenmelerini sağlayabilir. Özkan, vd. (2018)'nin araştırmasında uzmanlar, Türkiye'de yabancı dil derslerinin içeriğinin yoğun olduğunu, kelime ve dil bilgisi öğretiminin ağırlıkta olduğunu belirtmişlerdir. Scott ve Ytreberg'e (1990) göre, çocukların bir yabancı dilde ne kadar iyi oldukları, dilbilgisi kurallarını öğrenip öğrenmemelerine bağlı değildir ve öğrencilerin çok azı dilbilgisi ile başa çıkabilecektir. Kambur (2018) tarafından yapılan çalışmada, program tasarımcıları ile yeni programı uygulayacak öğretmenler arasında iletişim olmadığı için katılımcıların yeni program hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ancak bilgilendirme toplantıları, öğretmenlerin yeni program hakkında bilgi sahibi olmaları, etkili bir program değişikliği için esastır. Çünkü inovasyon hedeflerinin netliği öğretmenlerin yeni programın özelliklerini anlamalarını sağlamada kritik öneme sahiptir (Fullan, 2007; Lamie, 2005).

Benzer şekilde alanyazında birçok çalışmada (Aksoy, vd., 2018; Dinçer ve Koç, 2020; Erdem ve Yücel Toy, 2017) bu araştırma sonuçlarına paralel olarak öğretmenlerin uygulama sürecinde zorluklarla karşılaştıkları ve materyal eksikliği, sınıf ortamının yetersizliği, öğretim programının yetersiz olduğu, veli desteğinin olmaması ve öğretmenlere yönelik profesyonel rehberlik eksikliğini vurguladıkları ortaya çıkmıştır. Alanyazın ve bu araştırma sonuçlarından hareketle, bu programa özel kaynak desteğinin sağlanması, sürecin devamlılığının sağlanması ve teknolojik altyapının

zenginleştirilmesinin programın daha işlevsel olması açısından hayati öneme sahip olduğu ifade edilebilir. Ayrıca yabancı dil ağırlıklı öğretim programı uygulamasının hedef kitesindeki öğrencilerin küçük yaş grubunda olduğu düşünüldüğünde, dilbilgisi yerine dört dil becerisinin öğretimine yönelik sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin bütünleştirilmesi ve iletişim becerilerine dayalı etkinliklere ağırlık verilmesi öğrenciler açısından daha olumlu sonuçlar doğurabilir.

Programına Yönelik Öğretmen Önerilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada programın etkililiğine yönelik olarak öğretmenlerin kaynak-materyal desteğinin sağlanması, teknolojik altyapının zenginleştirilmesi, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanması, paydaşlar arasında işbirliğinin geliştirilmesi, ders saatlerinin artırılması, programın sürekliliğinin sağlanması ve ülke geneline yaygınlaştırılması, temaların zenginleştirilmesi, İngilizce laboratuvarlarının oluşturulması, programın temel öğelerinin gözden geçirilmesi ve uygulandığı bölgeye göre uyarlanması, hizmet içi eğitimlerin yapılması, iletişim becerilerine ağırlık verilmesi, sınıflara yerleştirme sınavıyla öğrencilerin alınması, hareketlilik projelerinin yapılması, öğrencilere pratik yapma imkânlarının sunulması, öğretmenlere süreç içerisinde esnekliğin sağlanması ve sınıf mevcutlarının azaltılması önerilerinde buldukları belirlenmiştir. Berkant, vd. (2019), pilot uygulamanın daha verimli hale getirilmesi amacıyla öğretmenlerin sürece sınavla öğrenci alınması, programın ve kaynakların öğretmen görüşlerine de başvurularak hazırlanması, sınıf mevcutlarının azaltılması, ders laboratuvarlarının oluşturulması önerilerinde buldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde Dilekli (2018) ile Dinçer ve Koç (2020) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin, ders kitabı başta olmak üzere sınıf ortamının ve materyallerinin öğrenciler için revize edilmesi ve güz döneminin başında velilerin program hakkında bilgilendirilmesini önermişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin programın uygulanması konusunda mesleki gelişim desteği çağrısında buldukları belirlenmiştir (Dinçer ve Koç, 2020). Çünkü Borko'nun (2004) da ifade ettiği gibi bir programı başarılı bir şekilde yürütmek için öğretmenlerin entelektüel olarak yüzeysel seminerlere değil, teori ve pratiği birleştirecek eğitime ihtiyaçları vardır. Geliştirilen bir programın bizzat uygulayıcıları öğretmenler olduğu gerçeğinden hareketle, öğretmenler tarafından ifade edilen önerilerin ilgililerce dikkate alınması programın başarısı, etkililiği ve işlevselliği için hayati öneme sahip olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

- a) Materyal temininde yaşanan sorunların önlenmesi için MEB tarafından gerekli önlemler alınabilir.
- b) MEB tarafından, teknik aksaklıkların ve altyapı eksikliklerinin tespit edilerek giderilmesi yönünde çalışmalar yürütülebilir.
- c) Çocuklara yönelik dil öğretiminin daha kalıcı ve etkili olabilmesi için sınıf mevcudu dil öğretimi açısından uygun sayıya indirilmelidir.
- d) Bu çalışma, Van ilindeki yabancı dil ağırlıklı öğretim programının uygulandığı okullarla sınırlıdır. Çalışma ayrıca 15 İngilizce öğretmeniyle sınırlıdır. Beşinci sınıf yabancı dil ağırlıklı öğretim programı hakkında daha fazla araştırma yapmak amacıyla farklı katılımcılarla farklı bağlamlarda kapsam genişletilebilir.
- e) Bu araştırma, temel olarak, beşinci sınıf yoğun İngilizce öğretim programının altyapı yeterliği, eğitim programlarının temel bileşenleri olan amaçlar, içerik, öğrenme süreci ve değerlendirme açısından etkililiği, güçlü ve zayıf yönleri hakkında öğretmenlerden görüş almayı amaçlamıştır. Öğrenciler, veliler, yöneticiler gibi programın diğer paydaşları ile daha ileri çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O. C. (2019). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı* (2. baskı). Anı Yayıncılık.
- Akmekçi, L. (2021). *Ortaokullarda uygulanan yabancı dil ağırlıklı eğitimin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Aksoy, E., Bozdoğan, D., Akbaş, U. & Seferoğlu, G. (2018). Old wine in a new bottle: Implementation of intensive language program in the 5th grade in Turkey. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 301-324.
- Alfadil, M. (2020). Effectiveness of virtual reality game in foreign language vocabulary acquisition. *Computers & Education*, 153(1).
- Arslan, R.Ş. (2012). Bridging the gap between policy and practice in teaching english to young learners: The Turkish context. *Pamukkale University Faculty of Education Journal*, 32(2), 95-100.
- Aydın, S. ve Bayazıt, İ. (2021). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik. M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* içinde (s. 182-209). Pegem Akademi.
- Balım, D. (2020). *Beşinci sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programının aydınlatıcı değerlendirme modeliyle değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Berkant, H.G., Özasan, D. ve Doğan, E. (2019). Yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasına ilişkin İngilizce öğretmenlerinin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 553-570.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (32.basım). Pegem Akademi.
- Canlier, D. ve Bümen, N. T. (2018). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının program tasarım ilkeleri açısından analizi. S. Dinçer (Ed.), *Değişen dünyada eğitim* içinde (s. 161-177). Pegem Akademi.
- Carless, D. R. (1999). Large-scale curriculum change in Hong Kong. In *Exploring change in English language teaching* (pp. 19-28). Macmillan Heinemann English Language Teaching.
- Cihan, T. ve Gürlen, E. (2013). İlköğretim 5. Sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(1), 131-146.
- Collins, L. & White, J. (2011). An intensive look at intensity and language learning. *Tesol Quarterly*, 45(1), 106-133.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (7th edition). International Pearson Merrill Prentice Hall.
- Çakır, İ. (2004). Designing activities for young learners in EFL classrooms. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Dergisi*, 24 (3), 101-112.
- Demirel, Ö. (2021). *Eğitimde program geliştirme* (32.basım). Pegem Akademi.

- Demirel, I. F. & Fakazli, Ö. (2021). A CEFR-based comparison of English and Turkish language teaching course books in terms of speaking and writing skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 14(2), 167-185.
- Dilekli, Y. (2018). Ortaokul İngilizce hazırlık sınıfı programı pilot uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Society Researches*, 8(15), 1399-1425.
- Dinçer, A. & Koç, H. K. (2020). The implementation of an intensive English language program in the fifth grade in Turkey: A qualitative evaluation. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(1), 25-43.
- Dündar, E. (2020). *Opinions of the stakeholders on English language curricula for fifth graders*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem, S. ve Yücel Toy, B. (2017). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce programına yönelik ihtiyaçların belirlenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 259-280.
- Erkan, D. (2020). *The views of EFL teachers on the 5th grade intensive English teaching program*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fisher, J. (2013). *Starting From The Child: Teaching And Learning In The Foundation Stage: Teaching and Learning from 4-8*. McGraw-Hill Education.
- Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change*. John Wiley & Sons.
- Grant, S. (2020). Effects of intensive EFL immersion programmes on willingness to communicate. *The language learning journal*, 48(4), 442-453.
- Gül, Ö. (2019). *5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: güncellenen programa ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürbüz, N. (2013). Teaching speaking skills in the young learner classroom. In B. Haznedar, & H. H. Uysal (Eds.), *Handbook for teaching foreign languages to young learners in primary schools* (pp. 135-160). Anı Publications.
- Gürsoy, E., Çelik-Korkmaz, Ş. & Damar, E. A. (2013). Foreign language teaching within 4+4+4 education system in Turkey: Language teachers' voices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53(1), 59-74.
- Johnstone, R. (2009). An early start: What are the key conditions for generalized success? In J. Enever, J. Moon, and U. Raman (Eds.), *Young learner English language policy and implementation: International perspectives* (pp. 31-41). Garnet.
- Kambur, S. (2018). *An evaluation of 5th grade intensive English language curriculum in terms of teacher opinions*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kaya, H. ve Aydın, F. (2011). Sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularının öğretiminde akıllı tahta uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3(1), 179- 189.
- Kayabaşı, O. ve Köse, E. (2019). Ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması hakkında İngilizce öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşlerinin

- incelenmesi. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 1(2), 101-120.
- Kırkgöz, Y. (2008). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1859-1875.
- Kırkgöz, Y., Çelik, M. & Arıkan, A. (2016). Laying the theoretical and practical foundations for a new elementary English curriculum in Turkey: A procedural analysis. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1199-1212.
- Klancar, N. I. (2006). Developing speaking skills in the young learners classroom. *The Internet TESL Journal*, 12(11).
- Küçüktepe, S. E. & Kerimoğlu, E. (2021). Evaluation of the Intensive English language teaching program for the 5th grade according to teachers' views. *International Journal of Progressive Education*, 17(5), 14-32.
- Lamie, J. (2005). *Evaluating change in English language teaching*. Springer.
- LeCompte, M. D. and Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Long, M. H. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in second language acquisition*, 12(3), 251-285.
- Macedonia, M. (2005). Games and foreign language teaching. *Support for learning*, 20(3), 135-140.
- MacFarlane, A. & Wesche, M. B. (1995). Immersion outcomes: Beyond language proficiency. *Canadian Modern Language Review*, 51(2), 250-274.
- MacIntyre, P., Baker, S., Clément, R. & Donovan, L. (2003). Talking in order to learn: Willingness to communicate and intensive language programs. *Canadian Modern Language Review*, 59(4), 589-608.
- MEB. (2012). *12 yıllık zorunlu eğitime yönelik uygulamalar*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1567.pdf>.
- MEB. (2017). *Ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması*. <https://tegm.meb.gov.tr/www/ortaokul-5-siniflarda-yabanci-dil-agirlikli-egitim-uygulamasi/icerik/471>.
- MEB. (2018a). *İngilizce öğretim programları*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327>.
- MEB. (2018b). *Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı (Intensive English language teaching curriculum for 5th grade)*.
- MEB. (2018c). *43769797-10.07.01-E.14674863 sayılı resmi yazı*. <https://www.kamuajans.com/ortaokul-5-siniflarda-yabanci-dil-agirlikli-egitim-uygulamasi>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. SAGE Publications.
- Naçar, M. (2019). *Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri: Zonguldak İli Ereğli İlçesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özcanlı, N. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısı, İngilizce konuşma öz-yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkan, M., Özdemir, B. ve Tavşancıl, E. (2018). Beşinci sınıf düzeyinde yabancı dil ağırlıklı eğitim verilmesine ilişkin görüşler. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(34), 1293-1311.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners*. Oxford University Press.
- Punch, K. F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar* (3. basım). (Çev. D. Bayrak, HB Arslan, Z. Akyüz ve Z. Etöz). Siyasal Kitabevi.
- Roberts, J. (2016). *Language teacher education*. Routledge.
- Salihoglu, H. (2003). Almanca Öğretimi. Erdoğan, İ. (Ed.). *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları* içinde (s. 70-73). Özyurt Matbaacılık.
- Scott, W.A. ve Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to children*. Longman Inc.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), 339-341.
- Spada, N. & Lightbown, P. M. (1989). Intensive ESL programmes in Quebec primary schools. *TESL Canada Journal*, 7(1), 11-32.
- Şahin, F. ve Göksoy, S. (2019). Ortaokul beşinci sınıflarda yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 11(42), 180-187.
- Yedigöz Kara, Z. (2019). *Öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programıyla ilgili endişelerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.basım). Seçkin Yayıncılık.
- Yule, G. (2016). *The study of language* (4th edition). Cambridge University Press.
- Zarifi, A. & Sayyadi, A. (2015). How English suprasegmental features of pronunciation are viewed and treated by instructors in Iranian private language centers. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(6), 1166-1173.

STRUCTURED ABSTRACT

In addition to the innovations made in the Turkish education system in the last quarter, the Ministry of National Education (MoNE) stated in 2017 that the current language teaching approach should aim to teach English to students effectively. After the preliminary pilot study carried out within the scope of the current reform, MoNE started to implement the new English curriculum reform in January 2017, starting from the 2017-2018 academic year. In this new program, MoNE has increased the number of units in English classes for fifth grade students as part of its effort to transform the 5th grade into a foreign language preparatory year. As the program is a new approach to improving students' language learning proficiency, it is believed that current issues related to the new program, the needs of teachers, students, parents and school administrators, the challenges they face and the effectiveness of the new program for students should be discussed in an academic manner. In this context, this study aimed to explore the ideas and suggestions of English teachers who are the implementers of the "Intensive English Language Teaching Program". In this case, it is thought that the study will be a source in the relevant literature by providing data on the effectiveness of the program and the problems experienced

to the stakeholders of MoNE officials, teachers, students, parents, families, school administrations, provincial/district national education directorates. This study also differs from the studies in the literature in that it was conducted with a different study group (pilot schools in Van province), providing data diversity.

In this study, qualitative research method was used since it was aimed to present a detailed picture of the foreign language-based curriculum applied in the 5th grade by presenting the views of the teachers in a realistic and holistic manner. In addition, it was designed with the case study method in order to determine the teachers' views on the program in depth. In order to obtain the data in the research, 15 English teachers working in the secondary schools affiliated to the Directorate of National Education in the districts of Van province (Başkale, Erciş, Gevaş, İpekyolu, Özalp, Tuşba) in the 2022-2023 academic year, in which the 5th grade foreign language teaching program is implemented, were included in the study group. The study group was selected using the convenient sampling method. In this study, a semi-structured interview form consisting of nine open-ended questions prepared by the researchers was used as a data collection tool. In the first part of the interview form, which consists of two parts, there are personal information such as gender, age, graduated faculty, professional seniority, seniority in the foreign language-oriented English teaching program, the school where he worked, whether he received in-service training on the foreign language-oriented English teaching program. In the second part, there are nine general questions about the implementation of the foreign language teaching program and eight sub-questions related to the general questions. In the interview form, questions about the basic elements of the foreign language-based curriculum (objective, content, educational status and evaluation), whether it will bring a solution to the language learning problems experienced, and the general thoughts and suggestions of English teachers about their strengths and weaknesses were included. In this study, interviews were conducted over the internet applications instead of face-to-face interviews, in line with the demands of most teachers. In the first semester of the 2022-2023 academic year, interviews were held with the teachers who wanted to make online interviews via the zoom program. The interviews with the teachers lasted an average of 20-25 minutes. The interviews were recorded with the permission of the teachers. The data obtained from the interviews were analyzed using the descriptive analysis technique. In this study, the stages were followed in order, and first of all, the recorded interviews were recorded in the computer environment. After this stage, the qualitative data obtained from this study were coded and categorized. Considering the common features of the codes determined for the previously created themes, they were processed into the relevant themes. Then, the data organized according to codes and themes were described and interpreted. Direct citations are also included in the data to confirm the findings and clearly illustrate the teachers' perspectives. A code number was given to teachers for the presentation of direct quotations. The codes were given to the teachers as "Ö1, Ö2, Ö3...".

