

HAYEF

Journal of Education

Cilt Volume 16

Sayı Number 1

eISSN 2602-4829



İSTANBUL
ÜNİVERSİTESİ
CERRAHPAŞA

HAYEF: JOURNAL OF EDUCATION
Cilt/Volume: 16 Sayı/Number: 1 Nisan/April 2019
eISSN: 2602-4829 • DOI: 10.26650/hayef

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesinin uluslararası ve hakemli dergisidir. Yayımlanan makalelerin sorumluluğu yazarına/yazarlarına aittir.

HAYEF: Journal of Education is the official peer-reviewed, international journal of the Istanbul University-Cerrahpaşa Hasan Âli Yücel Faculty of Education. Authors bear responsibility for the content of their published articles.

İmtiyaz Sahibi/Owner

Prof. Dr. Hülya Çalışkan, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dekanı

Baş Editör/Editor in Chief

Doç. Dr. Muhammet Baştuğ, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul, Türkiye

Editörler/Editors

Doç. Dr. Sevda Küçük, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Pınar Güner, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul, Türkiye

Editör Kurulu/Editorial Advisory Board

Prof. Dr. Abendroth-Timmer, Siegen University, Siegen, Germany
Prof. Dr. Ahmet Saban, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye
Prof. Dr. Ali Balcı, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye
Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
Prof. Dr. Arif Altun, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye
Prof. Dr. Daniela Elsner, Goethe University, Frankfurt, Germany
Prof. Dr. Douglas K. Hartman, Michigan State University, Michigan, USA
Prof. Dr. Filiz Bilge, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye
Prof. Dr. Gölge Seferoğlu, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye
Prof. Dr. Hayati Akyol, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
Prof. Dr. İrfan Erdoğan, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul, Türkiye
Prof. Dr. Linda Robertson, Kent State University, Ohio, USA
Prof. Dr. Mehmet Açıkalın, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Sözbilir, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye
Prof. Dr. Necmettin Sevil, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul, Türkiye
Prof. Dr. Pınar Bayhan, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye
Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul, Türkiye
Prof. Dr. Sevinç Hatipoğlu, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul, Türkiye
Prof. Dr. Şener Büyüköztürk, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye
Prof. Dr. Uğur Sak, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye
Doç. Dr. Önder Sünbül, Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye
Dr. Maria Inês Ribeiro Basilio de Pinho, School of Education of the Polytechnic Institute of Porto, Portugal

Yayın Türü/Type of Publication
Uluslararası Süreli Yayın/International Periodical

Yayın Dili/Publication Language
Türkçe ve İngilizce /Turkish and English

Yayın Periyodu/Publishing Period
Altı ayda bir Nisan ve Ekim aylarında yayımlanır/Biannual (April & October)



İletişim/Correspondence

Istanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Süleymaniye Mah. Prof. Cavit Orhan Tütengil Sk. No 4 Beyazıt Fatih
Telefon: +90 (212) 440-0000 **Web:** <http://hayefjournal.istanbul.edu.tr/> www.dergipark/iuhayef
Elektronik posta: haydergi@istanbul.edu.tr / hayefjournal@istanbul.edu.tr



Publisher
İbrahim KARA

Publication Director
Ali ŞAHİN

Editorial Development
Gizem KAYAN

Finance and Administration
Zeynep YAKIŞIRER ÜREN

Deputy Publication Director
Gökhan ÇİMEN

Publication Coordinators
Betül ÇİMEN

Özlem ÇAKMAK
Okan AYDOĞAN
İrem DELİÇAY
Arzu YILDIRIM

Project Coordinators
Doğan ORUÇ
Sinem KOZ

Graphics Department
Ünal ÖZER
Deniz DURAN
Beyzanur KARABULUT

Contact Address:
Büyükdere Cad. 105/9 34394
Mecidiyeköy, Şişli, İstanbul
Phone: +90 212 217 17 00
Fax : +90 212 217 22 92
e.mail: info@avesyayincilik.com

AMAÇ ve KAPSAM

HAYEF: Journal of Education, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi'nin bağımsız, tarafsız ve çift-kör hakemli değerlendirme ilkelerine göre yayın yapan uluslararası açık erişimli bilimsel yayın organıdır. HAYEF: Journal of Education, 2004 yılında yayım hayatına Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi (HAYEF) Dergisi olarak başlamıştır. 2017 yılı Ekim sayısı itibarıyla HAYEF: Journal of Education olarak adı değiştirilmiştir. Dergi Nisan ve Ekim aylarında olmak üzere, yılda iki sayı olarak yayınlanmakta olup yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Almanca ya da Fransızca yazılmış makaleler de HAYEF: Journal of Education'da yayınlamak üzere değerlendirmeye alınmaktadır.

HAYEF: Journal of Education (e-ISSN: 2602-4829), İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi tarafından yayımlanan hakemli ve elektronik bir dergidir. Dergide eğitim ve öğretimle ilgili nitel ve nicel özgün araştırmalara, özel olarak meta analiz ve meta sentez çalışmalarına, güncel alan yazına yönelik özgün derlemelere ve kuramsal çalışmalara yer verilmektedir. HAYEF: Journal of Education dergisinin temel amacı, eğitim alanında üretilen bilgilerin geniş bir platformda paylaşılmasını sağlamaktır. Bu anlamda HAYEF: Journal of Education dergisi araştırmacıları, eğitim uygulayıcılarını ve eğitim politikacılarını ortak bir noktada buluşturmayı hedeflemektedir. Dergi, eğitim alanında üretilen bilgilerin eğitimsel sorunların çözümüne, eğitimde uygulamanın niteliğinin artmasına ve yeni bilgilerin üretilmesine öncülük edecek araştırmalara odaklanmaktadır.

Derginin editöryal ve yayın süreçleri International Council of Science Editors (CSE), Committee on Publication Ethics (COPE), European Association of Science Editors (EASE) ve National Information Standards Organization (NISO) organizasyonlarının kılavuzlarına uygun olarak biçimlendirilir. HAYEF: Journal of Education, Principles of Transparency and Best Practice in Scholarly Publishing (doaj.org/bestpractice) ilkelerini benimsemiştir.

HAYEF: Journal of Education, EBSCO ve Proquest tarafından indekslenmektedir.

Derginin tüm masrafları İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa tarafından karşılanmaktadır. Makale değerlendirme ve yayın işlemleri için yazarlardan ücret talep edilmemektedir. Tüm makaleler <https://mc04.manuscriptcentral.com/hayef> sayfasındaki çevrimiçi makale değerlendirme sistemi kullanılarak dergiye gönderilmelidir. Derginin yazım kurallarına, gerekli formlara ve dergiyle ilgili diğer bilgilere web sayfasından erişilebilir.

Dergide yayınlanan makalelerde ifade edilen bilgi, fikir ve görüşler İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Baş Editör, Editörler, Yayın Kurulu ve Yayıncı'nın değil, yazar(lar)ın bilgi ve görüşlerini yansıtır. Baş Editör, Editörler, Yayın Kurulu ve Yayıncı, bu gibi yazarlara ait bilgi ve görüşler için hiçbir sorumluluk ya da yükümlülük kabul etmemektedir.

HAYEF: Journal of Education açık erişimli bir yayın olup Budapeşte Açık Erişim Girişimi (BOAI) deklarasyonuna dayalı yayın modelini benimsemiştir. Derginin arşivine ücretsiz ve açık erişimli olarak <http://hayefjournal.istanbul.edu.tr> bağlantısından ulaşılabilir. HAYEF: Journal of Education'ın içeriği Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 lisansı ile lisanslanmaktadır.

Baş Editör: Muhammet Baştuğ

Adres: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye

Tel: +90 (212) 440 00 00 / 11988

Faks: +90 (212) 513 05 61

E-mail: mbastug@istanbul.edu.tr

Yayıncı: AVES

Adres: Büyükdere cad, 105/9 34394 Mecidiyeköy, Şişli, İstanbul, Turkey

Tel: +90 212 217 17 00

Faks: +90 (212) 217 22 92

E-mail: info@avesyayincilik.com

Web sayfası: avesyayincilik.com

AIMS and SCOPE

HAYEF: Journal of Education is an international, scientific, open access periodical published in accordance with independent, unbiased, and double-blinded peer-review principles. HAYEF: Journal of Education started its publication life in 2004 as the Journal of Hasan Ali Yücel Education Faculty (HAYEF). As of October 2017 issue, the title has been changed into HAYEF: Journal of Education. The journal is the official publication of İstanbul University-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Faculty of Education and published biannually in April and October. The publication languages of the journal are Turkish and English. Manuscripts in either French or German are also considered for publication in HAYEF: Journal of Education.

HAYEF: Journal of Education (e-ISSN: 2602-4829) is a peer-reviewed and online-only journal published by İstanbul University-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Faculty of Education.

The journal publishes qualitative and quantitative research articles, especially meta-analysis and meta-synthesis studies, on education and teaching, reviews and theoretical studies related to contemporary literature on education. The primary purpose of HAYEF: Journal of Education is to share the scientific information produced in the field of education on a broad platform. In this respect, the journal aims to bring together researchers, education practitioners, and politicians of education at a common point. The journal focuses on research that will lead to the solution of educational problems, the quality of education in education and the production of new information.

The editorial and publication processes of the journal are shaped in accordance with the guidelines of the International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE), World Association of Medical Editors (WAME), Council of Science Editors (CSE), Committee on Publication Ethics (COPE), European Association of Science Editors (EASE), and National Information Standards Organization (NISO). The journal conforms with the Principles of Transparency and Best Practice in Scholarly Publishing (doaj.org/bestpractice).

HAYEF: Journal of Education is currently indexed in EBSCO and Proquest.

All expenses of the journal are covered by the İstanbul University Cerrahpaşa. Processing and publication are free of charge with the journal. No fees are requested from the authors at any point throughout the evaluation and publication process. All manuscripts must be submitted via the online submission system, which is available at <https://mc04.manuscriptcentral.com/hayef>. The journal guidelines, technical information, and the required forms are available on the journal's web page.

Statements or opinions expressed in the manuscripts published in the journal reflect the views of the author(s) and not the opinions of the İstanbul University-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Faculty of Education, editors, editorial board, and/or publisher; the editors, editorial board, and publisher disclaim any responsibility or liability for such materials.

HAYEF: Journal of Education is an open access publication and the journal's publication model is based on Budapest Open Access Initiative (BOAI) declaration. Journal's archive is available online, free of charge at <http://hayefjournal.istanbulc.edu.tr>. HAYEF: Journal of Education's content is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Editor in Chief: Muhammet Baştuğ

Address: İstanbul University-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Faculty of Education, İstanbul, Turkey

Tel: 02124400000 / 11988

Fax: +90 2125130561

E-mail: mbastug@istanbul.edu.tr

Yayıncı: AVES

Adres: Büyükdere cad, 105/9 34394 Mecidiyeköy, Şişli, İstanbul, Turkey

Tel: +90 212 217 17 00

Faks: +90 (212) 217 22 92

E-mail: info@avesyayincilik.com

Web sayfası: avesyayincilik.com

YAZARLARA BİLGİ

İçerik

HAYEF: Journal of Education, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi'nin bağımsız, tarafsız ve çift-kör hakemli değerlendirme ilkelerine göre yayın yapan uluslararası açık erişimli elektronik bilimsel yayın organıdır. Dergi Nisan ve Ekim aylarında olmak üzere, yılda iki sayı olarak yayınlanmakta olup yayın dili Türkçe ve İngilizce'dir. Almanca ya da Fransızca yazılmış makaleler de HAYEF: Journal of Education'da yayınlanmak üzere değerlendirmeye alınmaktadır.

HAYEF: Journal of Education; eğitim bilimlerinin tüm alanlarında yüksek bilimsel seviyede yayınladığı makalelerle literatüre katkı sunmayı amaçlamaktadır. Dergi eğitim alanında kuramsal ve uygulamalı özgün araştırma ve derleme yazıları yayınlamaktadır.

Yayın Politikası

Derginin editöryal ve yayın süreçleri International Council of Science Editors (CSE), Committee on Publication Ethics (COPE), European Association of Science Editors (EASE) ve National Information Standards Organization (NISO) organizasyonlarının kılavuzlarına uygun olarak biçimlendirilir. HAYEF: Journal of Education, Principles of Transparency and Best Practice in Scholarly Publishing (doaj.org/bestpractice) ilkelerini benimsemiştir.

Dergideki makalelerden kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Yazar(lar)a herhangi bir şekilde telif ücreti ödenmez.

Özgünlük, yüksek bilimsel kalite ve atıf potansiyeli bir makalenin yayına kabulü için en önemli kriterlerdir. Gönderilen yazıların daha önce başka bir elektronik ya da basılı dergide, kitapta veya farklı bir mecrada sunulmamış ya da yayınlanmamış olması gerekir. Şekiller, tablolar veya hem basılı hem de elektronik formatlardaki diğer materyaller dahil olmak üzere önceden yayınlanmış içeriği kullanırken, yazarların telif hakkı sahibinden izin almaları gerekir. Bu husustaki hukuki, mali ve cezai sorumluluk yazarlara aittir.

Değerlendirme Süreci

HAYEF: Journal of Education'a gönderilen tüm makaleler çift-kör hakem değerlendirme sürecinden geçmektedir. Tarafsız değerlendirme sürecini sağlamak için her makale alanlarında uzman iki dış-bağımsız hakem tarafından değerlendirilir. Hakemler, 1 aylık süre içerisinde çalışmayı değerlendirmezler ise Yayın Kurulu ilgili çalışmayı değerlendirmek üzere farklı hakemlere gönderebilir. Yayınlanacak çalışma ile ilgili karar hakem çoğunluğunun görüşü de dikkate alınarak Yayın Kurulu tarafından verilir. Dergi Yayın Kurulu üyeleri tarafından gönderilecek makalelerin değerlendirme süreçleri, davet edilecek dış bağımsız editörler tarafından yönetilmektedir. Bütün makalelerin karar verme süreçlerinde nihai karar yetkisi Baş Editördedir.

Etik ve İzinler

Araştırmaların etik ilkelerle uyumlu şekilde gerçekleştirilmesi yazarların sorumluluğundadır. Yazarlar gereken durumlarda araştırmaları için ilgili kurumlardan izin ve katılımcılardan ya da gönüllülerden onam almış olmalı ve bu bilgiyi makalelerinin "Yöntem" bölümünde beyan etmelidir. Katılımcıların çocuk olması durumunda gerekli onam çocuğun ebeveynlerinden alınmalıdır. Her çalışma izin ya da onam gerektirmese de Yayın Kurulu gerekli gördüğü durumlarda yazarlardan çalışmalarının etik süreci ile ilgili detay isteyebilir.

Dergideki makale gönderen tüm yazarların hazırladıkları çalışmalarda evrensel etik ilkelere uymaları beklenmektedir. Bu ilkeler; bilimsel doğruluk, veri ve analiz doğruluğu, kurumsal dürüstlük, tarafsızlık ve sosyal sorumluluk çerçevesinde şekillenmektedir.

Dergideki gönderilen makaleler, hakem değerlendirme sürecinde ya da yayına hazırlık aşamasında herhangi bir noktada bir benzerlik tespit yazılımı (CrossCheck tarafından iThenticate) tarafından taranmaktadır. Cümleler ve ifadeler yazar olarak size ait olsa dahi, metnin daha önce yayınlanan verilerle kabul edilemez bir benzerliği olmalıdır.

Başkalarının önceki çalışmalarını (veya kendi çalışmalarınızı) tartışırken, lütfen materyali her durumda doğru bir şekilde alıntılıdığınızdan emin olunuz.

Yayın Kurulu, dergimize gönderilen çalışmalar hakkındaki intihal, atıf manipülasyonu ve veri sahteciliği iddia ve şüpheleri karşısında COPE kurallarına uygun olarak hareket etmektedir.

Yazarlık

Bilimsel bir makalenin yazarlığı, makale yazarı olarak belirtilen kişinin çalışmaya önemli katkı sunduğu ve makale içeriğinin tüm sorumluluğunu taşıdığı anlamına gelmektedir. Birden fazla yazarı olan makalelerin yazarlarından aşağıdaki kriterleri karşılanmaları beklenmektedir:

- Makalenin tasarım, veri toplama ve/veya veri analizi aşamalarında kayda değer bir katkısı olması
- Makale yazımı ya da düzenlemesi aşamalarında görev almış olması

- Makalenin dergiye gönderilecek son haline ve hangi dergiye gönderileceğine onay vermiş olması
- Makale içeriğinin tüm sorumluluğunu kabul etmesi

Yukarıdaki maddeler dışında, makaleye yapılmış herhangi başka bir bireysel katkı Teşekkür bölümünde belirtilmelidir.

Çıkar Çatışması

HAYEF: Journal of Education; gönderilen makalelerin değerlendirme sürecine dahil olan yazarların ve bireylerin, potansiyel çıkar çatışmasına ya da önyargıya yol açabilecek finansal, kurumsal ve diğer ilişkiler dahil mevcut ya da potansiyel çıkar çatışmalarını beyan etmelerini talep ve teşvik eder.

Bir çalışma için bir birey ya da kurumdan alınan her türlü finansal destek ya da diğer destekler Yayın Kurulu'na beyan edilmelidir. Editörler, yazarlar ve hakemler ile ilgili potansiyel çıkar çatışması vakaları derginin Yayın Kurulu tarafından COPE rehberleri kapsamında çözülmektedir.

Derginin Yayın Kurulu, itiraz ve şikayet vakalarını, COPE rehberleri kapsamında işleme almaktadır. Yazarlar, itiraz ve şikayetleri için doğrudan Editöryal Ofis ile temasa geçebilirler. İhtiyaç duyulduğunda Yayın Kurulu'nun kendi içinde çözemediği konular için tarafsız bir temsilci atanmaktadır. İtiraz ve şikayetler için karar verme süreçlerinde nihai kararı Baş Editör verecektir.

Telif ve Lisanslama

HAYEF: Journal of Education, ilk gönderim sırasında http://hayefjournal.istanbul.edu.tr/_ adresinden indirilebilen Telif Hakkı Lisans Sözleşmesinin imzalanarak makale ile birlikte derginin çevrimiçi değerlendirme sistemine yüklenmesini zorunlu tutar. Yazarlar, Telif Hakkı Lisans Sözleşmesini imzalayarak, makalenin Cerrahpaşa Tıp Dergisi tarafından yayınlanmak üzere kabul edilmesi durumunda Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY-NC) kapsamında lisanslanacağını kabul ederler.

Sorumluluk Reddi

Dergide yayınlanan makalelerde ifade edilen görüşler ve fikirler HAYEF: Journal of Education, Baş Editör, Editörler, Yayın Kurulu ve Yayıncı'nın değil, yazar(lar)ın bakış açılarını yansıtır. Baş Editör, Editörler, Yayın Kurulu ve Yayıncı bu gibi durumlar için hiçbir sorumluluk ya da yükümlülük kabul etmemektedir. Yayınlanan içerik ile ilgili tüm sorumluluk yazarlara aittir.

MAKALE HAZIRLAMA

Makaleler sadece <https://mc04.manuscriptcentral.com/hayef> adresinde yer alan derginin çevrimiçi makale yükleme ve değerlendirme sistemi üzerinden gönderilebilir. Diğer mecralardan gönderilen makaleler değerlendirilmeye alınmayacaktır.

Gönderilen makalelerin dergi yazım kurallarına uygunluğu ilk olarak Editöryel Ofis tarafından kontrol edilecek, dergi yazım kurallarına uygun hazırlanmamış makaleler teknik düzeltme talepleri ile birlikte yazarlarına geri gönderilecektir.

Yazarların; Yayın Hakkı Devir Sözleşmesi'ni ilk gönderim sırasında online makale sistemine yüklemeleri gerekmektedir. Bu forma http://hayefjournal.istanbul.edu.tr/_ adresinden erişilebilmektedir.

Makale Hazırlama

HAYEF: Journal of Education'ne gönderilen tüm yazılar, A4 boyutunda MS Word uyumlu programda Times New Roman yazı karakterinde 10 punto olarak yazılmalıdır. Dergiye gönderilecek makalelerde sayfa sınırı bulunmamaktadır.

Başlık sayfası: Gönderilen tüm makalelerle birlikte ayrı bir başlık sayfası da gönderilmelidir. Bu sayfa;

- Makalenin başlığını ve 50 karakteri geçmeyen kısa başlığını,
- Yazarların isimlerini, kurumlarını ve eğitim derecelerini,
- Yazarların ORCID numaralarını
- Finansal destek bilgisi ve diğer destek kaynakları hakkında detaylı bilgiyi,
- Sorumlu yazarın ismi, adresi, telefonu (cep telefonu dahil) ve e-posta adresini,
- Makale hazırlama sürecine katkıda bulunan ama yazarlık kriterlerini karşılamayan bireylerle ilgili bilgileri
- Makale daha önceden bir bilimsel toplantıda sunulduysa, ilgili bilimsel toplantının detaylı bilgilerini içermelidir.

Özet: Özgün araştırma makalelerinde 200 kelimeyi aşmayan Türkçe ve İngilizce özet bulunmalıdır. Özet bölümü alt başlık içermeyecek şekilde hazırlanmalıdır.

İngilizce genişletilmiş özet: Türkçe yazılan makalelerin uluslararası platformda görünürlüğü ve atıf oranını arttırmak amacıyla, yalnızca araştırma makaleleri için 800-1000 kelimecik İngilizce geniş özet hazırlanıp sisteme yüklenmelidir. İngilizce geniş özet makalenin giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonucu kapsamlı bir biçimde özetleyecek şekilde hazırlanmalıdır. İngilizce genişletilmiş özet "Giriş ve Çalışmanın Amacı, Kavramsal/Kuramsal Çerçeve, Yöntem, Bulgular ve Tartışma ile Sonuç ve Öneriler" alt başlıklarını içermelidir.

Anahtar Sözcükler: Araştırma makaleleri en az 3 en fazla 5 anahtar kelimeyle birlikte gönderilmelidir. Anahtar kelimeler İngilizce ve Türkçe olarak hazırlanıp ilgili özetin altına yazılmalıdır.

Makale Türleri

Özgün Araştırma: Nicel, nitel ve karma yöntemli çalışmalar ile meta araştırmalar “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular” ve “Sonuç ve Tartışma” bölümlerini içermelidir.

Derleme: Yazının konusunda birikimi olan ve bu birikimleri uluslararası literatüre yayın ve atf sayısı olarak yansımış uzmanlar tarafından hazırlanmış yazılar değerlendirmeye alınır. Yazarları dergi tarafından da davet edilebilir.

Tablolar

Tablolar ana metin içerisindeki geçiş sıralarına uygun olarak numaralandırılarak ana dosyada yer almalıdır. Tabloların üzerinde tanımlayıcı bir başlık yer almalı ve tablo içerisinde geçen kısaltmaların açıklımları tablo altına tanımlanmalıdır. Tablolar Microsoft Office Word dosyası içinde “Tablo Ekle” komutu kullanılarak hazırlanmalı ve kolay okunabilir şekilde düzenlenmelidir. Tablolarda sunulan veriler ana metinde sunulan verilerin tekrarı olmamalı; ana metindeki verileri destekleyici nitelikte olmalıdır.

Resim ve Resim Altyazıları

Resimler, grafikler ve fotoğraflar (TIFF ya da JPEG formatında) ayrı dosyalar halinde sisteme yüklenmelidir. Görseller bir Word dosyası dokümanı ya da ana doküman içerisinde sunulmamalıdır. Alt birimlere ayrılan görseller olduğunda, alt birimler tek bir görsel içerisinde verilmemelidir. Her bir alt birim sisteme ayrı bir dosya olarak yüklenmelidir. Resimler alt birimleri belli etme amacıyla etiketlenmemelidir (a, b, c vb.). Resimlerde altyazıları desteklemek için kalın ve ince oklar, ok başları, yıldızlar, asteriskler ve benzer işaretler kullanılabilir. Makalenin geri kalanında olduğu gibi resimler de kör olmalıdır. Bu sebeple, resimlerde yer alan kişi ve kurum bilgileri de körleştirilmelidir. Görsellerin minimum çözünürlüğü 300DPI olmalıdır. Değerlendirme sürecindeki aksaklıkları önlemek için gönderilen bütün görsellerin çözünürlüğü net ve boyutu büyük (minimum boyutlar 100x100 mm) olmalıdır. Resim altyazıları ana metnin sonunda yer almalıdır.

Makale içerisinde geçen tüm kısaltmalar, ana metin ve özetle ayrı ayrı olmak üzere ilk kez kullanıldıkları yerde tanımlanarak kısaltma tanımının ardından parantez içerisinde verilmelidir.

Tüm kaynaklar, tablolar ve resimlere ana metin içinde uygun olan yerlerde sırayla numara verilerek atf yapılmalıdır.

P değerleri tablo içerisinde gösterilmemelidir. Metin içerisindeki p değerleri ise italik olarak yazılmalıdır.

Kaynaklar

Hem metin içi kaynaklar hem kaynakça bölümü Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayınlanan Publication Manual of American Psychological Association (APA) 6. versiyona göre hazırlanmalıdır. Makalelerde konuyla ilgili en güncel kaynakların kullanılmasına özen gösterilmelidir. Kaynakların doğru yazarların sorumluluğundadır.

Farklı yayın türleri için kaynakça biçimleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Kitap: Toulmin, S. (1958). The Uses of Argument. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kitap bölümü: Öztürk, O. & Uluşahin, A. (2008). Nevrotik, Stresle İlgili Somatoform Bozukluklar: Saplantı-Zorlantı Bozukluğu, *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları* içinde (ss. 480-496). Tuna Matbaacılık, 11. Baskı.

Makale: Köseoğlu, S.A & Yıldız, Y. (2018). Tek Ebeveynli Çocukların Yaşam Deneyimleri, *HAYEF: Journal of Education*, 15(2), 80-98.

Yazarlı web sayfası: Bayrakçıken, S. ve Çelik, S. (2008). Bilimin doğası. 18 Eylül 2014 tarihinde, <<http://www.ppt2txt.com/r/4dbeddab>> adresinden alınmıştır.

Tez: Yılmaz, A. E. (2002). Boşanmış ebeveynlerin duygusal/sosyal uyumu ve psikolojik sıkıntılarının çocukla ilgili konularda algılanan güç/kontrol, algılanan sosyal destek ve demografik özelliklerden yordanması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Revizyonlar

Yazarlar makalelerinin revizyon dosyalarını gönderirken, hakemlerin istediği düzeltmeleri ve hakemlerin sorularına yanıtlarını ana metin içerisinde renklendirerek belirtmelidir. Revize makaleler karar mektubunu takip eden 30 gün içerisinde dergiye gönderilmelidir. Makalenin revize versiyonu belirtilen süre içerisinde yüklenmezse, revizyon seçeneği iptal olabilir. Yazarların revizyon için ek süreye ihtiyaç duymaları durumunda uzatma taleplerini ilk 30 gün sona ermeden dergiye iletmeleri gerekmektedir.

Yayına kabul edilen makaleler dil bilgisi, noktalama ve biçim açısından kontrol edilir. Yayın süreci tamamlanan makaleler, yayın planına dahil edildikleri sayıyla birlikte yayınlanmadan önce erken çevrimiçi formatında dergi web sitesinde yayına alınır. Kabul edilen makalelerin baskıya hazır PDF dosyaları sorumlu yazarlara iletilir ve yayın onaylarının 2 gün içerisinde dergiye iletilmesi istenir.

Baş Editör: Muhammet Baştuğ

Adres: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye

Tel: +90 (212) 440 00 00 / 11988

Faks: +90 (212) 513 05 61

E-mail: mbastug@istanbul.edu.tr

Yayıncı: AVES

Adres: Büyükdere cad, 105/9 34394 Mecidiyeköy, Şişli, İstanbul, Turkey

Tel: +90 212 217 17 00

Faks: +90 (212) 217 22 92

E-mail: info@avesyayincilik.com

Web sayfası: avesyayincilik.com

INFORMATION TO AUTHORS

Context

HAYEF: Journal of Education is an international, scientific, open access periodical published in accordance with independent, unbiased, and double-blinded peer-review principles. The journal is the official online-only publication of Istanbul University-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Faculty of Education and published biannually in April and October. The publication languages of the journal are Turkish and English. Manuscripts in either French or German are also considered for publication in HAYEF: Journal of Education.

HAYEF: Journal of Education aims to contribute to the literature by publishing manuscripts at the highest scientific level in all fields of educational sciences. The journal publishes theoretical and practical original articles and reviews on educational sciences.

Publication Policy

The editorial and publication processes of the journal are shaped in accordance with the guidelines of the Council of Science Editors (CSE), the Committee on Publication Ethics (COPE), the European Association of Science Editors (EASE), and National Information Standards Organization (NISO). The journal conforms to the Principles of Transparency and Best Practice in Scholarly Publishing (doaj.org/bestpractice).

Originality, high scientific quality, and citation potential are the most important criteria for a manuscript to be accepted for publication. Manuscripts submitted for evaluation should not have been previously presented or already published in an electronic or printed medium. The journal should be informed of manuscripts that have been submitted to another journal for evaluation and rejected for publication. When using previously published content, including figures, tables, or any other material in both print and electronic formats, authors must obtain permission from the copyright holder. Legal, financial and criminal liabilities in this regard belong to the author(s).

Peer-Review Policy

Manuscripts submitted to HAYEF: Journal of Education will go through a double-blind peer-review process. Each submission will be reviewed by at least two external, independent peer reviewers who are experts in their fields in order to ensure an unbiased evaluation process. If reviewers do not evaluate the manuscript within a month, Editorial Board may send the article to different reviewers for evaluation. Editorial Board decides whether the manuscript will be published, considering the reviewer comments. The editorial board will invite an external and independent editor to manage the evaluation processes of manuscripts submitted by editors or by the editorial board members of the journal. The Editor in Chief is the final authority in the decision-making process for all submissions.

Ethical Principles

It is the author's responsibility to ensure that the research has been conducted according to the ethical principles. Authors should obtain the necessary permissions from related institutions and consent from the participants or volunteers and declare this information in the "Methods" section of their manuscript. When the participants are children, the written informed consent must be obtained from the parents of the children. Although permission and consent are not required for each research, the Editorial Board has a right to ask authors details about the ethical process of their research if they think it is required.

The authors are expected to submit researches that comply with the general ethical principles which include; scientific integrity, objectivity, collegiality, data integrity, institutional integrity and social responsibility.

All submissions are screened by a similarity detection software (iThenticate by CrossCheck) at any point during the peer-review or production process. Even if you are the author of the phrases or sentences, the text should not have unacceptable similarity with the previously published data.

When you are discussing others' (or your own) previous work, please make sure that you cite the material correctly in every instance.

In the event of alleged or suspected research misconduct, e.g., plagiarism, citation manipulation, and data falsification/fabrication, the Editorial Board will follow and act in accordance with COPE guidelines.

Authorship

Being an author of a scientific article mainly indicates a person who has a significant contribution to the article and shares the responsibility and accountability of that article. To be defined as an author of a scientific article, researchers should fulfil below criteria:

- Making a significant contribution to the work in all or some of the following phases: Research conception or design, acquisition of data, analysis and interpretation.

- Drafting, writing or revising the manuscript
- Agreeing on the final version of the manuscript and the journal which it will be submitted
- Taking responsibility and accountability of the content of the article

Outside the above-mentioned authorship criteria, any other form of specific contribution should be stated in the Acknowledgement section.

If an article is written by more than one person, one of the co-authors should be chosen as the corresponding author for handling all the correspondences regarding the article. Before submission, all authors should agree on the order of the authors and provide their current affiliations and contact details. Corresponding author is responsible for ensuring the correctness of these information.

Conflict of Interest

HAYEF: Journal of Education requires and encourages the authors and the individuals involved in the evaluation process of submitted manuscripts to disclose any existing or potential conflicts of interests, including financial, consultant, and institutional, that might lead to potential bias or a conflict of interest. Any financial grants or other support received for a submitted study from individuals or institutions should be disclosed to the Editorial Board. Cases of a potential conflict of interest of the editors, authors, or reviewers are resolved by the journal's Editorial Board within the scope of COPE guidelines.

The Editorial Board of the journal handles all appeal and complaint cases within the scope of COPE guidelines. In such cases, authors should get in direct contact with the editorial office regarding their appeals and complaints. When needed, an ombudsperson may be assigned to resolve cases that cannot be resolved internally. The Editor in Chief is the final authority in the decision-making process for all appeals and complaints.

Copyright and Licensing

HAYEF: Journal of Education requires a Copyright Licence Form which is available at <http://hayefjournal.istanbul.edu.tr>. By signing the Copyright License Agreement, authors agree that the article, if accepted for publication by the HAYEF: Journal of Education, will be licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License (CC BY-NC). When using previously published content, including figures, tables, or any other material in both print and electronic formats, authors must obtain permission from the copyright holder. Legal, financial and criminal liabilities in this regard belong to the author(s).

Disclaimer

Statements or opinions expressed in the manuscripts published in HAYEF: Journal of Education reflect the views of the author(s) and not the opinions of the editors, the editorial board, or the publisher; the editors, the editorial board, and the publisher disclaim any responsibility or liability for such materials. The final responsibility in regard to the published content rests with the authors.

MANUSCRIPT PREPARATION

Manuscripts can only be submitted through the journal's online manuscript submission and evaluation system, available at <https://mc04.manuscriptcentral.com/hayef>. Manuscripts submitted via any other medium will not be evaluated.

Manuscripts submitted to the journal will first go through a technical evaluation process where the editorial office staff will ensure that the manuscript has been prepared and submitted in accordance with the journal's guidelines. Submissions that do not conform to the journal's guidelines will be returned to the submitting author with technical correction requests.

Authors are required to submit the Copyright License Agreement Form during the initial submission.

The form is available for download at <https://mc04.manuscriptcentral.com/hayef>.

Preparation of the Manuscript

All articles sent to HAYEF: Journal of Education must be written in Times New Roman 10 font size in MS Word compatible program in A4 size. There is no page limit for submissions.

Title page: A separate title page should be submitted with all submissions and this page should include:

- The full title of the manuscript as well as a short title (running head) of no more than 50 characters,
- Name(s), affiliations, and highest academic degree(s) and ORCID ID(s) of the author(s),
- Grant information and detailed information on the other sources of support,
- Name, address, telephone (including the mobile phone number) and fax numbers, and email address of the corresponding author,

- Acknowledgment of the individuals who contributed to the preparation of the manuscript but who do not fulfill the authorship criteria.

Abstract: An abstract should be submitted with all original articles. The abstract should be unstructured and a maximum of 200 words in length.

Extended Abstract: An 800-1000 word should accompany all Turkish submissions extended abstract in English to make the Turkish articles more visible in international platforms as well as to increase citation performance. The English abstract should be prepared comprehensively to summarize the introduction, methods, results, and the discussion sections of the article. English extended abstract should include the following subheadings: Introduction and Purpose of Study, Conceptual/Theoretical Framework, Methods, Results and Discussion, and Conclusions and Recommendations.

Keywords: Each submission must be accompanied by a minimum of 3 to a maximum of 5 keywords for subject indexing at the end of the abstract. The keywords should be listed in full without abbreviations.

Manuscript Types

Original Articles: All qualitative and quantitative research articles should be structured as “Introduction”, “Methods”, “Results” and “Discussion”.

Review Articles: Reviews prepared by authors who have extensive knowledge on a particular field and whose scientific background has been translated into a high volume of publications with a high citation potential are welcomed. These authors may even be invited by the journal.

Tables

Tables should be included in the main document, and they should be numbered consecutively in the order they are referred to within the main text. A descriptive title must be placed above the tables. Abbreviations used in the tables should be defined below the tables by footnotes (even if they are defined within the main text). Tables should be created using the “insert table” command of the word processing software and they should be arranged clearly to provide easy reading. Data presented in the tables should not be a repetition of the data presented within the main text but should be supporting the main text.

Figures and Figure Legends

Figures, graphics, and photographs should be submitted as separate files (in TIFF or JPEG format) through the submission system. The files should not be embedded in a Word document or the main document. When there are figure subunits, the subunits should not be merged to form a single image. Each subunit should be submitted separately through the submission system. Images should not be labeled (a, b, c, etc.) to indicate figure subunits. Thick and thin arrows, arrowheads, stars, asterisks, and similar marks can be used on the images to support figure legends. Like the rest of the submission, the figures too should be blind. Any information within the images that may indicate an individual or institution should be blinded. The minimum resolution of each submitted figure should be 300 DPI. To prevent delays in the evaluation process, all submitted figures should be clear in resolution and large in size (minimum dimensions: 100 × 100 mm). Figure legends should be listed at the end of the main document.

All acronyms and abbreviations used in the manuscript should be defined at first use, both in the abstract and in the main text. The abbreviation should be provided in parentheses following the definition.

All references, tables, and figures should be referred to within the main text, and they should be numbered consecutively in the order they are referred to within the main text.

P value should not be included in the tables. P values that are presented in the main text should be written in italic.

References

While citing publications, preference should be given to the latest, most up-to-date publications. Authors are responsible for the accuracy of references. Both in-text citations and the references must be prepared according to American Psychological Association (APA) 6th edition style.

The reference styles for different types of publications are presented in the following examples.

Books: Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Book Chapter: Torres, D., Rochmes, J., & Harding, D.J. (2017). Enrollment and Degree Completion at For-Profit Colleges versus Traditional Institutions. In McMillan-Cottom, Tressie & William Darity, Jr. (eds), *For-Profit Universities: The Shifting Landscape of Marketized Higher Education*. Washington, DC: AERA Books.

Journal Article: Blechman, E. A. (1982). Are children with one parent at psychological risk? A methodological review. *Journal of Marriage and Family*, 44(1), 179-195.

Webpage with an author: Durdu, P., Çağltay, K. ve Hotomaroğlu, A. (2005). "Türkiye'deki Ergenlerin Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlılarıve Oyun Tercihleri: ODTÜ ve Gazi Üniversitesi öğrencileri arası bir karşılaştırma" Retrieved from: <http://simge.metu.edu.tr/conferences/btie-pinar-asli-kursat.pdf> (ErişimTarihi: 12.02.2012)

Thesis: Berg, D. H. (2003). Prospective leadership development in colleges and universities in Canada: Perceptions of leaders, educators and students (Unpublished doctoral dissertation). University of Saskatchewan, Saskatoon, Canada.

REVISIONS

When submitting a revised version of a paper, changes made according to the reviewers' comments should be highlighted in the revised document. Revised manuscripts must be submitted within 30 days from the date of the decision letter. If the revised version of the manuscript is not submitted within the allocated time, the revision option may be canceled. If the submitting author(s) believe that additional time is required, they should request this extension before the initial 30-day period is over.

Accepted manuscripts are copy-edited for grammar, punctuation, and format. Once the publication process of a manuscript is completed, it is published online on the journal's webpage as an ahead-of-print publication before it is included in its scheduled issue. A PDF proof of the accepted manuscript is sent to the corresponding author and their publication approval is requested within 2 days of their receipt of the proof.

İçindekiler Table of Contents

MAKALELER ARTICLES

- Aidiyet Hissi Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları/Turkish Adaptation of the Sense of Belongingness Scale: Validity and Reliability Studies** 1
Seda Sevinç Tuhanoğlu, Cem Ali Gizir
- İlkokul 3. Sınıf Öğrencileri için Geliştirilen Düşünme Becerileri Programının Öğrencilerin Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi/Examining the Effects of Thinking Skills Program Developed for the Primary School 3rd-Grade Students on Their Creativity Levels**..... 19
Kader Arkan Sezgin, Zeliha Nurdan Baysal
- Çocuk Oyunlarının İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılma Durumlarının Belirlenmesi/Determining the Usage Situation of Children's Games in Initial Literacy Teaching** 48
Ergün Öztürk, Dursun Aksu
- Bir İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencisinin Okuma-Yazma Öğrenimi Üzerine Durum Çalışması/A Case Study on Reading-Writing Learning of a Fourth Grade Student at Primary School** 68
Esra Örs
- Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Etkisi/The Effect of the Teachers' Value Orientation on Interpersonal Self-Efficacy Perceptions** 89
Seda Türkan, Ferda Şule Kaya
- Cumhuriyetçi Muhafazakâr İsmail Hakkı Baltacıoğlu: Bir Eğitim İnkılabçısının Hayatı**..... 117
Filiz Meşeci Giorgetti



HAYEF: Journal of Education

ARAŞTIRMA MAKALESİ/RESEARCH ARTICLE

Aidiyet Hissi Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları*

Seda SEVİNÇ TUHANOĞLU¹ , Cem Ali GİZİR² 

¹Mersin Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi, Mersin, Türkiye

²Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Mersin, Türkiye

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkçe'ye uyarlanan Aidiyet Hissi Ölçeğinin (AHÖ) psikometrik özelliklerini inceleyerek geçerlik ve güvenilirliğini sınamaktır. Çalışma verileri, bir devlet üniversitesinin farklı fakültelerinde öğrenim görmekte olan ve seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 472 (295 kadın, 177 erkek) lisans öğrencisinden elde edilmiştir. AHÖ'nün geçerliğini test etmek için çalışmada doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yönteminden yararlanılmıştır. DFA sonuçlarına göre ölçeğin Türkçe formunun, "akran desteği", "öğretim elemanı desteği", "öğretim elemanlarının empatik anlayışı", "sınıf konforu" ve "izolasyon" olarak adlandırılan beş faktörlü bir yapı sergilediği belirlenmiştir. AHÖ'nün güvenilirliğinin incelenmesi sonucunda ise ölçekte yer alan beş faktörün Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları akran desteği için .72, öğretim elemanı desteği için .88, öğretim elemanlarının empatik anlayışı için .92, sınıf konforu için .89 ve izolasyon için .66 olup, ölçeğin bütününe ilişkin elde edilen iç-tutarlık değeri .85'dir. AHÖ'nün üç hafta arayla yapılan ölçümler temelinde gerçekleştirilen güvenilirlik analizi sonucunda ise faktörlerin test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının .64 (izolasyon) ile .77 (sınıf konforu) arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin toplam puanı kapsamında elde edilen test tekrarı güvenilirliği de .80 olarak hesaplanmıştır. Çalışma sonucunda, AHÖ'nün Türkçe formunun orijinal ölçekte olduğu üzere beş faktörlü bir yapı sergilediği ve güvenilirlik ölçütlerini sağladığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aidiyet hissi, geçerlik, güvenilirlik, üniversite öğrencileri

Turkish Adaptation of the Sense of Belongingness Scale: Validity and Reliability Studies

Abstract

The purpose of the study is to investigate the validity and reliability of the Sense of Belongingness Scale (SBS) adapted to Turkish culture. The sample of the study consisted of 472 (295 female, 177 male) undergraduate students enrolled in various faculties of a state university in Turkey. The construct validity of the scale was examined using confirmatory factor analysis. The result of the analysis showed that the SBS was composed of five factors, namely "perceived peer support", "perceived faculty support", "perceived empathy", "perceived classroom comfort" and "perceived isolation". The reliability analysis also revealed that the Cronbach alpha internal consistency coefficients of the factors were 0.72 for perceived peer support, 0.88 for perceived faculty support, 0.92 for perceived empathy, 0.89 for perceived classroom comfort and 0.66 for isolation. The test-retests reliability coefficients of the factors (after a three week interval) also changed, ranging from 0.64 (perceived isolation) and 0.77 (perceived classroom comfort). As a result, all the findings indicated that the Turkish adapted form of the SBS has similar psychometric features to the original scale.

Keywords: Reliability, sense of belongingness, university students, validity

*Bu çalışma, birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında yapılan doktora tez çalışmasının bir bölümüdür.

İletişim Kurulacak Yazar / Corresponding Author: Cem Ali Gizir **E-posta / E-mail:** cagizir@mersin.edu.tr

Cite this article as: Sevinç Tuhanoğlu, S., Gizir, C.A. (2019). Turkish adaptation of the sense of belongingness scale: Validity and reliability studies. *HAYEF: Journal of Education*, 16(1); 1-18.



Giriş

Toplumsal yaşam ve ekonominin ayrılmaz parçası olarak görülen yükseköğretim, toplumlar ve bireylerin küresel bilgi ekonomisinde yer alabilmeleri ve rekabet koşullarına ayak uydurabilmeleri için vazgeçilmez bir ön koşul olarak kabul edilmektedir. Bu durum, yükseköğretim kurumlarına yönelik ilgiyi artırmakta (OECD, 2010; Özkan ve Gizir, 2013) ve aynı zamanda beklentilerin ve sorunların da çeşitlenmesine yol açmaktadır. Bu kapsamda, ulusal ve uluslararası düzeyde, yükseköğretim politikalarının yeniden gözden geçirilmesinin ve yükseköğretimde nicel okullaşma oranları kadar kaliteli eğitim olanaklarının da ele alınmasının gerekliliği üzerinde önemle durulmaktadır (Çetinsaya, 2014; Eurydice, 2014).

Buna paralel olarak, yükseköğretimde kaliteyi artırmak için öğrencilerin eğitime erişimi kadar yükseköğretim sistemlerinin performans göstergelerinden biri olarak görülen öğrencilerin eğitimlerini sürdürme ve okul terklerini önleme konularında yeni politikalara gereksinim duyulmaktadır (Harvey ve Szalkowicz, 2015; Uslu-Gülşen, 2017; Quinn, 2013). Eğitim politikacıları kadar araştırmacıların da ilgi odağı olan bu konu üzerine yapılan çalışmalar sonucunda, birçok önemli etkenin yanı sıra, öğrencilerin üniversitelere yönelik geliştirdikleri “aidiyet hissi”, onların yükseköğrenimlerini başarılı olarak sürdürmeleri ve mezun olmalarında dikkat çekici bir etken olarak göze çarpmaktadır (Bacanlı, 2003; Ma, 2003; Morrow ve Ackermann, 2012; Uslu- Gülşen, 2017). Bireyin içinde bulunduğu toplulukta bir yeri olduğunu ve kabul gördüğünü hissetmesi sonucunda kendisini önemli ve değerli görmesi olarak tanımlanan aidiyet hissi (Bacanlı, 2003), eğitim alanında da öğrencilerin öğrenim gördükleri eğitim örgütleriyle ilgili olumlu deneyimler edinmeleri ile ilişkilendirilen en önemli etkenlerden birisi olarak değerlendirilmektedir (Morrow ve Ackermann, 2012).

Günümüzde örgütsel aidiyetle ilişkilendirilerek ele alınan aidiyet hissi, bireyin içinde bulunduğu sosyal ortamdaki diğer bireyler tarafından kabul edilmesi ve kendisini bulunduğu öğrenme çevresinin bir parçası olarak görmesi olarak tanımlanmaktadır (Osterman, 2000; 2010). Bu hissi, öğrencilerin tutum, davranış ve başarımlarını anlama ve açıklamada temel bir faktör olarak gören Osterman (2000), okul ya da sınıfı sosyal bir topluluk ya da grup olarak ele alarak, bu grubun üyelerinin aidiyet hissine sahip olması gerektiğini, aksi takdirde sosyal bir grup ya da topluluğun oluşamayacağını belirtmektedir. Finn (1989) ise aidiyet hissini, öğrencinin içinde bulunduğu eğitim örgütündeki diğer bireylerce kabul gördüğü, onaylandığı ve kendisine değer verildiğini hissetmesiyle, o örgütün bir üyesi ya da parçası olması, bu üyelikten gurur duyması ve kendini örgütle tanımlaması sonucunda oluşabileceğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Voelkl (1997), öğrencinin içinde bulunduğu eğitim kurumuyla kendini tanımlaması üzerinde durarak, aidiyet hissini bir anlamda o örgüte yönelik bir kimlik geliştirmeyle eş değer sayılabileceğini belirtmektedir.

Örgütsel kimliği kazanma süreci, o örgütle ilgili beklentilerin, değerlerin ve inançların öğrenciler tarafından içselleştirilerek sahiplenilmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, öğrenim gördükleri eğitim örgütüne yönelik ortak değerlere ve yüksek beklentilere sahip olan öğrencilerin, okul içindeki eğitsel ve sosyal etkinliklere yönelik tutumlarının da olumlu olduğu görülmektedir (Ma, 2003). Bu kapsamda yapılan

araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleriyle, onların akademik başarılarının ve öz-yeterliliklerinin artması, üniversitedeki akademik ve sosyal yaşama uyum sağlamaları, sosyal ve akademik etkinliklere katılım göstermeleri ve öğrenimlerine devam ederek mezun olmaları gibi yükseköğretimin en önemli amaçlarını işaret eden değişkenlerle pozitif yönde güçlü bir ilişkinin bulunduğu belirtilmektedir (Furrer ve Skinner, 2003; Osterman, 2000; Pittman ve Richmond, 2008; Uslu-Gülşen, 2017; Wheelless, Witt, Maresh, Bryand, ve Schrod, 2011). Bunun yanı sıra öğrencilerin kişisel ve sosyal alandaki kazanımlarını olumlu yönde etkilediği ifade edilen aidiyet hissine (Gizir, 2019; Osborne ve Walker, 2006) yüksek düzeyde sahip olan öğrencilerin, diğer öğrencilere kıyasla kendilerini daha az kaygılı ve yalnız hissettikleri ve daha özerk davrandıkları ifade edilmektedir (Wilson ve ark., 2015). Ayrıca bu öğrencilerin, eğitime daha fazla değer verdikleri, sınıf-içi ve dışı etkinliklere daha sık katılım gösterdikleri (Cemalcılar, 2010), öğretmenleri ve akranlarıyla daha iyi ve nitelikli ilişkiler geliştirdikleri ve buna bağlı olarak genel yaşam doyumlarının yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Murphy, 2010).