In the research, it was determined that the teachers have positive and negative opinions about the infrastructure adequacy of the program. Teachers who expressed positive opinions mostly emphasized the suitability of the classroom layout, the adequacy of the technological infrastructure, and the resource-material support; teachers who expressed negative opinions mostly emphasized the lack of resources, lack of in-service training, insufficient technological infrastructure, and unsuitable classroom arrangement. In the research, some of the teachers stated that this program will provide an adequate solution to the foreign language learning problem experienced in our country for years; the other part thought that it will bring a partial solution. In the research, some of the teachers stated that the course hours determined in this program are sufficient; the other part emphasized that they are not sufficient. In the research, it was revealed that teachers have positive and negative opinions about the basic elements of the curriculum (objectives, content, teaching activities, evaluation). Regarding the strengths of the program, it has been determined that teachers emphasized the situations of; students' exposure to foreign language at a time when they are advantageous, the development of communication skills, the achievement of academic success, the development of four basic skills, the development of a positive attitude towards foreign language learning, the increase in the general knowledge of the students, the improvement of the professional development of the teachers being functional, and providing flexibility to teachers in the process. Regarding the weaknesses of the program, it has been determined that teachers emphasized the situations of; lack of resources, negative attitudes of students towards foreign language learning, lack of social courses such as physical education, visual arts, music, insufficient communication skills, lack of in-service training, lack of parent support, inconsistency of basic elements, some behaviors being above the student level, reflections of an exam-oriented system, unsuitable classroom layout,

insufficient technological infrastructure, not ensuring the continuity of the program, and not providing the students with the opportunity to practice.

Based on the results of this research, it is stated that the schools in which the foreign language teaching program is implemented differ in terms of infrastructure proficiency, resource support and classroom layout; the foreign language-oriented curriculum for the fifth graders offers a new perspective to foreign language teaching in Turkey, as it gives students the opportunity to acquire English skills effectively at the beginning of their education life; It can be stated that there is no standard course hour in schools, and teachers' opinions on whether the course hours are sufficient or not due to the difference in the content knowledge and the level of proficiency in teaching foreign languages to young students. Considering the critical period hypothesis in language learning and the benefits of teaching a foreign language to children at an early age, it can be said that the application of a foreign language-based curriculum to the 5th grade students, who are on average ten years old, plays an important role in the students' learning foreign language, developing positive attitudes and academic success. In addition, it can be stated that it provides the opportunity for teachers to develop themselves professionally. Based on the results of this research, it can be stated that providing special resource support for this program, ensuring the continuity of the process and enriching the technological infrastructure are of vital importance for the program to be more functional. In addition, considering that the target group of foreign language-based curriculum is in the younger age group, integrating in-class and out-of-class activities for teaching four language skills instead of grammar and focusing on activities based on communication skills may produce more positive results for students. Based on the findings of this research, it can be suggested that the foreign language-based curriculum should be reconsidered with all aspects and disseminated throughout the country.

Keywords: English, Intensive Foreign Language Teaching Program, Teacher

AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ, ALMANYA, BİRLEŞİK KRALLIK VE TÜRKİYE'DE EĞİTİM NİTELİĞİ İLE EĞİTİME AYRILAN BÜTÇENİN KARŞILAŞTIRMASI

Murat KORKMAZ*
Bülent ALTINTAŞ**
Yasemin YILMAZ***
Haluk SÜNE****

Öz

Küreselleşen dünyada ülkeler artık bütünsel bir sistemin parçasıdır. Dünya üzerinde birbirine en uzak bölgelerdeki ülkelere meydana gelen olaylar ya da değişimler dahi diğerlerini etkilemektedir. Ekonomik güç ve özellikle ekonomik krizler dalga dalga yayılarak bütün dünya ülkelerinde etkisini göstermektedir. Bu koşullar altında ülkeler hem ekonomik hem politik olarak güçlü olmak ve diğer ülkeler karşısında dik durabilmek zorundadır. Bu da ancak teknolojik gelişmelerle şekillenen yeni yüzyılın gerektirdiği donanımın sağlanmasıyla başarılabilir. Ülkeler daha güçlü ekonomileri ancak eğitime yaptıkları yatırımlarla inşa edebilirler. Yüksek rekabetle baş edebilmek için çözüme giden en hızlı yollardan biri, Dünya devi olarak tanımlanan ülkelerin 21. yüzyıla yapılan hazırlıkların bilinmesi, gerekli becerilerin geliştirilmesi için neler yapıldığının incelenmesi ve eksiklerin belirlenerek tamamlanması olabilir. Bu bakış açısıyla, bu çalışmada dünyanın en güçlü ekonomilerini kapsayan G-20 ülkelerinden Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Almanya ve Birleşik Krallık'ın (BK) ekonomik koşulları, eğitime yaptıkları yatırım ve eğitim başarıları ile Türkiye'deki durumun karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Çalışmada karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından yatay yöntemle önemli uluslararası raporlar taranarak belirlenen bazı parametreler derlenmiş ve karşılaştırılmıştır. Temel olarak ülkelerin OECD başarı puanları ile eğitime yaptıkları yatırımların karşılaştırıldığı çalışmanın sonucunda, Türkiye'nin eğitime yaptığı yatırımların, nitelikli eğitim göstergelerinin ve PISA başarı puanlarının diğer ülkelere nazaran oldukça düşük olduğu dikkati çekmektedir. Eğitime yapılan yatırım ile eğitim başarısı arasında doğru orantı olduğu açıkça görülmektedir. Eğitime yapılan yatırım düzeyi aynı zamanda eğitime verilen öneme de işaret etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim Sistemi, Ekonomi, Eğitim, Başarı, Karşılaştırmalı Yaklaşım.

Comparison of Education Quality and Budget Allocated to Education in The United States of America, Germany, The United Kingdom and Turkey

Abstract

In the globalizing world, countries are now part of a holistic system. Even events or changes that occur in countries in the most distant regions of the world affect others. Economic power and especially economic crises spread in waves and have an impact on all countries of the world. Under these conditions, countries must be strong both economically and politically and be able to stand tall against other countries. This can only be achieved by providing the equipment required for the new century shaped by technological developments. Countries can only build stronger economies by investing in education. One of the fastest ways to find a solution to cope with high competition may be to know how the countries defined as world giants are preparing for the 21st century, to examine how they develop 21st century skills, and to identify and complete their deficiencies. From this perspective, this research aims to compare the economic conditions, investments in education and educational achievements of the G-20 countries, which include the world's most powerful

* İzmir Menderes Değirmendere Ortaokulu. m.g.korkmaz@gmail.com

** İzmir Menderes Maurice Alberti Esin Özgener İlkokulu. bulentaltintas286@gmail.com

* Konya Selçuklu Mareşal Mustafa Kemal Ortaokulu. ysmnkrkmazz@gmail.com

* İzmir Menderes Alpaslan İlkokulu. haluksune16@gmail.com

economies, the USA, Germany and the UK, and the situation in Turkey. In the study, some parameters determined by scanning important international reports using the horizontal method, one of the comparative education approaches, were compiled and compared. As a result of the research, which basically compares the OECD success scores of countries with their investments in education, it is noteworthy that Turkey's investments in education, quality education indicators and PISA success scores are quite low compared to other countries. It is clearly seen that there is a direct proportion between investment in education and educational success. The level of investment in education also indicates the importance given to education.

Keywords: Education System, Economy, Education, Success, Comparative Approach.

GİRİŞ

Karşılaştırmalı eğitim, ülkelerin ulusal eğitim sistemlerini bazı değişkenleri göz önüne alarak inceleyen bir alandır. Bu yöntemle, araştırmacılar, farklı ülkelerin farklı siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel yapılarının eğitime olan etkisini, ülkelere ait eğitim sistemlerinin yarattığı sonuçları, sorunları ve eğitimde ortaya çıkan sorunlara getirdiği çözümleri karşılaştırır; kısacası eğitim sistemlerinin avantaj ve dezavantajlarını ortaya koymaya çalışır. Böylece, yapılan karşılaştırmalarla faydalı sonuçlar çıkarılarak eğitim politikasının düzenlenmesi, eğitim sistemindeki açıkların kapatılarak sorunların çözülmesi hedeflenir (Yazıcı, 2009, s. 5). Karşılaştırmalı eğitim; tarih, sosyoloji, felsefe, psikoloji gibi pek çok bilimi kapsayan disiplinler arası bir alan olarak birçok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir. Karşılaştırma kelimesinin taşıdığı anlam eleştirel bakmayı içermektedir. Karşılaştırmalı analizler düşünme ve düşünceyi geliştirme yöntemi olarak ele alınabilir (Balcı, 2018, s. 4).

Karşılaştırmalı eğitim 1817 yılında Marc-Antoine Jullien de Paris tarafından hazırlanan karşılaştırmalı eğitim planı ile başlatılan eğitim reformuna dayanır. Toplumlara değiştirme ve şekillendirme, çağın gereklerine uyarılama, siyasal güç ve fikirleri yükseltme gücüne sahip olan eğitim, gelişmekte olan ülkelerin gelişmiş ülkeler seviyesine çıkmasını sağlayacak belirleyici unsurlardan biridir. Türkiye'deki Köy Enstitüleri'nin kurulmasında önemli katkısı olan John Dewey toplumsal değişimin eğitim reformlarıyla mümkün olabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda karşılaştırmalı eğitim yapılacak eğitim reformlarına yön vermek ve diğer ülkelerle her anlamda rekabet edebilmek amacıyla önemli ve gereklidir (Gülsoy Kerimoğlu, 2019, s. 1). Son yirmi yılda Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO), dünya çapında eğitim kalitesini yükseltmek amacıyla karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına hız vermiş ve yapılan çalışmalar artmıştır.

Karşılaştırmalı eğitim yaklaşımının temel amaçları içinde; farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin yapısına, etkinliğine ve sorunlarına yönelik bilgiler elde etmek, belirlenen konularda yapılan karşılaştırmaların sonucunda ulusal eğitime kuramsal ve uygulamalı katkı sunmak, yerel, ulusal ve uluslararası bir unsur olarak eğitime yönelik bilgi ve hipotezlerin gelişmesine katkıda bulunmak, eğitime etki eden faktörlerin belirlenmesini sağlamak, eğitimin evrimini farklı koşullar altında incelemek, eğitim politikasına katkı sağlayacak farkındalığı kazandırmak sıralanabilir (Yazıcı, 2009, s. 11). Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarıyla ilgili bütüncül bir yaklaşım geliştirilerek eğitim sistemlerinin ülkeden ülkeye amaç, ilke ve uygulamalarında nasıl bu kadar farklılık oluştuğunun belirlenmesi gerektiğini öneren Kandel, 1955 yılında karşılaştırmalı çalışmaları yöntemsel olarak belirli bir düzeye taşımıştır. Noah ve Eckstein, 1998 yılında karşılaştırmalı eğitim tarihini bilimsel araştırmalar, ulusal karakter çalışmaları, eğitim amaçlı geziler, gezginlerin hikâyeleri, diğer ulusları anlama gezileri olmak üzere beş gruba ayırmıştır (Balcı, 2018, s. 4).

Eğitim sistemleri, eğitim tarihinden, sosyolojiye, kültürden tarihe, politikadan ekonomiye birçok alandan etkilenmekte ve birçok alanı etkilemektedir. Bu bağlamda karşılaştırmaların sağlıklı bir biçimde yapılabilmesi için yöntemin dikkatli bir biçimde seçilmesi ve uygulanması gerekir. Karşılaştırmalı eğitim yaklaşımında kullanılacak yöntemler önemli bir tartışma alanı

oluşturmaktadır. Ergün (1985, s. 56) karşılaştırmalı eğitim sistemlerini incelediği geniş kapsamlı kitabında istatistik yöntemleri, saf karşılaştırma yöntemleri, sınıflandırma yöntemleri, problem inceleme yöntemi, fonksiyonel analiz yöntemi, eğitime etki eden faktörler yöntemi, birlikte değişim yöntemi, analitik soru cetvelleri yöntemi, tüm yöntemlerin toplu değerlendirilmesi gibi yöntemleri en önemliler arasında sıralamıştır. Eğitim anlayışı, tarih içinde sürece, coğrafya ve kültüre göre değişiklik gösterir. Bu nedenle eğitim, toplumsal, kültürel, ekonomik ve politik özelliklere uygun olarak şekillenir ve değişir. Küreselleşme sürecinin getirdiği şartlar ülkelerin sadece kendi içindeki istikrarın sağlanmasının yetersiz kaldığını ve küresel koşulların etkisi nedeniyle küresel düzeyde bir uyumlanmanın gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda ülkelerin eğitim sistemlerinin yapı, süreç ve etkinliklerinin incelenmesi ve karşılaştırılarak benzerlik ve farklarının belirlenmesi mevcut eğitim sisteminin niteliğinin doğru bir değerlendirmesinin yapılması ve eksiklerin giderilerek yeniden düzenlenmesi bakımından gerekli ve önemlidir (Balcı 2018, s. 4).

Dünyanın süper gücü olmaya çalışan ülkeler, ekonomilerini güçlü tutmak ve rekabette öne geçmek için eğitimin önemini vurgulamakta ve bütçelerinin büyük bir bölümünü eğitime ayırmaktadır. Bu ülkelerin hangi konuları önemseyerek özen gösterdiklerini incelemek, kendi ülkemizdeki bazı temel eksikler ortaya koymak açısından gereklidir. Bu bağlamda bu çalışma, ekonomik gücü yüksek olan G-20 (Group of Twenty) ülkelerinden ABD, Almanya ve Birleşik Krallık eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasının yapılmasını amaçlamaktadır. Böylece, gelecekle ilgili öngörü ve gerekli tedbirlerin alınmasında uyarıcı rolü görmeyi üstlenmektedir. G-20 ülkeleri, içinde Türkiye'nin de bulunduğu dünyanın en büyük ekonomisine sahip 19 ülkeyi ve Avrupa Birliği Komisyonu'nu kapsar. G-20 ülkelerinin nüfus toplamı dünya nüfusunun yaklaşık %65'ini ve milli gelirleri toplamı dünya ekonomisinin %85'ini oluşturmaktadır (Selim vd., 2014, s. 94). Bu araştırmada G-20 ülkelerinden ABD, Almanya, BK ve Türkiye seçilmiş ve son yayınlanan raporlar ışığında aşağıdaki araştırma soruları çerçevesinde incelenmiştir:

1. ABD, Almanya, BK ve Türkiye'ye ait PISA başarıları nelerdir?
2. ABD, Almanya, BK ve Türkiye'ye ait nitelikli eğitim göstergelerine göre durumları nasıldır?
3. ABD, Almanya, BK ve Türkiye'de eğitimin ekonomiye katkısına yönelik göstergeler nasıldır?
4. ABD, Almanya, BK ve Türkiye'ye ait GSYH durumu nasıldır?
5. ABD, Almanya, BK ve Türkiye'de her okul kademesinde eğitime ayrılan bütçe ne düzeydedir?
6. ABD, Almanya, BK ve Türkiye'de eğitimin finansman kaynağı nelerdir?

Ülkelere Ait Genel Bilgiler

Kuzey Amerika Kıtasının tamamına yakınına kapsayacak biçimde yer alan Amerika Birleşik Devletleri (ABD), 9.83 milyon km² yüzölçümüne sahip, elli eyaleti ve bir federal bölgesi olan federal bir cumhuriyettir. ABD, Dünya'nın en büyük üçüncü büyük kara parçasına, nüfus yoğunluğuna ve farklı etnik çeşitliliğe sahip bir ülkedir. ABD eğitim sistemi ABD anayasasına bağlı olarak yerel (yerinden) yönetimlere dayalı bir yapılanma göstermektedir. Okul açma ve kapatma yetkisi eyaletlerin ve yerel hükümetlerin elinde olduğu için ulusal ve merkezi bir mevzuat bulunmamaktadır. Bu nedenle ABD'de 50'den fazla eğitim sistemi bulunmaktadır. Federal düzeyde kurulan "Eğitim Dairesi" ise yönetim, denetim ve izin yetkilerini elinde tutmaktadır. Devlet ve yerel eğitim politikasını belirleme, ülke çapında eğitim konularını öne çıkarma, plan ve hedefleri belirleme, sistemi değerlendirme, uluslararası eğitim etkinlikleri düzenleme, milli yatırımlarla ilgi sorunları tespit etmek ve çözmek gibi yetkileri vardır ancak okullara doğrudan yön verme yetkisine sahip değildir (Baş, 2014, s. 66). ABD'de zorunlu eğitim yaşı eyalete göre farklılık göstermektedir. 5-7 yaşları başlangıç, 14-18 yaşları ortaöğretimin sonuna denk gelmektedir. Amerikan eğitim sisteminde kararlar, büyük ölçüde yerel yönetimlere bırakılmıştır. Zorunlu eğitim için öğrenim düzeyleri okulöncesi (3-5 yaş), ilköğretim (6-12 yaş), ortaöğretim (13-16 yaş) olarak düzenlenmiştir (Baş, 2014, s. 64).

Avrupa Kıtası'nın ortasında yer alan Almanya, yaklaşık 357 578 km² yüzölçümüne sahip, yaklaşık 83 milyon ile Avrupa Birliği'nin en kalabalık nüfusunu oluşturur. 16 eyaletten meydana gelen Almanya, federal parlamenter bir cumhuriyettir. ABD gibi birçok farklı etnik grubu barındıran bir ülkedir. Almanya'daki eğitim sistemi eyaletlerdeki yerel hükümetler tarafından kontrol edilir ve merkezi bir eğitim bakanlığı yoktur. Bu nedenle eğitim uygulamaları eyaletlere göre farklılık gösterir. Örnek olarak Baden-Württemberg eyaleti merkezîyetçi yapıya sahipken diğer eyaletlerde kararlar bölgesel yapıya dayanarak alınmaktadır. Bazı eyaletlerde zorunlu eğitim süresi 10 yıl olarak belirlenmişken bazı eyaletlerde 12 yıla kadar çıkmaktadır. Ancak eğitim politikası ve temel ilkeler federal hükümet tarafından merkezi bir şekilde belirlenir. Her eyalete bağlı bulunan eğitim bakanlıkları, valilik ve kentsel eğitim müdürleri eğitimden sorumludur (İnanlı, 2005: 76). Eğitim Bakanlıkları, eğitimle ilgili kanun, yönetmelik, yönerge gibi yasal düzenlemeleri hazırlar. Valilik, kendisine bağlı okulların denetimini yapar. Eğitim müdürlüğü ise kendisine ait bölgedeki temel eğitim kurumlarının işleyişinden ve denetiminden sorumludur. Yerel yönetimler ayrıca, meslek eğitimi, eğitimde taşıma hizmeti, gençlik ve sosyal hizmetler, kütüphane, sanat ve kültür etkinlikleri, yetiştirme yurtlarının, kreş ve akşam liselerinin açılması gibi hizmetlerden de sorumludur. Alman eğitim sisteminde, okullar kendi içlerinde oluşturdukları içsel danışma kurulları ile kendi kararlarını alma yetkisine sahiptirler. Ayrıca eşit sayıda öğretmen, öğrenci ve velilerden oluşan okul konseyleri bulunur. Bu konseyler sayesinde öğrenci ve velilerin eğitim yönetimine aktif bir şekilde dahil olabilmelerine olanak verilmektedir (Görgülü, 2019, s. 76). Almanya'da yerel yönetimlerin aldığı kararlara bağlı olarak ilköğretim bazı eyaletlerde 4 yıl, bazı eyaletlerde 6 yıl devam eder. Almanya'da temel eğitim 3 ana bölümden oluşur. Zorunlu eğitim 9-10 yıl olarak belirlenmiştir. Almanya'da zorunlu eğitim kapsamında ilköğretim (6-10 yaş) ortaöğretim (11-15 yaş), lise (16-18 yaş) şeklinde düzenlenmiştir.

Birleşik Krallık, yaklaşık 244 820 milyon km² yüzölçümüne sahip, dört ülkeden oluşmuş bir Birleşik Krallığa ait ülkelerden biridir. Nüfus yoğunluğu (58 milyon) dünya sıralamasında 17. sırada olan Birleşik Krallık ABD gibi birçok farklı etnik ve dini topluluğu içeren bir yapıya sahip bir ülkedir (Akalin, 2008, s. 31). BK'deki eğitim sistemi merkezi yönetimin baskın olmasıyla birlikte yerel yönetimler ve eğitim kurumları, gönüllü kuruluşlar, kiliselerin eğitimde yetkili olması üzerine yapılandırılmıştır. 1988 Eğitim reformu ile BK en kapsamlı eğitim sistemi dönüşümünü gerçekleştirmiştir. Hazırlanan reform ile Ulusal Program geliştirilmiş, *mükemmellik*, *tüketimcilik*, *anlaşılabilirlik* olmak üzere üç temel ilkeye dayalı olarak geliştirilen sistemde eğitim yönetimi ağırlıklı olarak yerel bölgelere kaydırılmıştır. Velilerin istekleri merkeze alınmış ve eğitim bu doğrultuda yönlendirilmeye başlanmıştır. Eğitimin yönetiminin tek merkezin elinden alınması için yeni mekanizmalar geliştirilmiştir. BK'de eğitim sistemi bölgesel düzeye indirgenmiş, okulların yönetimi iller bazında söz sahibi olan eğitim kurumlarına bırakılmış, öğretmen ücretleri yerel yönetimlerin finansmanı ile sağlanmaya başlanmış, ders araç gereçleri ve kitaplar bölgesel eğitim merkezleri tarafından karşılanmaya başlanmış ve bölgesel ekonomik düzey göz önüne alınarak planlamalar yapılmaya başlanmıştır (Atalay, 1995, s. 1). BK'deki yerel yönetimler, güçlü stratejik planlama rolünü üstlenerek, sorumlu oldukları bölgelerin eğitim kalitesini denetleme, okul politikalarını ve organizasyonunu oluşturma ve okulları finanse etmekle yetkilendirilmişlerdir. İngiliz eğitim sistemi değişime açık olarak yapılandırılmış, bu nedenle birçok reformun gerçekleştirildikten sonra gözden geçirilerek verimsiz sonuçlar veren düzenlemeler yeniden geliştirilerek uygulamaya koyulmuştur. BK'deki okullarda başöğretmenler, öğrencilerin yaş ve yeteneklerine göre planlama yaparak eğitimi yönetim kurullarıyla birlikte organize etmektedir. Genel olarak farklı yetenekleri merkeze alan gramer okulları, teknik okullar, modern ortaokullar ve çok programlı liseler bulunmaktadır (Akalin, 2008, s. 31). BK'de eğitim süresinin uzatılması amacıyla eğitim ortaöğretimin sonuna kadar zorunlu tutulmaktadır. BK'de zorunlu eğitim; okul öncesi (5-7 yaş), ilköğretim (7-11 yaş), ortaöğretim (11-14 yaş) yükseköğretim- ileri eğitim aşaması (14 yaş ve üzeri) şeklinde düzenlenmiştir (Akalin, 2008, s. 30).

Dünya üzerinde Asya ve Avrupa Kıtalarını birleştiren, bulunduğu konumu nedeniyle jeopolitik önemi yüksek bir ülke olan Türkiye, yaklaşık 784 bin km² yüzölçümüne sahip, ülke sınırları içinde birçok etnik kimliğe sahip topluluklar barınmaktadır (Dünya Bankası, 2023). Türkiye eğitim sistemi Temmuz 2018’de önemli değişikliklere uğramış, eğitim bakanından okullara doğru yapılandırılmış merkezi yönetimle örgütlenmiştir (Gülsoy Kerimoğlu, 2019). Türkiye’de temel eğitim kurumları örgün eğitim kapsamına giren 30.03.2012 tarihli yasayla zorunlu eğitim olarak üç temel aşamadan oluşan on iki yıla çıkarılmıştır. Okul öncesi eğitime isteğe bağlı olduğundan zorunlu eğitim kapsamında sayılmamaktadır. Zorunlu eğitim kademelerinin ilk 8 yılı ilköğretim olarak da adlandırılmaktadır. Kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu olan temel eğitim kademeleri ilköğretim (6-10 yaş), ortaokul (10-14 yaş), lise (14-18 yaş) şeklindedir (Köksal ve Öntaş, 2012, s. 34).

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modeli kullanılmıştır. Ayrıca karşılaştırmalı eğitim yaklaşımıyla ve yatay yönde gerçekleştirilmiştir. Korkmaz (2005, s. 29), karşılaştırmalı eğitimde yaklaşımları dört gruba ayırır. Yatay, dikey, problem çözme ve örnek olay olarak belirlediği bu yaklaşımlar karşılaştırma için belirlenen ülkelerin eğitim sistemlerini nasıl bir yaklaşımla karşılaştırılacağını ifade eder. Yatay yönde yapılan incelemelerde, eğitim sistemleri aynı döneme ait veriler üzerinden belirli parametreler çerçevesinde karşılaştırılır. Dikey yönde ise tarihi değişimi incelemek üzere boylamsal yani uzun yıllar boyunca elde edilen veriler değerlendirilir. Problem çözme yönteminde seçilmiş bir soruna etki eden parametreler sistematik bir biçimde değerlendirilerek var olan sorunlara bir çözüm getirmek hedeflenir. Örnek olay yaklaşımında ise örnek olaylar aktararak ülkelerin eğitim sistemlerine ilişkin yorum ve karşılaştırma okuyucuya bırakılır.

Verilerin Toplanması

Karşılaştırmalı eğitim sistemleri yaklaşımında karşılaşılan en önemli sorunlardan biri farklı kültürlerle ilişkin bilgilerin eksiksiz toplanmasıdır. Güvenilir ve tam istatistiksel bilginin derlenmesi, karşılaştırma yapılan eğitim sistemine ait kaynakların doğru bir şekilde araştırılabilmesi için kültürün ve dilin iyi bilinmesi karşılaşılan sorunların başında gelmektedir. Bunların yanı sıra sistem içindeki kademeler arası geçişlerdeki farklılıklar karşılaştırmaların tam olarak yapılmasının önünde önemli bir sorun teşkil etmektedir (Yazıcı, 2009, s. 11).

Verilerin toplanması sürecinde, öncelikle eğitim sistemi ve başarı kriterlerini içeren raporlar araştırılıp incelenmiştir. Bu bağlamda eğitim verilerinin derlenmesinde en çok bilinen ve güven duyulan raporlardan biri olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı’nın (Programme for International Student Assessment- PISA) en son yayınlanan raporu temel alınmıştır. Ülkelerin eğitim başarısını belirlemek üzere uygulanan PISA sınavı, 2000 yılından itibaren dünya ülkelerinin %90’ında üç yılda bir Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (The Organization for Economic Cooperation and Development- OECD) tarafından uygulamaktadır. Matematik, fen ve okuma becerilerindeki başarının ölçüldüğü PISA sınavına okula giden 15 yaşındaki ortaöğretim öğrencileri katılmaktadır. Böylece öğrencilerin eğitimle kazandığı bilgi ve becerilerle ülkelerin eğitim niteliği belirlenmektedir. Bu çalışmada, ekonomik olarak gelişmiş ülkelerin seçilebilmesi için G-20 ülkeleri arasında olma kriteri belirlenmiştir. ABD, Almanya, BK ve Türkiye dünyanın en büyük 20 ekonomisi içinde bulunan G-20 ülkeleri içinde yer almaktadır. Ekonomik verilerin derlenmesinde Dünya Ekonomik Forumu (World Economic Forum- WEF) raporları incelenmiştir. Ayrıca karşılaştırmalar için seçilen ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili genel bilgiler; *zorunlu eğitim, temel eğitim, eğitim sistemi, eğitim sistemi finansmanı* gibi anahtar kelimeler kullanılarak akademik makale ve tezlerin içeriğinde araştırılmıştır.

Ardından karşılaştırılması hedeflenen parametrelere ilişkin veriler, raporlarda tarama yoluyla derlenmiştir. Temel karşılaştırma parametreleri olarak; ülkelerin eğitim sisteminin genel yapılanması, eğitim göstergeleri ve PISA başarıları, eğitime ayrılan finansman, eğitimin ekonomiye etkisi, okul kademelerine göre eğitime ayrılan pay seçilmiştir. Böylece Türkiye’deki eğitim sisteminin gelişmiş ülkeler karşısındaki temel eksiklerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Derlenen parametrelere ilişkin daha güncel veriler olup olmadığı araştırılmış en güncel verilerin kullanılmasına özen gösterilmiştir. Araştırma kapsamında belirlenen parametreler, ekonomik büyümenin ve eğitime ayrılan bütçenin eğitim kalitesine katkı sağlayıp sağlamadığına ilişkin bir öngörü sağlamak amacıyla seçilmiştir. Daha ileri ve kapsamlı araştırmalar için araştırmacılara genel bir yol göstermesi hedeflenmiştir.

BULGULAR

Pisa Başarısı

ABD, Almanya, BK ve Türkiye için PISA testi sonuçları Tablo 1’de sunulmaktadır (OECD 2019).

Tablo 1
2018 yılı için yayınlanan PISA sonuçları (OECD 2019)

Ülkeler	Okuma Becerileri	Matematik Becerileri	Bilimsel Beceriler	Genel Sıralama
ABD	505	478	502	13
Almanya	498	500	503	20
BK	505	502	504	14
Türkiye	466	454	468	40
OECD Ortalaması	487	489	489	-

Tablo 1’e göre ABD genel puan itibarıyla 13. sırada, okuma becerileri bilimsel becerileri yüksek ancak matematik becerileri OECD ortalamalarının altında kalmıştır. BK 14. sırada, Almanya 20. sıradadır. Türkiye okuma, matematik ve bilimsel becerilerdeki tüm PISA testlerinde OECD ortalamasının altında kalmış, 40. sırada gelmektedir (OECD 2019).

Nitelikli Eğitim Göstergeleri

Eğitimde niteliğin yüksekliğini ölçmek üzere geliştirilen bazı eğitim göstergeleri Tablo 2’de sunulmuştur (Özen 2019).

Tablo 2
Eğitim Niteliği ile İlgili Göstergeler

Göstergeler	ABD	Almanya	BK	Türkiye
Matematik ve fen eğitim kalitesi	5.4	5.3	4.6	3.3
Mesleki ve teknik eğitim kalitesi	5.4	5.6	4.6	3.2
Pratik uygulama becerileri	5.7	5.5	5.4	3.8
Nüfusun dijital becerileri	6.0	5.3	4.7	-
Eleştirel düşünme becerisi	5.2	5.1	5.0	2.3
Aykırı düşüncelere verilen önem	5.3	4.8	4.7	3.0
Ülkenin yeteneği çekme ve tutma kapasitesi	5.8	5.1	5.7	2.9
Bilim insanı ve mühendis bulma kolaylığı	5.7	5.2	4.9	4.3
Entelektüel sermayenin korunması	5.8	5.7	6.2	3.6

Şirket bazlı yeni teknolojilere yatırım	6.0	5.5	5.2	-
Doğrudan yatırım girişi ve teknoloji transferi	5.6	5.4	5.5	4.5
Bilgi yoğun sektör çalışan oranı (%)	38.0	44.2	47.6	20.5

(1) En kötü (7) En iyi

Tablo 2, eğitimin niteliğine ışık tutan göstergeleri özetlemektedir. Tüm ülkeler içinde matematik ve fen eğitim kalitesi ile meslek ve teknik eğitim kalitesi sırasıyla ABD (5.4-5.4), Almanya (5.3-5.6), BK (4.6-4.6) ve Türkiye (3.3-3.2) olarak belirlenmiştir. ABD ve BK için eğitim kalitesi matematik ve fen eğitimi kalitesi ile meslek ve teknik eğitim kalitesi aynı değere sahiptir. Almanya’da meslek ve teknik eğitim düzeyi matematik ve fen eğitim kalitesine göre biraz daha yüksektir, Türkiye’de ise daha düşüktür. Türkiye, eğitim kalitesi göstergelerinde en düşük değerlere sahiptir.

Eğitimde becerilere yönelik göstergelerde de Türkiye en düşük puanlara sahiptir. Pratik uygulamalara ve öğrenilen bilgileri hayata uygulamaya ABD (5.7), Almanya (5.5) ve BK (5.4) puan düzeylerinde önem verirken, Türkiye’de ise uygulamaya verilen önem (3.8) puan düzeyinde kalmakta, öğrenilen bilgiler teorik düzeyde kalarak öğrencilerin bilgilerini yaşama uyarlaması için gerekli olanaklar oluşturulamamaktadır. Dijital okuma becerilerinde en yüksek puana ABD (6), ardından Almanya (5.3) ve BK (4.7) sahiptir. Türkiye’nin ise nüfusa yönelik dijital becerileri puanlanamayacak kadar düşüktür. Eleştirel düşünme becerilerine en çok yatırım yapan ülke ABD (5.2), Almanya (5.1) ve BK (5.0) ile çok yakın düzeydedir. Türkiye’nin eleştirel düşünme (2.3) ve aykırı düşünceye önem verme düzeyi (3) oldukça düşüktür. Almanya (4.8) ve BK (4.7) için de aykırı düşüncelere önem verme ABD’ye (5.3) göre daha düşük düzeydedir.

Bir ülkenin gelişmesinde en önemli kaynak olan yetenekli insanı çekme ve tutma konusunda dünya devi ülkeler ABD (5.8), Almanya (5.1) ve Birleşik Krallık (5.7) 5 puanın üzerinde başarı gösterirken Türkiye (2.9) 5 puanın epey altında kalmaktadır. Bilim insanı ve mühendis bulma kolaylığında ABD (5.7), Almanya (5.1), BK (4.9) düzeyinde iken Türkiye (4.3) düzeyi ile yine bu ülkelerin altında bir puana sahiptir. Entelektüel sermayenin korunmasında BK (6.2) önde gelmekte, ABD (5.8) ve Almanya (5.7) yakın ve yüksek puandadır. Türkiye ise (3.2) ile insan kaynağını korumakta geriden gelmektedir. Bu göstergeler, beyin göçünün yönüne de ışık tutmaktadır. Türkiye’deki yetenekli ve yetişmiş insan gücü ABD ve Almanya’ya yönelmektedir. Bu da eğitime yapılan yatırımın boşa gitmesi anlamına gelmektedir.