Yükseköğrenim alanyazınında son yirmi yıldır sıklıkla ele alınan aidiyet hissine yönelik tanımlamalar incelendiğinde, kuramsal tartışmaların büyük oranda bu kavramın tek ya da çok boyutlu olup olmadığına odaklandığı görülmektedir (Tovar ve Simon, 2010). Bu kapsamda aidiyet hissini, psikolojik bir deneyim ya da sosyal bütünleşmenin bir bileşeni şeklinde tanımlayarak onu tek boyutlu bir yapı olarak ele alan araştırmacıların (Hausmann, Schofield ve Woods, 2007; Hurtado ve Carter, 1997) yanı sıra bu kavramı çeşitli kişilerarası etkileşimleri içeren çok boyutlu bir yapı olarak tanımlayan araştırmacılara da (Hoffman, Richmond, Morrow ve Salome, 2002; Tovar ve Simon, 2010) rastlanmaktadır. Nitekim, aidiyet hissini tek boyutlu bir yapı olarak değerlendiren Hurtado ve Carter (1997), eğitim örgütüne aidiyet hissetmenin psikolojik bir yönü bulunduğunu ve bu psikolojik deneyimin anlaşılabilirliği için öğrencilerin yerleşke topluluğuna bağlanmalarının incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Hurtada ve Carter'a göre birçok farklı kimliği içeren, oldukça karmaşık ve değişken bir yapıya sahip olan üniversite ortamına aidiyet hissi, öğrencilerin yerleşke topluluğuna göre kendilerine bir konum belirleyerek bireysel bir kimlik ve aidiyet hissi geliştirmelerine olanak tanımalıdır. Benzer şekilde, kavramı tek boyutlu bir yapı olarak ele alan Hausmann, Schofield ve Woods (2007), öğrencilerin üniversiteye bağlanmaları, üniversite çevresine uyum göstermeleri ve üniversitenin sosyal çevresiyle bütünleşmelerini öznel bir deneyim olarak ele almakta ve bu deneyimi aidiyet hissi olarak tanımlamaktadırlar.

Diğer yandan, üniversiteye aidiyet hissini çeşitli kişilerarası etkileşimler bağlamında ele alan araştırmacılar (Hoffman ve ark., 2002; Tovar ve Simon, 2010) ise bu hissini sosyal bütünleşmenin sadece bir boyutu olarak ya da sadece psikolojik bir deneyim olarak tek boyutlu bir çerçeveden tanımlanamayacağını belirtmektedirler. Bu araştırmacılara göre aidiyet hissi, öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğretim elemanı-öğrenci etkileşimi ve öğrenci-sınıf etkileşimi gibi üniversitenin hem akademik hem de sosyal çevresindeki en temel etkileşimleri içeren çok boyutlu bir bakış açısıyla ele alınmalıdır. Bu bakış açısına göre, eğitim

ortamında aidiyet hissinin ortaya çıkmasına öğrencilerin, akranları ve öğretim elemanlarıyla kurdukları karşılıklı sosyal ilişkiler aracılık etmektedir (Ma, 2003). Kavramı çok boyutlu bakış açısıyla ele alan Hoffman ve ark. (2002) göre de üniversiteye aidiyet hissi, öğrencilerin öğrenim gördükleri eğitim örgütünün akademik ve sosyal çevresine katılımlarını anlamlı buldukları ölçüde gelişmektedir. Üniversite çevresine katılımı anlamlı bulma ise işlevsel olarak ele alınan destekleyici akran ilişkilerinin kurulması ve öğrencilerin öğretim elemanlarının kendilerini önemsediklerine ve yerleşkedeki insan kalabalığının içindeki herhangi biri olmadıklarına inanmaları sonucu oluşmaktadır (Hoffman ve ark., 2002). Nitekim yükseköğrenim üzerine oluşan alanyazın incelendiğinde, öğretim elemanı-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşiminin önemine sıklıkla vurgu yapıldığı görülmektedir (Cheng, 2005; Cotten ve Wilson, 2006; Strayhorn, 2012). Sınıf-içi formal akademik etkileşimin yanı sıra öğrencilere yol gösterip rehberlik eden, yönetsel süreçlere katılarak onlarla ilgili kararlarda söz sahibi olan, tutum ve davranışlarıyla rol model olma özelliği taşıyan öğretim elemanları (Cheng, 2005), öğrencilerin üniversite ortamına girdiği andan itibaren onların akademik ve sosyal yaşantıları üzerinde baskın bir role sahiptir (Zumbrunn, McKim, Buhs ve Hawley, 2014). Bu nedenle, öğretim elemanı ve öğrenciler arasındaki akademik ya da sosyal, resmi ya da resmi olmayan, sınıf içi ya da dışında gerçekleşen her türlü etkileşim, öğrencilerin akademik başarıları, okula devam etme ya da ayrılma kararları, kariyer planları, entelektüel ve kişisel gelişimleri, üniversiteden doyum sağlamaları, üniversite çevresine aidiyet geliştirmeleri üzerinde olumlu ya da olumsuz etkide bulunmaktadır (Ahmed, Minnaert, van der Werf ve Kuyper 2010; Cotten ve Wilson, 2006; Micari ve Pazos, 2012).

Bununla birlikte, öğrencilerin üniversite yaşamlarındaki en önemli etmenlerden birinin de akran grupları olduğu ifade edilmektedir (Astin, 1993). Ön yetişkinlik döneminde oldukları dikkate alındığında, bu dönemin gelişimsel görevleri arasında yer alan özerklik sağlama açısından üniversite öğrencilerinin akademik ve sosyal çevrelerinde bulunan diğerleri tarafından kabul görme, onaylanma ve değerli hissetme ihtiyaçlarının giderilmesi oldukça önemlidir (Chickering ve Reisser, 1993). Dolayısıyla, üniversite öğrenimleri süresince ayrımlaşma-bireyselleşme sancuları yaşayan birçok genç yetişkin için akran ilişkileri, yakınlık ve sosyal destek kaynağı olması açısından ebeveynlerle olan ilişkilerin yerini almaktadır (Pittman ve Richmond, 2008). Dolayısıyla güven duygusunun hissedilmediği, özellikle sınıf içi destek ve yakınlıktan uzak akran ilişkileri, eğitim örgütüne aidiyeti azaltırken (Oswald ve Clark, 2003), öğrencilerin kaygı, yalnızlık ve depresyon gibi olumsuz duyguları deneyimleyerek sosyal yaşamdan geri çekilmelerine neden olmaktadır (Pittman ve Richmond, 2008). Genel olarak değerlendirildiğinde akranlarla kurulan etkileşimlerin niteliği, üniversite öğrencilerinin üniversiteye uyumlarını, sosyalleşmelerini, okula devam etme kararlarını, kişisel değerlerini ve aidiyetlerini olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemektedir (Pascarella ve Terenzini, 2005; Pittman ve Richmond, 2008; Uslu-Gülşen, 2017; Yengimolki, Kalantarkousheh ve Malekitabar, 2015). Bu bağlamda çok boyutlu bakış açısından aidiyet hissinin, üniversite yaşamının önemli iki bileşeni olan akademik ve sosyal çevrenin en temel unsurları olarak değerlendirilen akran grupları ve öğretim elemanlarıyla kurulan ilişkiler çerçevesinde ele alındığı ifade edilebilir.

Alanyazında, aidiyet hissini kavramsal yapısına ilişkin süregelen tartışmalar, bu kavramın ölçülmesiyle ilgili farklı uygulamaların gündeme gelmesine neden olmaktadır (Tovar, 2013). Üniversiteye aidiyeti ölçmeye yönelik bazı ölçme araçlarının, kurumsal uygunluk (institutional fit), kurumsal nitelik (institutional quality), kurumsal bağlanma (institutional commitment) ya da üniversiteye bağlanma (commitment to college) gibi isimlendirmelerle ve genellikle başka bir değişkenin alt boyutu olarak ele alındığı ve bu kapsamda oluşturulan çeşitli maddelerle ölçüldüğü belirtilmektedir (Bean ve Metzner, 1985). Diğer bir ifadeyle üniversiteye aidiyet hissi, Öğrenimi Bırakma Modeli (Tinto, 1993), Üniversite Yaşamına Katılım Modeli (Astin, 1993) gibi üniversite öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürmeleriyle ilgili süreçlerin incelenmeye çalışıldığı çeşitli modellerin test edilmesinde kullanılan ölçme araçları kapsamında bazı maddelerle ölçülmeye çalışılmaktadır. Öte yandan, ilgili alanyazında, yükseköğretim öğrencilerinin aidiyet hissini ölçülmesi amacıyla geliştirilmiş sınırlı sayıda ölçme aracına da rastlanmaktadır (Tovar ve Simon, 2010). Bu ölçme araçlarından biri olan Aidiyet Hissi Ölçeği (Hoffman ve ark., 2002), üniversiteye aidiyeti bağımsız bir yapı olarak çok boyutlu bakış açısıyla ölçmektedir. Hoffman ve ark. (2002) aidiyet hissini öğretim elemanı-öğrenci etkileşimi, öğrenci-öğrenci etkileşimi ve öğrenci-sınıf etkileşimleri çerçevesinde ele alarak geliştirdikleri bu ölçme aracı, “öğretim elemanı desteği”, “öğretim elemanlarının empatik anlayışı”, “akran desteği”, “sınıf konforu” ve “izolasyon” olarak adlandırılan beş boyut içermektedir.

Bu boyutlardan öğretim elemanı desteği boyutu, öğrencilerin üniversite öğrenimleri süresince karşılaştıkları çeşitli zorluklarla ilgili öğretim elemanlarından destek alabilmeleri olarak tanımlanırken, öğretim elemanlarının empatik anlayışı boyutu, öğrencilerin öğretim elemanlarıyla kurdukları ilişkide kendilerini anlaşılmış hissetmeleriyle ilgilidir. Öğrenim süresince öğrencilerin üniversite yaşamına ilişkin gereklilikleri yerine getirirken akranları tarafından aldıkları destek, akran desteği boyutu olarak ele alınırken izolasyon boyutu ise öğrencilerin sınıf içindeki yabancılaşmalarını ifade etmektedir. Ölçeğin son boyutu olan sınıf konforu ise öğrencilerin sınıf içinde kendilerini rahat hissetmeleriyle ilişkilidir. Aidiyet Hissi Ölçeği (AHÖ), yükseköğretim düzeyinde aidiyet hissini ilk defa tek boyutlu bir yapıdan ziyade çok boyutlu bir yapı olarak tanımlandığı bir bakış açısından hareketle geliştirilmiş bir ölçme aracı olup (Tovar ve Simon, 2010), bu yönüyle araştırmacılara yeni ve önemli bir bakış açısı kazandıracakı öngörülmektedir.

Yükseköğretim kademesindeki öğrencilerin öğrenimlerine devam etme kararlarını etkileyen örgütsel, akademik, sosyal, kişisel, duygusal faktörler ve bu faktörlerle aidiyet hissini ilişkilendiren çalışmalar temelinde aidiyet duygusunun kavramsal yapısının oluşturulması sürecinin devam ettiği göz önüne alındığında, bu sürece katkı sağlayacak çeşitli çalışmaların gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu yönde yapılacak çalışmaların alanyazına katkı sağlamasının yanı sıra öğrencilerin üniversitelere aidiyetlerini çok boyutlu bir çerçeveden değerlendirerek onların üniversite yaşamında karşılaştıkları problem alanlarının saptanmasına ve bu problemlerin çözümüne yönelik çeşitli önleyici ve gelişimsel uygulamaların yapılmasına temel oluşturacağı

değerlendirilmektedir. Ayrıca, yurtiçi alanyazını gözden geçirildiğinde, yapılan çalışmaların birçoğunun genellikle ortaöğretim kademesi öğrencilerine yönelik gerçekleştirildiği, yükseköğretim kademesi öğrencilerinin aidiyet hissini incelemeyi amaçlayan çalışmalarda ise bu çalışmaların yürütülmesine aracılık edecek ölçme araçlarının henüz yeterli oranda geliştirilmemiş olduğu gözlemlenmektedir. Bu kapsamda bu çalışmanın temel amacı, öğrencilerin üniversiteye aidiyet hislerini belirlemeye yönelik en kapsamlı ölçme araçlarından bir tanesi olan Aidiyet Hissi Ölçeği'ni (Hoffman ve ark., 2002) Türkçeye çevirerek geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Türkçe'ye uyarlanan AHÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik analizlerini gerçekleştirmek amacıyla oluşturulan çalışma grubu, bir devlet üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören ve seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 472 lisans öğrencisini kapsamaktadır. Öğrencilerin %62,5'i kadın (n=295) ve %37,5'i erkektir (n=177) Sınıf düzeyi açısından ele alındığında, üniversite öğrencilerinin 125'i (%26,5) birinci, 123'ü (%26,1) ikinci, 87'si (%18,4) üçüncü ve 137'si (%29,0) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedirler. Yaşları 18 ile 25 arasında değişmekte olan öğrencilerin yaş ortalaması ise 20,7'dir (SS=1,84).

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu

Çalışmaya katılan öğrencileri tanımlamak ve onların cinsiyet, yaş, bölüm ve sınıf gibi temel demografik bilgilerini sağlamak amacıyla araştırmacıların oluşturdukları sorular "Kişisel Bilgi Formu" adıyla uygulanmıştır.

Aidiyet hissi ölçeği (AHÖ)

Hoffman ve ark. (2002) tarafından geliştirilen Aidiyet Hissi Ölçeği (Sense of Belongingness Scale), öğrencilerin üniversiteye aidiyet düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Özgün ölçek formu 26 maddeden oluşmakta olup, öğretim elemanı desteği (perceived faculty support/comfort), öğretim elemanlarının empatik anlayışı (empathetic faculty understanding), akran desteği (perceived peer support), izolasyon (perceived isolation) ve sınıf konforu (perceived classroom comfort) olarak adlandırılan beş faktör içermektedir. Bu boyutlara ilişkin maddeler tematik olarak, öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi ve öğrenci-sınıf etkileşimlerini yansıtmaktadır.

Öğretim elemanı desteği, öğrencilerin karşılaştıkları çeşitli sıkıntılarla ilgili olarak öğretim elemanlarından gördükleri desteği içermektedir. Bu faktöre ilişkin örnek madde: "Bir öğretim elemanından ders öncesinde ya da sonrasında rahatlıkla yardım isterim" şeklindedir (madde 9). Öğretim elemanlarının empatik anlayışı faktörü, öğrencilerin öğretim elemanları ile kurdukları iletişimde anlaşılmalı ve yakın hissetmelerini ifade etmektedir. Bu faktöre ilişkin örnek madde: "Üzgün olduğumda bir öğretim elemanının duygularımı anlayıp, bana yakın davranacağına inanırım" şeklindedir (madde

24). Akran desteği faktörü ise öğrencilerin üniversite yaşamına yönelik gereklilikleri yerine getirirken akranlarından gördükleri desteği kapsamaktadır. Bu faktöre ilişkin örnek madde: “Sınava çalışmak için sınıf arkadaşlarımla dışarıda buluşurum” şeklindedir (madde 4). İzolasyon faktörü, öğrencilerin sınıf içinde yaşadıkları yabancılaşmayı ifade etmektedir. Bu faktöre ilişkin örnek madde: “Sınıftaki hiç kimse benimle ilgili kişisel şeyleri bilmez” şeklindedir (madde 20). Sınıf konforu faktörü ise öğrencilerin sınıf içinde kendilerini rahat hissetmeleri ile ilgilidir. Bu faktöre ilişkin örnek madde: “Sınıfta soru sorarken kendimi rahat hissederim” şeklindedir (madde 18). Ölçekte 4 madde ters puanlanmaktadır. Bu maddeler sırasıyla 19., 20., 21. ve 22. maddelerdir.

Katılımcılar, ilgili ölçek maddelerini (1) kesinlikle katılmıyorum ile (5) kesinlikle katılıyorum aralığında yer alan Likert tipi beşli derecelendirme çerçevesinde puanlamakta olup AHÖ’den alınabilecek değerler en düşük 26 ve en yüksek 130 olmaktadır. Buna göre, özgün ölçekten alınan yüksek puanlar aidiyet hissini yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçekte yer alan beş faktör için belirlenmiş olan ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ise .82 ile .90 arasında değişmektedir (Hoffman ve ark., 2002).

Aidiyet Hissi Ölçeği’nin Türkçe’ye çevrilmesi

Aidiyet Hissi Ölçeği’nin Türkçe’ye çevrilmesi sürecinde ilk olarak özgün ölçekteki tüm maddeler, Eğitim Bilimleri Bölümü’nde görev yapmakta olan iki öğretim üyesi, iki doktora öğrencisi ile Yabancı Diller Yüksekokulunda görevli bir okutman ve ayrıca bir İngilizce öğretmeni tarafından İngilizce’den Türkçe’ye çevrilmiştir. Ölçeğin 6 farklı çevirisi araştırmacılar tarafından her bir maddesi dikkatle karşılaştırılarak maddeleri en uygun şekilde betimleyen ifadeler belirlenmiştir. Ardından, seçilen maddelerin özgün formula anlamsal ve dilbilimsel açıdan tutarlılığı da gözden geçirilerek oluşturulan Türkçe form 15 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden gelen geri bildirimler çerçevesinde son şekli verilen ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, uyarlanan AHÖ’nün yapı geçerliliğinin incelenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi kullanılmış ve öngörülen modeli değerlendirmek amacıyla benzer nitelikteki çalışmalarda yaygın olarak kullanılan ki kare, SRMR (Standardized root mean square residual) ve RMSEA (Root mean squared error of approximation) ile CFI (Comparative fit index), GFI (Goodness-of-fit index) ve AGFI (Adjusted goodness-of-fit index) uyum ölçütlerinden yararlanılmıştır. Uyum ölçütlerinden CFI, GFI ve AGFI uyum değerlerinin .90 ve üzerinde, SRMR ve RMSEA uyum değerlerinin ise .05 ve altında olması, öngörülen modelin geçerliği için yeterli olmaktadır (Brown, 2006; Schumacker ve Lomax, 2010; Sümer, 2000).

Bulgular

Aidiyet Hissi Ölçeğinin Geçerliliğinin İncelenmesi

Bu çalışmada AHÖ’nün yapı geçerliliğinin olup olmadığını incelemek ve varolan faktör yapısını belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Süreçle

ilgili başlangıç noktası olarak, özgün AHÖ'nün kuramsal alt yapısı çerçevesinde beş faktör ve 26 maddeden oluşan model temel alınarak ilgili maddelerin ölçtüğü varsayılan faktörler ve bu faktörlere ilişkin psikometrik özellikler yeniden incelenmiştir.

Tablo 1.
AHÖ'deki Maddelerin Lambda, Madde Toplam Korelasyonları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Faktörler ve Maddeler	λ	t	R ²	Madde Toplam Korelasyonu	\bar{X}	SS
Akran Desteği						
Madde 1	.45	9.01	.20	.415	1.83	0.92
Madde 2	.31	7.66	.15	.306	2.67	1.24
Madde 3	.47	9.36	.22	.433	1.76	0.89
Madde 4	.36	9.19	.20	.328	2.96	1.27
Madde 5	.47	10.43	.27	.402	2.47	1.11
Madde 6	.64	13.40	.41	.469	2.12	.99
Madde 7	.67	14.24	.45	.484	2.20	1.01
Madde 8	.52	10.58	.27	.419	2.74	1.17
Öğretim Elemanı Desteği						
Madde 9	.70	16.50	.49	.695	2.70	1.18
Madde 10	.68	15.79	.47	.697	2.71	1.17
Madde 11	.78	19.00	.60	.746	3.00	1.16
Madde 12	.76	18.60	.58	.689	2.86	1.12
Madde 13	.73	17.32	.53	.635	3.18	1.15
Madde 14	.71	16.90	.51	.639	3.39	1.14
Sınıf Konforu						
Madde 15	.82	20.86	.67	.757	2.70	1.13
Madde 16	.85	22.16	.72	.795	2.51	1.04
Madde 17	.82	20.87	.67	.762	2.68	1.09
Madde 18	.84	21.75	.70	.784	2.54	1.10
İzolasyon						
Madde 19	.39	8.66	.17	.361	2.42	1.11
Madde 20	.41	9.16	.21	.350	2.64	1.10
Madde 21	.75	15.14	.57	.552	2.40	1.17
Madde 22	.74	14.82	.54	.524	2.44	1.23
Empatik Anlayış						
Madde 23	.83	21.60	.70	.773	2.68	1.21
Madde 24	.87	23.17	.76	.805	3.07	1.88
Madde 25	.87	23.01	.76	.866	2.70	1.12
Madde 26	.82	20.83	.67	.817	2.77	1.12

Doğrulamalı faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan her bir madde için belirlenen Lambda ve *t* değerleri ile çoklu korelasyon kareleri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Maddelerin faktör yüklerini gösteren Lambda değerleri dikkate alındığında, analiz sonucu elde edilen faktör yüklerinin .31 ile .87 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca, elde edilen tüm değerlerin $p < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, ölçekte yer alan bütün maddelerin faktör yüklerinin istatistiksel açıdan kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, DFA sonuçlarına göre elde edilen beş faktörlü AHÖ modelinin sırasıyla, $\chi^2(286) = 598.69$, $\chi^2/sd = 2.09$, SRMR = .049, RMSEA = .048, CFI = .94, GFI = .91 ve AGFI = .89 uyum değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu uyum değerleri, 26 maddelik ölçme modelinin büyük oranda kabul edilebilir olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi çerçevesinde AHÖ'nün Türkçe formunun, orijinal forma benzer şekilde ayırt edici niteliklere sahip 26 madde ile beş faktörlü bir yapı sergilediği belirlenmiş ve bu ölçme modeli hem kuramsal hem de istatistiksel açıdan yeterli ve tatmin edici bulunmuştur.

Aidiyet Hissi Ölçeği'nin Güvenirliğinin İncelenmesi

Aidiyet Hissi Ölçeği'nin iç tutarlık güvenirliliği

Aidiyet Hissi Ölçeği'nin Türkçe formunun iç tutarlık güvenirliliğini belirlemek üzere gerçekleştirilen analiz çerçevesinde belirlenen Cronbach alfa korelasyon katsayıları öğretim elemanı desteği için .88, öğretim elemanı empatik anlayışı için .92, akran desteği için .72, sınıf konforu için .89 ve izolasyon için .66 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline yönelik elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık değeri ise .85 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, AHÖ'nün Türkçeye uyarlanan formunda yer alan beş faktörün istatistiksel açıdan anlamlı ve yeterli düzeyde güvenirliliğe sahip olduğuna işaret etmektedir.

Aidiyet Hissi Ölçeği'nin test- tekrar test güvenirliliği

Aidiyet Hissi Ölçeği'nin Türkçe formu, test-tekrar test yöntemi kapsamında 71 üniversite öğrencisine 3 hafta ara ile yeniden uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda korelasyon değerleri, öğretim elemanı desteği için .74, empatik anlayış için .71, akran desteği için .65, sınıf konforu için .77 ve izolasyon için .64 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin içerdiği beş boyut çerçevesinde geneline yönelik elde edilen test-tekrar test korelasyon katsayısı ise .80 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, ölçeğin tüm faktörlerinin istatistiksel olarak anlamlı ve tatminkâr düzeyde test-tekrar test güvenirliliği sergilediği anlamına gelmektedir. Sonuç olarak, yapılan geçerlik ve güvenirlilik analizleri çerçevesinde 26 madde ve beş faktörden oluşan AHÖ'nün Türkçe formunun istatistiksel açıdan geçerlik ve güvenirlilik ölçütlerini oldukça tatminkâr düzeyde karşıladığı belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin üniversiteye aidiyet hissi düzeylerinin çeşitli kişilerarası etkileşimler bağlamında ve kapsamlı bir şekilde ölçülmesine olanak tanınması amacıyla Hoffman ve ark. (2002) tarafından geliştiril-

miş olan AHÖ'nün Türkçeye uyarlama çalışmaları çerçevesinde geçerlik ve güvenilirliği incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, orijinal ölçek formunda olduğu üzere, ölçeğin Türkçe formunda yer alan toplam 26 maddenin, “öğretim elemanı desteği”, “öğretim elemanlarının empatik anlayışı”, “akran desteği”, “sınıf konforu” ve “izolasyon” olarak tanımlanan beş faktörlü bir yapı oluşturduğunu ve AHÖ'nün yapı geçerliğinin bulunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, AHÖ'nün iç tutarlık güvenilirliğinin incelenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre, ölçeği oluşturan faktörlerin Cronbach alfa değerleri .66 (izolasyon) ile .92 (öğretim elemanı empatik anlayışı) arasında değişmektedir. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık değeri ise .85 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, test-tekrar test yöntemiyle belirlenen korelasyon değerleri de AHÖ'nün tatminkar düzeyde güvenilirliğinin bulunduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda 26 madde ve beş faktörlü bir yapı oluşturduğu belirlenen AHÖ'nün Türkçe formunun, Hoffman ve ark. (2002) tarafından özgün ölçeğin geliştirilmesi kapsamında gerçekleştirilen çalışma sonuçları ile büyük oranda benzerlik gösterdiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu sonucun, AHÖ'nün kültürlerarası bir tutarlılık taşıyabileceğine dair önemli bir gösterge oluşturduğu değerlendirilmektedir.

Üniversite yaşamına girişle birlikte birçok stres faktörüyle karşı karşıya kalan üniversite öğrencileri açısından aidiyet hissi, akademik, sosyal ve kişisel alanlardaki kazanımları etkileyen önemli bir faktör olarak görülmektedir (Freeman, Anderman ve Jensen, 2007; Gizir, 2019; Morrow ve Ackerman, 2012; Sidelinger ve Booth-Butterfield, 2010; Sing, 2018; Tachine, Cabrera ve Yellow-Bird, 2017; Vincent, 2016). Bununla birlikte, aidiyet hissi ile psikolojik değişkenler arasında da önemli etkileşimlerin olduğu belirtilmekte ve aidiyet hissi ile üniversite öğrencilerinin stress, kaygı ve depresyon düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğu vurgulanmaktadır (Gummadam, Pittman ve Ioffe, 2016; Kennedy ve Tuckman, 2013; Lester, Waters ve Cross, 2013; Wilson ve ark., 2015). Bu noktada, özellikle akranlar ve öğretim elemanları ile kurulan sağlıklı, destekleyici ve doyum verici ilişkilerin, aidiyet hissini gelişmesinde ve sürdürülmesinde temel faktörler olarak değerlendirildiği (Tovar ve Simon, 2010; Strayhorn, 2012) gözlemlenmektedir. Buna paralel olarak, üniversite öğrencilerinin akranlarıyla kurdukları ilişkilerinden tatmin olmamalarının, akademik motivasyon ve başarılarının düşmesine, aidiyet hissine sahip olamamalarına, yalnızlık ve okul terkine yol açtığı sıklıkla belirtilmektedir (Gizir, 2019; Pichon, 2016; Schulman, Sassenberg, Nagengast ve Trautwein, 2018; Uslu-Gülşen, 2017; Vincent, 2016). Benzer şekilde, üniversite öğrencileri üzerine odaklanan araştırmalarda, öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki etkileşimlerin, öğrencilerin üniversite yaşamlarından sağladıkları doyuma, akademik, entelektüel ve kariyer gelişimlerine, üniversiteden ayrılma niyetlerine ve aidiyet hissi geliştirmelerine olumlu ya da olumsuz yönde etkide bulunduğunu vurgulamaktadırlar (Allen ve ark., 2018; Uslu-Gülşen, 2017). Sonuç olarak, resmi ya da resmi olmayan, akademik ya da sosyal, sınıf içi ya da dışı, eğitimsel kazanımlara dayalı ve yapıcı öğ-

retim elemanı-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin desteklenmesi, öğrencilerin üniversiteye uyum sağlamalarının (Maunder, 2018; Maunder ve ark., 2013; Sevinç ve Gizir, 2014) yanı sıra sosyal, mesleki ve entelektüel gelişimlerine de önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Kim ve Lundberg, 2016; Kim ve Sax, 2011; Shim ve Ryan, 2012).

Bilindiği üzere, öğrencilerinin çeşitli alanlarda gelişmesi ve başarılı olarak mezun olmaları, üniversitelerin temel amaçlarından birisidir (Steingass ve Sykes, 2008). Dolayısıyla, üniversite öğrencilerinin akademik, mesleki, sosyal ve kişisel gelişim alanlarına özgü kazanımları etkileyen önemli bir faktör olarak görülen aidiyet hissi temelinde çeşitli çalışmalar yapılması önem arz etmektedir. Bu bakış açısıyla, üniversite öğrencilerinin aidiyet hissi düzeylerinin belirlenebilmesi için çok boyutlu kişilerarası etkileşimler bağlamında öğretim elemanları ve akranlarla kurulan etkileşimleri dikkate alan AHÖ'nün, öğrencilerin üniversite yaşamlarında önemli olan çeşitli etkileşimlerin tanımlanmasına ışık tutabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda bu çalışma kapsamında geçerlik ve güvenilirliği incelenen AHÖ'nün, aidiyet hissi temelinde üniversiteye uyum, okul terki, üniversite öğrencilerinin problem ve gereksinimleri gibi çok çeşitli konu alanlarında yürütülecek araştırmalarda kullanılabilmesi öngörülmektedir. Bununla birlikte AHÖ'nün, başta Üniversite Psikolojik Danışmanlığı alanı olmak üzere Türkiye'de yükseköğretim alanında yürütülecek çeşitli önleyici ve gelişimsel etkinlik ve uygulamalara kapsayıcı bir bakış açısı kazandırabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma, bir kamu üniversitesinde öğrenim gören lisans düzeyindeki öğrenci örneklemini ile yürütülmüştür. Dolayısıyla gelecekte farklı üniversitelerde öğrenim gören geniş örneklem gruplarıyla AHÖ'nün psikometrik özelliklerinin yeniden değerlendirilmesinin oldukça yararlı olacağı düşünülmektedir. Yine, AHÖ'nün geçerliğini farklı yöntemlerle ele almak üzere üniversite öğrencilerinde aidiyet hissini temel alan farklı ölçeklerin kullanılabilmesi benzer ölçekler geçerliği temelinde çalışmalarının yürütülmesinin uygun olacağı değerlendirilmektedir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – S.S.T.; Tasarım – C.A.G.; Denetleme – C.A.G.; Kaynaklar – S.S.T., C.A.G.; Malzemeler – S.S.T., C.A.G.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi – S.S.T.; Analiz ve/veya Yorum – S.S.T., C.A.G.; Literatür Taraması – S.S.T., C.A.G.; Yazıyı Yazan – S.S.T., C.A.G.; Eleştirel İnceleme – C.A.G.; Diğer – C.A.G.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – S.S.T.; Design – C.A.G.; Supervision – C.A.G.; Resources - S.S.T., C.A.G.; Materials - S.S.T., C.A.G.; Data Collection and/or Processing – S.S.T.; Analysis and/or Interpretation - S.S.T., C.A.G.; Literature Search - S.S.T., C.A.G.; Writing Manuscript - S.S.T., C.A.G.; Critical Review – C.A.G.; Other – C.A.G.

Conflict of Interest: The authors have no conflicts of interest to declare.

Financial Disclosure: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynakça/References

- Ahmed, W., Minnaert, A., van der Werf, G., & Kuyper, H. (2010). Perceived social support and early adolescents' achievement: The meditational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*, 36-46. [\[CrossRef\]](#)
- Allen, K., Kern, M., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychological Review*, *30*, 1-34. [\[CrossRef\]](#)
- Astin, A. W. (1993). What matters in college? Four critical years revisited. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Bacanlı, H. (2003). Gelişim ve öğrenme (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, *55*(4), 485-540. [\[CrossRef\]](#)
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford Press. [\[CrossRef\]](#)
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology*, *59*, 243-272. [\[CrossRef\]](#)
- Cheng, D. X. (2005). Assessing students' perceptions of campus community: A focus group approach. *Professional File*, *95*, 2-10.
- Chickering, A., & Reisser, L. (1993). Education and identity. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Cotten, S. R., & Wilson, B. (2006). Student–faculty interactions: Dynamics and determinants. *Journal of Higher Education and Educational Planning*, *51*(4), 487-519. [\[CrossRef\]](#)
- Çetinsaya, G. (2014). Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası (Rapor No. 2014/2). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Eurydice (2014). *Avrupa yükseköğreniminde modernizasyon: Giriş, eğitimin sürdürülmesi ve istihdam*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, *59*, 117-142. [\[CrossRef\]](#)
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, *75*, 203-220. [\[CrossRef\]](#)
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1), 148-162. [\[CrossRef\]](#)
- Harvey, A., & Szalkowicz, G. (2015). From departure to arrival: Re-engaging students who have withdrawn from university. *Journal of Further and Higher Education*, *41*(1), 79-97. [\[CrossRef\]](#)

- Hausmann, L. R. M., Schofield, J. W., & Woods, R. L. (2007). Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and white first-year college students. *Research in Higher Education, 48*(7), 803-839. [CrossRef]
- Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J., & Salomone, K. (2002). Investigating “sense of belonging” in first-year college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice, 4*(3), 227-256. [CrossRef]
- Hurtado, S., & Carter, D. F. (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on latino college students’ sense of belonging. *Sociology of Education, 70*, 324-345. [CrossRef]
- Gizir, S. (2019). The sense of classroom belonging among pre-service teachers: Testing a theoretical model. *European Journal of Educational Research, 8*, 87-97. [CrossRef]
- Gummadam, P., Pittman, L. D., & Ioffe, M. (2016). School belonging, ethnic identity, and psychological adjustment among ethnic minority college students. *The Journal of Experimental Education, 84*(2), 289-306. doi: 10.1080/00220973.2015.1048844 [CrossRef]
- Kennedy, G. J., & Tuckman, B. W. (2013). An exploration into the influence of academic and social values, procrastination, and perceived school belongingness on academic performance. *Social Psychology of Education, 16*, 435-470. [CrossRef]
- Kim, Y. K., & Lundberg, C. A. (2016). A Structural model of the relationship between student–faculty interaction and cognitive skills development among college students. *Research in Higher Education, 57*(3), 288-309. [CrossRef]
- Kim, Y. K., & Sax, L. J. (2011). Are the effects of student-faculty interaction dependent on major? An examination using multi-level modeling. *Research in Higher Education, 52*(6), 589-615. [CrossRef]
- Lester, L., Waters, S., & Cross, D. (2013). The relationship between school connectedness and mental health during the transition to secondary school: A path analysis. *Australian Journal of Guidance and Counseling, 23*, 157-171. [CrossRef]
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to schools make a difference. *Journal of Educational Research, 96*(6), 340-349. [CrossRef]
- Maunder, R. E. (2018). Students’ peer relationships and their contribution to university adjustment: the need to belong in the university community. *Journal of Further and Higher Education, 42*(6), 756-768. [CrossRef]
- Maunder, R., Cunliffe, M., Galvin, J., Mjali, S., & Rogers, J. (2013). Listening to student voices: Student researchers exploring undergraduate experiences of university transition. *Higher Education, 66*(2), 139-152. [CrossRef]
- Micari, M., & Pazos, P. (2012). Connecting to the professor: impact of the student–faculty relationship in a highly challenging course. *College Teaching, 60*(2), 41–47. [CrossRef]
- Morrow, J. A., & Ackermann, M. E. (2012). Intention to persist and retention of first-year students: The importance of motivation and sense of belonging. *College Student Journal, 46*(3), 483-491.
- Murphy, S. C. (2010). *The first-year student experience: Examining student satisfaction and the use of learning communities in the first-year of the college*. (Doctoral dissertation, University of Minnesota, USA). Retrieved from <http://purl.umn.edu/92414>
- OECD (2010). *Tertiary education entry rates 2010*. Retrieved from OECD iLibrary website: https://www.oecd-ilibrary.org/education/tertiary-education-entry-rates-2010_20755120-2010-table2
- Osborne, J. W. & Walker, C. (2006). Stereotype threat, identification with academics, and withdrawal from school: Why the most successful students of color might be most likely to withdraw. *Educational Psychology, 26*(4), 563-577. [CrossRef]

- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*(3), 323-367. [CrossRef]
- Osterman, K. F. (2010). Teacher practice and students' sense of belonging. In T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Eds.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 239–260). Dordrecht, The Netherlands: Springer. [CrossRef]
- Oswald, D. L., & Clark, E. M. (2003). Best friends forever?: High school best friendships and the transition to college. *Personal Relationships, 10*(2), 187-196. [CrossRef]
- Özkan, C. ve Gizir, S. (2013). Motives of undergraduate students to study at higher education institutions and their socialization tactics. *Education & Science, 38*, 223-236.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Pichon, H. W. (2016). Developing a sense of belonging in the classroom: community college students taking courses on a four-year college campus. *Community College Journal of Research and Practice, 40*(1), 47-59. doi: 10.1080/10668926.2014.964429 [CrossRef]
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality and psychological adjustment during the transition to college. *The Journal of Experimental Education, 76*, 343-361. [CrossRef]
- Quinn, J. (2013). *Drop-out and completion in higher education in europe among students from under-represented groups*. Retrieved from NESET website: <http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2015/09/2013-Drop-out-and-Completion-in-Higher-Education-in-Europe-among-students-from-under-represented-groups.pdf>
- Schulman, M., Sassenberg, K., Nagengast, B. & Trautwein, U. (2018). Belonging mediates effects of student-university fit on well-being, motivation, and dropout intention. *Social Psychology, 49*(1), 16-28. [CrossRef]
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Routledge.
- Sevinç, S. ve Gizir, C. A. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin bakış açılarından üniversiteye uyumu olumsuz etkileyen faktörler (Mersin Üniversitesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(4), 1285-1308.
- Shim, S. S., & Ryan, A. M. (2012). What do students want socially when they arrive at college? Implications of social achievement goals for social behaviors and adjustment during the first semester of college. *Motivation and Emotion, 36*(4), 504-515. [CrossRef]
- Sidelinger, R. J., & Booth-Butterfield, M. B. (2010). Co-constructing student involvement: An examination of teacher confirmation and student-to-student connectedness in the college classroom. *Communication Education, 59*(2), 165-184. [CrossRef]
- Sing, A. (2018). *Investigating the sense of belonging of international students through a predictive model*. (Doctoral dissertation, Iowa State University, USA). Retrieved from <https://lib.dr.iastate.edu/etd/16467>
- Steingass, S. J. & Sykes, S. (2008). Centralizing advising to improve student outcomes. *Peer Review, 10*(1), 18-20.
- Strayhorn, T. L. (2012). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. New York: Routledge. [CrossRef]
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74.

- Tachine, A. R., Cabrera, N. L., & Yellow-Bird, E. (2017). Home away from home: Native American students' sense of belonging during their first year in college. *The Journal of Higher Education*, 88(5), 785-807. [CrossRef]
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: The University of Chicago Press. [CrossRef]
- Tovar, E. (2013). *A conceptual model on the impact of mattering, sense of belonging, engagement/ involvement, and socio-academic integrative experiences on community college students' intent to persist* (Doctoral dissertation, Claremont Graduate University, USA). Retrieved from https://scholarship.claremont.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1083&context=cgu_etd
- Tovar, E., & Simon, M. A. (2010). Factorial structure and invariance analysis of the sense of belonging scales. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43(3), 199-217. [CrossRef]
- Uslu-Gülşen, F. (2017). *Yükseköğretimde okul terkinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden edinilmiştir>.
- Vincent, E. A. (2016). Social media as an avenue to achieving sense of belonging among college students. *Vistas Online*, Article 63, 1-14. Retrieved from ACA website: https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/social-media-as-an-avenue.pdf?sfvrsn=f684492c_8
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), 294-318. [CrossRef]
- Yengimolki, S., Kalantarkousheh, S. M., & Malekitabar, A. (2015). Self-concept, social adjustment and academic achievement of Persian students. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 8(2), 50-60.
- Wheless, V. E., Witt, P. L., Maresh, M., Bryand, M. C., & Schrodt, P. (2011). Instructor credibility as a mediator of instructor communication and students' intent to persist in college. *Communication Education*, 60, 314-339. [CrossRef]
- Wilson, D., Jones, D., Bocell, F., Crawford, J., Kim, M.J., Veilleuz, N., Floyd-Smith, T., Bates, R., & Plett, M. (2015). Belonging and academic engagement among undergraduate STEM students: A multi-institutional study. *Research in Higher Education*, 56(7), 750-776. [CrossRef]
- Zumbrunn, S., McKim, C., Buhs, E., & Hawley, L. R. (2014). Support, belonging, motivation, and engagement in the college classroom: A mixed method study. *Instructional Science*, 42(5), 661-684. [CrossRef]

Extended Summary

Higher education as an integral part of the economy and social life is accepted as a precondition for societies and individuals in order to take part in the global knowledge economy and keep up with competition conditions. This concern has led universities and researchers to investigate national and international higher education policies, seeing them focus on both quality and quantity in higher education. As a result of various studies on higher education, it became apparent that school belongingness is mainly related to the academic persistence of undergraduates being one of the most important goals for higher education institutions. Moreover, recent studies carried out on higher education showed that a lack of sense of belonging at school is one of the important factors of a student's intention to leave and/or dropout from higher education (Morrow and Ackermann, 2012; Uslu-Gülşen, 2017). With this awareness of the importance of belongingness at school, universities and researchers focused on fostering a sense of community among undergraduates.

Students' sense of belonging in school refers to a feeling that a student attains when faculty members and other students in a university environment make him/her feel accepted, valued, and respected (Osterman, 2000; 2010). School belonging as one of the critical factors related to the positive facets of students' school-related experiences is attained through mutually caring social interactions among peers and also between students and their teachers. However, it pointed out that poor interpersonal relations among university students are related to a low level of belongingness to others in the university environment, academic disengagement; social isolation and loneliness (Freeman, Anderman and Jensen, 2007; Wilson et al., 2015).

Related research indicated that a faculty-student relationship in a university environment can be observed in various forms, such as social, academic, formal and informal, and impacts both positively and negatively on students' numerous academic and social experiences or outcomes both. Some of the mentioned outcomes are sense of belonging, academic and social adjustment, satisfaction with college, attrition and persistence, academic achievement, and career aspiration (Ahmed et al., 2010; Cotten and Wilson, 2006; Hausmann, Schofield and Woods, 2007; Micari and Pazos, 2012; Pascarella and Terenzini, 2005; Pittman and Richmond, 2008).

In addition to the relationships between faculty and students, research results revealed that peer relations in an educational context is one the most important factors in terms of students' social integration into university (Freeman, Anderman and Jensen, 2007). Finn (1989) emphasizes that school belonging is based on the identification of a student him/herself as an important part of the school environment through mutually beneficial relationships including acceptance, respect and support. Moreover, it is stated that a sense of school belonging promotes persistence, social

integration, self-esteem, academic and social adjustment and academic motivation, although a low level or inadequate sense of school belonging is associated with alienation, school disengagement, a sense of isolation and school dropout (Cemalcılar, 2010; Gizir, 2019; Pichon, 2016; Uslu-Gülşen, 2017; Vincent, 2016).

The concept of the sense of belonging has been examined under various headings and there has been an ongoing debate on its conceptual structure in literature. This situation causes confusion among researchers about the assessment and evaluation of the concept and leads them to use different instruments (Tovar, 2013). Some instruments approach this concept as unidimensional, such as institutional fit, commitment to university (Bean and Metzner, 1985), while some treat it as multidimensional (Hoffman, Richmond, Morrow, and Salomone, 2002; Tovar and Simon, 2010; Hurtado and Carter, 1997). The Sense of Belongingness Scale (SBS) as a multidimensional scale, was developed by Hoffman, Richmond, Morrow, and Salomone (2002), considering mainly faculty-student interaction, peer interaction, and in-class interactions. In this respect, the SBS includes five dimensions called “perceived peer support”, “perceived faculty support”, “perceived empathy”, “perceived classroom comfort” and “perceived isolation”. The SBS as the first scale developed by a perspective regarding the sense of belonging as a multidimensional construct seems to bring an important standpoint for higher educational researchers (Tovar and Simon, 2010). Considering the aforementioned importance of a sense of school belonging for university students, this study aimed to investigate the psychometric properties of the Sense of Belongingness Scale (Hoffman, Richmond, Morrow, and Salomone, 2002) when adapted to Turkish.

Method

The sample of this study consisted of 472 (295 female, 177 male) undergraduate students enrolled in a state university in Turkey. The Sense of Belongingness Scale (SBS; Hoffman, Richmond, Morrow, & Salomone, 2002) includes 26 items and five factors to which participants reply on a 5-point Likert scale. These factors are namely, “perceived peer support”, “perceived faculty support”, “perceived empathy”, “perceived classroom comfort” and “perceived isolation”, respectively. The overall SBS scores range from 26 to 130, with upper scores indicating a greater tendency towards a sense of belongingness. The construct validity indications of the SBS adapted for Turkish culture was examined using confirmatory factor analysis.

Findings, Conclusion, and Discussion

The confirmatory factor analysis for the established model of the SBS revealed the following fit indexes: $\chi^2(286) = 598.69$, $\chi^2/sd = 2.09$, SRMR = 0.049, RMSEA = 0.048, CFI = 0.94, GFI = 0.91 ve AGFI = 0.89. The scores obtained from the fit indexes were highly acceptable and the adapted structure of the Turkish SBS demon-

strated a similar psychometric structure to the original one. The reliability coefficients predicted by Chronbach alpha for the five factors of the adapted SBS were 0.72 for perceived peer support, 0.88 for perceived faculty support, 0.92 for perceived empathy, 0.89 for perceived classroom comfort and 0.66 for perceived isolation. The test-retests reliability coefficients of the factors (after a three week interval) also changed, ranging from 0.64 (perceived isolation) to 0.77 (perceived classroom comfort). This result indicated that the reliability evidence for the Turkish SBS was also sufficient. Consequently, the findings of the study supported that the adapted form of the Turkish SBS has similar psychometric properties to the original scale.



HAYEF: Journal of Education

ARAŞTIRMA MAKALESİ/RESEARCH ARTICLE

İlkokul 3. Sınıf Öğrencileri için Geliştirilen Düşünme Becerileri Programının Öğrencilerin Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi*

Kader ARKAN SEZGİN¹ , Zeliha Nurdan BAYSAL² 

¹Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye

²Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye

Öz

Araştırmanın amacı ilkokul 3. sınıf öğrencileri için geliştirilen 'Düşünme Becerileri Programı'nın yaratıcı düşünme becerisine etkisini belirlemek ve geliştirilen programın niteliğini; yaratıcılığın akıcılık, esneklik, ayrıntılaşma ve orijinallik boyutlarına etkililiği açısından değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma; nicel boyutunda ön test-son test tek grup yarı deneysel model, nitel boyutunda ise eylem araştırması şeklinde karma yöntem olarak kurgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul 3. sınıfta öğrenim gören 37 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel kısmında yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesinde ölçme aracı olarak Torrance Yaratıcılık Testi Şekilsel Form kullanılmış, nitel kısmında ise yaratıcılık boyutlarındaki gelişimin ayrıntılı olarak incelenmesini sağlamak amacıyla öğrenci etkinlik çalışma kâğıtları, öğrenci öz-değerlendirme formları, odak grup görüşmesi ses kayıtları ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, 'Düşünme Becerileri Programı'nın öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Düşünme, düşünme becerileri, yaratıcı düşünme, yaratıcılık

Examining the Effects of Thinking Skills Program Developed for the Primary School 3rd-Grade Students on Their Creativity Levels

Abstract

This research aimed to identify the effects of Thinking Skills Program developed for the 3rd-grade students on their creative thinking skills and examine its effectiveness in the factors of creativity. To this end, the study used a mixed design of pretest-posttest quasi-experimental design in which quantitative data were collected and action research in which qualitative data were collected. The study group consisted of 37 primary school third-grade students. Torrance Tests of Creative Thinking Figural Form was utilized as the instrument to measure their creativity levels in the quantitative part of the study, and in the qualitative part of the study, student activity work sheets, student self-evaluation forms, focus group interview voice records and the researcher' log were used to examine the improvement in creativity factors. The study concluded that the Thinking Skills Program increased the students' creative thinking skills.

Keywords: Thinking, thinking skills, creative thinking, creativity

*Bu çalışma sorumlu yazarın Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

İletişim Kurulacak Yazar / Corresponding Author: Kader Arkan Sezgin **E-posta / E-mail:** kaderarkan@gmail.com

Cite this article as: Arkan Sezgin, K., Baysal, Z. N. (2019). Examining the effects of thinking skills program developed for the primary school 3rd-grade students on their creativity levels. *HAYEF: Journal of Education*, 16(1); 19-47.