Doğrudan yatırım girişi ve teknoloji transferi konusunda ABD (5.6), Almanya (5.4) ve BK (5.5) puana sahiptir. Türkiye’nin ise (4.5) ile yine 5 puanın altında kaldığı görülmektedir. Şirket bazlı yeni teknolojik yatırımlarda ABD (6) puan ile önde gelmekte, ardından Almanya (5.5) ve BK’nin (5.2) puan ile yeni teknolojik şirketlere yatırım yaptığı görülürken Türkiye’nin bu alanda puanlanamayacak düzeyde olduğu dikkati çekmektedir. Bilgi yoğunluğu yüksek sektörlerde çalışma oranı ABD (%38) BK (%47.6), Almanya (%44.2) ve Türkiye (%20.5) incelendiğinde Türkiye’nin en düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Eğitimin Ekonomiye Katkısı

Dünya Ekonomik Forumu, ülkelerin eğitim niteliğinin bir yansıması olan katma değere sahip üretime bağlı göstergeleri ve eğitimin ekonomiye olan etkisini Dünya çapında ülkeler için belirlemiştir. ABD, Almanya, BK ve Türkiye için eğitimin büyümeye katkısını ya da büyüme içindeki payı Tablo 3’te sunulmuştur (WEF, 2018).

Tablo 3
Eğitimin Ekonomiye Katkısıyla İlgili Göstergeler (WEF, 2018).

Ülkeler	Eğitimin ekonomik büyümedeki payı (%)	KDSÜ (Milyon Dolar)	KDSÜ ekonomi içindeki payı (%/GSYH)	KDSÜ içinde yüksek teknoloji payı	KDSÜ yıllık büyüme oranı (%)
ABD	6.1	1968	11.7	41.2	3.9
Almanya	4.2	774.1	20.6	61.4	1.7
BK	6.2	226.2	8.3	47.4	1.7
Türkiye	4.8	147.4	15.8	29.9	3.3

KDSÜ: Katma Değere Sahip Üretim

Tablo 3'te yer alan bilgiler, katma değer kapasitesi bir ülke için ekonomik büyüme ve kalkınmanın en önemli göstergelerinden biridir. Dünya Ekonomik Forumu'nun 2018'de açıkladığı son verilere göre 1968 milyon dolar ile ABD yıllık en yüksek katma değerli üretime sahiptir. Ardından 774.1 milyon dolar katma değer üretimi ile Almanya ve 226.2 milyon dolar ile BK gelmektedir. Türkiye 147.4 milyon dolar değerinde geride kalmıştır. Katma değer üretiminin ekonomik büyümeye katkısı incelendiğinde ise ABD'de %11.7 Almanya'da %20.6, BK'de 8.3, Türkiye'de 15.8'ini karşılamaktadır. Katma değerli üretimin en fazla Almanya ekonomisine katkı sağladığı söylenebilir. Katma değerli üretimin artışı yıllık olarak ABD (%3.9) ve Türkiye'de (%3.3) yüksek orandadır. Yüksek teknolojinin katma değerli ürünler içindeki payı ise ABD için %41.2, Almanya için %61.4, BK için %47.4 ve Türkiye için %29.9'dur. Ekonomik büyümeye eğitimin katkısı ABD için 6.1, Almanya için 4.2, BK için 6.2 ve Türkiye için 4.8'dir. Genel olarak bakıldığında ekonomik büyüme içinde eğitimin payı ABD ve BK için OECD ortalamasının üzerindeyken, Türkiye ve Almanya için ortalamanın altındadır.

Ülkelerin Kişi Başına Düşen Gelir Miktarı

Araştırma kapsamında karşılaştırılmak üzere seçilen ülkelerin nüfus, yüzölçümü, kişi başına düşen GSYH bilgileri Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4
Ülkelerin Genel Bilgileri (WEF, 2018)

Ülkeler	Nüfus (Milyon)	Yüz ölçüm (km ²)	Kişi başına düşen GSYH (Bin dolar)
ABD	325.8	9826630	59.79
Almanya	82.70	357.578	44.65
BK	65.60	244820	40.09
Türkiye	84.77	783 562	9.66

Tablo 4'e göre en büyük ülke olan ABD aynı zamanda en yüksek toplam ve kişi başına düşen milli gelire de sahiptir. ABD'nin ardından Almanya yaklaşık 4 milyon dolar toplam milli gelire sahip ülkelerdir. Yüzölçümleri Türkiye'nin neredeyse yarısı kadar olan diğer ülkelerde ise milli gelir 40 bin doların üzerinde iken Türkiye'nin kişi başı milli geliri diğer ülkelerin dörtte birine denk gelen 10 bin dolar gibi oldukça düşük düzeydedir.

Okul Kademelerine Göre Bütçe Dağılımı

OECD raporlarında okul kademelerine göre ülkelerin eğitime ayırdığı bütçeler belirtilmektedir. Buna göre Tablo 5'te ilgili ülkelerin verileri yer almaktadır (OECD 2019).

Tablo 5
Okul Kademelerine Göre Öğrenciye Harcanan Eğitim Gideri (Dolar) (OECD, 2019; TÜİK, 2019).

Ülkeler	Okul Öncesi	İlköğretim	Ortaöğretim	Yükseköğretim
ABD	10830	11727	13084	26817
Almanya	9827	8619	11791	10018
BK	8957	11630	10569	20526
Türkiye	2005	4134	3511	7018
OECD ORT.	8426	8539	9868	11049

Ülkelerde öğrenciye düşen yıllık eğitim harcaması okul kademelerine göre yalnızca Türkiye’de her kademedeki OECD ortalamasının altında olduğu görülmektedir. Eğitime en büyük payı ayıran ülkeler sırasıyla ABD (10 830 dolar), Almanya (9 827 dolar) ve BK (8 957 dolar) izlemektedir. Türkiye (2005 dolar) ise OECD ortalamasının (8426 dolar) neredeyse dörtte biri bütçe ayırmıştır. İlköğretim kademesinde ABD (11 727 dolar), Almanya (8 619 dolar) ve BK (11 630 dolar) ayırmıştır. Türkiye (4134 dolar) ise OECD ülkelerinin ortalamasının (8539 dolar) yarısı kadar bütçe ayırmıştır. Ortaöğretim kademesinde ABD (13 084 dolar), Almanya (11 791 dolar) ve BK (10 569 dolar), Türkiye (3 511 dolar) OECD ülkelerinin ortalaması 9 868 dolardır. Yükseköğretim kademesinde ABD (26 817 dolar), Almanya (10 018 dolar), BK (20 526 dolar), Türkiye (7 018 dolar) OECD ülkelerinin ortalaması 11 049 dolardır. Eğitim harcamalarına bakıldığından Türkiye’nin, ilköğretimde de eğitime gereken önemi vermemektedir.

Eğitimin Finansman Kaynağı

Eğitimde gerekli finansman kaynakları ülkeden ülkeye değişmektedir. Tablo 6, finansman kaynakları açısından karşılaştırmasını içermektedir (Tuzcu, 2006: 161).

Tablo 6
Her Ülkenin Eğitim Finansman Kaynakları (Tuzcu 2006)

Ülkeler	Eğitim Finansman Kaynağı
ABD	Eyalet Yönetimleri
Almanya	Yerel Yönetimler + Eyalet Yönetimleri + Kiliseler
BK	Okul Yönetimleri + Özel Kuruluşlar + Yerel Yönetimler
Türkiye	Milli Eğitim Bakanlığı + Katkı Payları ve Bağışlar

ABD’de eğitim büyük oranda eyalet yönetimleri tarafından finanse edilmektedir. Tüm kamu okullarında ücretsiz eğitim olanağı sunulmaktadır (Baş, 2014). Eğitimin finansmanı da yönetimiyle paralel biçimde %8-10 oranında federal hükümet tarafından, %45-55 oranında eyalet hükümetleri tarafından ve %40-50 oranında bölge yönetimleri tarafından sağlanmaktadır. Ayrıca okullar öğrencilerden alınan harçlarla da desteklenmektedir. Paralı eğitim veren özel okullar federal hükümet tarafından belirli miktarlarla desteklenmektedir. Öğretmenlerin aldıkları maaşlar eyaletlerin inisiyatifindedir ve bölgelere göre değişim gösterir (Görgülü, 2019, s. 76).

Almanya okullarının finansmanı eyalet yönetimleri ile yerel yönetimler tarafından karşılanmaktadır. Her eyalet yönetimi ve parlamentosu kendi bölgesindeki okullardan, yüksekokullardan ve kültürel faaliyetlerden sorumludur. Öğretmenler kadrolu, sözleşmeli ya da ücretli olarak görev alabilmektedir (Atalay, 1995). Eyalet yönetimi öğretmen maaşlarının ödenmesinden, yerel yönetimler ise okul binalarının yapım, tasarım ve onarımı, okullara kitap, öğretmen ve diğer personelin sağlanmasını ve kent kütüphanelerinin kurulmasını finanse etmektedir (Görgülü, 2019, s. 78).

BK'da yerel hükümetlerin temel eğitim kurumları için ihtiyaç duyduğu finansman merkezi Eğitim Bakanlığı (DfES-Department for Education and Skills) tarafından sağlanmaktadır. Yerel yönetimler ise Eğitim Bakanlığından aldıkları ve eğitim kurumlarına aktardıkları destekleri rapor ile bildirmek zorundadır. İleri ve yükseköğretim kurumları ise farklı bir kuruluşa Yüksek Eğitim İstatistikleri Ajansı'na (HESA-Higher Education Statistics Agency) rapor verir ve kamuyla paylaşılır (Akalin, 2008, s. 1).

Türkiye'nin eğitim finansmanını en başta Milli Eğitim Bakanlığı, velilerden alınan katkı payları ve yerel ve tüzel farklı yerlerden gelen bağışlar karşılamaktadır. Ayrıca devlet, dernek ve vakıfların sağladığı burslar bulunmaktadır (Tuzcu, 2006, s. 90).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim, bir ülkenin kalkınmasının temelidir. İnsan kaynağının iyi yetişmesi, her konuda gelişmeyi sağladığı gibi, ekonomik olarak da doğrudan ve dolaylı fayda sağlar. Bu araştırma kapsamında ekonomik olarak dünyanın en güçlü 20 ekonomisini temsil eden G-20 ülkelerinden ABD, Almanya, Birleşik Krallık ile Türkiye incelenerek eğitim niteliği ve eğitime ayrılan bütçeler değerlendirilmiştir. Dünya'da hâkim güç olma hedefi olan bu ülkeler, ekonomilerinin gücünü eğitime özen göstererek ve yatırımlar yaparak yükseltmeye çalışmaktadır. Türkiye'nin eğitime verdiği önem finansal açıdan uluslararası raporların verileriyle değerlendirilerek diğer ülkelerle karşılaştırılmış ve mevcut durumdaki temel eksiklere bir ışık tutmak amaçlanmıştır.

OECD tarafından uygulanan PISA testlerinde 79 ülke içinde genel sıralamada ABD 13. sırada, BK 14. Sırada ve Almanya 20. sırada iken Türkiye'nin 40. sırada olduğu görülmektedir. Türkiye okuma, matematik ve bilimsel becerilerdeki tüm OECD testlerinde ortalamanın altında kalmaktadır (OECD, 2019). Bu sıralama, bir ülkenin dünyanın en büyük 20 ekonomisi içinde olmasının doğrudan başarı testlerinde de aynı sırada başarıyı göstermesine yetmediğinin işaretidir. Burada önemli olan ekonominin büyük olması değil, eğitime verilen önem ve yapılan yatırımın yüksekliğidir. Bu bağlamda ülkelerin eğitim finansmanını nasıl sağladığını incelemek önemli bir iç görü sağlayabilir.

Ülkelerin eğitime verdikleri önem, eğitime yaptıkları yatırımla doğru orantılıdır. ABD çok büyük bir birleşik devlet olduğu için her eyaletin kendi içinde finansman sağlaması bölgeye göre hem fayda hem zarar getirebilir. Ancak eğitim başarısı genel olarak üst sıralarda olduğuna göre işleyen bir sistemleri ve etkili bir eğitim politikası olduğu söylenebilir. BK'nin eğitimde yerel finansmana daha çok önem verdiği görülmektedir. Almanya ise eyalet, yerel yönetim ve kiliselerin desteğini alarak 20. sırada yerini almıştır. Yerel yönetimlerden destek almasına rağmen ABD ve BK'nin gerisinden gitmektedir. PISA testlerinde 40. sırada görünen Türkiye ise ilköğretimde sadece merkezi yönetimler ve velilerden aldığı katkı payları ve bağışlarla ayakta kalmaktadır.

Bir ülkenin eğitim yönetimi, eğitim politikası doğrultusunda yapılandırılır. Eğitime ayrılan finansman kadar, özellikle eğitimde nerelere yatırım yapıldığı önemlidir. ABD, Almanya ve BK'de teknolojik gelişmelere önem verilmekte, küçük yaşlardan başlayarak katma değer yaratabilen, inovasyon odaklı, girişimci bireyler yetişecek biçimde programlar düzenlenmeye başlamıştır. Türkiye ise eğitimde yaratıcı düşünmeyi ve girişimciliği sönmleyen ezberci yaklaşımı benimsemiştir. Bu nedenle ekonomik büyüme de olumsuz etkilenmektedir (Erdayı, 2009, s. 141). Bilgi yoğun sektör çalışan oranı, bu tür sektörlerde görev alabilecek nitelikte bireylerin azlığı nedeniyle düşük olabilir. Ekonomisi güçlü ülkeler ise eğitim sistemlerini bu yönde düzenleyerek küçük yaştan itibaren çocukların teknoloji ve bilim konusunda donanımlı olması konusunda çaba göstermektedir. ABD ve BK eğitim, ekonomik büyümeye OECD ülkelerinin genel ortalamasına göre daha fazla katkı sağlarken, Türkiye ve Almanya'da eğitim ise, OECD ülkelerinin ortalamasının altındadır.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde Türkiye'nin ekonomisinin büyüklüğüne rağmen, eğitime yeterince özen göstermediği, eğitimde modern çağın gerekliliklerini yerine getirmedeği söylenebilir. Nitelikli eğitim konusunda başarılı olmuş ülkelerin eğitim sistemlerini daha detaylı bir biçimde değerlendirmeye alarak daha istikrarlı bir sistem kurgusuna ihtiyacı olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler politika yapıcılara ve uygulayıcılara önerilebilir:

- Türkiye'nin PISA sonuçları değerlendirilerek düşük olan puanların nedenleri araştırılmalı ve eğitim müfredatına entegre edilmelidir.
- Eğitimin niteliğine ilişkin göstergeler tek tek ele alınarak geliştirilmeli. Örneğin düşünme becerileri, eleştirel düşünme, aykırı düşüncelere verilen önem gibi beceriler için mantık ve felsefe derslerine daha fazla zaman ayrılabilir.
- Türkiye'de katma değerli ürün üretimine yönelik eğitimlerin ve teşviklerin artması sağlanmalıdır. Girişimcilik, teknoloji transferi, teknolojik şirketlerin artması, bilgi yoğun sektöre yönelik yetişmiş işgücü konusunda çalışmaların artırılması sağlanmalıdır. Meslek liselerine girişin daha fazla teşvik edilmesi sağlanmalıdır.
- Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığına daha büyük bir finansmanın ayrılmalıdır. Okul kademelerine göre ger aşamaya ayrılan finansmanın artırılması ve diğer ülkelerle orantılı bir duruma getirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle bireyin bütün yaşamına etki eden alışkanlıkların kazandırıldığı okul öncesi dönemle ilgili yatırımların ve eğitim niteliğinin artırılması sağlanmalıdır.
- Eğitim finansmanının kaynağının genişletilebilmesi için velilerden gelen bağış ve katkı paylarının yanı sıra okul yönetimlerinin, STK ve belediye gibi yerel yönetimlerin de etkili katkılarının alınabileceği sistemler geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akalın, F. (2008). *Türk- İngiliz genel eğitim sistemlerini karşılaştırıp bir model oluşturma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi.
- Altan, S. (2018). Türkiye'deki yenilikçi örgütleri arttırabilmek için, eğitim sistemine inovasyon kavramı üzerinden bir bakış ve çözüm önerileri. *Journal of Management Marketing and Logistics*, 5(2), 124-139.
- Atalay, M.S. (1995). Hem merkezi hem de yerel yönetim odaklı bir eğitim sistemi, *Eğitim Yönetimi*, 1(2), 1-8.
- Balcı, A. (2018). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baş, G. (2013). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi: karşılaştırmalı bir çalışma. *Journal of Educational Science*, 1 (1), 63-93.
- Dünya Bankası Verileri (2023). Dünya Bankası Verileri, <https://data.worldbank.org/country/TR?locale=tr>, Erişim Tarihi: 6 Nisan 2023.
- Erdayı, A.U. (2009). Dünyada Genç işsizliği sorununun çözümüne yönelik ulusal politikalar ve Türkiye. *Çalışma ve Toplum*, 3(22), 133-162.
- Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı eğitim*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi.
- Görgülü, D. (2019). Eğitim örgütlerinde yerelleşme. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(1), 73-85.

- Gülsoy Kerimoğlu, P. N. (2019). *Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- IES, (2019). *Participation in PISA by Year*, <https://nces.ed.gov/surveys/pisa/countries.asp>. Erişim Tarihi: 11 Ağustos 2023.
- İnandı, Y. (2005). *Avrupa Birliği ülkeleri eğitim sistemi ile Türk eğitim sisteminde eğitimin yönetimi ve finansmanı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi.
- Korkmaz, T. (2005). *Türk ve İngiliz eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi.
- Köksal, K. ve Öntaş, T. (2012). *İlköğretimde yönetsel ve örgütsel sorunlar*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD, Ankara.
- OECD (2019). *Education at a Glance- OECD Indicators 2018, Paris*. <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>, Erişim Tarihi: 12 Ağustos 2023.
- Selim, S., Purtaş, Y. & Uysal, D. (2014). G-20 ülkelerinde eğitim harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisi. *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 93-102.
- Tuzcu, G. (2006). *Eğitimde vizyon 2023 ve Avrupa Birliği'ne giriş süreci*. Türk Eğitim Derneği (TED) Yayını.
- TÜİK, (2019). *Eğitim harcamaları istatistikleri*. www.tuik.gov.tr. Erişim Tarihi: 12 Ağustos 2023.
- WEF (2018). *Readiness for the future of production report 2018*. http://www3.weforum.org/docs/FOP_Readiness_Report_2018.pdf. Erişim Tarihi: 12 Ağustos 2023.
- Yazıcı, İ. (2009). *Türk ve Kanada eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: The understanding of education varies throughout history, across geographies and cultures. For this reason, education is shaped and changes in accordance with social, cultural, economic and political characteristics. The conditions brought about by the globalization process show that it is not enough for countries to only ensure stability within themselves and that an adaptation at the global level is required due to the impact of global conditions. In this context, examining and comparing the structures, processes and activities of the education systems of countries, determining their similarities and differences is important in terms of accurately evaluating the quality of the current education system. Thus, the basic deficiencies in the system can be eliminated and reorganized.

In the globalizing world, countries are now part of a holistic system. Even events or changes that occur in countries in the most distant regions of the world affect others. Economic power and especially economic crises spread in waves and have an impact on all countries of the world. Under these conditions, countries must be strong both economically and politically and be able to stand tall against other countries. This can only be achieved by providing the equipment required for the new century shaped by technological developments. Countries can only build stronger economies by investing in education. One of the fastest ways to find a solution to cope with high competition may be to know the preparations made by the countries defined as world giants for the 21st century, to examine what has been done to develop the necessary skills, and to identify and complete the deficiencies. Countries trying to become the world's superpowers are aware of the importance of education in keeping their economies strong and continue to invest in education to get ahead in the competition. By examining which issues countries care about and paying attention to, if some basic deficiencies in our own country are revealed, efforts can be made to complete them. In this context, this study aims to compare the education systems and education of the G-20 countries with high economic power: the USA, Germany and the United Kingdom. G-20 countries include 19 countries with the world's largest economies, including Turkey, and the European Union Commission. The total population of G-20 countries constitutes approximately 65%

of the world's population and their total national income constitutes 85% of the world economy. Thus, by comparing the education systems of the countries that shape the future of the world according to some parameters, this study undertakes to play a stimulating role in making predictions about the future and taking the necessary precautions.

Method: Comparative education is a field that examines the national education systems of countries by considering some variables. It compares the effects of different political, social, economic and cultural structures of different countries on education, the results created by the education system, the problems of the education systems of the countries and the solutions they bring to these problems. It aims to develop methods to solve the gaps and problems related to the education system in the regulation of education policy by drawing useful conclusions from comparisons. Comparative education; It is accepted by many researchers as an interdisciplinary field covering many sciences such as history, sociology, philosophy and psychology. The meaning of the word comparison includes looking critically. Comparative analyzes can be considered as a method of thinking and developing thought. Comparative education aims to compare the similarities and differences between the education systems of countries, to determine what causes successful and unsuccessful aspects, and to reveal what needs to be done and what can be done to eliminate them.

Approaches in comparative education are divided into four groups. These approaches, which are horizontal, vertical, problem solving and case study, express how the education systems of the countries determined for comparison will be compared. In horizontal studies, education systems are compared within the framework of certain parameters using data from the same period. In the vertical direction, longitudinal data, that is, data obtained over many years, are evaluated to examine historical change. In the problem solving method, it is aimed to find a solution to existing problems by systematically evaluating the parameters affecting a selected problem. In the case study approach, case studies are given and comments and comparisons regarding the education systems of the countries are left to the reader. This research was carried out horizontally and with a comparative education approach, one of the qualitative research methods.

Findings and Results: In line with the data obtained from research reports applied around the world, it is seen that the USA is ranked 13th, the UK is 14th, Germany is 20th and Turkey is 40th among 79 countries in the overall ranking in the PISA tests applied by OECD. Turkey remains below average in all OECD tests in reading, mathematics and scientific skills. As a result of the research, which basically compares the OECD success scores of countries with their investments in education, it is noteworthy that Turkey's investments in education, quality education indicators and PISA success scores are quite low compared to other countries. It is clearly seen that there is a direct proportion between investment in education and educational success. This ranking is a sign that being among the world's 20 largest economies is not enough for a country to show the same success in direct success tests. What is important here is not the size of the economy, but the importance given to education and the high level of investment. The importance countries attach to education is directly proportional to the investment they make in education.

Education management of a country is structured in line with its education policy. Particularly where investments are made in education is as important as the financing allocated to education. In the USA, Germany and the UK, importance is given to technological developments, and programs have begun to be organized to raise innovation-oriented, entrepreneurial individuals who can create added value starting from an early age. Türkiye, on the other hand, has adopted a rote approach in education that dampens creative thinking and entrepreneurship. Therefore, economic growth is also negatively affected. The rate of employees working in knowledge-intensive sectors may be low due to the lack of qualified individuals who can work in such sectors. Countries with strong economies organize their education systems in this direction and strive to equip children with technology and science from an early age. While education in the USA and the UK contributes more to economic growth than the general average of OECD countries, education in Turkey and Germany is below the average of OECD countries. When the findings are evaluated, it is noteworthy that despite the size of Turkey's economy, it does not pay enough attention to education and cannot keep up with the times. It seems that Turkey needs to examine the education systems of countries that have been successful in quality education and take it as an example and create a more stable system.

Keywords: Education System, Economy, Education, Success, Comparative Approach.

ÖRGÜTSEL DEĞERLER İLE ÖRGÜT İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

Seyfullah ALTINOK**

Atila YILDIRIM***

Öz

Bu araştırmada, ilkökul, ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel değerlerin örgüt iklimi ile ilişkisi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel verilere dayalı ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Konya'nın merkez ilçeleri Selçuklu, Meram ve Karatay eğitim bölgelerinde faaliyet gösteren ilkökul ve ortaokullarında görev yapan 8578 öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde 422 öğretmen yer almıştır. Örneklem grubuna "Örgütsel Değerler Ölçeği" ve "Örgüt İklimi Ölçeği" uygulanmıştır. Veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel değer ve örgüt iklimi algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel değer puanları ile örgüt iklimi alt boyutları puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında, örgüt ikliminin alt boyutlarından destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışı puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel değer puanları ile örgüt iklimi alt boyutlarından emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı puanları ile ters yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel değer puan ortalamaları "cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, görev yaptıkları okul türü" değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, "branş" değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Örgüt ikliminin "destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı" alt boyutları ile öğretmenlerin "medeni durum, öğrenim durumu" değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, örgüt ikliminin bazı alt boyut puan ortalamaları ile öğretmenlerin "cinsiyet, branş, görev yaptıkları okul türü" değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Örgüt, Değer, Örgütsel Değer, İklim, Örgüt İklimi

Examining The Relationship Between Organizational Values And Organizational Climate

Abstract

The purpose of this study is to investigate the effect of organizational values on organizational climate and the relationship between them in terms of some variables according to the opinions of teachers who are working in primary schools, secondary schools and İmam Hatip secondary schools. The universe of the research includes 8578 teachers who are working in primary schools, secondary schools and imam hatip secondary schools operating in Selçuklu, Meram and Karatay in 2018-2019 academic year. The sample of the study included 422 teachers. The Organizational Values Scale and Organizational Climate Scale were used in the sample group. Survey method was used as the data collection method and the results were analyzed by SPSS programme. The research is a research that in relational survey model based on quantitative data. The effect of organizational values on organizational climate was determined in terms of demographic variables such as "gender, marital, educational status, branch, type of school". According to the result of the research, the teachers' organizational values and organizational climate perception levels were found to be high. When the relationship between the teachers' organizational values points and the organizational climate subscale points

* Bu makale yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Konya Karatay Şehit Albay İbrahim Karaoğlanoğlu İHO. Öğretmeni. konyalltnk@gmail.com

*** Prof. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi. ayildirim@erbakan.edu.tr

were examined, a positive correlational was found between the sub-dimensions of the organizational climate and supportive manager behaviour, friendly teacher behaviour and cooperative teacher behaviour score. A significant relationship was found between organizational values points of the teachers and organizational climate sub-dimensions with negative commander behaviour, restrictive manager behaviour and unconcerned teacher behaviour scores. While there was no significant difference between the organizational values point average of the teachers, gender, marital, educational level, type of school they worked, there was a significant difference between branch variable. While there was no significant difference between supportive manager behaviour of the organizational climate, mandatory manager behaviour, restrictive manager behaviour, sincere teacher behaviour, cooperative teacher behaviour sub-dimensions and the teachers' marital status, educational status variable, a significant relationship was found between some sub-dimension score averages of organizational climate and the teachers' gender, branch, type of school.

Key Words: Organization, Value, Organizational Value, Climate, Organizational Climate

GİRİŞ

Bireyin tutum ve davranışları sahip olduğu değerlere göre şekillenmektedir. Soyut bir kavram olarak değerler kararlarımızı etkilemektedirler. Bu bağlamda örgütte alınan kararlar ve gösterilen davranışlar sahip olduğumuz değerlerden etkilenmektedir. Diğer yandan öğretmen ve yöneticilerin kişisel özellikleri örgütsel değer temelini oluşturur. Örgütsel değerler çalışanların örgüt içindeki davranışlarını olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Bu durumda örgütsel değerler örgüt ikliminin oluşması açısından önemlidir. Değerler davranışlara, davranışlar da örgüt iklimine olumlu ya da olumsuz etkide bulunur. Değerlere dayalı insan merkezli eğitim örgütleri amaçlarına ulaşmaları ve yaşamlarını sürdürebilmeleri için, bireyler arasında güçlü ilişkileri gerektirmektedir. Okul personelinin performansını yükseltmek ve verimliliğini artırmak için okul içerisinde olumlu bir örgüt iklimine ihtiyaç vardır.

Okul değerleri, okul başarısının tanımı ve okuldaki başarı standartlarını belirleyen kavramlar ve inançlar bütünü olarak ifade edilebilir. Genel anlamda değerler, örgütü oluşturan bireylerin örgütleri için yaptıkları her şeydir (Köse vd, 2001). Değerler, içinde yaşanan mevcut durumları, işleri, nesnelere ve diğer insanları değerlendirirken benimsenen inançlardır. Örgütsel değerler örgüt içinde iyiyi kötüden, doğruyu yanlıştan ayırmaya, alternatifler arasında seçim yapmaya ve değerlendirmede bulunmaya temel oluşturur. Rokeach'e (1973) göre "değerler bireyin örgüt içindeki yaşantısına rehberlik eden" standartlardır. Diğer yandan değerler, mevcut olandan çok, olması istenilen ideali temsil etmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Değerlerle ilgili alanyazında, kültür, örgütsel bağlılık, iş değerleri, motivasyon, örgütsel mükemmeliyet, insan kaynakları yönetimi, örgütsel dayanışma, değerler temelli yönetim, stratejik yönetim, liderlik ve performans ile ilişkili çalışmalara ulaşılmaktadır (Anderson, 1997; Battal, 2007; Buchko, 2007; Finegan, 2000; Hine, 2008; Jackson, 2010; Lyons vd, 2005; Lyons vd., 2010; Mowles, 2007; Mowles, 2008; Ogbonna ve Harris, 2000; Padaki, 2000; Rokeach, 1969; Schwartz vd, 2009). Okul yönetiminde değerlerle ilgili alanyazında ise; örgüt kültürü, mobbing, yöneticilerin ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları, öğretmenlerin okul imajına ilişkin algıları, resmi ve özel ilköğretim okullarında örgütsel değerler, öğretmenlerin sosyalleşmesi, lise ve ilköğretim öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyumu gibi konular çalışılmıştır (Akman, 2019; Başyayla, 2016; Dolan vd, 2006; Ekşi, 2003; Fidan, 2013; Karataş, 2009; Kincal ve Işık, 2003; Lalek, 2007; Milton, 2011; Sağnak, 2003; Sezgin, 2006; Taşdan, 2010; Yılmaz, 2006; Yılmaz, 2007).

Örgütlerin varoluş nedeni amaçlarını gerçekleştirmektir. Örgütün amaçlarının ve içinde bulunulan toplumun değer yargısı, örgüt ikliminin oluşmasında önemlidir. Toplumda örgütün amaçlarına değer ve önem veriliyorsa, o örgüte verilen değer örgütün iklimini olumlu yönde etkileyecektir. Ters durumda ise, o örgütte olumsuz bir iklimden söz edilebilir (Bilgen, 1990). Örgüt iklimi, örgütün kişiliği olarak da ifade edilebilir. Örgüt iklimi, bir örgütü diğer örgütlerden farklılaştıran, bireyleri etkileyebilen, örgüte ilişkin ortak algılar oluşturan ve örgüt üyelerince örgüte

ilişkin hissedilen hava olarak tanımlanabilir. Örgüt iklimi o örgüte özgü bir kişiligidir. Örgütteki bireylerin örgüte ilişkin psikolojik algısıdır (Yüksekbilgili, 2016).

Bir örgüt olarak okullar, eğitim öğretim hayatımızın başlangıcından sonuna kadar, insani ilişkilerin iç içe olduğu, iletişimin güçlü bir şekilde yaşandığı, insanlık için önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda öğretmenlerin okuldaki iletişim ve etkileşimi çok önemlidir. Okuldaki çalışanların davranışlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen okul iklimi, o okulu diğer eğitim kurumlarından farklı yapan özellikleri kendine özgüdür (Aydın, 1986). Kendine özgü özelliği olan okullar, bireysel ve çevresel değişkenlerden etkilendiği gibi onları da etkilemektedir (Balcı, 2002). Örgüt iklimi ile ilgili alanyazında, yenilikçi okul, iş doyumu, mesleki tükenmişlik, örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık, duygusal emek, işe yabancılaşma, örgütsel vatandaşlık, yönetici liderlik stili, stres konulu çalışmalara ulaşılmaktadır (Bilgen, 1990; Ertekin, 1978; Küçüksarı, 2012; Salatan, 2017; Srinath,1993; Terzi, 2000).

Örgütün çeşitli ilkelerini barındıran ölçümler örgüt iklimi boyutlarını oluşturmaktadır. Alanyazında farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen örgüt iklimi boyutları bulunmaktadır. İlk çalışmalardan biri olan Halpin ve Croft (1966) tarafından geliştirilen ölçeğin uyarlamasını Hoy ve arkadaşları (Akt, Hoy vd, 1991) yapmıştır. Bunlar; destekleyici, emredici, kısıtlayıcı müdür davranışları ve meslektaş, sosyal ilişkilerde sıcaklık, ilgisiz öğretmen davranışlarıdır. Destekleyici müdür davranışı (Hoy ve Miskel, 2012): Öğretmenlerin gelişimleri ve iş doyumu gibi ihtiyaçlarını dikkate alır. Okul müdürü öğretmenlerin görüşlerini iyi bir şekilde dinleyerek önerilerini dikkate alır, onlara değer verir. Yapıcı eleştirilerde ve gerçekçi övgüde bulunur. Emredici müdür davranışı: Öğretmenlerini sürekli kontrol eder. Sık sık denetim yapar. Okula zamanında gelme ve nöbet yerinde bulunup bulunmadığını kontrol ederek katı bir şekilde takip eder. Okulda gergin bir hava estirerek otoriter bir tavır sergiler. Kısıtlayıcı müdür davranışı: Öğretmenlerin yapması gereken işlerden ziyade rutin görevler ve işler yükler. Okul müdürünün, problemlerin çözümünün bir parçası olmak yerine problemlere vesile olması durumudur. Öğretmenin sırtına ders dışında bürokratik görevler ve farklı alanlarda komisyon üyeliği gibi bazı işler yüklenir. Meslektaşlığa dayalı öğretmen davranışı: Öğretmenlerin birbirleri ile seviyeli karşılıklı saygı ve samimiyet içeren bir iletişimi vardır. Öğretmenler meslektaşlarının mesleki yeterliliklerine inanır, birbirlerine karşılıklı destek olurlar, birbirleri ile gurur duyar ve zaman zaman yapılan hatalara karşı hoşgörü gösterebilirler. Samimi öğretmen davranışı: Öğretmenler okul dışında da iş arkadaşlarıyla dostluklarını devam ettirirler. Öğretmenlerin bu etkileşimleri verimliliğe ve yapılan işlere katkı sağlar. Umursamaz öğretmen davranışı: Öğretmenler çalıştıkları okulda resmi görevlere odaklanır sadece derse odaklanırlar okul içinde diğer kişilerle paylaşımda bulunmazlar. Derse girer ve ders bitiminde hemen okulu terk eder. Okulda yapılan etkinlikleri anlamsız bulur ve eğitim-öğretim süreci içerisinde yapılan toplantılara da gönülsüz katılırlar. Arkadaşlarının yaptığı faaliyetlere katkı sunmak yerine olumsuz yönde onları eleştirebilirler. Mesleki etkinlikleri anlamada zorlanır ve katılımı isteksizdir.