Giriş

Eski çağlardan günümüze kadar aydınlar hem felsefik hem de psikolojik bir kavram olan düşünme ve düşünme becerileri üzerinde araştırmalar yapıp, tanımlamalarda bulunmuşlardır. Düşünmeyi geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalarda, bireylerin düşünme becerilerini etkili hale getirip, yaşam kalitelerini arttırmak ve insanın kendini, doğayı ve çevresini daha iyi anlamasına yardımcı olmak amaçlanmıştır. Eğitim sistemlerinde düşünme becerileri öğretiminin önemle üzerinde durulduğu görülmektedir. Çünkü bilgi çağının yaşandığı günümüz dünyasında düşünme becerilerini üst düzeyde kullanabilen bireyler daha çok başarı sergilemektedir. Bu nedenle eğitimin amacı da günümüz şartlarına göre değişip, farklılaşmaktadır. Düşünmeyi öğretme, düşünme becerilerinin kazandırılması günümüzde ön plana çıkan eğitim hedefleri arasında yerini almakta eğitimin tanımı da buna göre değişmektedir. Eğitimin “istendik davranışları kazandırma süreci” olarak yapılan tanımının yeterli olmadığı, eğitimin hedeflerinin günümüzdeki değişimlere bağlantılı olarak geliştirilmesi ihtiyacının ortaya çıktığı görülmektedir. Eğitimden beklenen, 21. yüzyıl becerilerini kazanmış bireyler yetiştirmektir. Bununla birlikte ülkelerdeki eğitim politikaları da farklılaşmıştır. Birçok Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Singapur gibi gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitim hedeflerine düşünme becerileri de eklenmiştir. Düşünme önceki yüzyıldan beri üzerinde tartışılan bir konu olmakla birlikte, düşünme becerileri kavramının 21. yüzyılda daha çok tartışıldığı ve araştırmalara konu edinildiği görülmektedir.

Düşünmenin kazandırılabilen bir beceri olarak kabulünden sonra düşünme becerilerine yönelik birçok tanımlamalar yapılmış ve düşünmeyi öğretmek için gerekli beceriler sıralanmaya başlamıştır. Genellikle düşünme becerileri; ‘yaratıcı düşünme’, ‘problem çözme’, ‘karar verme’ ve ‘eleştirel düşünme’ becerilerini kapsamaktadır (Karsantık, 2016; Özden, 2010; Yaman ve Yalçın, 2005). Bu araştırmada geliştirilen program düşünme becerilerinden ikisi, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri ile sınırlandırılmıştır. Saban (2014)’a göre öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmak, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak demektir. Düşünme ile kazanılan bilgiler parçadan bütüne dönüştürülür ve ortamlara uyarlanır. Öğrencilerin etkili düşünme gücü; onların analiz ve sentez yapabilme, hipotezler kurabilme, yorum getirebilme, itiraz edebilme, model hazırlama ve değerlendirme gibi davranışları göstermeleri ile doğrudan bağlantılıdır.

Bloom (1956)’dan yaklaşık otuz yıl sonra Resnick (1987) üst düzey düşünme becerilerinin doğasına ilişkin bazı yargılar öne sürmüştür (akt. Alexander, 2011);

- Üst düzey düşünme becerileri tanımlaması zor, ancak gözlemlenerek tanınması kolay becerilerdir,
- Üst düzey düşünme becerileri her zaman elit eğitim kurumlarının temel hedeflerinden biri olmuştur. Günümüzde ise toplumun geneline eğitimi hedefleyen

kurumlarda üst düzey düşünme becerileri eğitimi vermenin yollarını bulmak karşılaşılan zorluktur,

- Üst düzey düşünme becerileri yalnızca üstün yetenekli öğrenciler için değil, tüm öğrenciler için başarılı öğrenmenin anahtarıdır,
- Etkili düşünme belli bir alan bilgisine dayanır ancak etkili/güçlü bir düşünmenin pek çok özelliği farklı disiplinlerde ortakır

Yukarıda belirtildiği gibi Düşünme becerilerinin tüm eğitimin genelini kapsayacak bir hedef haline gelmesi otuz yıl sonra günümüzde hala düşünme becerileri eğitimine gösterilen özenin artarak devam ettiğini göstermektedir. 1950’li yıllardan günümüze “yaratıcılık” düşünme becerilerinin içinde yer alan önemli becerilerden biri olmuştur.

Yaratıcılık kavramı çeşitli yazarlar tarafından farklı öğeleri vurgulanarak tanımlanmıştır. Yapılan vurgulamaların bazılarının ürün, bazılarının düşünme süreçleri, bazılarının ise belirli kişilik yapısı üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Farklı vurgulamalara rağmen ortak görüş, yaratıcılığın yeni ve alışılmadık bir şeyin ortaya konması süreci olmasıdır. Bu süreçte başkalarından farklı bir yol izleme, bilinmeyen den çekinmeme, kalıpların dışına çıkma, yeniliklere açık olma, fikirler arası ilişkilerde başkalarının göremediğini görebilme, farklı yollar denemekten çekinmeme gibi düşünce süreçleri ve kişilik özellikleri vurgulanmaktadır. Bununla birlikte yaratıcılık, verileni sorgulayan, farklı çözüm yollarını deneyen, orijinal fikirler üretmeyi içeren bir icat, bilimsel bir kuram, edebi bir çalışma, geliştirilmiş bir ürün, yeni bir tasarım gibi ürün olarak da ele alınmıştır (Torrance ve Goff, 1989; akt. Öncü, 2003). TDK (2011)’ye göre ise “yaratıcılık her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık” demektir. Bu tanımlar yaratıcılık sürecinin karmaşık bir süreç olduğunu düşündürmektedir.

Çocuklarda yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili yaptığı çalışmalarla önemli bir yere sahip olan Torrance yaratıcılığı, “sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, çözümler arama tahminler yapma ve eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma ya da hipotezleri değiştirme, çözüm yollarından birini seçme ve deneme, yeniden deneme, daha sonra da sonuçları ortaya koyma” olarak tanımlamaktadır (Aslan, 2001, s. 22). Yaratıcılık süreci, duyuşsal ve düşünsel tüm etkinliklerde, çeşitli çalışma ve uğraşların içerisinde yer almaktadır (Aslan, Aktan ve Kamaraj, 1997). Yaratıcılık bilişsel, duyuşsal ve devinişsel etkinliklerde; davranışı, tutumu, beceriyi, ürünü ve yaşam felsefesini ortaya koymak şeklinde tanımlanmaktadır (Üstündağ, 2014). Özellikle eğitim sistemlerinde hedef becerilerden biri olarak Türkiye, ABD, Singapur gibi ülkelerin müfredatlarında yer almakta ancak istenilen seviyeye ulaştığına dair çok az sayıda araştırma ile karşılaşılmaktadır. Bunun nedeninin yaratıcı düşünme becerisinin; bi-

lişsel, duyuşsal ve psiko-motor süreçlerin bütünüyle ilgili olmasından ve dolayısıyla karmaşık bir süreci içermesinden kaynaklandığı düşünölmektedir.

Bu denli karmaşık bir süreci içeren yaratıcılık eğitiminin amaçlarını Davis ve Rimm (1989'den akt. Özden, 2010) şu şekilde aktarmaktadır:

- Öğrencilerin yaratıcılık bilincini ve yaratıcı tutumlarını geliştirmek, yaratıcı sorun çözme becerisini güçlendirmek ve yaratıcı kişilik özelliklerini güçlendirmek,
- Öğrencileri yaratıcılık konusunda bilgilendirmek,
- Öğrencilere yaratıcı öğretim etkinlikleri sunmak, yaratıcı düşünme tekniklerini öğretmek ve yaratıcı yetenekleri geliştirici alıştırmalar sunmak.

Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi, yaratıcı düşünen bireylerin yetişebilmesi için uygun ortamı öğretmenler hazırlayabilmelidir. Ayrıca öğretmenler bunun en iyi çocukluk yaşlarında yapılabildiğini bilmelidirler. Çocuklar ön yargılar ile engellenemezler. Çocuklar meraklı ve doğal iyi birer problem çözücüdürler. Çocukların bu özellikleri kendiliğindedir ve onların bu özelliği esnekliği, özgünlüğü ve geleneksel olmayan yorumları ortaya koymak için uygun ortam oluşturmaktadır (Çakmak, 2010). Yaratıcı öğrencilerin özellikleri sorgulandığında araştırmacılar; yaratıcı öğrencilerin yüksek düzeyde esnek düşünme becerilerine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Yaratıcı öğrenciler kuralları aşarak yeni, olağandışı ve farklı sonuçlar yaratmak için fikirlerini oluşturmaktadır. Yaratıcı bireyler genellikle birbirinden bağımsız gibi gözükken olaylarda bile farklı fikirleri kullanabilir. Yaratıcı bir kişi bu fikirlerle ilişki kurabilir böylece sorunları çözerek yeni teoriler geliştirebilir. Sorunları çözmek için daha kapsamlı düşündükleri ve tarafsız oldukları için de farklı sonuçlara ulaşabilirler. Yaratıcı öğrenciler; meraklı, bağımsız düşünüp, kendine güvenen ve işlerini tutku ile yapan insanlardır (Alshenaifi, 2016; akt. Yurtkulu, 2018). Bu özelliklere sahip bireylerin yetişmesinde hem öğretmenlerin hem de öğretmenlerin uygulamakla yükümlü buldukları programların hayati önemi yadsınamaz.

Türkiye'de 2005 yılında uygulanan ilkokul programlarında ilk olarak içerisinde yaratıcı düşünme becerisinin de bulunduğu düşünme becerileri ortak beceriler olarak kabul edilmiştir. Becerilerin pek çoğu aktif öğrenme ile kazandırılabilceğinden, her becerinin aşamalarına uygun, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan çeşitli kazanım ve etkinliklere programda yer verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005). Bu program becerilere ilk kez ayrıntılarıyla yer vermesi bakımında önemlidir. Ayrıca Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanan Düşünme Eğitimi Programı'nın vizyonu; "farklı bakış açılarını deneyebilen, başka görüşlere açık, kendine özgü bir perspektif oluşturabilen; insanlığın sanatsal, felsefi ve bilimsel birikimine karşı ilgili; gelişmeleri anlama ve yorumlama yetisine sahip; empati ve duyarlılık gücü olan; karşılaştığı sorunlar

karşısında alternatif çözümler üretebilen; yaşadığı kültür ve değer ortamı konusunda farkındalığı bulunan ve nihayetinde bütün bu yeterlilikleri gösterecek şekilde eleştirel, yaratıcı, analitik ve yansıtıcı (reflective) düşünebilen bireylerin yetişmesine katkı sağlayacak bir anlayış/yönelim oluşturabilmek” olarak belirtilmiştir (MEB, 2016, s. 1). 2005 yılından itibaren program aracılığıyla ilkokul öğrencilerinde derslere entegre bir şekilde düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenirken ortaokulda ise 7 ve 8. sınıflarda seçmeli ders olarak “Düşünme Eğitimi” dersi dikkati çekmektedir. Her ne kadar dersin seçmeli olması devlet okullarında seçilme şansının düşük olması ve bu dersin öğretimini yapacak yeterlilikte öğretmenlerin bulunup bulunmama endişesini de beraberinde getirmekle birlikte doğrudan becerilere yer verilmesi açısından önemlidir. Bu programların uygulamada başarılı olmasında öğretmenler hayati bir öneme sahiptir. Özellikle de derslere entegre bir düşünme eğitimini gerçekleştirebilmek için öğretmen yeterliklerinin ön plana çıkması dikkat gerektiren bir konudur.

Doğanay ve Sarı (2012)’ya göre, düşünme becerilerinin kazandırılması için öğretmenin öncelikle, bu kavramlardan ne kastedildiğini tanımlayabilmesi, sonrasında ise tanıma uygun yapıyı kavrayabilmek için öğretimi planlayabilmesi, uygulayabilmesi, son olarak öğrencilerde oluşan davranış değişiminin yapıya uygunluğunun öğretmen tarafından tespit edilebilmesi gerekmektedir. Türkiye’de öğretmenlerin teorik ve uygulama açısından düşünme becerileri dersini verebilmek veya müfredatın genelinde bu becerileri kazandırabilmek açısından yeterli düzeyde olmadıkları, yapılan araştırmalar (Baysal, Çarıkçı ve Yaşar, 2017; Baysal, Arkan-Sezgin ve Akaydın, 2017; Arkan-Sezgin ve Kılıç, 2016; Kaya, 2008) ile ortaya konmuştur. Bu bulgulara göre; dersin kazanımını bilen öğretmenlerin o derste kazandırılacak beceriye dair fikirlerinin olmaması, düşünme becerileri ile ilgili bilgisi olan, kendini yeterli hisseden ve bu becerileri kazandırabileceğini düşünen öğretmenlerin sayısının oldukça az olması gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisinin yeterince gelişmediği söylenebilir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD)’nin 2013’te yayınlanan raporunda ise ülkemizde düşünme becerilerinin öğretiminin önemine dikkat çekilmiştir. Bu raporda 2012 yılında yapılan ve Türkiye’nin son sıralarda yer aldığı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sonuçlarına göre Finlandiya ilk sıralarda yer alırken, öğrencilerinin düşünme becerileri etkin bir şekilde kullanmalarındaki başarı, öğretmenlerin kalitesine bağlanmaktadır (Çatalbaş, 2018). Çağdaş bir eğitimcinin, öğrencilerin yaratıcı düşünce becerisini geliştirmesi gerekmektedir. Bu yüzden eğitimcilerin öğrencilerini bir birey olarak kabul etmesi, öğrencileri özgür davranmaya özendirilmesi, heyecanlandırabilmesi, onlara model olması, sürekli kendini geliştirebilmesi, bildiklerini kolay anlaşılabilir bir şekilde aktarabilmesi gerekmektedir (Emir, Erdoğan ve Kuyumcu, 2007). Ayrıca becerileri kazandıracak öğretmenlerin öncelikle kendilerinin bu becerilere sahip olması gerekliliği de söz konusu edilmelidir.

Görüldüğü gibi derslere entegre beceri geliştirmeyi hedefleyen programlarla -eğer öğretmenler yeteri kadar bu entegre programı hayata geçirmek açısından donanımlı değilse- bunu başarmak araştırma ve PISA sonuçları da dikkate alınarak pek mümkün olmamıştır. Bu nedenle sorunu çözmek için araştırmacılar çözüm önerileri geliştirmeye başlamışlardır. Öğrencilerin küçük yaşlarda düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koyan araştırma (Yuvacı ve Dağlıoğlu, 2018; Ersoy ve Başer, 2009; Karakuş, 2000; Sungur, 1997) bulgularından ve derslere entegre beceri geliştirme programlarıyla başarıya ulaşamadığımız gerçeğinden hareketle ilkököl 3. sınıf öğrencileri için yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini içeren bağımsız “Düşünme Becerileri Programı” hazırlanarak bu araştırma planlanmıştır ve yaratıcılığa olan etkisi aşağıda sunulan araştırmanın temel sorusu, geliştirilen “Düşünme Becerileri Programı”nın yaratıcılığa etkisi nedir? şeklinde ifade edilebilir.

Amaç

Araştırmanın amacı, Düşünme Becerileri Programı’nın yaratıcı düşünme becerisine etkisini belirlemek ve geliştirilen programın niteliğini yaratıcılığın boyutlarının (akıcılık, esneklik, ayrıntılaşma, orijinallik) gelişimine etkililiği açısından değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları aşağıda yer almaktadır.

- Düşünme Becerileri Programı’nın yaratıcı düşünmeye etkisi ne düzeydedir?
- Düşünme Becerileri Programı’nın yaratıcılığın boyutlarının gelişimine etkililiği nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem; veri analizlerinin bütünlendirilerek yorumlanmasına, araştırma bulgularının ve sonuçlarının daha iyi anlaşılmasına ve araştırmaya olan güvenin artırılmasına olanak sağlamaktadır (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007). Karma yöntem, bir araştırmada araştırma problemini bütünsel bir çerçevede ele alan, ayrıca mantıksal ve sezgisel sonuçlar sunarak problemi en iyi biçimde açıklayan bir araştırma yöntemidir (Leech ve Onwuegbuzie, 2009; Creswell, 2013). Araştırmada “yakınsayan paralel karma desen” kullanılmıştır. Bu desen yöntemlere eşit öncelik verir, çözümleme sırasında bu aşamaları birbirinden ayrı tutar ve daha sonra genel yorumlama yaparken sonuçları birleştirir. Bu sebeple yakınsayan paralel desende araştırmacı, problemi anlamak için nitel ve nicel veri toplanmasına ve analiz edilmesine eşit değer vermektedir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Araştırmanın deneysel deseninde nicel veriler, uygulama aşamasında ise nitel veriler toplanmıştır. Araştırmada “Düşünme Becerileri Programı” ile öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisinin gelişimi nicel yöntemle, programın yaratıcı düşünme becerisi açısından niteliği ise nitel yöntemlerle belirlenmeye çalışıldığından araş-

tırmanın yakınsayan paralel karma desene uygun olduğu söylenebilir. Araştırmanın verileri eş zamanlı olarak toplanmıştır, nitel ve nicel boyutların baskınlıkları eşit statüdedir ve ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yaş grubu itibari ile yaratıcı düşünme becerisini sadece nicel paradigma ile ölçmenin yetersiz kalacağı öngörüsünden dolayı nicel ve nitel paradigma birlikte kullanılmıştır.

Araştırmanın Nicel Boyutu

Bu çalışmanın nicel kısmı tek grup öntest-sontest deneysel desen kullanılarak tasarlanmıştır. Tek grup deneysel desen ile, bir işleme tabi tutulan grubun, işlem öncesi ve sonrası durumunu ölçmek amaçlanmaktadır. Bu desen ile gerçekleştirilen işlemin etkililiği belirlenmektedir (Johnson ve Christensen, 2012). Bir başka ifade ile tek grup deneysel desen içerisinde çalışma grubu, bağımlı değişken üzerinden değerlendirilmektedir. Belli bir değişkenin doğrudan etkilenmesi ve sebep-sonuç ilişkileri hakkındaki hipotezlerin test edilmesi dikkate alındığında bu desenin, en uygun araştırma türü olduğu belirtilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırma deseni sırasıyla; deney grubuna öntest (Torrance Yaratıcılık Ölçeği- Şekilsel FormA) uygulanmasını, ardından “Düşünme Becerileri Programı” ile deneysel işlemin gerçekleştirilmesini ve sontest (Torrance Yaratıcılık Ölçeği- Şekilsel FormB) veri toplama araçlarının tekrar uygulanmasını içermektedir. Bu temelde araştırmanın bağımlı değişkeni yaratıcı düşünme becerisi iken bağımsız değişken ise “Düşünme Becerileri Programı”dır.

Araştırmanın Nitel Boyutu

Uygulanan programın yaratıcılığın boyutlarının gelişimine etkisini ortaya koymak amacıyla nitel yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, odak grup görüşmesi ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalar, geleneksel araştırma yaklaşımlarıyla ifade edilmesi mümkün olmayan zor sorulara cevap bulmak için gereklidir (Frankel ve Devers, 2013). Nitel boyutta veri toplama araçları belirlenirken elde edilecek verilerin çeşitliliği göz önünde bulundurulmuş, çeşitleme yapılarak nicel boyutta elde edilen verilerin daha detaylı yorumlanmasında kolaylık sağlanması amacıyla; çalışma kâğıtları, öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi kayıtları ve etkinlik değerlendirme formları ile araştırmacı günlüğü kullanılmıştır.

Mills (2011)’in eylem araştırmasını, öğretmen araştırmacılar, okul yöneticileri, okul rehber öğretmenleri ya da öğretim/öğrenim ortamındaki diğer ortaklar tarafından yürütülen sistematik bir araştırma olarak tanımlamıştır. Buradan hareketle bu araştırmada da araştırmacılarından biri düşünme becerilerinde uzmanlığı ve uzun öğretmenlik tecrübesine sahip bizzat uygulamayı yapan kişi olduğundan araştırma, ey-

lem araştırmasına uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Fraenkel, Wallen ve Hyun, (2012) tarafından eylem araştırması; bir ya da daha fazla kişi tarafından yerel bir uygulama hakkında bilgi toplamak veya bir problemi çözmek için yapılan araştırma olarak ifade edilmiştir. Bu ifadeye uygun olarak araştırmada geliştirilen program ile bilgiler toplanmış ve problemin çözümü açısından kullanılmıştır. Araştırmada uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olması, araştırmacının verileri çok boyutlu yorumlamasına ve bunun yanında araştırmacının var olan mesleki gelişimine daha da katkı sağlamıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma modeline uygun olarak, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, var olan sınırlılıklar nedeniyle çalışma grubunun ulaşılabilir ve kolay uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi yöntemidir (Büyüköztürk, 2018). Bu tür örneklemlerde araştırmacı çalışmaya kimlerin dâhil olacağı konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2011). Araştırmada nicel örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme tercih edilmiştir. Uygulamayı yapan araştırmacının görev yaptığı okuldaki altı şubeden rastgele çalışılacak gruba karar verilmiştir. Çalışmanın deneysel boyutunda 37 üçüncü sınıf öğrencisi çalışma grubunda yer almaktadır.

Araştırmanın nitel boyutu için amaçlı örnekleme yoluyla belirlenen 37 öğrenciden çalışma ve değerlendirme kâğıtları toplanmış, araştırma hakkında daha ayrıntılı bilgilerin elde edilmesini sağlayacak altı odak öğrenci ile nitel çalışmalara devam edilmiştir. Odak grup görüşmesi için öğrencilerin seçiminde araştırmaya katılan öğrencilerin derslerine giren sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılarak *tipik durum örnekleme* kullanılmıştır.

Tipik durum örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olup, ortalama durumları çalışarak belirli bir alana yönelik fikir sahibi olmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmadaki çalışma grubunun özellikleri özetlendiğinde 37 öğrencinin 17'si kız, 20'si erkek, 35 öğrenci 2008 doğumlu, 2 öğrenci ise 2009 doğumludur.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin öntest olarak Şekil testi A formu, son test olarak ise Şekil testi B formu kullanılmıştır. Söz konusu testlerin her ikisi de üçer etkinlikten oluşmaktadır. Bu etkinlikler resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel çizgiler bölümlerinden oluşmaktadır (Öncü, 2000).

Etkinlikler değerlendirilirken, öğrencilerin akıcılık, esneklik, ayrıntılama ve orijinallik olmak üzere dört boyuttan aldıkları toplam puanlar hesaplanmıştır. Araştırmada nitel verilerinin toplanmasında etkinlik çalışma kâğıtları, öğrenci öz-değerlendirme formları, odak grup görüşmesi ses kayıtları ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırma soruları ile veri toplama araçları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.
Araştırma Soruları ile Veri Toplama Araçlarının Eşleştirilmesi

	Araştırma Sorusu	Veri Toplama Araçları
Nitel Boyut	Düşünme Becerileri Programı’nın yaratıcı düşünme becerisine etkisi ne düzeydedir?	-Torrance Yaratıcılık Ölçeği- Şekilsel Form
Nitel Boyut	Düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf içi uygulamaların yaratıcılığın boyutlarının gelişimine etkililiği nasıldır?	-Öğrenci Öz-Değerlendirme Formları -Etkinlik Çalışma Kâğıtları -Odak Grup Görüşmesi Ses Kayıtları -Araştırmacı Günlüğü

Tablo 1’de de görüldüğü gibi araştırmanın nitel bölümünde etkinlik çalışma kâğıtları ve etkinlik değerlendirme formları kullanılmıştır. Bu formlar araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir, her biri için uzman görüşü alınmıştır. Etkinliklerin geliştirilmesinde literatür taramasının ardından, bir sonraki aşama olarak kapsam geçerlik oranları belirlenmiştir. Kapsam geçerlik oranlarının belirlenmesi sürecinde Lawshe (1975) tekniğinden yararlanılmıştır (Yurdugül, 2005). Etkinlikleri değerlendiren uzman ekip; en az üç kez üçüncü sınıf okutmuş 14 sınıf öğretmeni, bir rehber öğretmen, beş düşünme becerileri eğitimi alanında daha önceden çalışmış veya eğitim almış Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi -aynı zamanda sınıf öğretmeni- ve iki alan uzmanı olmak üzere toplam 22 kişiden oluşmaktadır. Etkinliklerin uzman görüşü skorları değerlendirilmiş, KGO değeri 0,42’nin üstünde olan etkinlikler programı oluşturmuştur.

Etkinlik değerlendirme formları açık uçlu bir sorudan ve öz-değerlendirme formundan oluşmaktadır. Her etkinlikte kullanılan öz-değerlendirme formlarında öğrenciler beceri kazanımlarına ne derece ulaştıklarına dair düşüncelerini yansıtmışlardır. Açık uçlu soruda ise öğrencilerin etkinlik ile ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir.

İşlem Yolu

Araştırma, ilkökul 3. sınıf öğrencileriyle serbest etkinlik derslerinde gerçekleştirilmiş olup yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri ile doğrudan ilişkisi olan 23 kazanım belirlenmiştir. Yaratıcı düşünme ile ilgili 14 kazanım Tablo 2’de yer almaktadır.

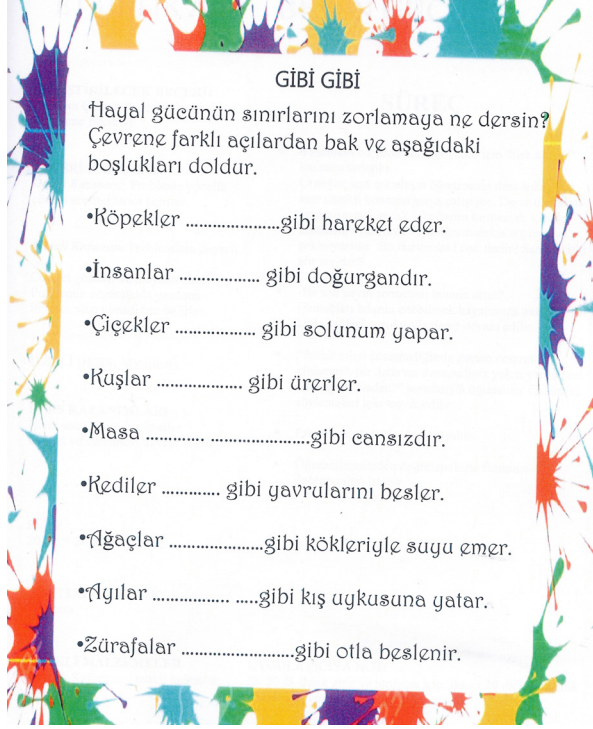
Tablo 2.
Düşünme Beceriler Programı 'nda Yer Alan Yaratıcı Düşünme Kazanımları

1	Problemlere duyarlı olur.
2	Çok sayıda fikir ve çağrışım üretir.
3	Aynı uyararla ilgili değişik fikirler üretir ve birbirinden değişik yaklaşımlar kullanır.
4	Yeni, alışılmamış ve az rastlanan fikirler üretir.
5	Verilen yalın bir uyarıyı ayrıntılı ve özenli bir biçimde işleyip geliştirir.
6	İmgeleme yapar.
7	Sıra dışı bağlantılar kurar.
8	Sezgi, duygu ve tutkulara açık olur.
9	Risk alır, cesaret gösterir ve meydan okur.
10	Düşünce ya da ürünler ortaya koyar.
11	Analiz, sentez ve değerlendirme yapar.
12	Belleğindeki bilgileri gereksinim anında hızlı ve akıcı bir şekilde kullanır.
13	Bir sorunu çözerken zihindeki kalıpları yıkıp, özgür düşünür.
14	Verilen bir ürüne eklemeler yaparak geliştirir.



Tablo 2’de yer alan yaratıcı düşünme kazanımlarını içeren programda; on yaratıcı düşünme, on problem çözme, altı yaratıcı problem çözme etkinliği yer almaktadır. Etkinliklerin uygulanma süresi birbirinden farklıdır ve öğretmen kılavuz sayfasında süre yer almaktadır. Bazı etkinlikler bir ders saati, bazıları ise iki ders saati sürmüştür. Program, 7 Kasım 2016-17 Nisan 2017 tarihleri arasında uygulanmış ve tüm çalışma 26 haftada tamamlanmıştır. Bu makale geliştirilen programın yaratıcı düşünme ile ilgili sonuçlarını içermektedir.

ETKİNLİK ADI: İLİŞKİ KURMA	
<p>GELİSTİRİLECEK BECERİ: Yaratıcı düşünme</p> <p>BECERİ KAZANIMI: <i>Öncül Kazanım:</i> Belleğimizde bilgileri gereksinim anında hızlı ve akıcı bir şekilde kullanır.</p> <p><i>İkincil Kazanım:</i> İmgeleme yapar.</p>	<p>SÜREÇ</p> <ul style="list-style-type: none"> Tahtaya "gibi, kadar, göre, benzer olarak, farklı olarak..." sözcükleri yazılır. Öğrencilerde bu sözcükleri kullanarak cümleler oluşturmaları istenir ve cümleler tahtaya yazılır. Her bir cümle sınıfça değerlendirilir. Adı geçen sözcüklerin yerlerinin doğru olup olmadığı tartışılır. Gibi sözcüğünü kullanarak öğrencilerin defterlerine birer cümle yazmaları istenir. Cümleler yazıldıktan sonra her öğrenci sıra arkadaşıyla defterini değiştirir ve arkadaşının yazdığı cümleyi değerlendirir. Etkinlik Kağıdı öğrencilere dağıtılır ve doldurmaları istenir. Tamamlanan çalışmalar sınıfta paylaşılır. Öğrencilerden değerlendirme formunu doldurmaları istenir.
<p>İLGİLİ DERS Fen Bilimleri, Türkçe</p> <p>DERS KAZANIMLARI Canlıların ortak özelliklerini ifade eder. Yazılarında destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri kullanır.</p>	
<p>SÜRE 40dk.</p>	
<p>YÖNTEM ve TEKNİK Sinektik</p>	
<p>GEREKLİ MALZEMELER Etkinlik kağıdı....</p>	<p>UYGULAYICIYA NOT: Verilen edatları yanlış yerde kullanan öğrencilerinizin anlatım bozukluğuna neden olduğundan dikkatli olmaları konusunda uyarınız.</p>

Şekil 1. Öğretmen Kılavuz Sayfası



Şekil 2. Öğrenci Etkinlik Sayfası

"GİBİ GİBİ" ETKİNLİĞİ ÖZ DEĞERLENDİRME FORMUM	EVET 	HAYIR 
Aklıma değişik fikirler geldi.		
Herkesten farklı bir şeyler yazmak için çabaladım.		
Hızlıca boşlukları doldurdum.		
Etkinliği zamanında tamamlayabildim.		
ETKİNLİKLE İLGİLİ ŞUNLARI SÖYLEMEK İSTİYORUM:		

Şekil 3. Öğrenci Öz-Değerlendirme Formu

Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3'te örneklendirilen ve programda yer alan her etkinlik için öğretmen kılavuz sayfası, öğrenci etkinlik sayfası ve değerlendirme formu geliştirilmiştir. Öğretmen kılavuz sayfasında geliştirilecek beceri, beceri kazanımları (öncül ve ikincil kazanımlar), ilgili ders, ders kazanımları, süre, yöntem ve teknik, gerekli malzemeler, süreç ve uygulayıcıya not bölümleri yer almaktadır. Programın uygulanmasında standartlığın sağlanması açısından öğretmen kılavuz sayfaları tüm süreci

içerecek, net bilgilerle oluşturulmuştur. Uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları çözmeye yönelik eylem planında düzenlemelere gidilmiştir. Karşılaşılan sorunlardan biri olan, öğrenci motivasyonunun düşmesi tespit edildiğinde eylem adımları uygulanmış, motivasyonu yükseltmek için en yaratıcı düşüncelerin paylaşımı yapılmıştır ve öğrencilere katılım sertifikası hazırlanmasına karar verilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın nicel boyutunun analizleri için SPSS (Statistical Package for the Social Sciences IBM Corp.; Armonk, NY, ABD) 22 programı kullanılmıştır. Grupların homojen olup olmadıklarını belirlemek için yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre homojenliğin sağlandığı görülmüştür. Bu nedenle parametrik testlerden ilişkili grup t-testi, aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda eylem araştırmasından elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. İçerik analizinde etkinlik çalışma kâğıtlarındaki veriler; akıcılık, esneklik, ayrıntılama ve orijinallik açısından, nitelikli ve geliştirilmeli olarak kategorize edilmiştir. Araştırmada gelişimin ayrıntılı incelenebilmesi ve bulgulardaki karmaşıklığı önlemek açısından ilk beş etkinlik ve son beş etkinlikten elde edilen veriler sunulmuştur. Öğrenci öz-değerlendirme formları, odak grup görüşmesi ve araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerin çözümlemesinde betimsel analizde çarpıcı örnekler kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma amaçları ile ilgili elde edilen bulgular ilişkilendirilerek yer almaktadır.

Düşünme Becerileri Programı'nın Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi ile İlgili Bulgular

“Düşünme Becerileri Programı”nın yaratıcı düşünme becerisine etkisini, öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan ilişkili grup t-testi sonuçları bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 3.
TYDT Ölçeği Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasından Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları

Yaratıcı Düşünme Becerisi	N	\bar{X}	Ss	t Testi		
				T	sd	p
Öntest	37	33,04	9,36	11,87	36	,000
Sontest	37	56,62	16,81			

Tablo 3'e göre, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin (n=37) yaratıcı düşünme beceri düzeyleri öntest-sontest sonuçları anlamlı bir farklılık göstermektedir (p<,01). Deney grubunun öntest aritmetik ortalaması 23,04, standart sapması 9,36, sontest aritmetik ortalaması 56,62, standart sapması 16,81 olarak hesaplanmıştır. Buna göre “Düşün-

me Becerileri Programı”nın deneme grubundaki öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Düşünme Becerileri Programı’nın Yaratıcılığın Boyutlarına (Akıcılık, Esneklik, Ayrıntılama ve Orijinallik) Etkililiği ile İlgili Bulgular

“Düşünme Becerileri Programı”nda yer alan yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine katkısına ait bulguların incelendiği bu bölümde bulgular; yaratıcı düşünmenin boyutlarından olan akıcılık, esneklik, ayrıntılama ve orijinallik kategorilerinde ayrıntılı olarak sunulmaktadır. Elde edilen veriler yaratıcı düşünmenin boyutlarında nitelikli ve geliştirilmeli olarak ikiye ayrılarak, gelişimin izlenmesi hedeflenmektedir. Programın yaratıcı düşünme becerisine katkısının süreç içerisinde incelenbilmesi için etkinlikler ilk beş ve son beş etkinlik olmak üzere kategorize edilmiştir.

Akıcılık ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin etkinlik süresi içerisinde akıcı bir şekilde etkinlik çalışma sayfalarındaki sorulara cevap vermeleri akıcılık yeteneğinin ne düzeyde olduğu ile ilgili veri sağlamaktadır. Bu nedenle akıcılık ile ilgili etkinlik çalışma kâğıtlarının doküman incelemesi ile elde edilen bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4.
Akıcılık Boyutuyla İlgili Frekans Değerleri

Etkinlik Adları	Nitelikli (f)	Geliştirilmeli (f)
Gibi Gibi	30	6
Geometrik Şekillerle Sanat	31	5
Sıradışı Fikirler	19	17
Teşekkür Ediyorum	31	5
Şifreli Toplama	30	6
Şekiller ve Hayatlar	28	8
Gruplandırıyorum	36	0
Boş Çemberleri Sen Doldur	31	5
Evcil Hayvanlar	35	1
Minik Su Damlası	36	0

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin çok sayıda fikir ve çağrışım üretme yeteneklerinin deneyim kazandıkça arttığı görülmektedir. İlk etkinliklerle ilgili öğrenciler, Ö7: “Etkinlik kolaydı ama aklıma az fikir geldi.”, Ö20: “Nedense aklıma çok az fikir geldi ve hepsini yapamadım. Açıkçası hızlı düşünemiyorum.” gibi görüşlerini iletirken etkinliklerin sayısı arttıkça öğrenci görüşleri de farklılaşmaya başlamıştır. Örneğin; Ö21: “Bu etkinlik bana hiç zor gelmedi, güzeldi. Açıkçası düşünmeyi gerektiren bir etkinlikti ama ben artık bu konuda çok hızlıyım.”, Ö18: “Aklıma çok fazla fikir geldiği için bu etkinlikte çok eğlendim.”, Ö35: “Etkinlik farklı düşünceler isteyen bir etkinlikti. Etkinlik zordu tabii ki. Ama gerçek söylemem gerekirse etkinliğe bayıl-

dım. Aklıma çok değişik fikirler geldi. Bir yandan ise ilk önce gelmemiști dikkatimi topladım ve devam ettim. Bu yüzden zamanında hepsini tamamlayabildim.”, Ö:31 “Bence hem eğlenceli hem de heyecanlı bir etkinlikti. Aslında aklıma daha çok fikir geldi ama yazamadım. Bir daha yapmak isterim.”, Ö13: “Etkinlik çok zordu. Dolayısıyla herkes zorlandı. Bu etkinlik çok olağanüstü bir etkinlikti. Aklıma çok fazla nesne geldi hepsini çizmek istedim ama zamanım olmadı.” diyerek akıcılık boyutundaki gelişmelerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin etkinliklerle ilgili görüşleri incelendiğinde çoğunda akıcılık konusunda nitelikli sonuçların ortaya çıktığı söylenebilir. Kendilerine zor gelen etkinlikleri tamamlamak için çaba harcamaları motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir. İlk etkinliklerde kendi potansiyellerine ait kaygılı olan öğrencilerin ilerleyen etkinliklerde deneyim kazandıkça akıcılık yeteneğinin geliştiğini söylemek mümkündür.

Akıcılık ile ilgili araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular ise şu şekildedir:

“Öğrenciler ilk başlarda yaratıcı düşünmenin tam olarak ne olduğu bilmiyorlardı. Tanıtım dersinde onlara bu becerileri anlattım. Tek bir doğrunun olmadığı etkinlikler yapacağımızı söyledim, hepsi heyecanlandı. İlk etkinliklerde bazı öğrencilerin hızlı fikir üretme konusunda çekingen davrandıklarını gördüm. Sonra ise arkadaşlarının yaptıklarına şahit oldukça ve kendi çalışmalarının da başkalarının ilgisini çektiğini gördükçe daha hızlı ve akıcı fikirler üretme becerisinin arttığını söyleyebilirim.”

“İlk etkinliğimiz yaratıcı düşünme etkinliğiydi. Yönergeyi verdiğimde sınıfta müt-hiş bir sessizlik hâkimdi. Dört öğrenci dışında etkinlikle ilgili soru soran olmadı. Etkinliğe devam etmek istemeyen öğrenci yok, altı öğrenci ise zamanında etkinliği tamamlayamadı. İkinci etkinlikte Ö24 daha önceden akıl oyunları pratiği olduğu için bunun etkinliği hızla bitirmesinde etkili olduğunu söyledi. Bu önemli bir detay, deneyim kazanan öğrencilerin akıcılıkta sorun yaşamadığını söylemem mümkün.”

“Grup çalışmalarında öğrenciler bazı arkadaşlarının gruplarından fikir üretmediği için çıkmasını istediler. Bunu kabul etmeyeceğimi iletince fikir üretmede sessiz kalan öğrencilerin katılım sağladığını gördüm. Sanıyorum gruptaki baskın öğrencilerden biraz çekinmişlerdi, akıcılık için grup çalışmalarında kendine güvenin de yüksek olması önemli.” Araştırmacı günlüğündeki verilerin öğrenci görüşleri ile uygunluk gösterdiği görülmektedir.

Esneklik ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin etkinlik süresi içerisinde değişik fikirler üretme yeteneklerinin ne düzeyde olduğu esneklik yeteneği ile ilgili veri sağlamaktadır. Bu nedenle esneklik ile ilgili etkinlik çalışma kâğıtlarının doküman analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5.
Esneklik Boyutuyla İlgili Frekans Değerleri

	Nitelikli(f)	Geliştirilmeli (f)
Gibi Gibi	10	21
Geometrik Şekillerle Sanat	7	25
Sıradışı Fikirler	1	34
Teşekkür Ediyorum	10	26
Şifreli Toplama	-	-
Şekiller ve Hayatlar	12	24
Gruplandırıyorum	30	6
Boş Çemberleri Sen Doldur	32	4
Evcil Hayvanlar	-	-
Minik Su Damlası	28	5

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin ilk etkinliklerde esneklik düzeylerinin sonraki etkinliklere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Etkinlik için ayrılan sürede değişik fikir üretmek için çabalayan öğrencilerin ilk etkinliklerde sıra dışı olmasa da tamamlama yönünde çabaları akıcılık puanlarını yükseltmiş ancak esneklik boyutunda nitelikli olmalarına katkı sağlamamıştır. Etkinlik beş ve dokuzda ise esneklik ile ilgili veri toplanmasına uygun etkinlikler olmadığı için değerlendirilmemiştir.

Esneklik yeteneğinin en baskın olduğu etkinlikte Ö24:” Etkinliğin amacı beni şaşırttı. İlk defa böyle bir etkinlik yapıyorum.” diyerek şaşkınlığını ifade etmiş ancak tüm etkinliği esneklik boyutunda nitelikli olarak tamamlamıştır. Ö7 ise “Güzeldi, emojiiler çizmemin sebebi bazı şeyleri temsil etmesidir. Bir eşyanın son harfi ile şehir ve ilçe adı bulmaya çalıştım.” Diğer öğrencilerin hiçbiri bu kategorileri tercih etmemiştir. Ayrıca yine Ö7 “Çok güzeldi, aklıma çok fazla fikir geldi ama başkaları ile aynıdır diye çizmedim.” diyerek esneklik yeteneğinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Ö17 “Ben bunları yaparken kendimi Yang gibi hissettim. Bu daireler ise benim gizli şifrelerim.” yorumu ile -Yang, öğrencinin kendine ait özel karakteri- esneklik boyutunda nitelikli puanını almıştır. İlk etkinliklerde birbirine benzer yanıtların sayısı çok olduğundan esneklik değerlendirilmesinde nitelikli olarak belirlenen yanıtların yanında “Geometrik Şekillerle Sanat” etkinliğinde Ö31 “Uçan Babaanne”, Ö7 “RRTO (Renkli-Rensiz Top Oynatıcı), Ö16 “Arkadaşlık Zaman Makinesi” örneklerinde olduğu gibi altıncı etkinlikte esnek fikirler üretebilen öğrencilerin sayısının arttığını söylemek mümkündür.

Ö23 “Minik Su Damlası” etkinliğinde Rize Şelalesi ile Paris Uçağı’ nı yan yana çizerek diğer arkadaşlarından farklı bir kategoride çalışmasını tamamlayarak, esneklik boyutunda nitelikli puanını almıştır. İlk etkinlik olan “İlişki Kurma”da öğrencilerin esneklik boyutunda nitelikli cevaplarının sayısı az iken Ö2: “Köpekler kasırga gibi hareket eder.” cevabıyla, Ö20 ise “Masa kara tabakası gibi cansızdır.” cevabıyla esneklik boyutunda nitelikli olarak değerlendirilmiştir. Ö6: “Çizdiklerime farklı başlık bulmak eskiden zor geliyordu, şimdi kolay.” diyerek diğerlerinden farklı başlıklar

bulmak için çabasını ifade etmiştir. Bu bulgu öğrencilerin esneklik boyutunda deneyim kazandıkça gelişiminin göstergesidir.

Esneklik ile ilgili araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular ise şu şekildedir:

“Kim kendine farklı fikir bulmada çok güvenmiyor? diye sorduğumda Ö4 kendisinin bu konuda iyi olmadığını ifade eden tek öğrenci oldu. Etkinlik uygulaması sürecinde Ö4’ü izlemeye devam ettim. Etkinliklere arkadaşlarının verdikleri cevapları dikkatle dinliyordum. Altıncı etkinlikten sonra esneklik boyutunda daha yüksek puanlar almaya başladı. Ö4: Biraz korkuyorum, arkadaşlarım vereceğim cevaplara gülerler diye.” diyerek neden kendisine güvenmediğini açıklamıştı. Bu etkinliklerde tek bir doğru ya da yanlış olmadığını ve her fikrin bizim için çok değerli olduğunu söyledim. Bu destek ona kendine güvenmesi konusunda iyi geldi ve altıncı etkinlikten sonra esneklik puanları yükselmeye başladı.”

“Gruplandırıyorum etkinliğinde öğrencilere örnek olması için bir gruplandırma yapmıştım. Bu gruplandırmayı öğrencilerin çoğu kullanmış. Bu bulgu esneklik açısından olumsuz değerlendirilebilir. Ancak bunun yanında çok farklı gruplandırmaların olması esneklik boyutunda olumlu değerlendirilebilir. Etkinlikteki kavramlar çocukların dünyasına daha uygun kavramlar olsaydı ve kavram sayısı azaltılsaydı sınıftaki öğrencilerin tümünün esneklik yeteneğini kullanarak gruplandırma yapabilmesi daha kolay olurdu.” Araştırmacı günlüğündeki verilerin öğrenci görüşleri ile uygunluk gösterdiği görülmektedir.

Ayrıntılama ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin etkinlik süresi içerisinde uyarınları ayrıntılı ve özenli şekilde işleme, ayrıntılama yeteneği ile ilgili veri sağlamaktadır. Bu nedenle ayrıntılama ile ilgili etkinlik çalışma kâğıtlarının doküman analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6.
Ayrıntılama Boyutuyla İlgili Frekans Değerleri

Etkinlik Adı	Nitelikli (f)	Geliştirilmeli (f)
Gibi Gibi	6	25
Geometrik Şekillerle Sanat	2	30
Sıradışı Fikirler	8	27
Teşekkür Ediyorum	4	32
Şifreli Toplama	12	24
Şekiller ve Hayatlar	13	23
Gruplandırıyorum	36	-
Boş Çemberleri Sen Doldur	29	7
Evcil Hayvanlar	15	17
Minik Su Damlası	25	8

Tablo 6'ya göre, öğrencilerin ilk etkinliklerde ayrıştırılma düzeylerinin sonraki etkinliklere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ilk etkinliklerde verilen yalın uyarınları işleme konusunda beşinci etkinlikten sonra artış olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin zamanı yetiştirme, hızlı düşünme, sıra dışı yanıtlar bulma gibi kaygıları ilk etkinliklerde daha fazla olduğundan ayrıştırılmaya, detaylandırmaya fırsatlarının kalmamış olduğunu düşündürmektedir. Akıcılık ve esneklik boyutlarına göre ayrıştırılma boyutunun daha dirençli olduğu söylenebilir.

Ö31, “Neye küçük olduğu için teşekkür edersin?” sorusuna “Silgime küçük olduğu için teşekkür ederim çünkü yardımına hızlıca koşabiliyor.” cevabı ile neden yazması istenmemesine rağmen ayrıntı yazarak, Ö34 ise “benekli uzaylı” çizimi ile ayrıştırılma boyutunda yüksek puan almıştır.

İlk etkinlikte ayrıştırılma boyutunda nitelikli olarak değerlendirilen az sayıda cevap olmasına rağmen Ö21: “Zürafalar bazı dinazorlar gibi otla beslenirler” ve Ö6: “Ağaçlar ısırgan otu gibi kökleriyle suyu emerler.” cevapları ile ayrıştırılma boyutunda yüksek puan almışlardır. Ö2: “Zürafalar inekler gibi otla beslenirler. Ağaçlar fidanlar gibi kökleriyle suyu emerler.”, Ö25: “Zürafalar at gibi otla beslenirler. Ağaçlar çiçek gibi kökleriyle beslenirler.” cevapları ile ayrıştırılma boyutunda geliştirilmeli puan almışlardır. Ayrıştırılma, yalın uyarınları detaylarla zenginleştirme olduğundan basit ve ayrıntısız yanıtlar geliştirilmeli olarak puanlandırılmıştır.

“Gruplandırıyorum” etkinliği, ayrıştırılma yapılmadan tamamlanması mümkün olmayan bir etkinlik olduğundan gruptaki öğrenciler birbirlerini detaylı düşünme konusunda desteklediklerinden tüm öğrencilerin yanıtları ayrıştırılma boyutunda nitelikli olarak değerlendirilmiştir. Etkinlikte işbirlikli öğrenme takımlarının olması ayrıştırılmanın daha hızlı yapılmasını sağlamıştır. “Minik Su Damlası” etkinliğinde Ö35 “su damlacıklarının yemek yeme yeri” ve Ö29 ise “Su damlasının düşerken yüz ifadesi” ile ayrıştırılma boyutunda nitelikli örnekler ortaya koymuşlardır. Ayrıştırılma boyutunda nitelikli puanını alan öğrencilerden Ö17: “Etkinlik çok güzeldi, çok sevdim, ayrıca içimden gülmek geldi.”, Ö12: “Bu etkinlikleri çok beğendim umarım daha fazlası gelir.” diyerek yalın bir uyarını işleyerek zenginleştirmenin eğlenceli ve ilgi çekici özelliğini vurgulamaktadır. “Ö17: Şu an kendimi pembe bir gezegende yaşıyormuş gibi hayal ediyorum. O yüzen detayları pembe kalemimle yapıyorum” diyerek ayrıştırılma ve orijinallik boyutlarında nitelikli yanıtlar vermiştir. Bu durum yaratıcı düşünme becerisinin boyutlarının sıkı bir ilişki içinde olduğuna örnek olabilir.