Örgütteki kişilerin örgütsel ve yönetsel süreçler safhasında birbirlerine etki etmesiyle örgüt iklimi oluşmaktadır (Tutar ve Altınöz, 2010). Karşı (2004) örgüt iklimini, “bir örgütü diğer bir örgüte göre ayrı kılan kendine has bir kişilik yapısına sahip ve örgüte katılan kişilerin karşılaştıkları bu kişilikle kendilerinde oluşan duygusal ve psikolojik bir karşılık” olarak, Stringer (2002) ise, örgütün içsel çevre kalitesi olarak tanımlamaktadır. Örgüt iklimi, çalışanların buldukları ortama ilişkin algıları ve hissettikleridir. Diğer kişilere örgüte ilişkin nasıl bahsettikleri, örgütte beğenilen ve beğenilmeyen yönlerdir (Özçer, 2005: 69). Örgüt iklimi, çalışanların örgütün değerleri, inançları, normları ve prosedürleri hakkında belirginleşen ortak algı bütünüdür (Silva vd., 2004). Örgüt iklimi; çalışanların çalışma koşullarının ölçülebilir farklılıklarının doğrudan ya da dolaylı olarak idrak edilmesidir (Litwin ve Stringer, 1968). Eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısı insanlardır. Eğitim örgütlerinin etkili ve verimli bir şekilde varlıklarının devamlılığını sağlamaları için, örgütü oluşturan bireylerin kişisel ve ortak değerlere bağlılığı önemlidir. Bireylerin örgüt içerisinde gösterdikleri çaba,

sahip oldukları bilgi, tecrübe, beceri ve yetenekleri o örgütün hedeflerine ulaşmasını doğrudan etkilemektedir. Sadece örgüt içerisinde çalışanların bireysel değil, birbirleriyle olan etkileşimleri de örgütün verimliliği, devamlılığı üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Örgütteki hava ne kadar samimi ve içten olursa, yapılan işlerde karşılıklı anlayış ve gönüllülük esaslı ölçüde yüksek olur, yani değer yargıları ön planda tutulur ise örgütteki çalışanların uyum ve performansının daha yüksek olması beklenir.

Örgütlerin değerlere göre yönetilmesi örgütün amaçlarını gerçekleştirmesindeki rolü büyüktür. Örgütün değerleri ile bireylerin değerleri arasında bir uyum olması, yönetici tarafından kendi değerlerine saygı ve ilgi gösterildiğini düşünen çalışanların daha verimli olacağı söylenebilir (Yılmaz, 2006). Bu bağlamda, örgütte değerlerin ön plana çıkması olumlu bir örgüt ikliminin oluşması ve örgütün amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel değer ile örgüt iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel değer algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu, öğrenim durumu, okul türü ve branş değişkenine göre örgütsel değer algı puan ortalaması farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin örgüt iklimi algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin branş ve görev yaptığı okul türü değişkenine göre okulların Örgüt İklimi, Destekleyici Müdür Davranışı, Emredici Müdür Davranışı, Kısıtlayıcı Müdür Davranışı, Samimi Öğretmen Davranışı, İşbirlikçi Öğretmen Davranışı, Umursamaz Öğretmen Davranışı alt boyutları puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin örgütsel değer algıları ile örgüt iklimi algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve muhtemel sonuçları tahmin etmede kullanılan bir yöntemdir. İstatistiksel testler sayesinde iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi hesaplamada kullanılır. Amaç ilişkinin varlığına ve düzeyine ulaşmaktır. Bu yöntemi uygulayan araştırmacı değişkenleri etkilemek ya da müdahale etmek yerine değişkenler arasındaki ilişkileri istatistiksel olarak saptamaya çalışmaktadır (Karasar, 2005; Metin, 2014; Tekbıyık, 2014).

Çalışma Evreni ve Örneklemi

2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Konya Merkez ilçelerindeki (Selçuklu, Meram ve Karatay) ilkökuller ve ortaokullarda görev yapan 8578 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin %27,9'u Meram, %46,6'sı Selçuklu ve %25, 5'i Karatay bölgesinde çalışmaktadır. Araştırmada tesadüfi örnekleme metodu kullanılmıştır. Örneklem grubuna dağıtılan 500 ölçeğin 458'i geri dönmüş, hatalı işaretleme yapılan veya aynı kutucuğu işaretleyen ve okumadan işaretlendiği düşünülen ölçekler elendikten sonra geriye kalan 422 ölçek değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Uygulanan ölçeklerin %80'inin geri dönmesi kabul edilebilir düzeydedir (Balcı, 2004). Anket uygulamasının demografik verilerine ilişkin frekans dağılımı Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Değişkenine Göre Frekans Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	211	50
	Erkek	211	50
Okul Türü	İlkokul	130	30,7
	Ortaokul	159	37,5
	İmam Hatip Ortaokul	135	31,8
Eğitim Durumu	Lisans	362	85,6
	Yüksek Lisans	60	14,4
Medeni Durumu	Bekar	71	16,7
	Evli	353	83,3
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	79	18,6
	6-10 Yıl	83	19,6
	11-15 Yıl	135	31,8
	16 + Yıl	127	30,0
Branş	Sayısal ve Fen	102	24,3
	Sözel	95	22,4
	İlahiyat	54	12,7
	Yabancı Dil	43	10,1
	Genel Yetenek	15	3,5
	Sınıf	113	26,9

Verilerin Toplanması

Öğretmenlerin örgütsel değer düzeylerini belirlemek amacı ile verilerin toplanması için Yılmaz (2007) tarafından geliştirilen “Örgütsel Değerler Ölçeği” kullanılmıştır. 25 maddeden oluşan örgütsel değerler ölçeği beşli likert tipinde tasarlanmıştır. Derecelendirme (1) “Hiç Katılmıyorum”, (2) “Az Katılıyorum”, (3) “Orta Derecede Katılıyorum”, (4) “Çok Katılıyorum”, (5) “Tamamen Katılıyorum” şeklinde oluşturulmuştur. Faktör analizi sonuçlarına göre tek boyutlu olduğu belirlenmiş, ölçekte yer alan maddelerin oluşturduğu tek faktörün toplam varyansın %40’ını açıkladığını, ölçekteki maddelerin faktör yük değerlerini de 36 ile 87 arasında değiştiğini, örgütsel değerler ölçeğinin güvenilirlik analizi sonucu Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı $\alpha = .94$ olduğu Yılmaz (2007) tarafından bulunmuştur. Araştırma örnekleminde ölçeğin Cronbach alfa katsayısı $\alpha = .958$ düzeyindedir.

Örgüt iklimi düzeyini belirlemek için Hoy vd. (1991) tarafından geliştirilen, Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan toplamda 39 madde ve 6 alt boyuttan oluşan “Örgütsel İklim Ölçeği” kullanılmıştır. Türkçe’deki kullanımına dikkat edilerek belirlenen bu alt boyutlar “Destekleyici Müdür Davranışı”, “Emredici Müdür Davranışı”, “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı”, “Samimi Öğretmen Davranışı”, “İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” ve “Umursamaz Öğretmen Davranışı” şeklinde oluşmaktadır. Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel iklim ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik kat sayısı yaptıkları çalışmada hesaplanarak test edilmiştir. Dörtlü likert tipinde tasarlanan ölçek (1) “Nadiren Olur”, (2) “Bazen Olur”, (3) “Genellikle Olur” ve (4) “Çok Sık Olur” şeklinde oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan, 20. ve 30. maddeler ters puanlanan maddelerdir.

Tablo 2
Normallik Testi Değerleri

Alt Boyutlar	Aritmetik ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı
Örgütsel Değerler	97,37	100,00	77,00	-,236	-,878
Destekleyici					
Müdür Davranışı	27,12	27,00	26,00	-,417	-,679
Emredici					
Müdür Davranışı	17,25	17,00	25,00	-,152	-1,092
Kısıtlayıcı					
Müdür Davranışı	11,09	11,00	8,00	,328	-,537
Samimi					
Öğretmen Davranışı	17,68	18,00	22,00	,140	-,843
İşbirlikçi					
Öğretmen Davranışı	20,68	20,00	20,00	-,014	-1,055
Umursamaz					
Öğretmen Davranışı	7,16	6,00	4,00	,619	-,866

Yukarıdaki değerler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, örgütsel değerler ölçek puanlarının ve örgüt iklimi alt boyut puanlarının aritmetik ortalamaları, medyanları ve modları birbirine yakındır. Bu değişkenlere ilişkin hesaplanan çarpıklık ve basıklık değeri de 1'in üzerinde hesaplanmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin örgütsel değer algılarının hangi düzeyde olduğu Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Değer Ölçeğinin Puan Ortalaması

	n	Min.	Max.	\bar{X}	SS
Örgütsel değerler	422	25,0	125,0	97,3	15,6
Toplam	422	25,0	125,0	97,3	15,6

Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum ve öğrenim durumu değişkenlerine göre Örgütsel Değerler puan ortalaması anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? alt problemine ilişkin elde edilen t-testi verileri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4
Örgütsel Değerler Puanı ile Öğretmenlerin Cinsiyet, Medeni Durum Ve Öğrenim Durumuna İlişkin t- Testi Sonuçları

Örgütsel Değerler	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
	1. Erkek	211	97,27	16,00	,016	,988
	2. Kadın	211	97,25	15,31		

Örgütsel Değerler	Medeni durum	n	\bar{X}	SS	t	p
	1. Bekar	71	96,32	17,15	,621	,535
	2. Evli	351	97,59	15,39		
Örgütsel Değerler	Öğrenim durumu	n	\bar{X}	SS	t	p
	1. Lisans	362	97,40	15,83	,133	,894
	2. Yüksek Lisans	60	97,11	15,06		

Öğretmenlerin okul türü ve branşlarına göre örgütsel değerler puan ortalaması anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? alt problemine ilişkin elde edilen veriler tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Gruplara ait istatistiksel veriler Tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5
Örgütsel Değerler Puanı ile Öğretmenlerin Okul Türü ve Branşları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (Anova-Tukey Hsd)

Örgütsel Değerler	Branş	n	\bar{X}	SS	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
	1. Sayısal ve Fen	102	97,18	15,82	2,99	,011*	(3-5) (6-5)
	2. Sözel	95	96,13	16,31			
	3. İlahiyat	54	100,16	13,63			
	4. Yabancı Dil	43	94,74	14,85			
	5. Genel Yetenek	15	85,66	13,57			
	6. Sınıf	113	99,80	15,81			
Örgütsel Değerler	Branş	n	\bar{X}	SS	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
	1. İlkokul	30	9,86	5,74	2,52	,081	
	2. Ortaokul	59	5,80	15,28			
	3. İHO	135	96,84	5,93			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin örgütsel iklim algı düzeyleri destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı alt boyutları açısından hangi düzeyde olduğu Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Ortalaması

Alt Boyutlar	n	Min.	Max.	\bar{X}	SS
Destekleyici Müdür Davranışı	422	9,0	36,0	27,12	6,32
Emredici Müdür Davranışı	422	7,0	28,0	17,25	5,90
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	422	5,0	20,0	11,09	2,80
Samimi Öğretmen Davranışı	422	7,0	28,0	17,68	5,25

İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	422	7,0	28,0	20,68	4,34
Umursamaz Öğretmen Davranışı	422	4,0	16,0	7,16	3,14
Toplam	422	39,0	156,0	100,98	27,75

Tablo 6'ya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, örgütsel iklim toplam düzeyleri yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Örgütsel iklim ölçeğinin alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutlarının puan ortalaması yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, umursamaz öğretmen davranışı alt boyutlarının puan ortalaması ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin branş değişkenine göre okulların Örgüt İklimi alt boyutlarına göre varyans analizi Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7
Öğretmenlerin Branş Değişkeni ile Örgüt İklimi Varyans Analizi (Anova-Tukey Hsd)

Örgüt iklimi	Branş	n	\bar{X}	SS	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Destekleyici Müdür Davranışı	1. Sayısal ve Fen	103	27,09	6,56	3,33	,006	(1-5) (3-6) (5-6)
	2. Sözel	95	26,46	6,70			
	3. İlahiyat	54	28,42	5,67			
	4. Yabancı Dil	43	26,74	5,51			
	5. Genel Yetenek	15	21,73	4,97			
	6. Sınıf	114	27,92	6,16			
Emredici Müdür Davranışı	1. Sayısal ve Fen	103	17,59	6,23	1,54	,175	
	2. Sözel	95	16,13	6,26			
	3. İlahiyat	54	17,40	6,09			
	4. Yabancı Dil	43	17,62	6,03			
	5. Genel Yetenek	15	20,20	5,12			
	6. Sınıf	114	17,26	5,12			
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	1. Sayısal ve Fen	103	11,88	3,07	2,46	,032	(1-3)
	2. Sözel	95	10,81	2,61			
	3. İlahiyat	54	10,53	2,77			
	4. Yabancı Dil	43	10,93	2,61			
	5. Genel Yetenek	15	11,40	2,06			
	6. Sınıf	114	10,89	2,78			
Samimi Öğretmen Davranışı	1. Sayısal ve Fen	103	18,77	5,52	4,63	,000	(1-5) (1-6) (3-6)
	2. Sözel	95	18,05	4,99			
	3. İlahiyat	54	18,70	5,29			
	4. Yabancı Dil	43	18,11	5,53			
	5. Genel Yetenek	15	14,53	3,85			
	6. Sınıf	114	16,15	4,83			
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	1. Sayısal ve Fen	103	21,30	4,67			(5-1) (3-5) (5-6)
	2. Sözel	95	20,23	4,32			
	3. İlahiyat	54	20,94	4,13			

	4. Yabancı Dil	43	20,76	3,84	2,43	,034	
	5. Genel Yetenek	15	17,40	2,77			
	6. Sınıf	114	20,79	4,34			
Umursamaz Öğretmen Davranışı	1. Sayısal ve Fen	103	8,08	3,44			(1-6)
	2. Sözel	95	7,44	2,92			(2-6)
	3. İlahiyat	54	6,55	2,82			(1-3)
	4. Yabancı Dil	43	7,06	3,34	5,22	,000	(5-6)
	5. Genel Yetenek	15	8,66	2,84			
	6. Sınıf	114	6,24	2,83			

* $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Tablo 7’de görüldüğü gibi, katılımcı öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeğinin destekleyici müdür davranışı alt boyutu puanlarının öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Testin sonucuna göre, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=3,33$; $p=,006$; $p < .05$). Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre, branş türü sayısal ve fen ($\bar{X}=27,09$) olan öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı alt boyut puan ortalamaları, branş türü genel yetenek ($\bar{X}=21,73$) olan öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Branş türü ilahiyat ($\bar{X}=28,42$) olan öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı alt boyut puan ortalamaları, branş türü sınıf ($\bar{X}=27,92$) olan öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Branş türü sınıf ($\bar{X}=27,92$) olan öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı alt boyut puan ortalamaları, branş türü genel yetenek ($\bar{X}=21,73$) olan öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeğinin emredici müdür davranışı alt boyutu puanlarının öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Testin sonucuna göre, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,54$; $p=,175$; $p > .05$). Öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeğinin kısıtlayıcı müdür davranışı alt boyutu puanlarının öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Testin sonucuna göre, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=2,46$; $p=,032$; $p < .05$). Farklılaşmanın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre, branş türü sayısal ve fen ($\bar{X}=11,88$) olan öğretmenlerin kısıtlayıcı müdür davranışı alt boyut puan ortalamaları, branş türü ilahiyat ($\bar{X}=10,53$) olan öğretmenlerin kısıtlayıcı müdür davranışı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Katılımcıların Örgüt İklimi Ölçeğinin samimi öğretmen davranışı alt boyutu puanlarının öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Ulaşılan sonuca göre, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=4,63$; $p=,000$; $p < .05$). Farklılaşmanın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre, branş türü sayısal ve fen ($\bar{X}=18,77$) olan öğretmenlerin samimi öğretmen davranışı alt boyut puan ortalamaları, branş türü genel yetenek ($\bar{X}=14,53$) olan öğretmenlerin samimi öğretmen davranışı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Branş türü sayısal ve fen ($\bar{X}=18,77$) olan öğretmenlerin samimi öğretmen davranışı

alt boyut puan ortalamaları, branş türü sınıf ($\bar{X}=16,15$) olan öğretmenlerin samimi öğretmen davranışı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Branş türü ilahiyat ($\bar{X}=18,70$) olan öğretmenlerin samimi öğretmen davranışı alt boyut puan ortalamaları, branş türü sınıf ($\bar{X}=16,15$) olan öğretmenlerin samimi öğretmen davranışı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Örneklem grubunun Örgüt İklimi Ölçeğinin işbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutu puanlarının öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Ulaşılan sonuca göre, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=2,43$; $p=.034$; $p<.05$). Farklılaşmanın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre, branş türü sayısal ve fen ($\bar{X}=21,30$) olan öğretmenlerin işbirlikçi öğretmen davranışı alt boyut puan ortalamaları, branş türü genel yetenek ($\bar{X}=17,40$) olan öğretmenlerin işbirlikçi öğretmen davranışı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Branş türü ilahiyat ($\bar{X}=20,94$) olan öğretmenlerin işbirlikçi öğretmen davranışı alt boyut puan ortalamaları, branş türü genel yetenek ($\bar{X}=17,40$) olan öğretmenlerin işbirlikçi öğretmen davranışı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Branş türü sınıf ($\bar{X}=20,79$) olan öğretmenlerin işbirlikçi öğretmen davranışı alt boyut puan ortalamaları, branş türü genel yetenek ($\bar{X}=17,40$) olan öğretmenlerin işbirlikçi öğretmen davranışı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeğinin umursamaz öğretmen davranışı alt boyutu puanlarının öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Elde edilen sonuca göre, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=5,22$; $p=.000$; $p<.05$). Farklılaşmanın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre, branş türü sayısal ve fen ($\bar{X}=8,08$), sözel ($\bar{X}=7,44$) ve genel yetenek ($\bar{X}=8,66$) olan öğretmenlerin umursamaz öğretmen davranışı alt boyut puan ortalamaları, branş türü sınıf ($\bar{X}=6,24$) olan öğretmenlerin umursamaz öğretmen davranışı alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanında branş türü sayısal ve fen ($\bar{X}=8,08$) olan öğretmenlerin umursamaz öğretmen davranışı alt boyut puan ortalamaları, branş türü ilahiyat ($\bar{X}=6,55$) olan öğretmenlerin umursamaz öğretmen davranışı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. “Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre okulların Örgüt İklimi alt boyutları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemine ilişkin elde edilen veriler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8
Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkeni ile Örgüt İklimi Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (Anova-Tukey Hsd)