Ayrıştırılma ile ilgili araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular ise şu şekildedir:

“Sıra dışı düşünme ve ayrıntılamamanın altıncı etkinlikten sonra iyice oturduğunu görmek mutluluk verici. Öğrenciler ilk etkinliklerde ayrıntılama için fazla istekli değildi. Çalışmalar tamamlandıkça ayrıntılama boyutunda nitelikli çalışma kâğıtlarını tüm öğrencilere gösterdim. Bu yöntem, örnek görmeleri için iyi işledi. Ancak ayrıntılamadan daha öncelikli boyutlar akıcılık ve esneklik. Öğrenciler ilk önce bu boyutlara odaklandılar. Sonrasında zamanı kalan öğrenciler ayrıntılama yolunu seçtiler.” Araştırmacı günlüğündeki verilerin öğrenci görüşleri ile uygunluk gösterdiği görülmektedir.

Orijinallik (Özgünlük) ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin etkinlik süresi içerisinde alışılmışın dışında fikirler üretebilmeleri orijinallik yeteneği ile ilgili veri sağlamaktadır. Bu nedenle orijinallik ile ilgili etkinlik çalışma kâğıtlarının doküman analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7.
Orijinallik Boyutuyla İlgili Frekans Değerleri

Etkinlik Adı	Nitelikli (f)	Geliştirilmeli (f)
Gibi Gibi	7	25
Geometrik Şekillerle Sanat	6	25
Sıradışı Fikirler	3	32
Teşekkür Ediyorum	10	26
Şifreli Toplama	-	-
Şekiller ve Hayatlar	11	25
Gruplandırıyorum	18	18
Boş Çemberleri Sen Doldur	10	26
Evcil Hayvanlar	-	-
Minik Su Damlası	15	18

Tablo 7 incelendiğinde, orijinallik yeteneğinin gelişiminin diğer boyutlara oranla oldukça dirençli olduğu sonucuna ulaşılabılır. İlk etkinlikte Ö14: “Ayılar tembel gibi kış uykusuna yatar.”, Ö7: “Ağaçlar dişler gibi kökleriyle suyu emer.”, Ö24: “Zürafalar ranchiousaus gibi otlar beslenir.” ifadeleri orijinallik boyutunda nitelikli olarak değerlendirilse de öğrencilerin çoğu şu şekilde cevap vermiştir: Ö21: “Ağaçlar çiçekler gibi kökleriyle suyu emer.”, Ö11: “Masa kalem gibi cansızdır.”, Ö34: “İnsanlar köpekler gibi doğurgandır.” gibi orijinallik boyutunda geliştirilmeli olarak değerlendirilmiştir. “Sıra Dışı Fikirler” etkinliği orijinallik boyutu ile ilgili iyi veri sağlayacak bir etkinlik olmakla birlikte en az orijinallik boyutunda nitelikli olarak değerlendirilen cevap sayısı bu etkinliktedir. Ö16: “Emlak Konut”, Ö34: “Benekli Uzaylı” çizimleri ile orijinallik boyutunda nitelikli olarak değerlendirilirken, aynı etkinlikte ev, geometrik şekiller, insan yüzü, robot gibi şekiller çizen öğrencilerin yanıtları geliştirilmeli olarak değerlendirilmiştir.

“Minik Su Damlası” etkinliğinde Ö3: “Kasırga”, Ö17: “Renkli-Farklı”, Ö18: “Damlacık Partisi, Damlalar Okulu” başlıklarıyla sıra dışı fikirler ürettiklerinden dolayı orijinallik boyutunda nitelikli olarak değerlendirilmiştir. Ö35: “Etkinlik farklı düşünceler isteyen bir etkinlikti. Zordu tabii ki. Ama gerçek söylemem gerekirse etkinliğe bayıldım, aklıma değişik fikirler geldi.”, Ö13: “Etkinlik çok güzeldi. Ayrıca kafa yorucuydu.”, Ö30: “Ben çok beğendim etkinliği, kim yaptıysa eline sağlık. Farklı ve kimsenin düşünemeyeceği fikirler yazmaya çalıştım.” Ö34: “Güzeldi ama etkinlik için biraz düşünmek gerekiyor.” Bu düşüncelerden hareketle öğrencilere orijinallik etkinliklerinde, daha fazla düşünme zamanı verilseydi daha sıra dışı fikirlerin ortaya çıkabileceği yorumu yapılabilir. Ö3: “Etkinlik güzeldi, bir sürü seçenek vardı. Bu etkinlikte başarılı olduğumu düşünüyorum. Fikirlerimizi birbirimize söylersek daha güzel olur, ben böyle düşünüyorum.” diyerek diğer arkadaşlarının sıra dışı fikirlerini görmek istediğini belirtmiştir.

Orijinallik boyutuyla ilgili araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular ise şu şekildedir:

“Öğrencilerin en zorlandığı boyut orijinallik. Alışılmamış, az rastlanır fikirler üretmek öncelikleri olmadı. Ayrıntılama ve orijinallik arasında bağlantı olduğunu söylemek mümkün. Özellikle ilk etkinliklerde orijinallik puanları oldukça düşük, deneyim arttıkça orijinalliğin de arttığını görebiliyorum ancak diğer boyutlardaki artış kadar çok değil. Orijinal cevaplar karşısında öğrencilerin şaşkınlıklarını görmek mutluluk verici, ‘benim de aklıma gelmişti ama’ diye başlayan cümleler sık kuruldu. Özel yetenekli birey tanısında sahip olan iki öğrencinin orijinallik boyutunda ön plana çıktığını gördüm, diğer öğrenciler de onlar gibi fikirler üretebilmek için kendilerini zorladılar.”

“Sıra Dışı Fikirler?” etkinliğinde öğrencilerin orijinallik puanlarının düşüklüğü üzerine bir tartışma gerçekleştirdik. Öğrenciler iyi örnekler üzerine ‘Benim de aklıma gelmişti ama saçma olur diye yazmadım.’ şeklinde görüş bildirdi. ‘Gruplandırıyorum etkinliğinde ise orijinallik ve ayrıntılamanın iyice oturduğunu görmek yaratıcılık açısından gayet olumlu.” Araştırmacı günlüğündeki verilerin öğrenci görüşleri ile uygunluk gösterdiği ve ayrıntılama ve orijinalliğin, akıcılık ve esneklik boyutlarına göre daha dirençli olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak yapılmış olan nicel ve nitel analiz sonuçları birlikte ele alınmış, bütüncül bir yargı oluşturulmaya çalışılmıştır. Sonuçlara bağlı olarak da tartışma ve önerilere bu bölümde yer verilmiştir. “Düşünme Becerileri Programı”nın öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgu, yaratıcı düşünmeyi destekleyen programların geliştirildiğinde yaratıcılığın da geliştiği sonucunu göstermektedir. Alan yazında yaratıcı düşünme becerisini

geliştirmek için birçok eğitim tasarımının (Dere ve Ömeroğlu,2018; Gülhan ve Şahin, 2018; Sarmaşık-Kaya, 2018; Yuvacı ve Dağlıoğlu, 2018; Sönmez, 2016; Benlliure, 2013; Cheung, 2013; Kurtuluş, 2012; Barak ve Mesika, 2007; Biber, 2006; Yaman ve Yalçın, 2005; Karakuş, 2000) uygulandığı görülmektedir. Bu çalışmaların okul öncesi, ilkököl, ortaoköl, lise ve üniversite gruplarında yürütölmüş olması tüm eğitim kademelelerinde yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılması hedeflendiğini düşöndürmektedir. Biber (2006) ve Sönmez (2016) tarafından yapılan araştırmalarda, ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ile ölçtüğü çalışmasında deney grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme beceri puanları ile kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehinde anlamlı fark bulunmuştur. Eldeki araştırmada öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farkın çıkması Biber (2006) ve Sönmez (2016)'in araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akıcılık puanlarının diğere boyutlara göre daha iyi düzeyde olduğı; akıcılık ve esneklik düzeylerinin, ayrıntılama ve orijinallik düzeylerinden daha yüksek olduğı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu; Özkan (2016) ve Yuvacı ve Dağlıoğlu (2018) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile örtüşmektedir. Özkan (2016), okul öncesi öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ile öğretmenlerin yaratıcılık gelişimine ve okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri ve uygulamalarını incelediğı çalışmasının sonucunda öğrencilerin akıcılık ve ayrıntılama boyutları açısından iyi, esneklik ve orijinallik boyutları açısından orta düzeyde olduklarını belirlemiştir. Bununla birlikte eldeki araştırmada en yüksek puanların akıcılık boyutunda elde edilmesi bulgusu, Özkan (2016)'in araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Yuvacı ve Dağlıoğlu (2018) tarafından yapılan araştırmada ise okul öncesi dönem çocuklarının akıcılık düzeylerinin en yüksek olduğı ve özgünlük boyutunun ise oldukça düşük olduğı sonucuna ulaşılmıştır. Eldeki araştırmada da benzer bulguların elde edilmesi orijinallik (özgünlük) boyutunun diğere boyutlara göre daha dirençli olduğunu göstermektedir.

Ersoy ve Başer (2009) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akıcılık düzeyleri ortalamalarının, esneklik ve özgünlük düzeyleri ortalamalarına göre daha yüksek olduğı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin akıcılık puanının en yüksek olmasından dolayı, çok sayıda fikir üretebilme yeteneklerinin yüksek olduğı söylenebilir. En düşük ortalamanın ise esneklik düzeyinde olduğı bulunmuştur. Esneklik düzeyinde öğrencilerin çok yönlü düşünemedikleri ve bu boyutta düşöncelerinde bir değışiklik olmadığı sonucuna varılmıştır. İlköğretim öğrencilerinin esneklik boyutunda, farklı olanı değıerlendirmede zorluk çektiklerini, düşöncelerini rahat bir şekilde ifade edemediklerini göstermiştir. Eldeki araştırmada, Ersoy ve Başer (2009)'in akıcılık bulguları örtüşürken, farklı olarak en dirençli boyut orijinallik olarak belirlenmiştir. Farklı çalışmalarda yaratıcılığın dört boyutuyla ilgili sonuçların farklılık gösterdiği görölmektedir.

Gordon (1979), Yaratıcı Düşünme Becerisi Programı'nın 4. sınıf öğrencilerine etkilerini değerlendirdiği çalışmada, Purdue Yaratıcı Düşünme Programı'nın, 4. sınıf öğrencileri arasında, yaratıcı düşünme becerilerinden, dilde akıcılık, esneklik ve özgünlüğe anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Eldeki araştırmada ise yaratıcılığın boyutlarında uygulanan programın etkili olduğu sonucuna ulaşılması Gordon (1979)'ın araştırmadaki bulgu ile örtüşmemektedir. Bununla birlikte Gordon, öğretmenlerin programı uygulamaları sırasındaki performanslarının bu sonuca etkisi konusunun üzerinde durulmasını gerektiren bulgulara da ulaşmıştır. Bu öneri dikkate alınarak eldeki bu araştırmada, araştırmacı ve uygulayıcının aynı kişi olduğu eylem araştırmasının tercih edilmesinin sebebi Gordon'ın önemle vurguladığı öğretmen performansının programın uygulanmasında negatif etkisini en aza indirmektedir. İki araştırma arasında bulgulardaki farklılığın sebebinin eldeki araştırmada eylem araştırmasının kullanılmış olmasından kaynakladığı düşünülmektedir.

Kolloff (1983) yaptığı çalışmada; yaratıcı ve yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve yaratıcı düşünme yetenekleri üzerinde, zenginleştirilmiş bir programın etkisini araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, hazırlanan programa katılan öğrencilerin sözel ve şekilsel orijinallik puanları, katılmayanlara oranla yüksek bulunmuştur. Programa katılan ve katılmayan öğrencilerin şekilsel akıcılık ve benlik kavramı puanları arasında bir fark bulunmamıştır. Eldeki bu araştırma sonuçlarına göre de şekilsel orijinallik puanında gelişim olduğu "Düşünme Becerileri Programı"nın etkili olduğu sonucu ile örtüşmektedir.

Karakuş (2000) tarafından yapılan öğrencilerin yaratıcılık ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan "Yaratıcı Sorun Çözme Programı"nın, programın uygulandığı ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarının akıcılık ve özgünlük boyutlarına olumlu etkilerinin olduğu, esneklik boyutunda ise etkili olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu eldeki araştırmada da akıcılık ve orijinallik boyutlarında gelişimin olması sonucuyla örtüşmektedir. Ayrıca Karakuş (2000) tarafından geliştirilen programın uygulamasının ilkökul ikinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmesi ve yaratıcı düşünme becerisini arttırdığı sonucuna ulaşılması, uygulanan düşünme becerileri programlarının ilkökul öğrencilerinin yaratıcılıklarına etkisini ortaya koymasından önemlidir.

Araştırma sonuçları dikkate alınarak aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

- Ortaokul 7 ve 8. sınıflarda seçmeli ders olarak okutulan Düşünme Eğitimi Dersi'ne daha iyi bir temel oluşturmak açısından ilkökullarda derslere entegre düşünme eğitimi yerine, bu çalışmada geliştirilen programın etkili olduğu sonuçlarından hareketle Milli Eğitim Bakanlığı'na ilkökul düzeyinde programa beceri dersi konulması önerilir.

- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilkököl programına eklenebilecek düşünme becerileri dersi için bu çalışmadaki program dikkate alınarak program geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- Araştırmacılar farklı yaş gruplarında yaratıcılığa müdahale programları ile yaratıcı düşünme becerisinin gelişim düzeylerini karşılaştırabilir.
- Araştırmanın nitel kısmından elde edilen ve alan yazında yaratıcılığın boyutları ile ilgili ulaşılan farklı sonuçlar dikkate alınarak, araştırmacılar tarafından bu boyutlarla ilgili yeni araştırmalar tasarlanabilir.
- Araştırmada ilkököl öğrencilerinde ayrıntılaşma ve orijinallik boyutlarının diğer boyutlara göre dirençli çıkması sonucundan hareketle yaratıcı düşünmenin bu boyutlarında gelişimi hedefleyen programlar tasarlanabilir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – K.A.S.; Tasarım – K.A.S.; Denetleme – Z.N.B.; Kaynaklar – K.A.S.; Malzemeler – K.A.S.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi - K.A.S.; Analiz ve/veya Yorum – Z.N.B.; Literatür Taraması –K.A.S.; Yazıyı Yazan - K.A.S.; Eleştirel İnceleme – Z.N.B.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – K.A.S.; Design – K.A.S.; Supervision – Z.N.B.; Resources – K.A.S.; Materials – K.A.S.; Data Collection and/or Processing – K.A.S.; Analysis and/or Interpretation – Z.N.B.; Literature Search – K.A.S.; Writing Manuscript – K.A.S.; Critical Review – Z.N.B.

Conflict of Interest: The authors have no conflicts of interest to declare.

Financial Disclosure: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynakça/References

- Alexander, P. A., Dinsmore, D. L., Fox, E., Grossnickle, E. M., Loughlin, S. M., Maggioni, L., Parkinson, M. M. & Winters, F. I. (2011). Higher-order thinking and knowledge: Domain-general and domain-specific trends and future directions. G. Schraw & D. H. Robinson (Ed.). *Assessment of Higher Order Thinking Skills. Current Perspectives on Cognition, Learning and Instruction*. (s. 47-88). Charlotte, NC: IAP-Information Age Publishing, Inc.
- Arkan-Sezgin, K. ve Kılıç, F. (2016). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminde kendilerini yeterli bulma düzeyi. 15. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

- Aslan, A. E. (2001). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Türk Psikoloji Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 16(2), 15-21.
- Aslan, A. E., Aktan, E. ve Kamaraj, I. (1997). Anaokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme becerisi üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 37-48.
- Balcı, A. (2011). Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem teknik ve ilkeler (8.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Barak, M. & Mesika, P. (2007). Teaching methods for inventive problem-solving in junior high school. *Thinking Skills And Creativity*, 2, 19–29. [CrossRef]
- Baysal Z. N., Arkan-Sezgin. K. ve Akaydın, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre düşünme becerilerini kazandırmada karşılaşılan sorunların incelenmesi*. 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Lefke Avrupa Üniversitesi, Kıbrıs.
- Baysal, Z. N., Çarıkçı, S. ve Yaşar, E. (2017). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 7-28.
- Benlliure, A. V., Melendez, J. C. & Ballesteros, M. G. (2013). Evaluation of a creativity intervention program forpreschoolers. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 112– 120. [CrossRef]
- Biber, M. (2006). Keşfederek öğrenme yönteminin ilköğretim II. kademe matematik dersi öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerindeki etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum (24. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi. [CrossRef]
- Cheung, R. H. P. (2013). Exploring the use of the pedagogical framework for creative practice in preschool settings: *A phenomenological approach*. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 133- 142. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2013.08.004>. [CrossRef]
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed: S. B. Demir). İstanbul: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çakmak, A. (2010). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar e-dergisi*. ISSN 1304-2823.
- Çatalbaş, G. (2018). *Cort 5 düşünme programı aracılığıyla sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri*. (Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi). Erişim adresi <http://hdl.handle.net/11499/3189>
- Dere, Z. ve Ömeroğlu, E. (2018). Yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcı davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(1), 1-15. DOI: 10.30703/cije.333901 [CrossRef]
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2012). Düşünme dostu sınıf ölçeği (ddsö) geliştirme çalışması. İlköğretim Online, 11(1), 214-229. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8590/106770>
- Emir, S., Erdoğan, T. ve Kuyumcu, A. (2007). Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri ile sosyo-kültürel özelliklerinin ilişkisi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 73-87.
- Ersoy, E. ve Başer, N. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 128-137.

- Frankel, R. M. & Devers, K. J. (2013). Qualitative research: a consumer's guide. *Education for Health, 13*(1), 2-8.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. Baskı). New York: McGraw-Hill.
- Gülhan, F. & Şahin, F. (2018). The effects of STEAM (STEM+ Art) activities 7th grade students' academic achievement, STEAM attitude and scientific creativities. *Journal of Human Sciences, 15*(3), 1675-1699. doi:<https://doi.org/10.14687/jhs.v15i3.5430> [CrossRef]
- Gordon, S. C. (1979). *The effects of a creative thinking skills program on fourth grade students.* (Doktora Tezi, Oklahoma State University). Erişim adresi <https://shareok.org/bitstream/handle/11244/24422/Thesis-1979D-G665e.pdf?sequence=1>
- Johnson, B. & Christensen, L. (2012). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches.* Los Angeles, CA: SAGE publication.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. & Turner, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research 1*(2), 112–133. [CrossRef]
- Karakuş, M. (2000). Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin yaratıcı sorun çözme programının etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karsantık, Y. (2016). *Öğretmen adaylarının düşünme becerilerine ve düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin görüşleri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, B. (2008). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz yeterliklerinin değerlendirilmesi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kolloff, M. B. (1983). The effects of an enrichment program on the self-concepts and creative thinking abilities of gifted and creative elementary students (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Purdue University, West Lafayette, IN.
- Kurtuluş, N. (2012). Yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim uygulamalarının bilimsel yaratıcılık bilimsel süreç becerileri ve akademik başarıya etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality and Quantity: International Journal of Methodology, 43*, 265275.
- MEB (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim program ve kılavuzu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2016). Düşünme eğitimi dersi (7 ve 8.sınıflar) öğretim programı. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher.* (8. Baskı). Boston: Pearson.
- Öncü, T. (2000). Anasınıfı (6 yaş) düzeyindeki çocukların şekilsel yaratıcılıklarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 40*, 25-34. [CrossRef]
- Öncü, T. (2003). Torrance yaratıcı düşünme testleri-şekil testi aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi, 43*(1), 221-237. [CrossRef]

- Özden, Y. (2010). Öğrenme ve öğretme. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özkan, H. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile öğretmenlerin yaratıcılık gelişimine ve okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri ve uygulamaları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Saban, A. (2014). Öğrenme-öğretme süreci. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Sarmaşık-Kaya, G. (2018). *Etkili düşünme eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sönmez, B. (2016). *Düşünme eğitimi dersinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa yolculuk*. (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yaman, S. ve Yalçın, N. (2005). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarının problem çözme ve öz- yeterlik inanç düzeylerinin gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 229-236.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Yurtkulu, T. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimi: karma yöntem araştırması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yuvacı, Z. ve Dağlıoğlu, H. E. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve buldukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 234-256. [\[CrossRef\]](#)

Extended Summary

With thinking having been explored as an acquirable skill, many definitions have been made to thinking skills and necessary skills to teach thinking have started to be listed. In general, “creative thinking”, “problem solving”, “decision making” and “critical thinking” skills are examined within the scope of thinking skills (Karsantik, 2016; Özden, 2010; Yaman and Yalçın, 2005).

Creativity, which is the subject matter of this research, includes the skills of being sensitive to problems, fluency (ability to produce many ideas and associations), flexibility (ability to produce different ideas about the same stimulus and use different approaches), originality (ability to produce new, unusual and rare ideas), elaboration (ability to process and improve a given simple stimulus in a detailed and elaborate manner), and the ability to re-describe (perceiving or describing a given way different from the usual, established one) (Torrance and Goff, 1989; in Öncü, 2003). All these skills are the factors of the Torrance Tests of Creative Thinking, and the test was used as the instrument of this research.

What is expected from a contemporary educator is to ensure that creative thinking skills are developed in individuals. Hence, an educator should accept their students as persons with a personality, encourage them to behave freely, act as a role model for them, constantly renew themselves, excite their students, exhibit a loving personality, and transmit their knowledge in a confident and easily understood way (Emir, Erdoğan and Kuyumcu, 2007). This is the reason why creative thinking skills in education programs in our country are among the skills that need to be developed. Based on the findings of research which explored the idea that students’ thinking skills should be developed at early ages (Sungur, 1997; Karakuş, 2000; Ersoy and Başer, 2009), a “Thinking Skills Program” was prepared for primary school students, and this research was planned with the 3rd-students.

This research aimed to identify the effects of the Thinking Skills Program on creative thinking skills and examine the quality of this program for its effects on the factors. To this end, the sub-objectives of the research are as follows:

- To what extent does the Thinking Skills Program affect creative thinking?
- What is the effectiveness of classroom applications aiming to improve creative thinking skills in the development of the creativity factors?

Method

The mixed method was used in the research aiming to identify the effects of the Thinking Skills Program prepared by the researcher on students’ creative thinking

and its effectiveness in the factors of creativity. The “convergent parallel mixed design” was preferred in the research for identifying how the Thinking Skills Program affected students’ creative thinking skills and determining the program’s quality in terms of creativity.

The research design included a pretest (Torrance Tests of Creative Thinking Figural Form A) on the experimental group, the experimental procedure with the Thinking Skills Program, and a posttest (Torrance Tests of Creative Thinking Figural Form B) respectively. Accordingly, the dependent variable of the research is creative thinking skills while its independent variable is the Thinking Skills Program. The qualitative part of the study used the work sheets applied for data collection, records of the focus group interviews performed with the students, activity evaluation forms and the researcher’s log.

Convenience sampling of purposive sampling methods was used in the research. In the experimental part of the study, 37 third-grade students formed the study group. For the qualitative part of the study, work sheets and evaluation forms were collected from 37 students who were selected with purposive sampling, and the qualitative part was continued with six focus students who would ensure that more detailed information could be obtained on the research. To select the students for the focus group interview, typical case sampling was used taking into consideration of the opinions of classroom and branch teachers of the participant students. To sum up the characteristics of the study group, there are 17 girls and 20 boys (37 in total) in the study group; 35 students were born in 2008 and 2 of them were born in 2009.

Findings, Conclusion and Discussion

According to the results of the related group t-test performed for the first objective, the pretest and posttest results of the 3rd-grade students’ (n=37) creative thinking levels differed significantly ($p<.01$). Experimental group’s pretest arithmetic mean was calculated to be 23.04, standard deviation to be 9.36 whereas its posttest arithmetic mean was calculated to be 56.62, standard deviation to be 16.81. It can be accordingly concluded that the Thinking Skills Program improved creative thinking skills of the students in the experimental group.

Fluency, which is one of the factors of creative thinking, is defined as the ability to produce many ideas and associations. The fact that students answer the questions in the activity work sheets fluently within the activity period provides data on the level of their fluency skill. Based on the findings obtained with the document review of the activity work sheets for fluency, it can therefore be said that the students had increased their ability to produce ideas and associations as they gained experience.

Flexibility, which is another factor of creative thinking, is defined as producing different ideas about the same stimulus and using different approaches. The level of

students' ability to produce different ideas during the activity period provides data about their flexibility skill. It was therefore concluded from the findings obtained with the document review of the activity work sheets for flexibility that the students' flexibility levels in the first activities were lower than in the next activities. Efforts of the students who tried to produce different ideas during the activity to complete the activity, even if not an extraordinary one, in the first activities increased their fluency scores but did not contribute their flexibility.

Elaboration, which is another factor of creative thinking, is defined as the ability to process and develop a given simple stimulus in a detailed and elaborate way. Students' ability to process the stimuli in detail and elaborately during the activity provides data about the elaboration skill. It was therefore observed in the light of the findings obtained with the document review of the activity work sheets for elaboration that the students' elaboration levels in the first activities were lower than in the next activities. Increase in students' ability to process given simple stimuli after the fifth activity gives rise to the thought that they did not have the chance to elaborate and detail since they had had higher concerns about getting the task before the end of the activity, quick thinking and finding extraordinary answers. It can be said that elaboration was more resistant than the factors of fluency and flexibility.

Originality, another factor of creative thinking, is defined as producing new, unusual and rare ideas. The ability of students to produce unusual ideas within the duration of the activity provides data on their originality skill. According to the findings obtained with the document review of the activity work sheets for originality, it can be concluded that the improvement of the originality skill was quite resistant compared to other factors.

In the light of all the findings, the research results and discussion are given under two main headings.

It was concluded that the Thinking Skills Program increased the students' creative thinking skills. This finding shows that programs reinforcing the creative thinking contribute to the improvement of creativity. It is observed in the literature that several educational designs have been applied to enhance the creative thinking skills (Dere ve Ömeroğlu, 2018; Gülhan ve Şahin, 2018; Sarmaşık-Kaya, 2018; Yuvacı ve Dağlıoğlu, 2018; Sönmez, 2016; Benlliure, 2013; Cheung, 2013; Kurtuluş, 2012; Biber, 2006; Barak ve Mesika, 2007; Yaman ve Yalçın, 2005; Karakuş, 2000).

The fact that these studies have been conducted on the preschool, primary, secondary, high schools and university gives rise to the thought that it was aimed to provide all educational levels with the creative thinking skills. The research studies conducted by Biber (2006) and Sönmez (2016) measuring primary school students' creative

thinking skills with Torrance Tests of Creative Thinking found a significant difference between the creative thinking skills scores. The fact that a significant difference was observed between the pretest and posttest scores of the students in this research coincides with the research findings achieved by Biber (2006) and Sönmez (2016).

According to another result, the students' fluency scores were higher than their scores of other factors. Furthermore, it was concluded that the levels of fluency and flexibility was higher than the levels of elaboration and originality. This finding is in line with the results of the research carried out by Özkan (2016). In the study carried out by Özkan (2016) examining the preschool students' creativity levels and the opinions and practices of the teachers about creativity development and preschool educational program, the Torrance Tests of Creative Thinking Figural form A was applied to the students and the Creativity Development and Practices Teacher Interview Form was applied to the teachers. The findings of that study showed that the students were on good levels in terms of fluency and elaboration but on moderate levels in terms of flexibility and originality. The finding that the highest scores were obtained in fluency in this research is similar to those of Özkan (2016).

- It was found in this study that the Thinking Skills Program increased the students' creative thinking skills.
- According to another result, the students' fluency scores were higher than their scores of other factors. This study concluded that the levels of fluency and flexibility was higher than the levels of elaboration and originality.
- The following recommendations can be made in the light of the research results:
 - Program development studies for a thinking skills course to be taught in primary schools can be carried out by the Ministry of National Education.
 - Researchers can prepare programs aiming to improve creative thinking skills of primary school students and investigate their effects.
 - Improvement levels of creative thinking skills can be compared through creativity intervention programs for different age groups.
 - Programs can be developed to ensure improvement of creative thinking in elaboration and originality.



HAYEF: Journal of Education

ARAŞTIRMA MAKALESİ/RESEARCH ARTICLE

Çocuk Oyunlarının İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılma Durumlarının Belirlenmesi

Ergün ÖZTÜRK¹ , Dursun AKSU² 

¹Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri, Türkiye

²Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, Türkiye

Öz

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminde kullandıkları çocuk oyunları ve bunların kullanılma durumlarını belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Bu bağlamda araştırma durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışma olup, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinde görev yapan toplam 20 ilkokul birinci sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen 9 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin grup oyunlarını ve teknoloji destekli oyunları bireysel oyunlara göre daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde oyunlarla öğretim yaparken karşılaştıkları zorluklar arasında, sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle süre yetersizliği ve disiplin sorunları, kurallara uymakta yaşanan güçlük, okul imkânlarının yetersizliği, öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan sebeplerin öne çıktığı belirlenmiştir.

Ahahtar Kelimeler: İlkokul, ilk okuma yazma öğretimi, oyun temelli öğrenme

Determining the Usage Situation of Children's Games in Initial Literacy Teaching

Abstract

This research is a qualitative study to determine the usage status of children's games in initial literacy teaching process of primary school teachers. In this context, the research is a descriptive study. The research has been designed as a case study of qualitative research methods. The research was carried out with 20 primary school teachers working in Sakarya province in the 2014-2015 academic year. A 9-item semi-structured interview form developed by the researchers was used to collect data. The data were analyzed by using the content analysis method. As a result of this research, it was seen that class teachers preferred group games and technology supported games more than individual games. Among the difficulties encountered by the classroom teachers in the teaching of games in primary-literacy teaching, the inadequacy and disciplinary problems, the difficulty in obeying the rules, the inadequacy of the school facilities and the reasons arising from the individual differences of the students have come to the fore due to the crowded classrooms.

Keywords: Literacy teaching, play based learning, primary school

İletişim Kurulacak Yazar / Corresponding Author: Dursun Aksu E-posta / E-mail: aksu@sakarya.edu.tr

Cite this article as: Öztürk, E. ve Aksu, D. (2019). Determining the usage situation of children's games in initial literacy teaching. HAYEF: Journal of Education, 16(1); 48-67.



Giriş

Çocuğun okulla tanışması hayatında yaşadığı en önemli olaylardan biridir. Uzun süre ailesinden ayrı kalmanın verdiği stresle baş etmeye çalışan çocuk, ilkokulun ilk yılında, hem okuma hem de yazma gibi birbirinden oldukça farklı ve zor öğrenme süreçlerinin içinde bulur kendini. Yaşı gereği yapmayı en sevdiği etkinliklerden biri oyun oynamaktır. Stresli ve zor bir süreç olan ilk okuma yazma öğrenimini kolaylaştırabilecek, eğlenceli hale getirebilecek neler yapılabilir diye düşünüldüğünde ilk akla gelen etkinliklerden biri de oyundur. Oyunun ilk okuma yazma öğrenme sürecinin neresinde yer aldığı sorusu gündeme gelir.

Oyun, çocukların sağlıklı büyümesinde önemli bir etkidir. Eğitim sürecinde öğretmenin ve öğrenmenin temel taşı olarak oyunun seçilmesi, Jean Jacques Rousseau'nun felsefesine dayanır. Dewey (1916), Piaget (1962) ve Vygotsky (1976) oyunun çocuğun gelişiminde hayati derecede önemli olduğunu kabul ederler (Scully ve Roberts, 2002). Oyun, öz düzenlemeyi geliştirmenin yanı sıra dil, biliş ve sosyal yeterliliği teşvik etmek için önemli bir araçtır. Her yaştan çocuklar oynamayı sever ve onlara dünyayı keşfetme, başkalarıyla etkileşime girme, duyguları ifade etme ve kontrol etme, sembolik ve problem çözme yeteneklerini geliştirme ve ortaya çıkan becerileri uygulama fırsatı verir (NAEYC, 2009).

Öğretmenler, oyunları öğrenmedeki önemine inandıkları ölçüde uygulayamamaktadır. Bunun çeşitli nedenleri vardır. McInnes, Howard, Miles ve Crowley, (2011) öğretmenlerin, çocuklarla oynamaktan ve gelişimlerini desteklemekten ziyade sınıflarını yönetmek ve izlemekle ilgili endişelere sahip olduklarını belirtmektedir. Howard (2010) öğretmenlerin oyun bilgisi ve oyun anlayışlarının çocuk oyunlarını uygulamadaki güvenlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebileceğini ve öğretmenlerin oyun sırasında sınıflarında karşılaştığı zorlukların oyunun önemine ilişkin inançlarını olumsuz etkileyebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle Cheng (2011), öğretmenlere oyun teorisi ve çocuk gelişimi ile ilgili profesyonel bir kılavuz ve arka plan bilgisi verilmesini önermiştir. Fesseha ve Pyle (2016) ve Lynch (2015), öngörülen akademik hedefleri öğretme yükümlülüğü, sınıfında oyunu başarılı bir şekilde uygulayabilen öğretmenlerin, hem yönetim hem de meslektaşlarının sınırlamalarına ve baskılarına maruz kalmalarına neden olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle, öğrenci gelişimine uygun pedagojik uygulamaların kullanımı ile öğrencilerin akademik standartlara uymalarını sağlama yükümlülüğü arasında bir gerilim ortaya çıkmaktadır (Einarsdottir, 2015).

Smith ve Pellegrini (2013)'e göre oyun, çocukların fiziksel, dilsel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri için faydalıdır. Oyun çocukların dil gelişimini kolaylaştırılmaktadır. Araştırmalar, oyun sırasında çocukların sözel becerilerini geliştirdiklerini, kelime dağarcığını arttırdıklarını ve dil anlama becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir (Eberle 2011; Smith ve Pellegrini, 2013). Oyunda, çocuklar ayrıca sosyal ve duygusal yeteneklerini de geliştirir (Berk ve Meyers, 2013).

Okuryazarlık becerilerinin gelişimi, çocukların öğrenmesi için çok önemlidir. Bu becerileri daha önce geliştiren çocuklar, hem okul öncesi dönemde hem daha sonraki okullarda daha iyi bir akademik öğrenme sergilerler (Van Oers ve Duijkers, 2013). Oyun yoluyla çocuklar, okuryazarlık gibi karmaşık akademik becerileri öğrenmenin temelini oluşturan üst düzey düşünme kapasitelerini ve yürütme işlevinin bir parçası olan kritik bilişsel becerileri kullanır ve geliştirir (Lockhart, 2010). Christie ve Roskos (2013), oyun ve okuryazarlık arasında kritik bir bilişsel bağlantı olduğunu, çocukların oyun yoluyla edindikleri temsili yeteneklerin diğer sembolik biçimlere geçebileceğini ve yazılı sembollerini anlamının temelini oluşturacağını ifade etmektedir.

Evans (2012) de çocukların konuşma, oyun ve hikâyeleri arasındaki bağlantılar yoluyla okuryazarlık yeteneklerini geliştirdiğini söylemektedir. Çocuklar okuryazarlık becerilerini, öyküler okurken, konuşurken ve birlikte oynarken öğrenirler.

Wohlwend (2013), günümüz çocuklarının önceki nesillerle aynı şekilde oynamasının, okumasının ve yazmasının beklenmemesi gerektiğini ifade etmektedir. Bugün, mobil cihazlar, tabletler ve medya ile ilgili oyuncaklar, çok küçük çocuklar için bile günlük yaşamın bir parçasıdır. Bu nedenle, günümüz çocuklarının sosyal dünyayla ilgili deneyimleri önceki nesillerin yaşadıklarından farklıdır. Dolayısıyla, oyun ve okuryazarlık terimlerinin tanımları bile değişim halindedir.

Araştırmanın Amacı

İlk okuma yazma sürecinde kullanılan oyunlar öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçlerini desteklemektedir. İlk okuma yazma öğretim sürecinde kullanılacak oyunların bilinmesi, bu oyunların içeriklerinin öğretim programlarının içeriğiyle örtüşecek şekilde dizayn edilmesi ve öğretmenlerin bu oyunlardan nasıl istifade edecekleri konusunda ortak bir düşünceye sahip olup olmadıklarının belirlenmesi günümüz eğitim anlayışında oldukça önem kazanmaktadır.

Bu araştırma, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan çocuk oyunları ve kullanılma durumlarının belirlenmesine yönelik öğretmen görüşlerini almak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlk okuma yazma öğretiminde çocuk oyunlarına yer verilmekte midir? Neden?
2. Bireysel oyunlar mı, grup oyunları mı teknoloji destekli oyunlar mı tercih edilmektedir? Neden?
3. İlk okuma yazma öğretiminin hangi aşamasında hangi oyunlara yer verilmektedir?
4. İlk okuma yazma öğretiminde oyunlarla öğretim yaparken karşılaşılan zorluklar nelerdir?
5. Bu oyunların öğrencilerin okuma yazma öğrenim sürecine katkıları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan çocuk oyunları ve bunların kullanılma durumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Bu bağlamda araştırma durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışma olup, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlemiştir. McMillan (2000), durum çalışmalarını bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Çakmak, 2014, s. 21). Gall, Borg ve Gall (1996) göre durum çalışmaları a) Bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, b) Bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek, c) Bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk ve ark., 2014, s. 21).

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinde bulunan seçkisiz olarak belirlenen 5 devlet ilkokulunun 1. sınıfında öğretmenlik yapan 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Tablo 1’de katılımcıların demografik özellikleri belirtilmiştir. Pek çok nitel araştırma yönteminde olduğu gibi durum çalışmasında da katılımcı sayısı veya örneklem büyüklüğü görece olarak küçük olmaktadır. Bu ilke, durum çalışmalarının ayrıntılı ve derinlemesine bir araştırma yöntemi olmasından kaynaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 295).

Tablo 1
Katılımcıların Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	14	70
	Erkek	6	30
	Toplam	20	100
Hizmet Süresi	1-5 yıl	5	25
	6-10 yıl	5	25
	11-15 yıl	6	30
	16 yıl ve üzeri	4	20
	Toplam	20	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen 9 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk ve ark., 2014, s. 152). Geliştirilen bu form alanda uzman (3

Sınıf öğretmenliği eğitimi, 2 Türkçe eğitimi) öğretim elemanlarına gönderilmiş ve görüşleri alınmıştır. İlk formda 15 madde olarak geliştirilen görüşme formu gelen dönütler doğrultusunda 9 maddeye indirilmiştir. Görüşme formundaki maddelerin anlaşılabilirliğini belirlemek için 30 sınıf öğretmenliği son sınıfında okuyan öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Son olarak ilkokulda görev yapan 15 ilkokul öğretmenine uygulanmış ve görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Görüşme sürecinin etkili ve verimli olması için (1) Görüşme sorularının sırası akışa göre değiştirilebilmiş (2) Sorular konuşma tarzında sorulmuş (3) Teşvik edici olmaya dikkat edilmiş (4) Görüşme sürecinde verilen cevapların görüşmenin amacına uygunluğuna ve (5) Yansız olmaya dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılmaya istekli olan 20 öğretmenden görüşme için randevu alınmıştır. Görüşmenin dijital olarak kayıt altına alınacağı öğretmenlere bildirilmiştir. Her görüşmeye yaklaşık 25 dakika ayrılmıştır. Görüşme sonrası dijital kayıtlar görüşme formuna işlenmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen veriler benzerliklerine göre belirli kavramlar etrafında kodlanarak temalar oluşturulmuştur. Kodlar ve temalar organize edilmiş ve beş tema oluşturulmuştur. Bu temalar: (i) Oyunlara yer verme nedenleri, (ii) Bireysel, grup ve teknoloji destekli oyunların tercihi, (iii) İlk okuma yazma öğretimi aşamalarına göre tercih edilen oyunlar, (iv) Karşılaşılan zorluklar, (v) Oyunun bu sürece katkıları. Sonuçlar betimsel bir anlatımla sunulmuş ve alıntılara yer verilerek bulgular betimsel olarak açıklanmıştır. Veriler iki araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Güvenirlik için her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100 formülü uygulanmıştır (Miles, Huberman, Huberman, Huberman, 1994). İki kodlayıcı arası uyuşum yüzdesi %92 olarak hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesinin %90 veya daha üstü olması yeterli görüldüğünden veri analizi açısından güvenirlik sağlanmıştır. Ayrıca her kodun frekans ve yüzdeleri tablolar halinde sunulmuştur. Toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırma sonuçlarına nasıl ulaşıldığının açıklanması nitel araştırmalarda geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım, 2010, s. 81). Araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda da elde edilebilirliğini sağlamak amacıyla, araştırma süreci ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde çocuk oyunlarına yer verme durumlarını ve nedenlerini belirlemek amacıyla sorulan soruya ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı ilk okuma yazma öğretiminde çocuk oyunlarına yer verdiğini belirtmişlerdir.

Tablo 2
Sınıf Öğretmenlerinin İlk okuma Yazma Öğretiminde Çocuk Oyunlarına Yer Verme Nedenlerine İlişkin Görüşleri

	f	%
Öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesi	11	39
Öğrenilenlerin kalıcılığını artırması	6	15
Öğrenmeyi kolaylaştırması	5	11
İlgi, istek ve motivasyonu artırması	5	11
Öğrenmeye aktif katılımı artırması	3	6
Öğrencilere okul ortamını ve sınıfı sevdirmesi	3	6
Okula başlama yaşının düşmesi (60-66 ay)	2	4
Dikkat süresini artırması	2	4
Öğrencilerin öğrenme hızını artırması	1	2
Hiperaktif çocukların sıkılmasını önlemesi	1	2

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ilk okuma ve yazma öğretiminde çocuk oyunlarına yer verme nedenleri incelendiğinde; öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesi (f:11), öğrenilenlerin kalıcılığını artırması (f:6), öğrenmeyi kolaylaştırması, ilgi, istek ve motivasyonu artırması (f:5), öğrenme sürecine aktif katılımı artırması (f:3) ve okulu/sınıfı sevdirmesi (f:3) ifadelerinin öne çıktığı görülmektedir.

Tablo 3
Sınıf Öğretmenlerinin İlk okuma Yazma Öğretiminde Bireysel, Grup ve Teknoloji Destekli Oyunlara Yer Verme Nedenlerine Yönelik Görüşleri

	f	%
Grup Oyunlarını Tercih Nedenleri		
Akran öğrenmesini sağlaması	5	17
Öğrenci katılımını artırması	3	10
Öğrencilerin grup oyunlarında mutlu olmaları	2	7
Öğrencilerin sosyalleşmesine yardımcı olması	2	7
Kalabalık sınıfta her öğrencinin oyuna katılımını sağlaması	2	7
Öğrencilerin kontrolünün kolay olması	1	3
Zaman tasarrufu sağlaması	1	3
Öğrencinin kendini daha rahat ifade etmesini sağlaması	1	3
Öğrencileri beklemek durumunda bırakmaması	1	3
Teknoloji Destekli Oyunları Tercih Nedenleri		
Öğrenciler tarafından daha çok sevilmesi	3	10
Hazır içerik nedeniyle zaman kazandırması	2	7
Öğrenme hızını artırması	1	3
Seviye farklılıklarına duyarlı olması	1	3
Anında geri bildirim verdiği için yanlış öğrenmelerin önüne geçmesi	1	3
Bireysel Oyunları Tercih Nedenleri		
Bireysel öğrenme hızına uygun olması	2	7
Çekingen öğrencilerin katılımını artırması	2	7

Öğretmenlerden birkaçının ifadelerinden örnekler:

Ö1: “Öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılıyor. Ayrıca oyunla eğlenerek süreci eğlenceli hale getiriyor”

Ö5: “Oyunla öğrenmeleri daha kolay ve kalıcı oluyor. Hiperaktif çocukların sıklıklarının da önüne geçmek daha kolay oluyor”.

Sınıf öğretmenlerinin ilk-okuma yazma öğretiminde bireysel, grup ve teknoloji destekli oyunlara yer verme durumlarını ve nedenlerini belirlemek amacıyla sorulan soruyla elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri genellikle grup oyunlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 3’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin grup oyunlarını tercih nedenleri incelendiğinde; akran öğrenmesini sağlaması (f:5), öğrenci katılımını artırması (f:3), öğrencilerin grup oyunlarında mutlu olmaları (f:2), öğrencilerin sosyalleşmesine yardımcı olması (f:2) ve daha geniş bir katılımı sağlaması (f:2) ifadelerinin öne çıktığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin teknoloji destekli oyunları tercih nedenleri incelendiğinde; öğrencileri tarafından daha çok sevilmesi (f:3), hazır içerik nedeniyle zaman kazandırması (f:2) ifadelerinin öne çıktığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin bireysel oyunları tercih nedenleri incelendiğinde ise; bireysel öğrenme hızına uygun olması (f:2) ve çekingen öğrencilerin katılımını sağlama (f:2) ifadelerinin öne çıktığı görülmektedir.

Öğretmenlerden birkaçının ifadelerinden örnekler:

Ö1: “Grup oyunlarını. Çünkü grup oyunlarında tüm çocuklar öğrenme sürecinin içine dahil oluyor. Grupla çalıştıkları için akranlarından öğrenme süreci de olabiliyor.”

Ö2: “Bazen bireysel oyunları bazen de grup oyunlarını tercih ediyorum ama daha çok grup oyunlarını tercih ediyorum. Çünkü katılım grup oyunlarında daha çok oluyor”.

Ö8: “Özellikle teknoloji destekli oyunlar hazır olduğu için bana zaman açısından kolaylık sağlıyor. Ayrıca teknoloji destekli oyunlar bana zaman açısından kolaylık sağlıyor. Ayrıca bu oyunlar animasyon, müzik vb. içerdiğinden öğrencilerin daha çok hoşuna gidiyor”.

Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminin hangi aşamasında hangi oyunlara yer verdiklerini belirlemek için sorulan soruya ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ilk-okuma yazma öğretiminin tüm aşamalarında çocuk oyunlarına yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4
Sınıf Öğretmenlerinin İlk okuma Yazma Öğretiminin Aşamalarında Yer Verdikleri Çocuk Oyunlarına Yönelik Görüşleri

	f	%
Hazırlık		
Oyun hamuru	4	4
Parmak oyunları	3	3
Şarkı söyleme	3	3
Origami	2	2
Şekiller yapma	2	2
Sesi Hissetme, Tanıma ve Ayırt Etme		
Hissettirilen harfin ilk harf olarak yer aldığı varlıkların (hayvan, araç vb.) taklitlerinin yaptırılması	6	6
Şarkı söyleme	4	4
Müzikli oyunlar eşliğinde dans edilmesi	3	3
Ses bulmacası	3	3
Günlük yaşamda karşılaşılan seslerin çıkarttırılması (Dişçide ağzımızı açınca çıkardığımız sesi çıkaralım)	2	2
İçinde istenilen sesin yer aldığı sayışmalar	2	2
Pantomim	2	2
Tombala	1	1
Kaybolan sesi bulma oyunu	1	1
Harfi Okuma ve Yazma		
Tombala	4	4
Oyun hamuru veya fasulyeler ile harfi yazma	4	4
Noktaları birleştirme oyunu	3	3
Harfle ilgili hayvan ve araçların seslerinin çıkarılması	3	3
Ses yazımı yapbozu	3	3
Hikâye canlandırma	2	2
Hikâye uydurma oyunu	2	2
Grup olarak harfin şeklini oluşturma	2	2
Animasyonlar üzerinde yar alan sesler içerisinden doğrusunu seçme	2	2
Sesin yazımını hikâyeleştirme	2	2
Bul-boya oyunu	2	2
Şarkılı oyunlar	2	2
Tahtaya yazılan harfin üzerinden oyuncak araba ile geçme	1	1
Hece, Kelime ve Cümle Aşamaları		
Tombala oyunu	9	9
Kelime türetme oyunu	3	3
Hece kartlarıyla kelime ve cümle oluşturma oyunu	3	3
Cümle oluştuyorum oyunu	2	2
Emir kartları: Kartlardaki cümleleri okuma ve uygulama. Örneğin Gel, kapıyı aç	2	2

Kelime eşleştirme: Farklı boyutlarda ve renklerde yazılan kelimeleri eşleştirme	2	2
Kelime bulmaca oyunu	2	2
Hikâye uydurma oyunu	2	2
Dikte küpleri oyunu (Küp üzerine resim ya da kelimeler yapıştırılır. Küp atılır ve gelen resim ya da kelime yazılır)	2	2
Öykü, masal anlatma	2	2
Hızlanma oyunu (hece ve kelimeleri en hızlı okuma yarışması)	1	1

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hazırlık aşamasında yer verdikleri oyunlar incelendiğinde; oyun hamuru (f:4), parmak oyunları (f:3) ve şarkı söyleme (f:3) oyunlarının öne çıktığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma aşamasında yer verdikleri oyunlar incelendiğinde; hissettirilen harfin ilk harf olarak yer aldığı varlıkların (hayvan, araç vb.) taklitlerinin yaptırılması (f:6), şarkı söyleme (f:4), müzikli oyunlar eşliğinde dans edilmesi (f:3) ve ses bulmacası (f:3) oyunlarının öne çıktığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin harfi okuma ve yazma aşamasında yer verdikleri oyunlar incelendiğinde; oyun hamuru veya fasulyeler ile harfi yazma (f:4), tombala (f:4), harfle ilgili hayvan ve araçların seslerinin çıkarılması (f:3), ses yazımı yapbozu (f:3) ve noktaları birleştirme (f:3) oyunlarının öne çıktığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin hece, kelime ve cümle aşamasında yer verdikleri oyunlar incelendiğinde; tombala (f:9), hece kartlarıyla kelime ve cümle oluşturma (f:3) ve kelime türetme (f:3) oyunlarının öne çıktığı görülmektedir.

Öğretmenlerden birkaçının ifadelerinden örnekler:

Ö7: “Sesi hissetme ve tanıma aşamasında örneğin öğrencilere dişçi ile ilgili hikâye anlatırım. Dişçiye gittiğimizde ne yaptığımızı sorarım.”

Ö8: “Harfi okuma ve yazma aşamasında harfi tahtaya çizip oyuncak bir arabayla üzerinden geçiyorum”.

Ö12: “Tombala torbası gibi torbaya harfler atılır. Çıkan iki harfi veya daha fazla harfi birleştirerek hece ve sözcük oluşturulur. Torbaya sözcük atarak da cümleler oluşturulur”.

Ö13: “Hazırlık aşamasında şarkılı oyunlara yer veriyorum”.

Sınıf öğretmenlerinin ilk-okuma yazma öğretiminde oyunlarla öğretim yaparken karşılaştıkları zorlukları belirlemek amacıyla sorulan soruya ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ilk okuma yazma öğretiminde oyunlarla öğretim yaparken çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5
Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Oyunlarla Öğretim Yaparken Karşılaştıkları Zorluklara Yönelik Görüşleri

	f	%
Öğrenci sayısı fazlalığı nedeniyle oyun sürelerinin uzaması, zaman yetersizliği	8	20
Öğrenci sayısı fazlalığı nedeniyle disiplin sorunları yaşanması	7	17
Okulda oyun için gerekli mekân yetersizliği	4	10
Sürekli destek bekleyen öğrenciler	4	10
Öğrencilerin kurallara uymaması	3	7
Öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağılması	3	7
Malzeme eksikliği	3	7
Öğrenci seviye farklılıkları nedeniyle grup oyunlarının aynı hızda ilerlememesi,	3	7
Grup oyunlarında her grupla ilgilenmenin güç olması	2	4
Çocukların alınganlık göstermesi ya da oyuna katılmak istememesi	3	7
Öğrenci sayısı fazlalığı nedeniyle her öğrencinin oyuna dahil edilememesi	2	4

Tablo 5’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilk-okuma yazma öğretiminde en çok karşılaştıkları zorluklar olarak; öğrenci sayısı fazlalığı nedeniyle oyun sürelerinin uzaması, zaman yetersizliği (f:8), öğrenci sayısı fazlalığı nedeniyle disiplin sorunları yaşanması (f:7), okulda oyun için gerekli mekân yetersizliği (f: 4) ve sürekli destek bekleyen öğrenciler (f:4) ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenlerden birkaçının ifadelerinden örnekler:

Ö7: “Disiplin sorunu yaşanabiliyor, gürültü vb.”

Ö9: “15-20 kişilik sınıflarda kolay oluyor. Ancak 25 ve üzeri sınıflarda zaman sıkıntısı oluyor”.

Ö14: “Kurallara uymakta zorlanıyorlar”.

Ö15: “Özellikle sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu oyunlarının süresinin uzamasına neden oluyor. Ayrıca her öğrenci oyuna dahil edilemiyor. Dikkatleri çabuk dağılıyor. Komutları anlamada zorluk çekiyorlar. Yeni oyun öğretmek daha çok zaman alıyor.”

Sınıf öğretmenlerinin ilk-okuma yazma öğretiminde kullanılan oyunların öğrencilerin okuma yazma öğrenim sürecine katkılarını belirlemek amacıyla sorulan soruya ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan oyunların öğrencilerin okuma yazma öğrenim sürecine çeşitli katkılar sağladığını belirtmişlerdir.

Tablo 6
Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Oyunların Öğrencilerin Okuma Yazma Öğrenim Sürecine Katkılarına Yönelik Görüşleri

	f	%
Okuma, yazma ve öğrenme sürecini eğlenceli hale getirmesi	16	16
Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlaması	15	15
Öğrenme sürecini hızlandırması ve kolaylaştırması	14	14
Öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmesi	10	10
Sesleri, harflerin yazılış yönlerini ve bağlantı noktalarını kolay öğrenmelerini sağlaması	8	8
Kas gelişimine yardımcı olması	6	6
Öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonunu artırması	5	5
Okuma hızının artmasına katkı sağlaması	4	4
Akran öğrenmesini sağlaması	4	4
Okuma sevgisini artırması	3	3
Akıcı okumayı desteklemesi	3	3
Derse aktif katılımı artırması	3	3
Okuduğunu anlama becerisini geliştirmesi	3	3
Okumaya karşı önyargıları yıkması	2	1
Harflerin yazılış yönlerini ve bağlantı noktalarını kolay öğrenmelerini sağlaması	2	1
Konu tekrarı sağlaması	2	1
Öğrenme sürecinin çocuk üstündeki baskısını azaltması	2	1
Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırması	2	1
Sesleri çıkarmayı kolaylaştırması	2	1

Tablo 6’da görüldüğü gibi ilk-okuma yazma öğretiminde kullanılan oyunların öğrencilerin okuma yazma öğrenim sürecine katkıları olarak; okuma, yazma ve öğrenme sürecini eğlenceli hale getirmesi (f:16), öğrenilenlerin kalıcılığını sağlaması (f:15), öğrenme sürecini hızlandırması ve kolaylaştırması (14) ve öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmesi (10) ifadeleri öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerden birkaçının ifadelerinden örnekler:

Ö9: “Daha kalıcı bir okuma ve akıcı bir okuma alışkanlığı edindiriyor.”

Ö11: “Çocukları motive etme ve derse katılımı sağlıyor”.

Ö12: “Hatırlatıcı ve akılda kalıcı oluyor”.

Ö15: “Daha hevesli olma, okuduğunu anlama, hızlı ve akıcı okumaya etki ediyor.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hepsinin ilk okuma yazma öğretiminde çocuk oyunlarına yer verdiği görülmektedir.

Araştırmanın bu sonucunu destekler şekilde oyunlara, ilk okuma yazma süreçlerini desteklemek ve zenginleştirmek amacıyla yer verildiği görülmektedir. Saracho (2004), oyunla zenginleştirilmiş okuryazarlık faaliyetlerinin, öğretmenlere, öğrencilerine okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinlikleri yoluyla sonsuz fırsatlar sunduğunu ifade etmektedir. Buna göre öğretmenler sürekli okuma ve yazma aktivitelerini içeren oyunlu okuma yazma ortamları düzenleyebilir. Öğretmenler çocukların davranışlarında esnekliği ve doğallığı ortaya çıkarmak için nitelikli öğrenme fırsatları sağlamak için çocukların okuma yazma becerilerini geliştirecek içerikte oyunları öğretim programlarına dahil edebilmeyi öğrenmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Benzer şekilde Hanline (2001) öğrenme yetersizliği olan çocuklar için oyun temelli etkinliklerle erken okuma yazma öğrenme fırsatları sunulabilir. Bu eğlenceli ve fonksiyonel etkinlikler çocukların okuma ve yazma öğrenmeye karşı ilgi ve motivasyonlarını geliştirmeye hizmet eder. Clark, Nelson, Sengupta ve D'Angelo (2009) dijital oyunla yaptıkları eğitimde okuduğunu anlama niteliğinin arttığını belirtmektedirler. Bu araştırmaların ilk okuma yazma sürecinde diğer ülkelerde farklı türlerde olsa da oyunlara yer verildiğini göstermesi açısından önemlidir ve araştırma sonucunu desteklemektedir.

Yer verme nedenleri dikkate alındığında özellikle okula başlama yaşının düşmesi, oyunların öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını artırması, ilk okuma yazma öğrenimini daha eğlenceli hale getirmesi, kolaylaştırması ve hızlandırması, öğrenilenlerin uzun süre hatırlanması ve kalıcı olması, öğrencilerin dikkat, ilgi, istek ve motivasyonlarını artırması, öğrencilerinin oyun oynamayı sevmesi, okulla yeni tanışan birinci sınıf öğrencilerinin okul ortamını, sınıfını ve öğrenmeyi sevmelerini sağlaması öne çıkan sebepler olarak görülmektedir.

Bazı araştırmalarda, oyunla öğretimin geleneksel sınıf temelli eğitiminden daha etkili olduğunu destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. (Hays, 2005). Moon ve Reifel (2008) göre oyun, somut, yönlendirilebilir, eğlenceli, pratik ve yaratıcı bir etkinliktir. Oyun gelişmeye açık bir süreçtir, öğrencilerin öğrenme ve gelişimlerinde kendilerini keşfetmelerini sağlar. Hartmann (2002), İsveç, Avusturya, İtalya ve Brezilyada yapılan çalışmaların çocukların öğrenme ve yaşantılarında oyunun önemini ortaya koyduğunu belirtmiş ve öğretmenlerin öğrencilerini sınıflarında daha çok yaratıcı oyunlara teşvik ettiklerini belirlediklerini bildirmiştir. Altun ve Dikbaş (2005) göre eğitsel bilgisayar oyunlarının küçük yaştaki öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu, derslerini bilgisayar oyunları ile öğrenmek istediklerini ifade etmişlerdir. Hanbaba ve Bektaş (2011) göre oyunla öğretim öğrencilerin Hayat Bilgisi dersi başarılarını önemli ölçüde artırmaktadır. Scully ve Roberts (2002) göre hoş etkinliklerle erken okuryazarlık becerilerini edinen öğrencilerin, öğrenme ile ilgili zor görevlerin üstesinden gelmek için motivasyonları daha yüksektir ve yaşam boyu süren okuma ve yazma sevgisi kazanmaları daha muhtemeldir.

Hays (2005), Moon ve Reifel (2008), Hartmann (2002), Altun ve Dikbaş (2005), Hanbaba ve Bektaş (2011) ve Scully ve Roberts (2002) yaptıkları çalışmalarda oyunun eğlenceli, pratik, yapıcı, somutlaştıran, öğrenci gelişimini destekleyen, kendilerini keşfetmelerini sağlayan, öğrenme isteğini, motivasyonunu ve başarıyı artıran özelliklerine dikkat çekmişlerdir. Bu tespitlerin, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde oyunlardan yararlanma gerekçeleri ile örtüşükleri görülmektedir. Bu sonuçlar, etkililiği çok sayıda araştırmaya yansımış olan oyunların ilk okuma yazma öğrenme sürecinde yer almasının önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde hem bireysel oyunlara, hem grup oyunlarına, hem de teknoloji destekli oyunlara yer verdikleri belirlenmiştir.

Ancak sınıf öğretmenlerinin grup oyunlarını ve teknoloji destekli oyunları bireysel oyunlara göre daha fazla tercih ettikleri söylenebilir. Bunun gerekçelerine bakıldığında, grup oyunlarının katılımı ve isteği artırması, dikkat çekici olması, akran öğrenmesini sağlaması, öğrencileri daha mutlu etmesi, süreyi verimli kullanmayı sağlaması, öğrencileri sosyalleştirmesi ve kalabalık sınıflarda daha işlevsel olması öne çıkmaktadır.

Bunların yanında teknoloji destekli oyunların animasyon, müzik vb. içerdiği için öğrenciler tarafından sevildiği, hazır materyal olduğundan ön hazırlık gerektirmediği gibi sebeplerle tercih edildiği görülmektedir.

Teknoloji destekli oyunlarla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, Bouras, Igglesis, Kapoulas, Misedakis, Dziabenko, Koubek ve Sfiri (2004) teknoloji destekli oyunların etkileşimli içeriğin yeni bir şekli olduğunu ve öğrencileri eğlendirerek öğrenmelerini sağladığını belirtmektedir. DeHaan (2005) dijital oyunların, kelime kazanımında faydalı olabileceği ve dinleme becerilerinin gelişimine de yardım edebileceğini belirtmektedir. Wrzesien ve Alcaniz Raya (2010) dijital oyunların saatlerce çocukların dikkatini tutabildiği için pek çok aile ve öğretmenler için eğitimsel ve motivasyonel bir araç olarak ilgi gördüğünü belirtmektedir. Ayrıca çocukların geleneksel öğrenme görevlerinden daha çok bilgisayar temelli öğrenme görevlerinden hoşlandıklarını ifade etmektedir. Bouras ve ark. (2004), DeHaan (2005) ve Wrzesien ve Alcaniz Raya (2010) çalışmaları bu araştırmamın sonucunda da ortaya çıktığı gibi teknoloji destekli oyunların hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından tercih edildiğini göstermektedir. Buna göre teknoloji destekli oyunların niteliklerini geliştirerek sayısının artırılabilirliği söylenebilir.

Koç Akran ve Kocaman (2018) göre kimi çocuklar kendilerini eğlendiren, güldüren oyunları kimilerinin arkadaşları ile oynadığı grup oyunlarını, kimilerinin ise tek başına oynadıkları oyunları tercih etmektedirler. Bu araştırma ve Koç Akran ve Ko-

caman (2018) sonuçları dikkate alındığında öğrencilerin tercih edebilecekleri farklı oyun türlerine mutlaka yer verilmesi gerektiği de söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminin her aşamasında, hazırlık, sesi hissetme ve tanıma, harfi okuma ve yazma, hece, kelime ve cümle aşaması, oyunlara yer verdikleri ortaya çıkmıştır.

İlk okuma yazma sürecinin aşamalarına göre oyunların kullanım durumunu ortaya koyan araştırma olmasa bile genel olarak oyunların okuma yazma sürecini zenginleştirdiği, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişimine destek olduğu, bu süreci daha cazip hale getirdiği ve otantik uygulama olanakları sunduğu ifade edilmektedir (Scully ve Roberts, 2002). Bu çalışmaların araştırmanın sonucunu genel olarak desteklediği söylenebilir.

Yine araştırmanın dördüncü sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde oyunlarla öğretim yaparken karşılaştıkları zorluklar arasında, sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle süre yetersizliği ve disiplin sorunları, kurallara uymakta yaşanan güçlük, okul imkânlarının yetersizliği, öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan sebeplerin öne çıkmaktadır.

Oyunların eğitim ortamında kullanımında yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma bulgularına benzer sorunlarla karşılaşıldığı belirtilmektedir. Yılmaz (2018) eğitsel bilgisayar oyunlarının öğretimde kullanılmasının önündeki sınırlılıklar şöyle sıralamıştır: Kalabalık sınıflarda uygulamanın zor oluşu, oyunlara ulaşmanın zor oluşu ve oyunları öğrenci seviyesine uygun olarak belirlemenin zor oluşu. O'Neil, Wainess ve Baker Eva (2005) eğitimsel oyunların öğrenmek için yeterli olmadığını eğer eğitimsel oyunların öğrenmeyi geliştirmede bir metot olarak kullanılacaksa bireysel farklılıkların dikkate alınmasının önemini dile getirmişlerdir.

Yapılan çalışmalar oyunların öğretimde kullanılmasında yaşana sorunların, sınıf mevcudunun kalabalık olması, süre yetersizliği, okul imkanlarının sınırlılığı ve bireysel farklılıklara hitap edememe faktörlerinde yoğunlaştığını göstermektedir.

Araştırmanın beşinci sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan oyunların öğrencilerin okuma yazma öğrenim sürecine olumlu katkılar verdiğini belirtmişlerdir. Bu katkılar incelendiğinde özellikle oyunların, ilk okuma ve yazma öğrenme sürecini kolaylaştırması ve hızlandırması ve eğlenceli hale getirmesi, öğrenilenlerin kalıcılığını artırması, kelime hazinesini geliştirmesi, öğrencilerin ilgi, istek ve motivasyonlarının artmasını sağlamanın öne çıktığı görülmektedir.

Alanda yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde; oyunların öğrencilerin dikkatlerini artırdığı, dil becerilerini geliştirdiği, motive ettiği, eğlendirdiği ve aktif katılımlarını artırdığı belirtilmektedir (Bisson ve Luckner, 1996; Dağbaşı, 2007 ve Gözalan, 2013). Araştırmalar bu çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar göz önüne alınarak şu önerilerde bulunulabilir: (i) İlk okuma yazma öğretimi sürecinde her bir aşamaya uygun kullanılacak teknoloji destekli, grupla oynanabilen ve bireysel oyunlar hazırlanabilir ve var olan oyunlar geliştirilebilir. (ii) Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar; sınıf mevcudunun kalabalık olması, sınıfların oyuna uygun olmaması, bireysel farklılıkların dikkate alınmaması vb. durumlar dikkate alınarak oyunlar geliştirilebilir. (iii) İlk okuma yazma öğretimi sürecine uygun “oyun temelli öğretim” yaklaşımına uygun olarak destekleyici bir program geliştirilebilir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – E.Ö., D.A.; Tasarım - E.Ö., D.A.; Denetleme - E.Ö., D.A.; Kaynaklar - E.Ö., D.A.; Malzemeler - E.Ö., D.A.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi - E.Ö., D.A.; Analiz ve/veya Yorum - E.Ö., D.A.; Literatür Taraması - E.Ö., D.A.; Yazıyı Yazan - E.Ö., D.A.; Eleştirel İnceleme - E.Ö., D.A.; Diğer - E.Ö., D.A.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – E.Ö., D.A.; Design - E.Ö., D.A.; Supervision - E.Ö., D.A.; Resources - E.Ö., D.A.; Data Collection and/or Processing - E.Ö., D.A.; Analysis and/or Interpretation - E.Ö., D.A.; Literature Search - E.Ö., D.A.; Writing Manuscript - E.Ö., D.A.; Critical Review - E.Ö., D.A.; Other - E.Ö., D.A.

Conflict of Interest: The authors have no conflicts of interest to declare.

Financial Disclosure: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynakça/References

- Altun, E. ve Dikbaş, E. (2005). Eğitsel bilgisayar oyunlarının ilköğretim öğrencileri üzerindeki etkileri. *Eğitimde Oyun Sempozyumu Bildiri Kitabı*, Ankara.
- Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2013). The role of make-believe play in the development of executive function: Status of research and future directions. *American Journal of Play*, 6, 98-110.
- Bisson, C., & Luckner, J. (1996). Fun in learning: The pedagogical role of fun in adventure education. *Journal of Experiential Education*, 19(2), 108-112. [\[CrossRef\]](#)

- Bouras, C., Igglesis, V., Kapoulas, V., Misedakis, I., Dziabenko, O., Koubek, A. & Sfiri, A. (2004). Game based learning using web technologies. *International Journal of Intelligent Games & Simulation*, 3(2), 70-87.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cheng, D. P. (2011). Learning through play in Hong Kong: Policy or practice? In S. Rogers (Ed.), *Rethinking play and pedagogy in early childhood education* (pp. 100-111). New York: Routledge. **[CrossRef]**
- Christie, J. F., & Roskos, K. A. (2013). Play's potential in early literacy development. In *Encyclopedia of early childhood development online*. <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/774/plays-potential-in-early-literacy-development.pdf> adresinden 28.12.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Clark, D., Nelson, B., Sengupta, P., & D'Angelo, C. (2009). Rethinking science learning through digital games and simulations: Genres, examples, and evidence. In *Learning science: Computer games, simulations, and education workshop sponsored by the National Academy of Sciences*, Washington, DC.
- Dağbaşı, G. (2007). *Oyun tekniği ve Arapça öğretiminde kullanımı*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DeHaan, J. (2005). Learning language through video games: A Theoretical Framework, *An Evaluation of Game Genres and questions for Future Research*. SP Schaffer & ML Price (Eds), 229-239.
- Eberle, S. G. (2011). Playing with the multiple intelligences: How play helps them grow. *American Journal of Play*, 4(1), 19-51.
- Einarsdottir, J. (2015). Play and literacy: A collaborative action research project in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(1), 93-109. **[CrossRef]**
- Evans, J. (2012). This is me: Developing literacy and a sense of self through play, talk and stories. Education 3-13: *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 40(3), 315-331. **[CrossRef]**
- Fesseha, E., & Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 361-377. **[CrossRef]**
- Gözalın, E. (2013). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. **[CrossRef]**
- Hanbaba, L. ve Bektaş, M. (2011). Oyunla öğretim yönteminin hayat bilgisi dersi başarısı ve tutumuna etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 115-126.
- Hanline, M. F. (2001). Supporting emergent literacy in play-based activities. *Young Exceptional Children*, 4(4), 10-15. **[CrossRef]**
- Hartmann, W. (2002). Toy culture in preschool education and children's toy preferences in Viennese kindergartens (Austria) and in German-speaking kindergartens in South Tyrol (Italy). In *Symposium of Toy Culture in Preschool Education and Children's Toy Preferences: Common Features and Differences in Europe and Across the World*.
- Hays, R. T. (2005). The effectiveness of instructional games: A literature review and discussion. Orlando, FL: Naval Air Warfare Center. **[CrossRef]**
- Howard, J. (2010). Early years practitioners' perceptions of play: An exploration of theoretical understanding, planning and involvement, confidence and barriers to practice. *Educational & Child Psychology*, 27, 91-102.

- Koç Akran, S. ve Kocaman, İ. (2018). Oyun tabanlı öğrenme-öğretme modelinin okul öncesi çocuklarının öğrenme tercihlerine etkisi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(2). [CrossRef]
- Lockhart, S. (2010). Play: An important tool for cognitive development. *HighScope Extensions*, 24(3), 1-17.
- Lynch, M. (2015). More play please: The perspectives of kindergarten teachers on play in the classroom. *American Journal of Play*, 7(3), 347-370.
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G., & Crowley, K. (2011). Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. *Early Years*, 31(2), 121-133. [CrossRef]
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moon, K., & Reifel, S. (2008). Play and literacy learning in a diverse language pre-kindergarten classroom. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9(1), 49-65. [CrossRef]
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: Author.
- O'Neil, H. F., Wainess, R. & Baker, Eva L. (2005). Classification of learning outcomes: Evidence from the computer games literature. *The Curriculum Journal*, 16(4): 455-47. [CrossRef]
- Saracho, O. N. (2004). Supporting literacy-related play: Roles for teachers of young children. *Early Childhood Education Journal*, 31(3), 201-206. [CrossRef]
- Scully, P., & Roberts, H. (2002). Phonics, expository writing, and reading aloud: Playful literacy in the primary grades. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 93-99. [CrossRef]
- Smith, P., & Pellegrini, A. (2013). Learning through play. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. Peters, & M. Boivin (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*, (pp. 1-6). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Van Oers, B., & Duijkers, D. (2013). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies*, 45, 511-534. [CrossRef]
- Wohlwend, K. (2013). *Literacy playshop: New literacies, popular media, and play in the early childhood classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Wrzesien, M., & Alcaniz Raya, M. (2010). Learning in serious virtual worlds: Evaluation of learning effectiveness and appeal to students in the E-Junior procest. *Computers & Education*, 55(1), 178-187. [CrossRef]
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2018). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre eğitsel bilgisayar oyunları ile öğretim. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(1).

Extended Summary

Meeting with the school is one of the most important events in the child's life. The child, who tries to cope with the stress of separation from his family for a long time, finds himself in a very different and difficult learning process in the first year of primary school, both as reading and writing. One of his favorite activities is playing games. One of the first activities that comes to mind when you think of what can be done to facilitate that stressful and difficult process is playing games.

According to Smith and Pellegrini (2013), game is beneficial for children's physical, linguistic, social, emotional and cognitive development. Games facilitate children's language development. The research shows that children develop their verbal skills, increase their vocabulary and improve their language comprehension skills during the game (Eberle, 2011; Smith and Pellegrini, 2013).

Via game children use and develop critical cognitive skills that are part of the executive function and the high-level thinking capacities that underlie learning complex academic skills such as literacy (Lockhart, 2010).

Evans (2012) also says that children develop their literacy skills through links between speech, games and stories. Children learn literacy skills while reading stories, talking and playing together.

The games used in the initial literacy process support learning, teaching and evaluation processes. Knowing the games that can be used in the initial literacy teaching process, designing the content of these games to match the content of the curriculum, and determining whether teachers have a common idea about how to benefit from these games have importance in today's education concept.

This study was carried out in order to get the opinions of the teachers about the use of children's games and their use in the initial literacy teaching.

For this purpose, answers to the following questions were sought.

1. Are children's games included in the initial literacy teaching? Why?
2. Are individual games, group games or technology supported games preferred? Why?
3. Which games are included in which stage of initial literacy teaching?
4. What are the difficulties encountered when teaching with games in the initial literacy teaching?
5. What are the contributions of these games to the students' literacy learning process?

Method

This research is a qualitative study to determine the opinions of the primary school teachers about the use of children's games and their usage situation of children's games in the initial literacy teaching. In this context, the research is a descriptive study aimed at determining the status of the study.

In the research, convenience sampling was used from purposeful sampling methods. The study group consisted of 20 primary school teachers in the first grade of 5 state primary schools in Sakarya province.

A 9-item semi-structured interview form developed by the researchers was used to collect data. This form was sent to the field experts (3 primary school teacher education, 2 Turkish education) and opinions were taken. The interview form developed as 15 items in the first form was reduced to 9 items in line with the feedback received. In order to determine the comprehensibility of the items in the interview form, 30 teachers were applied to the teacher candidates who were in their last year of primary school teaching education. Finally, 15 primary school teachers working in primary schools were applied and necessary corrections were made in the interview form.

The data were analyzed by using content analysis techniques. In the study, the data obtained from the opinions of the teachers are coded around certain concepts according to their similarities and themes are formed. Codes and themes are organized. Research questions were transformed into themes and five themes were created. These themes are: (i) Reasons for participating in the Games, (ii) the choice of individual, group and technology supported games, (iii) the preferred games according to the stages of the initial literacy instruction, (iv) the difficulties encountered, (v) the contribution of the game to this process. The results were presented with a descriptive description and the findings were described descriptively. The data were coded by two researchers.

Findings, Conclusion and Discussion

When the findings related to the first question of the study are examined, it is seen that all the teachers who participated in the research included children's games in the initial literacy teaching.

When the findings related to the second question of the study are examined, it was determined that the primary school teachers who participated in the research included both individual games, group games and technology supported games in the initial literacy teaching.

When the findings related to the third question of the study were examined, it was found that the primary school teachers who participated in the research gave place

to the games in each stage of the initial reading and writing instruction, preparation, voice recognition and reading, reading and writing, syllable, word and sentence stage.

When the findings related to the fourth question of the research were examined, the difficulties encountered by the primary school teachers during the teaching of the initial literacy instruction were found to be insufficient due to the lack of time and discipline problems, difficulty in following the rules, lack of school facilities, and the reasons arising from the individual differences of the students. It has been identified.

When the findings about the fifth question of the study were examined, it was stated that the games used in the initial literacy teaching of the primary school teachers who participated in the research gave positive contributions to the students' literacy learning process. When these contributions are examined, it is seen that especially the games facilitate, accelerate and make fun of the initial reading and writing learning process, increase the persistence of the learned, improve the vocabulary, and increase the interest, desire and motivation of the students.



HAYEF: Journal of Education

ARAŞTIRMA MAKALESİ/RESEARCH ARTICLE

Bir İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencisinin Okuma-Yazma Öğrenimi Üzerine Durum Çalışması

Esra ÖRS

Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul, Türkiye

Öz

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıfa giden ve okuma yazmayı bilmeyen bir öğrenciye okuma yazma öğretmek amacıyla bireysel okuma yazma eğitimi uygulanmıştır. Ayrıca verilen eğitimin öğrencinin sınıftaki öğrenme sürecine etkisi incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim döneminde İstanbul'da bir devlet okulunda üç ayda 72 saat süreyle uygulanan eğitimi kapsamaktadır. Veri toplama aracı görüşme, gözlem ve doküman incelemesinden oluşmaktadır. Verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Uygulanan program sonrasında öğrenci okuma-yazmaya geçmiş ve okuma hızını arttırmıştır. Sonuçta, akademik olarak sınıfının gerisinde olan bu öğrenci bireysel eğitimle okuma yazmaya geçmiştir. Bununla birlikte öğrencinin sadece akademik becerilerinde değil sosyal becerilerinde de gelişme görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Durum çalışması, ilkokul 4. sınıf, ilkokullarda Yetiştirme Programı, okuma, okuma güçlüğü

A Case Study on Reading-Writing Learning of a Fourth Grade Student at Primary School

Abstract

In this study, individualized literacy education was applied to the fourth grade of primary school to teach literacy to a student who does not know how to read and write. In addition, the effect of education on the learning process in the classroom was examined. A case study pattern was used in the research design. The research covers the education applied for 72 hours in three months in a public school in Istanbul during the 2017-2018 academic year. The data collection tool consists of interview, observation and document review. In the analysis of the data, descriptive analysis and content analysis were used. After the applied program, the student has been literate and increased her reading speed. As a result, this student, who is academically behind her class, has switched to reading and writing with individualized education. However, not only academic skills of students, but also social skills have been improved.

Keywords: Case study, Educating Program in Primary Schools, Primary school 4th grade, reading, reading difficulties

İletişim Kurulacak Yazar / Corresponding Author: Esra Örs E-posta / E-mail: ors.esra@gmail.com

Cite this article as: Örs, E. (2019). A case study on reading-writing learning of a fourth grade student at primary school. *HAYEF: Journal of Education*, 16(1); 68-88.



Giriş

Dünyada ve Türkiye’de ilkokula başlayan bir çocuğa öncelikle okuma eğitimi verilmektedir. İlerleyen aşamalarda çocuk, bilgiyi almış olduğu okuma eğitiminin üzerine inşa etmektedir. Okuma çocuğun gerek okulda gerekse toplumda birçok yetkinliği kazanması için gerekmektedir. OECD (2008) bir bireyin okuryazarlık seviyesinin, onun yaşam kalitesini, istihdam edilebilirliğini ve kazancını belirlediğini ifade etmektedir. Ancak içsel ya da dışsal etmenler nedeniyle eğitimde eşitsizlikler ortaya çıkmaktadır. Çocuklar, eğitim sistemlerinde yer alan bu eşitsizliklerin birçoğuyla örgün eğitime başladıklarında karşılaşmakta, okul sistemi içinde ilerledikçe bu eşitsizlikler devam etmektedir (veya artmaktadır) (OECD, 2017).

“Okuma, tüm örgün eğitimin bağlı olduğu temel beceridir.” (Moats, 1999, s. 5). Okumayı öğrenmede okula bağlı olan çoğu çocuk okuma eğitimi alarak hayat boyu okuyucular haline gelmektedir. Bazı çocuklar vardır ki verilen eğitim eksik gelmekte ve destek gerekmektedir (Burns, Griffin ve Snow, 1999, s. 127). Çünkü her çocuğun bireysel ve çevresel farklılıkları bulunmaktadır. Dolayısıyla okumadan aynı zevki alamamakta ve okunan aynı materyalden aynı becerileri geliştirememektedir (Akyol, 2013, s. 33). Bu yüzden de eğitimde eşitsizlikler ortaya çıkmaktadır.

“Okumayı öğrenemeyen bir çocuk, diğer becerilere ve bilgiye kolayca hâkim olamamaktadır ve okulda ya da yaşamda gelişmemektedir.” (Moats 1999, s. 5). “Pek çok öğretmen okumayı öğrenemeyen çocukların okuma problemlerinin genetik faktörler, fizyolojik ve nörolojik bozukluklar, geç olgunlaşma, duyuşsal engeller, hafıza ve algı veya “öğrenme engeli” gibi psikolojik süreç bozukluklardan kaynaklandığına inanmaktadır. Bazı öğretmenler ise sorunun bir çocuğun olumsuz tutumundan ve motivasyonundan kaynaklandığına inanmaktadır.” (Westwood, 2001, s. 26). Yapılan başka çalışmalarda da okuma ve motivasyon ilişkisinin önemine değinilmektedir (Lau ve Chan, 2003; Yıldız ve Akyol, 2011). Ancak çoğu okuma engelini temel nedeninin bunlardan kaynaklandığı söylenememektedir. Çünkü zihinsel ya da işitsel engelli olmayan çocuklara veya yetişkinlere, uygun eğitim verildiği takdirde okuyabilmektedirler (McGuinness, 1997, s. 12). Kimi zaman aileler, okul idaresi veya öğretmenler okuma yazma öğretiminde aceleci tutumlar sergilemektedirler. Bu durumda okula hazır başlayan öğrenciler çabuk ilerlerken zamanla hazır başlamayan öğrencilerle aralarında fark oluşmaktadır. Geride kalan öğrenciler, sürekli eksik bilgiyle bir üst sınıfa devam etmektedirler (Baştuğ ve Demirtaş, 2017, s. 87).

Okumayı öğrenemeyen ya da okuma güçlüğü yaşayan çocuklarla ilgili bugüne kadar yapılan pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Razon (1982), okumaya etki eden ve okuma güçlüğüne sebep olan faktörleri anlatmaktadır. Baydık (2011) okuma güçlüğü çeken öğrencilere üst biliş stratejileri uygulayarak öğretmenlerin okuduğunu anlama uygulamalarını değerlendirmektedir. Baydık, Ergül ve Kudret (2012), okuma

güçlüğü çeken öğrencilerin problemlerini belirlemek amacıyla ilkokul üçüncü sınıf öğretmenlerinin görüşlerini alarak yüz beş okuma güçlüğü çeken öğrenciyle çalışmıştır. Öğretmenlerin çoğunun öğrencileri güdülemediği sonucuna erişmiştir. Özkarra, (2010) okuma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencilerine birlikte okuma ve tekrarlayıcı okuma metotlarıyla çalışma yapmış ön uygulama ile son uygulama arasında okuma güçlüğünün azaldığını görmüştür. Sidekli ve Yangın (2010) ise, ilkokuldaki çocukların ortalama %20'sinin okuma güçlüğü çektiğini ve sebeplerinin ailevi geçmiş, materyal yetersizliği, motivasyon eksikliği ve bilişsel eksiklikler gibi nedenlere bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

Türkiye'deki uygulamalara bakıldığında Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre "İlkokullarda öğrencilere sınıf tekrarı yaptırılmaması esastır." (MEB Gazete, 2014). Dolayısıyla ilkokul birinci sınıfta okuma yazmaya geçemeyen bir çocuğa da (velisinin isteği olmadığı sürece) sınıf tekrarı yaptırılmamaktadır. Bu konuda literatüre bakıldığında ise sınıf tekrarının erken müdahale amacıyla alternatif olarak sunulmasına rağmen olumsuzluklarına ve eğitim başarısını artırmadığına yönelik görüşler yer almaktadır (Meisels ve Liaw 1993; Roderick, 1994; Walters ve Borges, 1995; Jimerson, 1999; Tanner ve Galis, 1997). Öyleyse bu çocuklar için ne yapılabilir? Çünkü bir okuma programının, çocuklara gereken yetkinliği kazandırması bakımından, yeterli olması gerekmektedir (McGuinness, 1997, 167). Neuman ve Dickinson (2018) okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik tasarlanmış destek hizmetleri, yaz okulları ve günlük programların olması gerektiğinden bahsetmektedir (s. 480-481). Türkiye'de de bu ve bu gibi problemleri çözmek amacıyla İlkokullarda Yetiştirme Programı Taslak Programı (İYEP) geliştirilmiştir. İYEP; öğrenci belirleme süreci, esnek program önerisi, modüler ve sarmal öğretim materyalleri, okuma becerileri ile matematik okuryazarlığı alanlarında ulusal bir model sunmaktadır. Öğrencilerin akademik başarısının artırılmasını, temel becerilerin kazandırılmasını, erken tespit ve müdahale aşamalarını içermektedir (İYEP, 2018, s. 4). Aslında bu program bir erken müdahale yaklaşımı olarak işlev görmektedir. Riskli ve dezavantajlı çocukların Türkçe ve matematik okur-yazarlığındaki becerilerini arttırmaya yardımcı olması için birebir öğretimi içermektedir. İYEP uygulama kılavuzunda ise şöyle tanımlanmaktadır:

"İYEP, ilkokulların üç ve dördüncü sınıflarına devam eden, önceki eğitim ve öğretim yılları içinde Türkçe ve matematik dersi programlarındaki öğrenme alanlarında yer alan ve İlkokullarda Yetiştirme Programı kapsamına alınan kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin bu kazanımlara ulaşmalarını sağlamak amacıyla geliştirilen bir programdır." (İYEP, 2018, s. 5).

İYEP Türkçe ve matematiğin yanı sıra psikososyal destekle ülkemize has bir model oluşturmaktadır. Öğrencilerin bu disiplinlerdeki eksiklikleri belirlenerek İYEP

çerçevesinde onlara özel hazırlanan programlarla destekleyici eğitim sunulmaktadır. Çünkü okuması eksik olan çocuğun akademik başarısı ile arkadaşlarının akademik başarısı arasında seviye farkı meydana gelmektedir. Bu fark zamanla genişlemektedir. Oluşabilecek bu seviye farkı sınıf içindeki eğitim öğretimde de zorluklar yaşanmasına yol açarak çocuğun eğitimden sıkılmasına ve eğitim seviyesinin düşmesine neden olmaktadır. OECD 2017 raporuna göre eğitim seviyeleri Türkiye’de hala düşüktür: 25-64 yaş arası nüfusun %43’ü en yüksek eğitim seviyesi olarak ilkökul mezunudur ve bu oran da tüm OECD ve ortak ülkeler arasında Endonezya ile paylaşılan birinci sıradır (OECD, 2017). Okuma yazma eksikliği uzun vadede ülkenin eğitim seviyesinde ciddi sorunlara yol açmaktadır. Eğitimi daha iyi bir seviyeye taşımak için çocuklardaki eksik yapıları yerine koymak gerekmektedir. Bu çalışmada da ilkökul dördüncü sınıfa geldiği halde okuma yazma bilmeyen bir öğrencinin önceki eğitim öğretim dönemlerinde kazanmış olması gereken okuma eğitiminin kazandırılarak akranlarıyla arasındaki seviye farkının kapatılması gerekçesiyle hazırlanmıştır. Dolayısıyla bu çalışma eğitim seviyesini geliştirmek yoluyla topluma bir birey kazandırmak açısından önem arz etmektedir. Çalışmada öğrencinin okuma yazma problemini gidermek için ses temelli cümle yöntemi kullanılmıştır. Halen okullarda ilk okuma yazma öğretiminde “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” yaklaşımı sürdürülmektedir. Bu yaklaşım doğrultusunda; a) Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme, b) Harfi okuma ve yazma c) Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma, d) Metin okuma aşamaları izlenmektedir (MEB, 2018, s. 10-11). Çalışmada öğrencinin kelime tanıma yüzdesi, okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi ölçülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ilkökul dördüncü sınıfta okuma yazmayı bilmeyen Kübra’nın (rumuz) okuma yazma düzeyinin tespiti ve bireysel bir program yapılması durumunun ne düzeyde olacağını araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Öğrencinin okuma yazmaya geçememesinin altında yatan sebepler nelerdir?
2. Bireysel okuma yazma eğitiminin öğrencinin akademik başarısına katkısı nedir?
3. Bireysel okuma yazma eğitimi sonrasında öğrencide görülen değişiklikler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olma-

diği ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yin'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 313). Çalışma bir öğrenciye yönelik olduğundan tek bir analiz birimiyle kendine özgü durumların çalışılmasından dolayı bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 326). Araştırma üç ayda 72 saatlik bir uygulama ile sınırlı tutulmuştur.

Katılımcının Özellikleri

Katılımcı, 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul'da bir devlet okulunda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencisi Kübra'dır. Kullanılan isim öğrencinin gizliliği esasına göre rumuz olarak verilmiştir. Sınıf öğretmeni burada araştırmacı-katılımcı rolündedir. Kübra dördüncü sınıfa gelene kadar üç defa sınıf öğretmeni değiştirmiştir. Araştırmacı ise Kübra'nın dördüncü öğretmenidir. Araştırmacı, öğrencinin tahtaya yazılanları defterine kopya edebildiğini ancak okuyamadığını fark etmiştir. Velisinin desteği ile Kübra'ya okul çıkışlarında toplamda 72 saatlik okuma yazma eğitimi verilmiştir. Okul rehber öğretmeninden öğrenciye psikososyal destek vermesi amacıyla destek alınmıştır. Öğrencide öğrenme güçlüğü olmadığı muhtemel bir ihmalden dolayı okuma yazmaya geçememiş olabileceği belirlenmiştir. Kübra'nın annesi ev hanımı, babası ise esnafıdır. İki ablası ve bir ağabeyi vardır. Ailenin en küçük çocuğudur.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme, doküman analizi ve araştırmacı günlüğü çeşitlemesinden faydalanılmıştır. Öğrenci ve veli ile yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu ve İYEP pilot uygulama gözlem formu kullanılmıştır. İYEP formu öğrencinin sınıf içindeki ve dışındaki tutum ve davranışlarının gözlemlendiği yapılandırılmış bir gözlem formudur. Sınıf dışındaki takip için veli görüşmeleri ve veliye ev ziyareti söz konusu olmaktadır. Ayrıca okuma süreci boyunca "İlkokul Birinci Sınıf İlk Okuma ve Yazma Ders Kitabı", "Ata Yayıncılık Afacan Çalışma Yaprakları" ve "İlkokullarda Yetiştirme Programı Türkçe Etkinlik Kitabı"nda verilen etkinlikler ve metinlerden yararlanılmıştır. Kapsayıcı bir bakış açısı oluşturmada çoklu bilgi kaynakları araştırılır. Gözlemlerin, mülakatların ve doküman analizinin bir bileşimini kullanarak, bulguların geçerliliğini saptamak ve çapraz kontrolünü yapabilmek için farklı veri kaynakları kullanılabilir (Patton, 2014, s. 306). Çalışmada öğrencinin çalışma kağıtlarından alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Verilerin toplanırken öğrenci genel bilgi formu, psikososyal destek için görüşmeler, sınıf öğretmeni-öğrenci ve sınıf öğretmeni-veli görüşmesi, öğrencinin seviye tespiti çalışmaları ile çalışma planı, veli ziyareti, psikososyal destek öğrenci gözlem formu (İYEP), çalışma süresince öğrencinin sınıf içerisindeki tutum ve davranışının gözlemleri ile öğrenci çalışma kâğıtları ele alınmıştır.

Okuma Becerilerinin Ölçülmesi

“Kelime tanıma yüzdesi, öğrenciler sesli okuma yaparken 60 saniyede okuduğu doğru kelimelerin sayısının, toplam kelime sayısına bölünerek yüzdesinin hesaplanmasıyla bulunur. Okuma hızını belirlerken ise basitçe 60 saniyelik sesli okuma süresince öğrencinin doğru okuduğu kelimeler hesaplanır.” (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014, s. 10-12). Okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için de alınan puan/toplam puan=anlama yüzdesi formülü kullanılmıştır. Sonucu yorumlamak için ise Akyol’un (2013, s. 98-106) Ekwall ve Shanker’dan 1988 yılında yaptıkları çalışmadan uyarladığı “Yanlış Analiz Envanteri”nden yararlanılmıştır.

Uygulama yeri öğrencinin kendi okuludur ve eğitimci öğrencinin kendi sınıf öğretmeni olan araştırmacı katılımcıdır. Her uygulama dört ders saati toplamda 72 saatten oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256). Öğrencinin çalışma öncesindeki okuma-yazma durumu tahlil edilerek doğruları ve yanlışları belirlenmiştir. Buna uygun olarak bireysel bir okuma yazma programı hazırlanmıştır. Hazırlanan programda İlkokullarda Yetiştirme Programından (İYEP) yararlanılmıştır. Aile ile görüşmeler yapılarak öğrencinin sosyo-ekonomik durumu, ailevi problemler ve özel problemleri konuşularak öğrencinin bugüne kadar okuma yazmaya geçememesindeki sebepler araştırılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde bireysel okuma yazma uygulamasından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular iki temel başlık altında toplanmıştır. İleri öğrencinin okuma yazmaya geçememesindeki sebeplerin araştırılması, ikincisi ise bireysel okuma yazma uygulamasıyla öğrencide gözlemlenenlerdir.

İlk Okuma Yazma Uygulaması Öncesine Dair Bulgular

Psikososyal destek

Kübra’nın herhangi bir zihinsel, işitsel ve bedensel engeli bulunmamaktadır. Okul rehberlik servisinden alınan bilgiye göre öğrencinin daha önceki yıllarda sınıf öğretmeni ve okul rehber öğretmeni tarafından Rehberlik Araştırma Merkezine (RAM) gönderildiği ve kaynaştırma öğrencisi olmadığı belirlenmiştir. Okul rehber öğretmeni okul içinde ve dışında, Kübra’nın kendini algılama biçimi ve duygusal durumu ile ilgili görüşmüştür. Buna göre Kübra bu durumdan dolayı üzüntülü, içine kapanık bir ruh haline sahiptir. Sınıfta kendisine zarar veren ya da onu hakir gören arkadaşları bulunmaktadır. Ancak o kendisini koruyamamaktadır. Sınıf içerisinde özgürce dolaşmak ve rahat olmayı dilemekte ancak bu yetkinliği kendisinde görmemektedir.

Sınıf öğretmeni-öğrenci görüşmesi

Kendini algılama

Öğrenci ile yapılan görüşmelerde öğrencinin kendisini müzikte yetenekli olarak algıladığı ve öğretmenin de bu yeteneği doğruladığı görülmüştür. Yaşadığı çevresel tüm olumsuzluklara rağmen kendisini mutlu ve düzenli olarak tanımlamıştır. Ayrıca kendisini en mutlu hissettiği yerin okul olduğu, okulu ve öğretmenini sevdiğini belirtmektedir. Sınıfta iyi kalpli, kavgacı olmayan ve güzel olarak tanımladığı bir arkadaşını kendisine örnek aldığını da eklemiştir.

Okul yaşamı

Kübra ilkokul birinci sınıftan itibaren dört kez öğretmen değiştirmiştir. Son öğretmeni araştırmacı katılımcı olan sınıf öğretmenidir. Kübra gelen öğretmenleri sevdiğini ve okul fobisine sahip olmadığını belirtmiştir. Ancak sınıf içerisinde arkadaşları tarafından akran zorbalığına maruz kaldığı ve okuma yazma bilmemesinden kaynaklı sıkıntılar yaşadığı tespit edilmiştir. Kübra arkadaşlarının “Okumayı bilmiyorsun sen, git önce okumayı öğren de gel. Dördüncü sınıfa geçmişsin.” dediklerini söyleyerek bu konudaki rahatsızlığını dile getirmiştir. Bu sözlere karşı kendisini savunmadığı ve üzüntü duyduğu anlaşılmıştır. Ayrıca İngilizce dersini hiç sevmediğini söylemiştir. Okuma yazmayı bilmemesi başka derslerdeki akademik başarısını da düşürmektedir. Kendini başarısız ve çaresiz hissetmektedir. Kübra’ya okuyamadığı için neler hissettiği sorulmuştur. Cevabı “Kendimi kötü hissediyorum, üzülüyorum, diyorum ki içimden ben de arkadaşlarım kadar keşke okumayı bilsem.” olmuştur.

Sınıf öğretmeni-veli görüşmesi

Veli ile yapılan görüşmede Kübra’ya sorulan sorular velisine de sorulmuştur ve cevapların birbirini desteklediği görülmüştür. Kübra’nın ihmal edildiği bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca aile içinde de içine kapanık ve iletişim kurmadığı öğrenilmiştir.

Öğrencinin seviye tespiti ve çalışma planı

Çalışma öncesinde Kübra’ya büyük ve küçük harfler gösterilmiş ve Kübra’dan okuması istenmiştir. Bu bilgiler ışığında uygun bir çalışma planı hazırlanmıştır. Çalışmada “1. Seslere karşılık gelen harfleri ayırt eder. 2. Harfi tanıy ve seslendirir. 3. Harfleri tekniğine uygun yazar. 4. Hece ve kelimeleri okur. 5. Hece ve kelimeleri yazar. 6. Basit ve kısa cümleleri okur. 7. Kısa metinleri okur.” kazanımları hedeflenmiştir. Kübra’nın sesleri tanıma düzeyi Tablo 1’de verilmiştir:

Kübra’nın okurken seslere “e” harfi eklediği görülmüştür. Bazı harfleri ise bilmediği anlaşılmıştır. Veli ziyareti yapılarak Kübra’nın günlük yaşamı ile ilgili bilgi edinilmiş bu konuda rehberlik servisinden destek sağlanmıştır. Veli ziyareti esnasında “Veli Ziyareti ve Psikososyal Destek Öğrenci Gözlem Formu” kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1
Kübra'nın Sesleri Tanıma Düzeyi

Ses	Sesi Tanıma Durumu	Ses	Sesi Tanıma Durumu
l	Tanıyor.	L	Le olarak okuyor.
k	Tanıyor.	K	Tanıyor.
n	Tanıyor.	N	Ne olarak okuyor.
m	“me” olarak okuyor.	M	Me olarak okuyor.
t	“te” olarak okuyor.	T	Te olarak okuyor.
y	“ye” olarak okuyor.	Y	Ve olarak okuyor. Yanlış okuma.
r	“re” olarak okuyor.	R	Re olarak okuyor.
d	“de” olarak okuyor.	D	De olarak okuyor.
s	“se” olarak okuyor.	S	Ze olarak okuyor.
b	“be” olarak okuyor.	B	Be olarak okuyor.
z	“ze” olarak okuyor.	Z	Ze olarak okuyor.
ç	“ç” olarak okuyor.	Ç	Çe olarak okuyor.
g	“yumuşak ge” olarak okuyor. (Yanlış)	G	Tanımiyor.
ş	“se” olarak okuyor.(Yanlış)	Ş	Şe olarak okuyor.
c	“ce” olarak okuyor.	C	Ce olarak okuyor.
p	“pe” olarak okuyor.	P	Pe olarak okuyor.
h	“ha” olarak okuyor.	H	Ha olarak okuyor.
v	“ve” olarak okuyor.	V	Ve olarak okuyor.
ğ	“yumuşak ge” olarak okuyor.	Ğ	Yumuşak ge olarak okuyor.
f	“fe” olarak okuyor.	F	Fe olarak okuyor.
j	“i” olarak okuyor.(Yanlış)	J	Tanımiyor.