Okul iklimi	Okul Türü	n	\bar{X}	SS	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Destekleyici Müdür Davranışı	1. İlkokul	130	27,76	6,42	1,81	,164	
	2. Ortaokul	159	26,39	6,66			
	3. İHO	135	27,36	5,74			

Emredici Müdür Davranışı	1. İlkokul	130	16,97	5,17	1,36	,257	
	2. Ortaokul	159	16,88	6,38			
	3. İHO	135	17,94	5,96			
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	1. İlkokul	130	10,74	2,93	1,43	,238	
	2. Ortaokul	159	11,27	2,80			
	3. İHO	135	11,21	2,67			
Samimi Öğretmen Davranışı	1. İlkokul	130	16,22	4,89	8,30	,000	(1-2)
	2. Ortaokul	159	17,97	5,69			(1-3)
	3. İHO	135	18,74	4,76			
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	1. İlkokul	130	20,70	4,33	,320	,726	
	2. Ortaokul	159	20,49	4,59			
	3. İHO	135	20,90	4,06			
Umursamaz Öğretmen Davranışı	1. İlkokul	130	6,27	2,75	12,96	,000	(1-2)
	2. Ortaokul	159	8,08	3,38			(2-3)
	3. İHO	135	6,95	2,91			

* $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeğinin destekleyici müdür davranışı alt boyutu puanlarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuca göre, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,81$; $p=,164$; $p>.05$). Öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeğinin emredici müdür davranışı alt boyutu puanlarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuca göre, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,36$; $p=,257$; $p>.05$).

Öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeğinin kısıtlayıcı müdür davranışı alt boyutu puanlarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuca göre, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,43$; $p=,238$; $p>.05$). Öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeğinin samimi öğretmen davranışı alt boyutu puanlarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Elde edilen sonuca göre, istatistiksel olarak grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=8,30$; $p=,000$; $p<.05$). Farklılaşmanın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre, görev yaptığı okul türü ortaokul ($\bar{X} = 17,97$) olan öğretmenlerin samimi öğretmen davranışı alt boyut puan ortalamaları, görev yaptığı okul türü ilkokul ($\bar{X} = 16,22$) olan öğretmenlerin samimi öğretmen davranışı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Görev yaptığı okul türü imam hatip ortaokulu ($\bar{X} = 18,74$) olan öğretmenlerin samimi öğretmen davranışı alt boyut puan ortalamaları, görev yaptığı okul türü ilkokul ($\bar{X} = 16,22$) olan öğretmenlerin samimi öğretmen davranışı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeğinin işbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutu puanlarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuca göre, gruplar arasında istatistiksel olarak

anlamli bir fark bulunmamıştır (F=,320; p=,726; p>.05). Öğretmenlerin Örgüt İklimi Ölçeğinin umursamaz öğretmen davranışı alt boyutu puanlarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Ulaşılan sonuca göre, istatistiksel olarak grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F=12,96; p=,000; p<.05). Farklılaşmanın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre, görev yaptığı okul türü ortaokul ($\bar{X} = 8,08$) olan öğretmenlerin umursamaz öğretmen davranışı alt boyut puan ortalamaları, görev yaptığı okul türü ilkököl ($\bar{X} = 6,27$) olan öğretmenlerin umursamaz öğretmen davranışı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Görev yaptığı okul ortaokul ($\bar{X} = 8,08$) olan öğretmenlerin umursamaz öğretmen davranışı alt boyut puan ortalamaları, görev yaptığı okul türü imam hatip ortaokulu ($\bar{X} = 6,95$) olan öğretmenlerin umursamaz öğretmen davranışı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. “Öğretmenlerin Örgütsel Değer algıları ile Örgüt İklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin elde edilen veriler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9
Örgütsel Değerler ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyonu Katsayı Sonuçları

	Destekleyici Müdür Davranışı	Emredici Müdür Davranışı	Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	Samimi Öğretmen Davranışı	İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	Umursamaz Öğretmen Davranışı
Örgütsel Değerler	,714** ,000	-,299** ,000	-,198** ,000	,485** ,000	,699** ,000	-,520** ,000

Tablo 9’da belirtildiği gibi öğretmenlerin görüşlerine göre, Örgütsel Değerler ile Örgüt İkliminin tüm alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon sonucunda, destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışı puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,714$; $r=,485$; $r=,699$). Örgütsel Değerler ile Örgüt İkliminin tüm alt boyutları arasında emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı puanları ile ters yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,299$; $r=-,198$; $r=-,520$).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel değer algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Örgütsel değerle ilgili alanyazın incelendiğinde, okul örgütleri açısından değerler konulu çalışmalar son zamanlarda giderek artmaktadır. Kaçmaz’ın (2015) yaptığı “Kamu Ortaokullarında Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algıları” başlıklı çalışmada öğretmenlerin algılarının “Genellikle” düzeyinde olduğunu bulmuştur. “Öğretmen algılarına göre ilköğretim kurumlarında yöneticilerin iletişim becerileri ile örgütsel değerler arasındaki ilişki” adlı çalışmada Fidan (2013), öğretmenlerin kurumlarındaki örgütsel değer algı düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Yılmaz’ın (2007), öğretmenlerin örgütsel algı düzeylerini yüksek bulması araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre “Örgütsel Değer” puan ortalaması arasında yapılan t- testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin puan ortalaması birbirine benzer oranda görülmektedir. Ulaşılan veriler neticesinde kadın ve erkek öğretmenlerin algılarının eşdeğer nitelikte olduğu, tüm öğretmenlerin aynı imkânlarda ve ortamlarda görev yapmasının etkisi olduğu düşünülebilir.

Ulaşılan sonuçlar alanyazındaki ilgili sonuçlarla karşılaştırıldığında birbirine benzer ya da farklı yönlerin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel değer algıları ile cinsiyet değişkeni

arasında anlamlı farklılık olmadığını gösteren ve bu çalışma ile örtüşen araştırma sonuçlarının (Başyayla, 2016; Sezgin, 2006) yanında, anlamlı farklılık olduğunu gösteren bu çalışma ile çelişen araştırma sonuçları (Akman, 2019; Fidan, 2013; Kaçmaz, 2015) da vardır. Akman (2019) örgütsel değer algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılığın olduğu ve bu farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğunu, erkek öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel değere sahip olma seviyesinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin bireysel değerlere ilişkin algılarını inceleyen (Akman, 2019; Kaçmaz, 2015) bazı araştırma sonucu ise öğretmenlerin bireysel değerlere ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmediği yönündedir.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre “Örgütsel Değer” puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kaçmaz’ın (2015) çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel değer algılarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bu çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre “Örgütsel Değer” puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak puan ortalamalarına bakıldığında, öğretmenlerin eğitim durumundaki artış örgütsel değer boyutuna ilişkin görüşlerin puan ortalamasında düşüş olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin birbirine yakın olması, örgüt içerisindeki değerleri daha kolay benimsemeleri ve örgütün değerleri ile şahsi değerleri arasındaki uyum seviyesinin arttığı söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin örgüt iklimine yönelik algılarını da etkileyecektir. Ulaşılan veriler alanyazındaki sonuçlarla karşılaştırıldığında benzer ya da farklı yönlerin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel değer algıları ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığını gösteren ve bu çalışmamızla örtüşen araştırma sonuçlarının (Lalek, 2007; Kaçmaz, 2015; Başyayla, 2016; Sezgin, 2006) yanında, anlamlı farklılık olduğunu gösteren bu çalışma ile çelişen araştırma sonuçları (Akman, 2019) da vardır. Lalek (2007), yaptığı çalışmada öğretmen ve yöneticilerin, okuldaki genel değerlere ilişkin görüşleri ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmektedir. Ancak elde edilen puan ortalamalarına göre, eğitim düzeyinin artması ile okuldaki genel değerlere ilişkin görüşlerinin puan ortalaması düşmektedir. Bu çalışma ile örtüştüğü görülmektedir.

Bu çalışma ile çelişen bulgulara ulaşan Akman (2019), öğretmenlerin örgütsel değer algıları ile eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Bu farklılığın sebebini ise lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre puan ortalamalarının daha yüksek düzeyde olması olarak açıklamaktadır. Başka bir çalışmada öğretmenlerin eğitim düzeyindeki artış ile örgütsel değerlere yönelik daha çok bilgiye sahip olma yönünde paralellik göstermektedir. Bu sebeple öğretmenlerin görev yaptıkları okulun örgütsel değerlere sahip olma durumunu daha iyi gözlemlenmeleri ve bu değerler ile okulun kültürünün, ikliminin, performansının doğuracağı olumlu ve olumsuz sonuçlarını daha iyi test etmeleri beklenmektedir (Dağlı vd, 2015). Bu çalışmada öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile örgütsel değer puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmayışı, eğitim-öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde ortak bir standart yakalamak için önemlidir. Değerler, okulun hedeflerine ulaşmasında ve öğrenci kazanımlarına ilişkin öğretmenler arasında ortak bir anlayışın aktif hale gelmesinde rehberlik edebilir. Diğer yandan, öğretmenlerin eğitim seviyesinin yükselmesi ile örgütsel değer puanlarındaki düşüşün sebebini sadece eğitim durumuna bağlamak yanlış olabilir. Çünkü kişilerin yaşam deneyimleri, bireysel farklılıkları eğitim durumundan bağımsız olarak değerlere bakış açısını etkileyebilir.

Öğretmenlerin branşları ile “Örgütsel Değer” puan ortalaması arasında yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın kaynağı, “ilahiyat branşı” ile “genel yetenek branşı” arasında “ilahiyat branşı” lehine, “genel yetenek branşı” ile “sınıf branşı” arasında ise “sınıf branşı” lehine olduğu belirlenmiştir. Yani farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi için yapılan Tukey testi sonucunda, ilahiyat ve sınıf branşında olan öğretmenlerin genel yetenek branşına sahip öğretmenlere

göre örgütsel değer puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ulaşılan veriler ile alanyazındaki sonuçlar karşılaştırıldığında öğretmenlerin örgütsel değer puan ortalamaları ile branşları arasında anlamlı farklılık olmadığını gösteren ve bu çalışma sonuçları ile çelişen araştırma sonuçlarının (Lalek, 2007; Doğan, 2011; Sezgin, 2006) yanında, anlamlı farklılık olduğunu gösteren araştırma sonuçları (Akman, 2019; Fidan, 2013) da vardır. Öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile branşı arasında anlamlı farklılığının kaynağı Fidan'a (2013) göre anasınıfı öğretmenlerinin örgütsel değer algılarının sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu, Akman'a (2019) göre ise, yetenek grubu öğretmenlerinin örgütsel değer algılarının fen, sosyal, matematik ve Türkçe öğretmenlerinden ve İngilizce öğretmenlerinin örgütsel değer algılarının matematik öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre "Örgütsel Değer" puan ortalaması arasında yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile görev yaptıkları okul türleri değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ulaşılan veriler alanyazındaki sonuçlarla karşılaştırıldığında benzer ya da farklı yönlerin olduğu görülmektedir. Fidan (2013) çalışmasında ilkökulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değer algılarının ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu bularak aralarında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir ve bu çalışma ile çeliştiği görülmektedir. Lalek (2007) ve Akman (2019) yaptıkları çalışmalarında okul türü değişkenlerini özel okul ve devlet okulu olarak ifade etmişlerdir. Lalek'in (2007) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin algılarına göre özel okulların örgütsel değerlere sahip olma düzeyi devlet okullarına göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Akman (2019) ise bu çalışmanın tam tersine devlet okullarının örgütsel değerlere sahip olma düzeyini özel okullara göre daha yüksek düzeyde bulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, örgüt iklimi toplam düzeyleri yüksek seviyede olduğu bulunmuştur. Bu düzey dördümlü likert tipi olarak hazırlanmış olan örgüt iklimi ölçeğinde "Genellikle" ifadesine denk gelmektedir. Ölçeğin alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde Destekleyici Müdür Davranışı, Samimi Öğretmen Davranışı, İşbirlikçi Öğretmen Davranışı alt boyutlarının puan ortalaması yüksek, Emredici Müdür Davranışı, Kısıtlayıcı Müdür Davranışı, Umursamaz Öğretmen Davranışı boyutlarının puan ortalaması ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Destekleyici Müdür Davranışı, Samimi Öğretmen Davranışı ve İşbirlikçi Öğretmen Davranışı boyutlarının ortalamasının yüksek olması, Emredici Müdür Davranışı, Kısıtlayıcı Müdür Davranışı ve Umursamaz Öğretmen Davranışı boyutlarının olumsuz yönde diğer boyutlardan daha düşük seviyede olması örgütsel iklimin öğretmen görüşlerine göre olumlu olduğunu ve katılımcıların verdikleri cevapların tutarlı olduğunu göstermektedir. Örgütsel iklimi ile ilgili, Bayat'ın (2015) yaptığı "Okulların örgütsel ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine etkisi" adlı çalışmada genel olarak öğretmenlerin örgütsel iklim algı düzeylerini "Çoğu Zaman" ifadesi şeklinde belirttikleri ve bu ifadenin karşılığı ise yüksek düzey olarak görülmektedir. Bu çalışma araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Okulların örgütsel iklim alt boyut puanları ile öğretmenlerin branşları arasında yapılan analiz sonuçlarına göre Destekleyici Müdür, Kısıtlayıcı Müdür, Samimi Öğretmen, İşbirlikçi Öğretmen ve Umursamaz Öğretmen alt boyutları puan ortalamaları ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir şekilde farklılık görülmektedir. Ancak örgütsel iklim Emredici Müdür alt boyutu ile öğretmenlerin branşları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi için yapılan Tukey testi sonucunda, örgütsel iklim alt boyutlarından destekleyici müdür davranışı alt boyutunda sayısal ve fen branşı öğretmenlerinin puan ortalaması genel yetenek branşı öğretmenlerinden, ilahiyat branşı öğretmenlerinin puan ortalaması sınıf branşı öğretmenlerinden, sınıf branşı öğretmenlerinin puan ortalamaları ise genel yetenek branşı öğretmenlerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Kısıtlayıcı müdür davranışı alt boyutunda sayısal ve fen branşı öğretmenlerinin puan ortalamaları, ilahiyat branşı öğretmenlerinden anlamlı bir şekilde yüksektir.

Samimi öğretmen davranışı alt boyutunda sayısal ve fen branşı öğretmenlerinin puan ortalamaları genel yetenek ve sınıf branşı öğretmenlerinden, ilahiyat branşı öğretmenlerinin puan ortalaması ise sınıf branşı öğretmenlerinden anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. İşbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutunda sayısal ve fen branşı, ilahiyat branşı ve sınıf branşı öğretmenlerinin puan ortalamaları genel yetenek branşı öğretmenlerinden anlamlı bir şekilde yüksektir. Umursamaz öğretmen davranışı alt boyut puan ortalamasına göre sayısal ve fen branşı, sözel branşı ve genel yetenek branşı öğretmenleri, sınıf branşı öğretmenlerinden, sayısal ve fen branşı öğretmenlerinin ilahiyat branşı öğretmenlerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Baykal (2013), Salatan (2017) ve Sezgin ve Kılınç (2011) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel iklimine yönelik görüşleri branş değişkenine göre incelendiğinde, aralarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir. Çalışmanın örgütsel iklim alt boyutlarından emredici müdür davranışı boyutu dışındaki diğer tüm boyutlar ile çelişmektedir.