Tablo 2
Veli Ziyareti ve Psikososyal Destek Öğrenci Gözlem Formu

No	Madde	Evet	Hayır
1	Okula genellikle uykusunu almış olarak gelir.	X	
2	Okula genellikle beslenmesini yaparak (kahvaltı yaparak) gelir.		X
3	Okula düzenli devam eder.	X	
4	Ders araç gereçlerini düzenli getirir.	X	
5	Derste yapılan etkinliklere istekli katılır.		X
6	Ders süresince dikkatini sürdürür.	X	
7	Zamanı etkili ve verimli kullanır.	X	
8	Düzenli olarak derslerini tekrar eder.		X
9	Teknolojik araçları (telefon, tablet, bilgisayar) gibi akademik ve sosyal hayattaki başarısını düşürmeyecek şekilde kullanır. (Öğrenci kullanamıyor.)		X
10	Topluluk önünde rahatlıkla konuşur.		X
11	Arkadaşlık ilişkilerinde uyumludur.	X	
12	Akran zorbalığı yaşadığında ne yapması gerektiğini bilir.		X
13	Kendi ailesinin diğer ailelerden farklı sosyal, kültürel ve ekonomik özelliklere sahip olduğunu bilir.	X	
14	Ders başarısını olumsuz etkileyen herhangi bir aile içi özel sorunu yoktur.		X

(Kaynak: İYEP Kılavuzu, 2018)

“2. Okula genellikle beslenmesini yaparak (kahvaltı yaparak) gelir.” maddesinin cevabı hayır olduğu görülmektedir. Görüşmelerde Kübra’dan ve velisinden beslenme düzeni hakkında bilgi alınmıştır. Hazır gıdalar tükettiği bilgisine erişilmiştir. Beslenmenin, okul başarısı üzerindeki etkisi ile ilgili öğrenci ve veliye bilgi verilmiştir.

“5. Derste yapılan etkinliklere istekli katılır.” maddesinin cevabı “hayır” dır. Kübra’yla yapılan görüşmede derslere neden aktif katılım sağlamadığı sorulduğunda “Zaten yapamıyorum” cevabı alınmıştır. Burada görülen Kübra’nın başarısızlığı sebebiyle motivasyon eksikliği yaşıyor olmasıdır. Bunun için sınıf içi etkinliklerde Kübra’nın başarı duygusunu artırıcı, yapabileceği basit etkinliklere yer verilmiş ve derse katılım gösterdiği görülmüştür.

“8. Düzenli olarak derslerini tekrar eder.” maddesinin cevabı “hayır” dır. Yine yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiye göre Kübra’nın evde ödevlerini tekrar etmesine yeterli zamanı ayıracak ve yardımcı olacak kimse bulunmadığından sınıfta anlayabildiği bir akranı teneffüslerde ona yardımcı olması için görevlendirilmiştir. Bu uygulama ile sadece görevlendirilen akranı değil diğer akranları da yardım etmeye istekli olmuşlardır.

“10. Topluluk önünde rahatlıkla konuşur.” maddesinin cevabı “hayır” olduğu için Kübra’ya belli aralıklarla söz hakkı verilmiştir. Derste yapılan bir etkinlikte grup çalışması yapılmış ve Kübra burada kendi isteği doğrultusunda “Artık yazım güzel.” diyerek yazman olarak seçilmiştir. Çalışma süresince kendini ifade edebildiği gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilere ‘İstiklal Marşı’nın ilk iki kıtasını şiir olarak ezberleme görevi verilmiş, Kübra’nın da ilk kıtayı öğrendiği, ikinci kıtayı ise kısmen öğrendiği gözlemlenmiştir.

“12. Akran zorbalığı yaşadığında ne yapması gerektiğini bilir.” maddesinin cevabı “hayır” olduğu için akran zorbalığıyla mücadele konulu Kübra’ya ve sınıftaki tüm öğrencilere bilgilendirme yapılmıştır. Konu ile ilgili hayır diyebilme becerisi kazandırmak için örnek olaylardan yararlanılarak sınıfta örnek çalışmalar yapılmıştır.

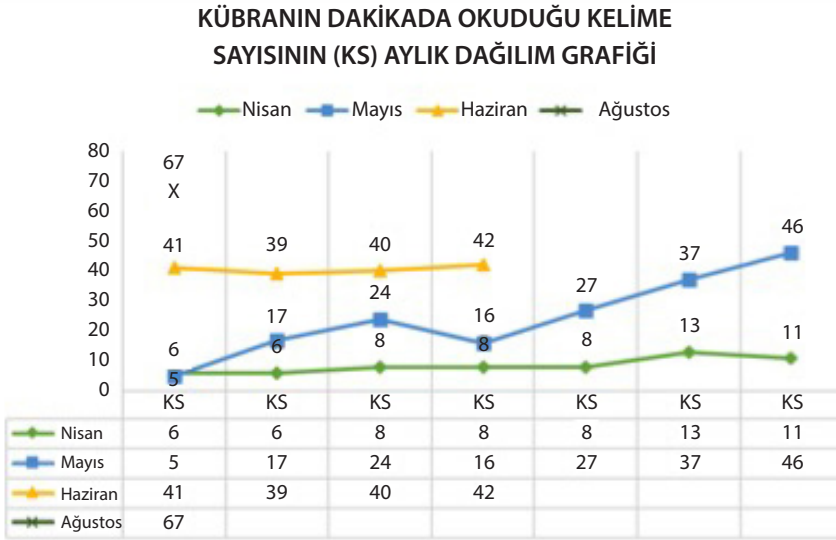
“14. Ders başarısını olumsuz etkileyen herhangi bir aile içi özel sorunu yoktur.” maddesinin cevabı “hayır” vardır olduğu için bu özel durumun ayrıntıları hakkında veliden bilgi alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilere göre Kübra’nın bu ailede karşılaşma ihtimali olan göç, boşanma ve ihmal konularının varlığı belirlenmiştir. Olumsuz durumların akademik başarıya etkisi konusunda Kübra’ya ve velisine bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca aile içi olumsuz durumda okul içinde ve dışında yardım alabileceği kişi/kişiler hakkında öğrenci ve veliye bilgi verilmiştir.

Kübra ile okuma yazma süreci

Kübra ile çalışma süreci kısaca şöyle işlemiştir:

Sesi hissetme, tanıma, okuma ve yazma aşamaları kullanılmıştır. Çalışmaya mart ayı sonlarında başlanmış ancak bu süre boyunca dakikadaki kelime sayısı bulunamamıştır. Çünkü sesleri birleştirme ve heceleme mantığı henüz oluşmamıştır. Kübra'nın bir metni okuma süreci ve dakikadaki kelime sayısını belirleme işlemi ilk olarak nisan ayında başlamıştır ve haziran ayı ortalarında bitmiştir. Kübra'nın annesi ile görüşülerek çalışmadan iki ay sonra son durumun tespiti için evine gidilmiştir. Her yeni öğrenilen sesle ilgili dikte çalışması yapılmıştır. Çalışma süresince EK 1'de yer alan materyaller kullanılarak okuma-yazma öğretimi gerçekleştirilmiştir.

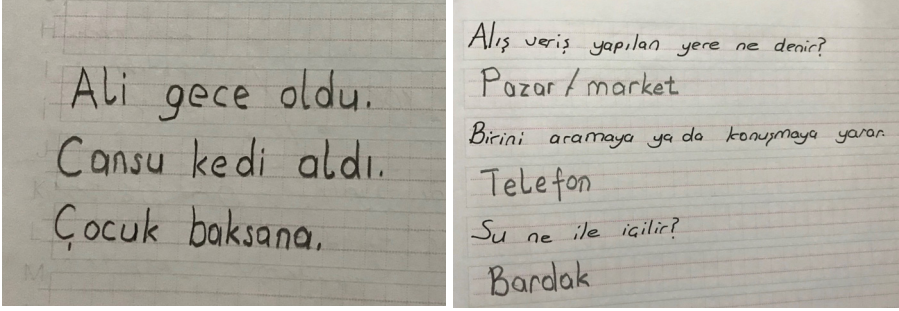
Kübra'nın bir dakikada okuduğu kelime sayısına (KS) ilişkin aylık dağılım grafiği Şekil 1'de verilmektedir.



Şekil 1. Kübra'nın Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı Grafiği

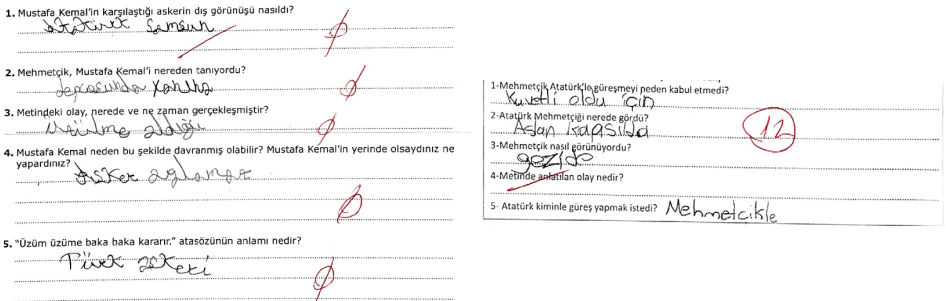
Grafiğe bakıldığında Kübra'nın en düşük 5 kelime, en yüksek 67 kelime okuduğu anlaşılmaktadır. En yüksek kelime sayısı ise son okumasının olduğu ağustos ayı verisidir. Kübra nisan ayında küçük iniş çıkışlara olan sahiptir. Mayıs ayına bakıldığında mayıs ayının ilk haftasında nisan ayına oranla düşüğe geçtiği görülmektedir. Bunun sebebine bakacak olursak bu tarihlerde Kübra halen yeni ses öğrenmektedir ve tarih “ğ” sesine tekabül etmektedir. Kübra bu sesi okumakta zorlanmaktadır. İçerisinde bu sesin geçtiği metinlerle karşılaştığından okuduğu kelime sayısında düşüş gözlenmiştir. Mayıs ayının genelinde küçük iniş çıkışlar olsa da artış görülmektedir. Haziran ayında ise durağanlık göze çarpmaktadır. Ortalama olarak bu ay 41 kelime okumuştur. Okulların kapanmasıyla birlikte takip bitmiştir. Ancak veli ile irtibata geçilmiş ve Kübra'dan son bir veri alınmıştır. Kübra'nın 67 kelimeye çıktığı görülmüştür. Bunun dışında aşağıda Kübra'nın süreç içerisindeki çalışmalarından bazı kesitler alınmıştır.

Şekil 4’te sunulan ilk görselde Kübra’nın aklına gelen kısa cümleleri kurabildiği ve yazabildiği, ikinci görselde ise kısa cevaplı sorulara ufak yanıtları olsa da cevaplar verebildiği görülmektedir. Ancak cevaplarda cümle kurma eğilimi göstermediği göze çarpmaktadır. Ayrıca dikte yapabildiği, harfleri karakterine uygun ve düzenli yazabildiği tespit edilmiştir.



Şekil 4. Cümle Oluşturma ve Okuduğunu Anlama Çalışması

Şekil 5’te Kübra’nın dördüncü sınıfın başındaki Türkçe dersi ilk ve son yazılı sınavının okuduğunu anlama soruları bulunmaktadır. İlk görseldeki yazılı kağıdında okuma anlama sorularının tamamını yanlış yaptığı ve metindeki kelimeleri kopyalayarak aşağıya bir şeyler yazmaya çalıştığı bilinmektedir. Çünkü cevap kısmında soru ile alakası olmayan cevaplar ve rastgele kelimeler yer almaktadır. İkinci görselde ise okuma anlama sorusundan bir soruyu yanlış yaptığı ve diğer dört soruyu doğru yanıtlayarak %80’lik bir anlama yüzdesine sahip olduğu görülmüştür.



Şekil 5. Kübra’nın Uygulama Öncesi ve Sonrası Türkçe Sınavı Kağıdı

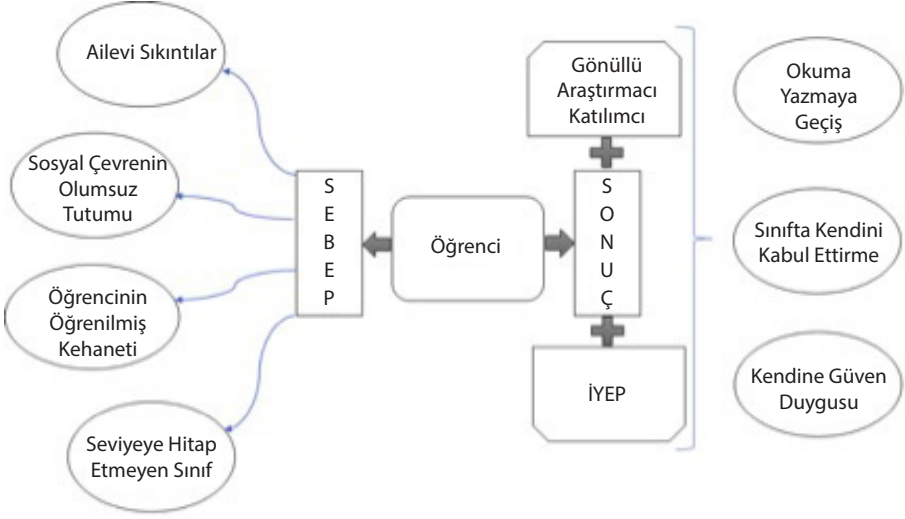
Tablo 3
Çalışma Boyunca Kübra'nın Okuma Süreci

	Doğru okunan kelime sayısı	Yanlış okunan kelime sayısı	Okunan toplam kelime sayısı	Metnin tamamını okuma süresi	Okuma hızı	Kelime tanıma yüzdesi	Anlama yüzdesi
6 Nis	14	0	14	3 dk 42 sn	1,62	100	
13 Nis	20	0	20	4 dk	1,5	100	
17 Nis	18	1	19	2 dk 47 sn	2,87	94,73	
20 Nis	20	1	21	3 dk 1 sn	3,96	95,23	
21 Nis	17	0	17	2 dk 52 sn	2,79	100	
24 Nis	23	2	25	1 dk 50 sn	4,58	92	30
27 Nis	22	0	22	3 dk	3,66	100	
2 May	33	6	39	4 dk 53 sn	1,02	84,61	
4 May	24	1	25	1 dk 30 sn	11,33	96	
7 May	25	0	25	1 dk 50 sn	13,09	100	
11 May	44	5	49	3 dk 4 sn	5,21	89,79	
15 May	44	2	46	1 dk 30 sn	18	95,65	
22 May	48	3	51	1 dk 13 sn	30,41	94,11	33
31 May	49	1	50	1 dk 5 sn	42,46	98	
1 Haz	45	3	48	1 dk 6 sn	37,47	90	
4 Haz	67	0	67	2 dk 45 sn	14,18	100	
5 Haz	102	3	105	2 dk 45 sn	14,54	97,14	
7 Haz	106	2	108	3 dk 10 sn	13,26	98,14	
18 Ağu	491	10	501	8 dk 22 sn	8	98	75

Tablo 3'e bakıldığında verilen tarihlere göre Kübra'nın çalışma süreci boyunca gösterdiği ilerleme ifade edilmiştir. Okuma hızının 1 Haziran'a kadar arttığı ancak bu tarihten itibaren okuma hızında bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu durum metinlerin zorlaşmasına ve yazı puntosunun düşmesine bağlanmıştır. 18 Ağustos tarihinde yaz tatilinde yapılan okumaların kontrolü yapılmış ve yine okuma hızında bir düşüş görülmüştür. Veli ile yapılan bu görüşmede tatilde çok sık okuma yapamadığı bilgisine ulaşılmıştır. Kübra yeterli okuma yapmamış ve öğrendiklerini tekrar etme fırsatı bulamamıştır. Okumanın doğruluğuna bakıldığında dönem boyunca az hatalı okumalar yaptığı belirlenmiştir. Anlama yüzdesinin de süreç ilerledikçe arttığı görülmüştür. Kübra'ya süreç içerisinde okutulan metinlerden üç tanesinin okuma anlama yüzdesi hesaplanmıştır. İlk olarak Ata Yayıncılıkta geçen "Su" adlı metin okutulmuş ve her biri yedişer puandan 10 okuma anlama sorusu sorulmuştur. Alınan puan 70 olmalıdır. Kübra ise 3 soru bilmıştır. 21/70 anlama yüzdesi %30 yani düşüktür. İkinci olarak mayıs ayında Ata yayıncılıkta geçen "Bir Elma Varmış" adlı metin okutulmuş ve metnin altında geçen üç okuma anlama sorusu kullanılmıştır. Her bir soru 10'ar puandan 30 puan almalıdır. Kübra bir soruyu doğru yanıtlamış kalan ikisini yanlış

yapmıştır. Anlama yüzdesi ise 10/30 %33 çıkmıştır. Yapılan son çalışmada Kübra'ya "Billur Terlik" metni okutulmuş ve 8 soru sorulmuştur. Bunların her birinden 5'er puan alması ve toplamda 40 puana erişmesi beklenmektedir. Kübra ise 30 puan almıştır. 30/40 anlama yüzdesi %75'e yükselmiştir.

Bireysel okuma yazma sürecinin sonucunda Kübra'nın içinde bulunduğu durum Şekil 6'da verilen şema ile özetlenmiştir:



Şekil 6. Kübra'nın Okuma Yazma Sürecinin Sonuç Şeması

Kübra tüm bu çalışmalar sonrası okuma yazmaya geçmiştir. Sınıfta arkadaşlarını kendine kabul ettirme çabasına girişmiş, onlarla teneffüslere çıkmaya başlamış, zaman zaman istemediği şeyleri söyleyerek kendini savunmuş yani "hayır" diyebilmiştir. Arkadaşları da Kübra ile daha sık iletişim kurar hale gelmişler ve teneffüslere çıkarken artık onunla da oynamaya başlamışlardır. Böylece Kübra'nın kendine olan güveni gelmiş, sınıftaki üzgün ve karamsar ruh halinden çıkmış neşeli bir öğrenci kimliğine bürünmüştür. Kübra bu süreç sonrası telefon kullanmayı öğrenmiştir. Böylece günlük becerilerinin gelişmesine de imkân tanınmıştır. Yaz okuluna gitmiş, yeni arkadaşlar ve sosyal çevre edinebilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada öğrencinin çeşitli sebeplerden dolayı ihmal edildiği ve okuma yazmaya geçemediği tespit edilmiştir. Bu çalışma öğrenci üzerinde olumlu sonuç vermiş ve öğrencinin okuma yazmaya geçişi sağlanmıştır. Özcan ve Özcan (2016) yaptıkları bir çalışmada ailenin eğitimsizliğinin yanı sıra okula ve çocuğa olan ilgisizliğinin okuma yaz-

ma sürecinde öğretmenlerin karşısına bir engel olarak çıktığını belirtmektedir. Neuman ve Dickinson (2018) okuma güçlüğü çeken öğrencilerin büyük çoğunluğunun yaşadığı güçlüğün bilişsel yetersizliklerden kaynaklanmadığını belirtmişlerdir (s. 319). Çalışmada bireyselleştirilmiş programın Kübra'nın oldukça yararına bir uygulama olduğu görülmektedir. Doğuyurt ve Doğuyurt, (2016) okuma güçlüğü ile ilgili yaptıkları bir eylem araştırmasında okuma güçlüğü çeken öğrencilerin öğretmenlerince gözlemlenerek tespit edilmesi ve uygun programların hazırlanması gerekliliğinden bahsetmişlerdir (s. 284). Buna benzer daha önce yapılan çalışmalarda da okuma sürecinde sıkıntı yaşayan öğrencilerle ilgili özel önlemler alınması gerektiği bu yüzden yapılan çalışmalarda gerekirse uzmanlarla bir araya gelinerek, okuma güçlüğü çeken öğrencilere uygun stratejilerin kullanıldığı bireysel programlar hazırlanarak uygulanması önerilmektedir (Sezgin ve Akyol, 2015; Uzunkol, 2013). Wanzek Vaughn, Scammacca, Metz, Murray, Roberts ve Danielson, (2013) üçüncü sınıftan sonra okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik kapsamlı okuma müdahalelerini meta analiz çalışması ile inceleyerek bu müdahalelerin olumlu etkisi ve önemi ortaya koymuşlardır. Yine Vaughn, Denton, ve Fletcher, (2010) okuma güçlüğü çeken öğrencilerde ilerleme sağlamak için yoğun ve kapsamlı müdahalelerin bir fırsat olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca MEB'in İYEP uygulaması bu konudaki eksikliğin giderilmesi hususunda ülke çapında atılan önemli bir adımı oluşturmaktadır. Bu anlamda yapılan bu çalışma verilen örneklerle paralellik göstermektedir.

Okuma yazma öğrendikten sonra okuma yapmamak ya da az okumak okumanın yavaşlamasına neden olmaktadır. Çalışmamızda Kübra ile tatilde yapılan görüşmede az okuduğu için okuması yavaşlamıştır. Akıcı okumanın gelişebilmesi için bol okumak ve bu yolla kelimeleri sık sık görerek tekrar etmek önem arz etmektedir. Dündar ve Akyol'un (2014) yaptığı çalışmaya göre daha fazla okuma yapan öğrencilerin okudukları metinleri daha iyi kavradıklarını, kelime tanıma yüzdelerinin gelişerek akıcı okumalarının geliştiğini belirtmektedir.

Kimi zaman öğretmenler öğrencilerin özel durumları, ruh halleri, sıkıntılarını konusunda yeterli bilgiye hâkim olmayabilirler. Özellikle kalabalık sınıflarda öğrencileri birebir takip etmek zaman zaman zor olmaktadır. Akranlarından geride kaldığı tespit edilen öğrencilerin süreç içerisinde takibinin kolaylığı amacıyla öğrencinin sınıf öğretmeni tarafından programın uygulaması daha uygun olabilir. Bu konuda Arslan ve Dirik, (2008) okuma güçlüğünü konu aldıkları bir çalışmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile çalışmaları durumunda özellikle duyuşsal yaklaşımlar söz konusu ise sonuçların farklı çıkacağını belirtmişlerdir (s. 15).

Kübra'ya uygulanan programın devamlılığı ve ardışıklığı da sonucun olumlu olmasına katkı sağlamıştır. Okuması zayıf olan öğrencilere uygulanan bireysel öğretimin ardışıklığı ve devamlılığının yanı sıra rehberlik eden öğretmenlerin gelişime açık ve uzman olması birebir eğitimin kalitesini arttırmaktadır. Neuman ve Dickinson'a

(2018) göre de derslerin sürekliliği ile öğretmenin bilgisi ve rehberliği sonucun olumlu olması bakımından önem arz etmektedir (s. 464). Yüksel (2010), hiçbir engeli olmamasına rağmen okuma güçlüğü çeken bir öğrenciye okuma alanındaki yetersizliklerini ortadan kaldırmaya yönelik olarak eylem araştırması yöntemiyle 33 saatlik bir çalışma uygulamış ve öğrencinin okuma alanındaki yetersizliklerinde iyileşmeler görülmüştür. Akyol ve Sever'in (2018) yaptığı çalışmada ise okuma yazma güçlüğü çeken bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisine eylem araştırması yöntemi kullanarak çeşitli stratejiler uygulamışlar ve okuma güçlüğünün giderilmesine çalışmışlardır. Yapılan çalışmalar sonucu öğrencinin gelişme kaydettiği görülmüştür.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Teşekkür: Çalışmaya uzman görüşü sunan ve metodolojide katkı sağlayan sayın hocam Doç. Dr. Muhammet Baştuğ'a teşekkürlerimi sunarım.

Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek: Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Acknowledgements:The lecturer who provided expert opinion and methodology contribution to the study, I would like to thank Assoc. Dr. Muhammet Baştuğ.

Conflict of Interest: The authors have no conflicts of interest to declare.

Financial Disclosure: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynakça/References

- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem A.
- Akyol, H. ve Sever, E. (2018). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: ikinci sınıf örneği. *Hacettepe University Journal of Education*, 1-23 doi: 10.16986/HUJE.2018040667 [\[CrossRef\]](#)
- Arslan, D. ve Dirik, M. Z. (2008). İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermede okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımın etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-18.
- Baştuğ, M. ve Demirtaş, G. (2017). *İlk okuma ve yazma öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162).

- Baydik, B., Ergül, C. ve Kudret, Z. B. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11 (3).
- Burns, M. S., Griffin, P., & Snow, C. E. Committee on the prevention of reading difficulties in young children (Ed.) (1999). *Starting out right: a guide to promoting children's reading success*. Washington, DC: National Academy Press.
- Doğuyurt, M. F. ve Doğuyurt, S. B. (2016). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: Bir eylem araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(14), 0-0.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171).
- İlkokullarda Yetiştirme Programı Pilot Uygulama Kılavuzu-İYEP (2018). *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı*, Ankara.
- Jimerson, S. R. (1999). On the failure of failure: Examining the association between early grade retention and education and employment outcomes during late adolescence. *Journal of School Psychology*, 37(3), 243-272. [CrossRef]
- Lau, K., & Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26(2), 177-190. [CrossRef]
- McGuinness, D. (1997). *Why our children can't read, and what we can do about it: A scientific revolution in reading*. Simon and Schuster.
- MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar*. Ankara.
- MEB, Gazete, R. (2014, 26 Temmuz). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.
- Meisels, S. J., & Liaw, F. R. (1993). Failure in grade: do retained students catch up? *The Journal of Educational Research*, 87 (2), 69-77. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941169> [CrossRef]
- Moats, L. C. (1999). Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do. American Federation of Teachers, AFL-CIO, 555 New Jersey Ave. Accessed: 28.08.2018
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (2018). *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı (handbook of early literacy research)*. Gözde Akoğlu & Cevriye Ergül (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2008). *Teaching, learning and assessment for adults: Improving foundation skills*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2017). *Education at a glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Özcan, A. F. ve Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 69. [CrossRef]
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün & S. B. Demir (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 7(39).
- Roderick, M. (1994). Grade retention and school dropout: Investigating the association. *American Educational Research Journal*, 31(4), 729-759. URL: <https://www.jstor.org/stable/1163393> Accessed: 29-08-2018 10:50 UTC [CrossRef]

- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 393-413.
- Sezgin, Z. Ç. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16.
- Tanner, C. K., & Galis, S. A. (1997). Student retention: Why is there a gap between the majority of research findings and school practice? *Psychology in the Schools*, 34(2), 107-114. [\[CrossRef\]](#)
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Vaughn, S., Denton, C. A., & Fletcher, J. M. (2010). Why intensive interventions are necessary for students with severe reading difficulties. *Psychology in the Schools*, 47(5), 432-444. [\[CrossRef\]](#)
- Walters, D. M., & Borgers, S. B. (1995). Student retention: Is it effective? *The School Counselor*, 42(4), 300-310.
- Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N. K., Metz, K., Murray, C. S., Roberts, G., & Danielson, L. (2013). Extensive reading interventions for students with reading difficulties after grade 3. *Review of Educational Research*, 83(2), 163-195. [\[CrossRef\]](#)
- Westwood, P. (2001). Reading and learning difficulties: Approaches to teaching and assessment. 19 Prospect Hill Road. *Camberwell, Victoria*.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Genişletilmiş Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 124-134.

EK-1

Okuma-Yazma Sürecinde Yararlanılan Materyaller:

- Ata Yayıncılık. Dik Temel Harflerle Afacan Çalışma Yaprakları.
- Civelek, D., Yılmaz Gündüz, D. ve Karafilik, F. (2017). İlkokul 1. *Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı*. Ankara: Başak Matbaacılık.
- Ünal, E. ve Anılan H. (2018). *İlkokullarda Yetiştirme Programı Türkçe Etkinlik Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

Extended Summary

Reading is a basic skill that depends on all formal education (Moats, 1999, p. 5). There are some children that the training provided is missing and support is required (Burns, Griffin and Snow, 1999, p. 127). Because each child has individual differences. Can not get the same pleasure from reading and can not develop the same skills with the same reading (Akyol, 2013, p. 33). Therefore, inequalities occur in education.

Lack of literacy can lead to serious problems at the level of education of the country in the long run. In order to bring our education to a better level, it is necessary to replace missing structures in children. The reason for doing this study is to provide a non-literate Kübra with reading education to the fourth grade of primary school, but to close the level difference with their peers. It is important to improve the education level of our country and to give an individual to the society.

Conceptual / Theoretical Framework on the Subject of Study

Much research has been done to date about children who are unable to learn to read or who have difficulty reading. Razon (1982) described the factors affecting reading and causing reading difficulties. Baydık (2011) applied metacognitive strategies to students with reading difficulties and evaluated teachers' reading comprehension practices. Baydık, Ergül and Kudret (2012) studied the opinions of third grade teachers in primary school in order to determine the problems of students with reading difficulties and worked with students who had one hundred and five reading difficulties. It was concluded that most of the teachers did not motivate the students.

Purpose of the Research

The aim of this study is to determine the literacy level of a student (nickname) who cannot learn how to read and write despite being in the 4th grade. For this purpose, answers to the following questions were sought.

1. What are the reasons behind the student's failure to read or write?
2. What is the contribution of literacy education to the academic success of the student?
3. What are the changes seen in the student after the literacy training?

Method

In this study, qualitative research methods are used. Case study; A recent phenomenon is an empirical research method that is used within the framework of its real-life framework, used in situations where the boundaries between the phenomenon and the content are not clear, and where there is more than one evidence or data source

(From Yin trans. Yıldırım and Şimşek, 2013, p. 313). In the study, each training was limited to 72 hours within three months. The participant is a 4th grade student Kübra who is studying in a public school in Istanbul in the academic year of 2017-2018. The name used was given as a nickname on the basis of the confidentiality of the student. The class teacher is a researcher-participant. The researcher saw that the student was able to copy but not read from her notebook. With the support of the parents, a total of 72 hours of individual literacy training has been given to Kübra at school exits. In this study, various sources were used as data collection tool. Observation, interview, document analysis and research diary were used. The semi-structured interview form and the IYEP (TPPS) pilot application observation form were used in the interviews with the student and the parents. In the analysis of the data, descriptive analysis and content analysis were used. The data obtained in the descriptive analysis are summarized and interpreted according to the previously determined themes. The literacy status of the students before the study was analyzed and their accuracy and errors were determined. Accordingly, an individual literacy program was prepared.

Findings, Conclusion, and Discussion

The school counselor had interviews with the student to provide psychosocial support. According to this, the student has a sad and withdrawn mood due to the situation in the classroom. In the classroom there are a few other students who hurt or despise him. Kübra cannot protect herself from this situation. In this process, she was subjected to peer bullying and was the subject of wave. The fact that the student does not know how to read and write also has a negative effect on her academic success in other subjects. There is a lack of motivation in Kübra, depending on the failure. For this purpose, simple activities aimed to help Kübra feel a sense of achievement are included in the classroom activities. According to the data obtained from the interviews, the existence of immigration, divorce and neglect issues, which are likely to be encountered in Kübra, were determined.

It was seen that the student was able to read and write with the individual program planned appropriately. She was able to compose syllables from words, words from syllables, words from words and read texts appropriate to her level. The percentage of comprehension increased to 75%. Her writing is legit and her notebook becomes regular. She was able to get a place in class. In order for fluent reading to improve, it is important to read abundantly and repeat the words frequently. According to her work by Dündar and Akyol (2014), she states that the students who read more are better understood the texts they read, and the improved reading comprehensiveness of the words improves. However, her reading was slowed down as she reads less during the summer break.

Kübra, who could not read or write for various reasons, went on to read and write with an individual program. She were excluded by their classmates before they were

accepted. Individual programs enable students to develop. However, there is a need for an instructor. Instructors should be encouraged in this regard. Students who fail to read and write have a lack of motivation due to failure. These students should be offered motivating environments.



HAYEF: Journal of Education

ARAŞTIRMA MAKALESİ/RESEARCH ARTICLE

Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Etkisi

Seda TÜRKAN¹ , Ferda Şule KAYA² 

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, İstanbul, Türkiye

²Demiroğlu Bilim Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

Öz

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik algılarını tespit etmek ve öğretmenlerin değer yönelimlerinin, kişilerarası öz-yeterlik algıları üzerine etkisini belirlemektir. Araştırma ilişkisel tarama desende tasarlanmıştır. Araştırma evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Sarıyer ilçesinde görev yapan ortaokul ve ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 64 okulda görev yapan 493 öğretmendir. Verilerin toplanmasında, “Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği”(KÖYÖ); “Portre Değerler Ölçeği” (PDÖ) ile araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, bağımsız grup t-testi, tek yönlü varyans analizi (Anova), Kruskal-Wallis H testi, Mann-Whitney U testi, Spearman korelasyon analizi, Pearson Ki Kare testi, Lineer regresyon analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin değer yönelimlerinin öz-yeterlik algıları üzerine evrenselcilik, güvenlik ve öz-yönelim değerleri etkili olmuştur. Bu aynı zamanda araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin en çok önem verdikleri ilk üç değerdir. Bu iki sonuç, evrenselcilik, güvenlik ve öz-yönelim değerlerinin, hem öğretmenlerin öz-yeterliklerini etkileyen değerler olduğunu, hem de öğretmenlerin tercih ettikleri ilk üç değer olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Değer, değer yönelimi, kişilerarası öz-yeterlik algısı, öğretmen öz-yeterliği, öz-yeterlik

The Effect of the Teachers' Value Orientation on Interpersonal Self-Efficacy Perceptions

Abstract

The aim of this study is to determine teachers' perceived interpersonal self-efficacy and the effect teachers' value orientations on interpersonal self-efficacy perception. The correlational design was used in the research. The population of the research was teachers working at the primary schools and secondary schools in the Sarıyer in the 2014-2015 education year. The sample of this study consisted of 493 teachers working at the 64 schools, which was determined by the use of the random sampling method. During the data collection process, “The Teacher Interpersonal Self-efficacy Scale” , “Portrait Values Questionnaire” and “Personal Information Form” developed by the researcher were used. Data analysis was done using the independent group t- test, single – sided variance analysis (Anova), Kruskal-Wallis H test, Mann-Whitney U test, Spearman correlation analysis, Pearson chi square test, Linear regression analysis. When the findings were evaluated it was discovered that; Universalism, security and self-direction are the major values effecting teacher's perceived interpersonal self-efficacy. These findings shows that these three values are most important values for all teachers. These are universalism, security and self-direction. These three values also interact with self-efficacy perceptions.

Keywords: Interpersonal self-efficacy perception, self-efficacy, teachers' self-efficacy, value, value orientation

İletişim Kurulacak Yazar / Corresponding Author: Ferda Şule Kaya E-posta / E-mail: kaya.s2565@gmail.com

Cite this article as: Türkan, S., Kaya, F.Ş. (2019). The effect of the teachers' value orientation on interpersonal self-efficacy perceptions. HAYEF: Journal of Education, 16(1); 89-116.



Giriş

Davranışların temelinde yatan güdülerin etkisiyle insan davranışlarını arzu edilebilir tercihler haline getiren, davranış kararlılığını ortaya koyan düşünceler, prensipler olarak tanımlanan değer kavramı, hem insanı hem de toplumu ilgilendirdiği için sosyal bilimlerde bütünleştirici anahtar bir kavram olmuştur (Kluckhohn, 1951; Güngör, 1993; Schwartz, 2007). Bu nedenle değer kavramı sosyal bilimlerde çeşitli şekillerde üzerinde çalışılmış bir konudur.

Değerler sosyal bilimlerde temel araştırma konusu olmakla birlikte farklı tanımlara sahiptir. Kluckhohn (1951) değeri, “bireyin ya da grubun karakteristik özelliğini, açık ya da gizli olarak belirten, eylemin mevcut biçim, araç ve amaçlarının seçimini etkileyen arzu edilen bir kavram” olarak tanımlamıştır (s. 395). Rokeach (1979) değeri “eylem, düşünce ve yargının rasyonelleştirme ve gerekçelendirmesinde bilinçli ve bilinçsiz süreçlere rehberlik eden standartlar olarak” (s. 48) tanımlarken, Güngör (1993) değeri bir şeyin arzu edilebilir ya da edilemez olduğuna dair inanç olarak tanımlamıştır. Hofstede (2001) ise değerlerin kültürün merkezinde olduğunu belirtmiş ve değeri, belirli durumları diğerlerine tercih etmeye yönelik eğilim olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte Schwartz (2007) değerleri “insanların yaşamlarında yol gösterici ilkeler olarak hizmet önemi değişen, arzu edilebilir durum ötesi hedefler” olarak tanımlamıştır (s. 173).

Tanımlardan anlaşılacağı üzere değer, birey ve kültür açısından ele alınarak çalışılmıştır. Bunun sebebi değerın hem bireysel yönünün hem de toplumsal yönünün olmasıdır. Değerin, bireysel yönünün olması kişisel değerlerin araştırılmasını sağlarken, toplumsal yönünün olması toplumsal veya kültürel değerlerin araştırılmasına olanak sağlamıştır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Değerleri hem bireysel hem de kültürel yönden inceleyen Schwartz (2007) bütün değerler için geçerli özellikleri ortaya koymuştur. Bunlar:

- a. Değerler duygulara bağlı inançlardır.
- b. Değerler davranışı güdüleyen arzu edilebilir hedeflerdir.
- c. Değerler belirli davranış ve durumların üstünde bulunur.
- d. Değerler standartlar ve ölçütler olarak hizmet eder.
- e. Değerler birbirlerine göreceli önem yönünden sıralanırlar.
- f. Birçok değerın göreceli önemi davranışına yol gösterir.

Değer araştırmalarına baktığımızda ilk olarak Spranger’in (1928) değer sınıflamasıyla karşılaşırız. Spranger altı ideal değer tipi belirleyip değer yönelimlerine göre

kişilik analizi yapmıştır. Spranger'in insanları altı ideal değer tipine göre sınıflandırmasında belirlediği değerler bilimsel, ekonomik, estetik, sosyal, siyasal ve dini değerlerdir (Braithwaite ve Scott, 1991; Güngör, 1993). Allport, Vernon ve Lindzey (1960), Spranger'in altı ideal değer tipini baz alarak kendilerine uygun bir model geliştirmişlerdir. Modellerinde bilimsel, ekonomik, estetik, sosyal, siyasal ve dini değerleri belirleyen Allport, Vernon ve Lindzey'e göre modellerinde geliştirdikleri testin amacı kişilerin değer yönelimlerini ölçmektir (Allport, 1961; Braithwaite ve Scott, 1991). Spranger'in belirlediği ve Allport, Vernon ve Lindzey'in geliştirdiği altı değer tipine ahlaki değeri de ekleyerek yedi değer tipine ulaşan Güngör (1993), her değer için ikişer ifade düzenleyerek, katılımcıların kendilerine göre önem sıralamasına koyacağı, 14 değer ifadesini içeren bir ölçek geliştirmiştir. Rokeach ise (1979) değeri amaç (terminal) ve araç (instrumental) olarak iki kategori halinde sınıflandırarak, 18 amaç değerden ve 18 araç değerden oluşan 36 maddelik bir ölçek geliştirmiştir. Geliştirdiği ölçeğe Rokeach Değer Ölçeği adını veren Rokeach, değerlerle ilgili sistematik çalışmalar yapmıştır. (Braithwaite ve Scott, 1991; Güngör, 1993). Hofstede'nin (1980) kültürler arası değer çalışmasında, değer kültürün merkezinde yer alan bir öğe olarak açıklanmıştır. Hofstede kültürün öğelerini açıklarken soğan diyagramından yararlanmış, en üste semboller, sonrasında kahramanlar, bir altında ritüeller ve en son katmanda değerler olarak kültürün öğelerini sıralamıştır. Ona göre değer kültürün merkezinde yer alan ve bireyin tercih yapmasını sağlayan eğilimdir (Hofstede, 2001). Hofstede'ye (2001) göre değerlerin birtakım özellikleri vardır:

1. Değerler artı bir uçtan eksi bir uca uzanan eksen üzerinde bulunan duygulardır.
2. Değerler insan yaşamının ilk yıllarında ortaya çıkmış ve irasyonel olup, onlara sahip olan kişiler tarafından rasyonel olarak algılanır.
3. Sahip olunan değerler karşılıklı olarak değerler sistemiyle ilişkili olmasına rağmen bu sistem kendi içinde belli bir harmoniye sahip değildir.
4. Değerin birey için önemli olması değerın yoğunluğunu gösterirken, değerın iyi ve kötü olarak tasvir edilmesi değerın yönünü göstermektedir. Dolayısıyla değerler yön ve yoğunluğa sahiptir.

Değerleri, insanların yaşamını yönlendiren, arzu edilen hedefler olarak tanımlayan Schwartz (1994; 2007) değerlerin evrensel olduğunu ancak bireylerin ve toplumların değer önceliklerinin birbirinden farklı olduğunu belirtmiştir. Schwartz değer kuramını hem bireysel hem de kültürel düzlemde ele almıştır. Bu Schwartz'ın değer kuramının üstünlüğünü gösterir (Hogg ve Vaughan, 2011). Schwartz'ın (2006) kültürel düzeyinde değer kuramı yedi kültürel değer boyutunda olup, bu değerler Muhafazakarlık, Duygusal Özerklik, Entelektüel Özerklik, Eşitlikçilik, Hakimiyet,

Uyumdur. Schwartz kültürlerin değer yönelimlerini bu yedi kültürel değer üzerinden ortaya koymuştur. Schwartz (1992; 1994) değer kuramının bireysel düzeyinde değer yönelimlerini belirlemek için Rokeach'ın çalışmalarını temele almış ve geliştirmiştir. Rokeach'ın amaç ve araç değer ayrımını alarak on evrensel değer tipi belirleyen Schwartz Tablo 1'de görüldüğü üzere on evrensel değer tipini ölçmek için 56 maddelik Schwartz Değer Ölçeği'ni geliştirmiştir. Bununla birlikte Schwartz ve arkadaşları (2001) Schwartz Değer Ölçeği'ne alternatif on evrensel değer tipini ölçen 40 maddelik Portre Değerler Ölçeği'ni geliştirmişlerdir (Demirutku ve Sümer, 2010).

Tablo 1
Schwartz'ın On Evrensel Değer Tipi

Güç (power)	Sosyal statü, insanlar ve kaynaklar üzerinde kontrol kurma.
Başarı (achievement)	Sosyal standartlara göre yeterlik göstererek kişisel başarı sağlama.
Hazcılık (hedonism)	Kişinin kendisi için haz ya da duyumsal doyum.
Uyarılım (stimulation)	Heyecan, yenilik ve hayata meydan okuma.
Öz-yönelim (self-direction)	Bağımsız düşünce ve davranış (seçme, yaratma, araştırma).
Evrenselcilik (universalism)	Bütün insanları ve doğanın refahı için anlayış, hoşgörü ve koruma.
İyilikseverlik (benevolence)	Kişinin yakın ilişki kurduğu kişileri geliştirmesi ve onların refahını gözetmesi.
Geleneksellik (tradation)	Kültürün ya da dinin bireylere sağladığı gelenek ve fikirlere saygı ve bağlılık.
Uyma (conformity)	Toplumsal beklenti ve normların ihlalinin, başkalarına zarar verebilecek davranış, dürtü ve eğilimlerinin kısıtlaması.
Güvenlik (security)	Kişinin kendisinin, ilişkilerinin ve toplumun emniyeti, ahengi ve sürekliliği.

Schwartz'dan (2012) uyarlanmıştır (Schwartz, 2012, s. 9)

Şekil 1'de Schwartz'ın (1994, 2012) değer kuramında on değerın birbiriyle dinamik bir ilişki içinde olduğu dairesel bir düzlemde gösterilmiştir. Dairesel düzlemde birbirine yaklaşan değerler uyum, birbirinden uzaklaşan değerler çatışma halindedir. Değerler arasındaki uyum ve çatışma değerler arasındaki güdüsel ilişkiden kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte değerler iki boyutlu gruplanmış olup birinci boyut Yeniliğe Açıklık ile Muhafazacı Yaklaşım; ikinci boyut Özdeşlik ile Özgenişletim değer grubudur. Birinci boyuttaki Öz-yönelim ve Uyarılım değerlerinin karşıt değerleri Uyma, Geleneksellik ve Güvenlik değerleridir. İkinci boyuttaki Evrenselcilik ve İyilikseverlik değerlerinin karşıt değerleri Güç ve Başarı değerleridir. Hazcılık değeri ise hem Yeniliğe Açıklık hem de Özgenişletim değer grubunun özelliklerini taşımaktadır.

Değerlerin oluşmasında sosyal öğrenmenin önemi büyüktür. Sosyal olarak onaylanan ve takdir gören davranışlar zamanla davranış ölçütleri haline gelerek değerleri oluştururlar (Sarı, 2005). Sosyal Bilişsel Kurama göre insan sosyal sistemlerin ve çevresinin hem ürünü hem de üreticisi durumundadır. İnsanın hem ürün ve hem de üretici durumunda olması kendi yeterliklerine olan inancı sayesinde ve bu



Şekil 1. Schwartz'ın Dairesel Değer Düzlemi, Değer ve Değer Boyutları (Schwartz, 2012, s. 9)

inanç öz-yeterlik inancıyla açıklanmaktadır (Pajares, 1996; Işık, 2001). Öz-yeterlik kavramını ilk olarak Bandura (1977) Sosyal Bilişsel Kuramında ortaya atmıştır. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı'nın merkezinde yer alan öz-yeterlik kavramı, Bandura'ya göre (1997) bireyin arzu edilen davranışlar sergilemesi için bireyin kendi davranışlarını düzenleyebilme ve gerçekleştirebilme yetilerine olan inancıdır.

Sosyal Bilişsel Kuram'ında Bandura (1977; 1995) öz-yeterlik inancını belirleyen dört temel kaynaktan bahsetmiştir. Bunlar: Doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durumlardır. Bununla birlikte öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler, zor görevleri sırasında yaşadığı stres ve kaygı düzeyleriyle başa çıkabilir, zorlu hedefler belirleyebilir, başarısız olsalar bile kendilerine güvendikleri için öz-yeterlik inançlarını yüksek tutabilirler. Öz-yeterlik inancı düşük olan bireyler engeller ve başarısızlıklarla karşılaştıklarında stres ve kaygı düzeyleriyle başa çıkamayabilir ve bu nedenle depresyon, tükenmişlik, çaresizlik hissedebilirler (Bandura, 1995; Pajares, 1996; Schwarzer ve Hallum, 2008). Bu kapsamda öğretmenlerin değişen dünyamızdaki eğitim anlayışları, onların öz-yeterlik algılarıyla yakından ilgilidir. Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini, öz-yeterlik algısıyla ilişkilendiren Bandura'ya (1997) göre algılanan öz-yeterliğin yüksek ya da düşük olması, öğretmenlerin öğretim yeterliklerindeki inançlarını gösterir. Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenin öğrencilerinin öğrenme düzeylerini istenilen düzeye getirebileceğine dair öğretilmeyle ilgili kendi kapasitesine dair inancı ve düşünceleridir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001; Schunk, 2009). Bu bağlamda öğrenci başarısını sürekli geliştirmeye çalışan ve öğrencileri motive edebilen, elverişli öğrenme ortamları oluşturan, kendileri için yüksek hedefler belirleyen

ve bu hedefleri gerçekleştirmeye çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik inancı yüksekken; öğrenme ortamında yaptırımlar uygulayan, öğrenci başarısı için fazla emek ve çaba harcamayan, kendi kapasitesinin üzerine çıkacağı etkinlik yapmak istemeyen, iş stresi nedeniyle tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin öz-yeterlik inancı düşüktür (Bandura, 1994; Schwarzer ve Hallum, 2008; Schunk, 2009).

Değer, davranış sistemimizi düzenleyen standarttır (Kluckhohn, 1951). Öz-yeterlik, bireyin arzu edilen davranışlar sergilemesi için bireyin kendi davranışlarını düzenleyebilme ve gerçekleştirebilme yetilerine olan inancıdır (Bandura, 1997). Eğitim sistemi içinde yer alan öğretmenler değer tercihleriyle ve öz-yeterlik algısıyla eğitime yön vermektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin değer yönelimleri ve öz-yeterlik algıları üzerine araştırma yapılmaya çalışılmıştır. Bu gereksinimden hareketle öğretmenlerin değer yönelimleri ile kişilerarası öz-yeterlik algıları arasında nasıl bir ilişki vardır, yeterlik algısı yüksek olan ve olmayan öğretmenlerin değer yönelimleri nedir sorularına bu araştırmada cevap bulmaya çalışılacaktır.