Okulların örgütsel iklim alt boyut puanları ile öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri arasındaki analiz sonuçlarına göre; Samimi Öğretmen ve Umursamaz Öğretmen örgütsel iklim alt boyut puan ortalamaları ile öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Samimi Öğretmen örgütsel iklim alt boyutunda ilkökul ile ortaokul ve ilkökul ile İHO arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Umursamaz Öğretmen örgütsel iklim alt boyutunda ise ilkökul ile ortaokul ve ortaokul ile İHO arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Samimi Öğretmen örgütsel iklim alt boyutunda imam hatip ortaokulu öğretmenlerinin, Umursamaz Öğretmen örgütsel iklim alt boyutunda ise ortaokul öğretmenlerinin daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip olduğu gözlemlenmiştir. Fakat, Destekleyici Müdür, Emredici Müdür, Kısıtlayıcı Müdür ve İşbirlikçi Öğretmen örgütsel iklim alt boyutları puan ortalamaları ile öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Demir Polat (2018) çalışmasında katılımcıların örgütsel iklim algılarına göre okul türü değişkeni arasındaki ilişkiyi belirtmek için yapmış olduğu tek yönlü varyans analizi sonucu; Katılımcıların okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise türü içerisinde hepsinin emredici müdür alt boyutu ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken diğer örgütsel iklim alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı yönde bir ilişki tespit etmiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre, emredici müdür alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmayışı ile örtüşmektedir. Ancak diğer örgütsel iklim alt boyut puan ortalamaları ile okul türü arasındaki sonuçlarla çelişmektedir. Salatan'ın (2017) çalışması sonucunda okul türü değişkeni açısından örgütsel iklim ile anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ancak o çalışmada kastedilen okul türü özel okul ve devlet okulu şeklinde belirtilmiştir. Çalışma neticesinde ise özel okulda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre örgütsel iklim düzeyleri daha yüksek görülmüştür. Bu çalışmada elde edilen bulgular öğretmenlerin örgütsel değer algıları ile örgütsel iklimin alt boyutlarından Destekleyici Müdür, Samimi Öğretmen, İşbirlikçi Öğretmen puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin örgütsel değer algıları ile örgütsel iklimin alt boyutlarından Emredici Müdür, Kısıtlayıcı Müdür, Umursamaz Öğretmen puanları ile ters yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Demokratik, kuralların herkese eşit uygulandığı, verilen sözlerin yerine getirildiği ve çalışma arkadaşları ile işbirliğinin benimsendiği değer yargılarını taşıyan örgütün, daha olumlu bir iklime sahip olduğu söylenebilir.

Değerlerin toplumdaki rolünün ortaya konması için Rokeach'ın (1969) yaptığı çalışmanın ardından, değerler konusu yönetim alanında da incelenen bir konu haline gelmiştir. Yönetim alanında değerlerin önemini vurgulamak için yapılan çalışmalarda değerlerin, örgütsel dayanışma ve motivasyon, örgütsel performans, örgütsel bağlılık gibi pek çok konuyla ilişkisi olduğu ortaya konulmuştur (Finegan, 2000; Ogbonna ve Harris, 2000; Padaki, 2000; Jackson, 2010; Schwartz vd., 2001; Mowles, 2008). Akman (2019) çalışmasında öğretmenlerin görev yaptıkları okulların imajlarına ilişkin algıları ile örgütsel değerler alt boyutuna ilişkin algıları pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlılık tespit etmiştir. Yani okuldaki değerlerin benimsenip uygulanması ile okulun imajına

ilişkin algıların olumlu yönde artacağı yorumunu yapmıştır. Fidan (2013) tarafından yapılan araştırmada ilkokullardaki yöneticilerin iletişim becerileri ile örgütsel değerler arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu araştırmalar, çalışmamızı desteklemektedir. Bu çalışma neticesinde, Konya ili Merkez ilçelerdeki ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğretmenlerinden araştırmaya katılanların örgütsel değer algıları ile örgütsel iklimin alt boyutlarından Destekleyici Müdür, Samimi Öğretmen, İşbirlikçi Öğretmen puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Örgütsel iklimin alt boyutlarından Emredici Müdür, Kısıtlayıcı Müdür, Umursamaz Öğretmen puanlarıyla ise ters yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Böylece okullarda daha olumlu bir iklim oluşturma ve okulun mevcut durumunu daha iyi hale getirme sürecinde örgütsel değerlerin yeri ve önemi de ortaya konulmuştur.

Okulların olumlu örgütsel iklimine sahip olmalarının devamını sağlamak için ve değerlerin benimsenmesi için okullarda görevli öğretmenler arasında sosyal faaliyetlerin artırılmasına yönelik etkinlikler düzenlenebilir. Örgütsel değer ve örgütsel iklim ile ilgili olarak okul yöneticilerine ve öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir. Okul yöneticileri zaman zaman öğretmenlere karşı olumlu eleştirilerde bulunması ve onların görüşlerine önem vermesi okulda olumlu bir hava oluşmasında katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin yaptıkları işin farkındalığını sağlayarak, yapılan toplantılar ve belirlenen kurallara katılımları sağlanarak gerekliliğine inandırılması ile umursamazlığın önüne geçebilir. Yönetici ve öğretmen arasında ast üst ilişkisinden daha çok demokratik bir ilişki kurulması, öğretmenlerin kendini baskı altında ya da sürekli gözetim altında olma hissinden kurtaracak ve kendilerini gerçekleştirme adına performanslarını artırmaya çalışabilir. Yönetici ve öğretmenlerin okulun değerleri ve iklimini geliştirebilmeleri için eğitim alanında yapılan süreli yayınları ve gelişmeleri takip etmeleri konusunda Milli Eğitim Bakanlığı özendirici olabilir.

Alanyazın incelendiğinde örgütsel değerler ile örgütsel iklim arasındaki ilişkiye dair çalışmaların çok kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu araştırma öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Bu nedenle örgütsel değerlerin örgütsel iklimine etkisini yöneticiler üzerinde çalışılması farkındalığın artmasını sağlayacaktır. Bu araştırma farklı şehirlerde görev yapan yönetici ve öğretmenlere de uygulanabilir. Araştırmanın nicel boyutunda ortaya çıkan faktörlerden her birinin örgütsel değerlerin örgütsel iklim ile ilişkisini daha net ortaya koyabilecek nitel çalışmalar da yapılabilir. Araştırma daha geniş örneklemeler üzerinde uygulanarak elde edilen veriler üzerinden genellemeye gidilmesine imkân sağlayacaktır. Benzer araştırmalar, okul öncesi ve lise öğretmenleri için de yapılabilir. Bu araştırma kamu ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokullarında yapılmıştır. Benzer çalışmalar sadece özel okullar için ya da kamu ile özel okullar karşılaştırılarak yapılabilir. Bu araştırmada kullandığımız demografik değişkenler dışında farklı demografik değişkenlerle de incelenebilir. Örgütsel iklim ölçeğinin destekleyici müdür davranışı alt boyutu puanlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Erkek öğretmenlerin puan ortalamasının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Bu durumu etkileyen değişkenleri bulmak amacıyla araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akman, A. (2019). Ortaokulların benimsedikleri örgütsel değerler ile öğretmenlerin okul imajına ilişkin algıları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Anderson, C. (1997). Values-based management. *The Academy of Management Executive*. 11(4), 25.
- Aydın, M. (1986). Eğitim yönetimi (Ders Notları), İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş. Ankara
- Balcı, A. (2002). Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma, (3. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Balcı, A. (2004). Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler. 4. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başyayla, Y. E. (2016). Lise öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyumu. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Battal, A. (2007). Örgütsel değerlerin örgüt kültürü öğelerine etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayat, S. (2015). Okulların örgütsel ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baykal, Ö. K. (2013). Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilgen, N. (1990). Örgütsel iklim milli eğitim bakanlığı teftiş kurulu. Ankara: Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Buchko, A. (2007). The effect of leadership on values-based management. *Leadership and Organization Development Journal*. 28(1), 36-50.
- Dağlı, A., Öter, Ö. M. & Öter, S. (2015). Anadolu liselerinin örgütsel değerlere göre yönetilme düzeyi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24(2015), 216-242.
- Demir Polat, D. (2018). Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumunu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel iklim algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, D. (2011). İlköğretim okullarındaki örgütsel iklimin yönetici ve öğretmenlerin değer sistemleri bakımından incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dolan, S. L., Garcia, S. ve Richley, B. (2006). *Managing by values*. London: Palgrave Macmillan.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1(1), 80-95.
- Ertekin, Y. (1978). Örgüt iklimi. Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, Ankara.
- Fidan, M. (2013). Öğretmen algılarına göre ilköğretim kurumlarında yöneticilerin iletişim becerileri ve örgütsel değerler arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Finegan, J. E. (2000). The impact of person and organizational values on organizational commitment. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*. 73, 149-169.
- Hine, S. D. (2008). The expression of values in the context of non-governmental development organisation. Master of Philosophy, Massey University.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/Healthy schools: Measuring organizational climate*, Sage Publications, London.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2012). Eğitim yönetimi. (Çev: Selahattin Turan), Ankara: Nobel.
- Jackson, K. (2010). Management by values: Are some values better than others? *Journal of Management Development*. 29 (9), 795-806.

- Kaçmaz, E. (2015). Kamu ortaokullarında görevli öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları Diyarbakır ili örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, E. (2009). Eğitim yönetiminde iş değerleri ve örgüt kültürü. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karslı, D. (2004), Yönetmelik etkililik, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Kıncal, R. Y. ve Işık, H. (2003). Demokratik eğitim ve demokratik değerler. *Eurasian Journal of Educational Research*.
- Köse, S., Tetik, S. ve Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. *Yönetim ve Ekonomi*, 7(1), 220-242.
- Küçüksarı, Ş. (2012). Örgüt iklimi ile stres arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lalek, M. (2007). Resmi ve özel ilköğretim okullarında örgütsel değerler (Sakarya İli Örneği), *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Litwin, G.H. & Stringer, R.A. (1968). Motivation and organizational climate, Harvard University Press: Boston.
- Lyons, S. T., Duxbury, L. & Higgins, C. (2005). An empirical assessment of generational differences in work-related values. ASAC May 28-31, Toronto, Ontario.
- Lyons, S.T., Higgins, C. & Duxbury, L. (2010). Work values: development of a new three-dimensional structure based on confirmatory smallest space analysis. *Journal of Organizational Behavior*. 31, 969-1002.
- Metin, M. (2014). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Milton, P. (2011). Educational leadership and school culture: a study of the perceptions of effective leadership. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. UMI dissertation publishing.
- Mowles, C. (2007). The appeal to values in the management of international non-governmental organisations: linking ethics and practice. *Unpublished doctoral thesis*. University Of Hertfordshire Research Archive.
- Mowles, C. (2008). Values in international development organisations: negotiating nonnegotiables. *Development in Practice*, 18(1), 5-16.
- Ogbonna, E. & Harris, L. C., (2000). Leadership style, organizational culture and performance: empirical evidence from UK companies. *Int. J. of Human Resource Management*, 11(4), 766-788.
- Özçer, N. (2005), Yönetimde yaratıcılık ve yenilikçilik, Rota Yayınları, İstanbul.
- Padaki, V. (2000). Coming to grips with organisational values. *Development in Practice*, 10 (4), 420-435.
- Rokeach, M. (1969). The role of values in public opinion research. *The Public Opinion Quarterly*. 32(4), 547-559.
- Rokeach, M. (1973). The nature of human values. New York: The Free Press.

- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (2001). Örgütsel psikoloji. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sağnak, M. (2003). İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasındaki uyum düzeyleri. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Salatan, T. (2017). Örgüt iklimi performans ilişkisi ortaokul öğretmenleri örneği, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, St., Harris, M. & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 32(5), 519-542.
- Sezgin, F. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyumu. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sezgin, F., & Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31(3), 743-757.
- Silva, S., Lima, M. & Baptista, L. (2004). Conceicao; OSCI: An organizational and safety climate inventory, *Safety Science*, 42, 205-220.
- Srinath, M. (1993). "The organizational climate of university libraries". *Library Management*. 14 (1), 28-30.
- Stringer, R. (2002), Leadership and organizational climate, Prentice Hall, New Jersey.
- Taşdan, M. (2010). Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 113-148.
- Tekbıyık, A. (2014). İlişkisel araştırma yöntemi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Terzi, A.R. (2000). Örgüt kültürü. Nobel Yayınevi, Ankara.
- Tutar, H. & Altınöz, M. (2010). Örgütsel iklimin iş gören performansı üzerine etkisi: Ostim imalat çalışanları üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 65(2), 196-218.
- Yılmaz, E. (2006). Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Adaptation of organizational climate scale into Turkish: the validity and reliability study]. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(1), 1-11.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin değerlere göre yönetim ile ilgili görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 52, 639-664.
- Yüksekbilgili, Ö. (2016). Sağlık işletmelerinde örgüt iklimi unsurlarının örgütsel bağlılığa etkileri üzerine bir araştırma. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Hasan Kalyoncu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Zhang, Y., Dolan S. L. & Zhou Y. (2009). Management by values a theoretical proposal for strategic human resource management in china. *Chinese Management Studies*. 3(4), 272-294.

EXTENDED SUMMARY

Introduction: The relationship between organizational values and organizational climate is very important. While organizational values represent the fundamental beliefs and principles of an organization, organizational climate refers to employees' experiences in the workplace, the environment and culture they feel. Values and climate in an organization influence each other. These: Values shape the climate; The values of the organization affect the organizational climate by determining the behaviors and attitudes of employees. Reflection of climate on values; The climate of the organization can affect the extent to which employees are committed to values. For example, a positive work environment may encourage employees to be more committed to the organization's values. Consistency; Consistency between the organization's established values and its daily practices is also very important. If this adaptation is not achieved, the organizational climate may be negatively affected. Understanding this relationship can help develop leadership strategies and create a positive culture in the workplace. The purpose of this study is to investigate the effect of organizational values on organizational climate and the relationship between them in terms of some variables according to the opinions of teachers who are working in primary schools and secondary schools.

Method: Relational survey model was used in the research. Relational survey model is a method used to determine relationships between variables and predict possible outcomes. It is used to calculate the relationship between two or more variables thanks to statistical tests. The aim is to reach the existence and level of the relationship. The researcher applying this method tries to statistically determine the relationships between variables rather than affecting or intervening. Study population and sample; In the 2018-2019 academic year, 8578 teachers working in primary and secondary schools in Konya Central districts (Selçuklu, Meram and Karatay) affiliated with the Ministry of National Education constitute the population of the research. 27.9% of the teachers in the sample group work in Meram, 46.6% in Selçuklu and 25.5% in Karatay region. Random sampling method was used in the research. 458 of the 500 scales distributed to the sample group were returned, and after the scales that were marked incorrectly or marked the same box and were thought to have been marked without reading were eliminated, the remaining 422 scales were evaluated. Return of 80% of applied scales is acceptable.

Results: It was observed that the teachers participating in the research had high levels of organizational value perception. No significant difference was found between the teachers 'Organizational Value' average scores according to their marital status. According to the results of the variance analysis conducted between the teachers' branches and the 'Organizational Value' score average, teachers' perceptions of organizational values show a significant difference according to the branch variable. It has been determined that the source of the difference is between the 'theology branch' and the 'general talent branch' in favor of the 'theology branch' and between the 'general talent branch' and the 'class branch' in favor of the 'class branch'. In other words, as a result of the Tukey test conducted to determine the source of differentiation, it was determined that the average organizational value scores of teachers in theology and classroom branches were significantly higher than teachers in the general ability branch. According to the results of the analysis of variance conducted between teachers' 'Organizational Value' score average according to the types of schools they work in, no significant difference was found between teachers' perceptions of organizational values and the variable of the types of schools they work in. According to the opinions of the teachers participating in the research, the total levels of organizational climate were found to be at a high level. This level corresponds to the expression 'Usually' in the organizational climate scale prepared as a four-point Likert type. When the sub-dimension mean scores of the scale are examined, it is seen that the mean score of the Supportive Principal Behavior, Sincere Teacher Behavior, Collaborative Teacher Behavior sub-dimensions is high, while the mean score of the Imperative Principal Behavior, Restrictive Principal Behavior, Ignorant Teacher Behavior dimensions is medium. The fact that the average of the dimensions of Supportive Principal Behavior, Sincere Teacher Behavior and Collaborative Teacher Behavior is high, and that the Dimensions of Imperative Principal Behavior, Restrictive Principal Behavior and Ignorant Teacher Behavior are at a lower level than other dimensions in the negative direction, shows that the organizational climate is positive according to teachers' opinions and the answers given by the participants are consistent.

Suggestions: In order to ensure that schools continue to have a positive organizational climate and to adopt values, events can be organized to increase social activities among teachers working in schools. In-service training can be given to school administrators and teachers regarding organizational values and organizational

climate. School administrators giving positive criticism to teachers from time to time and paying attention to their opinions will contribute to the creation of a positive atmosphere in the school. Indifference can be prevented by ensuring that teachers are aware of the work they do, by ensuring their participation in meetings and the rules set, and by convincing them of its necessity. Establishing a democratic relationship between the administrator and the teacher, rather than a superior-subordinate relationship, will save teachers from the feeling of being under pressure or under constant surveillance and will be able to increase their performance in order to realize themselves. The Ministry of National Education may encouraged administrators and teachers to follow periodicals and developments in the field of education in order to improve the values and climate of the school.

Key Words: Organization, Value, Organizational Value, Climate, Organizational Climate