Problem

Öğretmenlerin değer yönelimlerinin öz-yeterlilik algıları üzerine etkisi nedir?

Alt Problemler

1. Öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik algıları ne durumdadır?
2. Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik algıları, cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki deneyim, branşa göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin değer yönelimleri ne durumdadır?
4. Öğretmenlerin değer yönelimleri, cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki deneyim, branşa göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin değer yönelimleri ile kişilerarası öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki ne durumdadır?
6. Öğretmenlerin değer yönelimlerinin, kişilerarası öz-yeterlik algıları üzerine etkisi ne durumdadır?
7. Yeterlik algısı yüksek ve düşük öğretmenler, değer yönelimlerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, ilkökul ve ortaokul kurumlarında görev yapan öğretmenlerin değer yönelimlerinin kişilerarası öz-yeterlik algıları üzerine etkisini, incelemeyi amaçladığından ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla

değişken arasındaki ilişkinin, varlığını, derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmaya katılan 493 öğretmenin demografik özelliklerine ilişkin bilgileri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Verilerinin Dağılımı

Demografik Özellik	Alt Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	368	74,6
	Erkek	125	25,4
Yaş	30’a kadar	169	34,3
	31-40	201	40,8
	41-50	82	16,6
	50 ve üzeri	41	8,3
Medeni Durum	Evli	324	65,7
	Bekâr	169	34,3
Eğitim Durumu	Üniversite	449	91,1
	Yüksek Lisans ve Doktora	44	8,9
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	143	29,0
	6-10 yıl	113	22,9
	11-20 yıl	172	34,9
	21 yıl ve üstü	65	13,2
Branş	Sınıf Öğretmeni	169	34,3
	Sözel Dersler Öğretmenleri	130	26,4
	Sayısal Dersler Öğretmenleri	83	16,8
	Uygulamalı Dersler Öğretmenleri	111	22,5

N: örneklem sayısı

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracının birinci bölümünde öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, eğitim durumu, mesleki deneyimi ve branşını soran Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

İkinci bölümünde öğretmenlerin değer yönelimlerini belirlemek için Schwartz ve ark. (2001) tarafından geliştirilen Demirutku (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Portre Değerler Ölçeği” (PDÖ) kullanılmıştır. Ölçek altı dereceli likert tipi ölçek olup 40 adet madde ve 10 ayrı alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler ve madde sayıları: Güç (power) 3 madde, Başarı (achievement) 4 madde, Hazcılık (hedonism) 3 madde, Uyarılım (stimulation) 3 madde, Öz-yönelim (self-direction) 4

madde, Evrenselcilik (universalism) 6 madde, İyilikseverlik (benevolence) 4 madde, Geleneksellik (tradation) 4 madde, Uyuma (conformity) 4 madde, Güvenlik (security) 5 maddedir. Schwartz ve arkadaşlarının (2001) her bir alt ölçekte hesapladıkları güvenilirlik katsayıları güç .84, güvenilirlik .88, uyuma .86, geleneksellik .81, iyilikseverlik .82, evrensellik .83, öz-yönelim .66, uyarılım .74, hazcılık .84, başarı .83 olmak üzeridir. Demirutku (2007) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan ölçeğin her bir alt ölçekte güvenilirlik katsayıları güç .81, güvenlik .80, uyuma .75, geleneksellik .82, iyilikseverlik .66, evrensellik .72, öz-yönelim .65, uyarılım .70, hazcılık .77, ve başarı .81 olarak hesaplanmıştır.

Veri toplama aracının üçüncü bölümde öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarını ölçmek için Brouwers ve Tomic (2001) tarafından geliştirilen, “Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği” (KÖYÖ) beş dereceli likert tipi ölçek olup 24 madde ve üç alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt boyutları ve madde sayıları Sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik (SYÖY) 14 madde, Meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (MDÖY) 5 madde, İdarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (İDÖY) 5 maddedir. Çapri ve Kan (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeğin altı maddesi ölçeğin yapısına uymaması veya birden fazla faktöre yük vermesinden dolayı çıkarılmıştır. Düzenlenen bu alt boyutları ve madde sayıları: SYÖY birinci alt ölçek 8 madde, MDÖY ikinci alt ölçek 5 madde, İDÖY üçüncü alt ölçek 5 madde olarak düzenlenmiştir. Güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılan ölçeğin tümü için iç tutarlılık katsayısı .93, alt ölçekler SYÖY .91, MDÖY .91, İDÖY .89 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 21.00 paket programıyla analiz edilmiştir (SPSS IBM Corp.; Armonk, NY, ABD). Sonuçların yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır. Araştırmada istatistiksel çözümlenmeye geçmeden önce öğretmenlere uygulanan KÖYÖ ve PDÖ'nün verilerinin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda KÖYÖ ortalama puanının normal dağılmadığı ($p < 0,05$); PDÖ ortalama puanlarının normal dağıldığı ($p > 0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. KÖYÖ puanlarının çarpıklık ve basıklık değerine bakılmıştır. KÖYÖ puanı çarpıklık (skewness) değeri -1,627 basıklık (kurtosis) değeri 3,524 bulunduğundan KÖYÖ puanlarının normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle KÖYÖ verilerinin tek değişkenli analizinde non-parametrik testler kullanılmıştır. Non-parametrik Kruskal-Wallis H testi sonucunda gruplar arası fark bulunmuş, farklılığın yönünü bulmak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. PDÖ verilerinin tek değişkenli analizinde ise parametrik testler kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farklılığın yönünü bulmak için post-hoc Tukey testi kullanılmıştır.

Ayrıca öğretmenlerin değer yönelimleriyle kişilerarası öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiye bakmak için Spearman korelasyon analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin değer yönelimlerinin kişilerarası öz-yeterlik algıları üzerine etkilerini belirlemek içinde linear regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada yeterlik algısı yüksek ve düşük öğretmenlerin değer yönelimlerine göre incelenmesinde t testi kullanılmıştır. Ayrıca yeterlik algısı yüksek olan ve olmayan öğretmenlerin değer yönelimleri nedir sorusuna cevap arandığından, öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları ortalama puana bakılmış ve medyan değeri tam 3 olarak alınmıştır. Medyan değeri tam 3 olarak alındığında öğretmenlerin öz-yeterlik algısını, düşük ve yüksek olarak sınıflayabileceğimiz görülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problemlerine ilişkin istatistiksel analizler sonucunda ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algıları



Şekil 2. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algıları

Şekil 2’de görüldüğü üzere; öğretmenlerimizin %6,9 (n=34) düşük öz-yeterliğe sahip iken; %93,1 (n=459) yüksek öz-yeterlik algısına sahiptir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama Standart Sapma Maksimum ve Minimum Değerleri

	N	\bar{X}	ss	Maks.	Min
KÖYÖ	493	4,07	,688	5,00	1,00
SYÖY	493	3,92	,693	5,00	1,00
MDÖY	493	4,28	,832	5,00	1,00
İDÖY	493	4,08	,857	5,00	1,00

N: örneklem sayısı; ss: standart sapma; KÖYÖ: kişilerarası öz-yeterlilik ölçeği; SYÖY: sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlilik; MDÖY: meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlilik; İDÖY: idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlilik

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik algıları ve onun alt boyutlarının aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerlerine bakılmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik algılarının aritmetik ortalaması 4,07 olduğu, sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik algılarının aritmetik ortalaması 3,92 olduğu, meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılarının aritmetik ortalaması 4,28 olduğu, idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılarının aritmetik ortalaması 4,08 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlikleri en yüksek algılarıyken; en düşük hissettikleri sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik algılarıdır.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik algıları ve onun alt boyutları cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki deneyim ve branşa ilişkin demografik değişkenlere bakılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Ancak kadın ve erkek öğretmenler arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ($p>0,05$) bulunamamıştır. Medeni durum ve eğitim durumu değişkenleri içinde Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Yaş, mesleki deneyim, branş değişkenleri için ise Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.
Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algılarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi İle İncelenmesi

	Yaş	N	\bar{X}_{sins}	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark
KÖYÖ	1. 30'a kadar	169	211,07	19,513	3	,000***	1-2
	2. 31-40 arası	201	256,69				1-3
	3. 41-50 arası	82	271,46				1-4
	4. 50 ve üzeri	41	298,66				
SYÖY	1. 30'a kadar	169	191,01	45,512	3	,000***	1-2
	2. 31-40 arası	201	264,84				1-3
	3. 41-50 arası	82	281,27				1-4
	4. 50 ve üzeri	41	321,78				2-4

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

sd: serbestlik derecesi; KÖYÖ: kişilerarası öz-yeterlilik; SYÖY: sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlilik

Tablo 4'te öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik algıları yaşa göre Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir. Tabloda öğretmenlerin KÖYÖ ve SYÖY alt boyutunda anlamlı farklılık ($p<0,001$) bulunmuş ve farklılığın yönünü bulmak için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Buna göre 30 yaşa kadar olan öğretmenler hem 31-40 yaş grubu, hem 41-50 yaş grubu, hem de 50 ve üzeri yaş grubu öğretmenlere göre daha az kişilerarası öz-yeterlik algı düzeyine ve sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik

düzeyine sahiptir. Ayrıca 31-40 yaş grubu öğretmenler de 50 yaş ve üzeri olan öğretmenlerden daha az sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik düzeyine sahiptir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algılarının Medeni Duruma Göre Mann-Whitney U testi İle İncelenmesi

	Medeni Durum	N	\bar{X}_{sins}	\sum_{sins}	U	z	p
KÖYÖ	Evli	324	257,84	83541,50	23864	-2,342	,019*
	Bekâr	169	226,21	38229,50			
SYÖY	Evli	324	262,11	84925,00	22481	-3,270	,001**
	Bekâr	169	218,02	36846,00			

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

KÖYÖ: kişilerarası öz-yeterlik; SYÖY: sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik

Tablo 5'te öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik algıları medeni duruma göre Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Tabloda öğretmenlerin KÖYÖ (p<0,05) ve SYÖY (p<0,01) alt boyutunda medeni durumları anlamlı şekilde farklılaştığı görülür. Evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere oranla kişilerarası öz-yeterlik algıları ve sınıf yönetiminde algıladıkları öz-yeterlik düzeyleri daha yüksektir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algılarının Eğitim Duruma Göre Mann-Whitney U testi İle İncelenmesi

	Eğitim Durum	N	\bar{X}_{sins}	\sum_{sins}	U	z	p
KÖYÖ	Üniversite	449	250,99	112695,00	8086	-1,988	,047*
	Yük. Lis. Dok	44	206,27	9076,00			
MDÖY	Üniversite	449	251,46	112904,00	7877,5	-2,247	,025*
	Yük. Lis. Dok	44	201,52	8867,00			

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

KÖYÖ: kişilerarası algılanan öz-yeterlik; SYÖY: sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik

Tablo 6'da öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik algılarının eğitim durumuna göre incelenmesinde Mann-Whitney U testi kullanılmış olup, tabloda KÖYÖ ve MDÖY alt boyutunda öğretmenlerin eğitim durumları anlamlı şekilde farklılaştığı (p<0,05) görülür. Üniversite mezunu olan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik algıları ile meslektaşlarından elde edilen öz-yeterlik algıları, yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretmenden daha yüksektir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algılarının Branşa Göre Kruskal-Wallis H Testi İle İncelenmesi

	Branş	N	\bar{X}_{sins}	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark
MDÖY	1. Sınıf Öğt.	169	255,39				1-3
	2. Sözel Der. Öğt.	130	251,87	7,864	3	,049*	2-3
	3. Sayısal Der. Öğt.	83	207,80				3-4
	4. Uygulamalı Der. Öğt.	111	257,84				

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

MDÖY: meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik

Tablo 7’de öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik algıları branşa göre Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir. Tabloda öğretmenlerin MDÖY alt boyutunda anlamlı farklılık ($p<0,05$) bulunmuş ve farklılığın yönünü bulmak için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuç olarak sayısal dersler öğretmenleri meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik düzeyinde sınıf, sözel dersler ve uygulamalı dersler öğretmenlerine göre daha düşük sıra ortalamalarına sahiptir.

Tablo 8.
Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algılarının Mesleki Deneyim Göre Kruskal-Wallis H Testi İle İncelenmesi

	Mesleki Deneyim	N	$\bar{X}_{sınıs}$	x^2	sd	p	Anlamlı Fark
KÖYÖ	1. 1-5 yıl	143	212,98	21,086	3	,000***	1-3
	2. 6-10 yıl	113	237,85				1-4
	3. 11-20 yıl	172	258,92				2-4
	4. 21 yıl +	65	306,22				3-4
SYÖY	1. 1-5 yıl	169	197,09	40,704	3	,000***	1-2 3-4
	2. 6-10 yıl	201	235,29				1-3
	3. 11-20 yıl	82	267,32				1-4
	4. 21 yıl +	41	323,40				2-4

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

KÖYÖ: kişilerarası algılanan öz-yeterlik; SYÖY: sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik

Tablo 8’de öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik algıları mesleki deneyime göre Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir. Tabloda öğretmenlerin KÖYÖ ve SYÖY alt boyutunda anlamlı farklılık ($p<0,001$) bulunmuş ve farklılığın yönünü bulmak için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Buna göre 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenler, kişilerarası öz-yeterlik algılarında ve sınıf yönetiminde algıladıkları öz-yeterlik düzeylerinde, 1-5 yıl arası, 6-10 yıl arası ve 11-20 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerden sıra ortalamaları olarak daha yüksektir. Ayrıca sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik düzeyinde 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenler, sonraki diğer tüm mesleki deneyimlere oranla en düşük ortalamaya sahiptir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin değer yönelimleri ve onun alt boyutlarının aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerlerine bakılmıştır.

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin portre değerlerinin aritmetik ortalaması 4,79 olduğu görülür. Öğretmenlerin en çok önem verdikleri değer 5,51 aritmetik ortalamaıyla evrenselcilik değeri olurken, sırasıyla değer yönelimleri öz-yönelim, güvenlik, iyilikseverlik, uyuma, hazcılık, uyarılım, geleneksellik, başarı değeri olmuş ve en az önem değer 3,06 aritmetik ortalamaıyla güç değeri olmuştur.

Tablo 9.
Öğretmenlerin Değer Yönelimlerine İlişkin Aritmetik Ortalama Standart Sapma Maksimum ve Minimum Değerleri

	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	Maks.	Min
PDÖ	493	4,79	,433	5,73	3,15
Güç	493	3,06	1,027	6,00	1,00
Başarı	493	4,13	1,015	6,00	1,25
Hazcılık	493	4,75	,941	6,00	1,00
Uyarılım	493	4,60	,852	6,00	1,67
Öz-yönelim	493	5,23	,561	6,00	3,33
Evrenselcilik	493	5,51	,471	6,00	3,00
İyilikseverlik	493	5,07	,622	6,00	2,50
Geleneksellik	493	4,30	,843	6,00	1,25
Uyma	493	4,82	,779	6,00	2,25
Güvenlik	493	5,11	,688	6,00	1,50

SS: kareler toplamı

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin değer yönelimleri ve onun alt boyutları cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki deneyim ve branşa ilişkin demografik değişkenlerine bakılmıştır.

Tablo 10.
Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin Cinsiyete Göre *t*-Testi İle İncelenmesi

	Cinsiyet	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{X}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Hazcılık	Kadın	368	4,84	,904	,0471	3,666	491	,000***
	Erkek	125	4,49	,998	,089			
Güvenlik	Kadın	368	5,17	,631	,032	2,940	491	,004**
	Erkek	125	4,94	,813	,072			

p*<0,05; *p*<0,01; ****p*<0,001
SS: kareler toplamı; Sd: serbestlik derecesi

Tablo 10 incelendiğinde sadece hazcılık ve güvenlik değerlerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu gözlenmiştir. Hazcılık değeri açısından kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması 4,84; erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 4,49 olup, yüksek ve aralarında anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ($t(491)=3,666$; $p<0,001$). Güvenlik değeri açısından kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması 5,17; erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 4,49 olup, yüksek ve aralarında anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ($t(491)=2,940$; $p<0,01$).

Tablo 11.
Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin Yaşa Göre ANOVA İle İncelenmesi

	Yaş	N	\bar{X}	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Hazcılık	1. 30'a kadar	169	4,91	,862	7,071	,000***	1-3
	2. 31-40 arası	201	4,77	,918			2-3
	3. 41-50 arası	82	4,34	1,046			3-4
	4. 50 ve üzeri	41	4,82	,937			
Uyarılım	1. 30'a kadar	169	4,73	,806	2,734	,043*	1-3
	2. 31-40 arası	201	4,55	,851			
	3. 41-50 arası	82	4,43	,918			
	4. 50 ve üzeri	41	4,57	,849			
Uyma	1. 30'a kadar	169	4,68	,852	3,059	,028*	1-2
	2. 31-40 arası	201	4,98	,744			
	3. 41-50 arası	82	4,85	,755			
	4. 50 ve üzeri	41	4,98	,595			

*p<0,05 **p<0,01***p<0,001
SS: kareler toplamı

Tablo 11'de öğretmenlerin değer yönelimleri yaşa göre ANOVA ile incelendiğinde hazcılık, uyarılım, uyma değerlerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu gözlenmiştir. Tabloda görüldüğü üzere hazcılık değeri açısından anlamlı bir farklılaşma ($F=7,071$; $p<0,001$) olup, 41-50 yaş arası olan öğretmenler ($\bar{x}=4,34$) aritmetik ortalamasıyla hem 30 yaşa kadar olan ($\bar{x}=4,91$) öğretmenlerden hem 31-40 yaş arası olan ($\bar{x}=4,77$) öğretmenlerden hem de 50 yaş ve üzeri olan ($\bar{x}=4,82$) öğretmenlerden daha düşük ortalamaya sahiptir. Uyarılım değerine göre anlamlı farklılaşma ($F=2,734$; $p<0,05$) olup, 30 yaşa kadar olan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,73$) aritmetik ortalaması, 41-50 yaş arası olan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,43$) aritmetik ortalamasından yüksektir. Uyma değerine göre anlamlı farklılaşma ($F=3,059$; $p<0,05$) olup, 30 yaşa kadar olan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,68$) aritmetik ortalaması, 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,98$) aritmetik ortalamasından düşüktür.

Tablo 12.
Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin Medeni Durumuna Göre t-Testi İle İncelenmesi

	Medeni Durum	N	\bar{X}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Uyma	Evli	324	4,87	,751	,041	2,070	491	,039*
	Bekâr	169	4,72	,821	,063			
Güvenlik	Evli	324	5,17	,646	,035	2,339	491	,020*
	Bekâr	169	5,01	,753	,057			

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001
SS: kareler toplamı; Sd: serbestlik derecesi

Tablo 12’de öğretmenlerin değer yönelimleri medeni duruma göre t-Testi ile incelenmiş ve uyma ve güvenlik değerlerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu gözlenmiştir. Tablo incelendiğinde uyma değeri açısından evli öğretmenlerin aritmetik ortalaması 4,87; bekar öğretmenlerin aritmetik ortalaması 4,72 olup, anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ($t(491)=2,070$; $p<0,05$). Güvenlik değeri açısından evli öğretmenlerin aritmetik ortalaması 5,17; bekar öğretmenlerin aritmetik ortalaması 5,01 olup, anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ($t(491)=2,339$; $p<0,05$). Dolayısıyla her iki değerde de evli öğretmenler bekar öğretmenlerden daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.

Tablo 13.

Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin Eğitim Durumuna Göre t- Testi İle İncelenmesi

	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	ss	Sh _x	t Testi		
						t	Sd	p
Güç	Üniversite	449	3,57	1,026	,048	-2,665	491	,008**
	Yük. Lis. Dok	44	4,00	,964	,145			
Başarı	Üniversite	449	4,09	1,022	,048	-2,536	491	,012*
	Yük. Lis. Dok	44	4,50	,862	,130			

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

SS: kareler toplamı; Sd: serbestlik derecesi

Tablo 13’te öğretmenlerin değer yönelimleri eğitim duruma göre t-Testi ile incelenmiş ve güç ve başarı değerlerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu gözlenmiştir. Tablo incelendiğinde güç değeri açısından üniversite mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalaması 3,57; yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin aritmetik 4,00 olup, anlamlı ve yüksek bir şekilde farklılaşmıştır ($t(491)=-2,665$; $p<0,01$). Başarı değeri açısından üniversite mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalaması 4,09; yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalamasından 4,50 olup, anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ($t(491)=-2,536$; $p<0,05$). Her iki değerde de yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenler üniversite mezunu öğretmenlerden daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.

Tablo 14’te öğretmenlerin değer yönelimleri mesleki deneyime göre ANOVA ile incelendiğinde hazcılık, uyarılım, uyma değerlerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu gözlenmiştir. Tabloda görüldüğü üzere hazcılık değeri açısından anlamlı bir farklılaşma ($F=2,907$; $p<0,05$) olup, hem 1-5 yıl hem de 6-10 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenler ($\bar{x}=4,87$), 11-20 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenlerden ($\bar{x}=4,61$) daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Uyarılım değerine göre anlamlı farklılaşma ($F=3,990$; $p<0,01$) olup, 1-5 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenler ($\bar{x}=4,78$), 11-20 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenlerden ($\bar{x}=4,46$) daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Uyma değerine göre anlamlı farklılaşma ($F=2,828$; $p<0,05$) olup, 1-5 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenler ($\bar{x}=4,68$), 21 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan öğretmenlerden ($\bar{x}=4,99$) daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.

Tablo 14.

Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin Mesleki Deneyime Göre ANOVA İle İncelenmesi

	Mesleki Deneyim	N	\bar{X}	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Hazcılık	1. 1-5 yıl	143	4,87	,916	2,907	,034*	1-3 2-3
	2. 6-10 yıl	113	4,87	,841			
	3. 11-20 yıl	172	4,61	1,000			
	4. 21 yıl +	65	4,67	,952			
Uyarılım	1. 1-5 yıl	143	4,78	,820	3,990	,008**	1-3
	2. 6-10 yıl	113	4,62	,836			
	3. 11-20 yıl	172	4,46	,847			
	4. 21 yıl +	65	4,51	,901			
Uyma	1. 1-5 yıl	143	4,68	,845	2,828	,038*	1-4
	2. 6-10 yıl	113	4,85	,776			
	3. 11-20 yıl	172	4,85	,748			
	4. 21 yıl +	65	4,99	,669			

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001
SS: kareler toplamı

Tablo 15.

Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin Branşa Göre ANOVA İle İncelenmesi

	Branş	N	\bar{X}	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Güç	1. Sınıf Öğt.	169	3,53	,960	3,545	,015*	1-3 2-3
	2. Sözel Der. Öğt.	130	3,46	1,173			
	3. Sayısal Der. Öğt.	83	3,90	,923			
	4. Uygulamalı Der. Öğt.	111	3,66	,981			
Hazcılık	1. Sınıf Öğt.	169	4,68	,933	3,236	,022*	2-4
	2. Sözel Der. Öğt.	130	4,61	1,045			
	3. Sayısal Der. Öğt.	83	4,89	,853			
	4. Uygulamalı Der. Öğt.	111	4,93	,852			
Uyarılım	1. Sınıf Öğt.	169	4,46	,837	2,632	,049*	1-3
	2. Sözel Der. Öğt.	130	4,60	,879			
	3. Sayısal Der. Öğt.	83	4,76	,785			
	4. Uygulamalı Der. Öğt.	111	4,67	,870			

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001
SS: kareler toplamı

Tablo 15'te öğretmenlerin değer yönelimleri branşa göre ANOVA ile incelendiğinde güç, hazcılık, uyarılım değerlerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu gözlenmiştir. Tabloda görüldüğü üzere güç değeri açısından anlamlı bir farklılaşma (F=3,545;

$p<0,05$) olup, sayısal dersler öğretmenleri ($\bar{x}=3,90$) aritmetik ortalamasıyla hem sınıf öğretmenlerinden ($\bar{x}=3,53$) hem sözel dersler öğretmenlerinden ($\bar{x}=3,46$) daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Hazcılık değerine göre anlamlı farklılaşma ($F=3,236$; $p<0,05$) olup, uygulamalı dersler öğretmenlerin ($\bar{x}=4,93$) aritmetik ortalaması, sözel dersler öğretmenlerin ($\bar{x}=4,61$) aritmetik ortalamasından yüksektir. Uyarılım değerine göre anlamlı farklılaşma ($F=2,632$; $p<0,05$) olup, sayısal dersler öğretmenlerin ($\bar{x}=4,76$) aritmetik ortalaması, sınıf öğretmenlerin ($\bar{x}=4,46$) aritmetik ortalamasından yüksektir.

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin değer yönelimleri ile kişilerarası öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin ne durumda olduğunu belirlemek için Spearman korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 16.

Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ile Kişilerarası Öz-Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkinin Spearman Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

	KÖYÖ		SYÖY		MDÖY		IDÖY	
	R	P	R	P	R	P	R	P
PDÖ Total	0,286	0,000***	0,273	0,000***	0,181	0,000***	0,241	0,000***
Güç	0,052	0,245	0,104	0,021*	-0,051	0,254	0,023	0,606
Başarı	0,108	0,017*	0,133	0,003**	0,015	0,735	0,107	0,018*
Hazcılık	0,157	0,000***	0,135	0,003**	0,144	0,001**	0,143	0,001**
Uyarılım	0,165	0,000***	0,187	0,000***	0,131	0,004**	0,085	0,058
Öz-yönelim	0,260	0,000***	0,237	0,000***	0,214	0,000***	0,211	0,000***
Evrenselcilik	0,325	0,000***	0,306	0,000***	0,305	0,000***	0,247	0,000***
İyilikseverlik	0,253	0,000***	0,213	0,000***	0,163	0,000***	0,238	0,000***
Geleneksellik	0,106	0,019*	0,105	0,019*	0,033	0,462	0,066	0,146
Uyma	0,189	0,000***	0,157	0,000***	0,119	0,008**	0,195	0,000***
Güvenlik	0,266	0,000***	0,233	0,000***	0,179	0,000***	0,250	0,000***

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$ Spearman korelasyon analizi

KÖYÖ: kişilerarası öz-yeterlik ölçeği; SYÖY: sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik; MDÖY: meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik; IDÖY: idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik; PDÖ: portre değerler ölçeği

Tablo 16’da öğretmenlerin değer yönelimleri PDÖ toplam puanları ile kişilerarası öz-yeterlik algıları KÖYÖ puanları arasında pozitif yönlü (PDÖ arttıkça KÖYÖ artan) %28,6 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır ($r:0,286$; $p=0,000$; $p<0,001$). Güç değeri hariç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz-yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik değerleri ile KÖYÖ arasında da pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır.

Öğretmenlerin değer yönelimleri PDÖ (Portre Değerler Ölçeği) toplam puanları ile sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik SYÖY (Sınıf Yönetiminde Algılanan

Öz-yeterlik) puanları arasında pozitif yönlü (PDÖ arttıkça SYÖY artan) %27,3 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır ($r:0,273$; $p=0,000$; $p<0,001$). SYÖY ile güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz-yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik değerleri arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır.

Öğretmenlerin değer yönelimleri PDÖ (Portre Değerler Ölçeği) toplam puanları ile meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik MDÖY (Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik) puanları arasında pozitif yönlü (PDÖ arttıkça MDÖY artan) %18,1 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır ($r:0,181$; $p=0,000$; $p<0,001$). MDÖY ile hazcılık, uyarılım, öz-yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, uyma ve güvenlik değerleri arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır.

Öğretmenlerin değer yönelimleri PDÖ (Portre Değerler Ölçeği) toplam puanları ile idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik İDÖY (İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik) puanları arasında pozitif yönlü (PDÖ arttıkça İDÖY artan) %24,1 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır ($r:0,241$; $p=0,000$; $p<0,001$). İDÖY ile başarı, hazcılık, öz-yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, uyma ve güvenlik değerleri arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır.

Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin değer yönelimlerinin, kişilerarası öz-yeterlik algıları üzerine etkisinin ne durumda olduğunu belirlemek için Linear Regresyon analizi uygulanmıştır.

Tablo 17.

Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algısı Üzerine Linear Regresyon İle İncelenmesi

Model	Standartlanmamış Katsayılar		95,0% B için Güven Aralığı	
	B	p	Alt Sınır	Üst Sınır
Güç	-0,029	0,467	-0,106	0,049
Başarı	-0,024	0,555	-0,104	0,056
Hazcılık	0,031	0,449	-0,050	0,113
Uyarılım	-0,022	0,666	-0,122	0,078
İyilikseverlik	0,027	0,643	-0,088	0,142
Geleneksellik	0,026	0,565	-0,062	0,114
Uyma	0,024	0,668	-0,084	0,132
Öz-yönelim	0,114	0,042*	-0,006	0,233
Evrenselcilik	0,160	0,034*	0,012	0,309
Güvenlik	0,137	0,003**	0,046	0,228

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

Tablo 17’de kişilerarası öz-yeterlik algısı üzerine, değer yönelim alt boyutlarından öz-yönelim, evrenselcilik ve güvenlik değerlerinin etkileri yer almaktadır. En büyük etki evrenselcilik değeri olup ($p<0,05$); bunu güvenlik değeri takip etmiştir ($p<0,01$) onu da öz-yönelim değeri ($p<0,05$) takip ederek kişilerarası öz-yeterlik algısı üzerine etkili değişkenler olmuşlardır. Diğer değer yönelim alt boyutlarının etkileri istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Araştırmanın yedinci alt problemi doğrultusunda, yeterlik algısı yüksek ve düşük öğretmenlerin değer yönelimlerine göre aralarında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığına bakmak için t Testine bakılmıştır.

Tablo 18.

Araştırmaya Katılan Yeterlilik Algısı Yüksek ve Düşük Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin t Testi İle İncelenmesi

		<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t test</i>	<i>P</i>
PDÖ	KÖYÖ Yüksek	459	4,80	0,44	-0,414	0,566
	KÖYÖ Düşük	34	4,77	0,39		
Güç	KÖYÖ Yüksek	459	3,60	1,03	0,918	0,359
	KÖYÖ Düşük	34	3,76	1,01		
Başarı	KÖYÖ Yüksek	459	4,13	1,03	0,442	0,658
	KÖYÖ Düşük	34	4,21	0,84		
Hazcılık	KÖYÖ Yüksek	459	4,76	0,95	-0,011	0,991
	KÖYÖ Düşük	34	4,75	0,87		
Uyarılımlı	KÖYÖ Yüksek	459	4,59	0,86	1,442	0,150
	KÖYÖ Düşük	34	4,80	0,77		
Öz-yönelim	KÖYÖ Yüksek	459	5,25	0,55	-0,969	0,339
	KÖYÖ Düşük	34	5,13	0,68		
Evrenselcilik	KÖYÖ Yüksek	459	5,53	0,47	-1,622	0,106
	KÖYÖ Düşük	34	5,39	0,48		
İyilikseverlik	KÖYÖ Yüksek	459	5,08	0,63	-0,370	0,712
	KÖYÖ Düşük	34	5,04	0,48		
Geleneksellik	KÖYÖ Yüksek	459	4,30	0,84	0,123	0,902
	KÖYÖ Düşük	34	4,32	0,89		
Uyma	KÖYÖ Yüksek	459	4,83	0,78	-0,776	0,438
	KÖYÖ Düşük	34	4,72	0,77		
Güvenlik	KÖYÖ Yüksek	459	5,13	0,68	-1,558	0,120
	KÖYÖ Düşük	34	4,94	0,74		

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$ Student t test

SS: kareler toplamı; KÖYÖ: kişilerarası öz-yeterlik ölçeği; PDÖ: portre değerler ölçeği

Tablo 18 incelendiğinde kişilerarası öz-yeterlik algısı yüksek ve düşük olan öğretmenlerin, değer yönelimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Tablodan anlaşılacağı üzere yeterlik algısı yüksek olan ve olmayan

öğretmenlerin en çok önem verdikleri değer evrenselcilik olurken; en az önem verdikleri değer güç değeri olmuştur. Bununla birlikte yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin sırasıyla değer yönelimleri evrenselcilik, öz-yönelim, güvenlik, iyilikseverlik, uyma, hazcılık, uyarılım, geleneksellik, başarı ve güç değeridir. Yeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin ise sırasıyla değer yönelimleri evrenselcilik, öz-yönelim, iyilikseverlik, güvenlik, uyarılım, hazcılık, uyma, geleneksellik, başarı ve güç değeri olduğu görülmüştür. Buradan da anlaşılacağı üzere yeterlik algısı yüksek ve düşük olan öğretmenlerin değer sıralamaları birbirlerine yakındır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik algılarında en yüksek hissettikleri, meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik algılarıyla; en düşük hissettikleri sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik algılarıdır. Bu sonuç öğretmenlerin sınıf yönetimi açısından biraz daha zorlandıklarını, meslektaş olarak birbirlerine destek verdiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin yaşlarının ilerlemesiyle kişilerarası öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetiminde algıladıkları öz-yeterlik düzeyinin daha da arttığı görülmüştür. Aynı şekilde öğretmenlerin mesleki deneyimleri artıkça kişilerarası öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetimi öz-yeterlik algıları da artmıştır. Bandura'nın (1995) öz yeterliği etkileyen en önemli kaynağın doğrudan deneyimler olduğunu belirtmesi, öğretmenlerin yaşları ve mesleki deneyimleri arttıkça öz-yeterlik düzeylerinin artmasını doğrulamaktadır. Medeni duruma bakıldığında, evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere oranla kişilerarası öz-yeterlik algıları ve sınıf yönetiminde algıladıkları öz-yeterlik algılarından daha yüksektir.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenler, üniversite mezunu öğretmenlere oranla daha düşük kişilerarası öz-yeterlik algısı ve meslektaşlarından elde edilen öz-yeterlik algısına sahiptir. Bu durum yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin, mesleklerinin ilk yıllarında olmalarıyla açıklanabilir. Branş durumlarına bakıldığında, sayısal dersler öğretmenleri, sınıf, sözel dersler ve uygulamalı dersler öğretmenlerine oranla daha düşük meslektaşlarından elde edilen öz-yeterlik algılarına sahiptir. Bu doğrultuda meslektaş desteğini artıran, öğretmenler arası iletişimi güçlendiren hizmet içi seminerler verilebilir. Branşında uzman, iletişim gücü yüksek öğretmenler tarafından hizmet içi seminerler verilmesi, tecrübeli öğretmenlerin model alınmasını sağlayabilir. Model alınan kişinin gözlenmesi sonucunda öz-yeterliğin arttığını açıklayan Bandura'ya (1995) göre, model vasıtasıyla dolaylı deneyimler kazanılır.

Bununla birlikte bu araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını bütün olarak değerlendirdiğimizde, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları farklı koşullarda değişiklik arz etmektedir. Bu nedenle Türk eğitim sisteminde sistemli olarak bu araştırmaya ben-

zer araştırmalar yapılması yerinde olacaktır. Sonuçlar doğrultusunda eğitim fakülterinde, hizmet içi seminerlerde yapılacak eğitimlerin motivasyonu ve öz-yeterlik algılarını yükseltmeye yönelik olması günümüz öğretmen ihtiyaçlarına cevap verebilir.

Öğretmenlerin en çok önem verdikleri değer evrenselcilik değeri olurken, en az önem verdikleri değer güç değeri olmuştur. Bu sonuçlar öğretmenlerin, bütün insanların ve doğanın refahı için anlayış, hoşgörü ve koruma ilkelerine sahip olan evrenselcilik değerine daha fazla önem verdiklerini gösterirken; sosyal statü, insanlar ve kaynaklar üzerinde kontrol kurma ilkelerine sahip olan güç değerine en az düzeyde önem verdiklerini gösterir. Schwartz'a (2012) göre dairesel düzleme göre evrenselcilik güç değeri ile karşıt değerdir. Dairesel düzlemde karşıt olan değerler birbirinin karşısında yer alırken birbirine yakın olan değerler yan yana yer alır. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin en çok önemsedikleri değer evrenselcilik, en az önemsedikleri değer uyarılım olduğu tespit edilmiştir. Yapıcıkardeşler'in (2007) çalışmasında öğretmenlerin en çok tercih ettikleri değer evrenselcilik olurken, en önemsiz buldukları değer güç olarak ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalar evrenselcilik değerinin önemini ortaya koyarken, en az önem verilen değer değişebileceğini ortaya koymuştur.

Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla hazcılık ve güvenlik değerlerine önem verdikleri görülmüştür. Yılmaz (2009) tarafından yapılan araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla evrenselcilik, yardımseverlik, uyum ve güvenlik değerlerine önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Mehmedoğlu (2006) tarafından yapılan araştırmada ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla evrenselcilik, iyilikseverlik, öz-yönelim ve güvenlik değerlerine sahip oldukları belirtilmiştir. Bu bulgular kadınların kendilerinin ve çevrelerinin güvenliğine daha fazla önem verdiklerini gösteren güvenlik değerinin önemini ortaya koymaktadır. Ancak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla hazcılık değerine önem vermeleri diğer iki araştırma sonucuyla örtüşmemektedir. Yine de kadınların hazcılık değerine önem vermesi Türk kültüründeki kadınların beklenen cinsiyet rollerinden sıyrıldığını göstermektedir. Bu nedenle bu araştırmaya benzer araştırmaların ileriki yıllarda da yapılması değerlerin cinsiyet rolleri açısından belirlenmesini sağlayacaktır.

Hazcılık değerine 30 yaş ve altı olan öğretmenlerle 50 yaş ve üstü olan öğretmenler daha çok sahipken orta yaşta olan öğretmenler daha az sahiptir. Uyarılım değerine 30 yaşa kadar olan öğretmenler, 41-50 yaş arası olan öğretmenlere nazaran daha çok sahiptir. Uyuma değerine ise 30 yaşa kadar olan öğretmenlerin, 31-40 yaş grubu öğretmenlere oranla daha az sahip olduğu görülmüştür. Bu durum orta yaşlarda toplumsal beklentilerin daha çok önemsendiğini, hayattan keyif alma ve heyecan duymanın biraz daha azaldığını gösterebilir. Evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere oranla daha

fazla uyma ve güvenlik değerlerine sahip olması toplumsal yaşamın ahenginin ve devamının istenmesi olarak açıklanabilir. Yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretmenlerin, üniversite mezunu olan öğretmenlere oranla daha fazla güç ve başarı değerlerine sahip olması, kariyerlerine, mesleki yeterliklerine daha çok önem verdiklerinin sonucu olabilir.

Mesleklerinin ilk 5 yılı içerisinde olan öğretmenlerin, mesleklerinde 11 ile 20 yıl arasında olan öğretmenlere oranla daha fazla uyarılım değerine sahip olması, heyecan ve yenilik arayışında olduklarını; mesleklerinin ilk 10 yılında olan öğretmenlerin, yine mesleklerinde 11-20 yıl arası olan öğretmenlere oranla daha fazla hazcılık değerine sahip olması, hayattan daha fazla tat almaya önem verdiklerini; mesleki yaşamlarında 20 yıl üzerinde olan öğretmenlerin ise mesleklerinin ilk 5 yılı içerisinde olan öğretmenlere oranla daha fazla uyma değerine sahip olması, toplumsal kurallara daha çok önem verdiklerini gösterebilir. Yılmaz (2009) tarafından yapılan araştırmada 20 ve altında kıdeme sahip öğretmenlerin, 21 ve üstü yıllarda kıdeme sahip öğretmenlerden fazla uyarılım değerine sahip olması bu araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

Sayısal dersler öğretmenlerinin, sınıf ve sözel dersler öğretmenlerine oranla daha fazla güç değerine sahip olduğu; yine sınıf öğretmenlerine oranla daha fazla uyarılım değerine sahip olması, kontrol kurma ve yenilik arayışında olduklarını gösterebilir. Bununla birlikte uygulamalı dersler öğretmenlerinin, sözel dersler öğretmenlerine oranla daha fazla hazcılık değerine sahip olması hayattan keyif almaya önem verdiklerini gösterebilir.

Öğretmenlerin sahip olduğu hazcılık, öz-yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, uyma ve güvenlik değerleriyle tüm kişilerarası öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönlü anlamlı ancak zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin değer yönelimlerinin öz-yeterlik algıları üzerinde sırasıyla evrenselcilik, güvenlik ve öz-yönelim değerleri etkilidir. Bu durum öğretmenlerin tüm insanlığın iyiliğini gözetmelerini, toplumsal hayatın güven içinde sürmesini istemelerini, bağımsız düşünüp, yaratıcı olmaya önem verdiklerini gösterebilir.

Yeterlik algısı yüksek ve düşük öğretmenlerin değer yönelimlerinde anlamlı bir farklılık olmasa bile her iki kategoride öğretmenlerin en çok önem verdikleri değer evrenselcilik olduğu, en az önem verdikleri değer güç değeri olduğu görülmüştür. Bu sonuç bu araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin değer yönelimleriyle de aynıdır. Ayrıca yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin değer sıralaması, araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin değer yönelimleriyle aynıyken, yeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin değer sıralamaları o sıralamaya yakındır.

Sonuç olarak öğretmenlerin değer yönelimlerinin öz-yeterlik algıları üzerine evrenselcilik, güvenlik ve öz-yönelim değerleri etkili olmuştur. Bu aynı zamanda ara-

tırmaya katılan tüm öğretmenlerin en çok önem verdikleri ilk üç değerleridir. Bu iki sonuç bize, evrenselcilik, güvenlik ve öz-yönelim değerlerinin, hem öğretmenlerin öz-yeterliklerini etkileyen değerler olduğunu, hem de öğretmenlerin tercih ettikleri ilk üç değer olduğunu göstermektedir. Türk eğitim sisteminde bu araştırmaya benzer daha büyük ölçekli araştırmaların yapılması konuya katkı getirecektir. Bununla birlikte öğrencilerin de değer yönelimlerinin öz-yeterlik algılarını belirlemeye yönelik araştırmalar konuya farklı boyutlar getirecektir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – F.Ş.K., S.T.; Tasarım – S.T., F.Ş.K.; Denetleme – F.Ş.K.; Kaynaklar – S.T.; Malzemeler – S.T.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi - S.T.; Analiz ve/veya Yorum – S.T., F.Ş.K.; Literatür Taraması – S.T., F.Ş.K.; Yazıyı Yazan – S.T., F.Ş.K.; Eleştirel İnceleme – S.T., F.Ş.K.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – F.Ş.K., S.T.; Design - S.T., F.Ş.K.; Supervision - F.Ş.K.; Resources - S.T.; Materials - S.T.; Data Collection and/or Processing - S.T.; Analysis and/or Interpretation - S.T., F.Ş.K.; Literature Search - S.T., F.Ş.K.; Writing Manuscript - S.T., F.Ş.K.; Critical Review - S.T., F.Ş.K.

Conflict of Interest: The authors have no conflicts of interest to declare.

Financial Disclosure: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynakça/References

- Allport, G. W. (1961) Pattern and growth in personality. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Allport, G. W., Vernon, P. E., & Lindzey, G. (1960). *Study of values* (3rd éd. rev.). Boston: Houghton Mifflin.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. [\[CrossRef\]](#)
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Pres. [\[CrossRef\]](#)
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman
- Braithwaite, V. A. & Scott, W. A. (1991) Values. In J. P. Robinson, P. R. Shaver & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes: Measures of Social Psychological Attitudes* (Vol. 1). (pp. 661-746) San Diego, California: Academic Press. [\[CrossRef\]](#)

- Brouwers, A. & Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 433-445. [\[CrossRef\]](#)
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48- 61.
- Demirutku, K. (2007). *Parenting styles, internalization of values, and the self-concept [çocuk yetiştirme tarzlar, değerlerin içselleştirilmesi ve benlik kavramı]*. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Demirutku, K. ve Sümer, N. (2010). Temel değerlerin ölçümü: Portre değerler anketinin Türkçe uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazılarını*, 13(25), 17-25.
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi*. Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Yayınları.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. London: Sage Publications.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations (second edition)*. London: Sage Publications.
- Hogg, M. A. ve Vaughan, G. M. (2011). *Sosyal psikoloji* (2. Basım). (İ. Yıldız ve A. Gelmez, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- İşık, İ. (2001). Öz-yeterlilik inancı: Yönetici rolleri açısından bir inceleme. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (28. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. In T. Parsons, & E. Shils (Eds.). *Toward a General Theory of Action* (pp. 388-433). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mehmedoğlu, A. U. (2006). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri ve dindarlık-değer ilişkisi (M.Ü. ilâhiyat fakültesi örneği). *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi* 30(1), 133-167.
- Kuşdil, M.E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*. 66(4), 543-578. [\[CrossRef\]](#)
- Rokeach, M. (1979). From individual to institutional values: With special reference to the values of science. In M. Rokeach (Ed.), *Understanding human values: Individual and societal*. (pp. 47- 70). New York: Free Press.
- Sarı, E (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun eğitim fakültesi örneği. *Değerler Eğitim Dergisi*, 3(10), 73-88.
- Schunk, D. H. (2009). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri* (5. Basım). (M. Şahin Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65. [\[CrossRef\]](#)
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and. *Journal of Social Issues*, 50, 19-45. [\[CrossRef\]](#)
- Schwartz, Schwartz, S. H. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and application. *Comparative sociology*, 5(2), 137-182. [\[CrossRef\]](#)

- Schwartz, Shalom H. (2007). Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations. In R. Jowell, C. Roberts, R. Fitzgerald & G. Eva (Eds.), *Measuring attitudes cross-nationally: Lessons from the European Social Survey*, (pp.169–203). London: Sage. [\[CrossRef\]](#)
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 11. [\[CrossRef\]](#)
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M. & Ovens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the an overview of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 519-542. [\[CrossRef\]](#)
- Schwarzer, R. & Hallum, H. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171. [\[CrossRef\]](#)
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [\[CrossRef\]](#)
- Yapıcıkardeşler, E. (2007). Öğretmenlerin değer yönelimleri ile iş tahminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul İli, Anadolu Yakası örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Values Education*, 7(17).

Extended Summary

This study made an attempt to answer the following questions in order to determine the self-efficacy perceptions of teachers and to determine the effect of teachers' value orientations on self-efficacy perceptions:

1. What are the interpersonal self-efficacy perceptions of teachers?
2. Does the interpersonal self-efficacy perceptions of teachers differ according to gender, age, marital status, educational status, professional experience and branch?
3. What is the value orientation of teachers?
4. Does the value orientations of teachers differ according to gender, age, marital status, educational status, professional experience and branch?
5. What is the relationship between value orientations of teachers and interpersonal self-efficacy perceptions?
6. What is the effect of teachers' value orientations on interpersonal self-efficacy perceptions?
7. Are teachers with high and low proficiency perception different according to value orientations?

Theoretical Framework

Schwartz (1994, 2007), who defines the concept of value as the desired goals that direct people's lives, was influenced by Rokeach's work on value. Rokeach has developed the Rokeach value scale (Braithwaite and Scott, 1991; Güngör, 1993). Schwartz, who based his research on Rokeach's work and developed Rokeach's instrumental and terminal value, developed the Schwartz Value Theory and the Schwartz Value Scale by working on 10 value types (Schwartz, 1992, 1994). However, the scale of Portrait Values Questionnaire developed by Schwartz and friends (2001) to measure the direction of value is an alternative study to the Schwartz value scale (Demirutku and Sümer, 2010). Demirutku (2007) which adapted the scale of Portrait Values Questionnaire into Turkish and conducted its validity and reliability study.

The concept of self-efficacy is a key concept in the center of Bandura's (1977) Social Cognitive Theory. Self-efficacy is the judgment of a person about their ability to do what they can (Schunk, 2009). However, Brouwers and Tomic (2001), have developed a scale that is specific to the interpersonal field that measures the relationship between teachers and their students, colleagues and administrators. Çapri and Kan (2006) which adapted The Teacher Interpersonal Self-efficacy scale adapted into Turkish and conducted its validity and reliability study.

Method

This study aims to examine the impact of value orientations on self-efficacy perceptions of teachers in primary and secondary schools. The correlational design was used in the research. The sample of this study consisted of 493 teachers working at the 64 schools in Sarıyer in the 2014-2015 education year. For this study, The Teacher Interpersonal Self-efficacy Scale developed by Brouwers and Tomic (2001) and adapted into Turkish by Çapri and Kan (2006); and Portrait Values Questionnaire developed by Schwartz and friends (2001) and adapted into Turkish by Demirutku (2007); and Personal Data Form developed by the researcher were used.

Findings, Conclusion, and Discussion

Teachers' perceptions of self-efficacy perceived from the support of their colleagues have been observed as the highest perceptions of self-efficacy. Teachers' perceptions of self-efficacy perceived in classroom management have been observed as the lowest self-efficacy perceptions.

As the ages and professional experiences of teachers increased, teachers' perceptions of interpersonal self-efficacy and classroom management self-efficacy increased. Married teachers' perceptions of interpersonal self-efficacy and classroom management self-efficacy are higher than single teachers. Master's and doctoral graduate teachers' interpersonal self-efficacy perception and perceptions of self-efficacy perceived from the support of their colleagues are lower than university graduates teachers. In particular mathematical courses teachers' perceptions of self-efficacy perceived from the support of their colleagues are lower than the teachers of class, teacher of verbal lessons and teacher of applied lessons.

The value orientations of the teachers have been respectively universalism, self-direction, security, benevolence, conformity, hedonism, stimulation, tradition, success and power.

Female teachers have been observed to have more importance to the values of hedonism and security than male teachers. Married teachers have been observed to have more compliance and safety values than single teachers. Depending on the age and the professional seniority, teachers have been observed more importance to the value of the compliance. Teachers of mathematical courses have been observed to have more power values than teachers of class and teachers of verbal lessons. Teachers of applied courses have been observed to have more hedonism values than teachers of verbal lessons.

As a result of our research, it was seen that there was a positive but weak relationship between hedonism, self-direction, universalism, benevolence, compliance and security values and teachers' all interpersonal self-efficacy perceptions. In particular,

the values of universalism, security and self-direction are effective on the self-efficacy perceptions of teachers' value orientations. Even though there is no significant difference in the value orientations of the teachers in high and low proficiency perception, it was observed that the value of teachers in both categories is the most importance value is the universalism and the least importance value is the power.

As a result, the values of universalism, security and self-direction were influential on teachers' self-efficacy perceptions of value orientations. This is also first three values of all teachers involved in the study. These three values also interact with self-efficacy perceptions.



HAYEF: Journal of Education

ESER İNCELEMESİ / BOOK REVIEW

Cumhuriyetçi Muhafazakâr İsmail Hakkı Baltacıoğlu: Bir Eğitim İnkılâpçısının Hayatı¹

Filiz MEŞECİ GIORGETTI

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı, İstanbul, Türkiye

Öz

Bu çalışmanın amacı, Prof. Dr. İrfan Erdoğan tarafından yazılan Cumhuriyetçi Muhafazakâr İsmail Hakkı Baltacıoğlu: Bir Eğitim İnkılâpçısının Hayatı adlı biyografik romanı incelemektir. İsmail Hakkı Baltacıoğlu günümüzde halen oldukça ilgi gösterilen, fikirleri üzerine tartışılan bir eğitimcidir. Ancak İsmail Hakkı Baltacıoğlu ilk defa bir romanın konusu olmuştur. Prof. Dr. İrfan Erdoğan'ın eserinde İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun doksan iki yıllık hayatı beş devre ayrılarak ele alınmıştır. Bu eserin incelenmesinde öncelikle eserin Türkiye'deki biyografik roman geleneğinde durduğu yer tespit edilmeye çalışılmıştır. Ardından eserin olay örgüsü ele alınarak içerik ve teması belirlenmiştir. Eser zaman mekân, gerçek kurgu ve roman karakterleriyle ilişkiler bağlamında analiz edilmiştir. Eserin içeriğini İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun hayatı, genel temasını ise eğitime adanmışlığı oluşturmaktadır. Yazar, kişi ve kurumlardan bahsederken sıklıkla öğretici anlatım tekniğine başvurmuştur. Yazarın ilk edebi çalışması olan bu eser gerçekçi geleneğe uygun bir şekilde yazılmıştır. Eserde gerçek karakterler daha ön plandadır. Eser okuyucusunu Osmanlı ve Erken Cumhuriyet dönemi eğitim kurumları, eğitimcileri ile akıcı ve duru bir dil aracılığı ile tanıştırmıştır.

Anahtar Kelimeler: Biyografik roman, eğitim tarihi, İrfan Erdoğan, İsmail Hakkı Baltacıoğlu

¹İrfan Erdoğan (2018). Cumhuriyetçi Muhafazakâr İsmail Hakkı Baltacıoğlu: Bir Eğitim İnkılâpçısının Hayatı. 1 Basım. İstanbul: Alfa. 302 s. ISBN 978-605-171-713-5

İletişim Kurulacak Yazar / Corresponding Author: Filiz Meşeci Giorgetti **E-posta / E-mail:** fmeseci@istanbul.edu.tr

Cite this article as: Meşeci Giorgetti, F. (2019). Cumhuriyetçi Muhafazakâr İsmail Hakkı Baltacıoğlu: Bir Eğitim İnkılâpçısının Hayatı. *HAYEF: Journal of Education*, 16(1); 117-129.



Giriş

İsmail Hakkı Baltacıoğlu (1886-1978) Cihangir’de doğmuş, Vefa İdadisinden (1903) ardından Darülfünun-i Osmaninin Ulûm-i Tabiiye şubesinden (1908) mezun olmuştur. Darülfünunda öğrenciyken atıldığı renksiz bir memuriyet hayatından sonra Şubat 1909’da Darülmualimin-i İptidaiye’de (Erkek İlköğretmen Okulu) işe başlamıştır. Burada yazı, eliş, resim ve öğretim metodu derslerini vermiştir. Maarif Nezareti tarafından incelemeler yapması amacıyla Avrupa’ya gönderilmiş, buradaki çeşitli okulların öğretim yöntemlerini gözlemlemiş, felsefelerini anlamaya çalışmıştır (Baltacıoğlu, 1998). Bu gözlemlerini kendi tecrübeleriyle birleştirerek kendine özgü bir eğitim anlayışı oluşturmuştur. Bu anlayış özetle ezberci eğitim geleneğini yıkmayı, çocukta sorgulama, düşünme, üretme becerilerini geliştirmeyi hedefler. Bu anlayışını, kaleme aldığı Talim ve Terbiyede İnkılâp (1912/1927) eseri ile detaylandırır. Osmanlı eğitim anlayışında önemli değişiklik yapılması gerektiğini keskin bir dille ifade eder. Burada çoğunlukla kendi deneyimlerinden yola çıkarak oluşturduğu düşüncelerini, İçtimaî Mektep Nazariyesi ve Prensipleri (1932) adlı eseriyle kuramsal temellere oturtarak sistematikleştirir. Daha sonra yazdığı Rüyamdaki Okullar (1944) kitabında ise İçtimaî Mektep eserindeki düşüncelerini yedi farklı rüyada somut hale getirir. Aytaç (1984, s. 247) bu eserin değerini “yazı biçimi yönüyle, dünya eğitim tarihi klasikleri arasında, kendine has bir örnek teşkil eder” ifadesiyle saptamıştır. İsmail Hakkı Baltacıoğlu bu kitapları dışında öğretim yöntemleri, eğitim sorunları ve milli eğitim konularına odaklanan çok sayıda makale ve kitap yazmıştır.

İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun eserleri günümüz eğitimcileri tarafından hala büyük bir ilgiyle okunmakta ve incelenmektedir. Tozlu (1989) tarafından Baltacıoğlu’nun kurduğu eğitim sistemini inceleyen ve tüm eserlerinin listesinin yapıldığı kapsamlı bir kitap yazılmıştır. Bunun yanında İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun çok geniş olan ilgi alanlarını ve eserlerini inceleyen birçok makale kaleme alınmıştır (Örneğin: Aytaç, 1984; Ayhan, 1990; Ata, 2000; Meşeci Giorgetti, 2008). Dolayısıyla fikirlerine günümüzde halen oldukça ilgi gösterilen bir eğitimcidir.

Profesör Dr. İrfan Erdoğan ise İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nu bu akademik eserlerden farklı bir tarzda ele almış ve biyografik bir roman yazmıştır. Prof. Dr. İrfan Erdoğan’ın şimdiye kadar kaleme aldığı on kitabının tümü akademik ve eğitim bilimleri odaklıdır. Yazarın eğitim tarihine ve eğitimcilere gösterdiği ilgi Eğitime Dair (2009) ve Milli Eğitime Dair (2010) adlı kitaplarında kendisini gösteriyor olsa da bu kitaplar akademik sınırlar içinde yazılmıştır. Dolayısıyla bu biyografik roman yazar için bir ilki oluşturmaktadır. Ayrıca yazar 2006-2008 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu’nun yirmi birinci başkanı olarak görev yapmıştır. İlginç tesadüftür ki, Türkiye’de ilk biyografik roman örneği olarak 1938-1946 yılları arasında Eğitim Bakanlığı yapmış olan Hasan Ali Yücel’in (1897-1963) yazdığı Goethe: Bir Dehanın Romanı (1932) gösterilir. Kronolojik olarak 1924-1931 yılları

arasında önce Talim ve Terbiye Dairesi müdürlüğü, sonra Maarif Vekâleti müsteşarlığı yapmış olan Mehmet Emin Erişirgil'in (1891-1965) kaleme aldığı Ziya Gökalp: Bir Fikir Adamının Romanı (1951) biyografik romana ikinci örnektir. Üçüncü örnek ise yine Mehmet Emin Erişirgil'in Mehmet Akif: İslamcı Bir Şairin Romanı (1956) adlı eserleridir. Dolayısıyla İrfan Erdoğan, İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun romanını yazarak kendisi gibi eğitimci olanların ve geçmişte kendisi ile aynı makamı meşgul etmiş olanların başlatmış olduğu bir geleneği devam ettiren cesaretli bir adım atmış görülüyor.

Hasan Ali Yücel'in Goethe'ye, Mehmet Emin Erişirgil'in ise Ziya Gökalp'e olan hayranlığı biliniyor. Hasan Ali Yücel Goethe'yi tanıyamıyordu. Ama Mehmet Emin Erişirgil Ziya Gökalp'i yakından tanımişti. Bu iki isim Meşrutiyet ve Erken Cumhuriyet döneminde eğitimde yapılan reformlara birlikte öncülük ettiler, karar mercilerinde bulundular. İrfan Erdoğan (2018) da romanına başlarken "İsmail Hakkı Baltacıoğlu muhtemeldir ki tüm zamanların en büyük Türk eğitimcisidir" (s. 11) ve özetlerken "Jean Jacques Rousseau veya John Dewey gibi bir filozof olarak tarihe geçecektir" (s. 299) ifadeleriyle biyografik romanının kahramanına olan hayranlığını gizlemiyor. Romanın sonunda Özetle İsmail Hakkı bölümünde ve Son Söz başlığını taşıyan bölümde yazar İsmail Hakkı Baltacıoğlu'na olan hayranlığını tekrar vurguluyor ve düşüncelerini dile getiriyor. Özellikle İçtimai Mektep modelinin Türk eğitim sisteminde kurulması gerektiğini savunarak bu düşüncenin takipçisi olduğunu söylüyor.

İsmail Hakkı Baltacıoğlu birçok konuda yazmış bir filozof olarak biliniyor. Kendi biyografisini 1936'dan itibaren tefrikalar halinde Yeni Adam dergisinde yayımlamıştır. Bu tefrikalar daha sonra oğlu Ali Y. Baltacıoğlu tarafından Hayatım (1998) adlı eserle kitap haline getirilmiştir. Biyografisi yazılmış olan birinin biyografik romanını yazmak, yazar için bir dezavantajdır. Biyografik romanı yazılan kişiyle yazarın hiç karşılaşmamış olması da bir diğer dezavantaj olarak görülebilir. İrfan Erdoğan bu dezavantajlara rağmen bu yükün altından akademik söyleme daha fazla vurgu yaparak çıkmaya çalışmaktadır.

Romanın başından sonuna kadar akıcı, açık ve duru bir dil kullanılmaktadır. Kitabın başlarken bölümü, tam da biyografik romanın en iyi örneklerinden biri olarak gösterilen Oğuz Atay'ın fakülteden hocası Mustafa İnan'ı anlattığı Bir Bilim Adamının Romanı-Mustafa İnan (1975) adlı biyografik romanındaki gibi bir konferans vesilesiyle başlıyor. Burada sanki romanın bir iç bir de dış kurguya sahip olduğu gibi bir algı oluşmaktadır. Ancak üçüncü sayfadan sonra bunun yazarın rüyası olduğu anlaşılıyor. Yazar İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun ideal okul modeli olan İçtimai Mektep modelinin tanıtımının yapıldığı rüyasından hareketle kitabı yazmasının ardındaki motivasyona değiniyor. Aslında kitabı yazmanın kendisi için de bir öğrenme süreci olduğunu, İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nu daha yakın tanımak, anlamak amacıyla

onun yaşam öyküsünü anlatan bu kitabı kaleme aldığını söylüyor. Yazar İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nu hem hayranı olduğu için eğitimcilere tanıtmak istiyor hem de zamanında İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun işgal ettiği kadronun koltuğunda oturduğu için kendisini borçlu hissettiğini vurguluyor.

Yazar uzun bir hayat yaşamış olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun yaşam öyküsünü 302 sayfadan oluşan bu romanda yazarken kronolojik bir sıra izliyor ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun 92 yıl süren hayatını beş devirde ele alıyor. Kitabın bölündüğu devirlerin İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun hayatındaki dönemler ile ülkenin geçirdiği dönemler arasında bağlantılar kurularak oluşturulduğu görölüyor. Bu yolla yazar eğitim bilimleri okuyucusunu II. Abdülhamit dönemi, II. Meşrutiyet dönemi ve Cumhuriyet döneminin önemli siyasi, ekonomik ve doğal olaylarını, farklılaşan eğitim anlayışını ve eğitim kurumlarını da anlatarak tarihsel bağlama çekiyor.

İlk devirde İsmail Hakkı öğrenci kimliği ile sunuluyor. II. Abdülhamid döneminde doğan İsmail Hakkı'nın ailesinden, çocukluğunun geçtiği ev, mahalle ve çevreden, devam ettiği sıbyan mektebi, özel iptidai mektepler, Vefa İdadisi, Darülfünun olmak üzere gittiği okullardan, hat sanatında kendisini geliştirmesinden öyküsel bir anlatımla bahsediliyor. İsmail Hakkı'nın özel hayatının yanında dönemin özellikleri; İstanbul'daki büyük deprem, Meşrutiyetin ilan edilişı gibi olaylar örgüsü içinde ele alınıyor.

İkinci devirde İsmail Hakkı'yı eğitici kimliği ile tanıyoruz. Anlatının zeminini II. Meşrutiyet'te değişen eğitim anlayışı, Türk milliyetçiliğinin oluşma süreci ve bunun eğitime yansımaları oluşturuyor. İsmail Hakkı'nın Türk Derneği'ndeki faaliyetleri; Darülmualliminde yazı, el işi, öğretim metodu muallimliği, Darülmualliminde ders nazırı olması; Darülfünuna atanması, 1913'te Darülfünun'da Terbiye şubesinin açılması, Alman profesörlerin Darülfünun'a gelişı ve İsmail Hakkı'nın buna muhalif oluşu; Fenni Terbiye Encümeni'nin kuruluşu; 1918'de ortaöğretim genel müdürü oluşu, özetle meslekte var olma süreci üzerinde duruluyor. Avrupa Seyahati; ilk kitabı olan Talim ve Terbiyede İnkılâp'ı yayımlaması, bu kitabın yazıldığı bağlam, İsmail Hakkı'nın ruh hali ve bu kitabın getirdiği sonuçlar, eğitim teorilerini uygulama alanı bulduğu Şems-ül Mekatip tecrübesi, ikinci devrin diğer önemli olayları olarak sıralanabilir. Ülkedeki gelişmeler ve mesleki varoluş dışında bu dönemde yazar tarafından özel hayatındaki iki önemli olay işleniyor: İsmail Hakkı'nın babası İbrahim Ethem Bey'in vefatı ve Saime hanımla evlenmesi. Ayrıca Trablusgarp Savaşı, Balkanlardaki huzursuzluk ve Bulgar ordularının Çatalca'ya dayanması, 31 Mart vakası, Hareket Ordusunun İstanbul'a ulaşması ve yaşananlar İsmail Hakkı'nın da içinde olduğu bir kurguyla sunuluyor.

Üçüncü devirde yazar İsmail Hakkı'nın siyasi kimliğini ön plana alıyor. Bu devir Birinci Dünya Savaşı sonrası 1918-1922 arası kısa ama zorlu Milli Mücadele yıllarını

kapsıyor. Üçüncü devirde, İttihatçıların ülkeyi terk etmesi; İstanbul ve İzmir'in işgali; İstanbul'da yapılan mitingler; Darülfünun hocalarının işgale karşı bağımsızlık taraftarı bir duruş sergilemeleri; Yıldız Sarayında yapılan Saltanat Şurası; Ziya Gökalp gibi özgürlükçü aydınların Malta'ya gönderilmeleri ve dönüşlerinde Ankara'da görevlendirilmeleri temel olaylar örgüsü olarak karşımıza çıkıyor. İsmail Hakkı'nın siyasi ve ideolojik yönelimleri, Darümuallimin başmuallimi Mustafa Satı Bey ile yaptığı eğitim tartışmaları üzerinden işleniyor. Bu tartışmalarda merkezdeki temanın Türkçülük ve ideoloji olduğu görülüyor. İsmail Hakkı'nın 1919'da Teftiş Heyeti Reisliğine, 1921'de Edebiyat Fakültesi reisliğine atanarak diğer görevlerini bırakması; Darülfünun'un özerkliği için verdiği mücadele ve Ankara'ya konferanslar ve mitinglerle verdiği destekler işlenerek İsmail Hakkı'nın Milli Mücadele sürecindeki duruşu vurgulanıyor.

Dördüncü devirde de yazar siyasi tarih kronolojisine sadık kalıyor ve bu devir Anadolu'nun işgal kuvvetlerinden kurtuluşu ile başlıyor, Türkiye'nin çok partili döneme geçiş sürecine girmesiyle son buluyor. Bu dönemde İsmail Hakkı'nın meslek hayatında yaşadığı iniş çıkışlar okuyucuyla paylaşılıyor. Edebiyat Fakültesi reisliğine üçüncü kez seçilmesi; 35 yaşında Darülfünuna emin (rektör) olarak atanması ve bu kuruma verdiği katkılar; 1923 Heyet-i İlmiye toplantısına aktif olarak katılması; iki kez maarif müsteşarlığı teklifi almasına rağmen bunun gerçekleşmemesi; 1929 Gazi Terbiye Enstitüsü müdürlüğüne getirilmesi, burada yaptığı özgün uygulamalar ve 8 ay sonra hazırladığı layihanın kabul edilmemesi üzerine bu görevden buruk bir şekilde ayrılması ve İstanbul'a dönüş bu devrin önemli olayları olarak işleniyor. Bu çalkantılı dönem yazar tarafından roman kahramanının Ziya Gökalp ve Mustafa Necati'nin vefatı sonrasında üst düzey mevkilerden uzak tutulduğu bir döneme girdiği şeklinde yorumlanıyor. Nitekim bundan sonra İsmail Hakkı'nın 1932 yılında İçtimai Mektep Nazariyesi ve Prensipleri kitabı yayımlanır ancak 1932 Eylülünde Reşit Galip'in Maarif Vekili olmasıyla beraber olumsuzluklar artmaya başlar. Verdiği dersler kaldırılır, 1933 üniversite kanunu ile birlikte Darülfünun ile ilişkisi kesilir. Ocak 1934'te Yeni Adam adlı dergiyi çıkartmaya başlar. Ancak öğrencisi Hasan Ali Yücel'in Milli Eğitim Bakanı olması ile birlikte Maarif Şuraları ve Halk Evlerinde tekrar aktif eğitim hayatına döner, 1941'de Dil Tarih Coğrafya Fakültesi'nde Pedagoji dersleri vermeye başlar, milletvekili olur. Bu çalkantılar özel hayatına da yansır. İsmail Hakkı Baltacıoğlu ilk eşinden ayrılır, Ankara'da ikinci evliliğini yapar.

Oldukça iniş çıkışlı olan yaklaşık yirmi yıl süren bu dönemde İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun yaşadığı olaylar bize bir yandan Türkiye Cumhuriyeti eğitiminin kuruluş sürecini de anlatıyor. Roman, Cumhuriyet döneminde eğitime ilişkin çıkan yasalar, düzenlemeler, Darülfünun gibi kurumlarda yapılan değişiklikler, Gazi Terbiye Enstitüsü, Talim ve Terbiye Dairesi gibi yeni açılan kurum ve birimlerin açılış süreçlerini anlatıyor. Heyeti ilmiyeler, maarif şuraları gibi Cumhuriyetin tavsiye organlarına ilişkin kısa, açıklayıcı bilgiler de veriyor.

Beşinci devir Türkiye'nin çok partili döneme geçişiyle başlıyor. Bu devir yazar tarafından Baltacıoğlu'nun din, demokrasi ve Atatürk üzerine yeni anlamlandırmalar yaptığı bir dönem olarak sunuluyor. 1950'de milletvekilliği sona eren İsmail Hakkı'nın dini yayınlar yapmaya yönelmesi, 1957'de Kuran'ı Kerim'i Türkçeye çevirmesi; Dil çalışmalarında bulunması; Yaşadığı maddi zorluklar; 1964 yılında Pedagojide İhtilal adlı eserinden dolayı 80 yaşında savcılıkta ifade vermesi; 1964'te Mardin'de vereceği bir konferansın Vali tarafından engellenmesi; 91 yaşında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından fahri doktora ile ödüllendirildiği törende vefayı görmesi; ölüm karşısındaki cesaretliliği ve 1 Nisan 1978 Ankara'da 92 yaşında vefat etmesi bu devrin temel olaylar örgüsünü inşa ediyor.

Kitabın içeriğini kısaca İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun hayatı, genel temasını ise eğitime adanmışlık oluşturuyor. Bu durum eğitim bilimciler dışındaki okuyucular için bir sınırlılık gibi görülebilir ancak eğitimle ilgili olmayan roman okuyucusunu Osmanlı ve Erken Cumhuriyet dönemi eğitim kurumları, eğitimcileri ile tanıştırıyor. Bunun yanında eğitim camiası için okunması oldukça akıcı, tarihsel bağlamda eğitime ilişkin çözümlenmelere giden bir eser kazandırılmış oluyor. Ayrıca yazar biyografik romanlarda kitabın arkasında albüm resimleri verme geleneğinin dışına çıkarak resimleri ilgili olduğu bölümlerde okuyucu ile paylaşmayı uygun görüyor.

Yazar kişi ve kurumlardan bahsederken sıklıkla öğretici anlatım tekniğine başvuruyor. Romanda Nail Bey, Satı Bey, İhsan Sungu, Tevfik Fikret, Ziya Gökalp, Emrullah Efendi, Sadrettin Celal, Emile Durkheim, Michel de Montaigne, Rene Descartes, Henri L. Bergson, John Locke, Herbert Spencer, Cecil Reddie, Ovide Decroly gibi düşünürlerin, eğitimcilerin ismi geçtiğinde dipnotlarla eğitimci kimlikleri ve diğer faaliyetleri ile ilgili özet bilgiler veriliyor. Burada yazarın adı geçen kişileri okuyucuya öğretme gayesi ön plana çıkıyor. Aynı şekilde İsmail Hakkı'nın devam ettiği eğitim kurumlarını da öğretici anlatımla ele alıyor. Uygulanan eğitim sistemi, öğretmenlerin karakterleri, bir eğitim bilimci sorumluluğu ile işleniyor.

Zaman ve Mekân

Roman İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun 92 yıllık uzun ömrüne paralel olarak doğduğu II. Abdülhamid, II. Meşrutiyet ve Cumhuriyetin 55 yılını da içine alan oldukça geniş bir zamanda geçiyor. Bir ömür için uzun ancak devlet ömrü için kısa sayılabilecek bu dönemde ülkenin yaşadığı olaylar, yaşam tarzlarının, eğitim sisteminin ve anlayışın değişimi de çok yönlü bir eğitimcinin yaşamı anlatılırken kronolojik sırayla ele alınıyor. Eserde birinci devir 24 sayfa, ikinci devir 82 sayfa, üçüncü devir 34 sayfa, dördüncü devir 104 sayfa, beşinci devir 38 sayfa yer tutuyor. Romanda kahramanın mesleki yaşantısına ve eğitime ilişkin yaptıklarına özel bir ağırlık verildiği görülüyor. Bu, yazarın eğitim bilimci kimliği ile örtüşüyor.

Değişen zamanın ve mekânın roman kahramanı üzerindeki etkisi belirgin bir biçimde görülüyor. Olayın geçtiği mekânlar devirden devire değişiyor. İlk devrin ana

mekânı İstanbul. İsmail Hakkı'nın hayatı sırasıyla Cihangir, Vefa, Beyazıt, Çağaloğlu, Sultanahmet çevresinde geçiyor. Doğduğu Cihangir merkezli olarak önce Vefa sonra Beyazıt sonra Sultanahmet okul ve iş yaşamında sırasıyla karşımıza çıkıyor. İkinci devrin merkezinde Maarif Nezaretinin olduğu Çağaloğlu, o dönemde Darümuallimin'in bulunduğu Fatih Çarşamba ve seyahatlerine başladığı Sirkeci Garı bulunuyor. Maarif Nezareti tarafından gönderildiği Avrupa Seyahati ile birlikte mekân İngiltere, İsviçre, Avusturya, Belçika ve Almanya'ya kadar genişliyor. Yazarın mekânlar ile ilgili yaptığı tanımlarda Çağaloğlu ve Fatih ayrımı göze çarpıyor. Darümuallimin'in Çarşamba'dan Çağaloğlu'na taşınmasına ilişkin yaptığı yorumda şu ifadeler yer veriliyor: "Bu kararın sembolik bir değeri vardı. Çarşamba dolayısıyla Fatih, medrese zihniyetini temsil eden tutucu bir bölge iken Çağaloğlu matbaaların, gazetelerin ve okulların bulunduğu bir bölge olarak yenileşmeyi temsil etmekteydi" (Erdoğan, 2018, s. 45). Yazar Beyazıt, Çağaloğlu, Sirkeci bölgesini İsmail Hakkı'nın estetik ruhunu olgunlaştırıp beslediği mekânlar olarak tanımlıyor.

İsmail Hakkı'nın 1917'de Saime hanımla yaptığı evlilikle beraber romanın mekânlarına Altunizade Köşkü de dâhil oluyor. Altunizade Köşkü İsmail Hakkı için ailesini kurduğu ve genişlettiği, refahın sembolü mekân olmanın dışında çok farklı işlevlere de sahip bir mekân olarak okuyucunun karşısına çıkıyor. Burası İbrahim Çallı'dan Reşat Kaynar'a Hasan Ali Yücel'den Arif Dino'ya dönemin önemli kişileri ile uzun sohbetlerin yapıldığı bir uğrak yeri. Bunun yanında köşkteki çalışma odası İsmail Hakkı'nın Cumhuriyeti olarak gösteriliyor. Altunizade Köşkü daha varsıl, bahçeli, İsmail Hakkı'nın doğayla bütünleştiği bir mekânı yansıtırken, boşanmasının ve yalnızlaşmasının ardından Altunizade'de taşındığı apartman dairesi yazar tarafından yoksulluk, maddi sıkıntılar, yalnızlık ve eksik bir İsmail Hakkı ile eşleştiriliyor.

Romanda bir diğer önemli şehir olarak Ankara görülüyor. Bu şehir İsmail Hakkı'nın siyasi kimliği, bürokratik yükselişi ve ikinci evliliği ile özdeşleştirilmiş bir mekân. Ankara üçüncü devirden sonra devamlı olarak üst düzey görevlere atanılarak gidilen, hüznü sonuçlar alınarak üzüntüyle dönülen bir ikinci merkez olarak görülüyor.

Gerçek-Kurgu Bağlamında Esere Bakış

Profesör Dr. İrfan Erdoğan bu kitapta İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun hayatını kendi anlamlandırmaları ile kaleme alarak Türk Eğitim Tarihinin önemli eşiklerini ve sorunlarını gündeme getiren titiz bir çalışma ortaya koymuştur. Yazar, önsözünde romanda hem kurmaca hem de gerçeğe yer verdiğini belirtiyor. Yazarın ilk edebi çalışması olan bu eser gerçekçi geleneğe uygun yazılmıştır. Eserde mimetik, bir diğer ifadeyle gerçekçi anlatım ağır basmaktadır. Yazar eserin bazı yerlerinde atf yapılan kaynağı gösteren kanıt niteliğinde dipnotlar kullanmış, böylece metnin gerçeklik niteliğini güçlendirmiş, okuyucuyu bilgilendirmiştir.

Yazarın önsözü de kurmacadan uzak, bizzat kendisinin devrede olduğu, okuyucu-ya motivasyonunu gösterdiği, onları metne hazırladığı bir okuma kılavuzu özelliği

taşıyor. Yazar metnin içinde sıklıkla İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun metinlerinden alıntılar yapıyor, hayatı ile ilgili anekdotlara yer veriyor, bazen yazdıklarını dipnotlarla delillendirmeye çalışıyor. Burada yazarın, doğruyu söylediğine okuyucuyu ikna etme çabası gözden kaçmıyor. Dolayısıyla yazarın ağırlıklı olarak gerçek olduğu düşünölen verilerden hareket ederek bir roman kurgusu yaptığı söylenebilir. Ayrıca ilk sayfalardan başlayarak yazar sıklıkla İsmail Hakkı Baltacıoğlu'na ait özlü sözleri anlatılan öyküyle paralellik kurulabilecek bir şekilde italik harflerle metne serpiştiriyor. Örneğin İsmail Hakkı'nın bilim aşkını ve deney yapma zevkini ona aşıl原因an fizik müderrisi Gelenbevi Sait Beyden bahsedilen paragrafın hemen altında İsmail Hakkı'nın eserlerinde geçen “İşler ve deneme bizi bize kavuşturacak tek yoldur” (Erdoğan, 2018, s. 34) ifadesine yer veriliyor.

Romanın gerçekliğe yakınlaştığı bir diğer nokta da olaylar örgüsündeki karakterlerin ve tiplerin büyük oranda gerçek kişilerden oluşmasıdır. Birinci devirde İsmail Hakkı için asıl kişi ana ve babası, yardımcı kişiler ise okullardaki öğretmenleridir. İkinci devirde Darülfünun öğretmenlerinden Salih Zeki, Darümuallimin'den çalışma arkadaşları Mustafa Satı Bey, Tefvik Fikret, Ziya Gökalp, Muallim Cevdet, Ali Haydar (Taner), İbrahim Alaaddin (Gövsa), Mustafa Şekip (Tunç), Selim Sırrı (Tarcan), Mehmet Emin (Erişirgil) gibi eğitimcileri okuyucu ile buluşturuluyor. Bu devirde Nail Bey, Emrullah Efendi gibi Meşrutiyetin Maarif Nazırları; Maarif Nezareti müşaviri Dr. Schmidt; Hamdullah Suphi gibi geleceğin maarif vekilleri ile de karşılaşılıyor. Üçüncü devirde Halide Edip (Adıvar), Mehmet Emin (Yurdakul), Rıza Nur, Mustafa Kemal Paşa romana dâhil oluyor. Bunun yanında romanda Edward Claparede, Adolf Freeire, Pierre Bovet gibi dönemin ünlü Avrupalı eğitimcilerinin isimleri de geçiyor ve yazar öğretici anlatımla dipnotlarda bu eğitimciler ile ilgili kısa tanıtıcı bilgilere yer veriyor.

Romanda gerçeklik baskın olsa da yazar estetik bir duyarlılık yaratmak, kendi fikirleri arasında özgürce dolaşabilmek ve merak uyandırmak amacıyla gerçek dışı kurguya da başvuruyor. Özellikle İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nu tanıyan okuyucu için gerçek ile kurguyu ayırmak oldukça kolay görülüyor. Örneğin İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun okuduğu okullar, ailesi gerçeklerden yola çıkarak yazılmışken, büyük İstanbul depreminde roman kahramanının neler yaşadığı ve hissettiğini öyküleyen bölümlerin kurgulandığı görülüyor. İlk bölümde yaşanan depremle birlikte okuyucu ilk kurguyla karşılaşılıyor. “Evet, o gün, o depremi yaşayan herkes gibi korkmuş ve ürkmüştü; ancak öte yandan doğa ona, hiç bilmediği bir yönünü gösteriyordu. Görmeye hazır bir göz için, deprem insanlığın çevreden ve doğadan bağımsız, onu yadsıyarak var olamayacağını kanıtlıyordu” (Erdoğan, 2018, s. 23) ifadeleriyle yazar kurgu içinde İsmail Hakkı'nın eğitim anlayışının tohumlarının çok küçük yaşlardayken tecrübelerle atıldığı mesajını vermeye çalışıyor.

Romanda en kuvvetli kurgu, İsmail Hakkı ile Tan Arda karakterinin dâhil olduğu olaylar örgüsü çerçevesinde yapılıyor. Romanın kurgulanmış karakteri, belki de yazarın iç sesi, olmuş ve olacak her şeyi bilen karakteri Tan Arda, ikinci devirde sayfa 42’de 31 Mart vakasının yaşandığı anda Dersaadet civarında İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nu bir kurşun yağmurundan kurtarıp ona siper olurken ortaya çıkıyor. Bu gizemli karakter okuyucuda tam da arzu edildiği gibi merak uyandırıyor ve yazar hedefine ulaşmış görülüyor. Tan Arda üçüncü devrin ilk sayfalarında, İsmail Hakkı Sirkeci Garı’nın kafesinde otururken tekrar ortaya çıkıyor. Bundan sonraki karşılaşmalar tren garlarında devam ediyor. Bu karşılaşmada Tan Arda, İsmail Hakkı’nın Mustafa Satı Bey ile ilgili içindekileri dökmesine fırsat sunuluyor, adeta bir iç ses görevini görüyor. Dördüncü devrin hemen ilk sayfalarında gizemli Tan Arda tekrar ortaya çıkıyor ve bu görüşme sayesinde Baltacıoğlu’nun manda destekçisi müderrisler ile ilgili tutum ve davranışlarının altında yatan sebepleri, duygularını ve düşüncelerini okuyucuya gösteriyor. Tan Arda, dördüncü devirde İsmail Hakkı Gazi Terbiye Enstitüsü’nden buruk bir biçimde ayrıldığında, İstanbul’a gitmek üzere Ankara tren garına girdiğinde karşımıza çıkıyor. Bu sefer konu, Gazi Terbiye Enstitüsü’nden ayrılışın arkasında yatan nedenler. Tan Arda bir anlamda İsmail Hakkı’nın başına gelen ama açıklamakta zorlandığı olayları okuyucu için aydınlatıyor. Her zor zamanda ve her ayrılıkta olduğu gibi Tan Arda, İsmail Hakkı’nın karşısına tekrar Darülfünun ile ilişkisinin kesilmesinden üç hafta sonra Sirkeci Tren Garındaki kafede çıkıyor. Bu sefer konu üniversiteden atılmanın altında yatan nedenlerdir. Aslında yazarın burada Tan Arda kanalıyla sunduğu nedenler bu konuda varolan argümanların aktarılmasıdır. Beşinci devirde maddi sıkıntıların yoğunlaştığı bir dönemde Tan Arda yine Sirkeci Garında İsmail Hakkı’nın karşısına çıkıyor. Tan Arda bu sefer İsmail Hakkı’nın içinde bulunduğu durumu değil, onun kendisini çözümlenmeye koyuluyor. Özellikle İsmail Hakkı’nın özgür ruhu, herhangi bir çevreye yakın olmaması üzerinde duruluyor. Bu özelliklerinin yaşadığı dönemde İsmail Hakkı’nın etki alanını daralttığını ancak aynı özelliklerin gelecekte daha kalıcı olmasına katkı sağlayacağını belirtiyor. Yazarın burada İsmail Hakkı ile ilgili kendi değerlendirmesini Tan Arda aracılığıyla yaptığı oldukça belirgindir. İsmail Hakkı ile Tan Arda arasındaki ilişki İsmail Hakkı merkezli bir ilişkidir ve okuyucu roman süresinde gizemli roman karakteri Tan Arda hakkında hiçbir şey öğrenemez.

Romanın bir diğer kurgulanmış kişisi, son devirde kısa süreliğine ortaya çıkan Gazi Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri öğrencisi Oğuz’dur. Oğuz, yaşlı İsmail Hakkı Baltacıoğlu ile eğitimin tanımı ve eğitim sistemi üzerinde sohbet gerçekleştirir. Öğrenci şimdiye kadar İsmail Hakkı’yı okumamış ve okutmamışlara kızar. Bu anda bir ilk gerçekleşir ve ilk defa okuyucu romanda İsmail Hakkı dışında birisinin duygu ve düşünceleri ile yoğun bir biçimde karşılaşır. Yazarın Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimlerindeki öğrencilik geçmişi de göz önünde bulundurulduğunda, burada okurun öğrenci İrfan Erdoğan ile İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun sohbetine tanıklık ettiği söylenebilir.

İlişkiler Bağlamında Esere Bakış

Romanın gerçek karakterleri ve kişileri arasındaki ilişkiler, romanın olay örgüsünün anlaşılmasında önem taşıyor. Burada öncelikle İsmail Hakkı'nın Darülmuallimin'in ünlü müdürü Mustafa Satı Bey ile yaşadığı mesleki ve ideolojik çekişmeler dikkati çekmektedir. Bu eğitim tartışmalarında temanın Türkçülük ve ideoloji olduğu söylenebilir. Özellikle temel pedagojik ilkelere ilişkin sunulan tartışmalar yoluyla yazar eğitim bilimleri ve eğitim üzerine tarihsel bilgiler vermekte ve bu alanın okurunu akıcı bir biçimde II. Meşrutiyet dönemi Türk eğitim tarihi bilgisiyle buluşturmaktadır. Bu pedagojik görünümlü ideolojik tartışmalar günümüzde bile güncelliğini koruyan birey-toplum ikilemi odaklıdır.

İsmail Hakkı'nın II. Meşrutiyet dönemi Maarif Nazırı Emrullah Efendi ve İttihat ve Terakki'nin ideoloğu Ziya Gökalp ile olan yakınlıkları da romanın merkezinde yer alan ilişkiler ağında dikkat çekici bir noktada duruyor. Romanın farklı devirlerinde birkaç kere İsmail Hakkı'nın Türkçü ve toplumcu düşünceleri ile bildiğimiz Maarif Nazırı Emrullah Efendiye ve Ziya Gökalp'e hayranlığı vurgulanıyor. Ziya Gökalp'in İsmail Hakkı'nın hayatında önemli bir karakter olduğunu görüyoruz. Ziya Gökalp, İsmail Hakkı'nın orta öğretim genel müdürü olmasını sağlıyor, Darülfünun rektörü olması sürecinde de etkili bir isim olarak görülüyor. Ziya Gökalp Cumhuriyet döneminde maarif müsteşarı olarak İsmail Hakkı'yı dönemin maarif vekili İsmail Safa'ya öneriyor. Yazar bu durumu "Ziya Gökalp İsmail Hakkı'nın hayatına bir kez daha dokunmuştu" (s. 163) şeklinde aktarıyor. Ziya Gökalp'in 1924 yılında vefatı ve türbesinde düzenlenen törende en etkili konuşmayı yapan İsmail Hakkı'dır. Yazar aralarındaki sevgi saygı ilişkisinin yanında İsmail Hakkı'nın Ziya Gökalp'e karşı kendisini borçlu hissettiğini, on yıl kadar önce vefat eden Emrullah Efendi'nin ölümünde de benzer şeyler yaşadığını, her ikisinin de birçok kez onun elinden tuttuğunu vurguluyor.

İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun ilişkilerini ve kayıplarını hangi duygularla yaşadığına baktığımızda yazarın gözünden benmerkezci bir karakterle karşılaşılmaktadır. Örneğin İsmail Hakkı, Ziya Gökalp ve Emrullah Efendi gibi sevdiği ve saydığı iki kişinin vefatından çok üzüntü duyar çünkü onlar birçok kez onun elinden tutmuştur. Benzer duyguları Mustafa Necati'nin ölümünde de yaşar. Mustafa Necati'nin ani kaybı üzücüdür çünkü o, İsmail Hakkı'nın her daim kıymetini bilen bir bakandır. Bunun dışında İsmail Hakkı'nın arkadaşlarının belli noktalara atanmalarına verdiği tepkilerde de benmerkezci bir karakterle karşılaştırır yazar bizi. 1926 yılında arkadaşı Mehmet Emin Erişirgil'in Talim ve Terbiye Dairesinde başkan olarak atanması "sürpriz" (s. 182) sıfatıyla tanımlanır. Çünkü sahip olduğu bilgi ve birikimle İsmail Hakkı tercih edilmelidir. Yazar 1946'da Hasan Ali Yücel'in istifa etmesinin ardından bu makama uygun kişi olarak İsmail Hakkı'yı göstermektedir ama olaylar böyle gelişmez.

Karşımıza çıkan bir diğer gerçek karakter John Dewey'dir. 1924 yılında Maarif Vekâletinin daveti üzerine Amerika Birleşik Devletleri'nden Türkiye'ye gözlem ve görüşmelerde bulunmaya gelen eğitimci John Dewey, İsmail Hakkı'nın gözünde felsefeci olduğu için çok da katkısı olmayacak bir kişidir. John Dewey ve İsmail Hakkı Darülfünunda bir araya gelirler. İsmail Hakkı'nın ilk başlarda mesafeli olan tutumu Dewey'in samimi ve sempatik tavırları içinde sohbet geliştikçe kırılır, hatta İsmail Hakkı, John Dewey'den etkilenir. Yazar bu ikili sohbeti "iki filozofun" sohbeti olarak tanımlar. İsmail Hakkı okuyucuya filozofla filozof siyasetçi ile siyasetçi olan üstün bir kahraman olarak sunulur.

Bu ilişkiler dışında İsmail Hakkı'nın belirgin biçimde olumsuz duygular yaşadığı kişiler de romanda yer alır. Ahmet Haşim ve kendisini kıskandığını düşündüğü Muallim Cevdet onun silip attığı kişilerdir. Reşit Galip te bu listeye eklenebilir. İsmail Hakkı, yazar tarafından bazı noktalardan itici derecede baskın bir karakter olarak sunulur. Örneğin İsmail Hakkı o kadar etkili bir şahsiyettir ki; "Dümdüz laf etmek, anlatacağımı doğrudan anlatmak varken, sözü nazım biçimine sokmayı anlayamıyorum. Ne diye dümdüz, doğruca söylemezler de şiir söylerler" der ve Aziz Nesin bu sözlerden etkilenir ve çantasında sakladığı şiirlerini çöpe atar, nesir türünden yazı yazmaya başlar (s. 213). İsmail Hakkı'nın yaptığı tiyatro çalışmalarını eleştiren, pedagojiden dışarı çıkmamasını tavsiye eden Muhsin Ertuğrul ile girdiği çatışmaya da romanda uzunca bir yer ayırmıştır (s. 231-234). Yazar bu çatışmalar sonrasında İsmail Hakkı'nın karakterini ve düştüğü durumu "ben her şeyi bilirim" tavrı, inatçılık, herkesi kolayca ve sert biçimde eleştirmek ve bunun sonucunda yalnızlaşmak olarak değerlendiriyor. Yazarın bu değerlendirmeleri ile birlikte İsmail Hakkı ile ilgili kitapta şimdiye kadar üstü kapalı bir biçimde verilmiş karakter özellikle çözülüyor.

Romanda geçen gerçek kişilerden biri de Gazi Mustafa Kemal Paşa'dır. İsmail Hakkı kendisiyle Maarif Kongresi ve Heyeti İlmiyede karşılaşmıştır. Ancak ilk defa İzmir'de Darülfünun Kurulu olarak Paşayı ziyarete gittiklerinde karşılıklı sohbet ederler. Konu din devlet ve toplum ilişkileri, laiklik ve devrimlerin yapılış usulü üzerinedir. İsmail Hakkı'nın gözünde Gazi, güveni kazanılması gereken, saygı duyulan, bağlılık gösterilen bir iradedir. Atatürk her zaman onayı beklenen biridir. İsmail Hakkı'nın doğru yolda olduğunu okuyucuya hissettirmek için yeri geldiğinde bu iradenin övgülerine yer verilir. İsmail Hakkı iki ay sokağa çıkmadığı, yürümei unuttuğu bir süreçte Atatürk ile ilgili yeni anlamlandırmalara gider ve Atatürk'ün bir lider olarak değerini teslim ettiği eserler yayınlar.

Bu gerçek karakterler dışında romanda gerçek kişilere de yer veriliyor. Bu kişiler arasında Silistireli İsmail Hakkı (Tonguç), Selim Sırrı (Tarcan), Mustafa Şekip (Tunç), Nafi Atuf (Kansu) gibi eğitimciler, Rıza Nur, Hamdullah Suphi, İsmail Safa, Vasıf Çınar, İsmet Paşa (İnönü), Saffet Arıkan gibi siyasetçiler, Ahmet Hamdi Tan-

pınar, Peyami Safa, Nazım Hikmet gibi yazarlar yer alıyor. Görüldüğü üzere roman adeta II. Meşrutiyet ve Erken Cumhuriyet dönemi önde gelen fikir ve siyaset adamlarının bir geçidi gibidir.

Romanda neredeyse son bölüme kadar hayal kırıklıkları, şaşkınlık, küçümseme, özlem dışında İsmail Hakkı'nın duyguları ile karşılaşılmaz. Kendisini çalışmaya kapıran ve İstanbul'dan uzaklaşan İsmail Hakkı, eşi Saime hanımdan da uzaklaşır ve boşanırlar, oğlu Tuna ile de arası bozulur. İsmail Hakkı ardından Samime hanımla evlenir, ikinci eşinden Fadime, Ali ve Hatçe adında üç çocuğu olur. Özel hayatında olup bitenler duygulardan sıyrılmış bir biçimde anlatılır. Ancak kitabın beşinci devrinde daha önceki bölümlerde neredeyse olmayan duygular ortaya çıkar. Bu devir İsmail Hakkı için Ziya Gökalp, Nafi Atuf Kansu gibi eski dostları andığı, Hamdullah Suphi, Hasan Ali Yücel gibi dostları, eski eşi Saime hanımı, ikinci eşi Samime hanımı kaybettiği, yalnızlaştığı, durgunlaştığı, limana çekildiği, evinden pek çıkmadığı, fiziksel açıdan güçsüzleştiği, kırgınlık ve sitem duygularının sıkça hissedildiği hüzünlü bir dönemdir. Beşinci devir aynı zamanda 30 yıl sonra oğlu Tuna ile barıştığı hüzünlü olduğu kadar mutlulukların da yaşandığı duygu yüklü bir devredir. Romanda bu kadar duygulardan uzak oluşun nedenleri hakkında okuyucu kitabın sonlarına doğru aydınlatılır. İsmail Hakkı'ya göre söz aklın, ifade sanatın, susmak da aşkın metodudur. Dolayısıyla duygulara gelince çok suskun olan İsmail Hakkı'nın bu düsturu yazarı da etkilemiş görünür. Yazar kahramanının bu düsturuna saygı göstermiş, olaylar ve kişiler kadar duygularda da gerçeği takip etmiştir.

Sonuç olarak yazar romanı İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun hayatındaki bütün olaylara, kahramanların iç dünyasına hâkim, her şeyi bilen, anlatıcı bir bakış açısıyla ele almıştır. Kitabın içeriğini İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun hayatı, genel temasını ise eğitime adanmışlık oluşturmaktadır. Yazar siyasi olaylara tarafsız durmuş, İsmail Hakkı Baltacıoğlu'na hayran olmakla birlikte kahramanının zayıf ve sivri taraflarını da ustalıkla okuyucuya gösterebilmiştir. Oldukça duru ve akıcı bir dil kullanan yazarın bu eseri ile roman okuyucusunu eğitime, eğitim bilimcileri de roman ile buluşturduğu söylenebilir. Yazar, eğitim konularını tarihsel bağlamda ele alarak eğitim bilimlerinde örneğine az rastladığımız bir eseri alana kazandırmıştır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek: Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest: The author has no conflicts of interest to declare.

Financial Disclosure: The author declared that this study has received no financial support.

Kaynakça/References

- Ata, B. (2000). İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve tarih öğretimi. *Türk Kültürü (450)*: 590-602.
- Atay, O. (1975). Bir bilim adamının romanı-Mustafa İnan. İstanbul: Bilgi Yayınevi
- Ayhan, S. (1990). İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve halk eğitimi ile ilgili görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 23(1)*: 285- 306. **[CrossRef]**
- Aytaç, K. (1984). İsmail Hakkı Baltacıoğlu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 17(1)*: 237-248. **[CrossRef]**
- Baltacıoğlu, İ.H. (1912/1927). Talim ve Terbiyede İnkılâp. 3. Baskı, İstanbul.
- Baltacıoğlu, İ.H. (1932). *İçtimaî mektep nazariyesi ve prensipleri*. İstanbul: Semih Lütfü Sühulet Kütüphanesi
- Baltacıoğlu, İ.H. (1944). Rüyamdaki okullar. İstanbul: Ahmet İhsan Matbaası.
- Baltacıoğlu, I. H. (1998). Hayatım. İstanbul: Dünya Yayıncılık
- Erdoğan, İ. (2009). Eğitime dair. Ankara: PegemA Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2010). Milli eğitime dair. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2018). Cumhuriyetçi Muhafazakâr İsmail Hakkı Baltacıoğlu: Bir Eğitim İnkılâpçısının Hayatı. 1 Basım. İstanbul: Alfa.
- Erişirgil, M. E. (1951). Ziya Gökalp: Bir fikir adamının romanı. İstanbul : İnkılâp Kitabevi
- Erişirgil, M. E. (1956) Mehmet Akif: İslamcı bir şairin romanı. İstanbul: Maarif Yayınevi
- Hasan Ali (1932). *Goethe: Bir dehanın romanı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Meşeci Giorgetti F. (2008). İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu: Bir ömür pedagoji. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi 6*: 713-726.
- Tozlu, N. (1989). İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitim sistemi üzerine bir araştırma, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi