



IPERJ

ISSN:2602-4071

INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL



INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Volume: 5

Issue: 2

July 2021



ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cilt: 5

Sayı: 2

Temmuz 2021

International Primary Education Research Journal is an international peer-reviewed journal. The authors are responsible for the all articles, in terms of language, science and legal, published in the International Primary Education Research Journal and the web site: <http://dergipark.gov.tr/iperj> is responsible for the right of publication. Without the written permission of the publisher, it cannot be published or reproduced in any form, wholly or partly. The Editorial Board is free to publish or not publish the articles sent to the journal.

Indexing:

- ✓ Bielefeld Academic Search Engine (BASE),
- ✓ OpenAIRE,
- ✓ Eurasian Scientific Journal Index,
- ✓ Google Scholar,
- ✓ Idealonline
- ✓ Asos Index



INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Volume: 5

Issue: 2

July 2021

Owner

Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Chief Editors

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Page Design

Assoc. Prof. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Cover Design

Dr. Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Address

T.C. Muğla Sıtkı Koçman University, Education Faculty Primary Education Department

Menteşe- Muğla/Turkey

Tel: +90 252 211 31 89

E-mail: iperjinfo@gmail.com

<http://dergipark.gov.tr/iperj>

International Primary Education Research Journal is an International Reviewed Journal.

Publishing

T.C. Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Primary Education

Muğla/TURKEY

SPECIALIZED CO-EDITORS

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ *Dokuz Eylül University, Turkey*
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Turkey*
Prof. Dr. Bekir BULUÇ *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Cheung YIK *Oxfam, Hong Kong*
Prof. Dr. Chien-Kuo LI *Shih Chien University, Taiwan*
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN *Çanakkale 18 Mart University, Turkey*
Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN *Michigan State University, USA*
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Turkey*
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ *Ankara University, Turkey*
Prof. Dr. Hasan DENİZ, *University of Nevada, USA*
Prof. Dr. Jack CUMMINGS *Indiana University, USA*
Prof. Dr. Kamil ÖZERK *Oslo University, Norveç*
Prof. Dr. Kathy HALL *University College Cork, Ireland*
Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN, *Marmara University, Turkey*
Prof. Dr. Mary HORGAN *College Cork University, Ireland*
Prof. Dr. Micheal BROWN *Mississippi State University, USA*
Prof. Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romania*
Prof. Dr. Ramazan SEVER *Giresun University, Turkey*
Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ *Çanakkale 18 Mart University, Turkey*
Prof. Dr. Süleyman CAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Prof. Dr. Tillotson LI *Tung Wah College, Hong Kong*
Prof. Dr. Veli TOPTAŞ *Kırıkkale University, Turkey*
Prof. Dr. Ziad SAID *College Of The North Atlantic Qatar University, Katar*
Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA, *Erzincan Binali Yıldırım University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Maide ORÇAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Dr. Oğuzhan KURU, *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Sayım AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Shannon MELIDEO, *Marymount University, USA*
Assoc. Prof. Dr. Virginia ZHELJAZKOVA *Vucf University, Bulgarian*
Assoc. Prof. Dr. Zafer TANGÜLÜ *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Abdullah GÖKDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Hilal İlknur TUNÇELİ, *Sakarya University, Turkey*
Dr. Matthew A. WILLIAMS, *Kent State University, USA*
Dr. Seda ATA, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

LANGUAGE EDITORS

Res. Asist., Orcin KARADAĞ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
MA Holder Ayten ÇOKÇALIŞKAN, *Ministry of National Education, Turkey*

TYPESETTING EDITOR

Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

SCIENCE BOARD

Prof. Dr. Ali GÖÇER *Erciyes University, Turkey*
Prof. Dr. Alev DOĞAN *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI *Yıldız Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Bahri ATA *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Bilal DUMAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Turkey*
Prof. Dr. Erol DURAN *Uşak University, Turkey*
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ *Mersin University, Turkey*
Prof. Dr. Hasan ŞEKER *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Hayati AKYOL *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Levent ERASLAN *Anadolu University, Turkey*
Prof. Dr. Mustafa ULUSOY *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Nil DUBAN *Afyon Kocatepe University, Turkey*
Prof. Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Sabahattin DENİZ *İzmir Demokrasi University, Turkey*
Prof. Dr. Sefa BULUT *İbn Haldun University, Turkey*
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI *Karadeniz Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Şendil CAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN *Gazi University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA *Erzincan Binali Yıldırım University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Aslı TAYLI *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Aylin ÇAM *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, *Bartın University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Bayram BAŞ *Yıldız Teknik University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Burcu ŞENLER PEHLİVAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Burçak BOZ *Muğla Sıtkı Koçman*

University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Emine ÇİL *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Dr. Erkam Süleyman SULAK *Bartın University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. İsmail KARAKAYA *Gazi University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Mustafa KOÇ *Sakarya University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU *Abant İzzet Baysal University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Nesrin BAY *Eskişehir Osman Gazi University, Turkey*
Assoc. Dr. Oğuzhan KURU *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Pusat PİLTEN *Ahmet Yesevi University, Kazakistan*
Assoc. Prof. Dr. Salih RAKAP *Ondokuz Mayıs University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Sedat GÜMÜŞ *Necmettin Erbakan University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA *Mersin University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Yasin DOĞAN *Adıyaman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Yasin GÖKBULUT *Gaziosmanpaşa University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Yılmaz KARA *Bartın University, Turkey*
Dr. Ali Gürsan SARAÇ *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Alper YONTAR *Çukurova University, Turkey*
Dr. Emel GÜVEY AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Semra TİCAN BAŞARAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Sibel DAL *Alanya Alaaddin Keykubat University, Turkey*

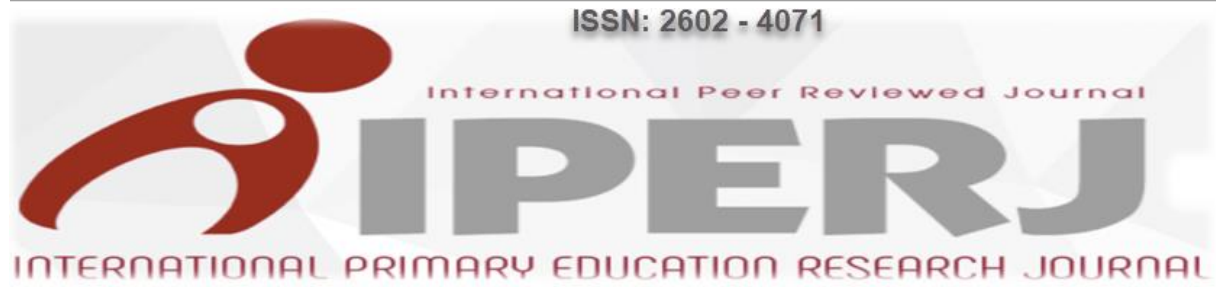
SECRETARY

Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Dr. Güler GÖÇEN KABARAN, *MSKU, Turkey*
Arş. Gör. Sedat ALTINTAŞ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

İÇİNDEKİLER

Sıtkı ÇEKİRDEKÇİ	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimi Derslerindeki Uygulamalara Yönelik Görüşleri	95-111
İrem ŞENTÜRK Çiçek Dilek BAKANAY	Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Yönelimleri ve Öz Yeterliklerinin İncelenmesi	112-125
Ahmet VURGUN Nuri BRİNA	Cumhuriyetin İlk Yıllarındaki İlkokul Tarih Ders Kitaplarında Mustafa Kemal Atatürk ve Silah Arkadaşları	126-139
Zeynep KILIÇ Dilan BAYINDIR	Geçmişte Dış Mekânlarda Oynanan Anadolu Çocuk Oyunları	140-151
Rengin ZEMBAT Büşra ÇELİK Meltem YILDIRIM Ayşe KILIÇKAYA	Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Göçmen Çocuk” Metaforlarının Belirlemesi	152-170
Yasemin KUŞDEMİR Bedriye TOPTAŞ	Türkiye’de Matematik Öğretimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	171-179
Öznur ARSLAN Fatma ÇAVUNT Alper ÇOBAN Ezgi DİNÇ Aybike ERKOÇ Seda Şeyma KARAN İlkem MERİÇ Nilay MUTLU Ezgi AKŞİN YAVUZ	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi	180-199
Damla AYDUĞ Beyza HİMMETOĞLU Esmahan AĞAOĞLU	Relationships Between Teachers’ Opinions on Perceived Co-workers’ Social Loafing, Organizational Cynicism and Task Visibility	200-211



Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimi Derslerindeki Uygulamalara Yönelik Görüşleri

Pre-Service Primary School Teachers' Opinions on the Practice of Teaching of Mathematics Courses

Sıtkı ÇEKİRDEKÇİ¹

doi: 10.38089/iperj.2021.55

Geliş Tarihi: 16.02.2021

Kabul Tarihi: 07.03.2021

Yayınlanma Tarihi: 31.07.2021

Özet: Çalışmanın amacı sınıf eğitimi öğretim programında yer alan V. ve VI. yarıyıl dersleri olan matematik öğretimi I ve matematik öğretimi II derslerindeki uygulamalar hakkında öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2018-2019 akademik yılında matematik öğretimi I ve II derslerini almış olan 20 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Matematik öğretimi II dersinde, matematik öğretimi I dersinden farklı uygulamalara yer verilmiştir. Çalışmada, veri toplama aracı olarak çalışmanın amacı doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form, öğretmen adaylarının matematik öğretimi derslerinin önemi, uygulanış şekilleri ve uygulanmalarına ilişkin önerilerini ele alan sorulardan oluşmaktadır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları tarafından matematik öğretimi derslerinin önemi hakkında fikir sahibi olduğu, matematik öğretimi derslerinde uygulama yapmak istedikleri, matematik öğretimi I ve II derslerinin yürütücülerinin hedef kitleyi tanıyan alan bilgisine sahip uzmanlar olmaları yönünde beklenti içinde oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretimi, öğretmen yetiştirme, sınıf eğitimi, sınıf öğretmeni adayı

Abstract: The aim of the study is to determine the opinions of the pre-service primary teachers about the practice of teaching of mathematics courses I and II which are courses in V and VI semester. For this purpose, phenomenology design was used in qualitative research designs in the study. The study group consists of 20 pre-service primary teachers who have taken teaching of mathematics I and II courses in the 2018-2019 academic year. In the teaching of mathematics II course, different practices from the teaching of mathematics I course were included. In the study, a semi-structured interview form which was prepared in line with the purpose of the study was used as a data collection tool. The form consists of questions addressing pre-service teachers' opinions regarding the importance of the mathematics teaching lessons, the implementation methods of the lessons and their suggestions to practices of the lessons. The collected data were analyzed by content analysis method. According to the findings obtained from the study, it was concluded that the pre-service teachers were aware of the importance of the teaching of mathematics courses, they wanted to practice in teaching of mathematics courses, and they expected the instructors to be experts who knew the target audience. The suggestions have been made according to the results found in the study.

Key Words: Teaching of Mathematics, teacher training, primary education, pre-service primary school teachers

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, cekirdekci-sitki@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4037-2434>

Giriş

Matematiğin keşfi bireyin çevresini fark etme süreciyle başlar ve matematik, en basit olaylardan evren ile ilgili en karmaşık durumlara kadar birey tarafından ihtiyaç duyulan bir alandır. İnsanın, hayatın en basit olaylarından en karmaşık olaylarına kadar her durumda matematiğe ihtiyaç duyması, dünyayı anlamak için matematiği etkin bir şekilde kullanmasını sağlamaktadır (Gürbüz, Erdem ve Gülburnu, 2013). Bu şekilde geniş bir uygulama alanına sahip olan matematik bireyin akıl yürütme, muhakeme yapma, problem çözme gibi önemli becerilerini geliştirmektedir (Çekirdekci ve Toptaş, 2019). Bu yolla matematik, bireyin bilişsel gelişimini desteklemektedir (Gürbüz, Erdem ve Gülburnu, 2013). Matematiğin, bu gelişmeyi destekleyen ve çeşitli becerileri geliştiren yönüne Gauss “Matematik bilimlerin kraliçesidir.” diyerek dikkat çekmiştir (Sertöz, 2013). Matematik biliminin bireyi geliştirmesi ve bireyin gelişimini destekleyebilmesi için bilinmesi ve anlaşılması gerekir (Emiroğlu ve Görgülü, 2013). Okullarda gerçekleştirilen öğretim süreçleri, öğrencilerin matematik hakkında geliştirdikleri anlayışı etkilemektedir (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Bu nedenle de birçok ülkede her düzeydeki eğitim kurumunda matematik öğretimi gerekli görülmekte, ülkeler programlarında kendi dillerini öğretmek için ayırdıkları yere eşdeğer olacak şekilde matematiğe yer vermektedirler (Çoban, 2002).

Matematik dersi öğretim programları arasında ilkökul matematik dersi öğretim programının ayrı bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Bilginin birikimli olarak ilerlemesi, matematiğin sarmal yapısı göz önünde bulundurulduğunda matematiğin anlaşıldığı, sağlam temellerin atıldığı yer ilkökullardır. Çünkü matematik dersi ile sistematik olarak ilk kez sınıf ortamında karşılaşmakta; öğrenme ve anlama açısından matematik algısı burada oluşmakta; bu yönüyle de ilkökul, matematiksel algının oluştuğu ve şekillendiği bir kademe özelliğine sahip olmaktadır (Güveli, İpek, Atasoy ve Güveli, 2011; McColm, 2007; Tarım, Bulut Özsezer ve Canbazoglu, 2017). Türkiye’de uygulanmakta olan ilkökul matematik dersi öğretim programı incelendiğinde matematik öğretimiyle öğrencilerin; matematik okuryazarlık becerilerini geliştirme, matematiksel kavramları anlayabilmeleri ve kullanabilmelerini sağlama, problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütme süreçlerini ifade edebilme, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksikleri görebilme, matematiğin anlam ve dilini etkin kullanma, tahminde bulunma ve zihinden işlem yapma becerilerini kullanabilme ve matematiksel kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade etme, matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirme, üstbilişsel bilgi ve becerileri geliştirme gibi yeterliklere sahip olmaları amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Matematik dersi öğretim programında amaçlanan becerilerin öğrenciler tarafından kazanılmasında öğretmenlerin büyük bir öneme sahip oldukları söylenebilir. Nitekim Çekirdekci (2020) tarafından ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersi hakkındaki düşüncelerinin araştırıldığı çalışmada bir kız öğrencinin “*Matematik dersini birinin beni suda boğmasına benzetiyorum. Çünkü ben matematik dersini hiç sevmem. Nedeni ise öğretmen bütün boş vakitlerde matematik yapıyor. Mesela beden eğitimi dersi olmadığı zaman hep hep hep matematik yapıyor. Bu yüzden matematiği sevmiyorum, matematikten sıkılıyorum.*” şeklinde verdiği cevap ile bir erkek öğrencinin “*Matematik dersini canavara benzetiyorum. Çünkü öğretmen ezberleyin diyor, çok canım sıkılıyor. Ödev veriyor, annem yap diyor.*” şeklindeki cevabı, matematik dersine yönelik öğrencilerin görüş, algı ve tutumları üzerinde öğretmen etkisinin önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, öğrenme ortamlarını matematik deneyimlerine uygun şekilde düzenleyerek öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerinde önemli bir etki oluşturmaktadır (Dağlıoğlu, Dağlı ve Kılıç, 2014). “*Öğretmen, matematik kavramlarının ve prensiplerinin derinlemesine bir şekilde anlaşılması için ve matematiksel konular veya matematiğin diğer disiplinler ile arasında ilişkilendirmenin yapılması için çaba göstermelidir.*” (NCTM, 1991; akt: Seker ve Alisanoğlu, 2015). Bu durum öğretmenlerin öğretimsel açıdan çeşitli yeterliklere sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Öğretmen yeterlikleri, öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerinde etkili olan en önemli faktör olup; matematiksel kavram ve becerilerin gelişimi konusunda öğretmenlerin bilgi sahibi olmaları ile öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirdikleri etkinliklerin niteliği, lisans yıllarında aldıkları eğitime bağlıdır (Dağlıoğlu, Dağlı ve Kılıç, 2014; NCTM, 2000). Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin lisans yıllarında aldıkları matematik içerikli dersler mesleki hayatları açısından büyük bir öneme sahiptir.

Sınıf öğretmeni adaylarının aldıkları matematik içerikli dersler I. yarıyılıda üç saatlik teorik bir ders olan İlkokulda Temel Matematik, yine üç saatlik teorik dersler olan V. yarıyılıda Matematik Öğretimi I ve VI. yarıyılıda Matematik Öğretimi II dersleridir. İlkokulda Temel Matematik dersinde ilkökul matematik dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına yönelik konular, matematik öğretiminin amaç, ilke ve ilkökul matematik programıyla ilişkisi bağlamında ele alınmaktadır. Matematik öğretimi I ve II derslerinde de matematik öğretiminin amacı ve temel ilkeleri; matematik öğretiminin tarihçesi (Dünya'da ve Türkiye'de); matematik öğretiminde yararlanılacak öğretim ve öğrenme stratejileri; ilkökul matematik programının kapsamı, amacı ve özellikleri; belli başlı öğrenme kuramları ve matematik öğrenimi ile ilişkileri; matematik eğitiminde önemli beceriler, ilişkilendirme, temsiller, iletişim, akıl yürütme, problem çözme (stratejiler, aşamalar, problem türleri, vb.); bilgi teknolojilerini kullanma, matematik eğitiminde ölçme ve değerlendirme, çoklu ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri, ilkökul matematik dersi öğretim programındaki öğrenme alanlarına yönelik konular, kazanımlar ve bunlara uygun etkinlik örneklerine değinilmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının üniversitelerin eğitim fakültelerinde sekiz yarı yılda aldıkları dersler, %45-50 oranında alan eğitimi dersleri, %30-35 oranında meslek bilgisi dersleri ile %15-20 oranında genel kültür dersleri olmak üzere üç grup altında toplanmaktadır ve matematik içerikli dersler alan eğitimi dersleri kategorisinde yer almaktadır (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2018, s. 10-11). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim fakültesinde almış oldukları alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür ders kategorileri altındaki derslerin tür ve içeriklerinin yer aldığı program 2018 yılında güncellenmiş ve 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur.

Eğitim sisteminin geliştirilmesi için öğretmen yetiştirme politikalarının çağın gereklerine uygun olarak güncellenmesi, bunun için de öğretmen yetiştirmede yaşanan sorunların ve beklentilerin tespit edilmesi bir gerekliliktir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının fakülte yıllarındaki dersler hakkında görüşlerinin incelendiği çalışmalara bakıldığında sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkında (Süral, 2015; Şahin ve Kartal, 2013), öğretmenlik uygulaması hakkında (Aslan ve Sağlam, 2018), fen öğretimine yönelik (Ay, Anagün ve Demir, 2015; Ekinci Vural ve Hamurcu, 2008) yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi dersleri hakkındaki görüşleri ve beklentilerinin ele alındığı çalışmalar incelendiğinde; Doğan ve Doğan (2018) tarafından sınıf eğitimi ikinci sınıf öğrencilerinin matematik öğretimi dersinden beklentilerinin incelendiği çalışmanın sonucunda öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarına yaklaşımlarının olumlu yönde olması, öğretim elemanının rehberliğinde derslerde etkin olunması, derslerde fıkra, hikaye, şiir gibi edebi ürünlere yer verilmesi, derslerin ilkökulda ele alınışının öğretim elemanı tarafından örneklendirilmesi şeklinde beklentilerin bulunduğu tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada ise sınıf öğretmeni adayları ile görevde olan sınıf öğretmenlerinin öğrencilik yıllarında aldıkları matematik öğretimi dersinin mesleki yaşamlarındaki etkililiği demografik özelliklere göre incelenmiştir (Yenilmez ve Can, 2006). Çalışmalar incelendiğinde beklentilerin tespit edilmesi ile derslerin önemini belirlemeye yönelik olduğu ancak matematik öğretimi derslerinde yapılan uygulamalar hakkında öğrenci görüşlerinin incelenmediği, bu yolla öğretmen yetiştirmede yaşanan sorunların tespit edilemediği görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenliği lisans programı V. ve VI. dönem derslerini tamamlayarak Matematik Öğretimi I ve II derslerini almış sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi derslerinin uygulanışı hakkındaki görüşlerini ve uygulanmasına yönelik önerilerini incelemektir. Çalışmanın amacı doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının;

- Matematik Öğretimi I ve Matematik Öğretimi II derslerinin önemi hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- Matematik Öğretimi I dersindeki uygulamalar hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- Matematik Öğretimi II dersindeki uygulamalar hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- Matematik Öğretimi I ve Matematik Öğretimi II derslerindeki uygulamalar için önerileri nelerdir?

sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Farklı uygulamalara dayalı olarak işlenen Matematik Öğretimi I ve Matematik Öğretimi II dersleri hakkında sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel

araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda katılımcıların yaşamlarını nasıl yorumladıkları ve oluşturdukları ile deneyimlerine kattıkları anlam üzerinde durulup eğitim alanında yaygın olarak kullanılan bu desende görüşme, gözlem veya dokümanlar yoluyla veri toplanabilir (Merriam, 2013). Ancak bireylerin deneyimlerine kattıkları anlam, bağlama göre farklılaşmaktadır (Ersoy ve Öncül, 2017). Nitel araştırmalarda bir olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmek amacıyla bir olguya ilişkin bireylerin ilk elden deneyimledikleri dünyanın tanımlanmaya çalışılan, bireylerin bu deneyimlerinin veya bilinçlerinin özüne, yapısına ve anlamına odaklanılan desen olgubilim desendir (Bakanay ve Çakır, 2016; Creswell, 2007; Onat Kocabıyık, 2016). Olgubilim eğitim çalışmalarında, öğrenme ve öğretme ile ilgili deneyimlerin araştırılmasına ve bu deneyimlerin farklı bir bakış açısı ile incelemesine imkân verir (Van Der Mescht, 2004; akt: Yurtyapan, Kandemir ve Kandemir, 2017). Olgubilimin belirtilen bu özelliklerinden yola çıkarak sınıf öğretmeni adaylarının Matematik Öğretimi I ve Matematik Öğretimi II derslerinde yaşadıkları deneyimler hakkındaki görüşlerinin, düşüncelerinin alınması, matematik öğretimi derslerinin meslek hayatları açısından daha faydalı olabilmesi için bakış açılarının ayrıntılı olarak değerlendirilebilmesi amacıyla çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Batı Karadeniz Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin sınıf eğitimi bölümünde V. ve VI. dönem derslerini (üçüncü sınıf) tamamlamış öğretmen adayları arasından araştırmaya katılmaya gönüllü olan sekiz erkek, on iki kadın olmak üzere toplam 20 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Olgubilim desende çalışmaya dahil edilen olgunun özünü tanımlamak için verilen olguya ilgili deneyimleri olan bireylerin seçilmesi amaçlanır. Bu nedenle olgu bilim deseni çalışmalarda amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmaktadır (Baker ve ark., 1992; akt: Onat Kocabıyık, 2016). Dolayısıyla bu çalışmada da amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda çalışma grubunun belirlenmesinde temel ölçüt Matematik Öğretimi I ve Matematik Öğretimi II derslerini almış olmaktadır.

Derslerin İşlenişi

Matematik Öğretimi I ve Matematik Öğretimi II derslerinin farklı uygulamalara dayalı olarak işlenmesi yoluyla sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi derslerinin uygulanışı hakkındaki görüşlerini ve dersin önemine ilişkin düşüncelerini somut deneyimlere dayalı yaşantılar yoluyla yapılandırmaları amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışma kapsamında 2018-2019 akademik yılı güz döneminde 3 saat ve 3 kredilik Matematik Öğretimi I dersinde sınıf mevcuduna bağlı olarak üçer öğretmen adayından oluşan gruplar oluşturulmuştur. Haftalık olarak ders öncesinde her grup üyesi haftanın konusu ile ilgili birbirinden farklı birer makale araştırmış, bu makaleler ders yürütücüsü ve diğer öğretmen adayları ile paylaşılmıştır. Birinci ders saatinde grup üyelerinin makale sunumları eşliğinde ve ders yürütücüsünün rehberliğinde sınıfta makalelere dayalı tartışma ortamı yaratılmış, bu yolla konunun teorik boyutu irdelenmiştir. İkinci ders saatinde ders yürütücü rehberliğinde konunun teorik ve öğretim boyutu soru cevap yoluyla ele alınmış, üçüncü ders saatinde ilkokulun çeşitli sınıf düzeylerinden etkinlik örnekleri ve ders kitaplarından örnekler incelenmiş ve üzerinde konuşulmuştur.

2018-2019 akademik yılı bahar döneminde 3 saat ve 3 kredilik Matematik Öğretimi II dersinde sınıf mevcuduna bağlı olarak üçer ya da dörder öğretmen adayından oluşan gruplar oluşturulmuştur. Haftalık olarak ders öncesinde her grup üyesi haftanın konusu ile ilgili birbirinden farklı birer makale araştırmış, bu makaleler ders yürütücüsü ve diğer öğretmen adayları ile paylaşılmıştır. Birinci ders saatinde grup üyelerinin makale sunumları eşliğinde ve ders yürütücüsünün rehberliğinde sınıfta makalelere dayalı tartışma ortamı yaratılmış, bu yolla konunun teorik boyutu irdelenmiştir. İkinci ders saatinde ders yürütücüsü rehberliğinde konunun teorik ve öğretim boyutu soru cevap yoluyla ele alınmıştır. Üçüncü ders saatinde ise bir önceki haftanın konusuna ait ilkokul düzeyinden bir kazanıma dair öğrenme-öğretme sürecini örneklendiren 30 dakikalık bir sunum önceki haftanın grubu tarafından yapılmış, kalan sürede de örnek sunum ders yürütücüsü ve sınıftaki öğretmen adayları tarafından değerlendirilmiş, grup üyeleri de öz-değerlendirme yapmışlardır. Öğretmen adayları örnek uygulamaları kapsamında bir ders planı hazırlamışlar, yine konu, kazanım ve sınıf düzeyini göz önünde bulundurarak uygulamada kullanacakları bir materyal hazırlamışlardır.

Veri Toplama Aracı

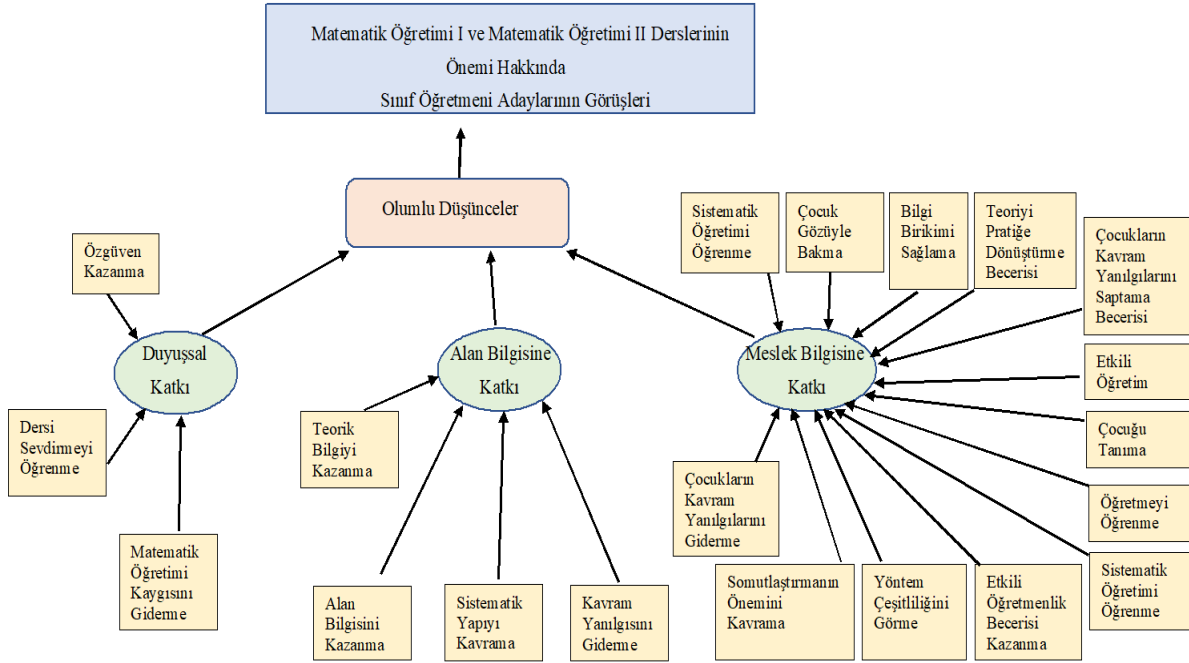
Olgubilim çalışmalarında olgulara yönelik deneyim ve anlamları ortaya çıkarmada araştırmacılara etkileşim, esneklik ve irdeleme imkânı tanınmasından ötürü çoğunlukla veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle olgubilim deseninin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının Matematik Öğretimi I ve II derslerinin işlenişine yönelik görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla dört soru oluşturulmuş ve kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla biri nitel araştırmalar üzerine çalışmaları bulunan toplam iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonucunda form düzenlenerek V ve VI. dönem derslerini alarak üçüncü sınıfı tamamlamış ve çalışma grubunun dışında kalan 5 kadın, 5 erkek sınıf öğretmeni adayına pilot uygulama yapılarak formun uygunluğuna bakılmıştır. Görüşme formunda “Matematik Öğretimi I ve Matematik Öğretimi II derslerinin önemi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?”, “Matematik Öğretimi I dersindeki uygulamalar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?”, “Matematik Öğretimi II dersindeki uygulamalar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?”, “Matematik Öğretimi I ve Matematik Öğretimi II derslerinin daha faydalı olabilmesi için önerileriniz nelerdir?” sorularına yer verilmiştir. Görüşmeler gönüllü sınıf öğretmeni adaylarının izinleri doğrultusunda bireysel olarak ve ses kaydı alınarak yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış form aracılığıyla yapılan görüşmelerde elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi; görüşmelerin, alan notlarının, belgelerin içeriğinin analiz edildiği, belli bir konuşma kalıbı ya da sözcük grubu gibi ölçüm birimlerinin kaç kez kullanıldığı üzerine yoğunlaşan bir analiz yöntemidir (Merriam, 2013). İçerik analizinde amaç, verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek, bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmada elde edilen ses kayıtlarının, sınıf öğretmeni adaylarının ses kayıtlarına uygun olacak şekilde çözümlenmeleri yapılmıştır. Bu yolla elde edilen veri dökümlerine içerik analizi uygulanarak verilen cevaplar kodlanmış, daha sonra benzer kodlar ortaya çıkan kavramlar doğrultusunda düzenlenmiş; kavramlar sıklık ve anlamlılık analizlerine dayalı olarak tema ile alt tema altında bir araya getirilmiştir. Çalışmada veriler araştırmacı ile bir alan uzmanı tarafından bağımsız bir şekilde analiz edilerek araştırmacı çeşitlemesi yoluna gidilmiş, böylece güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır (Johnson & Christensen, 2014). Matematik eğitimi üzerine çalışmaları olan bir öğretim üyesine öğrenci görüşlerinin bulunduğu liste ile oluşturulan temaların isimlerinin bulunduğu bir liste verilmiş, bu listeler öğretim üyesi tarafından eşleştirilmiştir. Araştırmacının yaptığı liste ile uzman tarafından hazırlanan liste karşılaştırılmış, sonuçların güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (1994) uyum yüzdesi formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{(\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})} \times 100$] ile hesaplanmıştır. Yapılan uyum yüzdesi ($\text{Görüş birliği} = 105$, $\text{Görüş ayrılığı} = 3$) %86,1 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca çalışmada geçerlik ve güvenilirliği artırmak adına tema ve alt temalar, sınıf öğretmeni adaylarının cevaplarından yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Yapılan doğrudan alıntılarda sınıf öğretmeni adaylarının isimleri kodlamalar yoluyla belirtilmiştir. Öğretmen adayı için ÖA kodu kullanılmış, kod yanına sıra numarası ve parantez içinde cinsiyetleri (erkek için E, kadın için K) belirtilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bulgular bölümünde sınıf öğretmeni adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan kodlamalara yer verilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının Matematik Öğretimi I ve Matematik Öğretimi II derslerinin önemi hakkındaki görüşleri Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi I ve matematik öğretimi II derslerinin önemi hakkındaki görüşleri

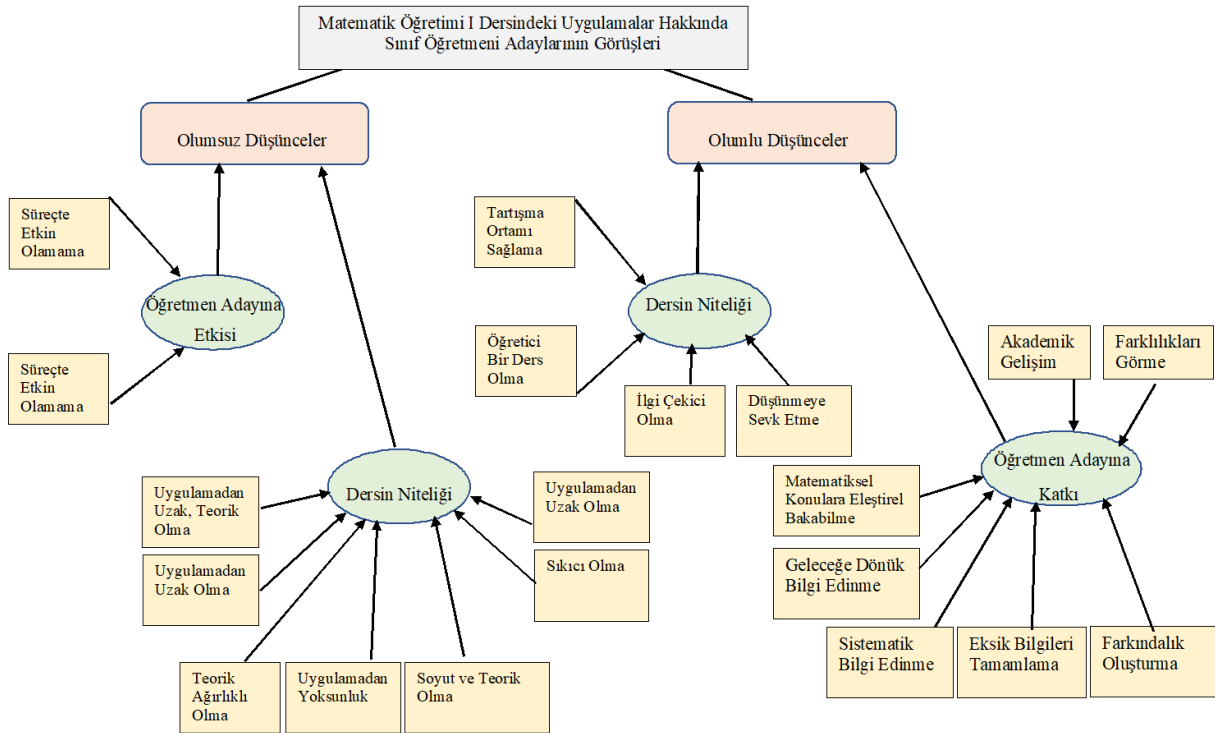
Matematik Öğretimi I ve II derslerini tamamlayan sınıf öğretmeni adaylarının alan dersleri kapsamında yer alan matematik öğretimi derslerinin önemi konusunda olumlu yönde görüşlere sahip oldukları, derslerin katkısının bulunmayacağı ya da gereksiz olduğu yönünde olumsuz bir görüşe sahip olmadıkları görülmektedir. Şekil 1 incelendiğinde, verilerin olumlu düşünceler ana kategorisi altında duyuşsal katkı, alan bilgisine katkı ve meslek bilgisine katkı şeklinde üç tema altında toplanan alt temalardan oluştuğu görülmektedir. Duyuşsal katkı teması altında yer alan dersi sevdirmeyi öğrenme alt teması ile ilgili olarak ÖA7 (K); “Çocukların etkili bir şekilde öğrenmesi için neler yapabileceğim hakkında bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum. Bu dersi almadan önceki düşüncelerim bambaşkaydı. Konuları nasıl somutlayacağım, çocuğa nasıl anlatacağım, nasıl örnekler vereceğim hakkında hiçbir bilgiye sahip değildim. Şimdi ise çocukların anlayabileceği şekilde gündelik yaşamlarından örnekleri somutlaştırıp, onlara matematiği sevdirebileceğime inanıyorum.” ifadesini, ÖA1(E) ise matematik öğretimi kaygısını giderme alt teması ile ilgili olarak “Genel olarak matematik öğretiminin öğretmenlik mesleği açısından önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü matematik hayatın her alanında bireyin yani öğrencilerin karşısına çıkan bir disiplin. Dolayısıyla bu dersleri ne kadar iyi öğrenirsek pedagojik olarak da çok faydasını göreceğimize inanıyorum. Örneğin matematikle ilgili alan bilgimi bu dersler ile pekiştirdim. Ben bunları bilmiyordum. Çocuklara nasıl vereceğim dediğim zamanlar oldu. Artık bunları bildiğimi düşünüyorum. Tabi ki bunu uygulamada göreceğiz ama ön yargılı değilim, nasıl öğreteceğim, ne yapacağım diye kaygılanmıyorum artık. Bu bile yeter.” ifadesini kullanmıştır.

Alan bilgisine katkı temasında ise ÖA10 (K) “Meslek hayatıma katkısının büyük olacağını düşünüyorum. Bu dersler sayesinde çaba sarf edince, araştırmalar yapınca, ilgili makaleleri okuyunca meslek hayatımda daha bilinçli olacağımı düşünüyorum. Yine çocukların gelişim özellikleri doğrultusunda neyin nasıl verileceğinin, hangi konunun hangi şekilde ve hangi nesnelere en doğru şekilde kazandırılması gerektiğinin önemine ve bilincine vardım. Matematiğin çocukların doğumundan ölümüne kadar hayatındaki yerini anladım. Konuların çocukların yaşlarına, olgunlaşmalarına ve büyüme seviyelerine göre verildiğinin farkına vardım, konuların birbiri ile ilişkili olduğunu kavradım. Yani dersin önemini, çocuklara etkisini, hangi konuların birbirlerine zemin hazırladığını öğrendim. Bu ilerleyen zamanlarda hem aktarımı kolaylaştırır hem de öğrencinin kolay anlamasını ve kalıcı olmasını sağlar.” diyerek matematiğin sistematik olarak ele alındığını, matematik eğitiminin sarmal yapısını kavradığını belirtmiştir. ÖA17 (E) kavram yanılgılarını giderme alt teması için “Benim bile yanlış bildiğim, hatalı olduğum konular vardı. Bunları düzeltme, hatalarımı telafi

etmemi sağladı.” şeklinde görüşleri ile matematiksel kavramlara yönelik hatalarının ve yanlışlarının bulunduğu ve bu yanlışlarını giderme şansı elde ettiğini ifade etmiştir. Öğretmen adayının almış olduğu matematik öğretimi I ve matematik öğretimi II derslerinin onun alan bilgisine katkı sağladığı söylenebilir.

Bir diğer tema olan meslek bilgisine katkıda ise ÖA19 (E) “*Matematiği çocuklara öğretmeden önce kendimiz iyi biliyor olmalıyız. Çocukların kavram yanlışlarını saptayabilmek için öncelikle kendimiz kavram yanlışlarından uzak olmalıyız. Mesleğe başladığımız zaman çocukların anlamlı öğrenmelerini sağlamak ve üstbilişsel becerilerini geliştirmek için bu dersler çok önemli bir yere sahip. Mesleğe başladığımız zaman öğreteceğimiz konuları farklı yönleriyle ele almaya çalıştığımız bir ders. Yanlışları, yanlış öğrenmeleri belirleyip, giderip doğrusunu yerine koymak adına çok önemli bir ders.*” ifadesi ile öğrencilerin kavram yanlışlarının tespit edilip giderilmesindeki önemine değinmiştir.

Çalışmanın ikinci alt problemi olan sınıf öğretmeni adaylarının Matematik Öğretimi I dersindeki uygulamalar hakkındaki düşüncelerine Şekil 2’ de yer verilmiştir.



Şekil 2. Sınıf öğretmeni adaylarının Matematik Öğretimi I dersindeki uygulamalar hakkındaki görüşleri

Matematik Öğretimi I dersindeki uygulamalar hakkındaki olumsuz düşünceler öğretmen adayına etkisi ve dersin niteliği olarak iki tema altında toplanırken, olumlu düşünceler ise dersin niteliği ve öğretmen adayına katkı olarak iki tema altında birleşmiştir. Dersin uygulamadan uzak olması dört öğretmen adayı tarafından belirtilerek, öğretmen adayları tarafından en fazla tekrarlanan olumsuz ifade olurken, dersin uygulanışı hakkında olumlu düşüncelere sahip olan öğretmen adaylarının sayısı 11 ve olumsuz düşüncelere sahip öğretmen adayı sayısı dokuzdur.

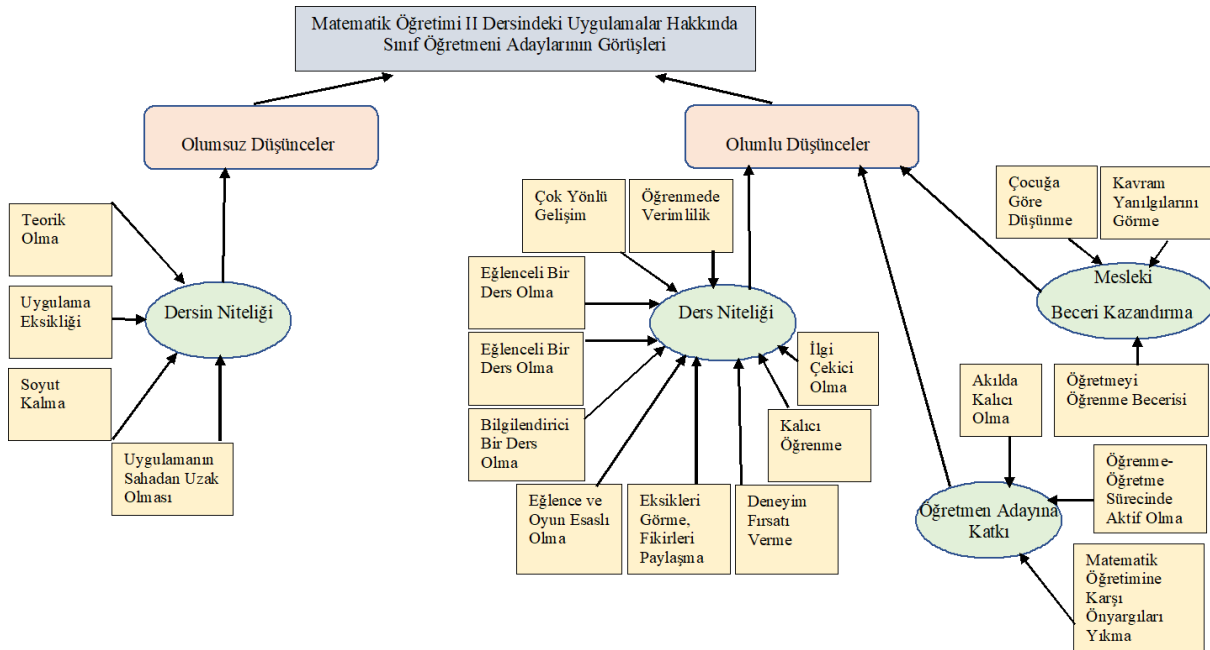
Olumsuz düşünceler altında bulunan öğretmen adayına etkisi temasında yer alan süreçte etkin olamama alt temasına örnek olarak ÖA20 (K)’ nin “*Matematik öğretimi I dersinde, konular hakkında yazılmış bilimsel makaleler okunup, sınıfta anlatıldı ve ilgili öğretim üyesi tarafından bize konu anlatıldı. İlk olarak matematik öğretimi I dersinde öğretmenimizin ders anlatımı yaptığı zaman ilgi daha da fazla olsa da genel olarak derse olan ilgi çok da fazla değildi, bundan başlamak isterim. Çünkü biz öğrenciler algı olarak işimize asıl yarayan kısma odaklandık. Makaleleri dinledik, sorular sorduk, sorular cevapladık, öğretmenimizi dinledik, sorulara cevaplar verdik. Ama matematik öğretimi I dersinde sadece dinledik, aktif değildik.*” ifadesi verilebilir. Dersin niteliği temasında yer alan çalışmanın en fazla tekrarlanan alt teması olarak değerlendirilen uygulamadan uzak olma için

ÖA11 (E) “Matematik öğretimi I dersinde makalelere yoğunluk verilmişti. Etkisinin olduğu pek düşünülmesine de makale okumayı yorumlamayı öğrendiğimi düşünüyorum. Kalan zamanlarda hocamız konuyu anlatmış, etkinlik örnekleri vermiş, ders kitaplarını incelemiştik. Ancak soru-cevap olsa da biz dinler pozisyondaydık, etkinlik yapmadık. Matematik öğretimi dersinin uygulama kısmı olursa daha da iyi öğretilir, biz öğrencilere daha iyi gelir. Zihnimize söz uçar, görsel hafızamızda sınıfta gördüğümüz, bizi etkileyen materyaller kalır.” diyerek dersin öğretmen adaylarına örnek uygulamalar yaptırılmadan işlenmesinin olumsuz yönüne dikkat çekmiştir.

Matematik Öğretimi I dersindeki düz anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniği sınıf öğretmeni adaylarının bir kısmı tarafından olumsuz olarak değerlendirilirken, bir kısmı tarafından kendilerine katkısı bulunduğu şeklinde yorumlanarak olumlu görülmüştür. Olumlu düşünceler kategorisi altındaki dersin niteliği temasında yer alan görüşe örnek olarak ÖA17 (E) tarafından verilen ifade verilebilir; “Matematik klişe olacak ama gerçekten bir insana hayat boyu yarayan bir bilim. İnsanın düşünme gücünü, sorunlar karşısında problem çözme becerisini geliştiren, akli, zekayı harekete geçiren bir bilim. Bir işin matematiğini çözerseniz eğer o işi artık yapılabiliyorsunuz demektir. Hayatta her şeyin bir matematiği olduğuna inanırım. Matematik öğretimi I dersinde de kazanım ve etkinliklerdeki süreçlerin birbirini nasıl takip etmesi gerektiğini makaleler ve etkinlik örneklerinde bunları tartışarak başka alternatif değerlendirmelerle nasıl ele almamız gerektiğini açıkladık. Bu süreçte yoğun düşündük, buna sevk edildik.” Aynı kategori altında öğretmen adayına katkı teması altında AÖ18 (K) “Derse ilişkin konularda her hafta bizlerin sunduğu makalelerin derse ve bize çok şey kattığını düşünüyorum. Yapılan çalışmalardan bu şekilde haberdar oluyoruz ve ileride öğretmen olduğumuzda nelerle karşılaşacağımız hakkında fikir sahibi oluyoruz. Bunlar için neler yapılmış ya da yapılabilir farkına varmaya çalışıyoruz.” diyerek öğrenme-öğretme sürecini mesleki hayatına hazırlayacak şekilde geleceğe dönük bilgiler edinme için bir fırsat olarak değerlendirmiştir. Aynı tema altında eksik bilgileri tamamlama alt temasında ise ÖA5 (K) “Teorik bilgiyi bilmeyenlerimiz var. Matematiksel kavramlarda yanlış bilgiye sahip olanlarımız var. Matematik öğretimi I dersinde gördük. Bu yüzden önce teorik bilgi öğretmen adaylarına öğretilmeli. Daha sonra nasıl öğretebilirim kısmı düşünülmalıdır. Öncelik eksikliklerin tamamlanması olmalı ve bu ders onu gerçekleştirdi.” diyerek öğretmen adaylarının sahip oldukları eksik bilgilerin dersin teorik olarak işlenmesi ile kazanıldığını ifade etmiştir.

102

Üçüncü alt problem olan sınıf öğretmeni adaylarının Matematik Öğretimi II dersindeki uygulamalar hakkındaki düşüncelerine Şekil 3’ te yer verilmiştir.



Şekil 3. Sınıf öğretmeni adaylarının Matematik Öğretimi II dersindeki uygulamalar hakkındaki görüşleri

Öğretmen adaylarından elde edilen veriler, ikinci alt problemin verilerine ilişkin analizlerde olduğu gibi olumsuz ve olumlu düşünceler olarak iki kategori altında tema ve alt temalar olarak ifade edilmiştir. Matematik Öğretimi II dersinin uygulanışı hakkındaki olumsuz düşünceler uygulamanın yetersizliği bağlamından oluşup dersin niteliği temasını meydana getirirken, olumlu düşünceler ise dersin niteliği mesleki beceri kazandırma ve öğretmen adayına katkı olmak üzere üç tema altında birleşmiştir. Matematik Öğretimi II dersindeki uygulamalar hakkında dört öğretmen adayı olumsuz yönde görüş bildirirken 16 öğretmen adayının görüşü ise olumlu yöndedir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının dersin işlenişine yönelik daha çok olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir. On öğretmen adayının olumlu düşünceler kategorisindeki ders niteliği temasına yönelik görüş bildirmesi, ders niteliği temasını düşüncelerin en yoğun olduğu tema yapmıştır.

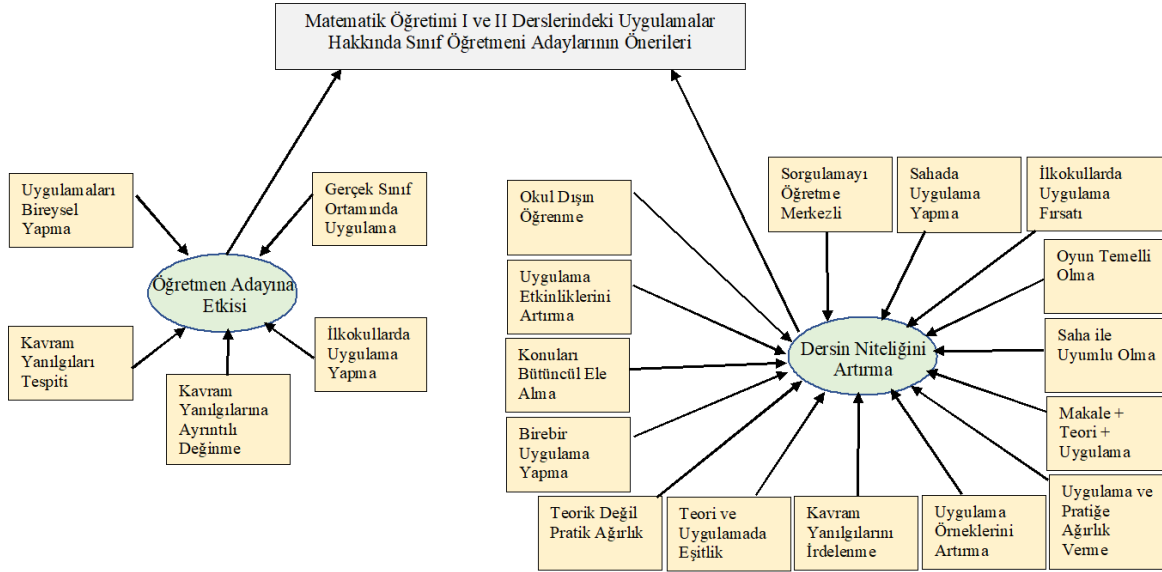
Olumsuz kategorisinde bulunan dersin niteliği teması için ÖA2 (K)'nin "*Dersin uygulanış şekli güzel ama yetersizdi. Biz burada neler öğreniyorsak, onun üstüne biz de bir şeyler katıp çocuklara aktaracağız. Bu yüzden neler yapabilmemiz konusunda daha öğretici olmalıdır bu dersler. Şartlar sebebiyle sadece fakültede sınıf ortamında anlatım yapılabiliyor. Saha için yeterli değil bu durum. Fakültede belli yaş grubuna hitap ettiğimiz öğrenci kitlesi olmadığından içerikler soyut kalıyor. Dersin uygulanışı bu konuda yetersizdir.*" şeklindeki ifadesi örnek uygulamaların fakültede öğretmen adaylarına yapılmasının yeterli olmayıp, soyut kaldığı yönündedir.

Olumlu düşünceler kategorisi altında yer alan dersin niteliği temasındaki eğlenceli bir ders olma alt temasına örnek olarak ÖA12 (K) tarafından "*Dersin fakültedeki uygulanışı bence olması gereken bir sistem içinde ilerliyor. Makaleler ilk önce özet ve sunum nedeniyle ürktü de zamanla insan aslında çok faydalı olduğunu anlıyor ve zaten ilgi çeken şeyler yer alıyor makalelerde. Makale +konu anlatım +öğretmenin yorumları ve görüşleri, tecrübeleri şeklinde ilerliyor ders. Bu nedenle derslerin içeriğini uygun buluyorum. İşlenen konular bizim meslek hayatımızda yardımcı olacak konulardandır. Bu şekilde işleniş meslek hayatımda, hatta yaşamımın her döneminde bana yararı dokunacak bilgi ve tecrübeler kazanıp kendimi geliştirdiğimi düşündürüyor. Bütün bunlar olurken de yine söylüyorum makale +konu anlatım +öğretmenin yorumları ve görüşleri, tecrübeleri eşliğinde güzel, eğlenceli bir ders olarak görüyorum. Matematik ancak bu kadar sıkıcı olmadan; güzel, eğlenceli işlenebilir.*" ifadesi verilebilir.

Aynı kategori altında yer alan bir diğer tema mesleki beceri kazandırma temasıdır. Bu tema altındaki öğretmeyi öğrenme becerisi alt temasını örneklendiren ifade ÖA3 (E) tarafından verilmiştir. ÖA3 (E) "*İkinci dönemin matematik öğretimi dersinde makaleleri ve arkasından sahayı görmüş birinin tecrübeleri ve etkinlik örnekleri vermesi sonra da uygulama, pedagojik olarak bizim alan bilgimize daha çok hitap ediyor. Diğer yandan her bir arkadaşımın hazırlamış olduğu ders anlatımı bana fikir verdi. Bu durum bana çok şey kattı ve neyi nasıl öğreteceğimi öğrenmiş oldum. Eğitim fakültelerinde üçüncü sınıfta stratejik olarak stajı görmediğimiz için burada nasıl olacağını görmek katkı sağlıyor.*" şeklinde ifade kullanmıştır.

Aynı kategoride son tema olan öğretmen adayına katkı temasında ise ÖA14 (K)'nin ifadeleri akılda kalıcı olma alt temasına örnek olarak "*Hem uygulama yapabilme şansı yakaladık hem akademik olarak kendimizi geliştirdik. Gerek makale incelemeleri olsun gerek ders anlatımları olsun bize çok şey kattı. Hocamızın sınıfı bize bırakıp bize örnek ders anlatırması, materyal hazırlatması daha sonrasında kendisinin değerlendirmesi oldukça akılda kalıcıydı. Derste yaptığımız uygulamalar ile eksiklerimizi öğretmenimiz tarafından öğrendik. Üzerine ne katabilirdik, farklı ne yapabiliirdik fikirlerimizi paylaştık. Öğretmenimiz hangi konu nasıl öğretilir, neler yapmalıyız, tecrübelerinden yararlanarak bizlere aktardı. Ve farklı olarak makale incelememiz bizim için farklı ve güzel bir tecrübeydi.*" şeklinde olmuştur.

Çalışmanın dördüncü ve son alt problemi olan sınıf öğretmeni adaylarının Matematik Öğretimi I ve Matematik Öğretimi II derslerindeki uygulamalara yönelik önerilerine Şekil 4' te yer verilmiştir.



Şekil 4. Sınıf öğretmeni adaylarının Matematik Öğretimi I ve Matematik Öğretimi II derslerindeki uygulamalara yönelik önerileri

Matematik Öğretimi I ve Matematik Öğretimi II derslerindeki uygulamalara yönelik sınıf öğretmeni adaylarının önerilerinin istenildiği son sorunun verileri analiz edildiğinde öneriler, öğretmen adayına etki ve ders niteliğini artırma olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Öneriler en fazla matematik öğretimi derslerinin niteliğini artırmaya yöneliktir. Öğretmen adayına etki teması altındaki önerilerin matematik öğretimi derslerinde öğrenilenlerin ilkokullarda uygulama yapılarak değerlendirilmesi, uygulamaları bireysel olarak yapma ve kavram yanılgılarının tespit edilmesi alt temalarından oluştuğu görülmektedir. Kavram yanılgılarının tespiti alt temasında ÖA8 (K) “Öğrencilerde kavram yanılgısı ya da yanlış öğrenilen şeyler olmasında öğretmenlerin de büyük bir etkisi var. Biz buna sebebiyet vermemek için önce kendimiz herhangi bir kavram yanılgısı ya da yanlış bir öğrenmeye sahipsek bunların farkına varıp düzeltmemiz gerekiyor diye düşünüyorum. Bunun için öğretmen adaylarının kavram yanılgıları üzerine gidilebilir, en yaygın yanılgıya düşülen konuları seçerek bir ölçek uygulanabilir. Daha sonra yöntem ve teknik kısmı olmalı bence. Fakültemizin imkanları ve ders saati sınırlılıkları da göz önünde bulundurulduğu zaman yapılabilecek şeyler de mecburen kısıtlı oluyor.” şeklinde öneride bulunmuştur. Aynı tema altında yer alan bir diğer öneri uygulama örneklerinin gerçek sınıf ortamında yapılması yönündedir. Bununla ilgili olarak ÖA13 (K) “Her şey olması gerektiği gibi bence ama ekstra bir öneri yapmam gerekirse; matematik öğretimi I ve matematik öğretimi II derslerinde öğrenilen bilgilerin yardımıyla sınıfta yapılan sunumlar aynı zamanda okul deneyimi dersi ile uyumlu olarak herhangi bir haftasında gerçek hayatta ve gerçek öğrenciler eşliğinde de uygulanabilir. Böylece gerçek hayat durumlarıyla karşılaşarak meslek hayatımızın ilk matematik öğretimi deneyimini de yaşamış oluruz. Bu deneyimde yaşanan güçlükler, öğrencilerin durumları vb. tartışılarak, tecrübe edilerek iyi bir öğretmen olma modelinde ilerleme sağlanabilir.” yönünde ifade belirtmiştir.

Dersin niteliğini artırma temasında yer alan alt kategoriler incelendiğinde etkinlik ve uygulamaların artırılması yönünde bir eğilim olduğu görülmektedir. Örnek olarak ÖA11 (E)’ in ifadesi verilebilir. ÖA11 (E) “Bize teorik kısmının az verilip uygulama kısmının çoğaltılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü uygulamada çok eksikliklerimiz oluyor. Ne kadar alan bilgimiz olursa olsun çocuğun seviyesine inemediğimiz zaman alan bilgisi o durumda çok işe yaramıyor. Yani teorik kısmının azaltılıp uygulama kısmının çoğaltılması çok güzel olur. Ben bu konuda sıkıntı çekiyorum, çocuğun seviyesine inemiyorum. Bize daha fazla öğretmenlik ile ilgili bilgilerin nasıl öğretmemiz gerektiği konusunda eğitim almamız, uygulama yapmamız gerekiyor.” ifadelerini kullanmıştır. ÖA14 (K), “Matematik öğretimi II dersini almış olmam beni mesleki hayatıma hazırladı. Benim için bu yıl her şey yeterli seviyede idi. İlerde anlatacağım matematik dersi için gerekli bilgileri aldım, arkadaşlarımdan ders anlatımları bana fikir verdi. Materyal kullanımı, etkinlikler oldukça yaratıcıydı. Ben de öğretim üyesi olsam bu şekilde yaparak yaşayarak öğretilirdim. Önce bir ön araştırma yapıyoruz, sonra konu hakkında bilgi sahibi oluyoruz ve sonra da o konuyu nasıl öğretiriz diye düşünüp uygun yöntem ve

teknîği hocamızın da yardımıyla buluyoruz. Matematik öğretimi dersleri bu şekilde işlenebilir.” şeklinde görüş bildirerek matematik öğretimi II dersinin uygun formatta işlendiğini ifade etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının üçüncü sınıfta aldıkları alan derslerinden olan Matematik Öğretimi I ve Matematik Öğretimi II derslerinin farklı işlenişlerinden hareketle deneyimledikleri durum incelenmeye, deneyimlerinden yola çıkarak beklenti ve düşüncelerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmada ilk olarak öğretmen adaylarının Matematik Öğretimi I ve II dersleri hakkındaki düşünceleri incelenmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının Matematik Öğretimi I ve II derslerini alan dersi olarak önemli gördükleri, derse yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Yenilmez ve Can (2006) tarafından sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının üniversite yıllarında aldıkları matematik öğretimi dersinin mesleki yaşamdaki etkililiğine yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının matematik öğretimi dersinin meslek yaşantılarında etkili olduğu veya olacağı yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Şahin ve Kartal (2013) Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programı hakkında sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini inceledikleri araştırmada, öğretmen adaylarının programın eksikliklerine vurgu yaptıkları, bazı dersleri gereksiz buldukları, bu derslerin öğretmenlik mesleğine yönelik etkililiğinin sınırlı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Ancak sınıf öğretmeni adayları alan dersleri kapsamında Matematik Öğretimi I ve II derslerinin etkililiğinin yüksek olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Gerek yapılan bu çalışma gerekse Yenilmez ve Can (2006) ve Şahin ve Kartal (2013) tarafından yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının alan derslerini önemli gördükleri, öğretim içerikli derslerin mesleki hayatları için gerekli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının olumlu yöndeki görüşleri Matematik Öğretimi I ve II derslerinin kendilerine duyuşsal yönde katkıda bulunan, alan bilgilerini geliştiren ve meslek bilgilerine fayda sağlayan bir ders olduğu yönünde üç tema altında toplanmıştır. Bu yönüyle Matematik Öğretimi I ve II dersleri öğretmen adaylarına, matematik dersini çocuklara nasıl sevdirebilecekleri konusunda katkı sunarak kendilerine özgüven duymalarını sağlamış ve matematik öğretimi kaygısına sahip olmamalarına katkıda bulunmuştur. Öğretmen adaylarının sahip oldukları bu duyuşsal özelliklerin nedeni aldıkları matematik öğretimi derslerinin alan bilgisi ile meslek bilgisine katkı sağlaması olarak ifade edilebilir. Alan bilgisi ve meslek bilgisi temalarını oluşturan alt temalar, Koehler ve Mistra (2009) tarafından ortaya konulan bilgi türleri modeline göre alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi kavramları ile benzerlik göstermektedir. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde pedagoji bilgisi, alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi açısından gerekli becerileri kazanmaları bunun için de iyi düzeyde eğitim alarak mezun olmaları meslek hayatları açısından önemli görülmektedir (Yılmaz ve Yıldız, 2016). Matematik Öğretimi I ve II derslerine yönelik görüşlerine göre öğretmen adaylarının pedagoji bilgisi, alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi açısından gerekli becerileri dersler bağlamında kazandıkları söylenebilir.

Çalışma kapsamında Matematik Öğretimi I dersinde sınıf mevcuduna bağlı olarak üçer öğretmen adayından oluşan grup üyeleri haftanın konusu ile ilgili birbirinden farklı birer makale araştırmış ve üç saatlik dersin birinci saatinde araştırdıkları makaleleri sunmuşlardır. Öğretmen adaylarının makale sunumları eşliğinde ve ders yürütücüsünün rehberliğinde sınıfta makalelere dayalı tartışma ortamı yaratılmış, bu yolla konunun teorik boyutu irdelenmiştir. İkinci ders saatinde ders yürütücüsü rehberliğinde konunun teorik ve öğretim boyutu soru cevap yoluyla ele alınmış, üçüncü ders saatinde ilkokulun çeşitli sınıf düzeylerinden etkinlik örnekleri ile ders kitaplarından örnekler incelenmiş ve üzerinde konuşulmuştur. Bu şekilde yapılan matematik öğretimi I dersinin işleniş hakkında sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini almaya yönelik olarak çalışmanın ikinci sorusuna verilen cevaplar, olumsuz ve olumlu olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Olumsuz kategorisinde yer alan öğretmene etki temasında öğretmen adaylarının süreçte etkin olmadıkları yönünde görüş bildirdikleri, dersin niteliği temasında ise dersin uygulamadan uzak işlendiği, bu yönüyle teorik ağırlıklı olduğu ve öğretim dersi açısından ele alındığında örnek durum ve uygulamalardan uzak olması nedeniyle soyut kaldığı ifade edilmektedir. Sınıf eğitimi ikinci sınıf öğrencilerinin matematik öğretimi dersinden beklentilerinin araştırıldığı bir çalışmada matematik öğretimi dersinin uygulamalı işlenmesi, ders yürütücüsünün yol gösterici ve öğrencilerin aktif uygulayan olmaları yönünde görüşler elde edilmiştir (Doğan ve Doğan, 2018). İki çalışmadan elde edilen bulgular öğretmen adaylarının alan derslerinde

etkin olmak istedikleri, örnek uygulama çalışmaları ile kendilerine fırsat verilmesi yönünde beklenti içinde olduklarını göstermektedir. Çalışmada matematik öğretimi I dersindeki uygulamalara yönelik sorunun olumlu kategorisinde ise makalelerin dersi ilgi çekici kılması, öğretmen adaylarını düşünmeye sevk etmesi, tartışma ortamı sağlamayı teşvik etmesi, öğretici bir ders olması yönüyle dersin niteliği temasını oluşturduğu; yine bilimsel makaleler yoluyla matematiksel konulara eleştirel bakabilmeyi sağlaması, mesleki hayata hazırlaması, akademik gelişim sağlaması, matematik öğretimine yönelik farkındalık oluşturması, matematiksel kavramlara ilişkin eksik bilgilerini tamamlaması ve matematiğe yönelik sistematik bilgi edinmesi nedeniyle öğretmen adaylarına katkı sağladığı yönünde olmuştur. Aksu, Hacısalihoğlu Karadeniz ve Topal (2011) sınıf öğretmeni adaylarının Matematik Öğretimi I-II derslerinde, sorgulayıcı ve araştırıcı bir yaklaşımla öğretimdeki yeniliklere uyum sağlaması gerektiğini vurgulamış, dersin ezbercilikten uzak bir yaklaşım içinde günlük hayatla ilişkilendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (akt: Şahin ve Kartal, 2013).

Matematik Öğretimi I dersinin devamı niteliğinde olan bahar dönemi dersi Matematik Öğretimi II' de ise benzer şekilde üçer ya da dörder öğretmen adayı bir araya getirilerek gruplar oluşturulmuştur. Matematik Öğretimi I' de olduğu gibi bilimsel makale sunumlarına devam edilmiş, birinci ders saatinde grup üyelerinin makale sunumları eşliğinde ve ders yürütücüsünün rehberliğinde sınıfta makalelere dayalı tartışma ortamı eşliğinde konunun teorik boyutu irdelenmiştir. İkinci ders saatinde ders yürütücü rehberliğinde konunun teorik ve öğretim boyutu soru cevap yoluyla ele alınmıştır. Üçüncü ders saatinde ise bir önceki haftanın konusuna ait ilkökul düzeyinden bir kazanıma dair öğrenme-öğretme sürecini örneklendirecek şekilde önceki haftanın grubu tarafından 30 dakikalık bir sunum yapılmış, kalan sürede de örnek sunum, sınıf arkadaşları ve ders yürütücüsü tarafından değerlendirilmiş, grup üyeleri de öz-değerlendirme yapmışlardır. Matematik Öğretimi II dersinin bu şekilde işlenişe yönelik öğretmen adaylarının görüşleri uygulamaların yetersizliği, uygulamaların gelecekte hitap edilecek gerçek sınıf düzeylerinden uzak olması nedeniyle sahadan farklı olması şeklinde olumsuz yönde olmuştur. Erbilgin (2013) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının ders araştırması hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %31,7' si üniversite derslerinde yapılan örnek ders anlatma çalışmalarının yararlı olmadığını belirtmişlerdir. Örnek ders anlatımları sırasında öğrenci rolünü üstlenerek kendileri için ilerideki öğrencilerinin düşünme yöntemlerini tahmin etmeleri için bir fırsat elde ettikleri, diğer grupların derslerini inceleme imkânı bulduklarını söylense de bazı öğretmen adaylarının bu deneyimi gereksiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalardan yola çıkarak öğretmen adaylarının örnek ders anlatımlarını içeren uygulamalarda role bürünmeyi yeterli görmedikleri, gelecekte hitap edilecek yaş grubundaki öğrencilerin bulunduğu gerçek bir sınıf ortamını istedikleri söylenebilir. Bu düşüncenin nedeni matematik öğretim kaygısı olabilir. Çünkü ilkökul matematik dersi konularının öğretmen adayları açısından görece kolay olduğu düşünülürse, örnek uygulama sırasında sınıftaki öğrencilerden anlamama, hata yapma veya yanılığa düşme gibi bir durumun olmayacağı, sunumu yapan öğretmen adayına yöneltilen soruların gerçekçi olmayacağı öğretmen adaylarını bu konuda tatmin etmeyebilir. Eğitim fakültelerinde alan dersleri bağlamında matematik öğretimi derslerinde edinilen bilgilerin meslek hayatında gerçekleştirilecek matematik eğitiminden farklı olması Gürbüz, Erdem ve Gülburnu (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonucu ile de benzerlik göstermektedir. Gürbüz, Erdem ve Gülburnu (2013) sınıf öğretmenlerinin matematik yeterliklerini etkileyen faktörleri inceledikleri çalışmalarında; fakültede teorik ağırlıklı matematik eğitimi dersi alındığı, bu nedenle de fakültedeki eğitim ile meslek hayatında gerçekleştirilen matematik eğitiminin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aradaki farklılığın giderilmesi için öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında öğretim uygulamaları gerçekleştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Olumsuz görüşlerin aksine öğretmen adaylarının çoğunluğu dersin işlenişe yönelik olumlu görüşe sahiptir. Öğretmen adaylarının olumlu yöndeki görüşleri ders niteliği, mesleki beceri kazandırma ve öğretmen adayına katkı olmak üzere üç temada birleşmiştir. Adayların görüşleri dersin eğlenceli ve ilgi çekici olduğu, kalıcı ve verimli öğrenmelerin sağlandığı, deneyim fırsatı edinildiği, öğrencilerin kavram yanılıklarının öğrenildiği, matematik öğretimine karşı önyargıların kırıldığı bir öğretme becerisinin edinildiği şeklindedir. Öğretmen adaylarının derse yönelik olumlu görüşlerinin nedeni ders kapsamında Matematik Öğretimi I' den farklı olan yaptıkları örnek uygulamalardır. Hacıömeroğlu (2013) sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarını araştırdığı çalışmasında öğretmen adaylarının almış oldukları matematik öğretimi derslerinin ve

öğretmenlik uygulaması kapsamında edindikleri teorik bilgileri uygulama fırsatı bulmalarının öğretmen adaylarının kişisel yeterlik düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır (Hacıömeroğlu, 2013). Çalışmada Matematik Öğretimi II dersinde öğretmen adaylarının ders kapsamında örnek uygulama yapmaları sonucunda oluşturdukları olumlu yöndeki düşünceleri ve matematik öğretimine yönelik önyargılarının kırılması Hacıömeroğlu (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonucu ile desteklenmektedir. Dolayısıyla yapılan uygulama çalışmalarının öğretmen adaylarının yeterlik algıları üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu ifade edilebilir.

Matematik Öğretimi II dersine yönelik öğretmen adaylarının olumlu yöndeki görüşleri her ne kadar çoğunlukta olsa da örnek uygulamaların ilkökul öğrencileri karşısında yapılamaması ders işlenişine yönelik olumsuz görüşleri destekler niteliktedir. Örneğin 3 numara kodlu öğretmen adayının *“İkinci dönemin matematik öğretimi dersinde makaleleri ve arkasından sahayı görmüş birinin tecrübeleri ve etkinlik örnekleri vermesi sonra da uygulama, pedagojik olarak bizim alan bilgimize daha çok hitap ediyor. Diğer yandan her bir arkadaşımın hazırlamış olduğu ders anlatımı bana fikir verdi. Bu durum bana çok şey kattı ve neyi nasıl öğreteceğimi öğrenmiş oldum. Eğitim fakültelerinde üçüncü sınıfta stratejik olarak stajı görmediğimiz için burada nasıl olacağını görmek katkı sağlıyor.”* şeklindeki ifadesi, öğretmen adaylarının derslerde yürütücü tarafından öğretmenlik tecrübeleri ve uygulama örneklerine yönelik beklenti içinde oldukları ve yaptıkları örnek uygulamaları gerçek sınıf ortamlarında yapmayı istediklerini göstermektedir. Çalışmada elde edilen bu bulguyu destekler nitelikte okul öncesi eğitimi programındaki matematik eğitimi dersinin öğretmen adayları tarafından değerlendirildiği bir çalışmada dersin öğretim elemanı üzerinde yoğunlaştığı, dersin yürütücüsü tarafından tecrübe boyutunun eksik bırakıldığı, okulöncesi öğrencilerinin seviyelerinin dikkate alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Baştürk, 2018). Benzer şekilde farklı bir çalışmada da öğretim elemanının ilkökul düzeyindeki öğrencilerin bilişsel özelliklerini ve ilkökul düzeyindeki konuların nasıl anlatılacağını iyi bilmesi gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır (Doğan ve Doğan, 2018). Her iki çalışmanın sonucu ile bu çalışmanın sonucu benzer olup, öğretmen adaylarının ders yürütücüsünden meslek hayatının gerçekleştirileceği okul düzeyini tanınması, o yaş grubunun gelişim özelliklerini bilmesi ve ders ile ilişkisini kurabilmesi, o yaş grubuna uygun öğretimi modelleyebilmesi ve belli düzeyde tecrübeye sahip olması şeklinde beklenti içinde olduklarını göstermektedir.

Çalışmada öğretmen adaylarından Matematik Öğretimi I ve II derslerinin işlenişine yönelik önerileri istenilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının matematiksel kavram yanılgılarının tespit edilmesi ve giderilmesi, grup çalışması yerine bireysel çalışmaların yapılması ve örnek uygulamaların gerçek sınıf ortamlarında gerçekleştirilmesi yönünde öğretmen adayına katkı teması altında bulgulara ulaşılmıştır. Diğer tema olan dersin niteliğini artırmada ise bilimsel makaleler, teorik anlatımlar ve örnek uygulamalar şeklinde konuların bütüncül olarak ele alınması, uygulamaların okullarda yapılması ve matematik öğretiminde oyun temelli öğrenmenin merkeze konulması görüşleri elde edilmiştir. Doğan ve Doğan (2018) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi dersinde hem öğrencinin hem ders yürütücüsünün aktif olması gerektiği yönünde beklenti içinde oldukları, derslerin teori ve uygulama şeklinde ilerlemesini istedikleri yönünde ulaşılan sonuç, bu çalışmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Çalışmalar öğretmen adaylarının alan bilgisinin ders yürütücüsü tarafından ele alınması, süreçte öğrencilerin de etkin olmaları ve konuya ilişkin örnek uygulamalar yapmaları yönünde beklenti içinde olduklarını ve bu tür bir işlenişten memnun olduklarını göstermektedir.

Çalışmada ulaşılan bulgular ışığında aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Eğitim fakülteleri ders içerikleri belirlenirken öğretmen adaylarının özellikle uygulama yapmalarına fırsat verilebilir.
- Ders içerikleri öğretmen adaylarının mesleki hayatlarına olumlu yönde katkı sağlayacak şekilde güncellenebilir.
- Matematik öğretimi dersleri alan uzmanı olan ve hedef kitleyi tanıyan kişiler tarafından yürütülebilir.
- Uygulamadan kaldırılan Okul Deneyimi dersi ile, Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinin içerikleri öğretmen adaylarının alan öğretimi dersleri kapsamında dönem boyunca uygulama yapabilecekleri şekilde güncellenebilir.

- Alan uzmanları tarafından diğer öğretim derslerinin etkililiğine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aslan, M. ve Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162.
- Ay, Y., Anagün, Ş. S. ve Demir Z. M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 10(15), 103-118.
- Bakanay, Ç. D. & Çakır, M. (2016). Phenomenology and its reflections on science education research. *International Online Journal of Educational Sciences*. 8(4), 161-177.
- Baştürk, S. (6-8 Eylül 2018). Okul öncesi eğitimi programındaki matematik eğitimi dersinin öğretmen adayları bağlamında değerlendirilmesi. *International Learning Teaching and Educational Research Congress (ILTER 2018)*. Bildiri özet kitabı, 12. Amasya: ILTER.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research desing: Choosing among five approaches*. (2nd Press). SAGE Publications.
- Çekirdekci, S. (2020). Metaphorical perceptions of fourth-grade primary students towards mathematics lesson. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(4), 114-131.
- Çekirdekci, S. & Toptaş, V. (2019). Hong Kong, Kore, Singapur, Japonya ve Türkiye matematik öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. 2. *Uluslararası Temel Eğitim Kongresi. UTEK 2019 Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde (1387-1397 ss). Muğla, UTEK 2019
- Çoban, A. (2002). Matematik dersinin ilköğretim programları ve liselere giriş sınavları açısından değerlendirilmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde* sunulmuş tam metin bildiri, (16-18 Eylül, 2002). Ankara, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi.
- Dağlıoğlu, H. E., Dağlı, H. & Kılıç, N. M. (2014). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının matematik eğitimi dersine karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yıldız International Conference On Educational Research and Social Sciences* içinde, (293-304 ss). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, M. F. & Doğan, Z. (2018). Expectations and opinions of pre-service primary teachers towards teaching of mathematics courses. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 282-296.
- Ekinci Vural, D. ve Hamurcu, H. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz-yeterlik inançları ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(2), 456-467.
- Emiroğlu, H. ve Görgülü, N. (2013). Hukukun matematiksel olarak ifade edilmesi. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 62(1), 73-92.
- Erbilgin, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ders araştırması hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 69-83.
- Ersoy, A. ve Öncül, B. (2017). Araştırma yöntemleri denizinde yüzmek: Doktora öğrencilerinin Erasmus yoğun program (İp) deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1203-1220.
- Gürbüz, R., Erdem, E. ve Gülburnu, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin matematik yeterliklerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 255-272.
- Güveli, E., İpek, A. S., Atasoy, E. ve Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 140-159.
- Hacıömeroğlu, G. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine ilişkin yeterlik ve sınıf yönetimi inançları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 1-18.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th edition). Amreica: SAGE Publications.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- McColm, G. (2007). A metaphor for mathematics education. *Notices of the AMS*, 54(4), 499-502.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and standards for school mathematics*, Reston, VA: Author.

- Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Seker, P. T. & Alisinanoglu, F. (2015). Self-efficacy scale of pre-school teachers towards mathematics education in pre-school period. *Creative Education*, 6, 204-210.
- Sertöz, S. (2013). *Matematiğin aydınlık dünyası*, (11. Baskı), Ankara: Tübitak Yayınları.
- Süral, S. (2015). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programındaki derslerin gerekliliği ve işe vuruşluk düzeyleri hakkındaki görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 34-43.
- Şahin, Ç. ve Kartal, O. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164-179.
- Tarım, K., Bulut Özsezer, M., S. ve Canbazoglu, H., B. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik ve matematik öğretimine ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1032-1052.
- Yenilmez, K. & Can, S. (2006). Matematik öğretimi dersine yönelik görüşler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 47-59.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. & Yıldız, E. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven (TPABÖG) algılarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (51), 33-42.
- Yurtyapan, E., Kandemir, N. & Kandemir, Ş. (2017). Kavram karikatürü destekli fen öğretimi hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 738-773.
- Yüksek Öğretim Kurulu (2018). Sınıf öğretmenliği lisans programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden edinilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

The discovery of mathematics begins with the process of noticing the environment of the individual. Mathematics is a field needed by the individual from the simplest events to the most complex situations related to the universe. Mathematics, which has a wide range of implementation, develops important skills such as reasoning and problem solving (Çekirdekci and Toptaş, 2019). Thus, mathematics supports the cognitive development of the individual (Gürbüz, Erdem and Gülburnu, 2013). In order for the science of mathematics to develop the individual and support the development of the individual, it must be known and understood (Emiroğlu and Görgülü, 2013). Teaching processes in schools affect the understanding that students develop about mathematics (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). It can be said that primary school mathematics curriculum has a special importance among the mathematics curriculum.

Considering the cumulative progress of knowledge and the spiral structure of mathematics, primary schools are the places where mathematics is understood and solid foundations are laid. Mathematics lesson is systematically encountered in the classroom for the first time; the perception of mathematics in terms of learning and understanding is formed here; in this respect, primary school has the characteristic of a stage where mathematical perception is formed and shaped (Güveli, İpek, Atasoy and Güveli, 2011; McColm, 2007; Tarım, Bulut Özsezer and Canbazoglu, 2017). It can be said that teachers have a great importance in the acquisition of the skills aimed in the mathematics curriculum by the students. For this reason, mathematics courses taken by primary school teachers in their undergraduate years are of great importance of their professional lives. From this point of view, the aim of this study is to examine the opinions of pre-service primary school teachers about the implementation of mathematics teaching I and II courses and their suggestions for the implementation of the courses. For the purpose of the study, the research questions below were tried to be answered;

- What are the pre-service primary school teachers' thoughts on the importance of Teaching Mathematics I and II courses?
- What are their thoughts on the implementation in Teaching Mathematics I course?
- What are their thoughts on the implementation in Teaching Mathematics II course?
- What are their recommendations for implementation in Teaching Mathematics I and II courses?

Method

The phenomenology model, one of the qualitative research methods, is used in this study. In the study, criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was used. In accordance with the purpose of the study, the main criterion for determining the study group is to have taken the Teaching Mathematics I and Teaching Mathematics II courses. The study group of the research consists of a total of 20 volunteer pre-service primary school teachers who have completed the third year primary education courses of a state university. A semi-structured interview form prepared by the researcher and consisting of four open-ended questions was used as a data collection tool in the study. Content analysis was used in the analysis of the data obtained.

Results

Pre-service primary school teachers have a positive opinion about the importance of mathematics teaching I and II courses. They do not have a negative view that mathematics teaching courses will not contribute or are unnecessary. Negative thoughts about the implementation in the Teaching Mathematics I course were grouped under two themes as the effect on the pre-service teachers and the quality of the course. Positive thoughts were also grouped under two themes as the quality of the course and the contribution to the pre-service teachers. The fact that the lesson is far from the application is the most frequently repeated negative statement by the pre-service teachers.

Negative thoughts of the pre-service primary school teachers about the implementation in the Teaching Mathematics II course constitute the theme of the quality of the course due to the inadequacy of the implementation. Positive thoughts about the Teaching Mathematics II course were also grouped

under three themes as the quality of the course, gaining professional skills and contribution to the pre-service teachers. For the implementations in Teaching Mathematics I and II courses, the pre-service primary school teachers suggested that the subjects they learned in the courses be applied in primary schools.

Discussion and Conclusion

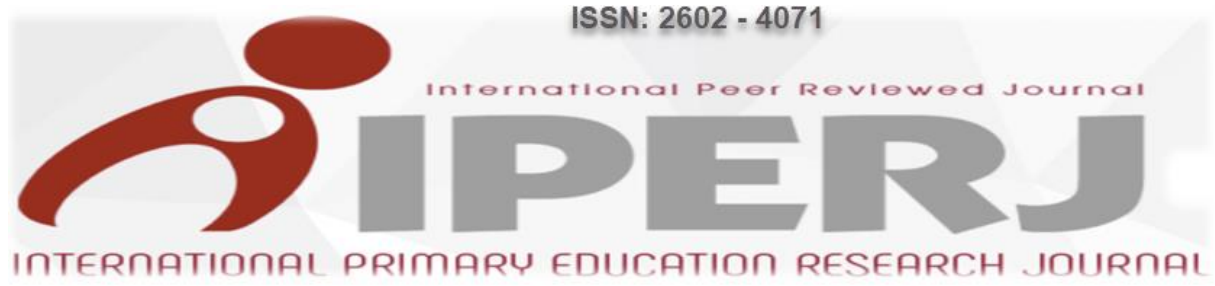
It has been determined that pre-service primary school teachers consider Teaching Mathematics I and II courses important and have positive thoughts about the course. In their study, Yenilmez and Can (2006) concluded that teachers and pre-service teachers stated that the teaching mathematics courses are or will be effective in their professional lives. In a study, it was stated that pre-service teachers have a view that some courses unnecessary, but they thought that the effectiveness of teaching mathematics I and II courses was high (Şahin and Kartal, 2013). When the studies are evaluated, it can be said that the pre-service teachers consider the field courses important and they think that these courses are necessary for their professional lives.

In the negative category, it is stated that the pre-service teachers stated that they were not active in the process, and in the theme of the quality of the course, the course was taught far from practice. In a study investigating the expectations of pre-service primary school teachers from the teaching mathematics courses, the opinions about the practical teaching of teaching mathematics courses, the guidance of the course instructor and the activeness of the students were obtained (Doğan and Doğan, 2018). 31.7% of the students who participated in the study conducted by Erbilgin (2013) stated that the sample lecture presentations done in university courses were not useful. Contrary to the negative opinions, the majority of the pre-service teachers have a positive opinion about the teaching mathematics courses.

In the study, pre-service primary school teachers were asked for their suggestions for the teaching Mathematics Teaching I and II courses. In this direction, findings were obtained in terms of detecting and eliminating the mathematical misconceptions of pre-service teachers, doing individual studies instead of group work, and realizing sample applications in real classroom environments.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Yönelimleri ve Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi¹

Investigation Of Empathic Tendencies and Self Competence Of Preschool Teacher Candidates

İrem ŞENTÜRK²
Çiçek Dilek BAKANAY³

doi: 10.38089/iperj.2021.56

Geliş Tarihi: 17.02.2021

Kabul Tarihi: 16.03.2021

Yayınlanma Tarihi: 31.07.2021

Özet: Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre yapılmıştır. Araştırmada kolay ulaşılabilen örneklem kullanılmıştır. 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında bir özel üniversiteye devam eden Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 120 öğretmen adayı örnekleme oluşturmaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterliliklerini belirlemek için 'Öğretmen Öz yeterlilik Ölçeği' (Tschannen & Hoy, 2001) kullanılırken empatik yönelimlerine yönelik veriler ise 'Empatik Yönelimler Ölçeği' (Önen & Koçak, 2013) ile toplanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda analiz gerçekleştirilmiş ve veri grubunun yapısal özellikleri belirlenmiştir. Çalışmanın veri analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmış olup elde edilen veriler istatistik programı kullanılarak anlamlandırılmıştır. Örneklemin normal dağılımının olmasından dolayı araştırmada parametrik analizler kullanılmıştır. Empatik eğilimler ile öğretmenlik yeterlikleri arasındaki anlamlı ilişkiyi ortaya çıkarmak için de Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Yapılan analizin sonucunda veri grubunda bulunan öğretmen adaylarının empatik yönelimleri ve öz yeterlilikleri arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçtan yola çıkarak öğretmende varolan pek çok becerinin çocuklara geçtiğini düşünürsek öğretmen adaylarının öz yeterlilik seviyelerini yükseltmeleri sonucunda empatik eğilimlerinin de olumlu yönde gelişerek nesillere ulaşabileceği düşünülmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarına öğretmen adaylarının bu özelliklerini kuvvetlendirebilecek eğitim programlarının eklenmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk eğitimi, öz yeterlilik, empatik yönelim

Abstract: The purpose of this study is to determine the relationship between preschool teacher candidates' empathic orientation and self-efficacy. This research was conducted according to the relational survey model, one of the quantitative research methods. A convenience sample method was used in the study. The sample consists of 120 teacher candidates studying at the Department of Preschool Education Teaching, Department of Primary Education, Faculty of Education who attend a private university in the 2019-2020 academic year. While the "Teacher Self Efficacy Scale" (Tschannen & Hoy, 2001) was used to determine the self-efficacy of preschool teacher candidates, the data on their empathic orientation were collected with the "Empathic Orientation Scale" (Önen & Koçak, 2013). Analysis was carried out in line with the data obtained and the structural properties of the data set were determined. Descriptive statistics were used in the data analysis of the study, and the obtained data were interpreted using a statistics program. Due to the normal distribution of the sample, parametric analysis was used in the study. Pearson Correlation analysis was used to reveal the significant relationship between empathic tendencies and teaching competencies. As a result of the analysis, a weak positive relationship was found between the empathic orientation and self-efficacy of the teacher candidates in the data group. Based on this result, considering that many skills of teachers are passed on to children, it is thought that teacher candidates can develop their empathic tendencies positively and reach generations as a result of increasing their self-efficacy levels. It has been suggested to add training programs that can strengthen these characteristics of teacher candidates to teacher training programs.

Key Words: Early childhood education, self-efficacy, empathetic orientation

¹ Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans çalışmasından üretilmiştir.

² Uzman, Türkiye, iremsenturk@stu.aydin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4720-1868>

³ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye, cicekdilek@aydin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9491-2569>

Giriş

Eğitim kuşkusuz bugün ve yarınların en önemli alanı olmaya devam edecektir. İnsanoğlunun doğumu ile başlayan ve gelişiminin en değerli ve önemli parçasını oluşturan okul öncesi dönemde eğitim sürecinin temelleri atılmaktadır. Bu sebeple okul öncesi dönemi hayatlarımızda önemli bir yeri kapsamaktadır. Çocukların gelişimlerine katkı sağlayarak bilgi ve beceri elde etmelerine yardımcı olabilecek öğretmenlerdir. Bu amaç doğrultusunda, çeşitli yöntemler ve kuramlar bir araya toplanır. Bu kuramlardan bir tanesi olan ise çoklu zekâ kuramıdır ve bu kurama ait alanlardan bir tanesi de duygusal zekâdır. Duygusal zekâ en basit anlatımıyla, başkalarının veya kendinin duygularını anlayarak yönlendirebilme ve yönetebilme becerisi olarak tanımlanabilir (Yılmaz, Fidan, & Yıldırım, 2014).

Duygusal zekâ kavramına değinen ilk isimlerden olan Salovey ve Mayer'in 1990 yılında duygusal zekâyı, kişinin kendisinin veya başkasının duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını gözlemleyebilme yeteneği olarak ele almıştır. Duygusal zekanın, bireyde bulunan yeterlilikleri kişisel yeterlilik ve sosyal yeterlilik olarak iki ana başlık altında toplamıştır. Kişisel yeterlilik, kişinin motivasyonundan, öz bilincinden ve kendini olaylara ya da durumlara karşı yönetebilmesinden oluşmaktadır. Bu özelliklerde öz yeterliliğe dayanmaktadır. Bir başka ifade ile kişinin yaratıcı düşünebilmesi, problemlere karşı çözüm üretebilmesi, duygu ve düşüncelerini kontrol altında tutabilmesi gibi kazanımları kişisel yeterlilik bünyesinde barındırır. Sosyal yeterlilik ise, empati kurabilmek ve sağlıklı iletişim kurabilmek için sosyal beceri kapasitesini içermektedir. Kişide bulunan bu nitelikler diğerleriyle kurdukları iletişimleri sağlıklı hale getirirken, kişiler arası farklılıklara değer verebilme, çatışmaları önleme, diğerleri ile empati sayesinde etkin bir şekilde ilgilenebilme ve ortak paylaşılan amaçlar doğrultusunda kişinin takım halinde olmasını sağlar (Bellack, 1999). Tüm bunların ışığında, okul öncesi öğretmenlerinin veya öğretmen adaylarının duygusal zekalarının yüksek olması durumunda, kendilerini geliştirmiş birey olacakları için karşısındakiler ile empati kurabilecek ve öz yeterliliklerinde de önemli ölçüde artış sağlanabilecektir.

Okul Öncesi Dönemi Öğretmenleri İçin Duygusal Zekâ Kavramının Önemi

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekalarını geliştirmeleri ve bunu etkili kullanabilmeleri oldukça önemlidir. Duygusal zekâsı yüksek olan öğretmenler, kendilerini tanıyan, güçlü ya da zayıf yönlerinin farkında olan, duygularını yönetebilen ve etkili ilişkiler doğrultusunda sağlıklı iletişim kurabilen öğretmenlerdir. Bu durumun tam aksine duygusal zekâsı az olan öğretmenlerin ise, hayatlarında istedikleri gibi bir başarı sağlayamadıkları bilinmektedir. (Doğan & Demiral, 2007). Herhangi bir eğitim ve öğretim sürecini başarılı kılmak için öğretmenlerin yeterlilikleri en önemli unsurdur. Öğretmenlerin çocuklarla olan iletişimlerini yüksek boyuta ulaştırabilmek, kazanımları sağlıklı ve kaliteli bir şekilde verebilmek ve en önemlisi çocukların kişilik gelişimlerine yardımcı olacağı kilit rolü vardır. Çocuklar ile empati kurarak sağlıklı bir iletişim sağlarken sınıf ortamlarını güvenli, saydam ve etkin hale getirebilirler. Bu sayede çocukların dünyalarına ulaşabilecek ve çocuklara vermek istedikleri, çocukların gelişimlerine katkı sağlayacak kazanımları etkin ve sağlıklı bir şekilde sunabilirler (Ramana, 2013).

Duygusal zekâyı bir kişinin kendisini motive edebilme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Goleman duygusal zekâ ile ilgili yeterlilikleri modellemiştir. Bu yeterlilikler öz bilinç-kendini tanıma, özdenetim- kendini yönetme, empati, motivasyon ve sosyal ilişkileri yürütebilmektir. Bu yeterliliklere sahip olan öğretmenlerin yaşam boyu daha az problemle karşılaşacakları ve bu problemleri daha kolay çözüme kavuşturabilecekleri söylenebilir (Goleman, 1995). Öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının duygusal zekâ seviyeleri yüksek olduğu sürece çocuklara etkin eğitim verebileceklerdir. Çocukluk, dinamik ve eleştirel gelişim süreçlerine sahiptir ve okul öncesi eğitim dönemi çocukların sosyal becerilerinin de geliştiği bir dönemdir. Bu nedenle öğretmen veya öğretmen adaylarının duygusal zekalarını geliştirerek empati kurma yeteneklerine katkı sağlamaları ve bunların sonucunda öz yeterliliklerinin farkında olarak kendilerini geliştirmelerinin olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir (Gündüz, 2013).

Okul Öncesi Dönemi Öğretmenleri İçin Empati Kavramının Önemi

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar, ebeveynler ve kendi yaşamlarında iletişim kurdukları kişiler ile empati kurabildikleri takdirde sağlıklı bir iletişim kurabilecekleri bilinmektedir. Empati yeteneği gelişmiş olan öğretmenlerin, empati yeteneği daha düşük seviyede olan öğretmenlere göre sorumluluk alma eğilimleri, çocukların gelişimlerine destek sağlayacak sağlıklı kazanımlar verebilmeleri, iletişim kurdukları bireylerle çatışmalarının daha az olması gibi yeterliliklere sahip oldukları düşünülmektedir (Ioannidou & Konstantikaki, 2008).

Empati kavramını ilk tanımlayanlardan birisi olan Carl Rogers' dir. Psikoterapi alanıyla ilgilenen bilim insanı, çalışmalarında yer verdiği empatik iletişim kurma becerisiyle ünlenmiştir. Carl Rogers' in 1970'li yıllarda empati kavramına ilişkin tanımı günümüzde halen çoğu bilim insanı tarafından uzlaşma sağlanan bir tanımdır. Tanım şu şekildedir: 'Bir kişinin kendisini başka bir kişinin yerine koyabilmesi, o kişinin duygu ve düşüncelerini anlayarak ona iletmesidir' (Dökmen, 1988).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocuklar ile kurdukları empati, çocukların gelecekte ve şuan oluşturabilecekleri davranışlar üzerinde de son derece etkilidir. Öğretmenler çocuklar ile empatik iletişim kurarak çocukların kendilerini güvende hissetmelerini sağlayabilir ve bu durum sonucunda çocuklar daha istedik davranışlar göstererek eğitim ve öğretim dahilinde çocuklara verilecek olan kazanımları daha kolay alabilecekleri bir avantaj sağlayabileceği söylenebilir (Taner, 2017). Öğretmenlerin empatik iletişim becerilerinin yüksek seviyede olmasıyla, çocuklarla empatik iletişim kurabilecekler ve var olan çocuk sevgileri daha da artacaktır. Bu sayede çocuklara yönelik daha hoşgörülü bir tutum içerisinde olacaklardır. Çocukları çocukların bakış açısı ile anlayabilmek bir okul öncesi öğretmenin sahip olduğu en büyük farkındalıklarından birisi olmalıdır. Ancak bu sayede sınıflarındaki ortamı olumlu disiplin, güvenli ve saydam bir şekilde yönlendirebileceklerdir (Mutlu, Şentürk, & Zorba, 2014). Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelim düzeylerine bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilim, empatik beceri, anti-empatik tutum ve empatik ortam düzeyleri yüksek olarak bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik düzeylerinin yüksek seviyede elde edilmesi doğrultusunda empatik eğilimlerinin yüksek olduğu düşünülmektedir. (Uyanık Balat, Çelebi, Yılmaz, & Gümüştekin, 2014) yapmış olduğu araştırmasında yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zeka seviyelerinin yüksek olması ile empatik eğilimlerinin yüksek olması doğru orantılı olduğu görülmektedir. Uyanık Balat, Çelebi, Yılmaz & Gümüştekin'in araştırması bu sonucu desteklemektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının duygusal zekâ kavramının kapsamında yer alan empatik yönelimlerin kişilerin bütünsel davranışlarına yansıttıkları becerilerini belirleyebileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimleri yaşa göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin yaşa göre farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak empatik eğilimin alt boyutlarından olan empatik ortam ve anti-empatik tutum puanlarının 22 yaş ve altının 23 yaş ve üzerinin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. (Çelik & Çağdaş, 2010) yapmış oldukları araştırmasında yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Çelik & Çağdaş'ın araştırması çalışmamızda bulunan empatik eğilimlerin yaşa göre farklılaşmadığı sonucunu desteklemektedir. Buna göre, çalışmada empatinin alt boyutlarının ele alınarak bakıldığı için farklı bir sonuç elde edilmiş olabileceği düşünülebilir.

Okul Öncesi Dönemi Öğretmenleri İçin Öz yeterlilik Kavramının Önemi

Okul öncesi dönem öğretmenlerinin kendilerinin sahip olduğu yeterliliklerinin farkına vararak eksik yönlerini geliştirmeleri gerekmektedir. Çocukların davranışlarını değiştirme ve geliştirmede öğretmenler rol model olurlar. Bir eğitimin başarılı sayılabilmesi için eğitimi hayata geçirecek olan öğretmenlerin yeterlilik seviyeleri yüksek olmalıdır. Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin yeterliliklerine olan inançları ile öz yeterlilikleri arasında yakından bir ilişki olduğu söylenebilir (Türkeç Aktaş, 2012).

Bandura, (1995) öz yeterlilik kavramını, 'muhtemel durumları yönetmek için gereken eylem planlarını düzenleme ve yürütme yeteneklerine olan inançlar' olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin öz yeterliliklerinin yüksek olduğuna dair inançları azmi ve kararlılığı arttıracak için mesleklerinde daha başarılı olmalarını sağlar. Bunun yanı sıra bir işi başarılı bir şekilde gerçekleştireceklerine olan

inançları da öğretmenlerin başarılarını etkileyecektir. Bu anlamda öğretmenlerin kendi yeteneklerini tanıyarak kendilerini geliştirmiş olmaları neleri yapabileceklerini ya da neleri yapamayacaklarını belirlemede son derece etkili olacağı düşünülmektedir (Arseven, 2016). Öğretmen öz yeterliliği kavramı, bir öğretmenin kendisini sorgulama dönemi olarak da tanımlanabilir. Başka bir ifade ile, özellikle okul öncesi dönemi öğretmenlerinin meslekleri gereği görev ve sorumlulukları alabiliyor olmaları, sahip olmaları gereken bilgi, yetenek ve çocuklara yönelik tutumları oldukça önemlidir. Öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarını eğitimlerine harcadıkları çaba, hedef, zaman ve istek düzeylerinin etkileyebileceği söylenebilir (Kesicioğlu & Güven, 2014). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların gelişmelerine verimli ve sağlıklı bir şekilde destek sağlayabilmeleri için öz yeterliliklerini arttırmaları gerekmektedir. Çünkü öğrenme sürecini yöneten öğretmendir. Okul öncesi öğretmenlerinin, eğitim planlarını çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik geliştirebilmeleri bu sayede de çocukların verilen kazanımları daha kolay edinebilmelerini sağlamak ve çocuk ile çevre arasındaki etkileşimi aktif düzeyde tutabilmeleri için uygun yöntem ve teknikleri kullanabilmeleri beklenir. Tüm bunlarda ancak öğretmenin öz yeterliliğinin yüksek olmasına bağlıdır (Toran, 2017). Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlilik düzeylerine bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlilik, öğrenci odaklı öz yeterlilik, öğretim stratejileri odaklı öz yeterlilik ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik düzeyleri yüksek oranda bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeylerinin yüksek seviyede elde edilmesi doğrultusunda öz yeterliliklerinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlilikleri yaşa göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik puanlarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. (Kavrayıcı & Bayrak, 2016) yapmış oldukları araştırmasında yer alan öğretmen adaylarının yaş aralıklarının öz yeterlilik ile arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna varılmıştır. Kavrayıcı & Bayrak'ın araştırması öğretmenlerin öz yeterliliklerinin yaşa göre farklılaşmadığı sonucunu desteklemektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öz yeterliliklerini etkileyebilecek etkenin yaş aralığının yanı sıra mesleki yaşamlarında veya stajlarda edindikleri deneyimler ile oluşabileceği söylenebilir.

Amaç

Çalışmanın temel amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeyleri ile empatik yönelimleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelim düzeyleri nedir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlilik düzeyleri nedir?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimleri yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlilikleri yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimleri ve öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğu incelendiğinden çalışmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Grubu (Çalışma Grubu)

Araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 eğitim öğretim yılında özel bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi bölümünde öğrenim gören 120 öğretmen adayı ile araştırma yapılmıştır. Araştırmada kolay ulaşılabilir çalışma grubu kullanılmıştır. Tablo 1'de öğretmen adaylarının kişisel bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1. Örneklem Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgileri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	112	93.3
	Erkek	8	6.7
	Toplam	120	100.0
Yaş	22 yaş ve altı	89	74.2
	23 yaş ve üzeri	31	25.8
	Toplam	120	100.0
Sınıf düzeyi	1. sınıf	33	27.5
	2. sınıf	34	28.3
	3. sınıf	28	23.3
	4. sınıf	25	20.8
	Toplam	120	100.0
Akademik başarı	1.99 ve altı (Düşük)	18	15.0
	2.00-2.99 (Orta)	74	61.7
	3.00 ve üzeri (Yüksek)	28	23.3
	Toplam	120	100.0
Anne eğitim düzeyi	Okuryazar değil	8	6.7
	İlkokul	30	25.0
	Ortaokul	29	24.2
	Lise	36	30.0
	Üniversite	17	14.1
	Toplam	120	100.0
Baba eğitim düzeyi	Okuryazar değil	3	2.5
	İlkokul	23	19.2
	Ortaokul	27	22.5
	Lise	52	43.3
	Üniversite	15	12.5
	Toplam	120	100.0

Çalışmaya katılan okulöncesi öğretmen adaylarının %93.3'ü kadın, %6.7'si erkektir. Öğretmen adaylarının yaşları incelendiğinde %74.2'si 22 yaş ve altında, 25.8'i 23 yaş ve üzerinde bulunmaktadır. Örneklem grubunda yer alan okulöncesi öğretmen adaylarının %28.3'ü ikinci sınıf düzeyinde, %61.7'sinin akademik ortalaması ise 2.00-2.99 arasında yer almaktadır. Ayrıca okulöncesi öğretmen adaylarının anne ve babalarının eğitim düzeyleri incelendiğinde en yüksek oranda annelerin %30'u ve babaların %43.3'ü lise eğitim düzeyinden mezun olmuşlardır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada; okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile öğretmen öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve yaş değişkenine göre incelemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Empatik Yönelimler Ölçeği” ve “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, akademik başarı ve anne-baba eğitim düzeyini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan formdur.

Empatik Yönelimler Ölçeği

Önen ve Koçak'ın 2013 yılında geliştirdikleri "Empatik Yönelimler Ölçeği", öğretmen adaylarının empatik yönelimlerini belirlemeyi amaçlayan bir ölçme aracıdır. Ölçek, 29 maddeden oluşmakta olup beşli likert tipi olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek, empatik beceri (12 madde), anti-empatik tutum (8 madde) ve empatik ortam (9 madde) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Anti-empatik tutum boyutunun maddeleri puanlanırken ters puanlanmakta olup diğer boyutlardaki maddelerin puanları normal olarak puanlanmaktadır. Geliştirilen ölçek çalışmada Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .94 olarak bulunmuş olup alt boyutlardan empatik beceri .91, anti-empatik tutum .82 ve empatik ortam .88 olarak bulunmuştur. Araştırmamızda ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .89, alt boyutlardan empatik beceri .78, anti-empatik tutum .93 ve empatik ortam .78 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 29, en yüksek puan 145'dir. Ölçekten alınan puanın artması okulöncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimlerinin arttığını, azalması ise empatik yönelimin azaldığını ifade eder (Önen & Koçak, 2013).

Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği

Türkçe'ye uyarlaması Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya tarafından 2015 yılında yapılan ve 2005 yılında tamamlanan "Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği" öğretmenlerin öz yeterliklerini belirlemek amacıyla kullanılan bir ölçme aracıdır. Ölçek, 24 maddeden oluşmakta olup dokuzlu derecelendirme kullanılmış olup en düşük derece yetersizi (1), en yüksek derece ise çok yeterliyi (9) ifade etmektedir. Türkçe'ye uyarlaması yapılan ölçek, öğrenci odaklı öz yeterlik (8 madde), öğretim stratejileri odaklı öz yeterlik (8 madde) ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik (8 madde) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Çalışmamızda ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .93, alt boyutlardan öğrenci odaklı öz yeterlik .84, öğretim stratejileri odaklı öz yeterlik .84 ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik .82 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan 216'dır. Ölçekten alınan puanın artması okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliğinin artmasını, azalması ise öğretmen özyeterliğinin azaldığını ifade etmektedir (Tschannen & Hoy, 2001).

Verilerin Analizi

Çalışmanın veri analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmış olup elde edilen veriler istatistik programı kullanılarak anlaşılmıştır. Elde edilen veri grubundan araştırmanın alt problemleri doğrultusunda analiz gerçekleştirilmiş ve veri grubunun yapısal özellikleri belirlenmiştir. Veri grubunda yer alan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için ölçeklerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmış olup elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçeklere İlişkin Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Değerleri

	N	Skewness	Kurtosis
Empatik yönelim	120	-1.242	1.134
Empatik beceri	120	-1.308	1.420
Anti-empatik tutum	120	-1.200	-1.324
Empatik ortam	120	-1.128	.172
Öğretmen öz yeterlik	120	-.821	1.471
Öğrenci odaklı öz yeterlik	120	-.868	1.193
Öğretim stratejileri odaklı öz yeterlik	120	-.838	1.395
Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	120	-.695	.902

Tablo 2'ye göre okulöncesi öğretmen adaylarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde elde edilen değerlerin -1.500 ile +1.500 arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen bu değerler dağılımın normal olduğunu ifade etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Dağılımın normal olmasından dolayı araştırmada parametrik analizler kullanılmıştır. Okulöncesi öğretmen adaylarının

empatik eğilimleri ve öğretmenlik yeterliklerinin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu belirlemek için t-testi kullanılmış olup anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Empatik eğilimler ile öğretmenlik yeterlikleri arasındaki anlamlı ilişkiyi ortaya çıkarmak için Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda korelasyon katsayısı; 0.20 altında ise “düşük”, 0.20-0.39 “zayıf”, 0.40-0.59 “orta”, 0.60-0.79 “yüksek” ve 0.80-1.00 “çok yüksek” düzeyde ilişkiyi belirtmektedir. Empatik eğilim ölçeğinden elde edilen puan ortalaması 1-2.33 ise “düşük”, 2.34-3.67 ise “orta” ve 3.68-5.00 “yüksek” düzeyi belirtmektedir. Öğretmen öz yeterlik ölçeğinde ise elde edilen puan ortalaması 1.00-3.66 “düşük”, 3.67-6.33 “orta” ve 6.34-9.00 “yüksek” düzeyi belirtir.

Bulgular ve Yorumlar

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelim düzeyleri nedir?” şeklinde ifade edilen birinci alt problem için elde edilen puan ortalamaları, standart sapma değerleri ve düzeyler Tablo 3’te yer almaktadır.

Bulgular bölümünde sınıf öğretmeni adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan kodlamalara yer verilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının Matematik Öğretimi I ve Matematik Öğretimi II derslerinin önemi hakkındaki görüşleri Şekil 1’ de yer almaktadır.

Tablo 3. Okulöncesi öğretmen adaylarının empatik yönelim düzeyleri

	\bar{X}	Ss	Düzye
Empatik eğilim	4.699	.298	Yüksek
Empatik beceri	4.750	.275	Yüksek
Anti-empatik tutum	4.569	.653	Yüksek
Empatik ortam	4.747	.307	Yüksek

Tablo 3’te okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri alt boyutları ile birlikte verilmiştir. Buradan hareketle okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelim puanlarının aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 4.699 olduğu belirlenmiş olup elde edilen bu puan “yüksek” düzeyde empatik eğilimi ifade etmektedir. Empatik eğilimin alt boyutlarının puan ortalamaları (\bar{X}) incelendiğinde empatik beceri boyutunun 4.750, anti-empatik tutum boyutunun 4.569 ve empatik ortam boyutunun 4.747 olduğu görülmektedir. Alt boyutlara ilişkin bu değerlerin düzeyleri incelendiğinde “yüksek” düzeyi belirttiği ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir.

118

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik düzeyleri nedir?” şeklinde ifade edilen ikinci alt problem için elde edilen puan ortalamaları, standart sapma değerleri ve düzeyler Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik düzeyleri

	\bar{X}	Ss	Düzye
Öğretmen öz yeterlik	7.163	1.003	Yüksek
Öğrenci odaklı öz yeterlik	7.141	1.088	Yüksek
Öğretim stratejileri odaklı öz yeterlik	7.243	1.039	Yüksek
Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	7.104	1.084	Yüksek

Tablo 4’te okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik düzeyleri alt boyutları ile birlikte verilmiştir. Buradan hareketle okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik puanlarının aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 7.163 olduğu belirlenmiş olup elde edilen bu puan “yüksek” düzeyde öğretmen öz yeterliğini ifade etmektedir. Öğretmen öz yeterliğinin alt boyutlarının puan ortalamaları (\bar{X}) incelendiğinde öğrenci odaklı öz yeterlik boyutunun 7.141, öğretim stratejileri odaklı öz yeterlik boyutunun 7.243 ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik boyutunun 7.104 olduğu görülmektedir. Alt boyutlara ilişkin bu değerlerin düzeyleri incelendiğinde “yüksek” düzeyde öz yeterliği ifade ettiği görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterliklerinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimleri yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen üçüncü alt problem kapsamında; okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimlerinin yaşa göre t-testinden aldıkları puanlar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilim puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Empatik eğilim	22 yaş ve altı	89	4.699	.286	.030	-.047	118	.963
	23 yaş ve üzeri	31	4.701	.333	.059			
Empatik beceri	22 yaş ve altı	89	4.767	.267	.028	1.155	118	.250
	23 yaş ve üzeri	31	4.701	.295	.053			
Anti-empatik tutum	22 yaş ve altı	89	4.550	.656	.069	-.545	118	.587
	23 yaş ve üzeri	31	4.625	.652	.117			
Empatik ortam	22 yaş ve altı	89	4.739	.304	.032	-.491	118	.625
	23 yaş ve üzeri	31	4.770	.319	.057			

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5’e göre, okulöncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin yaşa göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır (t=-.047; p>.05). Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri yaşa göre incelendiğinde “23 yaş ve üzeri” grupta yer alanların puan ortalamasının (\bar{x} =4.701), “22 yaş ve altı” grubunda yer alanların puan ortalamasına (\bar{x} =4.699) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilim alt boyutlarından “empatik beceri” (t= 1.155; p>.05), “anti-empatik tutum” (t= -.545; p>.05) ve “empatik ortam” (t= -.491; p>.05) alt boyutlarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Alt boyutların yaşa göre bir farklılaşma olmamasına rağmen anti-empatik tutum ve empatik ortam boyutlarında “23 yaş ve üzeri” grubunun; “empatik beceri” boyutunda “22 yaş ve altı” grubunun puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen dördüncü alt problem kapsamında; okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterliklerinin yaşa göre t-testinden aldıkları puanlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğretmen öz yeterlik	22 yaş ve altı	89	7.118	1.062	.112	-.835	118	.405
	23 yaş ve üzeri	31	7.293	.815	.146			
Öğrenci odaklı öz yeterlik	22 yaş ve altı	89	7.127	1.147	.121	-.235	118	.814
	23 yaş ve üzeri	31	7.181	.916	.164			
Öğretim stratejileri odaklı öz yeterlik	22 yaş ve altı	89	7.195	1.109	.117	-.866	118	.388
	23 yaş ve üzeri	31	7.383	.803	.144			
Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	22 yaş ve altı	89	7.030	1.130	.119	-1.257	118	.211
	23 yaş ve üzeri	31	7.314	.922	.165			

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6’ya göre, okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterliklerinin yaşa göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır (t=-.835; p>.05). Okulöncesi öğretmen adaylarının

öğretmen öz yeterlikleri yaşa göre incelendiğinde “23 yaş ve üzeri” grupta yer alanların puan ortalamasının ($\bar{X}=7.293$), “22 yaş ve altı” grubunda yer alanların puan ortalamasına ($\bar{X}=7.118$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterliği alt boyutlarından “öğrenci odaklı öz yeterlik” ($t=-.235$; $p>.05$), “öğretim stratejileri odaklı öz yeterlik” ($t=-.866$; $p>.05$) ve “sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik” ($t=-1.257$; $p>.05$) alt boyutlarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Alt boyutların yaşa göre bir farklılaşma olmamasına rağmen bütün boyutlarda “23 yaş ve üzeri” grubunun puan ortalamasının “22 yaş ve altı” grubundan yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ana Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Araştırmada “Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimleri ile öğretmenlik öz-yeterlikleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilen beşinci alt problem kapsamında; okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimleri ile öğretmenlik öz yeterlikleri arasında yapılan Pearson Korelasyon analizine ilişkin bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelim puanları ile öğretmen yeterlik puanları arasında yapılan Pearson Korelasyon analizi sonuçları

	Empatik eğilim	Empatik beceri	Anti-empatik tutum	Empatik ortam	Öğretmen öz yeterlik	Öğrenci odaklı öz yeterlik	Öğretim stratejileri odaklı öz yeterlik	Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik
Empatik eğilim	1.00							
Empatik beceri	.71**	1.00						
Anti-empatik tutum	.85**	.35**	1.00					
Empatik ortam	.66**	.36**	.35**	1.00				
Öğretmen öz yeterlik	.39**	.29**	.29**	.30**	1.00			
Öğrenci odaklı öz yeterlik	.44**	.34**	.35**	.32**	.94**	1.00		
Öğretim stratejileri odaklı öz yeterlik	.29**	.22*	.21*	.26**	.91**	.76**	1.00	
Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	.34**	.26**	.25**	.27**	.95**	.87**	.81**	1.00

**<0,01; *<0,05

Tablo 7’ye göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilim puanları ile öğretmen öz yeterlikleri arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda ($r=.39$, $p<.01$) anlamlı düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu ve bu ilişkininde “zayıf” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Empatik eğilim ile öğretmen yeterlilik alt boyutlarından öğrenci odaklı öz yeterlik ($r=.44$, $p<.01$) arasında “orta”, öğretim stratejileri odaklı öz yeterlik ($r=.29$, $p<.01$) ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik ($r=.34$, $p<.01$) arasında “düşük” düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Empatik beceri ile öğretmen öz yeterlik ($r=.29$, $p<.01$), öğrenci odaklı öz yeterlik ($r=.34$, $p<.01$), öğretim stratejileri odaklı öz yeterlik ($r=.22$, $p<.05$) ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik ($r=.26$, $p<.01$) arasında pozitif yönlü “zayıf” düzeyde ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Anti-empatik tutum ile öğretmen öz yeterlik ($r=.29$, $p<.01$), öğrenci odaklı öz yeterlik ($r=.35$, $p<.01$), öğretim stratejileri odaklı öz yeterlik ($r=.21$, $p<.05$) ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik ($r=.25$, $p<.01$) arasında pozitif yönlü “zayıf” düzeyde ilişki görülmektedir. Empatik ortam ile öğretmen öz yeterlik ($r=.30$, $p<.01$), öğrenci odaklı öz yeterlik ($r=.32$, $p<.01$), öğretim stratejileri odaklı öz yeterlik ($r=.26$, $p<.01$) ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik ($r=.27$, $p<.01$) arasında pozitif yönlü “zayıf” düzeyde ilişki bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerinin veya adaylarının sorumlulukları hem kendileri için hem çocuklar için hem de toplum açısından oldukça önemlidir. Okul öncesi öğretmenleri açısından imkanlar ne kadar önemli olsa da kendilerini gerçekleştirmiş olmaları daha önemlidir. Çünkü kendisini gerçekleştirmiş

bir öğretmenin empati yeteneği gelişmiş olabilecek ve iletişim çatışmalarını en aza indirgeyebileceği bunun sonucunda da öz yeterliliklerinin olumlu etkilenebileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin çocuk ya da ebeveynler ile empati kurabilme düzeyleri onların yeterliliklerini etkileyebilecek önemli faktörlerdendir. Öğretme ve öğrenme sürecinin etkili bir şekilde ilerleyebilmesi için öğretmenlerin öz yeterliliklerinin gelişmiş olması vazgeçilemez bir unsurdur. Öğretmenler çocuklar ile empati kurabildiklerinde onların dünyalarına girebilirler bunun sonucunda da çocuklar için olumlu, güvenli ve saydam bir sınıf atmosferi oluşturulmuş olur. Çocukların ihtiyaçlarını empatik düşünce ile kavrayabilen öğretmenler çocukların gereksinimlerini daha doğru anlayabilir ve sağlıklı bir şekilde karşılamaya çaba gösterirler. Bu durumun tam aksine empatik düşüncesi daha az seviyede olan öğretmenlerin sınıflarında daha güvensiz bir atmosfer oluşabileceği gibi çocuklar sınıfa karşı kendilerini yabancılaştırma eğilimi gösterebilirler. Empatik sınıf atmosferinin oluşturulduğu bir ortamda yer alan çocuk kendi kişisel gelişimine daha sağlıklı ve doğru başlayabilir, kendisini ortama kapatmadığı için verilen kazanımları kolay bir şekilde algılayabilir ve daha sosyal olabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin empatik anlayış içinde olmaları çocuğun benlik algısına katkıda bulunabileceği ve öğretmenlerinde başarılı oldukları takdirde öz yeterliliklerinin olumlu etkileneceği düşünülmektedir (Çelik & Çağdaş, 2010).

Sonuç olarak, öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının empatik yönelimleri arttıkça sınıflarında bulunan çocuklarla daha kolay ve sağlıklı bir iletişime geçebilecekler ve bu durum sonucunda da öz yeterliliklerinin artabileceği düşünülmektedir. Çocuklar için rol model olan öğretmenler eğer kendilerini geliştirebilirler ise çocukların gelişimine kaliteli ve verimli kazanımlar sağlayabilecekleri söylenebilir. Bu durumun tam aksi yönünde empatik yönelim seviyeleri ve öz yeterlilikleri daha az seviyelerde olan öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların geleneksel eğitimden payını alacakları ve sınıf ortamından zevk almayacakları için başarısızlıklarla tanışacakları, okulun çocuk için itici ve katı kuralların geçerli olduğu, çocuğun ruhsal dengesini bozacağı bir yer haline gelebilecektir. Bu durum sonucunda da çocuklar gelecekte başarısızlığı kabullenmiş olacakları için üretken olmayan, sorumsuz bireyler haline gelebilecekleri düşünülmektedir (Pala, 2008). Sağlıklı ve etkin bir eğitim-öğretim sürecinin sağlanabilmesi için empatinin topluma yansıtılabilmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının bu kapsamda yeterli olmaları gerektiği düşünülmektedir. Çünkü okul öncesi dönem çocukların gelişimleri ve hayatlarını etkileyen kritik bir dönemdir (Cooper, 2002).

Literatürde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler veya Eğitim Fakültelerinde okumakta olan öğretmen adaylarıyla öğretmenlik mesleğine yönelik yapılan öğretmenlerin öz yeterlilik ve empati düzeylerini belirlemeye çalışan birçok çalışma yapılmıştır. Ancak bu çalışmalar öğretmenlerin fen bilgisi, matematik, bilgisayar kullanımı, kimya veya etkinlikleri uygulama gibi çalışmalar ile sınırlı bırakılmıştır. Genel olarak öğretmenlerin öz yeterliliği ve empatilerini ele alan çalışmalar çok az sayıda literatürde yerini almıştır. Literatüre katkı sağlamak amacıyla bu araştırma öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için öz yeterliliklerinin ve empatik yönelimlerinin yüksek olması gerektiğini açıklamıştır Okul öncesi öğretmenlerinin veya öğretmen adaylarının genel öz yeterliliklerinin de oluşturdukları empatik ortamda daha da gelişeceği düşünülmektedir. Empati kavramı ve öz yeterlilik kavramının birbirinden ayrı tutulamayacağı ve her iki kavramında duygusal zekanın alt kavramları olduğu konusunda yapılmış olan bu araştırmanın sonucuna dayanarak öğretmenlerin öz yeterliliklerinin empatik yönemlerini de arttıracığı düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, araştırmanın sonucunu destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Örnek olarak, (Uyanık Balat, Çelebi, Yılmaz, & Gümüştekin, 2014) yapmış oldukları çalışmada duygusal zekanın empatik eğilime önemli ölçüde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Uyanık Balat, Çelebi, Yılmaz & Gümüştekin'in çalışması duygusal zekanın empatik eğilimine önemli katkılarda bulunduğu konusunda ulaşılmış olduğumuz duygusal zekanın empati yeteneğine katkısının olduğu sonucunu desteklemektedir. Bir diğer örnek ise, (Kesicioğlu & Güven, 2014) yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının problemleri çözüme kavuşturabilme, iletişimlerinde empati becerilerini kullanabilmelerinin öz yeterliliklerine etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kesicioğlu & Güven'in çalışması öğretmenlerin empati becerilerini kullanarak öz yeterliliklerine etkisi olduğu sonucuna vararak ulaşılmış olduğumuz empati ve öz yeterliliğin arasında bulunan olumlu ilişkinin sonucunu desteklemektedir. (Girgin, 2009)

yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin empati ve öz yeterliliklerini kapsayan duygusal zeka seviyelerini ele alan ve literatürde bulunan bir diğer araştırma ise, çocukların ve kişisel yaşamlarında bulunan problemleri etkili bir biçimde çözebilmek için duygusal zekanın kişide yüksek seviyede olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Girgin'in çalışması ulaşmış olduğumuz empati ve öz yeterlilik kavramlarının kişide yüksek seviyede bulunduğu takdirde yaşanan problemleri etkili bir şekilde çözüme kavuşturacağını destekler niteliktedir. (Öcal & Şenel, 2016) yapmış olduğu çalışmasında yaş grubu farketmeksizin duygusal zeka öğrenme ortamlarının genel öz yeterlilik inançlarını arttıracığı sonucuna varmıştır. Öcal ve Şenel'in çalışması ulaşmış olduğumuz duygusal zeka ortamlarının etkin bir şekilde oluşturulursa yaş grubu farketmeksizin öz yeterlilik ve empati üzerinde olumlu sonuçları olacağını desteklemektedir.

Yapılmış olan araştırmanın analizleri sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimleri ve öz yeterlilikleri arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin empatik ilişkiler kurabilmelerinin onların öz yeterlilik seviyelerini arttıracığı düşünülmektedir. Yapılacak olan diğer çalışmalarda elde edilen bulgular daha geniş çerçeveden araştırılabilir. Örneklem grubunu genişleterek farklı branşlardaki öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının empati ve öz yeterliliklerinin akademik alanda almış oldukları dersler, staj veya çalışma hayatlarında karşılaşmış oldukları durumlarda empati kurabilmelerinin öz yeterlilik seviyelerine etkisinin olup olmadığına bakılabilir.

Kaynakça

- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Türkçeye Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim - Ohio State University and Middle East Technical University*, 74-81.
- Çelik, E., & Çağdaş, A. (2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23-38.
- Çelik, E., & Çağdaş, A. (2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 23-38.
- Öcal, K., & Şenel, E. (2016). Duygusal Zekanın Sosyal Destek Algısı Üzerindeki Etkisi: Öz Yeterlik İnancının Aracı Rolü. *Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 17(36), 138-154.
- Önen, A. S., & Koçak, C. (2013). Öğretmen Adayları İçin Empatik Yönelimler Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 947-964.
- Arseven, A. (2016). Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi. *Turkish Studies*, 11-19 Fall 2016, 63-80.
- Bandura, A. (1995). Self-Efficacy in Changing Societies. *Cambridge University Press*, 1-46.
- Bellack, J. P. (1999). Emotional Intelligence: A Missing Ingredient? *Journal of Nursing Education*, 3-4.
- Cooper, B. (2002). Teachers As Moral Models: The Role Of Empathy İn The Relationships Between Teachers and Their Pupils. *Yayımlanmış Doktora Tezi*. İngiltere: Leeds Metropolitan University.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayandırılarak Ölçülmesi ve Psikodrama İle Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 155-190.
- Doğan, S., & Demiral, Ö. (2007). Kurumların Başarısında Duygusal Zekanın Rolü ve Önemi. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14(1), 209-230.
- Gündüz, B. (2013, Ağustos 23). Emotional İntelligence, Cognitive Flexibility and Psychological Symptoms İn Pre-Service Teachers. *Global Journal of Psychology and Behavioural Education*, 1, 12-20.
- Girgin, G. (2009). Öğretmen Adaylarında Duygusal Zekanın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi- Çağdaş Eğitim* (22), 131-140.
- Goleman, D. (1995). *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* (2005 b., Cilt 29). (B. Seçkin Yüksel, Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Ioannidou, F., & Konstantikaki, V. (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it really about? *International Journal of Caring Sciences*, 1(3), 118-123.
- Kavrayıcı, C., & Bayrak, Ç. (2016, Ağustos). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23), 623-658.
- Kesicioğlu, O. S., & Güven, G. (2014). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyleri İle Problem Çözme, Empati Ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1371-1383.

- Kesicioğlu, O. S., & Güven, G. (2014). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme, Empati ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9-5, 1371-1383.
- Mutlu, T. O., Şentürk, H. E., & Zorba, E. (2014). Üniversite Öğrencisi Tenisçilerde Empatik Eğilim ve İletişim Becerisi. *International Journal of Science Culture and Sport*(1), 129-137.
- Pala, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 13-23.
- Ramana, T. V. (2013). Emotional Intelligence And Teacher Effectiveness -An Analysis. *Emotional Intelligence And Teacher Effectiveness*, 2(2), 18-22.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence - Imagination, Cognition and Personality. *Journal of Personality*, 9, 185-211.
- Türkeç Aktaş, Y. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yeterlilik Düzeyleri. *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Aydın, Türkiye: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (Cilt 6). Pearson New International Edition.
- Taner, P. O. (2017, Nisan 23). The Viewpoints of Instructors about the Effects of Teacher Education Programs on Prospective Teachers' Affective Characteristics. *Eurasian Journal of Educational Research*, 105-120.
- Toran, M. (2017, Mart 10). An Analysis of Preschool Teachers' Sense of Efficacy: A Case of TRNC. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4), 121-131.
- Tschannen, M., & Hoy, A. W. (2001, Ekim). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education- Elsevier*, 17(7), 783-805.
- Uyanık Balat, G., Çelebi, G., Yılmaz, H., & Gümüştekin, T. (2014). Duygusal Zekâ Ve Empatik Eğilim: Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma. *Turkish Studies*, 9(8), 893-901.
- Uyanık Balat, G., Çelebi, G., Yılmaz, H., & Gümüştekin, T. (2014). Duygusal Zeka ve Empatik Eğilim: Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 893-901.
- Yılmaz, C., Fidan, Y., & Yıldırım, C. (2014). Duygusal Zeka Ve Örgüt İklimine Etkisi. *Academic Platform-Business & Management Studies: An International Journal*, 2(3), 243-261.

Extended Abstract

The aim of this study is to determine the relationship between preschool teacher candidates' empathic orientation and self-efficacy. It is important to determine the level of these two important social skills of a teacher candidate. This research was conducted according to the relational survey model, one of the quantitative research methods. Convenience sampling method was benefitted in the study. The sample consists of 120 teacher candidates studying at the Department of Preschool Education Teaching, Department of Primary Education, Faculty of Education, who attend a private university in the 2019-2020 academic year. "Personal Information Form", "Empathic Orientation Scale" and "Teacher Self-Efficacy Scale" developed by the researchers were used to determine the relationship between preschool teacher candidates' empathic orientation and teacher self-efficacy and to examine them according to some variables. Using these scales, the relationship between empathic orientations and self-efficacy was examined. From the obtained data set, analysis was carried out in line with the sub-problems of the research and the structural properties of the data set were determined. While descriptive statistics were used in the data analysis of the study, SPSS 24 package program was used. After the analysis, a weak positive correlation was found between the empathic orientation and self-efficacy of the teacher candidates in the data group. Based on this result, it is thought that the teacher candidates' self-efficacy and empathy levels are weak due to the limited courses in the academic field. It has been suggested to add courses or training programs that can strengthen these characteristics of teacher candidates to teacher training programs.

Education will continue to be the most important field of today and tomorrow. The foundations of the education process are laid in the preschool period, which starts with the birth of human beings and forms the most valuable and important part of their development. They are teachers who can help children gain knowledge and skills by contributing to their development. For this purpose, various methods and theories are brought together. One of these theories is the theory of multiple intelligence and one of the fields belonging to this theory is emotional intelligence. Emotional intelligence, in its simplest terms, can be defined as the ability to understand and direct the emotions of others or yourself.

124

Emotional intelligence can be explained as our ability to express and control emotions after perceiving the feelings and thoughts of the other person or ourselves. The competencies of emotional intelligence in the individual are grouped under two main headings as personal competence and social competence. Self-efficacy consists of a person's motivation, self-consciousness, and ability to manage herself/himself against events or situations. These characteristics are based on self-efficacy. It covers the competencies that the person has and is aware of. In other words, it includes gains such as the ability to think creatively, to produce solutions to problems, and to keep their feelings and thoughts under control. Social competence, on the other hand, includes social skill capacity in order to empathize and communicate well. These qualities in the person make their communication with others healthy, while valuing interpersonal differences, preventing conflicts, being able to deal with others effectively thanks to empathy, and ensuring that the person is in a team for common purposes.

In the light of all these, if the emotional intelligence of preschool teachers or teacher candidates is high, they will be able to develop empathy with others and their self-efficacy can be significantly increased.

Teachers with high emotional intelligence are the teachers who know themselves, are aware of their strengths or weaknesses, can manage their emotions and communicate well in line with effective relationships. Teachers have a key role in raising their communication with children to a high level, giving the gains in a healthy and high quality way, and most importantly, and helping children to develop their personality. They can make their classroom environments safe, transparent and effective while establishing a healthy communication with children by empathizing. It is known that preschool teachers can establish a healthy communication if they can empathize with children, parents and the people they communicate with in their own lives. Teachers with developed empathy skills are thought to have competencies such as the tendency to take responsibility compared to teachers with lower empathy, their ability to give healthy gains to support children's development, and to have less conflict with the individuals they communicate with. Preschool teachers should be aware of their own

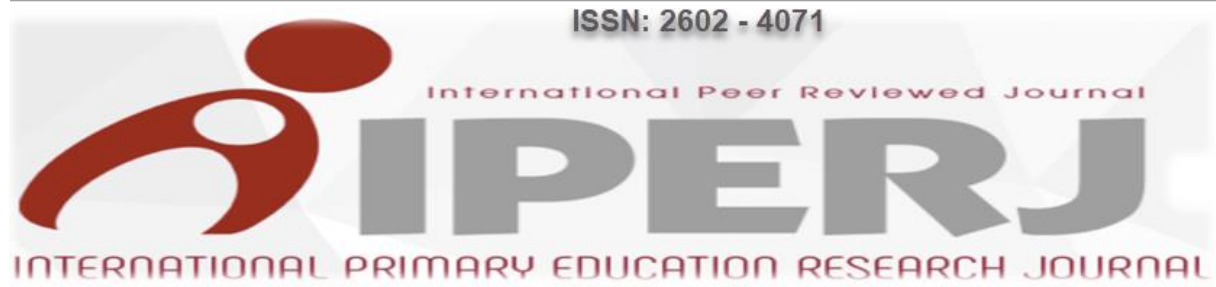
competencies and develop their deficiencies. Teachers become role models in changing and developing children's behavior. In order for an education to be considered successful, the proficiency levels of the teachers who will implement the education must be high. It can be said that there is a close relationship between teachers' beliefs in their proficiency in their profession and their self-efficacy.

The responsibilities of preschool teachers or candidates are very high and important for themselves, children and society. Although opportunities are important for preschool teachers, it is more important for them to realize themselves. Because it can be said that a teacher who has realized herself/himself can have developed empathy skills and can minimize communication conflicts, as a result, her/his self-efficacy can be positively affected.

As a result of the analysis of the study, it was concluded that there was a weak positive relationship between the empathic orientation and self-efficacy of preschool teacher candidates. According to this result, it is thought that the ability of teacher candidates or teachers to establish empathic relationships with children, parents and administrators will increase their self-efficacy levels. This research that has been conducted is limited to 120 preschool teacher candidates. Findings obtained in other studies to be conducted can be investigated in a broader framework and with this suggestion working with different groups can be considered broadly. In order for teachers or teacher candidates to give certain gains to children regarding preschool education, as well as to establish an emotionally healthy communication with children, additions can be made to the concept of empathy and to the academically determined courses to increase their self-efficacy levels.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





Cumhuriyetin İlk Yıllarındaki İlkokul Tarih Ders Kitaplarında Mustafa Kemal Atatürk ve Silah Arkadaşları

Mustafa Kemal Atatürk And His Comrade in Arms in Primary School History Course Books in The First Years of The Republic

Ahmet VURGUN¹

Nuri BRİNA²

doi: 10.38089/iperj.2021.57

Geliş Tarihi: 14.04.2021

Kabul Tarihi: 24.05.2021

Yayınlanma Tarihi: 31.07.2021

Öz: Bu çalışmada, Türkiye Cumhuriyetinin ilk yıllarındaki ilkokul tarih ders kitaplarında, Türk İstiklal Savaşını yürüten Mustafa Kemal Atatürk ve silah arkadaşlarının nasıl anlatıldığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Böylece cumhuriyetin ilk kuşağına sunulan Türk İstiklal Savaşının lider kadrosu ve komuta kademesinin imajı betimlenmiş olacaktır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden tarihsel araştırma kullanılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarındaki (1924-1928) ilkokul tarih ders kitapları, araştırmanın temel verilerini oluşturmakta olup, bu veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Ardından araştırmanın amacı doğrultusunda o dönem ilkokullarda okutulan sekiz farklı tarih ders kitabı incelenmiş ve Osmanlı Türkçesiyle yazılı bulunan eserlerin araştırma konusu ile ilgili olan kısımları günümüz Türkçesine transkript edilmiştir. Neticede doküman incelemesiyle elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen ilkokul tarih ders kitaplarında, Mustafa Kemal Atatürk ve silah arkadaşları olan İsmet Paşa, Fevzi Paşa, Kazım Karabekir Paşa, Miralay Nazım Bey ve Türk İstiklal Savaşı'nın komuta kademesinde görev yapan bazı isimlerin yer aldığı tespit edilmiştir. Ders kitaplarındaki bu isimlerin, Milli Mücadele sürecinde göstermiş oldukları askeri başarılarının ve kahramanlıklarının yanı sıra, hem siyasi hem de diplomatik anlamdaki faaliyetleri ve başarılarının da göz önünde bulundurulduğu görülmüştür. Çalışmadan hareketle, Mustafa Kemal Atatürk ve silah arkadaşları yani Türk İstiklal Savaşının komuta kademesinden bazı isimlerin, çocukların hafızalarında pekiştirilmek istendiği görülmektedir. Keza bu ders kitaplarını okuyan çocuklar, cumhuriyetin ilk kuşağı olup, yaşanan süreçten bizzat etkilenmişlerdir. Yani yaşanan, duyulan ve hissedilen bir tarihten yazılan ve okunan bir tarihe ve tarih eğitimine gidilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Atatürk, Tarih Eğitimi, İlkokul, Ders Kitapları

Abstract: In In this study, it is aimed to reveal how Mustafa Kemal Atatürk and his comrades in arms who held the Turkish War of Independence were described in the primary school history course book in the first years of the Republic of Turkey. Thus, the image of the leader cadre and command level of the Turkish War of Independence presented to the first generation of the republic will be depicted. Historical research, one of the qualitative research methods, was used in the study. Primary school history course books in the first years of the Republic (1924-1928) constitute the basic data of the research, and these data were obtained through document analysis. Then, in line with the purpose of the research, eight different history course books that were taught in primary schools at that time were examined and the parts of the works written in Ottoman Turkish related to the research subject were transcribed into today's Turkish. As a result, the data obtained through document analysis were analyzed by content analysis. In the primary school history course books examined within the scope of the research, it was determined that Mustafa Kemal Atatürk and his comrades, İsmet Pasha, Fevzi Pasha, Kazım Karabekir Pasha, Miralay Nazım Bey and some people who served in the command level of the Turkish War of Independence were included. In addition to the military achievements and heroism of these names in the course books during the War of Independence, it has been observed that both political and diplomatic activities and achievements are also taken into consideration. Based on the work, it is seen that Mustafa Kemal Atatürk and his comrades, that is, some names from the command level of the Turkish War of Independence, are wanted to be reinforced in the children's memories. Likewise, those children who read these course books are the first generation of the republic and had been personally affected by the process. In other words, a history and history education was made that was written and read from a history experienced, heard and felt.

Key Words: Atatürk, History Education, Primary School, Course book

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, ahmetvurgun43@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9148-7285>

² Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi, Kosova, nuri.brina@uni-prizren.com, <https://orcid.org/0000-0003-0885-0993>

Giriş

Türkiye’de tarih eğitiminin kurumsallaşması ve ders boyutunda okullarda yer almaya başlaması 1869 yılında hazırlanan *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi* ile gerçekleşmiştir (Demircioğlu, 2012; Şimşek, 2013; Vurgun, 2020). Burada, *Muhtasar Tarih-i Osmani* dersinin programa konmasıyla birlikte tarih öğretimi, temelden yani ilköğretimden itibaren okullarda yer almaya başlamıştır (Safran, 2006). Nizamnamenin yayınlanmasından sonra, okullarda okutulacak ders kitapları için yarışma düzenlenmiş ve bunun içinde tarih dersi de yer almıştır (Baymur, 1941). Yarışmayı, Selim Sabit Efendi’nin hazırladığı *Muhtasar Tarih-i Osmani* adlı kitabın kazandığı anlaşılmaktadır. İlk olarak 1875 yılında basılan kitapta, Osman Gazi’den II. Abdülhamid’e kadar Osmanlı padişahlarının dönemleri ana hatlarıyla anlatılmıştır (Ata, 2009).

II. Abdülhamid dönemi (1876-1909) tarih eğitiminde, önceki dönemin etkisi devam etmekle birlikte, bazı değişiklikler yaşanmıştır. Bu dönemde devletin bekasının öncelikle toplumsal bir bütünleşme ile sağlanacağı ve buna dayalı bir siyasetin izlenmesi gerektiği düşünülmüştür (Nurdoğan, 2011). Burada da tarih dersi önemli bir araç haline almış ve tarih eğitimi, İslam ve Osmanlı tarihi ağırlıklı olarak gerçekleştirilmiştir (Türk, 2013). Bu dönemde eğitim-öğretim faaliyetlerinde, Maarif Nezareti tarafından belirlenen ders kitapları kullanılmıştır. Devletin okullardaki ders içeriklerini kontrol etme endişesi, ders kitabı basımı işini hızlandırıcı bir faktör olmuştur (Nurdoğan, 2014). Yine dönemin tarih anlayışının, tarih eğitimine doğrudan yansımalarının olduğu görülmektedir (Vurgun, 2020). Nitekim II. Abdülhamid, devletin kurucu ve temel unsuru olan Türkler ve Türklük bilincinin canlandırılması ile ilgili pek çok faaliyette bulunmuş ve yapılan bu faaliyetler, eğitimde tarih dersleri ve ders kitapları ile yansıtılmaya çalışılmıştır (Engin ve Vurgun, 2014). Örneğin bazı tarih ders kitaplarında, Osmanlı Devleti’ni kuranların atalarının Orta Asya’daki Türk boylarından olduğu ve Oğuz Han vurgusu işlenmiştir (Ahmet Rasim, 1306).

II. Meşrutiyet Dönemine gelindiğinde İlk ve ortaöğretimde tarih ders kitapları aktif bir şekilde kullanıldığı gibi Darümuallimin’de eğitim gören öğretmen adaylarına tarih öğretimi uygulamalı olarak gösterilmiş ve beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır (Oruç, 2017). Yine bu dönemde Türk milliyetçiliği vurgusu, tarih eğitiminde etkin olmuştur. Keza dönemin koşullarıyla tarih eğitimi arasında oldukça sıkı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Özellikle 1912’den itibaren İttihat Terakki yönetiminin de etkisiyle dönemin eğitim anlayışı, *milli tarihimizi ve milli dilimizi yeni nesle öğretmek* olarak belirlenmiştir (Vurgun, 2016; Aytakin, 1988). Yine bu dönemde çeşitli yazarlar tarafından farklı okul düzeylerine göre ders kitapları hazırlanmıştır. Bu yazarların, cumhuriyetin ilk yıllarında da tarih ders kitapları hazırladıkları görülecektir (Çapa, 2012; Keleş ve Kiriş, 2006). II. Meşrutiyet dönemindeki tarih eğitimi, kendinden sonraki dönemde de etkisini hissetmiştir. Örneğin bu dönemdeki ilkökul tarih müfredatı, yeni bir tarih anlayışının hâkim olup bu bağlamda ders kitapları hazırlanana kadar Milli Mücadele dönemi ve cumhuriyetin ilk yıllarında Ankara hükümetlerince kullanılmaya devam etmiştir. Tarih ders kitaplarının içeriklerine bakıldığında bu durumu görebilmek mümkündür (Engin, 2000; Vurgun, 2016).

Emperyalist güçlere karşı yapılan Milli Mücadelenin başarıya ulaşması ve ardından ilan edilen cumhuriyet, Türkiye’de yeni bir dönemi başlatmıştır. Bu dönemde Mustafa Kemal Atatürk’ün önderliğinde yeni bir eğitim sisteminin temelleri atılmış ve eğitimdeki bu gelişmelerden tarih dersi de etkilenmiştir (Ata, 2000). Özellikle 3 Mart 1924’te çıkartılan Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla ülke içerisindeki tüm eğitim kurumları Maarif Vekâleti çatısı altında toplanmış ve ders programlarından ders kitaplarına değin birçok hususta yeni rejimin ilkeleri doğrultusunda çalışmalar yapılmaya başlamıştır (Aslan, 2012). Çıkartılan bu kanunla cumhuriyetin istediği ortak bakış açısına sahip kuşakların yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Dönmez, 2006). Hatta ülke içindeki azınlık ve yabancı okulları müfredat programında da bu amaç doğrultusunda birtakım düzenlemeler yapılmıştır (Vurgun ve Pamuk, 2021). Tevhid-i Tedrisat Kanununun kabulü sonrası cumhuriyetin esasları doğrultusunda yeni bir ilkökul müfredat programı hazırlanmıştır (Ata, 2014). 1924 programı olarak bilinen bu programda, ilkökullardaki tarih dersi üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarda yer almıştır. Haftalık olarak bakıldığında ise üçüncü sınıfta bir, dördüncü ve beşinci sınıfta ise iki ders olarak işlenmiştir. Programda özellikle üçüncü sınıftaki tarih dersinin içeriği ve yöntemi hakkında bilgi verilmiştir. Buna göre bu sınıftaki tarih dersi daha çok okuma ve sohbet şeklinde olacak ve meşrutiyetin ilanından 1924 yılına kadar meydana gelen önemli olaylar çocukların ilgisini çekecek şekilde anlatılacaktır. Bilhassa

Anadolu'da milli hareketlerin başlamasıyla cumhuriyetin ilanına kadar geçen milli uyanış devrine çok önem verilerek bu zamanın büyük şahsiyetleri anlatılacaktır. Yine Milli Mücadele, beşinci sınıf programında da işlenecek konular arasında bulunmaktadır (Maarif Vekâleti, 1924). Bu programla birlikte, Türkiye Cumhuriyetinin kuruluş süreci ilk kez tarih derslerinde yer almıştır (Aslan, 2012). Özellikle Milli Mücadele sürecinin yer alması, yeni rejimin tarih eğitimine verdiği önemin yanı sıra (Vurgun ve Özdemir, 2020) tarih eğitiminin kapsamı ve amaçlarında da değişiklik yaşandığını göstermektedir.

1924 müfredat programının hazırlanmasından iki yıl sonra yeni bir program hazırlanması gündeme gelmiştir. İlkokulun başlıca amacının iyi ve aktif vatandaş yetiştirmeyi esas aldığı belirtilerek 1926 yılında yeni bir ilkökul müfredat programı hazırlanmıştır (Maarif Vekâleti, 1926). Ardından bu yeni program 1926-1927 ders yılında birkaç okulda pilot olarak, 1927-1928 ders yılından itibaren ise ülkedeki bütün okullarda uygulanmıştır (Aslan, 2011; Çapa, 2012). Hazırlanan bu yeni müfredat programı tarih dersi bağlamında incelendiğinde, öncelikle dersin amaçlarının belirtildiği görülmektedir:

- 1.Çocuklara Türk milletinin geçmişi hakkında bilgi verip onlarda şuur uyandırmak.
- 2.Bugünkü medeniyetin uzun bir geçmişin ürünü olduğunu anlatmak.
- 3.Büyük şahısların hayat ve hareketlerini betimleyip, çocuklara model olacak örnekler göstermek (Maarif Vekâleti, 1926).

Bu yeni müfredat programında tarih dersi ilkökul dördüncü ve beşinci sınıflarda haftada iki ders olarak yer almıştır. Öncekinde olduğu gibi bu programdaki konular da cumhuriyetin ilanına kadar getirilmiştir (Maarif Vekâleti, 1926). Cumhuriyetin kurucusu Atatürk, bu programla yakından ilgilenmiş ve yeni programdaki tarihe ilişkin kısımların altını çizerek okumuştur. Atatürk, dersin hedefleri arasında yukarıda belirtilen son maddeyi özellikle işaretlemiştir (Ata, 1998). Atatürk'ün de altını çizdiği *Büyük şahısların hayat ve hareketlerini betimleyip, çocuklara model olacak örnekler göstermek* ifadesinin yeni programda özellikle ders kitapları vasıtasıyla işlendiği görülecektir.

Cumhuriyetin ilanından sonraki süreçte Türk tarihi, kolektif belleğin inşasında kilit rol oynamıştır (Akbaba, 2016). Bu inşa sürecinde ise tarih eğitimi devreye girmektedir. Keza tarih dersleri toplumu geleceğe hazırlayan bir misyona sahip olup (Dilek, 2007), milli kimliğin temel dayanağını teşkil etmektedir (Pamuk, 2014). Okullarda verilen tarih eğitimiyle değerlerini, kültürünü tanıyan ve benimseyen iyi vatandaşların yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Demircioğlu, 2007). Tarih dersinin eğitim sistemi içerisinde bu işlevini yerine getirmesinde ise en önemli materyallerden birini ders kitapları oluşturmaktadır. Ders kitapları, eğitim-öğretim faaliyetlerinde bilginin aktarımının yanı sıra siyasal ve toplumsal normları da hafızalara kazınmaktadır. Bu bakımdan siyasi bir işleve de sahiptirler. İktidarlar tarafından hazırlanan programlarla ders kitapları, öğrencilerin kişilik, inanç ve hayata bakış açılarını etkilerler (Pingel, 2004; Şimşek, 2019). Ders kitapları, konularının geniş bir zaman aralığını kapsamaması, tarihçilerin bakış açılarının tarihsel kurgu ile aktarımı ve siyasi etkiler nedeniyle özellikle tarih eğitiminde ayrı bir yere sahip olmuştur (Dönmez ve Yazıcı, 2013). Ders kitapları ayrıca içinde taşıdığı bilgilerle okurun zihninde imaj oluşturma özelliğine sahiptir. Bu anlamda tarih ders kitapları, tarihi bilgileri söylem eşliğinde vererek, bir imajlar bütünü oluşturmaya çalışır (Köksal, 2019). Tüm bunlar bir arada değerlendirildiğinde ders kitapları hakkında yapılacak çalışmaların önemi ortaya çıkmaktadır. Keza Ata'nın da belirttiği gibi ders kitapları hakkında yapılacak çalışmalar, geçmişteki devlet-siyaset ve eğitim ilişkisini gösterdiği için oldukça anlam kazanmaktadır (Ata, 2017).

Bu çalışmada, Türkiye Cumhuriyetinin ilk yıllarındaki ilkökul tarih ders kitaplarında (1924-1928) Türk İstiklal Savaşını yürüten Mustafa Kemal Atatürk ve silah arkadaşlarının nasıl anlatıldığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Böylece cumhuriyetin ilk kuşağına sunulan İstiklal Savaşının lider kadrosu ve komuta kademesinin imajı betimlenmiş olacaktır. Mustafa Kemal Atatürk ve silah arkadaşlarıyla ilgili literatürde bazı çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında, örneğin Akbaba (2019), 1934-2018 yılları arasında yayınlanan lise tarih ders kitaplarındaki Mustafa Kemal Atatürk imajını betimlemiş, Erkek tarafından sunulan bir tebliğde de (2004), lise ders kitaplarındaki Atatürk ve silah arkadaşlarından bahsedilmiştir. Şimşek ve Çakmakçı da (2019) çalışmalarında 1931'den 2018'e kadar ilkökul tarih ve sosyal bilgiler ders kitaplarında Milli Mücadelenin işlenişini içerisinde Atatürk ve silah arkadaşlarının yerini incelemiştir. Bahsedilen çalışmalarda, 1930 sonrası yayınlanan tarih ders

kitapları kullanılmıştır. Ancak bu çalışmada 1930 öncesi, 1924-1928 yılları arasında yayınlanan cumhuriyetin ilk, ilkökuller tarih ders kitapları incelenmiştir. Burada özellikle ilkökuller üzerinde durmak gerekir.

Cumhuriyet döneminde yeni bir nesil yetiştirmek için çocuk, birey ve vatandaş olarak algılanmaya başlamıştır. Bu algının sonucunda da okul aracılığıyla çocuğun eğitime önem verilmesinin zorunluluğu ön plana çıkmıştır (Alabaş, 2019). Bu bağlamda, cumhuriyetin eğitim politikalarında ilkökullere ayrı bir önem verildiğini belirtmek gerekir. Nitekim ilkökuller sayısına bakıldığında bu durum görülmektedir. Örneğin 1927-1928 ders yılında ülke içinde 78 ortaokul ve 19 lise bulunurken, 6042 ilkökuller bulunmaktadır (Alabaş, 2019). Tarih eğitimi açısından bakıldığında da ilkökuller önemi daha net anlaşılır. Çünkü bir toplumdaki tarih bilinci büyük ölçüde ilkökullerde oluşmaktadır. Türkiye’de de cumhuriyetin ilk yıllarında nüfusun önemli bir kısmı tarih bilgisini ilkökuller almıştır (Öztürk ve Yılmaz, 2001). Bu bağlamda modern Türkiye’nin dönüm noktalarından biri olan cumhuriyetin ilk yıllarındaki tarih ders kitaplarının incelenmesi, cumhuriyet tarihi ve tarih eğitimi araştırmalarının (Vurgun ve Özdemir, 2020) yanı sıra eğitim ve ilkökuller tarihi araştırmalarına da katkı sağlayacaktır. Bütün bunlardan başka, araştırmamızın konusunu oluşturan Mustafa Kemal Atatürk ve silah arkadaşları, aynı zamanda Türk İstiklal Savaşının kahramanları olarak tarihe geçmişlerdir. Tarih eğitiminin kimlik inşasındaki rolü düşünüldüğünde (Pamuk, 2014) kahramanları da göz önünde bulundurmak gerekir. Çünkü kahramanlar, askeri faaliyetleriyle milletin birliğini sağlayarak milli kimliğin doğuşuna ve vatanseverliğin gelişmesine katkı sağlamışlardır (Elban, 2018). Kahramanlar, bu özelliklerinin yanı sıra eğitimde birer değer özelliği taşımaktadır. Örneğin Mustafa Kemal Atatürk’ün şahsı, değerler eğitimi açısından çok önemli bir kaynak olarak gösterilebilir (Dönmez, 2006). Ayrıca içinde bulunduğumuz zaman dilimi Türk İstiklal Savaşının yüzüncü yıldönümüne karşılık gelmektedir. Bu durum çalışmamızın önemini daha da artırmakta, bugünden bir asır öncesine bakma fırsatı vermektedir (Vurgun ve Özdemir, 2020). Bu bağlamda, cumhuriyetin kurucu babalarının cumhuriyetin çocuklarına tarih ders kitaplarında nasıl anlatıldığı ve cumhuriyetin ilk kuşağının, Türk İstiklal Savaşının lideri Mustafa Atatürk ve silah arkadaşlarıyla ilk karşılaşmaları, hayli dikkat çekicidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden tarihsel araştırma kullanılmıştır. Tarihsel araştırma, geçmişte meydana gelmiş olayları tanımlamak, açıklamak ve böylelikle anlayabilmek için verilerin sistemli olarak toplanması ve değerlendirilmesidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Bu çalışmada da tarihsel araştırmanın gereği olarak dönemin dokümanlarından hareketle, ilkökuller tarih ders kitaplarındaki Mustafa Kemal Atatürk ve silah arkadaşları betimlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Cumhuriyetin ilk yıllarındaki (1924-1928) ilkökuller tarih ders kitapları, araştırmamızın temel verilerini oluşturmakta olup, bu veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi veren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmamızın temel verilerini oluşturan ders kitapları, İBB Atatürk Kitaplığı ve Atatürk Üniversitesi Seyfettin Özege koleksiyonundan temin edilmiştir. Ardından araştırmamızın amacı doğrultusunda o dönem ilkökuller okutulan sekiz farklı tarih ders kitabı incelenmiş ve Osmanlı Türkçesiyle yazılı bulunan eserlerin araştırma konusu ile ilgili olan kısımları günümüz Türkçesine transkript edilmiştir. Neticede doküman incelemesiyle elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Aşağıdaki tabloda araştırma kapsamında incelenen ders kitapları sunulmuştur:

Tablo 1. Araştırma kapsamında incelenen ilkökuller tarih ders kitapları

Ders Kitapları	Yazar	Yıl	Sınıf
Bizim Tarih	Ahmet Halit	1924	3
Milli Tarih	Köprülüzade Mehmet Fuat	1924	5
Türkiye Tarihi	Ahmet Refik	1925	3
Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri	İhsan Şerif	1926	5
Türk Çocuklarına Tarih Dersleri	Emin Ali	1927	5
Cumhuriyette Tarih	İhsan Şerif	1927-1928	4
İlk Mekteplere Tarih Dersleri	Ali Reşat	1928	4
Çocuklara Tarih Bilgisi	Ahmet Refik	1928	5

Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında incelenen ilkököl tarih ders kitaplarında, Mustafa Kemal Atatürk ve silah arkadaşları olan İsmet Paşa, Fevzi Paşa, Kazım Karabekir Paşa, Miralay Nazım Bey ve Türk İstiklal Savaşı'nın komuta kademesinde görev yapan bazı isimlerin yer aldığı tespit edilmiştir. Ders kitaplarındaki bu isimlerin, Milli Mücadele sürecinde göstermiş oldukları askeri başarılarının ve kahramanlıklarının yanı sıra, hem siyasi hem de diplomatik anlamdaki faaliyetleri ve başarıları da göz önünde bulundurulmuştur. Nitekim Milli Mücadele, salt askeri değil, siyasi ve diplomatik safhaları da olan geniş bir süreci sahayı kapsamaktadır.

Mustafa Kemal Paşa

İncelenen ders kitaplarının hepsinde Mustafa Kemal Paşa'dan bahsedildiği görülmektedir. Bu bağlamda Mustafa Kemal Paşa'nın; Milli Mücadele sürecindeki liderliği, siyasi faaliyetleri, askeri başarıları ve kahramanlığı üzerinde durulmuştur. Nitekim Ankara'da açılan TBMM'nin başkanlığına seçilmesiyle liderlik yönü, başkumandan olarak ordunun başına geçmesi ve kazanılan zaferlerle de askeri yönü ders kitaplarında şu şekilde vurgulanmıştır:

“...Anadolu'yu bu meclis idare etti. Mustafa Kemal Paşa bu meclise reis intihab olundu... Ankara bu azmini parlak bir surette gösterdi. Başkumandanlığa Mustafa Kemal Paşayı intihab etti. Genç Türk ordusunun manevi kuvveti on misli arttı” (Ahmet Refik, 1925).

“...Bu galeyan-ı milliyi idare edecek bu mukaddes ateşi kuvvetlendirecek bir başa ihtiyaç vardı. Allah millete acıdı. Bu pek ağır ve pek mesuliyetli vazifeyi bütün manasıyla başaracak zatı bize ihsan etti. Bu zat büyük dahi ve Gazimiz Mustafa Kemal Paşa idi. Bir anda Anadolu'ya yeniden can geldi. Kan geldi” (İhsan Şerif, 1926).

İncelenen ders kitaplarında Mustafa Kemal Paşa'dan en ayrıntılı olarak *Türk Çocuklarına Tarih Dersleri* adlı kitapta bahsedilmiştir. Esasen burada Mustafa Kemal Paşa'nın askeri geçmişi ve Milli Mücadele liderliğine giden yoldaki hayatı kısaca özetlenmiştir:

“İstiklal Harbine bir veçhe veren, onu muazzam bir zaferle neticelendiren Mustafa Kemal idi. İtalyanlar Trablusgarp'a asker çıkardıkları zaman gizlice Mısır hududunu aşarak, çöllerden geçerek İtalyanlara karşı kuvvetli bir müdafaa vücuda getirmişti. Mustafa Kemal Çanakkale boğazını müdafaaada en büyük kahramanlığı gösteren kumandanlarımızdan biri oldu. İngilizler Gelibolu yarımadasını ortadan bölmek için ani bir hücumla Anafartalar mevkiine asker çıkarmışlar, boğaza doğru süratle ilerlemeye başlamışlardı. Mustafa Kemal alaylarının başına geçerek İngilizleri tevkif etmişti. Ondan sonra paşa oldu. Yıldırım ordularına kumandan tayin edildi. Harbin fena idare edilmesinden müteessir olarak istifa etti. Mustafa Kemal Paşa mütarekeden sonra hain bir padişahın milleti felakete sürüklediğini İstanbul'da oturmakla sözle itiraz etmekle bir şey olamayacağını anlamıştı. Vicdanı ona vatani kurtarmak, Türk milletinin hürriyet ve istiklalini temin etmek vazifesini vermişti. Milletin felaketini gördü. Vicdanının emrini dinledi. Zahirde resmi bir memuriyet ile hakikatte tarihin kendisine tevdi ettiği mukaddes bir vazife ile İstanbul'dan vapura bindi Samsuna çıktı. Mustafa Kemal Paşa Anadolu'ya ayak basar basmaz dağınık ve perişan bir surette devam eden müdafaa muharebeleri bir intizam dahline girmeye başladı.” (Emin Ali, 1927).

İlkököl tarih ders kitaplarında, Mustafa Kemal Paşa'nın askeri yönü ve kahramanlığından bahsedilirken Milli Mücadele öncesine gidilerek Çanakkale Savaşlarındaki başarısına ve rolüne de değinildiği görülmektedir. Nitekim araştırma kapsamında incelenen sekiz kitaptan beş tanesinde Mustafa Kemal Paşa'nın Çanakkale Savaşlarındaki kahramanlığına atıfta bulunulmuş hatta bu kahramanlığıyla İstanbul'u kurtardığına dikkat çekilmiştir:

“Türklerin başına bir kahraman geçti. Bu kahraman Çanakkale'de düşmanı püskürten İstanbul'u düşmana aldirtmayan Mustafa Kemal Paşa...” (Ahmet Refik, 1928).

“Evvelce umumi harp esnasında Çanakkale'de Anafartalar'da İngilizleri mağlup ederek İstanbul'u kurtarmış olan Gazi Mustafa Kemal Paşa...” (Ali Reşad, 1928).

“Anadolu'nun mütevekkil bağından bir sada yükseldi işte ben varım! Bir anda bütün Anadolu'ya can geldi. Sada, Anafartalar'da İstanbul'u, yalnız İstanbul'u değil Türkün namusunu kurtaran Mustafa Kemal'in sadası idi” (İhsan Şerif, 1927-1928).

Bu ifadelerden başka, bir ders kitabında Mustafa Kemal Paşa'nın Çanakkale'deki kahramanlığının yanı sıra Trablusgarp Savaşındaki kahramanlığına da dikkat çekilmiştir:

“İşte Bingazi ve Anafartalar kahramanı Mustafa Kemal Paşa bütün tarihimizde hatta bütün cihan tarihinde misaline tesadüf edilmeyen bu ağır, mesuliyetli vazifeyi üzerine aldı” (Mehmet Fuat, 1924).

Ayrıca bazı ders kitaplarında, Mustafa Kemal Paşanın kahramanlığından bahsedilirken *halaskar* yani kurtarıcı olarak nitelendirildiği görülmüştür:

“Büyük halaskarımız Gazi Paşamız sözünü tuttu. Yıldırım süratiyle Yunan ordularının arkasına düştü. 15 gün zarfında ellerinde ne İzmir'i bıraktı ne Bursa'yı hepsini geri aldı. Bu öyle bir zafer idi ki dünya kurulalı bir misali daha görülmemiştir” (İhsan Şerif, 1926).

“Kafkas hükümetleri bizimle dostluk muahedeleri yaptılar ve Ankara'ya sefirler yolladılar. Bütün İslam âlemi bize dua ediyor; Gazi Paşayı milletin, Türklüğün İslamlığın halaskarı diye tavsif ediyorlardı” (Ahmet Halit, 1924). Burada Mustafa Kemal Paşa'nın Milli Mücadeledeki kahramanlığıyla aynı zamanda İslam dünyasının kurtarıcısı olarak görülmesi kayda değer olup, Milli Mücadelenin tüm İslam dünyasının bağımsızlığı için de önemli olduğunun vurgulanmak istendiği düşünülebilir.

Bazı kitaplarda Mustafa Kemal Paşa'nın stratejik başarısı üzerinde durulmuş ve vaadini gerçekleştirdiği vurgulanmıştır. Burada da dikkat çekilen Yunanlıların mağlup edilip ülkenin işgalden kurtarılmasıdır:

“Hükümet reisi ve Başkumandan Mustafa Kemal Paşa bir nutkunda Yunan ordusunu Anadolu'nun harim-i ismetinde boğacağımızı vaad etmişti. Bu vaat cihana hayret verecek kadar parlak bir şekilde yerine geldi” (Mehmet Fuat, 1924).

“Gazi artık bu işi kökünden halletmeye karar vermişti. Hatta bir defa Anadolu'yu Yunanlılara mezar yapacağım demiş idi. Koca Gazi Paşa sen bin yaşa sen hem harbin erisin hem de sözünün!” (İhsan Şerif, 1927-1928).

131

İlkokul tarih ders kitaplarının bir kısmında Mustafa Kemal Paşanın Milli Mücadele sürecindeki konuşmalarından doğrudan alıntılar yapıldığı gibi ayrıca okuma parçaları şeklinde sözlerinden alıntılar yapıldığı görülmektedir. Örneğin Bizim Tarih'te (Ahmet Halit, 1924), Dumlupınar Savaşı sonrası Mustafa Kemal Paşa'nın orduya gösterdiği hedef ve Türk milletine hitap ettiği beyanname verilmiştir:

“30 Ağustos Başkumandanlık Harbi şanlı ve şerefli muvaffakiyetlerle alnımızı yükseltti. O gün sevgili Gazi Paşamız, askerinin önünde bizzat kumandayı idare ediyordu, bütün Anadolu o gün Gazimizin mübarek eliyle istiklaline sahip oldu ve Türkiye'nin hayatı kurtarıldı. 1338 senesi Eylülünün birinci günü Gazi Paşamız büyük muzaffer ordusuna irad ettiği hitabeyi şu suretle bitiriyordu:

Ordular ilk hedefiniz Akdeniz'dir ileri!

“Büyük asil Türk milleti! Garb cephesinde 26 Ağustos 1338'den beri başlayan hareket-i taarruzumuz Afyonkarahisar, Altıntaş, Dumlupınar arasında büyük bir meydan muharebesi halinde beş gün, beş gece devam etti. Türkiye Büyük Millet Meclisi ordularının şecaati, sıdkı ve sürati tevfikat-ı sübhaniyeye vesile-i tecelli oldu. Zalim ve mağrur düşman ordusunun anasır-ı asliyesi akıllara dehşet verecek bir katiyetle imha edildi. Teşkilât ve teçhizat gibi an'anat ve muzafferiyeti ve ismi münhasıran milletimizin şuurundan ve ezeli, ebedi imanından vücut bulan ordumuzu fedakârlıklara lâyük olarak size takdim ediyorum. En büyük kumandanından en genç neferine kadar ordumuza hakim olan fikir, milletin gösterdiği vazife uğrunda şehit olmaktır. Bunu meydan-ı muharebede yakından müşahede ederek büyük millete haber veriyorum. Milletimizin bünyesindeki kudret ve mefkûreyi üç buçuk sene evvel rüfekayı mesaim ile ifade etmekten başlayarak tahammülsüz müşkülât içinde devam eden mücahedatımızın netayici tezahür ediyor. Milletinin rey ve iradesine istinad eden her işin neticesi millet için hayır ve saadet olduğu sabittir. Milletimizin istikbali emindir ve Nusret-i mev'udeyi ordularımızın istihsâl etmesi muhakkaktır.

Türkiye Büyük Millet Meclisi Reisi

Başkumandan Mustafa Kemal”

“Türkler, kendilerine hürriyet ve hâkimiyet kazandıran Dumlupınar’ı unutmadılar. Dumlupınar’ı Türk’e zafer ve istiklal kıblesi yaptılar. O gün Halaskar Gazi binlerce Türk’e şu sözleri söyledi: Bu abide Türk vatanına göz dikeceklerine Türk’ün 30 ağustos günündeki ateşini süngüsünü, savletini, Türk iradesindeki şiddeti hatırlatacaktır” (Ahmet Refik, 1925).

İsmet Paşa

Çalışma kapsamında incelenen ilkokul tarih ders kitaplarında, Milli Mücadelenin öne çıkan isimleri arasında Mustafa Kemal Paşa’dan sonra en çok İsmet Paşa’dan bahsedildiği görülmektedir. Burada, İsmet Paşa’nın askeri yönü ve özellikle İnönü Savaşları başta olmak üzere İstiklal Savaşında gösterdiği başarı ile Lozan Barış Antlaşmasındaki faaliyetleri üzerinde durulmuştur. Yani İsmet Paşa hem askeri hem de siyasi bakımdan değerlendirilmiştir:

“Çok sevdiğimiz güler yüzlü kahramanımız İsmet Paşa kumandayı ele aldı. İnönü’nde iki defa Yunanlıları vurdu kırdı” (İhsan Şerif, 1927-1928).

“Bu zaferi İsmet Paşa kazandı. İnönü kahramanı diye nam saldı” (Ahmet Refik, 1928).

Yine İsmet Paşadan İzmir’in kurtuluşu sonrası “Sevgili İsmet Paşamızın bilhassa muvaffakiyetlerini şükran ve minnetle yad etmeliyiz. Her dakika rahat ve huzurunu millet uğrunda feda etmiş, daima hayırlı zaferler kahramanı olmuştur” (Ahmet Halit, 1924) şeklinde bahsedilerek İstiklal Savaşındaki başarıları vurgulanmıştır.

İsmet Paşa’nın bu askeri yönünün yanında yukarıda da belirtildiği gibi Lozan üzerinden diplomatik başarısı ve tavrı üzerinde de durulmuştur. Bu bağlamda, Lozan’a giden heyete başkanlık ettiğinin yanı sıra (Ahmet Halit, 1924; Emin Ali, 1927), İsmet Paşa’nın sabrı ve metanetiyle Lozan’daki zorluklarla başa çıktığı vurgulanmıştır (İhsan Şerif, 1926). İsmet Paşa’nın Lozan’daki tavrı ve diplomatik başarısı, *Türkiye Tarihi* adlı ders kitabında şu şekilde anlatılmıştır: “Avrupa devletleri, Türkiye işlerini kararlaştırmak için, Lozan’da toplandılar. Türkiye tarafından da İsmet Paşa murahhas gönderildi. Türkiye’nin hukukunu müdafaaaya İsmet Paşa memur oldu. Konferans üç ay sürdü. İsmet Paşa, her zorluğa karşı durdu, Türkiye’nin hukukunu parlak bir surette müdafaa etti. Avrupa diplomatlarını hayretler içinde bıraktı. Askerlikteki dirayetini siyasette de gösterdi. Nihayet Lozan Muahedesi akd edildi” (Ahmet Refik, 1925). Bununla birlikte Mustafa Kemal Paşa’da olduğu gibi İsmet Paşanın da ifadelerinden alıntılar yapıldığı görülmektedir: “İsmet Paşa diyor ki: devletler muzafferiyetler üzerine kurulur. Türk cumhuriyeti İnönü’nde esaslı bir temelini atmış oldu” (Ahmet Refik, 1925).

Bir başka ders kitabında ise İsmet Paşa’nın askeri başarıları ile Lozan Barış Antlaşması sürecindeki faaliyetlerinin bir bütün olarak okuma parçası şeklinde verildiği dikkati çekmektedir:

“İsmet Paşa Lozan Galibi

İsmet Paşa yalnız cesur bir kumandan değildir; tedbirli, zeki, vatanını sever, en namuslu bir devlet adamıdır. İnönü zaferinden sonra, ordunun başına Gazi Mustafa Kemal geçti. Düşmanı Sakarya’da Dumlupınar’da tamamıyla ezdi. Düşman ordusunu İzmir’den denize döktü. Anadolu’da tek bir düşman bırakmadı. Avrupa devletleri bizi ezmek istiyorlardı. Nihayet başa çıkmayacaklarını anlayınca bizimle görüşmek istediler. Avrupa’da Lozan şehrinde toplandılar. Bizi de çağırdılar. İşte o zaman millet meclisimiz İsmet Paşa’yı gönderdi. O devirde Avrupalılara söz dinletmek geç şeydi. Çünkü hepsi de dünyadan kalktığımızı istiyorlardı. Lozan’da koca bir meclis kuruldu. İsmet Paşa o mecliste ne istiyorsak hepsini anlattı. Türkiye hür olacak. İşimize hiçbir devlet karışmayacak. Memleketimizi kendimiz idare edeceğiz dedi. Hatta daha birçok şeyler söyledi. Hâlbuki Avrupalılar, her zaman işimize karışırlar, bizi rahat bırakmazlardı. Tam üç ay istediklerimizi yapmamak istediler. Hayallerle avutmalarla vakit geçirdiler. Nihayet İsmet Paşa ne dediyse hepsini kabul ettiler. O zaman kadar Türkiye’de hiçbir devlet adamı Avrupalılara söz geçiremezdi. Hiçbir devlet adamı politikada Avrupalılara karşı zafer kazanamazdı. İşte bu ilk zaferi de İsmet Paşa kazandı. Türkiye’nin istiklalini Avrupa’da tasdik etti. İnönü kahramanı Lozan’da da galebe çaldı” (Ahmet Refik, 1928).

Fevzi Paşa

Türkiye Cumhuriyetinde mareşal rütbesine sahip iki kişiden biri olan Fevzi Paşa da ders kitaplarında bahsedilen Atatürk’ün silah arkadaşlarından birisidir. Ancak burada Fevzi Paşa’nın daha çok Sakarya Meydan Savaşındaki rolü ve öneminin öne çıktığı fark edilmektedir:

“Sakarya melhamesi yirmi gün sürdü. Yirmi gün gece Türk ordusu her türlü malzemesi mükemmel bir ordu ile gece gündüz çarpıştı. Yirmi gün güzel Sakarya şehit kanyla bezenerek gül renginde aktı. Fevzi Paşanın azmi Türk ordusunu çelik haline getirdi” (Ahmet Refik 1925). Benzer şekilde bir başka eserde Fevzi Paşa'nın Sakarya Savaşında büyük yararlılığının görüldüğü dile getirilmiştir (Ahmet Refik, 1928).

Fevzi Paşa ile ilgili bir diğer değerlendirme de *Bizim Tarih* adlı ders kitabında yapılmıştır. Burada Fevzi Paşa'nın “*En müşkül zamanlarda en büyük vazifeleri ifa ederek milletin ebedi şükranına hak kazandı*” dile getirilmiştir (Ahmet Halit, 1924).

Kazım Karabekir Paşa

İncelenen bazı ders kitaplarında, Milli Mücadelenin önde gelen komutanlarından Kazım Karabekir Paşa'nın doğu cephesindeki faaliyetleri anlatılmış ve bu kapsamda, özellikle Ermenilerle olan mücadele üzerinde durulmuştur:

“Kazım Karabekir Paşa, azimkâr bir kahramandı. Anadolu'nun şarkını o müdafaa etti. Serhat halkının bütün yiğitleri Paşanın maiyetinde çalıştılar. Şarkta Ermenistan hükümeti teşkil etmişti. Kazım Karabekir Paşa, Ermenistan'ın kuvvetlenmesine meydan vermedi. Ermenistan'a yürüdü, Sarıkamış, Kars, Gümrü Türkler eline geçti. Ermenilerden aldığı silahları da mühimmatı da Anadolu'nun garp cephesi kahramanlarına hediye etti. Ermenilerin krallık sevdası bu suretle zail oldu. Kazım Karabekir Paşa Ermenistan Fatihini unvanını aldı” (Ahmet Refik, 1925). Aynı şekilde *Milli Tarih* adlı ders kitabında Karabekir Paşa komutasındaki ordunun Ermeni kuvvetlerini mağlup edip Kars ve Gümrü'yü aldığı ve İngilizlerin Ermenilere verdiği silahları ele geçirdiği belirtilmiştir (Mehmet Fuat, 1924). Benzer ifadeleri *Bizim Tarih* adlı ders kitabında da görmek mümkündür: “Ermenistan hükümeti bize karşı tecavüzkâr bir vaziyet almaya başladı. Bunun üzerine Ermenilerin hadlerini bildirmek lazım geldi. Kumandanlarımızdan Kazım Karabekir Paşa bunlara eyi bir ders verdi” (Ahmet Halit, 1924).

İncelenen ders kitaplarından birinde, Kazım Karabekir Paşa'nın askeri başarılarının yanı sıra savaş sonucu yetim kalan çocuklara sahip çıkmasından bahsedilmiştir: “Şark cephesinin sükûnunu temin ettikten sonra o civardaki yetimlerimizi de düşünerek onlara hakiki bir babalık yapmış olan Kazım Karabekir Paşa da her türlü takdir ve tavsife layıktır” (Ahmet Halit, 1924).

Miralay Nazım Bey

İncelenen ders kitaplarının ikisinde Milli Mücadelenin başarılı ve yiğit komutanlarından olup Yunan taarruzu sırasında şehit olan Miralay Nazım Bey'den (Özakman, 2006) de bahsedilmiştir. Örneğin *Türkiye Tarihi* adlı kitapta Miralay Nazım Bey'in İnönü Savaşlarında büyük kahramanlığının görüldüğü ifade edilmiştir (Ahmet Refik, 1925). *Bizim Tarih*'te ise “*Altuntaştta şehid olan Miralay Nazım Bey ve maiyeti son nefere kadar nefeslerini feda ederek düşman hücumunu durdurdular*” şeklinde bahsedilmiştir (Ahmet Halit, 1924).

Diğer İsimler

Bu isimlerin yanı sıra, *Bizim Tarih* adlı ders kitabında, Türk İstiklal Savaşında görev yapan Atatürk'ün diğer silah arkadaşlarından kısaca bahsedildiği görülmüştür. Bu isimlerden birisi Refet Paşa'dır. İlgili ders kitabında, Milli Mücadelenin askeri safhasının başarıyla tamamlanmasından sonra Türk ordusunun Refet Paşa komutasında İstanbul'a girdiğinden bahsedilmiştir (Ahmet Halit, 1924). Ayrıca Milli Müdafaa Vekili Kazım Paşa, Kemaleddin Sami, Halit ve Fahreddin Paşaların ve bu gibi pek çok kıymetli askerin Milli mücadelenin başarıya ulaşmasında büyük hizmetleri olduğu belirtilmiştir (Ahmet Halit, 1924).

Ders Kitaplarındaki Görsellerde Atatürk ve Silah Arkadaşları

Çalışma kapsamında incelenen ders kitaplarında, Türk İstiklal Savaşında Mustafa Kemal Atatürk ve silah arkadaşları ile ilişkili fotoğraflara yer verildiği görülmektedir. Ayrıca bazı ders kitaplarındaki fotoğrafların altında kısa açıklamalarda bulunulmuştur. Aşağıdaki tabloda, Mustafa Kemal Atatürk ve silah arkadaşlarının fotoğraflarının ders kitaplarındaki durumu sunulmuştur (Ahmet Refik, 1925; Ahmet Halit, 1924; Mehmet Fuat, 1924; İhsan Şerif, 1926; Emin Ali, 1927; İhsan Şerif, 1927-1928; Ali Reşad, 1928; Ahmet Refik, 1928):

Tablo 2. Ders kitaplarında yer alan görsellerin sayısı ve içerikleri

Ders Kitapları	Görsel Sayısı	Görsel İçeriği
Çocuklara Tarih Bilgisi	5	-Başkumandan Mustafa Kemal -Ankara’da Reis-i Cumhuriyet Gazi Mustafa Kemal heykeli. İstiklal Harbinin azametli bir hatırası -İsmet Paşa İnönü Muharebesinde ordumuzun harekâtını tepeden takip ediyor. -İsmet Paşa -Reis-i Cumhuriyet Gazi Mustafa Kemal Hazretleri
Milli Tarih	5	-Mustafa Kemal Paşa -İsmet Paşa ve Fevzi Paşa -Mustafa Kemal Paşa, Büyük Millet Meclisinin sene-i devriye-i tesisinde ahaliyi meclisin balkonundan selamlar iken -Mustafa Kemal ve İsmet Paşalar asakir-i milliyeyi teftiş ederler iken
Bizim Tarih	5	-Türkü büyük zafere kavuşturan en büyük Türk (Mustafa Kemal Paşa) -İsmet Paşa ve Fevzi Paşa -Kazım Karabekir Paşa ve Kazım Paşa
Türkiye Tarihi	4	-Mustafa Kemal Paşa, -Kazım Karabekir Paşa -İsmet Paşa -Fevzi Paşa
Türk Çocuklarına Tarih Dersleri	4	-İstiklal Muharebeleri Başkumandanı Gazi Mustafa Kemal Paşa -Reis-i Cumhuriyet Mustafa Kemal Paşa hazretleri -Başvekil İsmet Paşa -İstiklal orduları Erkân-ı Harp Reisi Fevzi Paşa
İlk Mekteplere Tarih Dersleri	2	-Reis-i Cumhuriyet Gazi Mustafa Kemal Paşa -İsmet Paşa
Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri	1	-Büyük Gazimiz Mustafa Kemal Paşa Hazretleri
Cumhuriyette Tarih	1	-Büyük Halaskarımız Gazi Mustafa Kemal

Tablo 2’ye bakıldığında, Milli Mücadelenin lideri Mustafa Kemal Paşa’nın ders kitaplarının odak noktasında olduğu ve görsellerde içerisinde hem askeri hem de siyasi kategoride yer aldığı anlaşılmaktadır. Mustafa Kemal Paşa ile ilgili 13 görsel bulunmaktadır. Mustafa Kemal Paşa’dan sonra ders kitaplarındaki görseller içerisinde en çok İsmet Paşa bulunmakta olup kendisiyle ilgili 8 görsel yer almıştır. İsmet Paşa’yı 4 görselle Fevzi Paşa takip etmiştir. Kazım Karabekir Paşa ile ilgili de iki görsel yer bulunmaktadır. Bu arada Kazım Karabekir ile ilgili 1925’den sonraki basılan kitaplarda görsel bulunmadığı fark edilmiştir. Bu isimler dışında Atatürk’ün silah arkadaşlarından sadece Kazım Paşa’nın ders kitaplarında yer aldığı dikkati çekmektedir. Bunların yanı sıra tablodan hareketle konu ile ilgili en çok görsel, *Çocuklara Tarih Bilgisi*, *Milli Tarih* ve *Bizim Tarih*’te yer alırken, en az görselin *Cumhuriyette Tarih* ve *Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri* adlı ders kitaplarında bulunduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

İlkokul, cumhuriyetin ilk yıllarında hem sayı olarak hem de nüfusun büyük çoğunluğunun eğitim görmesi açısından eğitim politikalarında ayrı bir yere sahip olmuştur. Bu nedenle ilkokullara ve ilkokuldaki tarih eğitimine yeni rejimin beklentileri doğrultusunda önem verilmiştir. Bu bağlamda 1924 ve 1926 yıllarında iki müfredat programı ve ders kitapları hazırlanmıştır. Milli tarih anlayışı doğrultusunda hazırlanan cumhuriyetin bu ilk tarih ders kitaplarında konular, Milli Mücadele ve Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşuna kadar getirilmiştir. Böylece cumhuriyetin çocuklarına, cumhuriyetin kuruluş öyküsü ve kurucu babaları anlatılmıştır. Bu çalışmada, cumhuriyete giden yolun taşlarının döşendiği Türk İstiklal Savaşının lider kadrosunun yani Mustafa Kemal Atatürk ve silah arkadaşlarının, ilkokul tarih ders kitaplarında nasıl sunulduğu incelenmiştir. Türk İstiklal Savaşı süreciyle sınırlandırılan çalışmada, Mustafa Kemal Paşa ve silah arkadaşları olan komuta kademesinin önde gelen isimlerinin ders kitaplarında belirtildiği görülmüştür. Bu isimlerin, İsmet Paşa, Fevzi Paşa, Kazım Karabekir Paşa, Miralay Nazım Bey, Refet Paşa, Milli Müdafaa Vekili Kazım Paşa, Kemaleddin Sami, Halit ve Fahreddin Paşalardan oluştuğu görülmektedir. Ancak ders kitaplarında Türk İstiklal Savaşının odak noktasında Mustafa Kemal Paşa ile İsmet ve Fevzi Paşaların bulunduğu anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamında incelenen tarih ders kitaplarında temel vurgu, Türk İstiklal Savaşının Mustafa Kemal Paşanın liderliğinde başarıya ulaştığıdır. Bu bağlamda Mustafa Kemal Paşa'nın askeri başarıları ve kahramanlığı, Milli Mücadele öncesinden başlatılmıştır. Yani tarihsel arka plana gidilerek Trablusgarp Savaşından itibaren ve özellikle Çanakkale Savaşlarındaki başarısının ve *Anafartalar Kahramanı* olarak nitelendirilmesinin örnekleri ilkokul tarih ders kitaplarında görülmektedir. Keza Mustafa Kemal Paşa'nın geçmişte, özellikle Çanakkale Savaşlarında kazandığı zaferler askerlik kariyerini ve geleceğini olumlu etkilemiştir. O dönemde *Anafartalar Kahramanı* unvanıyla tüm yurttan tanınan ve ilgi gören Mustafa Kemal Paşa'nın İstiklal Harbi liderliğinin temeli, Çanakkale'de atılmıştır (Engin ve Albayrak, 2016; Akça, 2015). Mustafa Kemal Paşa'nın ardından ders kitaplarında en sık İsmet Paşa'dan bahsedildiği fark edilmektedir. Burada İsmet Paşa'nın askeri ve Lozan sürecindeki rolü nedeniyle diplomatik başarılarının üzerinde durulmuştur. İsmet Paşa'nın ardından ders kitaplarında adından bahsedilen Mareşal Fevzi Paşa'nın Sakarya başta olmak üzere Türk İstiklal Savaşındaki askeri başarısına değinilmiştir. Türk İstiklal Savaşının Doğu Cephesi Komutanı Kazım Karabekir Paşa da ders kitaplarında bahsedilen Atatürk'ün silah arkadaşlarından birisidir. Kazım Karabekir Paşa'nın Ermenilerle mücadelesi ve başarısına değinilmiştir. Ancak Kazım Karabekir Paşa'dan bahseden kitapların 1924 ve 1925 yıllarında (Ahmet Halit, 1924; Mehmet Fuat, 1924; Ahmet Refik, 1925) yayınlandığı görülmektedir. Keza 1926 sonrası basılan ve araştırma kapsamında incelenen ilkokul tarih ders kitaplarında Kazım Karabekir'in ismi geçmemektedir. Benzer durum Refet Paşa için de geçerlidir. Buradan hareketle iç politikada meydana gelen gelişmelerin ders kitaplarına yansıdığı söylenebilir. Keza Kazım Karabekir ve Refet Paşalar, ilk muhalefet partisinin yöneticileri olmalarının yanı sıra Mustafa Kemal Paşa'ya karşı hazırlanan İzmir'deki suikast girişimi dolayısıyla yargılanıp beraat etmişlerdir (Engin, 2011). Kazım Karabekir Paşa'nın askeri yönünün yanı sıra bir ders kitabında (Ahmet Halit, 1924), *yetimler babası* olarak nitelendirildiği dikkati çekmektedir. Nitekim Kazım Karabekir Paşanın eğitimci bir yönü de bulunmaktadır. Görev yaptığı Doğu Anadolu'da yetim kalan çocuklara sahip çıkan Karabekir Paşa, bu çocuklar için bazı okullar açarak onların eğitimden mahrum kalmayıp iyi yetişmeleri için gayret göstermiştir (Köstüklü, 2001). İncelenen tarih ders kitaplarında Atatürk ve silah arkadaşlarıyla ilgili fotoğraflar da sunulmuş ve bazılarının altında kısa açıklamalar yapılmıştır. Böylece Atatürk ve silah arkadaşları yani Türk İstiklal Savaşının komuta kademesinden bazı isimler, hafızalarda pekiştirilmek istenmiştir. Ders kitaplarında yer alan bazı ifadelerde olduğu gibi fotoğraflarda da kahramanlık vurgusunun yoğun olarak işlendiği de fark edilmektedir.

Çalışma kapsamında incelenen kitaplar 1924-1928 yılları arasında yayınlanmıştır. Bu tarihler, Türk İstiklal Savaşına (1919-1922) çok yakın zaman dilimidir. Bu nedenle kitapların yazılış tarihlerinin, oluşturulan içeriği ve kullanılan dili doğrudan etkilediği görülmektedir. Yaşanılan sürecin, Türk İstiklal Savaşının meydana getirdiği duygu ve bakış açısının tarih ders kitaplarına yansıdığı görülmektedir. Ayrıca araştırma kapsamında incelenen isimlerin büyük bir kısmı kitapların basıldığı yıllarda hayatta olup, Mustafa Kemal Paşa, İsmet Paşa ve Fevzi Paşa, ülkenin sivil ve askeri bakımdan idaresine hakim durumdadırlar. Bütün bunların yanı sıra dönemin ders kitaplarından bahsedilirken, bu kitapları okuyan çocukların yaş aralığını da dikkate almak gerekir. Keza 1924-1928 yılları arasında

ilkokul tarih ders kitaplarını okuyan çocuklar, Cumhuriyetin ilk kuşağı olup Türk İstiklal Savaşından bizzat etkilenmiştir. Nitekim çocukların yaşları ve yaşadıkları düşünüldüğünde bu durum net olarak anlaşılır. Yani yaşanan, duyulan ve hissedilen bir tarihten yazılan ve okunan bir tarihe ve tarih eğitimine gidilmiştir. Bu bakımdan çalışma, belirli bir zaman diliminde okul-tarih-çocuk üçgenindeki döngüyü göstermesi bakımından hayli ilginç bir durum ve örnek teşkil etmektedir.

Kaynakça

- Ahmet Halit. (1924). *Bizim tarih*. İstanbul: Amedi Matbaası.
- Ahmet Rasim. (1306). *Küçük tarih-i osmani*. İstanbul.
- Ahmet Refik (1925). *Türkiye tarihi*. İstanbul: İbrahim Hilmi Matbaası.
- Ahmet Refik (1928). *Çocuklara tarih bilgisi*. İstanbul: İbrahim Hilmi Matbaası.
- Akbaba, B. (2016). Türkiye cumhuriyetinin ilk yıllarındaki vatandaş yetiştirme politikalarında tarih yazımı ve öğretiminin işlevi. *Türk Yurdu*, 36 (41), 47-51.
- Akbaba, B. (2019). Tarih ders kitaplarında mustafa kemal atatürk imajı. A. Şimşek (Edt.), *Tarih Ders Kitaplarında İmajlar* (s. 375-391). Ankara: Pegem Akademi.
- Akça, B. (2015). Alman subayı binbaşı mulman'ın "çanakkale muharebesi" adlı eserine göre çanakkale savaşlarında mustafa kemal'in yeri. *Türk Yurdu*, 331, 47-49.
- Alabaş, R. (2019). *Cumhuriyet ve çocuk*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Ali Reşat (1928). *İlk mekteplere tarih dersleri*. İstanbul: Türk Neşriyat Yurdu.
- Aslan, E. (2011). Osmanlı'nın "mekatib-i iptidaiye"sinden türkiye cumhuriyeti'nin "ilk mektepler"ine geçişte tarih programlarında değişim. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 48, 749-777.
- Aslan, E. (2012). Atatürk döneminde tarih eğitimi I: türk tarih tezi öncesi dönem (1923-1931). *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 331-346.
- Ata, B. (1998). John dewey ve türkiye'de ilköğretimde tarih öğretimi (1923-1930). Ç. Baytekin ve B. Türkoğan (Yay. Haz.), *Kocaeli Üniversitesi ve Atatürk Araştırma Merkezinin Ortaklaşa Düzenledikleri "Atatürk'ün Cumhuriyet'in İlanından Sonraki Hedefleri Sempozyumu" Bildirileri* (s. 57-77).
- Ata, B. (2000). Atatürk, tarih öğretimi ve müzeler. *Türk Yurdu*, 20 (160), 85-90.
- Ata, B. (2009). Selim Sabit Efendi'nin okul tarihi inşası. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 377-392.
- Ata, B. (2014). 1924'te İlkokullarda tarih öğretimi: d'alembert etkisi altında türk deneyimi. *Turkish History Education Journal*, 3 (1), 43-61.
- Ata, B. (2017). Tarih öğretiminin tarihi (1869-1922 dönemi). İ. H. Demircioğlu ve E. Demircioğlu (Edt.), *Türkiye'de Tarih Eğitimi Araştırmaları El Kitabı* (s.1-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Aytekin, H. (1988). II. Meşrutiyet devrinde türk ocaklarının türk eğitim sistemine etkileri. *Türk Yurdu*, 9 (19).
- Baymur, F. (1941). *Tarih öğretimi*. Ankara: Recep Ulusoglu Basımevi.
- Çapa, M. (2012). Osmanlı imparatorluğundan türkiye cumhuriyetine geçiş sürecinde türkiye'de tarih öğretiminin tarihçesi. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2, (3), 1-28.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). *Tarih eğitiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H. (2012). Osmanlı devletinde tarih yazımının tarih öğretimi üzerine etkileri. *Milli Eğitim*, 193, 115-125.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dönmez, C. (2006). Değerler eğitiminde kahramanların kullanımına bir örnek: Mustafa Kemal Atatürk. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (2), 113-133.
- Dönmez, C. (2006). Atatürk'ün eğitim ile ilgili görüş ve uygulamalarına toplu bir bakış. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 91-109.
- Dönmez, C. & Yazıcı, K. (2013). Türkiye cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında tarihi karakterlerin kullanımını etkileyen faktörler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 243-265.
- Elban, M. (2018). Tarih düşüncesinde ve eğitiminde kahramanların/büyük adamların rolü. *Motif Akademi Halk Bilimi Dergisi*, 11 (22), 98-116.
- Emin Ali (1927). *Türk çocuklarına tarih dersleri*. İstanbul: Suhulet Kütüphanesi.
- Engin, V. (2000). İlkokullarda tarih eğitimi müfredatı (meşrutiyet'ten günümüze kısa bir tarihçe). *Türk Kültürü İncelemeleri*, 3, 283-298.

- Engin, V. (2011). *Hesaplaşma*, İstanbul: Yeditepe Yayınevi.
- Engin, V. & Vurgun, A. (2014). 19. yüzyıldan 20. yüzyıla osmanlılık-türkçülük algısı ve 19. yüzyılın başlarında modernleşme çabası. *TÜRKLER Uzun Bir Serüvenden Kısa Notlar* (s. 178-215). İstanbul: Arvana Yayınları.
- Engin, V. & Albayrak, M. (2016). *Tarihin akışını değiştiren savaş çanakkale 1915*. İstanbul: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Çanakkale Savaşları Gelibolu Tarihi Alan Başkanlığı Yayınları.
- Erkek, M. S. (2004). Lise tarih ders kitaplarında atatürk'ün silah arkadaşları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Fraenkel, J., Wallen N.& Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*, New York: Connect Learn Succeed.
- İhsan Şerif (1926). *Cumhuriyet çocuklarına tarih dersleri*. İstanbul: Kanaat Kütüphanesi.
- İhsan Şerif (1927-1928). *Cumhuriyette tarih*. İstanbul: Kanaat Kütüphanesi.
- Keleş H. & Kiriş A. (2006). Bir osmanlı tarihçisi olan ali reşat'ın hayatı, eğitimciliği ve tarih öğretimi ile ilgili görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 571-586.
- Köksal, H. (2019). Sunuş. A. Şimşek (Edt.), *Tarih Ders Kitaplarında İmajlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Köprülüzade Mehmet Fuat (1924). *Milli tarih*. İstanbul: Kanaat Kütüphanesi ve Matbaası.
- Köstüklü, N. (2001). *Kazım karabekir ve eğitim*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Maarif Vekâleti (1924). *İlk Mektepler Müfredat Programı*. İstanbul: Matbaayı Amire.
- Maarif Vekâleti (1926). *İlk Mektepler Müfredat Programı*. İstanbul: Matbaayı Amire.
- Nurdoğan, A. (2011). II. Abdülhamit döneminde devletin kosova'da açtığı okullar. *Türk Kültürü İncelemeleri*, 25, 35-76.
- Nurdoğan, A. (2014). II. Abdülhamid döneminde ilköğretim okullarındaki ders kitapları ve tarih öğretimi. *Turkish History Education Journal*, 3 (2), 82-111.
- Oruç, Ş. (2017). II. Meşrutiyet döneminde tarih öğretimi. A. Şimşek (Edt.), *Türkiye'de Tarih Eğitimi* (s. 37-53). Ankara: Pegem Akademi.
- Özakman, T. (2006). Albay nazım görev bekliyor. *Hürriyet* (23.01.2006).
- Öztürk C. & Yılmaz A. (2001). Türkiye'de harf inkılabından önce kullanılan ilkokul tarih programları ve ders kitapları. *KUYEB*, I(2), 409-427.
- Pamuk, A. (2014). *Kimlik ve tarih*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Pingel, F. (2004). *Ders kitaplarını araştırma ve düzeltme rehberi unesco* (Çev. N. Elhüseyni). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Safran, M. (2006). *Tarih Eğitimi, makale ve bildiriler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şimşek, A. (2013). Geçen yüzyılda türkiye'de tarih dersleri. C. Bayram, K. Özçetin ve A.Vurgun (Edt.), *Avrasya'da Türk Dili ve Tarihi Eğitimi Sempozyum Bildiriler* (s. 224-234). İstanbul: Türk Ocakları İstanbul Şubesi Yayınları.
- Şimşek, A. (2019). Giriş. A. Şimşek (Edt.), *Tarih Ders Kitaplarında İmajlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, A. & Çakmakçı, E. (2019). Cumhuriyet dönemi ilkokul tarih ders kitaplarında milli mücadele. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 15(30), 189-227.
- Türk, İ. C. (2013). *Osmanlı devletinde tarih eğitimi*. İstanbul: Arı Sanat Yayınevi.
- Vurgun, A. (2016). *Milli tarih nedir?* İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Vurgun, A. (2020). Tarih eğitiminin tarihinden bir kesit: 20. yüzyılın başlarında (1898-1904) osmanlı devlet okullarında tarih dersinin yeri. *Turkish History Education Journal*, 9 (2), 604-627.
- Vurgun, A. & Özdemir, Y. (2020). Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki ilkokul tarih ders kitaplarında milli mücadele döneminin siyasi ve diplomatik gelişmeleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 66, 335-347
- Vurgun, A. & Pamuk, A. (2021). Cumhuriyetin ilk yıllarında azınlık ve yabancı okullarında tarih ve coğrafya dersinin yeri. *International Journal of Geography and Geography Education*, 43, 64-79.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

In this study, it is aimed to reveal how Mustafa Kemal Atatürk who waged the Turkish War of Independence and his comrades in arms were explained in the primary school history course books of the first years of the Turkish Republic. Thus, the image of the leader staff and command level of the War of Independence presented to the first generation of the republic will be depicted. Historical awareness in a society is largely formed in primary school. In Turkey, in the first years of the republic, a significant portion of the population received historical information in primary school. In this context, the examination of the history course books in the first years of the republic, which is one of the turning points of modern Turkey, will contribute to the history of the republic and history education research as well as the history of education and primary school. Apart from all these, Mustafa Kemal Atatürk and his comrades, who are the subject of the research, have also gone down in history as the heroes of the Turkish War of Independence. Considering the role of history education in the construction of identity, it is necessary to consider the heroes as well.

In this study, historical research, one of the qualitative research methods, was used. Primary school history course books in the first years of the Republic constitute the basic data of the research, and these data were obtained through document analysis. The course books that constitute the basic data of the study were obtained from the İstanbul Metropolitan Municipality Atatürk Library and Atatürk University Seyfettin Özege collection. Then, in line with the purpose of the research, eight different history course books that were taught in primary schools at that time were examined and the parts of the works written in Ottoman Turkish related to the research subject were transcribed into today's Turkish. As a result, the data obtained through document analysis were analyzed by content analysis.

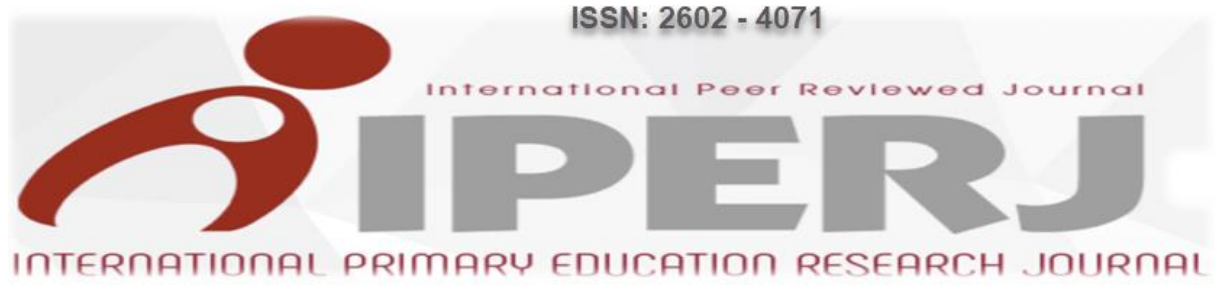
In the primary school history course books examined within the scope of the research, it was determined that Mustafa Kemal Atatürk and his comrades, İsmet Pasha, Fevzi Pasha, Kazım Karabekir Pasha, Miralay Nazım Bey and some names who served at the command level of the Turkish War of Independence were included. In addition to the military achievements and heroism of these names in the course books during the War of Independence, their political and diplomatic activities and achievements were also taken into consideration. It is seen that Mustafa Kemal Pasha is mentioned in all of the analyzed course books. In this context, Mustafa Kemal Pasha's leadership, political activities, military achievements and heroism in the National Struggle process were emphasized. It is seen that İsmet Pasha is mentioned the most after Mustafa Kemal Pasha. Here, the military aspect of İsmet Pasha and his success in the War of Independence, especially the İnönü Wars, and his activities in the Lausanne Peace Treaty are discussed. Fevzi Pasha, one of the two people with the rank of marshal in the Republic of Turkey, is also one of Atatürk's comrades in arms mentioned in the course books. However, it is noticed that the role and importance of Fevzi Pasha in the Battle of Sakarya comes to the fore. In some of the course books examined, the activities of Kazım Karabekir Pasha, one of the leading commanders of the National Struggle, on the eastern front were explained and in this context, especially the struggle with the Armenians was emphasized. In addition to these names, it was seen that Atatürk's other comrades in arms, who served in the Turkish War of Independence, were briefly mentioned. It is seen that these names are Refet Pasha, Kazım Pasha, Kemaleddin Sami, Halit and Fahreddin Pasha. In the course books examined within the scope of the study, it is seen that photographs related to Mustafa Kemal Atatürk and his comrades in the Turkish War of Independence were included. In addition, short descriptions were made under the photos in some course books.

In the study, which was limited by the process of the Turkish War of Independence, it was observed that Mustafa Kemal Pasha and his comrades-in-arms, the leading names of the command level, were mentioned in the course books. However, it is understood in the course books that Mustafa Kemal Pasha and İsmet and Fevzi Pashas were at the focal point of the Turkish War of Independence. The main emphasis in the history course books examined within the scope of the research is that the Turkish War of Independence succeeded under the leadership of Mustafa Kemal Pasha. Photographs of Atatürk and his comrades were also presented in the analyzed history course books, and brief explanations were made under some of them. Thus, Atatürk and his comrades, that is, some names from the command level of the Turkish War of Independence, were wanted to be reinforced in memory. It is seen that the writing dates of the books directly affect the created content and the

language used. It is seen that the process experienced, the feeling and perspective created by the Turkish War of Independence are reflected in the history course books.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





Geçmişte Dış Mekânlarda Oynanan Anadolu Çocuk Oyunları¹

Outdoor Plays of Children of Anatolia in the Past

Zeynep KILIÇ²
Dilan BAYINDIR³

doi: 10.38089/iperj.2021.58

Geliş Tarihi: 20.04.2021

Kabul Tarihi: 30.05.2021

Yayınlanma Tarihi: 31.07.2021

Özet: Bu araştırmanın amacı, geçmişte Anadolu’da dış mekânlarda oynanan çocuk oyunlarını oyuncu sayısı, oyuncu yaş grupları, oyun türü ve oyun materyallerine göre incelemektir. Araştırma, nitel bir araştırmadır. Araştırmaya Türkiye’nin 35 farklı ilinden, yaş ortalaması 51.49 olan, 111 kişi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada yer alan katılımcılar toplam 123 oyun tanımlamıştır. Bu oyunlar öncelikle oynandığı yere göre sınıflandırılmıştır. Buna göre, katılımcıların çocukken oynadıkları oyunların 12’si iç mekânda, 84’ü dış mekânda ve 27’si de hem iç hem de dış mekânda oynanmaktadır. Bu araştırma kapsamında, yalnızca dış mekânlarda oynanan 111 oyun incelenmiştir. Sonuç olarak, yetişkinlere kendi çocukluklarında oynadıkları oyunlar sorulduğunda, anlatılan oyunların özellikle dış mekânlarda oynanan, koşma, atlama, yakalama gibi fiziksel oyunlar olduğu görülmektedir. Oyuncuların yaş aralıklarına göre incelendiğinde temelde 3 kategorinin oluştuğu, bu kategorilerin 5 yaş üstü, 9 yaş üstü ve 12 yaş üstü olduğu; oyunların tamamına yakınının grup oyunu olduğu belirlenmiştir. Oyunların çoğunda materyal kullanılmaktadır ve materyal kullanılan oyunların yaklaşık yarısında doğal materyaller, diğer yarısında ise doğal olmayan materyaller kullanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk oyunları, Anadolu, dış mekân oyunları, nitel araştırma.

Abstract: The aim of this research is to examine the children's outdoor plays in Anatolia in the past according to the number of players, age groups, play types, and play materials. This research is a qualitative study. 111 people from 35 provinces with an average age of 51.49 participated in the study. The semi-structured interview form prepared by the researchers was used as the data collection tool in the study. The content analysis method was used in the analysis of the data. Participants in the study defined a total of 123 plays. These plays are primarily classified according to where they are played. 12 out of 123 plays that the participant played in their childhood were played indoors, 84 were played outdoors, and 27 were played both indoors and outdoors. In this research, 111 outdoor plays of these 123 plays were examined. To conclude, when adults were asked about the plays they played in their childhood, it was seen that most of the plays described were physical games such as running, jumping, and catching which are played outdoors. It is seen that almost all of these plays are group plays. Most of the plays involve materials. Almost half of the plays using materials use natural ones, and the other half use artificial materials.

Key Words: Children play, Anatolia, outdoor play, qualitative research.

¹ Bu araştırma, 24-25 Mart 2021 tarihleri arasında, Sakarya Üniversitesi’nde düzenlenen International Congress of Early Childhood Outdoor Practices (ICECOP) adlı uluslararası kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üy., İstanbul Medipol Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, zeynep.kilic02@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6481-4765>

³ Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, dilan.bayindir@balikesir.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6081-3690>

Giriş

Çok yönlü bir kavram olan oyun, bugüne kadar birçok düşünürün ve bilim dalının tanımlamaya çalıştığı bir olgudur. Günümüzde görüşleri etkisini koruyan pek çok düşünürün oyunu önemsendiği görülmektedir. Örneğin Plato (1955) öğretimin oyun yoluyla yapılması gerektiğini savunmuştur. Sonraki yıllarda yaşamış, Comenius (1964/1632), Froebel (1906), Rousseau (1966) ve Montessori (1973) gibi eğitim üzerine önemli etkiler bırakan düşünürlerin oyunu çocuk gelişiminin doğal ve vazgeçilemez bir parçası olarak gördükleri bilinmektedir.

Oyun ortamında çocuklar, hayali dünya ile gerçek dünya arasında bağ kurarak, gerçek hayattaki bilgi, becerilerle deneyimleri kazanır ve pekiştirirler (Wood ve Attfield, 1996, akt; Sevinç, 2004). Çocukların oynadıkları oyunlar çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemekte (Bal, 2005; Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007), yaratıcılıklarını (Pehlivan, 2005), problem çözme becerilerini ve uzlaşma becerilerini geliştirmektedir (Kaçar, 2016).

Oyun kavramı, çocuk ve çocukluk hakkındaki tarihsel görüş değişikliklerine göre farklı şekillerde ele alınmıştır (Santer, Griffiths ve Goodall, 2007). Çocukların gelişimleri üzerinde pek çok olumlu etkisi bulunan oyunun, yıllar içinde değişen dünya düzeni ve gelişen teknolojinin etkisiyle oynandığı alan, oyunda kullanılan materyaller yönünden farklılık gösterdiği görülmektedir. Tuğrul ve arkadaşları (2014) Türk toplumunda da görülen sosyal ve teknolojik değişimlerin, kuşaklar arasında görülen oyun tercihlerinde, oyun alanlarında, oyun materyallerinde, oyun arkadaşlarında farklılaşmaları da beraberinde getirdiğini belirtmektedir. Değişen sosyal yapılar ve teknolojik gelişmeler ile grup oyunlarının azaldığı ve tek başına oynanan oyunların arttığı görülmektedir (Yavuzer, 2003). Bu görüş yapılan güncel pek çok araştırma tarafından desteklenmiştir. Örneğin, Başal (2007) geçmiş yıllarda Türkiye'nin değişik bölgelerinde ve illerinde çocuklar tarafından oynanan oyunları incelediğinde genellikle çoğunun evin dışında, sokakta, boş bir alanda oynadığını ve grup oyunları oynayan çocuk sayılarının da günümüze göre daha fazla olduğu ortaya koymuştur. Tuğrul ve arkadaşları (2014) ise, kuşaklar arasında oyunun değişimi konusunda yaptıkları araştırma sonucunda, arkadaşlarla oynanan, fiziksel aktiviteye dayalı dış mekân oyunlarından, teknolojik ürünlerle iç mekânlarda oynanan oyunlara doğru değişim yaşandığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde, Özyürek, Tezel-Şahin, ve Gündüz (2018) günümüzdeki çocukların daha çok bilgisayar oyunlarını oynadığını ve yapılandırılmış oyun ve oyuncaklara yöneldiklerini göstermişlerdir.

Tüm bu değişen düzen içerisinde bugünün aile büyüklerinin çocukluklarında oynadıkları oyunların, bugünün çocuk oyunlarından farklarının belirlenebilmesi için, incelenmesi gerektiği düşünülmüştür. Böylece değişen oyun özelliklerinin neler olduğunun daha net belirlenebileceği ve geçmişten günümüze farklılaşan oyunların farklı bilim dallarınca yorumlanabilmesine destek olunabileceği düşünülmektedir. Bu bakış açısıyla araştırmanın temel amacı, günümüz yetişkinlerinin çocukluklarında Anadolu'da oynadığı çocuk oyunlarını incelemek olarak belirlenmiştir. Bu amaç kapsamında katılımcıların çocukluklarında oynadıkları oyunların oyuncu yaşı, oyuncu sayısı, oyun türü ve oyunlarda kullanılan materyaller bakımından ayrıntılı olarak incelenmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırma nitel bir desende tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar insan davranışını araştırmada esnek ve çok yönlü bir imkân sağlayarak araştırma konusunun daha ayrıntılı olarak anlaşılmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcılar Balıkesir Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bölümü'nde okuyan öğrencilerin orta yetişkinlik ve ileri yetişkinlik yaş dönemlerindeki aile büyükleridir ve araştırmaya katılan 111 kişinin yaş ortalaması 51.49'dur. Katılımcıların 54'ü kadın, 44'ü erkektir. 13 katılımcının ise cinsiyeti bilinmemektedir.

Katılımcıların veri toplayan üniversite öğrencileri ile akrabalık ilişkilerine göre dağılım ise şu şekildedir: Anne (34 kişi), baba (29 kişi), anneanne (7 kişi), babaanne (3 kişi), dede (6 kişi), diğer kadın akrabalar (10 kişi), diğer erkek akrabalar (9 kişi) ve cinsiyeti belirtilmemiş olan katılımcılar. Araştırmanın katılımcıları Türkiye'nin 35 farklı ilinden gelmektedir. Katılımcıların çocukluklarını geçirdiği illerin dağılımı şu şekildedir: Bursa (5 kişi), Kütahya (6 kişi), Kahramanmaraş (2 kişi),

Manisa (4 kişi), İstanbul (1 kişi), Kayseri (2 kişi), Mersin (4 kişi), Balıkesir (25 kişi), Kars (2 kişi), Diyarbakır (5 kişi), Adana (3 kişi), Afyonkarahisar (5 kişi), Aydın (2 kişi), Sivas (2 kişi), Mardin (2 kişi), Denizli (4 kişi), Edirne (1 kişi), Erzincan (2 kişi), Malatya (2 kişi), Samsun (1 kişi), Eskişehir (6 kişi), Amasya (1 kişi), Ağrı (2 kişi), Trabzon (2 kişi), Siirt (1 kişi), Batman (1 kişi), Burdur (2 kişi), Ordu (2 kişi), Şanlıurfa (3 kişi), Van (1 kişi), Ankara (2 kişi), Aksaray (2 kişi), İzmir (1 kişi), Tekirdağ (2 kişi) ve Kocaeli (2 kişi). 1 katılımcının çocukluğunun geçtiği şehir ise belirtilmemiştir.

Katılımcıların 29' u çocukluklarını şehir merkezinde geçirdiğini belirtirken, 82 kişinin çocukluğu da köy ya da kasabada geçmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formu, öncelikle uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme formu hakkında görüş bildiren uzmanlar, oyun ve nitel araştırmalar konusunda çalışmalar yapan araştırmacılardan oluşmaktadır. Uzman önerileri doğrultusunda forma son şekli verilmiştir.

Görüşme formu 2 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcılar hakkında demografik bilgiler sunulmaktadır. Bu bölümde katılımcıların çocukluklarını geçirdiği il, yaşları, şehir merkezinde yaşayıp yaşamadıkları ve formu dolduran kişi ile akrabalık ilişkileri sorulmaktadır. Görüşme formunun ikinci kısmında ise oynanan oyunun adı, oyunun nerede oynandığı, oyuncuların yaş aralığı, oyuncu sayısı, oyunda kullanılan materyaller ve oyunun kuralları ile nasıl oynandığı ile ilgili 6 soru yer almaktadır. Katılımcıların anlatacağı çocuk oyunlarının sek sek, beş taş gibi çok bilinen geleneksel çocuk oyunlarının dışında olması gerektiği görüşme formunda belirtilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler 2019-2020 akademik yılının bahar döneminde, üniversite öğrencileri tarafından toplanmıştır. Formun, veri toplayan öğrenciler için anlaşılır olması için, görüşme formu ve veri toplama sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler, yaptıkları görüşmeleri yazılı görüş formuna kaydetmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde elde edilen veriler objektif ve sistematik bir şekilde tanımlanarak çıkarımlarda bulunulmaya çalışılır. Bu yöntem özellikle gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde sıklıkla kullanılır (Büyüköztürk vd., 2015). Oluşturulan kategoriler hakkında, kodlayıcılar arasındaki tutarlılık %96 olarak belirlenmiştir. Güvenirlilik formülüyle hesaplanan sonucun %70 düzeyinde olması durumunda (Miles ve Huberman, 1994) değerlendiriciler arası güvenilirliğin sağlanmış olacağı belirtilmektedir.

Bulgular

Araştırmada yer alan katılımcılar toplamda 123 oyun anlatmıştır. Bu oyunlar öncelikle oynandığı yere göre sınıflandırılmıştır. Buna göre, katılımcıların çocukken oynadıkları oyunların 12'si iç mekânda, 84'ü dış mekânda ve 27'si de hem iç hem de dış mekânda oynanmaktadır. Görüldüğü gibi, katılımcıların hatırladığı oyunların büyük çoğunluğu dış mekân oyunlarıdır. Bu araştırma kapsamında, yalnızca dış mekânlarda oynanan 111 oyun incelenmiştir.

İnceleme kapsamında ele alınacak oyunlar belirlendikten sonra oyunlar oynayanların yaşına, oyuncu sayısına, oyunların türüne ve oyunlarda kullanılan materyal özelliklerine göre tek tek incelenmiştir. İncelemeler esnasında yarı yapılandırılmış görüşme formunda doğrudan sorulmamasına karşın bazı oyunlarda oyunun oynanması gereken fiziksel ortama ilişkin de bilgiler aktarıldığı dikkat çekmiştir ve bu bilgiler de ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Tüm bu incelemelere ilişkin bulgular sırasıyla aşağıda aktarılmaktadır.

Oyuncuların Yaş Aralığına İlişkin Bulgular

Oyunlar, oyuncuların yaş aralıklarına göre incelendiğinde temelde 3 kategorinin olduğu görülmüştür, bu kategoriler 5 yaş üstü, 9 yaş üstü ve 12 yaş üstü olarak ortaya çıkmıştır. Oyunların 57'si 5 yaş ve üstünde, 45'i 9 yaş ve üstünde, 9'u 12 yaş ve üstünde oynanabilmektedir.

Oyuncu Sayısına İlişkin Bulgular

Oyunlar, oyuncu sayılarına göre incelendiğinde ise yaşa bağlı oyun gelişimine uygun olarak grup oyunlarının ön plana çıktığı görülmüştür. Bu kapsamda, 1 oyunun bireysel oynandığı, 8 oyunun iki kişiyle, 101 oyunun ise grup oyunu olduğu görülmüş; 1 oyunun ise tercihe göre bireysel ya da grup oyunu şeklinde oynanabildiği belirlenmiştir.

Oyun Türüne İlişkin Bulgular

Oyunlar, oyun türüne göre incelendiğinde üç temel kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler, hareketli oyunlar olarak da anılan, çocukların tüm vücutlarını kullandıkları, el-göz koordinasyonu ile ilişkili olan çocukların beden güçlerine ve dayanıklılıklarına bağlı olan fiziksel oyun (Pellegrini ve Smith, 1998, akt. Ünsal, 2017), çocukların ince kas becerilerine ve el göz koordinasyonuna dayalı olarak oynadıkları tak-çıkır, çivi çakma gibi küçük oyun parçalarıyla oynanan manipülatif oyun (Kolcu, 2014) ile çocukların zihinsel süreçleri daha aktif kullanarak düşünme becerilerini geliştirmeye çalıştıkları dramatik oyun, evcilik oyunu gibi oyunları kapsayan bilişsel oyundur (Pehlivan, 2005).

Üç temel oyun türü kapsamında 111 oyundan 41 oyunun sadece fiziksel, 9 oyunun fiziksel ve manipülatif, 6 oyunun fiziksel ve bilişsel, 28 oyunun sadece manipülatif, 5 oyunun manipülatif ve bilişsel, 22 oyunun sadece bilişsel oyun olduğu belirlenmiştir.

24 numaralı *3 Adım* adlı oyun fiziksel bir oyundur. Bu oyunun oynanma şekli ise şöyledir:

“Öncelikle bir başlangıç noktası belirlenir. Bütün oyuncular aralarında biraz mesafe olacak şekilde yan yana dizilirler. 3’e kadar sayılır ve çocuklar aynı anda atabildikleri kadar uzun üç adım atarlar. Üç adımın sonunda zıplayabildikleri kadar uzağa zıplarlar. Daha sonra buldukları konumda beklerler. En önde olan çocuk oyunun galibi seçilir ve tekrar oyuna başlanır.” (Diyarbakır, 64 yaş, erkek)

92 numaralı *Patlan Geç* oyunu ise fiziksel ve manipülatif özellikler gösteren bir oyun örneğidir. Bu oyunun oynanma şekli şu şekilde ifade edilmiştir:

“(…) İlk olarak su ve topraktan çamur yapılır. Herkes eşit miktarda çamur önüne alır. Bir kişi çamuruna çanak şekli vererek oyuna başlar. Avcuna koyar ve yere vurur, patlatır. Yerde patlayan çanakta oluşan boşluğu arkadaşı kendi çamuruyla kapatmaya çalışır. Tekrar başlayan çamurunu yerden alıp tekrar yere vurup patlatmaya çalışır. Patlatan kişi başarısız olana kadar devam eder. Patlatamadığında sıra arkadaşına geçer. Çamuru ilk biten kazanır.” (Burdur, 76 yaş, kadın)

29 numaralı *Mavi Kemik* oyununun ise hem fiziksel oyun hem de bilişsel özellikleri olan bir oyundur. Bu oyun şu şekilde oynanmaktadır:

“Çocuklar geniş bir alana geçer. Grup tarafından bir tane ebe seçilir. Ebe dışındaki çocuklar ebeden uzak durur. Ebe arkadaşlarını kovalayarak dokunmaya çalışır. Gruptaki diğer çocuklar ebe dokunmaya çalışırsa farklı renk isimleri söyler. Örneğin: pembe kemik, kırmızı kemik vb. mavi kemik dışındaki bütün renkler söylenir. Ebe dokunmadan önce mavi dışındaki bütün renkler söylenir. Renk söylendiği anda renk söyleyen donar daha sora ebe başka çocuklara dokunmak için uzaklaşır. Donan kişi çözülür ve tekrar kaçır. Gruptaki ikiden fazla kişi aynı rengi söylerse en son aynı rengi söyleyen kişi ebe olur. Yani ebe olmanın iki durumu vardır: 1. Mavi kemik demek. 2. Aynı rengi söylemek.” (Manisa, 41 yaş, kadın)

86 numaralı *Çizgide Yürüt* adlı oyun manipülatif oyun kapsamında kategorilendirilmiştir. Bu oyunda ince motor beceriler ve el-göz koordinasyonunun yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bu oyunun nasıl oynandığı şu şekilde ifade edilmiştir:

“Öncelikle oyunu oynayabilmemiz için beton zemine tebeşir veya kiremit yardımıyla yılan şekline benzer kıvrımlı bir çizgi çizilir. 2 grup olacağı için aynı şekilden bir tane daha çizilir. (...) Çocuklar baş parmak ve işaret parmaklarını kullanarak çizginin başına koydukları gazoz kapağına vurarak çizginin en ucuna kadar gazoz kapağını çizginin dışına çıkartmadan götürmeye çalışırlar. Eğer gazoz kapağı çizgi dışına çıkarsa çocuk tekrar başa döner ve çizginin sonuna kadar gazoz kapağını götürmeye çalışır. (...)” (Balıkesir, 43 yaş, kadın)

35 numaralı 40 Taş adlı oyunda hem manipülatif hem de bilişsel oyun özelliği görülmektedir. Bu oyunda oyuncuların ince motor becerileri, el-göz koordinasyonu becerileri kullanmalarının yanı sıra yanmamak için taşların nasıl toplanması gerektiğine ilişkin bir strateji geliştirmeleri de gerekmektedir. Oyunun oynanışı ise şu şekildedir:

“İlk önce çapı 40-50 cm civarı olan daire çizilir. (...) İlk oyuncu 40 adet taşı iki avucunun içine alır ve dairenin içine atar. Eğer o taşlardan bir tanesi dairenin dışına çıkarsa oyunda yanmış olur ve sıra diğer oyuncuya geçer. Fakat dairenin içinde kalırsa ilk oyuncu oyuna şu şekilde devam eder; kalan taşları birbirlerine temas ettirmeden tek tek toplamaya başlar eğer temas olursa yine oyuncu yanmış sayılır ve oyun diğer oyuncuya geçer. Eğer herhangi oyuncu 40 taşı dışarıya çıkarmadan atıp, 40 taşı birbirine değdirmeden toplarsa oyunu kazanmış olur. (...) Oyun uzun vakitler sürer (1-2 saat).” (Balıkesir, 45 yaş, kadın)

16 numaralı 3 Taş oyunu ise bilişsel oyun kapsamında yer almaktadır. Bu oyunda kazanmak için taşların koyulacağı yerlerin hesaplanması yani stratejik hamlelerin önemi oyun esnasında ön plana çıkmaktadır. Oyunun oynanma şekli şu şekilde aktarılmıştır:

“(...) Toprağa orta büyüklükte bir kare çizip onu da ortadan iki çizgiyle bölüp 4 tane kare oluşturulur. Her birleşim noktası kullanılır. Eldeki 3 taş karışık olarak o noktalar üzerine yerleştirilir. Taşların üçü de tek çizginin üzerinde toplanmaya çalışılır. Taşların hepsini bir çizgide toplayabilen kazanır.” (Balıkesir, 60 yaş, cinsiyet belirtilmemiş)

Oyun Materyallerine İlişkin Bulgular

Oyunlarda kullanılan materyaller yönünden oyunlar incelendiğinde ise 35 oyunda taş, tahta, kemik gibi doğal materyallerin kullanıldığı 34 oyunda ise top, kumaş, kibrit kutusu, bilye gibi doğal olmayan materyallerin kullanıldığı, 16 oyunda hem doğal hem de doğal olmayan materyallere yer verildiği ve 26 oyunda ise hiçbir materyal kullanımının olmadığı belirlenmiştir.

Çocukların kullandıkları doğal materyaller ayrıntılı olarak incelendiğinde 16 oyunda taş, 14 oyunda tahta ya da sopa, 5 oyunda aşık kemiği ve birer oyunda da elma, erik, mısır koçanı, hindi tüyü, su, toprak, çiçek kullanıldığı görülmüştür. Bu materyaller oyunlarda tek başına kullanılabildiği gibi bir oyunda birkaç doğal materyalin bir arada kullanıldığı da görülmüştür.

92 numaralı *Patlanmış* adlı oyunda materyal olarak su ve toprağın birlikte kullanımıyla elde edilen çamurun kullanıldığı şu şekilde ifade edilmektedir

“İlk olarak su ve topraktan çamur yapılır. Herkes eşit miktarda çamur önüne alır. Bir kişi çamuruna çanak şekli vererek oyuna başlar. (...)” (Burdur, 76 yaş, kadın)

Doğal materyallerin içinde, hayvan kemiklerinin bir oyun materyali olarak kullanıldığı görülmektedir. Özellikle aşık kemiklerinin birbirinden farklı 5 oyunda kullanıldığı, bu materyalin tedariki için kurban bayramlarının beklenildiği ve bayramlarda toplanan kemiklerin, temizlenerek oyun materyali olarak kullanıldığı görülmektedir. 50 numaralı *Kemik Toplama* adlı oyunda bu durum:

“Bu oyun genellikle kurban bayramlarında elde edilen, koyunun diz kemiklerinin alınıp temizlendikten sonra oynanan bir çocuk oyunudur. Mahalle çocukları bu kemikleri yıl boyunca saklar, oynamak istediklerinde ortaya çıkarırlarmış. (...)” (Edirne, 65 yaş, kadın) şeklinde ifade edilmiştir.

12 farklı oyunda kullanılan doğal materyaller kendi içlerinde de boyutlarına ve şekillerine göre farklılıklar göstermektedir. Oyun hazırlığı aşamasında büyük-küçük, uzun-kısa, sivri-küt, ince-kalın, yassı ve yuvarlak gibi temel kavramları dikkate alarak materyal hazırlığı yapılması gerektiği anlaşılmıştır. Örneğin 17 numaralı *Pelteç* adlı oyunda doğal materyal olarak sadece taş kullanılmasına rağmen oyunda kullanılan taşların niteliklerinin farklı olması gerektiği

“(...) Çember şeklinin çizgisinin üstüne yuvarlak taş konulur. 5 adım ilerisine uzun düz bir çizgi çizilir. (...) Diğer oyuncular düz çizginin arkasına sıralanıp ellerine yassı taşı alırlar ve çemberin çizgisinde duran yuvarlak taşı sırayla taşlarını atarak şeklin dışına çıkartmaya çalışır. (...)” (Balıkesir, 54 yaş, kadın) ifadeleriyle vurgulanmaktadır.

Oyunlardaki doğal olmayan materyaller ayrıntılı olarak incelendiğinde ise 13 oyunda top, 10 oyunda kiremit, 7 oyunda tebeşir, 5 oyunda bilye/misket, 4 oyunda ip, 3 oyunda kibrit kutusu, 3 oyunda mendil, 2'şer oyunda kalem, bez/kumaş/örtü, topaç, çivi, yüzük, 1'er oyunda gazoz kapağı, tel, kova, bozuk para, çay bardağı ve ip yumağı kullanıldığı belirlenmiştir. Bu materyaller de bazı oyunlarda tek başına kullanılabilirken bazı oyunlarda bir arada kullanılmıştır.

Oyunlar materyaller yönünden incelendiğinde, bazı oyunlarda doğal ve doğal olmayan materyallerin bir arada kullanıldığı belirlenmiştir. 50 numaralı *Kemik Toplama* oyununda top ve kemiklerin bir arada kullanıldığı şu şekilde ifade edilmiştir:

“5 tane kemik ve bir top ile oynanan bu oyunda ebe seçildikten sonra 5 kemik yere yan yana birer karış mesafeye dağıtılır. (...) ebe elindeki topu fırlatabildiği kadar havaya fırlatır. Attığı anda eğilip 5 adet kemiği üst üste dizmeye çalışır. (...)” (Edirne, 65 yaş, kadın).

Hem doğal hem de doğal olmayan oyun materyallerine genel olarak bakıldığında ise tüm materyallerin yapılandırılmamış ve oyun oynayan çocuklar tarafından farklı şekillerde kullanılacak materyaller oldukları da dikkat çekmektedir. Örneğin kiremit oyunlarda en sık yer alan materyallerden biri olup zaman zaman kalem ya da tebeşir yerine yere çizgiler çizmek amacıyla da kullanılan bir materyal olarak kullanıldığı görülmektedir. Çizim amacının dışında ise yine kiremitin yassı olması ve üst üste dizilebilmesi sayesinde yassı taş bulmak yerine alternatif bir materyal olarak oyunlarda kullanılmıştır.

Oyunun Oynandığı Fiziksel Ortamın Özelliklerine İlişkin Bulgular

İncelenen oyunların 81'inde oyunun oynandığı ortama ilişkin bilgi verilmezken, 20 oyunun toprak zeminde, 9 oyunun taş ya da beton zeminde ve 1 oyunun da çimen zeminde oynanması gerektiği belirlenmiştir.

Oyunun oynanacağı zeminin özelliklerine ilişkin olarak ise toprak zeminde oynanması gereken bazı oyunların yağmur sonrası, toprağın nemli olduğu zamanlarda oynanması gerektiği katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Bu durum 13 numaralı *Çivi Atma* adlı oyunda *“Oyun için öncelikle ıslak nemli bir toprak gerekir genellikle yağmur yağdıktan sonraki süreçte oynardık. (...)”* (Balıkesir, 45 yaş, kadın),

46 numaralı *Hılç* adlı oyunda *“(...) Daha sonra bu sopaların saplanabileceği kadar katı kıvamda çamurlu bir alana sırayla çubuklar atılır. (...)”* (Diyarbakır, 43 yaş, erkek) şeklinde ifade edilmiştir.

Bazı oyunlarda ise oyuncuların çukur kazması gerektiği, sıkı bir toprak zeminde ağaç dalı ya da kütükleri sabitlemeleri gerektiği için toprağın kuru olması gerekliliği belirtilmiştir.

Örneğin 11 numaralı *Çingırağa Binme* oyununda *“Evin önünde boş bir araziye büyüklerimiz ağaç kütüğünü toprağa sabitlerler. (...)”* (Mersin, 75 yaş, erkek),

30 numaralı *Misket* oyununda *“Katılan oyuncular, isteğe göre tespit edilen miktarda misketi düz bir yere dizerler. Yere 3-4 cm. derinliğinde bir çukur kazılır. (...)”* (Afyonkarahisar, 47 yaş, erkek).

Tartışma ve Sonuç

Katılımcıların belirttiği yaş aralıkları incelendiğinde 5 yaştan itibaren çocukların grup oyunlarında yer alabildikleri görülmektedir. Katılımcılar tarafında belirtilen diğer alt yaş kategorilerinin 9 ve 12 yaşlar olduğu görülmektedir. Katılımcılar tarafından belirtilen bu alt kategorilerin oyun hakkında görüş belirten önemli teorisyenlerin belirttiği yaş aralıklarına benzediği söylenebilir. Örneğin Piaget, oyunla bilişsel gelişim arasında yakın bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir (Aral, Baran, Pedük ve Erdoğan, 2003). Piaget'e (1951; 1952) göre işlem öncesi dönemde (2-7 yaş) en yaygın görülen oyun türü sembolik oyunlardır. Benzer şekilde, Smilansky'ye göre de 3-7 yaş arasındaki çocuklar “dramatik oyun” aşamasıdır, bu dönem çocuklar yakın çevrelerinden başlayarak farklı rolleri canlandırır (Aksoy ve Dere-Çiftçi, 2014). Piaget'in (1952) somut işlemler dönemi olarak adlandırdığı dönemde belirttiği oyun aşaması, kurallı oyun aşamasıdır. İlkokul dönemine denk gelen bu dönemde, çocukların en sık oynadıkları oyunların başında kurallı oyunlar gelmektedir (Cherney ve London, 2006). Katılımcıların oyunlara dahil olabilecek oyuncuların yaşlarını ifade ederken kullandıkları yaş aralıkları, alanın önemli teorisyenlerinin belirttiği oyunun gelişimi aşamalarına uygun olup, bu

aralıkların oyun hakkında teorik bilgiye sahip olmayan orta ve ileri yaşlardaki bireyler tarafından çok doğru bir şekilde kategorilendirilmesi dikkat çekicidir.

Oyunlardaki yaş ve oyuncu sayısı bilgileri birlikte ele alındığında ise hem bütüncül gelişime hem de oyunun yaşa bağlı gelişimine paralel olarak oynanan oyunların hemen hemen hepsinin grup oyunu olması beklendik bir sonuçtur. Katılımcıların belirttiği oyunlara baktığımızda, çoğunun işbirlikçi oyunlar oldukları görülmektedir. Parten'in (1932) oyun kategorilerine baktığımızda, 4-4.5 yaş dolaylarında en yoğun olarak oynanmaya başlanan işbirlikçi oyun, oyunun en gelişmiş basamağıdır. İşbirlikçi oyun aşaması, çocukların çevrelerindeki diğer çocuklarla iletişim halinde oldukları, ortak bir amaç doğrultusunda, kuralları belli oyunları tüm oyuncuların katkılarıyla ortaklaşa yürüttükleri grup oyunlarıdır (Durualp ve Aral, 2018; Sevinç, 2004). Çocukların grupça oynadıkları oyunların bütüncül olarak gelişimlerini olumlu yönde desteklediği bilinmektedir (Ginsburg, 2007) ki oyuna gelişimsel açıdan bakıldığında çocukların grup oyunu oynamaya geçebilmesinde de gelişimin ve hazırbulunuşluğun önemli rolü olduğu görülmektedir.

Oyunun oynandığı yere ilişkin ilk incelemeler yapıldığında 127 oyundan 111'inin dış mekânda oynanıyor olması dikkat çekici olmakla birlikte katılımcıların çocukluklarının geçtiği bölgelerin bu sonuca etki edebileceği düşünülmektedir. Çukur (2009) oyun oynanacak fiziksel çevrenin oyunun kalitesini arttıracak birtakım unsurlar barındırdığını belirtmektedir. Bu unsurlar; oyun oynanacak alanın trafik açısından güvenli ve evlere yakın olması, doğal öğeleri barındırması, çocuklara uygun oyun materyallerinin olması ve çocukların birlikte oynayabileceği tanıdık arkadaş gruplarının olması olarak sıralanmıştır. Araştırma kapsamında oyunların hemen hemen tamamına yakınının dış mekânlarda oynanan oyunlar olması katılımcıların çoğunun çocukluğunun köy ya da kasabada geçmiş olmasıyla yani oyun için belirtilen olumlu şartlara büyüdükleri çevrede rahatça ulaşabilir olmaları ile açıklanabilir. Ayrıca geçmiş yıllarda çocukların sokaklarda daha rahatlıkla ve sıklıkla oynayabilmelerinde teknolojiye ve ekranlara yoğun bir şekilde maruz kalmamalarının, şehirlerin ve sokakların oyun oynamaya daha uygun (apartman sayısı azlığı vb.) olmasının da etkisi olduğu düşünülmektedir. Bilinmektedir ki büyük şehirlere göçler arttıkça, şehirlerde yaşayan insan sayısı ve barınacak ev ihtiyaçları artmaktadır. Bunun doğal sonucu olarak da şehirler çok daha yoğun bir şekilde binalarla çevrelenmektedir. Bu dönüşümde şehir ve bölge planlamaları yapılırken çocukların nispeten daha az gözetilmesi, çocukların oyun oynayacakları alanların azalmasına sebep olmaktadır (Yılmaz ve Bulut, 2002). Gelişen teknoloji ve çocukların açık havada güvenle oynayacakları alanların azalması da çocukların daha fazla kapalı alanlarda kalmasına, daha az hareket içeren, teknolojik aletlerle oynanan pasif konumda kalacakları oyunlar oynamalarına ve daha fazla ekran başında zaman geçirmelerine sebep olmaktadır (Tuğrul, vd. 2014). Dış mekânlar, çocuklara daha rahat hareket etme imkânı tanıdığından, geçmişte oynanan oyunların fiziksel oyun ağırlıklı olması da beklendik bir sonuçtur. Tuğrul ve arkadaşları (2014) kuşaklar arasında oyunun dış mekândan iç mekâna doğru bir değişim geçirdiğini ifade ederken Karsten (2005) de kaybedilen açık hava oyun ortamlarının yeni bir çocukluk tipini ortaya çıkardığını ve bu yeni tip çocuklukta ise çocukların dışarıda hiç olmadığı kadar az zaman geçirdiği vurgusunu yapmaktadır.

Dış mekân oyunlarının çocukları sadece fiziksel olarak aktif kılmakla kalmayıp onların hem ince hem kaba motor becerilerini, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde desteklediği bilinmektedir (Herrington ve Studtmann, 1998). Manipülatif oyunlarda ise özellikle çocukların el-göz koordinasyonunun kullanımıyla koordinasyon becerisinde ve ince motor becerilerinde gelişim olduğu düşünülmektedir. Koçyiğit, Tuğluk ve Kök (2007) de çocukların oyunlar sayesinde el, ayak ve göz koordinasyonu sağladığını, vücudunu kontrol edebilme becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Bilişsel nitelikteki oyunların ise çocukların sadece bilişsel gelişim alanını desteklemekle kalmayıp sosyal duygusal gelişim ve dil gelişim alanlarını da destekleyeceği düşünülmektedir.

Oyunlarda kullanılan materyallerde ise hem doğal hem de doğal olmayan materyallerin yapılandırılmamış özellikte oldukları ve bu materyallerin oyunlarda farklı şekillerde rahatlıkla kullanılabilir oldukları dikkat çekmektedir. Bu özelliğin, farklı oyun içeriklerini arttırdığı ve oyuncuların yaratıcı düşünme becerilerini daha aktif kullanmalarını sağladığı düşünülmektedir. "Dağınık parçalar" kuramında bir ortamdaki yaratıcılık derecesinin ve keşif olanaklarının, ortamda yer alan değişkenlerin sayısı ve niteliği ile doğru orantılı olduğu belirtilmektedir (Nicholson, 1971). Dağınık parçalı bir materyalin açık uçlu, yani yapılandırılmamış olduğu, çocukların bu materyalleri farklı şekillerde

kullanabildikleri ve yaratıcılıklarını kullanarak bu materyalleri farklı açık uçlu materyallerle birlikte kullanabildikleri ifade edilmekte (Nicholson, 1971) ve açık hava oyun ortamlarında çiçekler, su, kum, ağaçlar, taşlar gibi çok sayıda açık uçlu materyalin olduğu (Louv, 2008/2010) belirtilmektedir. Açık havada ve yapılandırılmamış materyallerle oynamak çocukların tüm gelişim alanlarını olumlu yönde desteklemektedir (Mustapa, Maliki ve Hamzah, 2015). Açık havada oynamak çocuklara doğal olarak bu yapılandırılmamış materyallerle oynama şansı tanırken yapılan bazı araştırmaların sonuçlarına göre oyunlarda kullanılan doğal materyallerin sayısının giderek azaldığı (Artar, Onur ve Çelen, 2002; Tuğrul vd., 2014) belirtilmektedir. Araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte Özbakır (2009) da yaptığı bir araştırmada geleneksel çocuk oyunlarında taş, toprak, su, tahta gibi doğal ya da el yapımı materyallerin sıklıkla kullanıldığını, bu materyallerin ise ailelere herhangi bir maddi külfetinin olmadığını ifade etmektedir. Ancak günümüzde ise çocukların daha çok yapılandırılmış endüstriyel oyuncakları ve teknolojik materyalleri tercih ettikleri (Özyürek, Tezel-Şahin ve Gündüz, 2018; Tuğrul vd., 2014) görülmektedir.

Geçmiş yıllardaki doğal oyun materyallerinden olan aşık kemiğine ayrıntılı olarak bakıldığında günümüz oyuncakları gibi her an bulunabilir bir materyal olmamakta ve çocukların ülkenin geleneksel takvimine uygun olarak bir sene boyunca bu materyale sahip olmak için beklemesi gerektirmekteydi. 50 numaralı Kemik Toplama oyununu anlatan katılımcının “*Mahalle çocukları bu kemikleri yıl boyunca saklar, oynamak istediklerinde ortaya çıkarırlarmış*” ifadesinden yola çıkılarak bu durumun çocukların sabrını arttırdığını, ellerine nadiren geçen bu materyale özenle bakmalarına vesile olduğunu söylemek mümkündür. Ancak Bozbay’ın (2013) da belirttiği üzere yüzyıllardır farklı ülkelerde, farklı kültürlerde olduğu gibi Türkiye’de de yaklaşık 60 sene öncesine kadar çeşitli oyunlarda kullanılan aşık kemiği artık bir oyun materyali olarak çok sık kullanılmamaktadır.

Çocuk oyunlarında çok sık yer alan bir diğer materyal olan taşlara ve sopalara katılımcıların verdikleri bilgiler üzerinden ayrıntılı olarak bakıldığında ise bu materyallerin basit bir şekilde taş ya da sopa olarak anılmasının hatalı olduğunu söylemek mümkündür. Bu materyallerle oynayan çocuklar tek bir oyun içinde bile bu materyallerin birden fazla özelliğine dikkat ederek materyale özgü çeşitliliği sağlamaktadırlar. Örneğin bulgulara ayrıntısı verilmiş olan Pelteç oyunu sadece taşlarla oynanan bir oyundur ancak bu oyunda kullanılan taşların yassı ve yuvarlak olmak üzere farklı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Diğer bir oyunda ise tek materyal sopa olarak anılsa da oyunda 5 adet aynı boy ve özellikte sopa kullanılırken bir sopanın ise ucunun üçe ayrılmış dalları olan bir parça olması gerektiği belirtilmektedir. Burada belirtilen materyaller ve özellikleri dikkate alındığında çok basit görünen bu materyallerin, doğru bir şekilde belirlenebilmesi için materyalin özelliğini ifade eden temel kavramların (uzun-kısa, yassı-yuvarlak gibi) oyuncular tarafından bilinmesi, materyalin doğru bir şekilde seçilmesi ve oyuna dahil edilmesi gerekmektedir. Bu gereklilik ise bilimsel süreç becerilerini desteklemektedir. Bilimsel süreç becerilerinden nesnelere tanımlanmasını ve özelliklerinin doğru olarak betimlenmesini içeren gözlem yapma, çeşitli özelliklere göre sınıflama yapma, uygun ölçme yolunu seçme ve sonuçları buna bağlı olarak açıklayabilmede ölçüm yapma, nesne ve olayları doğru bir şekilde tanımlayıp açıklamada iletişim kurma, sürece uygun materyalleri bulmada tahmin etme ve elde edilen nesnelere karşılaştırılıp en uygun olanının belirlenmesinde ise sonuç çıkarma (Martin ve Schmidt, 2005, akt; Soydan, 2017) becerileri aktif olarak kullanılmaktadır.

Oyunun nasıl oynanması gerektiğine ilişkin veriler incelenirken beklenmedik bir bulgu olarak bazı oyunlarda farklı zemin özelliklerine ihtiyaç duyulduğu ve bunun oyunun verimli bir şekilde oynanması açısından önemli olduğu belirlenmiştir. Zemin özelliklerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde ise yağmur sonrasında nemli bir toprakta oynanabilecek oyunların da özellikle belirtilmiş olması dikkat çekicidir. Bu durum, oyun oynanabilmesi için pek çok gerekliliğin yerine gelebilmesini, her oyunun her zaman oynanamayacağını ve oynanabilmesi için hava durumunun ve zemin özelliklerinin takip edilmesi gerektiğini de gözler önüne sermektedir. Bu açıdan oyun oynanan alanlar dikkate alındığında Çakırcı-Özservet’in (2015) de belirttiği gibi oyun alanı tasarımlarında toprak, çimen, beton, asfalt gibi birbirinden farklı özellikteki zeminlere günümüz şehirleşmesinde çocukların farklı türlerde oyunlar oynayabilmeleri için yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Dış mekanlardaki bu oyun alanlarının doğa avantajına sahip olması sayesinde çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının iç mekânlara oranla daha fazla destekleniyor olduğunu (Maxwell, Mitchell ve Evans, 2008) gözden kaçırmamak gerekmektedir.

Anadolu'nun çeşitli bölgelerinden yetişkinlere kendi çocukluklarında oynadıkları oyunların ve bu oyunlara dair bazı özelliklerin sorulduğu bu çalışmada özetle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

- Anlatılan oyunların çoğunun dış mekanlarda oynanan oyunlar olduğu,
- Oynanan oyunlarda üç temel alt yaş kategorisi olduğu,
- Oyunlarının tamamına yakınının grup oyunları olduğu,
- Oynanan oyunların yarısına yakınının fiziksel oyun, çeyreğine yakınının manipülatif oyun ve diğer çeyreğinin bilişsel oyun olduğu, geriye kalan oyunların ise bu üç ana kategorilerden ikisinin bileşimi oyunlar olduğu,
- Oyunların çoğunda materyal kullanıldığı, materyal kullanılan oyunların hemen hemen yarısında doğal materyaller, diğer yarısında ise doğal olmayan materyallerin kullanıldığı,
- Bazı oyunların oynanabilmesi için zeminin de önemli bir özellik olduğu ve oyunların oynanması için en çok ön plana çıkanın toprak zemin olduğu, ardından taş ya da beton zeminin geldiği belirlenmiştir.

Öneriler

Yapılan bu araştırma göz önünde bulundurularak geleneksel oyunlara ilişkin araştırmaların derinleştirilmesi için araştırmacılara şu öneriler sunulabilir;

- Yıllar içerisinde oyun değişimindeki geçişlerin daha iyi görülebilmesi için sosyal, toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişimlerin yaşandığı farklı zaman dilimlerinde sıklıkla oynanan oyunlar antropoloji, sosyoloji, ekonomi ve tarih disiplinlerinin katkılarıyla incelenebilir,
- Oyunlar coğrafi bölgelere göre incelenerek oyunların türlerinde, kullanılan materyallerde ne gibi farklılıklar olduğu karşılaştırılabilir,
- Araştırmada farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak oyunlara ilişkin çok daha ayrıntılı bilgi elde edilebilir,
- Geleneksel oyun olarak adlandırabileceğimiz bu oyunlar hakkında bilgi toplanması, kaynakların oluşturulması, yeni nesillere aktarılması için çeşitli programlara dahil edilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Aral, N., Baran, G., Pedük, Ş. ve Erdoğan, S. (2003). *Eğitimde drama* (2. Baskı). İstanbul: Ya-Pa.
- Artar, M., Onur, B. ve Çelen, N. (2002). Çocuk oyunlarında üç kuşakta görülen değişimler. *Çocuk Forumu*, 5(1), 35-39.
- Bal, A. (2005). *Zonguldak kenti yeşil alan sistemindeki çocuk oyun alanlarının durumunun peyzaj mimarlığı ilkeleri açısından irdelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Başal, H. A. (2007). Geçmiş yıllarda Türkiye'de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 243-266.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (19. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Bozbay, H. (2013). Geçmişten günümüze aşık oyunları. *Folklor/Edebiyat*, 19(73), 147-161.
- Cherney, I. ve London, K. (2006). Gender linked differences in the toys, television shows, computer games and outdoor activities of 5 to 13 year-old children. *Sex Roles*, 54, 717-726.
- Comenius, J.A. (1964). *Büyük Didaktika*, (Çev.; Hasip A. Aytuna), Ankara: Milli Eğitim Basımevi (Özgün eser 1632 tarihlidir).
- Çakırer-Özservet, Y. (2015). Geleneksel çocuk oyunları için sokak temelli geleneksel oyun alanlarının yeniden keşfi. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde s. 264-269. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çukur, D. (2009). Çocuk dinlenimi açısından oyunun önemi ve konut yakın çevresinde oyunun değerini artırıcı mekânsal düzenlemeler. *Ege Mimarlık*, 14-17.

- Durualp, E. ve Aral, N. (2018). Oyunun gelişimi ve türleri. A. B. Aksoy (Ed.) *Çocuk ve Oyun* içinde s. 33-56. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Froebel, F. (1906). *The education of man*. New York: D. Appleton.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *PEDIATRICS*, 119(1), 182–191. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Herrington, S. & Studtmann, K. (1998). Landscape interventions: new directions for the design of children's outdoor play environment. *Landscape and Urban Planning*, 42, 191-205.
- Kaçar, S. (2016). *Okul öncesi normal gelişim gösteren 5-6 yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun türlerinin dil gelişimi ve problem çözme becerisi üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karsten, L. (2005). It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies*, 3(3), 275–90. <http://dx.doi.org/10.1080/14733280500352912>
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M.N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Kolcu, Ş. (2014). *Farklı bilişsel tempodaki çocukların oyun davranışlarının ve akran ilişkilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Louv, R. (2010). *Doğadaki son çocuk - çocuklarımızdaki doğa yoksunluğu ve doğanın sağaltıcı gücü*. Temürçü, C. (Çev.). Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları. (orijinal yayının baskısı 2008).
- Maxwell, L.E., Mitchell, M.R. & Evans, G.W. (2008). Effects of play equipment and loose parts on preschool children's outdoor play behavior: an observational study and design intervention. *Children, Youth and Environments*, 18(2), 36-63.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. Ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Montessori, M. (1973). *The Montessori method*. Cambridge, MA: Bentley.
- Mustapa, N.D., Maliki, N.Z. & Hamzah, A. (2015). Repositioning children's developmental needs in space planning: a review of connection to nature. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 170, 330-339.
- Nicholson, S. (1971). The theory of loose parts. *Landscape Architecture*, 62 (1), 30-34.
- Özbakır, İ. (2009). Geleneksel Türk çocuk oyunlarında doğal oyuncaklar ve oyuncak olmuş hayvanlar. *Journal of World of Turks*, 1(1), 147-162.
- Özyürek, A., Tezel Şahin, F. ve Gündüz, Z. B. (2018). Nesilden Nesile Kültürel Aktarımda Oyun ve Oyuncakların Rolü. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27 (1), 1-12.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269. <https://doi.org/10.1037/h0074524>
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Plato. (1955). *The republic*. Baltimore: Penguin Books.
- Rousseau, J. J. (1966). *Emile*. (W.Boyd, Çev.) New York: Teachers College Press.
- Soydan, S. (2017). Bilimsel süreç becerileri. B. Akman, Uyanık-Balat, G ve T. Güler-Yıldız (Eds.) *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi* içinde s. 51-98. Ankara Anı Yayıncılık.
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen-Altınkaynak, Ş. ve Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 1-16. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2388>
- Ünsal, Ö. (2017). Oyun türleri ve oyun alanları. A. Önder ve H. Arslan-Çiftçi, (eds.). *Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme* içinde s. 73-94. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2003). *Doğal harika bir tedavi: oyun. evde ve okulda mutlu çocuk yetiştirmenin temelleri*. (4. Baskı). İstanbul: Çocuk ve Aile Kitapları
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. ve Bulut, Z. (2002). Kentsel mekânlarda çocuk oyun alanları planlama ve tasarım ilkeleri. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 33 (3), 345-351.

Extended Abstract

Introduction

The concept of play has been approached in different ways according to the historical changes of opinion about children and childhood (Santer, Griffiths, & Goodall, 2007). It is seen that the play, which has many positive effects on the development of children, differs in terms of the materials used in and the area where it is played by the effect of the changing world and developing technology. Tuğrul and her colleagues (2014) state that the social and technological changes seen in Turkish society reflect the change in play preferences, playgrounds, play materials, and playmates seen between generations.

In all this changing order, it was thought that the plays of today's elders in their childhood should be examined in order to determine the differences from children's plays today. Thus, it is thought that the changing play features can be determined more clearly. From this point of view, the main aim of this research is to examine the plays today's adults played in their childhood in Anatolia according to the number of players, age groups, play type, and play materials.

Method

This research is a qualitative study. 111 people from 35 provinces with an average age of 51.49 participated in the study. While 29 of the participants stated that they spent their childhood in the city center, 82 of them spent their childhood in a village or town. The semi-structured interview form prepared by the researchers was used as the data collection tool in the study. The data were collected by university students studying at Balıkesir University Preschool Education Department in the spring semester of the 2019-2020 academic year. The content analysis method was used in the analysis of the data. In content analysis, the available data are defined objectively and systematically and inferences are made. It is frequently used especially in the analysis of data obtained from observations and interviews (Büyüköztürk et al., 2015). For created categories, the consistency between coders was found to be 96%.

150

Findings

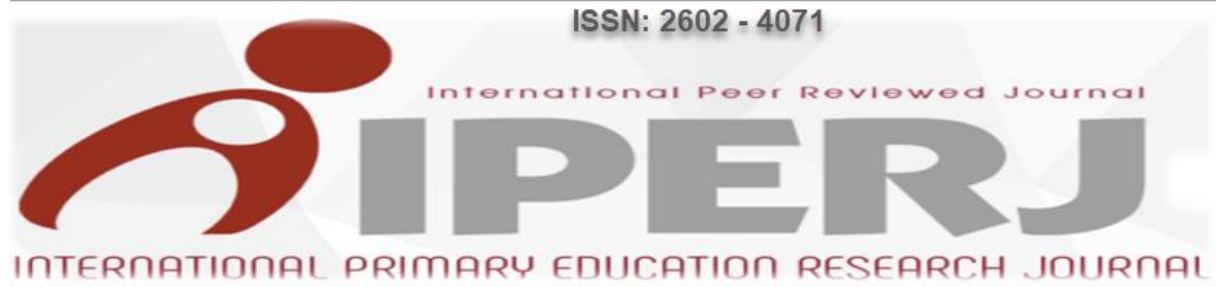
Participants in the study defined a total of 123 plays. These plays are primarily classified according to where they are played. 12 out of 123 plays that the participant played in their childhood were played indoors, 84 were played outdoors, and 27 were played both indoors and outdoors. As can be seen, the majority of the plays remembered by the participants were outdoor plays. In this research, 111 outdoor plays of these 123 plays were examined. Our findings indicate that 57 of the plays that are examined can be played in the age of 5 and above, 45 plays in the age range of 9 and above, 9 plays above the age of 12. When the plays were analyzed according to the number of players, it was seen that 1 play was played individually, 8 plays were played with two players and 101 plays were group plays. It was determined that 1 play can be played individually or as a group, according to the preferences of players. When 111 plays are analyzed according to their types, 41 of them are only physical, 9 are physical and manipulative, 6 plays are physical and cognitive, 28 plays are only manipulative, 5 plays are manipulative and cognitive, 22 of them exhibit only cognitive features. When the plays were examined in terms of the materials involved, in 34 plays natural materials such as stone, wood, and bone was used, in 36 plays artificial materials such as ball, fabric, matchbox were used, in 14 plays both natural and artificial materials were used and in 25 plays no material was used. As an additional finding, it was stated that the ground is also an important feature for some games and that soil floor, stone, or concrete floor is required for most of these games, respectively.

Results and Conclusion

To conclude, when adults were asked about the plays they played in their childhood, it was seen that most of the plays described were physical ones such as running, jumping, and catching which are played outdoors. It is seen that almost all of these plays are group plays. Most of the plays involve materials. Almost half of the plays using materials use natural ones like stones, bones, etc..., and the other half use artificial materials such as balls, rope and etc. The main difference of the games played by adults in their childhood from today's children's games are that they are outdoor games and most of them are group games.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Göçmen Çocuk” Metaforlarının Belirlemesi¹

The Determination of Preschool Teachers’ “Migrant Child” Metaphories

Rengin ZEMBAT²

Büşra ÇELİK³

Meltem YILDIRIM⁴

Ayşe KILIÇKAYA⁵

doi: 10.38089/iperj.2021.59

Geliş Tarihi: 15.05.2021

Kabul Tarihi: 16.06.2021

Yayınlanma Tarihi: 31.07.2021

Öz: Türkiye son yıllarda yaşanan gelişmelerin etkisiyle göç olgusundan en çok etkilenen ülkelerden biri olmuştur ve ev sahipliği yaptığı Suriyeli mülteci nüfusu ile en çok mülteci barındıran ülke konumundadır. Diğer taraftan göç eden nüfusun en dezavantajlı grubu ise çocuklardır. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocuk kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığı ile belirlemektir. Araştırma verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Türkiye’de 7 bölgede görev yapmakta olan 170 okul öncesi öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırma verileri demografik bilgi formu ile bir açık uçlu soru aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden 147 öğretmenin metafor geliştirdiği görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin “göçmen çocuk” metaforlarına bakıldığında göçmen çocukları 70 farklı metaforla tanımladıkları görülmüştür. Araştırmadan elde edilen metaforlar; ait olma, muhtaç olma, hassas olma, yabancı olma, kimsesiz olma, uyum sağlama, farklı olma, emek isteme, değerli olma, güvensiz olma, yıpranmış olma ve belirsiz olmak üzere 12 farklı kategori altında toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Metafor, göçmen çocuk, okul öncesi öğretmeni, mülteci.

Abstract: Turkey has been one of the countries most affected by the migration phenomenon due to the developments experienced in recent years, and it is the country hosting the most refugees with its Syrian refugee population. On the other hand, the most disadvantaged group of the migrating population is children. The purpose of this study is to determine the perceptions of pre-school teachers about the concept of migrant children through metaphors. The study was designed as qualitative research design. This study data was obtained from 170 preschool teachers working in seven regions of Turkey in spring term of 2017-2018 academic year. The research data were collected through demographic information form and an open-ended questionnaire. It was conducted content analysis. As a result of the research, it was seen that 147 of pre-school teachers participated in this study developed metaphor. According to the findings, it was found that pre-school teachers identified with migrant children metaphors to 70 different metaphors. Moreover, the metaphores which are to be different, to belong, to be an alien, to be orphaned, to be sensitive, to be in need, to be valuable, to be hidden/confidential, to become ambiguous, to be hopeful, to be insecure, to be worn out, need for accommodation, need for effort and need for awareness obtained from this study are grouped under 12 different categories.

Key Words: Metaphor, migrant child, preschool teacher, refugee.

¹ Bu makale II. Uluslararası Çocuk Koruma Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Prof. Dr., Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, renginzembat@maltepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2377-8910>

³ Arş. Gör., Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, busra.celik@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4954-7352>

⁴ Arş. Gör., Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, meltem.yildirim@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7598-5201>

⁵ Arş. Gör., Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, aysekilickayaa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6622-7206>

Giriş

Demografik, coğrafi, ekonomik veya sosyo-politik nedenlerle mekânda yer değiştirme ile gerçekleşen ve çeşitli etkileri bulunan göç (Çakır, 2011) insanlığın ortak gündemlerinden birisidir. 2018 yılı Dünya Göç Raporu'nun küresel tahminlerine göre dünya genelinde 2000 yılında 155 milyon olan (dünya nüfusunun %2,8'i) uluslararası göçmen sayısı, 2015 yılında 244 milyona (dünya nüfusunun %3,3'ü) yükselmiştir (World Migration Report, 2018). Türkiye son yıllarda yaşanan gelişmelerin etkisiyle göç olgusundan en çok etkilenen ülkelerden biri olmuştur. Ev sahipliği yaptığı Suriyeli mülteci nüfusu ile en çok mülteci barındıran ülke konumundadır (UNICEF, 2016) ve bu niteliği ile "en cömert ülke" unvanını kazanmıştır (Global Humanitarian Assistance Report, 2017). Ülkemizde bulunan Suriyeli mültecilere ulusal ve uluslararası düzeyde barınma, beslenme, sağlık, güvenlik, bilgilendirme ve eğitim gibi birçok alanda hizmet verilmekte ve entegrasyon çalışmaları yapılmaktadır (Erdoğan, 2018).

Göç eden nüfusun en dezavantajlı grubu çocuklardır. Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin yaklaşık yarısı 0-18 yaş çocuklardan oluşmaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM], 2019). Bu çocukların korunması (istismarın ve çocuk işçiliğinin ve çocuk evliliklerinin önlenmesi, psikolojik destek hizmetlerinin sağlanması, kimsesiz çocukların bakımı, eğitim hakkına erişimlerinin sağlanması vb.) oldukça önemli bir konudur (Yonca, 2014). Yapılan çalışmalarda mültecilerin barınma, gıda, eğitim, sağlık, uyum ve mesleki durumları gibi konulara değinilmiş ve mültecilerin genel olarak toplumsal ve kültürel uyumsuzluk, yoksulluk, çocuk işçiler, öteki olma, hakir görülme, dışlanma gibi problemler yaşadıkları belirtilmiştir (Harunoğulları, 2016; Sandal, Hançerkıran ve Tıraş, 2016; Tamer, 2017). Bu noktada eğitim önemli bir araç olarak görülebilir. Özellikle insan hayatının en önemli temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde, çocukların yaşantıları ve bu yaşantılarının gerçekleşmiş olduğu koşulların önemi bilinen bir gerçektir. Günümüzde artık tüm dünyada okul öncesi yıllarda çocuğa verilen eğitimin, çocuğun ileriki yaşamını etkilediği kabul görmektedir (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003).

Türkiye'ye yoğun göçün yaşandığı ilk dönemlerde Suriyeli mültecilerin geri döneceği varsayılarak eğitim konusunda ciddi adımlar atılmamıştır. Suriyeli çocukların eğitime erişim hakları kapsamında Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) açılmış ve bu merkezlerde Suriyeli öğretmenler kendi müfredatlarına uygun olarak Arapça eğitim vermişlerdir (Emin, 2016). Daha sonra Yabancı ve Uluslararası Koruma Kanunu kapsamında yapılan yasal düzenlemeler ile birlikte (MEB Mevzuat, 2014) Suriyeli çocukların Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı okullarda eğitim görme imkânları doğmuş ve GEM'lerin kademeli olarak kapatılıp buradaki çocukların MEB'e bağlı okullara geçirilmesi kararlaştırılmıştır (Coşkun ve Emin, 2016; Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2017). Bu düzenlemeler ile birlikte 2016 yılında Suriyeli çocukların okullaşma oranı %36 iken bu oran 2018 yılının sonunda %62'ye ulaşmıştır (UNICEF, 2018). Okullaşmanın en yüksek görüldüğü kademe ilkokul (%89,27) ve ortaokul (%70,50) iken bu oran lisede daha düşük (%32,88), okul öncesinde ise en düşük (%27,19) seviyededir (MEB, 2018).

2023 eğitim ve kalkınma planlarında (MEB, 2019; Strateji ve Bütçe Bakanlığı [SBB], 2019) geçici koruma altındaki kişilerin eğitim imkânlarına erişimlerinin artırılması, 5 yaşın zorunlu eğitim kapsamına alınması fırsat eşitliğinin ve kapsayıcı eğitimin sağlanması gibi önemli unsurlara değinildiği görülmektedir. Dolayısıyla okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocuklara sağlanacak eğitimin niteliğini arttırmanın ülkemizin mevcut hedefleri arasında yer aldığı söylenebilir. Bilindiği gibi okul öncesi dönem yaşamın en kritik yıllarını bünyesinde barındırmaktadır (Trawick-Smith, 2014; Berk, 2013). Gelişimin önemli aşamalarını 7 yaşından önce tamamlayan çocuk için bu evrede aldığı eğitim de oldukça önemlidir (Bekman, 1998). Ekolojik yaklaşım bağlamında ele alındığında çocuk mikro ölçekte aile, öğretmen, akranlar ve yakın çevre gibi unsurlardan etkilenmektedir. Dolayısıyla başta okul öncesi dönem olmak üzere çocuğun öğretmeni ile kurduğu ilişkinin niteliği oldukça önemlidir (Bronfenbrenner, 1994).

Okul öncesi öğretmeni çocuğun en önemli rol modellerinden birisidir (Zembat, 2007). Yapılan araştırmalarda öğretmen ile kurulan sağlıklı ilişkinin çocukların agresif davranışlara daha az yönelmesini (Pianta ve Stuhlman, 2004), bilişsel ve akademik becerilerini (O'connor ve McCartney, 2006) ve sosyal uyum becerilerini (Cohn, 1990) desteklediği yönünde bulgular elde edilmiştir. Göç

olgusunun başlıca bir risk durumu doğurduğu (Ardic, Esin, Koç, Bayraktar ve Sunal, 2019) ve Suriyeli çocukların “kayıp nesil” olma tehlikesi ile karşı karşıya olduğu (Emin, 2016; UNICEF, 2017) bilinmekte ve bu durum öğretmen-çocuk ilişkisinin önemini arttırmaktadır. Zira bağlanma teorisi bağlamında incelendiğinde risk altındaki çocuklar için olumlu öğretmen-çocuk ilişkisinin koruyucu bir niteliğe sahip olduğu belirtilmektedir (Pianta ve Steinberg, 1992; Zajac ve Kobak, 2006). Aynı zamanda öğretmenlerin göçmen çocuklarla ilişkisi ve onlara karşı davranışları bu çocukların okul başarısına doğrudan etki eden bir faktördür (Suarez-Orozco ve Suarez-Orozco, 2001).

Göçmen çocuklara ilişkin algıyı öğrenmenin önemli araçlarından biri metaforlardır. Metafor bir şeyi bir diğeri ile anlamak ve deneyimlemek (Johnson ve Lakoff, 2005) aynı zamanda sosyal gerçeğin mecazi olarak yansıtılması (Balcı, 2003) anlamına gelmekte ve dünyayı anlamak, açıklamak, kurmak ve örgütlemek amacı taşımaktadır (Lakoff ve Johnson, 2005). Metaforun özünde bilinmeyen bildiğimiz ve anladığımız kavramlar üzerinden anlama çabası yatmaktadır (MacCormac, 1990). Metaforlar ayrıca göç ve beraberinde getirdiği dezavantajlı konularda kültürlerin ve deneyimlerin çeşitliliğinin ifade edilmesinde de önemli bir araç olarak görülmektedir (Rousseau vd, 2004). Farklı etnik kökenlerden çocukların bulunduğu bir bölgede okul öncesi öğretmenleri ile yapılan bir metafor araştırmasında “beyaz tenli olma”nın okul öncesi dönemde bile okullaşmayı etkileyen bir durum olduğu, beyaz tenli öğretmenlerin siyahi ebeveynler ile ilgilenme ve olumlu geribildirimde önyargılı bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Adair, 2014). Kara, Yiğit ve Ağırman (2016) öğretmen adaylarıyla yürüttükleri Suriyeli mültecilere ilişkin metafor çalışmasında kimsesiz ve yardıma muhtaç olan, zarar veren, zarar gören, mücadelecisi, değerli, çoğalan bir varlık ve uyum sağlayan metaforlarının kullanıldığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Ülkemizde bulunan Suriyeli nüfusun yaklaşık 2 milyonu 0-18 yaş çocuklardan oluşmakta (GİGM, 2019) ve bu çocuklar dil, okula uyum, okula devam ve kültürel etkileşim gibi konularda zorluk yaşamaktadır (Tanrıku, 2017). Bilindiği üzere eğitimle kazanılmayan çocuklar çocuk işçiliği, çocuk istismarı, suça ve suç örgütlerine karışma ve radikalleşme gibi tehlikelerle karşı karşıya kalmaktadır (Emin, 2016). Okula devam eden çocukların ise toplumsal uyum, etiketlenme, ötekileştirme, şiddete uğrama, farklı kademelerde eğitim görmelerinden dolayı yaş farkı, öğretmenlerin yeterlilikleri ve ekonomik sıkıntılar gibi problemler bu çocukların eğitim süreçlerine yansımaktadır (Altıntaş, 2018). Bu bağlamda gerek okullaşma oranlarının artması gerekse mevcut zorlukların giderilmesi açısından Suriyeli çocukların eğitimleri ile ilgili her konu önem arz etmektedir. Suriyeli çocuklara doğrudan temas kurma fırsatı öğretmenlerin elindedir ve okul öncesi dönemde “ilk dokunuş” gerçekleşmektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmenin Suriyeli çocuklara karşı yaklaşımın çocukların okul yaşamının gidişatını belirlediği görülmüştür (Yanık Özger ve Akansel, 2019). Bu nedenle yapılan bu araştırmanın okul öncesi öğretmenlerinin Suriyeli çocuklara ilişkin algılarını ortaya koyması açısından önemli olduğu ve ileride yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında yapılan araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerin “göçmen çocuk” kavramı ile ilgili algılarını bir metafor çalışması ile araştırmaktır. Çalışmanın amacına uygun olarak aşağıdaki sorular okul öncesi öğretmenlerine yöneltilmiştir:

- Okul öncesi öğretmenlerinin “göçmen çocuk” kavramını tanımlarken kullandıkları metaforlar nelerdir?

Yöntem

Araştırma var olan durumu ortaya koymayı amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan betimsel araştırmalar, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili olarak görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır. Araştırmacı burada var olan durumu ayrıntısıyla betimlemeye ve durum hakkında bilgi vermeye çalışır (Karakaya, 2009).

Araştırma Grubu

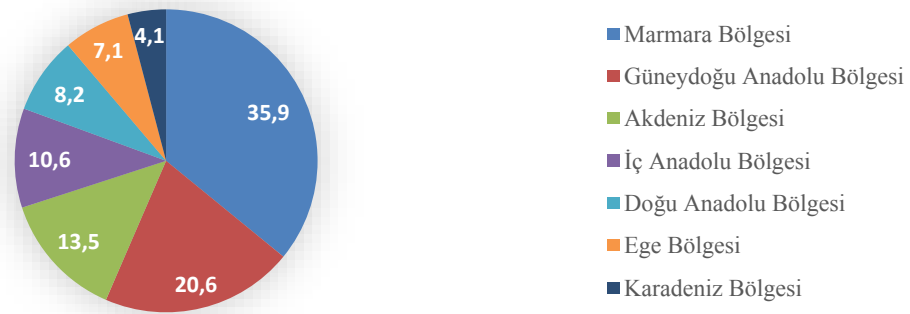
Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Türkiye’de 7 bölgede görev yapmakta olan 170 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışmada Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

	N	%
Cinsiyet		
Kadın	165	97,1
Erkek	5	2,9
Toplam	170	100
Medeni Durum		
Bekâr	84	49,4
Evli	86	50,6
Toplam	170	100,0
Çocuk Sahibi Olma Durumu		
Evet	50	29,4
Hayır	120	70,6
Toplam	170	100,0
Eğitim Düzeyi		
Ön lisans	27	15,9
Lisans	130	76,5
Lisansüstü	13	7,6
Toplam	170	100,0
Mesleki Deneyim Süresi		
1 Yıdan Az	26	15,3
1 Yıl	20	11,8
2 Yıl	18	10,6
3-5 Yıl	55	32,4
6-8 Yıl	26	15,3
9 ve Üzeri	25	14,7
Toplam	170	100,0

Tablo 1’de yer alan bilgiler incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerinin %97.1 kadın, %2.9 erkek olarak dağılım gösterdiği, %49.4’ünün bekâr, %50.6’sının evli olduğu; %29,4’ünün çocuk sahibi olduğu, %70,6’sının çocuk sahibi olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin %15,9 ön lisans, %76.5 lisans, %7.6 lisansüstü mezundur. Öğretmenlerin %32,4’ü 3-5 yıl, %15,3’ü 6-8 yıl, %15.3 1 yıldan az, %14,7’si 9 ve üzeri, %11.8’i 1 yıl, %10.6’sı ise 2 yıl meslek deneyimine sahiptir.

155

**Şekil 1.** Öğretmenlerin görev yaptığı bölgeler

Şekil 1’de yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelere bakıldığında; %35,9’unun Marmara Bölgesi, %20,6’sının Güneydoğu Anadolu Bölgesi, %13,5’inin Akdeniz Bölgesi, %10,6’sının İç Anadolu Bölgesi, %8,2’sinin Doğu Anadolu Bölgesi, %7,1’sinin Ege Bölgesi ve %4,1’sinin Karadeniz Bölgesi’nde görev yapmaktadır.

Tablo 2. Çalışmada Yer Alan Öğretmenlerin Göçmen Çocukla İlgili Bilgileri

	N	%
Göçmen Çocuk Deneyimi		
Evet	64	37,6
Hayır	106	62,4
Toplam	170	100,0

Tablo 2. Çalışmada Yer Alan Öğretmenlerin Göçmen Çocukla İlgili Bilgileri (Devamı)

	N	%
Çalışılan Göçmen Çocuk Sayısı		
Çocukla hiç çalışılmamış	102	60,0
1 Çocuk	22	12,9
2 Çocuk	27	15,9
3 ve Üzeri	19	11,1
Toplam	170	100,0
Göçmen Çocuk Eğitimi Alıp Almama Durumu		
Evet	11	6,5
Hayır	159	93,5
Toplam	170	100,0

Tablo 2’de yer alan bilgiler incelendiğinde öğretmenlerin %37,6’sının göçmen çocuk deneyimlerinin olduğu, %62,4’ünün göçmen çocuk deneyimlerinin olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin %60’ının sınıfında hiç göçmen çocuk bulunmazken, %12,9’unun sınıfında 1 çocuk ile, %15,9’unun sınıfında 2 çocuk ile, %11,1’inin sınıfında ise 3 ve üzeri sayıda göçmen çocuk ile çalışıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin göçmen çocuk eğitimi alma durumlarına bakıldığında ise %93,5’inin eğitim almadıkları, %6,5’inin ise eğitim aldıkları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan Demografik Bilgi Formu ve Metafor Formu kullanılmıştır. Metafor formu hazırlanırken daha önceden hazırlanan araştırmalar (Kara, Yiğit ve Ağırman, 2016; Zembat, Tunçeli ve Akşin, 2015) incelenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocuk kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları incelemek amacıyla “Göçmen çocuklar gibidir. Çünkü.....” cümlesindeki boşlukları doldurmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, tekrar edilebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel; 2008).

Okul öncesi öğretmenlerinin “Göçmen Çocuk” kavramına yönelik oluşturdukları metaforların analizinde öncelikle formlardaki Metaforlar belirlenmiş ve listelenmiş, bunlar kategorize edilerek ana metaforlar belirlenmiş, daha sonra da ana metaforlar kendi aralarında gruplandırılmıştır. Oluşturulan metaforlara ilişkin cümlelerden alıntılar da yapılmıştır.

Metaforların belirlenmesi, ayıklanması ve kodlanması: Araştırmada 170 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır ve kodlama 170 öğretmenin formları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ardından öğretmenlerin ürettikleri tüm metaforlar bir listeye aktarılarak geçici bir liste elde edilmiştir. Böylece öğretmenlerin belli bir metaforu sıklıkla dile getirip getirmediğine bakılmıştır.

Örnek metaforların derlenerek ana metaforların belirlenmesi: Öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde toplam 70 farklı metafor geliştirdikleri görülmüştür. Bu metaforlardan benzer olanlar birlikte gruplandırılarak ana metaforlar oluşturulmuş ve bu ana metaforları en güzel temsil ettiği düşünülen öğretmenlerin örnekleri seçilerek makale içinde ayrıca sunulmuştur.

Ana metaforların kendi aralarında gruplandırılması: Öğretmenler tarafından üretilen metaforlar ortak özellikleri bakımından 12 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilerin belirlenmesinde genel olarak öğretmenlerin göçmen çocuğa ilişkin geliştirdikleri metaforları inceleyen araştırmalardan yararlanılmıştır. Bulgular kısmında bu metaforlar ayrıntılı şekilde açıklanarak yorumlanmıştır.

Geçerlik ve güvenilirliği sağlama: Nitel araştırmalarda güvenilirliği arttırmak için araştırmacıların birtakım önlemler almaları önerilmektedir. Bu önlemler, daha çok araştırmada kullanılan stratejilerin, neden/nasıl kullanıldığına belirgin hale getirilmesi ve diğer araştırmacıların bu stratejileri benzer bir biçimde kullanabilmesine olanak tanınması ile ilişkilidir. Araştırmacı izlemiş olduğu aşamaları ayrıntılı ve açık bir biçimde rapor ettiği takdirde araştırmasının dış güvenilirliği; araştırma sonuçlarını kendi tercih ve yönelimlerine göre biçimlendirmede okuyucuya ikna ettiği takdirde araştırmanın iç güvenilirliği sağlanmış olacaktır. Ayrıca araştırma sonucu rapor edilirken bulguların bir bölümünün orijinalliği bozulmaksızın verilmesinin araştırmanın iç güvenilirliğini önemli bir şekilde yükseltecek önlemlerdendir (Silverman, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yapılan bu araştırmada da metaforların belirlenme süreci ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ve araştırmanın bulguları kısmında katılımcıların ifadelerinden birebir örnekler sunulmuştur. Araştırmada elde edilen nitel veriler öncelikle içerik analizine tabi tutulmuştur. Nitel veriler nicel olarak da ifade edilmiş, her bir kategoriye temsil eden katılımcı sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Okul öncesi öğretmenlerinin “göçmen çocuk” kavramına ilişkin 70 farklı metafor olmak üzere toplam 147 metafor ürettikleri, bu metaforların 12 kategoride toplandığı görülmüştür. Öğretmenlerin ürettikleri metaforlara ilişkin bilgiler Tablo 3 ve Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 3. Okul öncesi öğretmenlerinin ‘Göçmen Çocuk’ kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar

	Kategoriler	f	%
1	Ait Olma	37	25,2
2	Muhtaç Olma	30	20,2
3	Hassas Olma	26	17,6
4	Yabancı Olma	11	7,5
5	Kimsesiz Olma	9	6,1
6	Uyum Sağlama	9	6,1
7	Farklı Olma	6	4,1
8	Emek İsteme	6	4,1
9	Değerli Olma	5	3,6
10	Güvensiz Olma	3	2,1
11	Yıpranmış Olma	3	2,1
12	Belirsiz Olma	2	1,4
	Toplam	147	100

Tablo 3’te görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin “göçmen çocuk” metaforlarının en çok “ait olma” kategorisine ilişkin olduğu görülmektedir (%25,2, f=37). Bunun dışında muhtaç olma (%20,2), hassas olma (%17,6), yabancı olma (%7,5), kimsesiz olma (%6,1), uyum sağlama (%6,1), farklı olma (%4,1), emek isteme (%4,1), değerli olma (%3,6), güvensiz olma (%2,1), yıpranmış olma (%2,1) ve belirsiz olma (%1,4) olmak üzere toplam 12 kategori oluştuğu görülmektedir.

Ait olma kategorisine ilişkin metaforlardan bazıları;

“yuvası bozulmuş kuş gibidir çünkü vatanından çok uzaktalar.”

“gurbet kuşu gibidir çünkü göç etmesinin bir sebebi vardır, mecbur kalmıştır ama bir o kadar da koruyup kollanmaya muhtaçtır”

“misafir gibidir, çünkü kendini hiç bir yere ait hissedemez”

“rüzgara kapılan yaprak gibidir çünkü savrulur”

“üvey evlat gibidir kendini ait hissetmesi zordur” şeklindedir.

Muhtaç olma kategorisine ilişkin metaforlardan bazıları;

“yeni doğmuş bebek gibidir çünkü her şeye yabancı olduğu bir coğrafya da yeni bir yaşam kurmaya çalışmaktadır.”

“göçmen çocuk açmaya hazır bir çiçek gibidir çünkü eğitim hayatını hak eden çocuklar arasındadır.”

“evlat edinilen çocuk gibidir çünkü aslında gerçek ailesi olsun ister ama bir yandan da geldiği aileye ihtiyacı vardır.” şeklindedir.

Hassas olma kategorisine ilişkin metaforlar;

“hassas ve kırılğan bir kalp gibidir çünkü o yaşta ihmal edilen bir çocuğu geri kazanma şansı olmayabilir.”

“acıyı anlatan bir gözyaşı gibidir, aktığı yerden damlarken bile canı çok acıyor.”

“kırılğan bir çiçek gibidir, rüzgâr estikçe kırılır, çünkü arkadaşları ona yabancısıdır, o oraya yabancısıdır, narindir, kırılğandır.” şeklindedir.

Yabancı olma kategorisine ilişkin üretilen metaforların bazıları,

“sudan çıkmış balık, öncelikle dil problemi yaşar.”

“her şeye yabancı gibidir çünkü yepyeni ve azınlıkta olduğu bir ortamda yeniden alışmaya çalışmaktadır.”

“yeni doğmuş bebek gibidir çünkü her şeye yabancı olduğu bir coğrafyada yeni bir yaşam kurmaya çalışmaktadır.” şeklindedir.

Kimsesiz olma kategorisine ilişkin üretilen metaforların bazıları,

“yuvası dağılmış karınca gibidir. Çünkü bütün düzeni bozulmuş çalışması gereken ama grubundan kopmayan bir parçadır.”

“garip çünkü vatanından uzakta.”

“dünyada yalnız gibidir çünkü kimse onu anlamaz.” şeklindedir.

Uyum sağlama kategorisine ilişkin üretilen metaforların bazıları,

“bukalemun gibidir, çünkü sürekli farklı ortam ve şartlara uyum sağlamak zorundadır.”

“kuş gibidir, daha duyarlı olunmalıdır. Yeni ortama uyum sağlamasına yardımcı olunmalıdır.” şeklindedir.

Farklı olma kategorisine ilişkin üretilen metaforların bazıları,

“çirkin ördek yavrusu gibidir. Çünkü bütün o çocuklar içinde farklı olduğu belirgin bi şekilde fark ediliyor.”

“tropikal meyve gibidir çünkü alışla gelmişin dışındadır.”

“özel eğitim bekleyen çocuk gibidir çünkü onun su anki ortamı yetiştiği yerden çok farklı.” şeklindedir.

Emek isteme kategorisine ilişkin üretilen metaforların bazıları,

“kıyıya vuran dalga gibidir çünkü her kıyıya vuruşunda ardında bir iz bırakır.”

“doğa gibidir çünkü ona verdiğini sana geri verir”

“geleceğin yetişkinidir çünkü yarının dünyası onların olacak”

“direnc gösteren bir yay gibidir ve çaba ister çünkü ancak yeterince çabalarsanız şekil verebilirsiniz.”

“yıldız gibidir çünkü parlaması için önce karanlığının yaşadığı zorluğun fark edilmesi gerekir.” şeklindedir.

Değerli olma kategorisine ilişkin üretilen metaforların bazıları,

“bahçeye ekilen en son tohum gibidir diğerlerinden geç ekildiğini biliriz büyümesi için acele ederiz ama ihtiyaç ne daha fazla su ne de gübre. Sadece zamandır.”

“emanet gibidir çünkü yarının yetişkinidir.” şeklindedir.

Güvensiz olma kategorisine ilişkin üretilen metaforların bazıları,

“kapalı kilitli bir kutu gibidir çünkü kimseye güvenemez, kutuyu açmak sabır ve şevkat ister, ilk zamanlar işaret dili ile anlaşmak ister her resminden bir anlam çıkarmak ister.”

“göçmen çocuk ürkek bir güvercin gibidir çünkü herkesi tehdit olarak görür bazen de yırtıcı bir kuş gibidir çünkü kendini hep koruma içgüdüğü ile yaşar saldırmaya hazırdır.” şeklindedir.

Yıpranmış olma kategorisine ilişkin üretilen metaforların bazıları,

“ikinci el eşya gibidir çünkü dışlanır ve ikinci planda görülür hatta önemsiz bir ayrıntı olarak algılanır.”

“koparılmış bir çiçek gibidir çünkü vatanından toprağından ayrılmıştır.” şeklindedir.

Belirsiz olma kategorisine ilişkin üretilen metaforlar,

“kumbara gibidir çünkü açıp bakmazsanız içinde ne olduğunu tam olarak anlayamazsınız. Hissettiklerini düşündüklerini bildiklerini görmeye çalışmak çok önemli.”

“buğulu cam gibidir, çünkü içi ve dışı belli olmaz.” şeklindedir.

Tablo 4.1. Okul öncesi öğretmenlerinin ‘Göçmen Çocuk’ kavramına ilişkin ‘Ait Olma’ kategorisine göre oluşturdukları metaforlar

Kategori	Metaforlar	f
Ait Olma	Kuş	29
	Leylek	3
	Misafir	2
	Rüzgâra kapılan yaprak	2
	Üvey evlat	1

Tablo 4.1’e bakıldığında Okul öncesi öğretmenleri ‘göçmen çocuk’ kavramına ilişkin ‘Ait olma’ kategorisi için ‘kuş, leylek, misafir, rüzgâra kapılan yaprak ve üvey evlat metaforlarını ürettikleri görülmektedir.

159

Tablo 4.2 Okul öncesi öğretmenlerinin ‘Göçmen Çocuk’ kavramına ilişkin ‘Hassas Olma’ kategorisine göre oluşturdukları metaforlar

Kategori	Metaforlar	f
Hassas olma	Kanadı kırık kuş	7
	Çiçek	7
	Kırılgan bir çiçek	2
	Kelebek	1
	Hassas bir kalp	1
	Gözyaşı	1
	Ürkek bir tavşan	1
	Çekingen sincap	1
	Ürkek ceylan	1
	Serçe	1
	Kırılgan kuş	1

Tablo 4.2. incelendiğinde Okul öncesi öğretmenlerinin ‘Göçmen Çocuk’ kavramına ilişkin ‘Hassas Olma’ kategorisine göre oluşturdukları metaforlar ‘kanadı kırık kuş, çiçek kırılğan çiçek, kelebek, hassas kalp, gözyaşı, ürkek tavşan, çekingen sincap, ürkek ceylan serçe ve kırılğan kuş şeklindedir. En çok yapılan metafor ise kanadı kırık kuş ile çiçek metaforlarıdır.

Tablo 4.3. Okul öncesi öğretmenlerinin ‘Göçmen Çocuk’ kavramına ilişkin ‘Muhtaç Olma’ kategorisine göre oluşturdukları metaforlar

Kategori	Metaforlar	f
Muhtaç olma	Yuvası dağılmış/yuvasız kuş	6
	Yetim	4
	Öksüz	4
	Fidan	3
	Yaralı kış	3
	Yeni doğmuş bebek	2
	Kedi yavrusu	2
	Savunmasız insan	1
	Açmaya hazır çiçek	1
	Oyun hamuru	1
	Yürümeyi öğrenen çocuk	1
	Annesinden ayrılmış bebek	1
	Evlat edinilen çocuk	1
	Bebek	1
	Yeni doğmuş oğlak	1

Tablo 4.3 incelendiğinde ‘muhtaç olma’ kategorisi altında en çok yapılan metaforun yuvası dağılmış/yuvasız kuş olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. Okul öncesi öğretmenlerinin ‘Göçmen Çocuk’ kavramına ilişkin ‘Yabancı Olma’ kategorisine göre oluşturdukları metaforlar

Kategori	Metaforlar	f
Yabancı olma	Sudan çıkmış balık	6
	Saksısı değişmiş çiçek	1
	Yabancı bir millet	1
	Gurbet kuşu	1
	Martı arasında güvercin	1

Tablo 4.4. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin ‘Göçmen Çocuk’ kavramına ilişkin ‘Yabancı Olma’ kategorisine göre oluşturdukları metaforlar en çok ‘sudan çıkmış balık’ iken ardından ‘saksısı değişmiş çiçek, yabancı bir millet, gurbet kuşu ve martı arasında güvercin’ dir.

Tablo 4.5. Okul öncesi öğretmenlerinin ‘Göçmen Çocuk’ kavramına ilişkin ‘Kimsesiz Olma’ kategorisine göre oluşturdukları metaforlar

Kategori	Metaforlar	f
Kimsesiz olma	Yabancı	5
	Garip	1
	Dünyada yapayalnız	1
	Dünyasını kaybetmiş çocuk	1
	Yuvası dağılmış karınca	1

Tablo 4.5 incelendiğinde Okul öncesi öğretmenlerinin ‘Göçmen Çocuk’ kavramına ilişkin ‘Kimsesiz Olma’ kategorisine göre oluşturdukları metaforlar en çok ‘yabancı ’metaforudur. Diğerleri ise ‘garip, dünyada yapayalnız, dünyasını kaybetmiş çocuk ve yuvası dağılmış kuş’ şeklindedir.

Tablo 4.6. Okul öncesi öğretmenlerinin ‘Göçmen Çocuk’ kavramına ilişkin ‘Uyum Sağlama’ kategorisine göre oluşturdukları metaforlar

Kategori	Metaforlar	f
Uyum sağlama	Su	4
	Şaşkın bir tavşan	1
	Bukalemun	1
	Evcil hayvan	1
	Ağaç	1
	Okula yeni başlamış çocuk	1

Tablo 4.6. da ‘Uyum sağlama’ kategorisi altında en çok yapılan metafor ‘su’ metaforudur.

Tablo 4.7. Okul öncesi öğretmenlerinin ‘Göçmen Çocuk’ kavramına ilişkin ‘Değerli Olma’ kategorisine göre oluşturdukları metaforlar

Kategori	Metaforlar	f
Değerli olma	Tohum	2
	Emanet	1

Tablo 4.7. incelendiğinde Okul öncesi öğretmenlerinin ‘Göçmen Çocuk’ kavramına ilişkin ‘Değerli Olma’ kategorisine göre oluşturdukları metaforların ‘tohum’ ve ‘emanet’ olduğu görülmektedir.

Tablo 4.8. Okul öncesi öğretmenlerinin ‘Göçmen Çocuk’ kavramına ilişkin ‘Güvensiz Olma’ kategorisine göre oluşturdukları metaforlar

Kategori	Metaforlar	f
Güvensiz olma	Güvercin	2
	Kapalı kilitli kutu	1

Tablo 4.8’de güvensiz olma kategorisinde iki metaforun üretildiği görülmektedir. Bunlar ‘güvercin ve kapalı kilitli bir kutu’ metaforlarıdır.

Tablo 4.9. Okul öncesi öğretmenlerinin ‘Göçmen Çocuk’ kavramına ilişkin ‘Emek İsteme’ kategorisine göre oluşturdukları metaforlar

Kategori	Metaforlar	f
Emek isteme	Geleceğin yetişkini	2
	Yıldız	1
	Doğa	1
	Kıyıya vuran dalga	1
	Direnç gösteren bir yay	1

Tablo 4.9’da ‘Emek İsteme’ kategorisine göre oluşturulan metaforların ‘geleceğin yetişkini, yıldız, doğa, kıyıya vuran dalga ve direnç gösteren yay’ şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.10. Okul öncesi öğretmenlerinin ‘Göçmen Çocuk’ kavramına ilişkin ‘Farklı Olma’ kategorisine göre oluşturdukları metaforlar

Kategori	Metaforlar	f
Farklı olma	Elma ağacında armut	1
	Kapalı kutu	1
	Kâşif	1
	Özel eğitim bekleyen çocuk	1
	Dalından kopmuş yaprak	1
	Çirkin ördek yavrusu	1
	Tropikal meyve	1

Tablo 4.10’da ‘Farklı Olma’ kategorisine göre oluşturulan metaforlar ‘elma ağacında armut, kapalı kutu, kaşif, özel eğitim bekleyen çocuk, dalından kopmuş yaprak, çirkin ördek yavrusu ve tropikal meyve’ metaforlarıdır.

Tablo 4.11. Okul öncesi öğretmenlerinin ‘Göçmen Çocuk’ kavramına ilişkin ‘Yıpranmış Olma’ kategorisine göre oluşturdukları metaforlar

Kategori	Metaforlar	f
Yıpranmış olma	Koparılmış bir çiçek	1
	Yaralı	1
	İkinci el eşya	1

Tablo 4.11. de ‘Yıpranmış Olma’ kategorisine göre 3 farklı metafor üretilmiştir. Bunlar ‘koparılmış bir çiçek, yaralı ve ikinci el eşya’ metaforlarıdır.

Tablo 4.12. Okul öncesi öğretmenlerinin ‘Göçmen Çocuk’ kavramına ilişkin ‘Belirsiz Olma’ kategorisine göre oluşturdukları metaforlar

Kategori	Metaforlar	f
Belirsiz olma	Kumbara	1
	Buğulu cam	1

Tablo 4.12’de ise ‘Belirsiz Olma’ kategorisine göre okul öncesi öğretmenlerinin oluşturdukları metaforlar ‘kumbara ve buğulu cam’ metaforlarıdır.

Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerinin “göçmen çocuk” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlara yönelik bu araştırma neticesinde ‘ait olma, muhtaç olma, hassas olma, yabancı olma, kimsesiz olma, uyum sağlama, farklı olma, emek isteme, değerli olma, güvensiz olma, yıpranmış olma ve belirsiz olma’ olmak üzere 12 farklı kategori altında toplandığı ve “Göçmen çocuk” metaforuna ilişkin daha çok olumsuz metaforların oluştuğu görülmektedir. Bu sonuç ülkemizde yapılan başka araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Kara, Yiğit ve Ağırman’ın (2016) Türkçe öğretmen adaylarının Suriyeli mültecilere yönelik algılarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlar kategorize edilmiş, en fazla metafor kimsesiz ve yardıma muhtaç olan kategorisinde olmuştur. Demirtaş (2019) sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere ilişkin metafor algılarını incelediği araştırmasında en fazla kullanılan metafor kategorisinin *yerinden ayrılmış, bir yere ait olmayan, vatansız* kategorisinde olduğunu ortaya koymuştur. En az kullanılan metafor kategorisi ise *değerli bir varlık* kategorisidir. Tıkman, Şentürk ve Yıldırım (2017) ise araştırmalarında 4., 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin göç kavramına ilişkin algılarını incelemiş, araştırma neticesinde en fazla kuş, taşınmak, leylek, gitmek ve Suriyeliler metaforlarının oluşturulduğu ve genel olarak olumsuz metaforlar üretildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Gürkan (2018) ise araştırmasında Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ve Suriyeli öğrencilerin öğrenim gördüğü kurumlarda görev yapan idarecilerin Suriye’den göç ve Suriyeli öğrencilere ilişkin metaforlarını incelemiştir. Araştırma neticesinde idarecilerin çoğunun olumsuz metaforlar ürettiğini (felaket, ateş, sel, sürgün, tsunami, çığ, rüzgâr, kaçış, deprem, acılı şalgam, kâbus, ağır hastalık, biber vb.) ortaya koymuştur. Yapılan bir araştırma raporunda (Transatlantik Eğilimler Araştırması, 2013) mevcut yabancı göçmen algısı hakkında önemli bulgular ortaya konmaktadır. Transatlantik Eğilimler Araştırması’nda (2013) göçün ülkemiz için bir fırsat mı sorun mu olduğu sorusuna katılımcıların %54’ü sorun olduğu yanıtını vermiş, %18’i fırsat olarak gördüğünü dile getirmiş, %12’si ise her ikisi de yanıtını vermiştir. Göçmenlerin ülke kültürünü zenginleştirip zenginleştirmedeği sorusuna ise katılımcıların %61’i zenginleştirmedeği yanıtını vermiştir (akt. Ünal, 2014). Ancak 2014 yılında yayımlanan bir başka araştırma raporunda Türk toplumunun Suriyeli mülteciler algısı incelenmiş ve toplumun bu konudaki toplumsal kabul düzeyinin son derece yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış ve kabul konusunda en güçlü şekilde desteklenen önermenin % 64,6 ile insani vurgu olduğu görülmüştür. Ayrıca toplumun % 72,5’i Suriyeli mültecilerin farklı eğitim kanalları aracılığı ile eğitim almaları gerektiğini düşünmektedir (Erdoğan, 2014). Medyaya yönelik yapılan bir diğer araştırmada (Doğanay ve Çoban Keneş, 2016) medyanın Suriyeli mültecilere yönelik söyleminin ilk düzlemde ekonomik yük ve güvenlik sorunu ile ilişkilendirildiğini; ikinci düzlemde yapılan yardımların ve harcanan paraların miktarı ve son olarak da mültecilerin Türkiye’deki varlığının içinde buldukları koşullar ve bunlara yönelik oluşan tepkilerin duygusallaştırılarak, Suriyelilerin Türkiye’deki varlığı, hak ihlalleri ve/veya meselenin insani boyutunun göz ardı edildiği ortaya konmuştur. Yaptığımız araştırmanın ve diğer araştırmaların sonuçların göre Suriyeli göçmenlere yönelik olumsuz algının nedeni farklı dil, yaşam tarzı ve kültüre sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerin ait olma, uyum sağlama konulu metaforlar ürettikleri görülmüştür. Uyum, birey ve grupların göç edilen yerin beklentileri doğrultusunda yaşamlarını tekrardan düzenleme ve daha tatmin edici bir hayat kurma çabaları olarak tanımlanabilir (Sam 2006, akt. Saygın ve Hasta, 2018). Göçmenlerin göç ettikleri ülkede sayısal azınlık konumuna düşmeleri, yoksulluk, hukuki ve siyasi güçsüzlük ve farklı kültüre sahip olma gibi problemlerinin olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konmaktadır (Damgacı ve Aydın, 2013). Yapılan araştırmalarda Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitiminde başta dil engeli olmak üzere, baş edilmesi gereken bir dizi engelin olduğu görülmektedir (Gün ve Baldık, 2017; Levent ve Çayak, 2017; Bulut, Soysal ve Gülçiçek, 2018). Bir başka araştırmada da mülteci çocukların eğitimde yaşadıkları en büyük zorluğun dil ve okula uyum olduğu ortaya konmuştur (Kardeş ve Akman, 2018). Soysal ve Gülçiçek (2018) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin, anadili Türkçe olmayan sığınmacı çocuklara, diğer çocuklarla aynı eğitim programını uyguladıkları; yabancı öğrencilerin dil sorunlarına nasıl çözüm getireceklerini bilmedikleri ve yabancılara Türkçe öğretimi konusunda herhangi bir eğitim sürecinden geçmedikleri (çoğunlukla)

için büyük sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır. Mercan Uzun ve Bütün (2016) araştırmalarında Samsun’da görev yapan ve sınıfında Suriyeli mülteci bulunan 6 okul öncesi öğretmeni ile görüşmüş, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar hakkındaki görüşlerini almıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin ortak dile getirdikleri sorun, çocukların dil bilmemeleridir; dil bilmedikleri için bu çocuklar hem öğretmenleri ile hem de akranları ile iletişim kurmakta zorlanmakta, bu nedenle sosyalleşememekte ve grubun dışında kalmaktadır. Aynı zamanda yaşadıkları zorluklar nedeniyle beslenme, barınma, temizlik gibi temel ihtiyaçlar konusunda da zorluklar yaşamaktadırlar. Türkiye’de yapılan Göçmen kadınlarda dil sorunu üzerine bir araştırmada Anadolu’dan İstanbul’a göç eden ve Türkçe bilmeyen kadınların ilk deneyimlerinin son derece zorlu, ömür boyu iz bırakacak şekilde büyük şaşkınlık ve korkularla dolu olduğu belirtilmiştir (Arcan ve Kurtuluş, 2012). Suriyeli mültecilerin uyum konusunda bu kadar güçlük çekme nedenleri onların da ve bizlerinde onları geçici misafir olarak görmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Başlangıçta geçici misafir olarak düşünülen Suriyeli mültecilerin, bu geçici durumdan çıkıp kalıcı duruma geçmeleri önümüzdeki süreçte onların uyumu ve aidiyet hissetmeleri noktasında hem de bizlerin kabul noktasında uyum sürecini biraz daha kolaylaştırabilir.

Öğretmenin çocuğa yönelik algısı, sergilediği tutum ve davranışlar üzerinde büyük etkiye sahiptir. Çocukların etnik geçişinin de öğretmen davranışı üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar vardır (Esat Altıntaş, 2018). Mülteci-sığınmacı çocukların eğitiminde gelişme kaydedebilmek öğretmenlerin çocuklarla ve aileleriyle güvene dayalı bir iletişim geliştirmeleriyle mümkün olmaktadır. Öğretmenin mülteci-sığınmacı çocuğun kültürüne hâkim olması, hem öğretmenin çocukla olumlu ilişkiler geliştirmesini sağlamakta hem de çocukların topluma adapte olmasına, kolay uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır. Yapılan araştırmalar sosyal dışlanma, akran zorbalığı ve çocuğun kültürüne karşı ön yargıların çocuğun topluma uyumuna engel olduğunu ortaya koymaktadır (Küçükşen, 2017; Gül ve Şaşman Kaylı, 2020). Sonuç olarak öğretmenin geçmiş yaşantısı, dünya görüşü, değişime bakış açısı gibi birçok etmen çocukların ve dolayısıyla ailelerin uyumunda etkili olmaktadır (Kaya ve Aydın, 2014). Yukarıda da değinildiği üzere başlangıçta Suriyeli mültecilerin geçici misafir olarak düşünülmesi öğretmenlerin de onlara karşı olan tutum ve davranışlarını etkilemiş olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara ilişkin ürettikleri metaforlara bakıldığında bu grubu risk altında gördükleri (hassas olma, farklı olma, yabancı olma, güvensiz olma, yıpranmış olma, muhtaç olma, belirsiz olma) görülmektedir. Göç olgusundan en fazla zarar görenler öncelikle çocuklar sonra kadınlardır (Gencer, 2017). Kilis’te Suriyeli sığınmacı çocuklar üzerine yapılan bir araştırmada yerinden-yurdundan olmanın kendilerinde yarattığı travmanın yanında farklı bir kültür ve dile sahip toplumda yoksullukla, psikolojik ve fizyolojik sağlık sorunlarıyla yüzleşmek zorunda kaldıkları da görülmüştür. Suriyeli göçmen ailelerin büyük kısmının birkaç aile şeklinde küçük ve sağlıklı konutlarda kalabalık bir şekilde yaşamak zorunda kaldıkları, yeterli ısınmayan ve yeterli beslenemeyen çocuklar için yaşamın oldukça zor olduğu görülmüştür (Harunoğulları, 2016). Kütahya’da sınıfında Suriyeli göçmen çocuk bulunan 20 öğretmenle yapılan nitel görüşmeler sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu birçok çocuğun maddi imkânsızlık ve kötü sağlık koşullarında yaşadıklarını aktarmıştır (Gümüşçü ve Sarıçam, 2016). Şanlıurfa’da yapılan bir araştırmada ise Suriyeli mülteci göçmenlerin şiddetli anksiyete ve depresyon belirtileri gösterdiği görülmüştür (Önen ve ark. 2014). Medyaya yönelik yapılan çalışmalarda da mülteci çocukların en fazla “mağdur çocuklar” temasıyla (%85,4) yer aldığı (Ardıç Çobaner, 2015) ortaya konmuştur. Göç yaşamış çocuklar yüksek anksiyete/ depresyon olasılığı, arkadaş ve aile ilişkilerinde problemler, hiperaktivite semptomları, travma sonrası stres bozukluğu, düşük benlik saygısı, düşük yaşam doyumu, okul başarısızlığına bağlı nevrotik problemler, madde bağımlılığı, suça ve şiddete eğilim gibi problemler yaşamaktadır (Özdemir ve Budak, 2017). Göç süreci yaşamış ebeveynlerde düşük eğitim düzeyi, yoksulluk, sosyal güvenlik yoksunluğu, kültürel farklılık gibi değişkenler arttıkça; çocukların uyum problemi, depresyon, çocuk işçiliği ve düşük eğitim düzeyinin arttığı yapılan çalışmalarla görülmektedir (Erdoğan, 2012; Güzel, 2013). Gerek ana akım medyada gerek sosyal medya platformlarında Suriyeli mültecilerle ilgili sürekli yapılan haberlerin ya da sokaklarda bir çoğumuzun da karşılaştığı çocuk işçi Suriyeliler bu grubu hassas, kırılğan, güvensiz ve belirsiz gösteriyor olabilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin özellikle “emek isteme” kategorisi olmak üzere, birçok metaforla göçmen çocukların geleceği konusunda hassas olduklarını görülmüştür. Kardeş ve Akman (2018) araştırmalarında Suriyeli mülteci çocukların eğitiminde karşılaştıkları en büyük sorunlar, eğitime engel durumlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmenlerden görüş almışlardır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler hassas bir grup olan mülteci çocuklarla çalışırken yeterli desteği alamadıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Mercan Uzun ve Bütün (2016) araştırmalarında bu grupla çalışan öğretmenlerin ortaya çıkan problemleri çözmede kendilerini yetersiz hissettikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Söz konusu çocuklar olduğunda, “önce çocuk, sonra mülteci” anlayışı önem kazanmakta ve her çocuğun önemli olduğunun altı çizilmektedir (Crawley, 2006). Emin (2019) çalışması kapsamında görüştüğü ilkökul öğretmenlerinin yerli öğrenciler için “bizim çocuklarımız” ve kendi öğrencilerimiz” ifadelerini kullanırken Suriyeli öğrenciler için “bunlar”, “onlar”, “ötekiler” gibi ifadeler kullandıklarını; bu çocukları “zaman kaybı” ve “yük” olarak gördüklerini belirtmektedir. Dil probleminin önemli bir problem olduğuna değinilse de bu öğrencilerin başta matematik olmak üzere sayısal derslerde başarılı oldukları belirtilmiştir. Suriyeli çocuklarla yapılan görüşmelerde bu çocuklar kendilerini dışlanmış hissettikleri, akranları tarafından alaya maruz kaldıklarını belirtmişlerdir (HRW, 2015). Bu çocukların yaşadıkları zorlukları aşmaları için öğretmenleri ile güven ve saygıya dayalı bir ilişki kurmaları önemli görülmektedir (ERG, 2016). Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV, 2017) tarafından yürütülen erken müdahale çalışması kapsamında 128 Suriyeli çocuğun okula hazırbulunuşluklarını desteklemeyi hedeflemiş ve çalışma sonucunda dil, kültür ve psikososyal alanlarda çeşitli uyarlamalar yapılan bir program ile erken yaşlarda desteklenen Suriyeli çocukların dezavantajlı farkı kapatabileceklerini vurgulamıştır. Kağnıcı (2017) Suriyeli göçmen çocukların okula uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına ciddi rol düştüğünü söylemektedir. Psikolojik danışmanların mülteci çocukların yaşadıkları sorunları belirlemek, bunları üst yönetimlerle paylaşmak, mülteci çocukların sesi olmak, kamuoyunu bilgilendirmek, var olan sistemlere etki etmek için çalışması gerektiğini vurgulamıştır.

Yaptığımız araştırmanın genel sonucuna baktığımızda okul öncesi öğretmenlerin ‘göçmen çocuk’ metaforuna dair daha çok olumsuz metaforlar oluşturduklarını ve bunun nedenlerine baktığımızda ise yakın zamana kadar ülkemizde medyanın ve genel kamuoyunun bilgi eksikliğinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Örneğin en basit şekliyle ‘kaçak göçmenler’, ‘kaçaklar’, ‘kaçak mülteciler’ şeklinde yapılan haberler olumsuz algı oluşmasını oldukça kolaylaştırmaktadır. Diğer taraftan 10 yılı aşkındır ülkemizde bizlerle yaşayan Suriyeli göçmenlerin geçici oldukları düşüncesinin artık bertaraf edilmesi gerekmektedir çünkü bu düşünce toplumun onlarla uyumunu ve kabulünü zorlaştırmaktadır.

Günümüzde küreselleşme ile birlikte daha da yaygınlaşan ve bir ölçüde şekil değiştiren göç olgusu, daha çok kimlik ve aidiyet hissetme sorunu kapsamında kapsayıcı bir eğitim anlayışıyla ele alınmalıdır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin göçmen çocuk kavramına ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle araştırmacılara okul öncesi öğretmenlerin, okul personelinin ve okul idarecilerinin görüşlerini daha detaylı ortaya koyan, göçmen çocuklarla çalışan öğretmenlerin yaşadıkları zorlukları ele alan çalışmalar yapmaları önerilebilir. Eğitimciler düzeyinde göçmen çocuklara ilişkin yapılmış çalışmaların, raporların ve araştırma sonuçlarının yaygınlaştırılması önerilebilir. Toplumsal düzeyde ise çocuk hakları, eğitim hakkı gibi temel insani hakların bilinirliğinin ve görünürlüğünün artırılması önerilebilir. Ayrıca yapılan bu araştırma doğrultusunda; okul öncesi öğretmenlerine sınıflarındaki çocukların ve bu çocukların ebeveynlerinin “göçmen çocuk” kavramına ilişkin algılarını öğrenmeleri ve farklılıklara saygı, empati, insan hakları gibi konular üzerinde çalışmaları önerilebilir. Alanda çalışan araştırmacılara ise nitel çalışmalar ile daha derinlemesine bilgi toplamaları, çocuklara ve ebeveynlere yönelik araştırmalar yapmaları, çocuklara yönelik akran kabulünü arttıracak eğitim programları hazırlamaları ve yetişkinlere yönelik toplumsal kabulü arttıracak toplantı, seminer vb. gibi eğitim faaliyetleri düzenlemeleri önerilebilir. Diğer taraftan eğitimin mülteci ve sığınmacı çocukların korunmasında etkili ve önemli bir rolü olduğu bilinmektedir. Eğitimin ve öğretmenin mülteci ve sığınmacı çocukların yerleşimlerinde, aidiyet duygularının gelişiminde, yeni ülkeye uyum sağlamada kritik rolü göz önünde bulundurulmalı ve üniversitelerdeki eğitim programları ile öğretmenler için hizmetiçi eğitim programları bütün çocuklar için kapsayıcı nitelikte olmalıdır. Bu durum toplumun eğitim konusundaki hassasiyetini göstermekte, aynı zamanda çocuk haklarına ve çocuğun evrensel değerine verilen öneme işaret etmektedir.

Kaynakça

- Adair, J. K. (2014). Examining whiteness as an obstacle to positively approaching immigrant families in US early childhood educational settings, *Race Ethnicity and Education*, 17:5, 643-666, DOI: 10.1080/13613324.2012.759925
- Altıntaş, M. E. (2018). DKAB öğretmenlerine göre Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştıkları sorunlar (nitel bir araştırma). *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 469-499.
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). (2017). Suriyeli Çocuklar İçin Yaz Anaokulları Projesi. İlkokula Uyum ve Hazırlık Düzeyinin Arttırılmasına Yönelik Uygulayıcılar İçin Bir Rehber. İstanbul.
- Arcan, İ. G., ve Kurtuluş, D. D. H. (2012). *Göçmen Kadınlarda Dil Problemi: Kamusal Alanda Dilsizlik*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ardıç Çobaner, A. (2015). Çocuk hakları bağlamında Suriyeli mülteci çocukların haberlerde temsili. *Marmara İletişim Dergisi*, 24, 27-54.
- Ardic, A., Esin, M. N., Koc, S., Bayraktar, B., & Sunal, N. (2019). "Using the Omaha System to determine health problems of urban Syrian immigrants". *Public Health Nursing*, 36(2), 126-133. <https://doi.org/10.1111/phn.12563>
- Balcı, A. (2003). Eğitim örgütlerinde yeni bakış açıları: kuram-araştırma ilişkisi. *II. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (33), 26-61.
- Bekman, S. (1998). A Fair Chance: An Evaluation of the Mother-Child Education Program. Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.
- Berk, L. E. (2013). Çocuk Gelişimi. (B. Onur, Dü., A. Donmez, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.
- Bronfenbrenner, U. (1994). "Ecological Models Of Human Development". *Readings On The Development Of Children*, 2(1), 37-43.
- Bulut, S., Soysal, Ö. K., ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohn, D. A. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Development*, 61, 152-162.
- Coşkun, İ. ve Emin, M.N. (2016). "A Road Map For The Education Of Syrians In Turkey: Opportunities And Challenges. İstanbul: Foundation for Political, Economic and Social Research (SETA)". http://file.setav.org/Files/Pdf/20160909223717_a-road-map-for-the-education-of-syrians-in-turkey-pdf.pdf adresinden 23.09.2019 tarihinde alınmıştır.
- Çakır, S. (2011). Türkiye’de göç, kentleşme/gecekondu sorunu ve üretilen politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2011(23), 209-222.
- Damgacı, F. ve Aydın, H. (2013). Türkiye’deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 314-331.
- Demiriz, S., Karadağ, A., Ulutaş, İ. (2003). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanımı. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Demirtaş, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere ilişkin metafor algılarının incelenmesi (Konya incelenmesi)* (Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Doğanay, Ü., ve Keneş, H. Ç. (2016). Yazılı basında Suriyeli ‘mülteciler’: Ayrımcı söylemlerin rasyonel ve duygusal gerekçelerinin inşası. *Mülkiye Dergisi*, 40(1), 143-184.
- Emin, M. N. (2016). "Suriyeli Çocukların Eğitimi "Kayıp Nesil" Felaketini Önleyecek" <http://aa.com.tr/tr/turkiye/suriyeli-cocuklarin-egitimi-kayip-nesil-felaketini-onleyecek/551554> adresinden 20.09.2019 tarihinde alınmıştır.
- Emin, M. N. (2019). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi-Temel Eğitim Politikaları. İstanbul: Turkuvaz Matbaacılık Yayıncılık A.Ş. (SET Vakfı İktisadi İşletmesi).
- Erdoğan, M. (2014). Türkiye’deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum Araştırması. Yönetici Özeti & Rapor. Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi. <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/46184> Erişim Tarihi: 29.08.2018.

- Erdoğan, M. (2017). Urban Refugees from “Detachment” to “Harmonization”. Syrian Refugees and Process Management of Municipalities: The Case of Istanbul, 2017. <http://marmara.gov.tr/UserFiles/Attachments/2017/05/09/5c68e8fe6a35-4411-88f1-2f685bf4b1da.pdf> Erişim Tarihi: 14.03.2018.
- Erdoğan, M. M. (2018). Türkiye’deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- ERG. [Eğitim Reformu Girişimi]. (2016). “Çocukların Gözünden Okulda Yaşam Araştırma Raporu”. <https://www.egitimreformugirisimi.org/cocuklarin-gozunden-okulda-yasam-arastirma-raporu-ve-politika-onerileri/> adresinden 12.01.2020 tarihinde alınmıştır.
- ERG. [Eğitim Reformu Girişimi]. (2017).” Bir Arada Yaşamı ve Geleceği Kapsayıcı Eğitimle İnşa Etmek”.<http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/SuriyeVeEgitimRaporTR.02.01.19.web-2.pdf> adresinden 23.09.2019 tarihinde alınmıştır.
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Journal Of International Social Research*, 10(54), 28-49.
- GİGM [Göç İdaresi Genel Müdürlüğü]. (2019). “Geçici Koruma”. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden 25.09.2019 tarihinde alınmıştır.
- Global Humanitarian Assistance Report. (2017). <https://devinit.org/what-we-do/news/new-analysis-reveals-significant-slowdown-growth-international-humanitarian-assistance-despite-high-need/> adresinden 22.01.2020 tarihinde alınmıştır.
- Gül, M., ve Şaşman Kaylı, D. (2020). Türkiye’deki suriyeli Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Dışlanma Algısı Üzerine Nitel Bir Araştırma: Uşak Üniversitesi Örneği. *Journal of Society ve Social Work*, 31(3),109-128.
- Gümüştü, B. ve Sarıçam, H. (2016). Okul öncesi eğitim çağındaki mülteci çocukların yaşadığı sorunlar hakkındaki öğretmen görüşleri. 7. International Congress on New Trends in Education ICONTE 2016, 13-15 May, Porto Bello Hotel, Antalya, Turkey.
- Gün, M., Baldık Y. (2017). Türkiye’de Kamp Dışında Misafir Edilen Suriyeli Sığınmacı Gençlere Yönelik Eğitim Hizmetleri (Kayseri Örneği). *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 287-299.
- Gürkan, U. (2018, June). Eğitim kurumlarındaki idarecilerin Suriye’den göç ve Suriyeli öğrenciler hakkındaki metaforik algıları. In *ICPESS International Congress on Politic, Economic and Social Studies*,4(1), 34-69.
- Güzel, S. (2013). Göçmen çocuklar ve Denizli’de yaşam koşulları. *Pamukkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi*, 2, 1-36.
- Harunoğulları, M. (2016). Suriye’de sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. *Göç Dergisi*, 3(1), 29-63.
- HRW [Human Rights Watch]. (2015). “Türkiye’deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitime Erişiminin Önündeki Engeller – Kayıp Nesil Olmalarını Önlemek”. Retrieved from: <https://www.hrw.org/tr/report/2015/11/09/282910>
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli Mülteci Çocukların Kültürel Uyum Sürecinde Okul Psikolojik Danışmanlarına Düşen Rol ve Sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776.
- Kara, Ö. T., Yiğit, A. ve Ağırman, F. (2016). Çukurova Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin Suriyeli mülteci kavramına ilişkin algılarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12 (4), 945, 961.
- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, A. Tanrıoğen (Ed.) Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Kardeş, S., Bekman, A. (2018). Suriyeli sığınmacıların eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.
- Kaya, İ. ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk çokkültürlü ve çokdilli Eğitim*. Ankara Anı Yayıncılık.
- Küçükşen, K. (2017). Suriyeli Sığınmacı Kadınlarda Sosyal Dışlanma Algısı Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(5), 113-122.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil*. (Çev: G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Levent F., Çayak S. (2017). Türkiye’deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 21-46.
- MacCormac, E. R. (1990). *A cognitive theory of metaphor*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Mercah Uzun, E., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). “Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelge”. 2014/21. Retrieved from: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018).” Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Raporu 2018”. <https://hobgm.meb.gov.tr/www/izleme-degerlendirme-raporlari/kategori/104> adresinden 19.09.2019 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). “Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye: 2023 Eğitim Vizyonu”. https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden 21.09.2019 tarihinde alınmıştır.
- O’Connor, E., & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children’s relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98, 87–98.
- Önen, C., Güneş, G., Türeme, A., & Ağaç, P. (2014). Bir mülteci kampında yaşayan Suriyelilerde depresyon ve anksiyete durumu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 223-230.
- Özger, B. Y., ve Akansel, A. (2019). Okul Öncesi Sınıfındaki Suriyeli Çocuklar ve Aileleri Üzerine Bir Etnografik Durum Çalışması: Bu Sınıfta Biz De Varız!. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 942-966.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children’s lives. New directions for child development*, Vol. 57(pp. 81–107). San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationship and children’s success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444–458.
- Rousseau, C., Singh, A., Louise Lacroix, L., Deogratias Bagilishya, A.T.R., Measham, T. (2004). Creative Expression Workshops for Immigrant and Refugee Children. *Clinical Perspectives*, 43(2), 235-238.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Sandal, E. K., Hançerkıran, M., & Tıraş, M. (2016). Türkiye’deki Suriyeli mülteciler ve Gaziantep ilindeki yansımaları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 461-483.
- Saygın, S. ve Hasta D. (2018). Göç, kültürleşme ve uyum. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(3), 302-323.
- SBB [Strateji ve Bütçe Bakanlığı]. (2019). “On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023). TC Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı”. <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> adresinden 29.09.2019 tarihinde alınmıştır.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. London: Sage.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Children of Immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Şentürk, M., Tıkman, F., ve Yıldırım, E. (2017). Göç metaforuna yolculuk: Bir fenomenolojik çalışma. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 104-126.
- Tamer, M. G. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi*, 4(2), 119-152.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye’de Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunu ve Çözüm Önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*. 22(86). 127-144.
- Trawick-Smith, J. (2014). “Erken Çocukluk Döneminde Gelişim”. Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı. Akman, B. Ankara: Nobel.
- Türkiye Göç Raporu. (2017). T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü 2016 Türkiye Göç Raporu.
- UNICEF. (2016). Syria Crisis February 2016 Humanitarian Highlights & Results. <http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Syria%20Crisis%20Humanitarian%20Situation%20Report%20June%202016.pdf> Erişim Tarihi: 14.03.2018.
- UNICEF. (2017). “Türkiye’de Kayıp bir Kuşak Oluşmasını Önlemek”. http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Children%20of%20Syria_01.2007_TR.pdf adresinden 20.09.2019 tarihinde alınmıştır.
- UNICEF. (2018). “Türkiye-UNICEF Ülke İşbirliği Programı - 2016-2020: 2018 Yıllık Raporu Özet Metin”. <https://www.unicef.org/turkey/media/7351/file/UNICEF%20T%C3%99CRK%C4%B0YE%20YILLIK%20RAPORU%20-%202018.pdf> adresinden 22.09.2019 tarihinde alınmıştır.

- Ünal, S. (2014). Türkiye'nin beklenmedik konukları:" Öteki" bağlamında yabancı göçmen ve mülteci deneyimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(3), 65-89.
- World Migration Report. (2018). International Organization for Migration (IOM). <https://www.iom.int/wmr/world-migration-report-2018> Erişim Tarihi: 14.03.2018.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yonca, A. (2014) Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği Türkiye'deki Suriyeli Mültecilerin Durumu, Suriyeli Göçmenlerin Sorunları Çalıştayı Sonuç Raporu, Mersin Üniversitesi Bölgesel İzleme Uygulama Araştırma Merkezi, 26-34.
- Zajac, K., & Kobak, R. (2006). Attachment. In G. G. Bear, & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention and intervention* (pp. 379–389). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Zembat, R. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Nitelik. Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular. Morpa Yayınları: İstanbul.
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ. ve Akşin, E. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının" Okul Yöneticisi" Kavramına İlişkin Algılarına Yönelik Metafor Çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 446-459.

Extended Summary

Introduction

The purpose of this research is to determine preschool teachers' perception towards immigrant children through metaphors. Migration phenomenon should be approached sensitively in educational studies. Teachers have a crucial role on this matter. The teachers' perceptions towards immigrant children also affect the quality of education.

The most disadvantaged group of the migrant population is children. Approximately half of the Syrian refugees in Turkey are children aged 0-18 (Directorate General of Migration Management, 2019). The protection of these children (prevention of abuse and child labor and child marriage, providing psychological support services, taking care of orphans, ensuring their access to education, etc.) is a very important issue (Yonca, 2014). In the studies conducted, issues such as accommodation, food, education, health, adaptation and professional status of refugees were mentioned and it was stated that refugees generally experienced problems such as social and cultural incompatibility, poverty, child workers, being the other, being insulted and excluded (Harunoğulları, 2016; Sandal, Hançerkıran and Tıraş, 2016; Tamer, 2017). At this point, education can be seen as an important tool.

In the 2023 education and development plans (SBB, 2019; MEB, 2019), it is seen that important elements such as increasing the access of people under temporary protection to education opportunities, including the age of 5 in the scope of compulsory education, ensuring equal opportunity and inclusive education are mentioned. Therefore, it can be said that increasing the quality of education to be provided to Syrian children in preschool period is among the current goals of our country. As it is known, preschool period includes the most critical years of life (Trawick-Smith, 2014; Berk, 2013).

Method

This study is descriptive and the data obtained has been analyzed with the content analysis. 170 preschool teachers who work in 7 regions of Turkey during the spring semester of 2017-2018 academic year have created the sample of the research. The data have been collected by means of Demographic Information Form and Metaphor Form which were created by the researchers. The working group is asked to fill the blanks in the sentence "Immigrant children are like because". While analyzing the data, firstly metaphors in the forms are determined and listed. Then, these are categorized and the main metaphors are detected. Later, the main metaphors are grouped among themselves.

Findings

According to the obtained findings, it is seen that preschool teachers have described "immigrant children" with 70 different metaphors, gathered under 12 categories which are "belonging, being in need, being sensitive, being a stranger, being lonely, adapting, being different, demanding, being precious, being unreliable, being exhausted and being ambiguous".

"Immigrant children are like guests because they cannot feel themselves belong in anywhere"
(belonging)

"Immigrant children are like newborn babies because they try to start a new life in a place to which they are stranger" (being in need)

"Immigrant children are like fragile and delicate hearts because it may not be possible to gain these children who are neglected at that age again" (being sensitive)

"Immigrant children are like strangers to everything because they try to get used to a new environment in which they constitute a minority" (being a stranger)

"Immigrant children are like alone people in the world because nobody understands them"
(being lonely)

"Immigrant children are like birds, they should be treated more sensitively. They should be aided to adapt to the new environment" (adapting)

“Immigrant children are like tropical fruits because they are unusual” (being different)

“Immigrant children are like the nature because they give back to you what you give” (demanding)

“Immigrant children are like “safety deposits” because they are adults of the future” (being precious)

“Immigrant children are like a locked box because they cannot trust anyone, unlocking the box demands patience and affection, sign language should be initially used and every picture should make sense” (being unreliable)

“Immigrant children are like picked flowers because they left from their homeland” (being exhausted)

“Immigrant children are like fogged glasses because their inside and outside is unclear” (being ambiguous).

Examining the determined categories, it is obvious that "belonging" category includes the most metaphors. It is known that global migration movements provide cultural adaptation movements to be more vital by paving the way for tendency of maintaining their own culture in host society and their eagerness to feel belonging to city culture (Güzel, 2013). The metaphors obtained in the "being in need" show that preschool teachers approach the concept of immigrant children in a humanistic, sensitive and protective way. This indicates a positive attitude towards migration also (Salahshour, 2016). The results of some studies have shown parallelism with our research (Kara, Yigit and Ağman, 2016; Harunoğulları, 2016; Gümüşçü and Sarıçam, 2016; Önen et al. 2014). Considering being stranger and adapting categories, even though preschool teachers have created negative metaphors they have a positive perception. Mercan Uzun and Bütün (2016) met 6 preschool teachers who have Syrian refugees in their classroom. The common problem that the teachers mentioned is that these children cannot speak Turkish. Thus, they have difficulty in communicating with both their teachers and peers and in getting social and therefore they stay out of the group. Kağnıcı (2017) stressed in this study that while immigrant students are adapting to school, psychological counselors should specify refugee students' problems, share these problems with executives, be the voice of refugee students, inform public opinion and try to influence available systems.

170

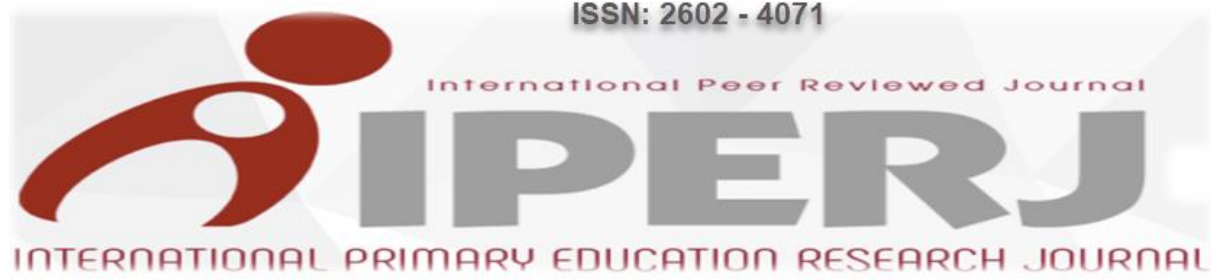
Discussions and Results

Erdoğan (2014) concluded that Turkish society has quite largely accepted Syrian refugees and it is seen that the suggestion which is strongly supported is humanistic stress with the rate of 64,4 %. Moreover, he thinks that 75,2 % of Syrian refugees should receive education by means of different education types. This shows sensitivity of society for education and also points the level of attached importance to child rights and the universal value of the child. In this study, many metaphors, especially "demanding" category, indicate that teachers are sensitive to the future of immigrant children.

In line with this study, preschool teachers may be asked to learn perceptions of their students and their parents towards the concept of "immigrant children" and to work on issues such as respect for differences, empathy and human rights. The researchers working in this field can be advised to collect further information with qualitative studies, to carry out research about children and parents, to prepare educational programs that will increase acceptance of peers for children and to organize educational activities such as meetings, seminars and etc.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





Türkiye’de Matematik Öğretimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Analysis Of The Graduate Theses In The Field Of Teaching Mathematics Education In Turkey

Yasemin KUŞDEMİR¹
Bedriye TOPTAŞ²

doi: 10.38089/iperj.2021.60

Geliş Tarihi: 11.04.2021

Kabul Tarihi: 16.06.2021

Yayınlanma Tarihi: 31.07.2021

Öz: Bu araştırma, matematik öğretimini konu edinen yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemine göre desenlenen bu çalışmada incelenen tezlerle ilgili iki temel ölçüt belirlenmiştir: Tez araştırmasının Türkiye’de yapılmış olması ve matematik öğretimini konu alması. Bu ölçütlere uygun olarak 47 yüksek lisans ve 36 doktora tezi incelenmiştir. Araştırmanın verileri doküman incelemesi tekniğiyle toplanmış, betimsel analiz tekniğine çözümlenmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu’nun Ulusal Tez Veri Tabanında bulunan ve tam metin erişimine açık olan yüksek lisans ve doktora tezleri; yayım yılına, çalışma grubuna, araştırma yöntemi ve veri toplama araçlarına göre incelenmiş ve tasnif edilmiştir. 1999-2021 yıllarında yapılan tezler incelendiğinde, Türkiye’de matematik öğretimi konusunda gerçekleştirilen yüksek tezlerinin büyük çoğunluğunun 2018 yılında; doktora tezlerinin 2012 ve 2013 yıllarında yapıldığı tespit edilmiştir. Yüksek lisans tezlerinde çalışma grubu olarak daha çok öğretmen ve öğrencilerle çalışıldığı; doktora tezlerinde ise öğrencilerin katılımcı olduğu anlaşılmıştır. Yüksek lisans tezlerinde nicel yöntemlerin, doktora tezlerinde ise çoğunlukla karma yöntemlerin tercih edildiği belirlenmiştir. Yüksek lisans tezlerinde veri toplamak için en çok ölçeklerin kullanıldığı; doktora tezlerinde ise çoğunlukla görüşme ve başarı testlerinin kullanıldığı gözlenmiştir. Araştırma sonuçlarının matematik öğretimi üzerine yapılacak farklı araştırmalar için çözüm önerileri sunacağı ve bakış açısı geliştirebileceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Matematik öğretimi, yüksek lisans tezi, doktora tezi, betimsel analizi

Abstract: This research was carried out to examine the master's and doctoral theses on mathematics teaching. In this research, which was designed according to the qualitative research method, two basic criteria were determined about the theses examined: The thesis research was conducted in Turkey and it was about teaching mathematics. In accordance with these criteria, 47 master's and 36 doctoral theses were examined. The data of the research were collected by the document analysis technique and analyzed using the descriptive analysis technique. Master's and doctoral theses in the National Thesis Database of the Council of Higher Education and open to full text access has been examined and classified according to publication year, study group, research method and data collection tools. When the theses made in 1999-2021 are examined, it is seen that most of the master's theses on mathematics teaching in Turkey were conducted in 2018 and doctoral theses were made in 2012 and 2013. In master's theses, the study group mostly consisted of teachers and students. Besides, it was understood that the students were the participants in the doctoral dissertations. It has been determined that quantitative methods are preferred in master's theses and mostly mixed methods are preferred in doctoral dissertations. It is observed that scales are mostly used to collect data in master theses and mostly interview and achievement tests were used in doctoral dissertations. It is thought that the results of the research will offer solutions and develop perspectives for different researches on teaching mathematics.

Key Words: Mathematics teaching, master thesis, doctoral thesis, descriptive analysis

¹ Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkiye, yaseminkusdemir@kku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8687-3229>

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, toptasbedriye@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5999-0289>

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi beraberinde toplumda da köklü değişimleri getirmekte bu durum ise farklı ve yeni sorunları ortaya çıkarmaktadır. Dinamik değişim süreci, her türlü sorunun çözümünde, matematiksel akıl yürütmeyi ve problem çözme becerilerinin kullanımını zorunlu kılmaktadır. Matematiğin farklı meslek alanlarındaki etkin rolü (Aksu & Keşan,2011) ve günlük yaşamda matematiği anlama ihtiyacının artması (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2008) giderek hayatın tüm alanlarında matematiksel düşünmeyi gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla matematik, dinamizmini korumakta, insanoğlunun kullandığı en önemli araçlardan biri olmayı sürdürmektedir. Yeni nesillerin değişen dünyadaki konumu, matematik bilgisini kullanarak akıl yürütme becerilerine sahip olmayı kapsamaktadır ki ancak matematiği anlayabilenler artarak çoğalan fırsat ve seçeneklere sahip olarak geleceğe yön verebileceklerdir (NCTM, 2008; Toptaş, 2012).

Matematik, “aritmetik, cebir, geometri gibi sayı ve ölçü temeline dayanarak niceliklerin özelliklerini inceleyen bilimlerin ortak adı”dır (Olkun & Toptaş, 2016). Bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, değerlendirme ve sunma becerilerini kazanmış, iletişim becerileri hususunda donanımlı olarak yetiştirilmesi (Akkoyunlu, 1995) ihtiyacı etkili bir matematik eğitimi de zorunlu hale getirmektedir. Hızlı üretilen ve yenilenen bilgi, hem insanın hem de toplumun geleceğini bilgiyi kullanabilme becerilerini kazanmaya zorlamaktadır. Bu becerilerin kazanılması, yaşam boyu kullanılması ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir (MEB, 2010). Geleneksel matematik eğitiminde matematiksel bilgi öğretmen tarafından yapılandırılıp öğrencilere sunulmaktadır (Olkun & Uçar, 2004). Gattegno’ya (1997) göre, “matematik öğretmek öğrenciye kişisel düşüncelerini ve ilişkilerinin zihinsel özgürlüğünün farkına varmasına yardımcı olmak” demektir. Öğrenciler verilen bu bilgileri alıştırmalarla tekrar edip hayatlarına geçirmeye çalışmakta, sonuç olarak öğrenciler daha önce çözülemeyen problemleri çözemez hale gelmektedir. Tanımlanan özellikler dışında matematik eğitiminde etkin bireyler yetiştirmek için onların kişisel özelliklerini dikkate alan bir eğitim sistemi şarttır. Bu sistem içerisinde öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve devinimsel özelliklerine hitap edecek strateji, yöntem ve tekniklere gereksinim vardır. Geleneksel matematik eğitiminde işlem yapma, hesap yapabilme gibi temel beceriler daha çok ön plandayken çağdaş matematik eğitiminde problem çözen, keşfeden ve akıl yürüten tahminde bulunan bireylere daha çok ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar geniş bir aralığı kapsayan matematik dersi günlük yaşamda ortaya çıkan problemleri çözmek için kullanılan öğrenme alanlarından işlemler yapmayı sağlayarak ve düşünme becerilerini geliştirerek dünyaya açılmayı kapsamaktadır. Ancak, eğitim-öğretim sürecinde ilkökul döneminden üniversite çağına kadar öğrencilerin en çok çekindikleri ya da problem yaşadıkları derslerden biri matematiktir (Taşdemir, 2009; Tıraş, 1999). Bu süreçte matematiksel bilginin öğrencilere diğer derslerle ve gerçek hayatla ilişkilendirilerek sunulması önem kazanmaktadır. Örneğin, matematik dersinde kullanılan problemler seçiminde öğrencilerin günlük hayatta karşılaştığı veya karşılaşılabileceği konulardan olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Arseven, 2019). Matematik öğretimine yönelik etkinliklerin yapıldığı okul öncesi dönemden itibaren tüm eğitim kademelerinde matematik, günlük yaşantıda sürekli kullanılmaktadır. Matematik öğretimi sürecinin ilkökuldan başlayarak etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesinin ilerleyen yıllardaki eğitim-öğretim sürecine önemli katkılar sunacağı belirtilebilir. Bundan dolayı matematik öğretimine yönelik yüksek lisans ve doktora alanlarında yapılan araştırma sonuçlarının incelenmesinin, matematik eğitimi ve öğretimi alanında yapılacak kuramsal çalışmalara katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, matematik öğretimine yönelik Türkiye’de yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çalışmaların yayım yıllarına göre dağılımları nasıldır?
2. Çalışmaların yapıldığı çalışma grubuna göre dağılımları nasıldır?
3. Çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımları nasıldır?
4. Çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?

Yöntem

Türkiye’de matematik öğretimine yönelik olarak hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesine göre desenlenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ekiz’e göre (2015) doküman incelemesi tekniği, araştırmada zamanı etkili kullanma ve dokümanların temininde kolaylık sağlamakta; konu üzerinde doğrudan yoğunlaşmaya imkân sağlamaktadır. Araştırmada doküman inceleme tekniğinin kullanılmasının temel sebebi, ilgili tezlere kolay ulaşabilme, inceleme dokümanlarda matematik öğretimi ile ilgili araştırma başlıklarının derinlemesine ele alınabilmesidir.

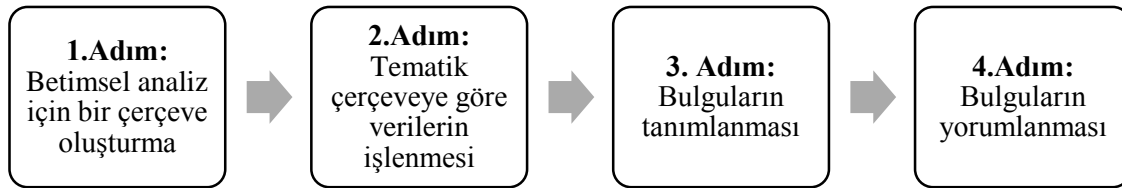
Araştırmanın Kapsamı

Araştırma kapsamına giren tez çalışmaları, 1999-2021 yılları arasında Türkiye’deki üniversitelerde hazırlanan ve YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında yayınlanan tezlerden oluşmaktadır. İncelenecek “doküman” olarak tezlerin temin sürecinde Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında ayrıntılı tarama kısmında, arama satırına, tez adı bölümüne “matematik öğretimi” yazılmıştır. Bu arama sonucunda, tam metnine ulaşım izni olan, elde edilen tezlerden 47 yüksek lisans tezi ve 36 doktora tezi olmak üzere toplam 83 tez çalışması araştırmada incelenen dokümanları oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Doküman incelemesi yöntemi ile toplanan veriler, “Tez İnceleme Formu” (EK-1) kullanılarak analiz edilmiştir. Bu form araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Formun hazırlanmasında, araştırma amacına uygun ilgili alan yazın incelenmiş, dokümanlarda ele alınacak ana başlıklar belirlenmiştir. Formda tezin yayım yılı, çalışma grubu, araştırma yöntemi, veri toplama araçları başlıkları ana inceleme başlığı olarak yer almıştır.

Araştırmanın verileri, nitel araştırma yaklaşımı yöntemlerinden betimsel analize uygun olarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz kullanılma sebebi, temaların önceden belirlenmiş olmasıdır. Bu temalar, “Tez İnceleme Formu” nda yer alan (1) *Doküman No*; (2) *Dokümanın Türü (Yüksek Lisans Tezi/Doktora Tezi)*; (3) *Yayım Yılı*; (4) *Çalışma Grubu*; (5) *Araştırma Yöntemi*; (6) *Veri Toplama Araçları* olarak belirlenmiştir. Betimsel analizde izlenen adımlar aşağıdaki gibidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).



Şekil 1. Betimsel Analiz Uygulama Adımları

Seçilen tezler, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Her bir çalışma “Tez İnceleme Formu” kullanılarak tezin yayım yılı, çalışma grubu, araştırma yöntemi ve veri toplama araçları başlığına kaydedilmiştir. Verilerin analiz sonuçlarının çoğunluğunun aynı olduğu belirlenmiş, araştırmacıların farklı analiz ettiği kısımlar tartışılmış; fikir birliğine ulaşılan hususlar ortak sonuç olarak belirlenmiştir. Ulaşılan bulgular, frekans (f) değerleri tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın alt problemlerini oluşturan sorular dört başlık halinde değerlendirilmiştir.

İncelenen Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinin yayımlandığı yıllara göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışmaların yayımlandığı yıllara göre dağılımı

Çalışma Türü	Yayımlandığı Yıl	f
Doktora	1999	1
Yüksek Lisans	2000	1
Doktora	2003	1
Yüksek Lisans	2004	2
Yüksek Lisans	2005	2
Yüksek Lisans	2006	1
Doktora	2006	2
Doktora	2007	2
Yüksek Lisans	2008	1
Doktora	2008	4
Yüksek Lisans	2009	1
Doktora	2009	2
Yüksek Lisans	2010	5
Doktora	2010	1
Yüksek Lisans	2011	3
Yüksek Lisans	2012	6
Doktora	2012	5
Yüksek Lisans	2013	2
Doktora	2013	5
Yüksek Lisans	2014	2
Doktora	2014	2
Yüksek Lisans	2015	2
Yüksek Lisans	2016	3
Doktora	2016	4
Yüksek Lisans	2017	2
Doktora	2017	2
Yüksek Lisans	2018	4
Doktora	2018	1
Yüksek Lisans	2019	8
Doktora	2019	3
Yüksek Lisans	2020	1
Doktora	2020	1
Yüksek Lisans	2021	1
	Toplam	83

Tablo 1'e göre, matematik öğretimiyle ilgili yüksek lisans tezlerinin en çok 2019 yılında; doktora tezlerinin ise en çok 2012 ve 2013 yıllarında yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca yüksek lisans tezi olarak yapılan araştırmaların en az 2000, 2006, 2008, 2009, 2020 ve 2021 yıllarında; doktora tezi olarak yapılan araştırmaların en az 1999, 2003, 2010, 2018 ve 2020 yıllarında yapıldığı gözlemlenmiştir.

İncelenen Çalışmaların Yapıldığı Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen yüksek lisans ve doktora tez araştırmalarında çalışma grubunu oluşturan katılımcı çeşitliliği ve dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışmaların yapıldığı çalışma grubuna göre dağılımı

Çalışma Grubu	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi
Öğrenciler	16	21
Öğretmenler	16	2
Öğretmenler ve Öğrenciler	-	4
Öğretmen Adayları	11	8
Öğretim Elemanları	4	1
Toplam	47	36

Tablo 2 incelendiğinde yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarında genel olarak öğretmen ve öğrencilerin; en az olarak da öğretim elemanlarının çalışma gruplarına dahil edildiği görülmektedir.

İncelenen Çalışmaların Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımı

Araştırma Yöntemi	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi
Karma Yöntem	5	20
Nicel Yöntem	30	11
Nitel Yöntem	12	5
Toplam	47	36

Tablo 3'te genel olarak yüksek lisans tezlerinde nicel yöntemle, doktora tezlerinde ise karma yöntemle çalışılan tezler olduğu belirtilmiştir.

İncelenen Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinin veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri Toplama Araçları	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi
Görüşme formu	12	20
Test	11	19
Ölçek	18	41
Gözlem Formu	13	8
Anket	6	8
Dokümanlar	4	6
Diğer	3	12

*Bazı çalışmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır.

175

Veri toplama araçlarının çeşitlilik gösterdiği; bir çalışmada birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı belirlenmiştir. Bir tez çalışmasında birden fazla veri toplama aracı kullanılması elde edilen verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini artıran bir unsur olarak düşünülebilir. Ayrıca, incelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinde en fazla likert tipi ölçeğin veri toplama aracı olarak kullanıldığı saptanmıştır. Likert tipi ölçekler, kolay uygulanması ve kodlanması sebebiyle psikoloji, eğitim, siyaset gibi pek çok alanda kullanılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Matematik öğretimi ile ilgili incelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı incelenmiş ve yılda ortalama üç tez yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya konu olan tezleri hazırlayan araştırmacıların çoğunlukla yüksek lisans ve doktora tezlerinin araştırma gruplarının öğrenci ve öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Yenilmez 'in (2016) yapmış olduğu çalışmada araştırma grubunun en çok öğretmenlerin oluşturduğu ardından öğrencilerin takip ettiği görülmüştür. Aslında matematik öğretiminin başrollerinin öğrenciler ve öğretmenler olduğu düşünülürse, en çok bu kişilerin araştırma grubunda olmaları elbette yadsınamaz.

Araştırma kapsamında incelenen yüksek lisans tezlerinde en çok nicel yöntemlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Matematik öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalarda veri toplamak için yaygın olarak likert tipi ölçekler kullanılarak daha çok kişiye ulaşılabilmesi; ayrıca kodlama ve sayısallaştırma imkânlarının olması bunun bir sebebi olarak değerlendirilebilir. Farklı çalışmalarda da (Toptaş ve Gözel, 2018; Yenilmez, 2016) benzer sonuçlara rastlanmıştır. İncelenen 36 doktora tezinde genel olarak karma yöntemin kullanıldığı gözlenmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmalarda nicel ve nitel veriler birlikte değerlendirilmekte; araştırma sorularının cevabını bulmak için ayrıntılı çalışma yapılmakta ve bunu daha sağlam temellere dayandırmak hedeflenmektedir. Alan yazında bu sonuçla ilişkili olabilecek başka çalışmalar da (Toptaş ve Gözel, 2018; Değirmenci Gündoğmuş, 2018; Kılıçkaya ve Toptaş, 2017; Yaşar ve Papatğa, 2015) mevcuttur.

İncelenen yüksek lisans tezlerinde kullanılan veri toplama araçları da tasnif edilmiştir. Dağılıma bakıldığında en fazla likert tipi ölçek kullanıldığı görülmüştür. Arkasından form ve testler takip

etmiştir. Matematik öğretimine yönelik yapılan doktora tezlerinde veri toplama aracı olarak çoğunlukla görüşme formu ve başarı testinin kullanıldığı; bunun dışında sırasıyla tutum ölçeği, ölçekler, testler, gözlem formu, anket, dokümanlar ve diğer veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Akaydın ve Çeçen'in (2015) yapmış olduğu çalışmada da tutum, algı vb. testler ile başarı testlerinin en fazla veri toplama araçları olduğu bulunmuştur. Toptaş ve Gözel'in (2018) çalışmasında veri toplama araçlarından en fazla ölçek kullanıldığı, Yaşar ve Papatğa'nın (2015) çalışmasında ise en fazla testlerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu çalışmada Türkiye'de matematik öğretimi ile ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiş; bunlar arasında tam metnine ulaşım izni verilen 83 tez doküman incelemesine tabi tutulmuştur.

Araştırma sonucunda yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarında çoğunlukla öğretmenler, ilkökul-ortaokul öğrencileri ve öğretmen adayları ile çalışıldığı anlaşılmıştır. Matematik öğretimi üzerine yapılacak olan yeni çalışmalarda eğitim fakültelerinde sınıf öğretmeni eğitiminde önemli bir bileşen olan matematik öğretimi dersinin içeriği ve uygulaması da ele alınabilir. Böylelikle öğretmen adaylarının almış olduğu eğitimin içeriği hakkında daha ayrıntılı bilgi edinilip uygulamaya yönelik çalışmalar yapılabileceği düşünülmektedir. Ek olarak sınıf eğitimi lisansüstü eğitiminde matematik ile ilgili derslerle ilgili az sayıda yüksek lisans ve doktora tez çalışması olduğu gözlemlenmiştir. Bu husus da bir araştırma alanı olarak düşünülüp Türkiye'de matematik öğretimi üzerine farklı bakış açıları geliştirilebilir.

Bu çalışmada Türkiye'de 1999-2021 yılları arasındaki yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. Başka çalışmalarda bilimsel dergilerde yayımlanan özgün araştırma makaleleri incelenebilir, bunlar meta analiz ve içerik analiz çalışmaları ile değerlendirilebilir. Yeni çalışmalarda, araştırma sonuçlarının uygulamaya yansımaları da test edilebilir. Matematik öğretiminin öğrenme alanları olan geometri, kesirler, doğal sayılar, örüntüler gibi konuların öğretimi üzerine deneysel çalışmalar ve eylem çalışmaları gerçekleştirilebilir. Bunun dışında matematik öğretimi üzerine aynı konuda yapılan ulusal ve uluslararası çalışmaların sonuçları karşılaştırmalı olarak analiz edilebilir.

Kaynakça

- Akaydın, Ş. ve Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178),183-198.
- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11).
- Aksu, H. H. ve Keşan, C. (2011). İlköğretimde aktif öğrenme modeli ile geometri öğretiminin başarı ve kalıcılık düzeyine etkisi. *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 1(3), 94-113.
- Arseven, A. (2019). *Matematik Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Değirmenci Gündoğmuş, H.(2018).Okuduğunu anlama ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(2).
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2010).*İlköğretim matematik dersi1-5. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- NCTM. (2008). Principles and standards for school mathematics (3th ed.). Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics.
- Olkun, S. ve Toptaş, V. (2016). *İlkokullar İçin Resimli Matematik Terimler Sözlüğü*. Ankara: Sonçağ Yayıncılık.
- Olkun, S. ve Uçar, Z. T. (2004). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Taşdemir, C. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları: Bitlis ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2009),89-96.
- Tıraş, Ş. (1999). Öğrenme-öğretme açısından matematik öğretmenlerinin yeterliliği ve etkili olma düzeyleri. *D.E.Ü. Buca eğitim Fakültesi Dergisi*,11(1999), 166-178.
- Toptaş, V. (2012). Elementary school teachers' opinions on instructional methods used in mathematics classes. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 116-128.

- Toptaş, V. ve Kılıçkaya, M. (2017). Problem çözme: Literatür incelemesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 2(2), 20-31.
- Toptaş, V. ve Gözel, E. (2018). An Investigation of the Metaphorical Perceptions of the Parents on the Concept of “Mathematics”. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(5), 621-625.
- Yaşar, Ş. ve Papatğa, E. (2015). İlkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2).
- Yenilmez, K. (2016). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ve matematik öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 316-323.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 10. baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EK-1

ARAŞTIRMA İNCELEME FORMU

Doküman No	Doküman Türü (Yüksek Lisans Tezi/Doktora Tezi)	Yayın Yılı	Çalışma Grubu	Araştırma Yöntemi	Veri Toplama Araçları

Extended Abstract

Introduction

The development of information and communication technologies causes many fundamental changes in society. This change raises various problems with it. The process of dynamic change necessitates the use of mathematical reasoning and problem solving skills in solving all kinds of problems. Mathematics has an important role in different situations and professions, and the need to understand mathematics in daily life and professional life requires mathematical thinking and problem solving in almost all areas of life. Therefore, mathematics maintains its dynamism and continues to be one of the most important tools used by human beings. In a changing world, the place of future generations in life includes the ability to use mathematical knowledge and to have mathematical knowledge and reasoning skills, and those who can understand and do will have the increasing number of opportunities and options that will shape the future.

Olkun and Toptaş (2016) made the definition of mathematics as follows: “Mathematics is the common name of sciences such as arithmetic, algebra, geometry that examine the properties of quantities based on number and measure”. In order to raise effective individuals in mathematics education, an education system that takes their personal characteristics into account is essential. In this system, there is a need for strategies, methods and techniques that will address the affective, cognitive and psychomotor characteristics of students.

As a matter of fact, it is considered important to teach students mathematical knowledge by associating them with other lessons and real life. In addition, attention should be paid to the selection of problems to be used in mathematics lessons, to be among the subjects students face in daily life. It can be stated that the effective and efficient implementation of the mathematics teaching process starting from primary school will make significant contributions to the education-training process in the following years. For this reason, it is thought that the examination of the results of the research conducted in the fields of mathematics education will contribute to the theoretical studies to be carried out in the field of mathematics education and teaching.

Method

It made to study the masters and doctoral theses held in Turkey for the teaching of mathematics in this research document analysis technique was used.

Research within the scope of the thesis work, made between the years 1999-2021 at universities in Turkey and is comprised of theses published in the National Thesis Center Database (YÖK). As a result of this search, a total of 83 thesis studies, including 47 master's theses and 36 doctoral theses, which have access to the full text, constitute the documents examined in the research.

The data collected through the document review method were analyzed with a forum prepared by the researchers. The publication year, study group, research method, data collection tools of the thesis were included in the form as the main study title. The data of the research were analyzed in accordance with descriptive analysis, one of the methods of qualitative research approach.

Result

Most of the master's theses related to teaching mathematics were conducted in 2019 and doctoral dissertations were made mostly in 2012 and 2013. In general, teachers and students in master's and doctoral thesis studies; at least, it was observed that academic staff were included in the study groups. In general, it is stated that there are theses that are studied with quantitative method in master's theses and with mixed method in doctoral dissertations. It has been observed that more than one data collection tool was used in some studies handled within the scope of the research. Accordingly, it was determined that the Likert type scale was used as the data collection tool most in master's and doctoral dissertations.

Discussion and Conclusion

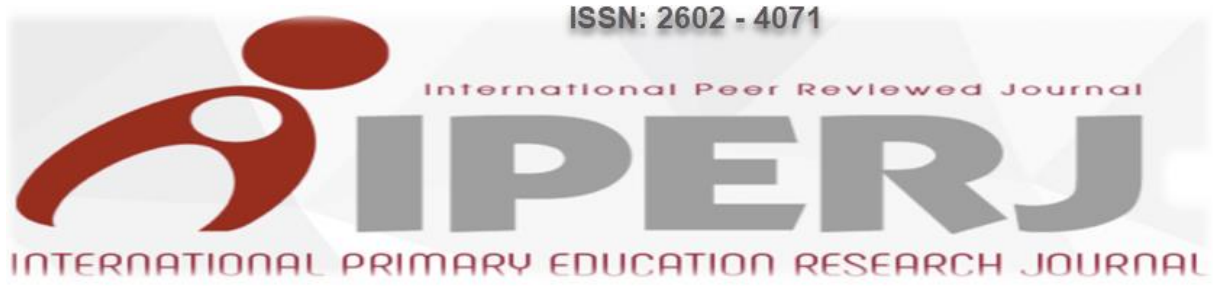
It was concluded that the examined master's and doctoral theses on mathematics teaching were not evenly distributed over the years and that an average of three theses were written each year.

It has been determined that the research groups of the master's and doctoral dissertations on mathematics teaching are students and teachers. In studies conducted by other researchers, it was observed that the research group was mostly composed of teachers, followed by students. In fact, considering that students and teachers are the leading roles in mathematics teaching, it cannot be denied that these people are mostly in the research group.

It was determined that quantitative methods were mostly used in the master's theses examined within the scope of the research. The reason for this may be that scales are widely preferred to collect data in studies on teaching mathematics. Similar results have been found in different studies. It was observed that the mixed method was generally used in 36 doctoral dissertations examined. In studies using mixed method, quantitative and qualitative data are evaluated together. Detailed studies are carried out to find the answers to the research questions and it is aimed to base this on more solid foundations. There are other studies in the literature that may be related to this result. The data collection tools used in the examined master's theses are also classified. When looking at the distribution, it was seen that the Likert type scale was used the most, form and tests followed. In this study, master's and doctoral theses in Turkey between the years 1999-2021 were examined. Original research articles published in scientific journals in other studies can be examined, and meta-analysis and content analysis studies on them can be evaluated.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi¹

Öznur ARSLAN², Fatma ÇAVUNT³, Alper ÇOBAN⁴, Ezgi DİNÇ⁵, Aybike ERKOÇ⁶, Seda Şeyma KARAN⁷, İlker MERİÇ⁸, Nilay MUTLU⁹, Ezgi AKŞİN YAVUZ¹⁰

doi: 10.38089/iperj.2021.61

Geliş Tarihi: 02.05.2021

Kabul Tarihi: 23.06.2021

Yayınlanma Tarihi: 31.07.2021

Özet: Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerini bazı değişkenlere göre inceleyen bu çalışmada, 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin cinsiyet, yaş, aile gelir düzeyi, devam edilen kurum türü ve süresi açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Nicel tarama modeli kullanılan araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken çoklu örnekleme metodundan yararlanılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak 2018-2019 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Edirne merkezde yer alan ve 48- 72 aylık çocukların devam ettiği anasınıfı ve anaokulları arasından küme örnekleme metodu ile 7 okul seçilmiştir. Her okuldan tesadüfi eleman örnekleme yöntemi ile 48-60 ay ve 60-72 ay gruplarını temsilen birer sınıf seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, seçilen sınıflarda eğitime devam eden, ebeveynleri araştırmaya katılmına izin veren toplam 226 çocuk oluşturmuştur. Araştırma kapsamında Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının davranış ve zihinsel özellikleriyle ilişkili olan öz düzenleme becerilerinin cinsiyet, yaş, aile gelir düzeyi, devam edilen kurum türü ve süresine göre farklılaşabileceği belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öz düzenleme becerilerinin davranışsal ve zihinsel boyutlarıyla daha detaylı ve çok yönlü olarak incelenmesi, boylamsal çalışmaların yapılması; bunun nihayetinde de çocukların yaşam başarılarını etkileyebileceği ön görülen bu becerinin erken dönemde gelişiminin desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz düzenleme, çocuk, kontrol becerisi düzenleme becerisi, okul öncesi

Abstract: In this study, which examines the self-regulation skills of preschool children according to some variables, it was examined whether the self-regulation skills of 48-72 month-old children differ in terms of gender, age, family income level, type of institution and duration. A multistage-sampling method was used when creating a working group of research using a quantitative survey model. In this context initially, 7 schools were selected by cluster sampling method among the nursery classes and kindergartens located in Edirne center in the first semester of the 2018-2019 academic year and attended by children aged 48-72 months. A class representing 48-60 month old and 60-72 month old groups was selected from each school by random sampling method. Totally 226 children who continue their education in selected classes and whose parents allow them to participate in the study constituted the study group of the research. Within the scope of the research, the Self-Regulation Skills Scale and the Demographic Information Form prepared by the researchers were used. As a result of the research, it was determined that self-regulation skills associated with the behavioral and mental characteristics of preschool children can differ according to gender, age, family income, type and duration of the institution attended. In line with these results, it is thought that it is necessary to examine self-regulation skills in a more detailed and multidimensional way with their behavioral and mental dimensions, to carry out longitudinal studies, and to support the early development of this skill, which is predicted to affect the life success of children.

Keywords: Self regulation, child, control skill, regulation skill, preschool

¹ Bu araştırma, 14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, oznurarslan@trakya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2711-9349>

³ Öğretmen, fhusmenoglu@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8010-1511>

⁴ Öğretmen, 3alpercoban3@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8335-4976>

⁵ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ezgi_gs.741@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8894-916X>

⁶ Öğretmen, faybikeroc2@trakya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5821-7120>

⁷ Öğretmen, karanseda7@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3738-6942>

⁸ Öğretmen, mericikem1@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7409-4631>

⁹ Öğretmen, nilaymutlu97@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1510-0691>

¹⁰ Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, ezgiaksin@trakya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9158-7550>

Giriş

Yaşamın ilk 6 yılını kapsayan erken çocukluk dönemi, zihinsel düşünme becerilerinin gelişimi, kişilik oluşumu ve gelişimi, sosyalleşmeye atılan adımlar ve çocuğun davranış, duygu ve kontrol becerileri açısından kritik bir dönemi kapsar. Erken çocukluk döneminde kazandırılması beklenen ve kritik olan becerilerden biri de öz düzenleme becerileridir (Eke, 2017). Öz düzenleme; psikolojinin birçok alanında en çok çalışılan, üzerinde düşünülen ve pek çok çalışma yapılan alanlardan biri olmuştur (Duckworth, 2011) ve sosyalleşmeyi de içine alan birçok psikolojik süreci kapsamaktadır (Ural, Gültekin-Akduman ve Şepitçi-Sarıbaş, 2020). Öz düzenleme becerisinden, ilk olarak Albert Bandura tarafından bahsedilmiştir (Dağgöl, 2016). Bandura (1994, s.71), bireylerin kendi becerileri ve yeterlilik düzeyini düşünmesinin önemi üzerinde durmuştur. Öz düzenleme ya da bireylerin kendi duyguları ile davranışlarını değiştirebilme yeteneği, okul öncesi dönemde çocukların zorluklarla baş edebilmesinde önemli bir süreçtir (Loomis, 2021).

Öz düzenleme kavramını tanımlayan pek çok görüş bulunmaktadır (Bayındır ve Ural, 2016). Bunlardan biri olarak Kauffman (2004) öz düzenlemeyi “*öğrenenin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik çabası*” olarak tanımlamıştır. Kopp’a (1982) göre ise öz düzenleme; çocuklara bakım veren (aile, bakıcı vb.) bireylerin etkisi ile çocukların gelişim sürecinde dikkatlerinin gelişmeye başladığı ve iç denetimin ön plana çıktığı, çocukların duygu ve davranışlarını idare etme sürecidir. Şamlı (2019) ise öz düzenleme kavramını bireylerin kendini tanıyarak, kendi başlarına öğrenebilmesi adına uyguladıkları her türlü strateji, iş ve işlemler bütünü olarak tanımlamıştır. Bir diğer tanıma göre ise öz düzenleme; duygu, düşünce ve davranış gibi düzenleme becerilerini kapsayarak, bireyin yaşamında belirlediği gayelerine ulaşmak için kullandığı becerilerin tümünü ifade etmektedir (Zimmerman ve Schunk, 2008). Öz düzenleme becerileri, kontrol ve düzenleme boyutu olmak üzere iki boyutta açıklanabilir (Bayındır ve Ural, 2019; Bayındır ve Ural, 2016). Erken yıllardan itibaren duygu, düşünce ve davranışların kontrolünü sağlamak için kullanılan zihinsel stratejiler ve daha üst düzey beceriler ile birlikte uygun olmayan davranışı engelleme, davranışın düzenlenmesi, uyum sağlama, duygu ve dikkat kontrolü gibi becerileri kapsamaktadır (Bayındır ve Ural, 2019; Bayındır ve Ural, 2016; Rothbart ve Posner, 2005).

İşlevsel ve yapısal olarak öz düzenlemenin birçok boyutu olduğu belirlenmiştir (Polnariiev, 2006). Bu boyutlar birbiri ile iç içe geçmiş olup gelişme ve çalışma gösterirler. Öz düzenleme kavramının alt boyutlarına yönelik farklı saptamalar bulunmaktadır (Fındık-Tarıbuyurdu ve Güler-Yıldız, 2014). Genel olarak kişilik ve zihinsel perspektif kavramı üzerinde şekillenmiştir (McChelland ve Cameron, 2012). Öz düzenleme becerilerine karşılık zihinsel perspektifte çalışanlar; üst hafıza, yürütücü işlevler ve üst biliş kavramları üzerinden tanımlamalar yapmıştır (Whitebread ve diğerleri, 2009). Kişilik perspektifine göre çalışanlar ise çaba gerektiren kontrol ve mizaç gibi tanımlar ile öz düzenlemeyi açıklamış ve tanımlamışlardır. Bu doğrultuda düşünüldüğünde çaba gerektiren kontrol üç boyutta ele alınmaktadır. Bu boyutlar öz kontrol, dikkat kontrolü ve yürütücü işlev becerilerinden oluşmaktadır (Eisenberg, Valiente ve Eggum, 2010).

Davranışsal öz düzenleme bakış açısıyla yaklaşıldığında çaba gerektiren kontrolle de ilişkili olarak öz kontrol; kişinin eylemlerini yapma ya da yapmama durumuna karar verme becerilerini kapsamaktadır (Eisenberg ve diğerleri, 2010). Diğer bir ifadeyle öz kontrol; kişilerarası etkileşim sürecinde karşılıklı problem durumlarına çözüm üretmeyi, engeller ile başa çıkma hususunda cesur ve kararlı davranmayı, sebep-sonuç ilişkisi ile davranış ve dikkat becerilerini organize edip bu süreçte planlama yapmayı birey açısından kolaylaştırmaktadır (Cole, Martin ve Dennis, 2004). Bireyin herhangi bir nesne veya varlığın bilincinde olması, ona odaklanması ile bilgi alınmasını kolaylaştıran süreç olarak tanımlanan dikkat (Friedenberg ve Silverman, 2012) ile ilgili olan bir kavram olarak; dikkat kontrolü ise, kişinin dikkatini belli bir uyarıcıya odaklaması ve odaklanılan uyarıcıların gereksinimine uygun olarak da yer değiştirmesidir (Eisenberg, Smith ve Spinrad, 2011). Son boyut olan yürütücü işlevler ise bilgileri planlama, bilgiler arası ilişki kurma, davranış ve duyguları kontrol etmeyi kapsamaktadır (Eisenberg ve diğerleri, 2010). Yürütücü işlevler çocukların yaşam sürecinde farklı alanlarda karşılıklarına çıkmakta olup katkıları uzun süreli veya kısa süreli olabilmektedir (McClelland ve Cameron, 2019). Bahsi geçen yürütücü işlevler ele alınan öz düzenleme kavramının içinde bulunan bilişsel işlev süreçlerini kapsayan becerilerden oluşmaktadır (Blair ve Ursache, 2011, s.300).

Yürütücü işlevler aynı zamanda zihinsel öz düzenlemenin bir parçası olarak üst hafıza ve üst biliş ile birlikte işlemektedir. Üst bilişsel becerilerin ve yürütücü işlevlerin birbiri ile aynı beceriler olmadığı ve kişinin üst bilişsel becerilere ulaşmak için sahip olması gereken alt grup becerilerden birinin de yürütücü işlevler olduğu üzerinde durulmaktadır (Bryce, Whitebread, Szüer, 2015). Üst bilişsel beceriler ile ilişkilendirilen öz düzenleme kavramı duygu/motivasyon ve üst bilişsel kontrol olmak üzere iki unsurdan oluşmaktadır. Bu unsurlardan ilki olan duygu/motivasyon kontrolü, duygu ve motive olma sürecinde takip ve kontrolü, diğer unsur olan üst bilişsel kontrol ise planlama, süreç takibi, eylemlerin kontrolü ve değerlendirilmesi becerilerini içermektedir (Whitebread ve diğerleri, 2009).

Bireyde öz düzenleme becerilerinin gelişimi incelendiğinde; Posner ve Rothbart (2000) öz düzenlemenin gelişiminin esasen doğum öncesi ile başladığını ve zamanla daha karmaşık yapıya bürünerek, büyüme çağında da devam ettiğini belirtmiştir. Hayatın ilk yıllarında görülen hızlı gelişimin öz düzenleme becerilerinde de olduğu düşünülmekte olup (McClelland ve Cameron, 2011; Williams, 2014) yaşamın ilk 5 yılında bu gelişimin kritik rol oynadığı görülmektedir (Garon ve diğerleri, 2008).

Öz düzenleme yaşamla başlayan bir süreçtir. Bireyler gelişim ve adaptasyon süreçlerine rehberlik eden öz düzenleme ve organize etme becerilerini kapsayan mekanizmalara sahiptir. Öz düzenleme becerilerinin gelişimi diğer gelişim alanlarının gibi yaşla birlikte değişim ve ilerleme göstermektedir. Erken öz düzenleme becerileri ilk olarak tepkiseldir. Hayatının ilk aylarında refleksler, dış olaylar ve biyolojik süreçlerden etkilenip bu süreçte içsel bir denetim meydana getiren bebek, büyüme ve olgunlaşma sürecinde edindiği deneyimlerle zaman içerisinde davranışlarını kasıtlı olarak manipüle ederek öz düzenleme sistemlerini oluşturur (Bronson, 2000). Tabanı bebektelikteki esas gereksinimlerin giderilmesini temel alan öz düzenlemenin gelişim süreci biyolojik ve çevresel birçok faktörden etkilenmektedir (Fındık-Tanrıbuyurdu, 2012). Doğuştan gelen mizaç, hafıza kapasitesi, dil gelişimi, aile ortamı ve benlik algısı bu faktörlerdendir (Acar Şengül ve Yükselen, 2015; Williams, 2014).

182

Wertsch'e (1979) göre öz düzenleme dört evreden meydana gelmektedir. İlk evrede, çocuk görevleri bakımından ebeveynlerin kelimelerini ve davranışlarını yorumlayamayabilir. İkinci evrede çocuk görev ile bağlantılı olarak yetişkinlerin soru ve yönergelerine cevap verebilecek düzeydeyken görev içeriğine ilişkin ifadeleri tam anlayamayacağı için yetişkinlerin konuşmalarına yönelik yorumları da sınırlı olmaktadır. Üçüncü evrede çocuk görevlerde iletişim ve faaliyet arasındaki bağlantıyı öğrenir ve daha karmaşık yönergeleri takip ederek sorumluluk yüklenirken kendine ilişkin iletişimi öz düzenleme davranışı için kullanır. Dördüncü evrede bu iletişim şekli kendi özünü kontrol eden düşünce olarak özümsemiğinde, çocuk- ebeveyn arası bağ tamamlanır ve öz düzenleme özerk olarak meydana gelir. Böylelikle özümseme, öz düzenleme aşamalarında kullanılacak esas öge olur (Schunk, 1991).

İlerleyen zamanlarda çocuğun öz düzenleyici faaliyetinin ebeveyn etkisini artık öğrenmenin meydana gelmediği hallerde bile fazlaca aktarabildiğini görmek mümkündür. Çocukların genellikle ebeveynleri aracılığıyla kullandıkları benzer sözcükleri yinelemesinde bunu görmek mümkündür (Dağgöl, 2016). Öz düzenleme aynı zamanda kişinin bilişsel yeteneklerini konu alan ve kalıcı akademik beceriye dönüştürülebilir bireyin kendisinin yönettiği dinamik bir süreç olması nedeniyle (Aylar, 2012) zamanla çocuğun kendine ait öz düzenleyici faaliyetlerini meydana getirecektir (Dağgöl, 2016). Her çocuk bu anlamda özgün özellikler sergilemektedir ve bu kendine has bir durum olacaktır.

Öğrenmenin kişi tarafından bireysel olarak gerçekleştirilmesi, bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesi, öğrenme yaşantılarını kontrol edebilmesi ve bu kontrol etme sürecine aktif katılabilmesi, kendi kabiliyetine inanan ve kabiliyetlerini pozitif yönde kullanabilen bireyler eğitmek, eğitimin en mühim amaçlarından biridir. Öz düzenleme becerileri de bireyin kendisinin yön verdiği, öğrenme sürecine zihinsel kabiliyetlerini aktarabildiği bir beceri olduğundan eğitimde önemli yer tutmaktadır (Gömlüksiz ve Demiralp, 2012).

Öğrenme sürecinde öz düzenlemeli bir yaklaşım kişinin kendini gerçekleştirebilmesine, yaşamını denetim altında tutabilmesine, sorumluluk bilincini edinmesine ve tek başına kalabilmesine de esas teşkil eder (Zimmerman, 2001, akt: Gömlüksiz ve Demiralp, 2012). Öz düzenleme becerilerine sahip olmanın çocuklar ve ergenler üzerinde pozitif etkileri olduğu görülmektedir. Bu becerilere sahip

çocuklar sağlıklı beslenme alışkanlıkları, akran kabulü, negatif davranışlardan uzak durma, okula bağlılık ve üst düzey akademik başarıları gibi yaşam becerilerinde daha yetkinlerdir (Bandy ve Moore, 2010).

Kişiselliğin haricinde sosyal yaşamın da önemli bir etkeni olan öz düzenleme, kişinin hayatı süresince karşısına çıkacak olan farklı durumlarda ne gibi çözümler üreteceğini, kişinin hedeflerini, tasarımlarını ve görüşlerini kapsamaktadır (Sternberg ve Spear-Swerling, 1998, akt: Tozduman-Yaralı ve Aytar, 2017). Bireylerin yaşam sürecinde kendini değerlendirmesi öz düzenleme süreçlerinin gelişiminde büyük bir öneme sahiptir (Bandura, 1997). Öz düzenlemenin en büyük etkenlerinden biri kişinin hayatındaki uygun olmayan tutumlara izin vermemesidir. Çocuğun öz davranışlarını düzenleme becerisi kişiliğinin ilerlemesinde ve toplumsallaşmasında büyük bir önem taşımaktadır (Rueda, Posner ve Rothbart, 2004).

Ertürk-Kara ve arkadaşlarına göre (2018) küçük yaşlardan itibaren çocuklara istenmeyen bir iş için hayır dendiğinde yaptıkları işi kolay bir şekilde bırakabilmeleri, tehlikeli durum ve ortamlardan kaçınmaları ve dikkat edebilmeleri gibi durumlar çocukların öz kontrol becerilerine bağlıdır. Öz düzenleme çocuklarda stresi kontrol etme, dikkati sürdürme ve bireylerdeki zihinsel durumları yorumlama kapasitesi ile alakalıdır ve sosyalleşmenin anahtarıdır. Okul öncesi yaşlarda tepki seviyeleri yüksek, zor denetlenebilen, öz kontrol becerileri yeterli olmayan çocuklar zorlu yaşantılar sonucunda ergenlik döneminde sosyalleşme bakımından sıkıntı yaşayabilmektedir (Eisenberg, Smith ve Spinrad, 2004). Kendisiyle ve etrafıyla barışık, arkadaşlık kurabilen, araştıran, yaratıcı düşünebilen, kendi yeterlilikleri ve yetersizliklerinin farkında olan, başkalarıyla güçlü iletişim kurabilen bireyler olmanın yolu; erken dönemde kazanılan becerilerle sağlanmaktadır (Senemoğlu, 1994).

Çocuğun öz düzenleme sistemlerinde oluşan bilişsel gelişimine fayda sağlayan, duygu düzenleme; yeni sosyal etkiler ve toplumsal beklentiler konusu çerçevesinde önemli bir yere sahiptir. Dikkat kontrolü becerisinin sağladığı yararlar 2- 5 yaş aralığında önemli rol oynayan çatışmaların çözülebilmesi bu kontrol becerisinin de öz düzenlemedeki önemini vurgulamaktadır (Rueda ve diğerleri, 2004). Bununla birlikte kişinin öz düzenleme becerileri ile üst düzey düşünme becerileri arasında da olumlu ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmaktadır (Arslan ve Gelişli, 2015).

Öz düzenleme becerileri başarı ve okula hazır oluş sürecinde önemli iki bileşendir. Çocukların okul içi ve okul dışı süreçlerde karşılarına çıkan sorunlarda yüksek özgüvene sahip olmaları, bu sorun karşısında belli bir çaba göstermeleri; öz düzenleme becerilerinin gelişimiyle akademik yaşamlarında da başarı düzeylerinin artmasında etkili olmaktadır. (McClelland ve Tominey, 2011). Gelişmiş öz düzenleme becerilerine sahip çocuklar duygu ve davranışlarını kontrol altına alabilme, dikkatini toplama ve odaklama konusunda başarılıdırlar. Çocukların davranışlarını düzenleyebilme becerileri öz düzenlemede önemli yer tutmakla birlikte çocukların eğitim süreçlerine hazır bulunuşlukları ve uyum sağlamaları adına da oldukça kritiktir (Ertürk-Kara ve diğerleri, 2018). Bununla birlikte yetkin öz düzenleme çocuklara okula uyum, arkadaş edinme, empati, okul olgunluğu, öğrenme kapasitesi, yapıcı sosyal tutumlar, akademik anlamda başarı ve okul başarısı gibi alanlarda da avantaj sağlamaktadır (Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014; Oh-Uchi, Nago, Sakurai, 2008; Tutkun, Tezel ve Işıntekiner, 2016). Öz düzenleme becerileri erken dönem okul başarısı adına önemli sayılan bir süreçtir (Bayındır ve Biber, 2019). Başka bir ifadeyle öz düzenleme; başarı, yaşamdaki kazanımlar ve akademik başarının en kritik parçalarından biridir denilebilir (Boekaerts, 1996; McClelland ve Tominey, 2011).

Öz düzenleme ile ilgili yapılan araştırmalarda bulunan sonuçların merkezinde, öğrencilerin öğrenme yaşantılarında biliş, davranış ve motivasyon yönünden etkin olmaları yer almaktadır (Cascallar ve Boekaerts, 2006). Bireylerin kendini geliştirme ve öğrenme istekleri bir ihtiyaca dönüştüğünde, birey kendi stratejileriyle öğrenmeyi gerçekleştirme ve bunu yaparken öz düzenleme ihtiyacı duyma durumu öz düzenlemeye dayalı öğrenme kavramının var olmasını sağlamıştır (Eker, 2014). Birey, öğrenmeyi kendi becerileri ve geliştirdiği öğrenme yöntemi ile başarabiliyorsa, öğrenme yolunu ve stratejilerini kendi belirleyebiliyorsa; yaşamında karşılaştığı güçlükleri ve problemleri başkasına ihtiyaç duymadan kolaylıkla aşabilmektedir (Bandura, 1997). Bu durumu bir okul öncesi dönem çocuğunda düşündüğümüzde; öz düzenleme becerisi çocuğun duygu durumunu ifade etmekle

beraber, yeni durumlarda ve oyunda da kendini göstermesini sağlamaktadır (Ertürk-Kara ve Gönen, 2015).

Öz düzenleme becerileri çocuğun benlik gelişiminde, yaşlılarıyla oyun esnasında ve daha önce karşılaşmadığı durumlarda fikir ve duygularını aktarabilmesinde önemli faydalar sağlamaktadır (Ertürk-Kara ve Gönen, 2015). Bu yönde becerileri gelişmiş çocuklar eğlenceyi sonraya saklayabilirler, saldırgan davranışlarını terk edebilirler ve hislerini denetim altına alarak yapıcı davranış gösterirler (Bodrova ve Leong, 2007). Öz düzenleme becerileri ilerlemiş çocuklar dikkat alt boyutunda da ilerleme gösterebilirler, bu çocuklar belirli bir hedefe varabilmek için verilen yönergeleri izleyebilir, olumsuz davranışlarını denetleyebilirler (Özbey, 2018). Öz düzenleme becerileri yüksek olan çocuklar, bir birey tarafından izlenmediği zaman da dürtülerini kontrol altına alabilir, nasıl davranması gerektiğine kendi karar verebilirler (Aras, 2015). İstenmeyen ve beklenenin aksi olan bir davranışı ortadan kaldıran, sonrasında daha istendik davranış gösteren çocuk, kendini denetleyebilme yeterliliği gelişmiş çocuktur denilebilir (Ertürk- Kara ve Gönen, 2015).

Yeterlilik durumunun aksine öz düzenlemede yetkin olmayan çocuklarda ise akademik açıdan yaşadıkları zorluklar ve öz düzenleme becerisinin öğretilerle ilgili yapılmış olan araştırmalarda ortaya konulmuştur (Bayındır ve Biber, 2019; Blair ve Raver, 2015; Einsenberg, Smith ve Spinrad, 2004; Erol ve İvrendi, 2018; Polnariiev, 2006; Tozduman-Yaralı ve Güngör-Aytar, 2017). Bu kapsamda öz düzenleme becerileri düşük olan çocuklarda bilişsel gelişimde gerileme görülebilir ve okul öncesi yaşlarda davranış problemleri ortaya çıkabilir. Bundan dolayı öz düzenleme becerileri gelişmemiş çocuklar uzun süreli sorunlar bakımından tehlike altındadır (Eisenberg ve diğerleri, 2004). Yine bu çocuklar; karşılaştıkları en küçük zorluğun bile üstesinden gelemeyeceğini düşünürler, çaba göstermezler, çabuk pes ederler (Ritter ve diğerleri, 2001). Bu durum öz düzenleme becerisi düşük olan bireylerin öğrenmeye yönelik çabalarını olumsuz yönde etkilemektedir (Pamuk ve Elmas, 2015).

Dürtüsellik, saldırganlık, karşıt çıkma tarzındaki davranışların ilerlememiş olan öz düzenleme becerisi ile bağlantısı bulunmaktadır (Eisenberg ve diğerleri, 2001; Mccelland ve Tominey, 2011; Montroy ve diğerleri, 2014). Öğretmenler, öz düzenleme becerilerinde yetkin olmayan çocukların göstermiş oldukları davranış problemlerini: grup düzenini bozma, kurallara karşı gelme, saldırganlık, sorumluluk almaya istekli olmama ve verilen sorumluluğu yapmama, yönergelere uymama ve çabuk sıkılma olarak belirtmişlerdir. Bununla beraber öz düzenleme becerileri ilerlememiş çocukların en sık rastlanan davranış sorunlarının kurallara karşı gelme ve grup düzenini bozma olduğu tespit edilmiştir (Tozduman-Yaralı ve Aytar, 2017). Nitekim okulda başarısızlık ve akranları tarafından kabul görmeme gibi durumlar yaşayan çocukların öz düzenleme becerilerine yeterince hakim olmadığı görülmektedir (Eisenberg ve diğerleri, 2001; Mccelland ve Tominey, 2011; Montroy ve diğerleri, 2014).

İlk denemeleri 1960-1970 arasında Walter Mischel adlı bir psikolog tarafından yapılan ve sonrasında farklı bilim insanları tarafından uygulanan Stanford Marshmallow Deneyinde, öz düzenlemenin bir alt bileşeni olarak hazrı erteleme becerisine sahip olan çocukların ileriki yaşantılarında akademik başarıların yanı sıra özgüvenleri yüksek, kendini ifade edebilen, reddedilme hassasiyeti düşük bireyler olduğu sonucuna varılmıştır. Öz düzenleme becerisi yüksek olan çocuklar, ilerleyen dönemlerde ve özellikle ergenlik dönemlerinde diğerleriyle kıyaslandığında stresli durumlarla karşılaştıklarında savunmasız hissetmeye, akli karışmaya, dikkati dağılmaya daha az eğilimli; mücadeleci, inisiyatif geliştirebilen, zorluklara göğüs gerebilen yeniliklere ve yeni projelere katılmakta daha aktif bireyler oldukları gözlemlenmiştir (Doğan, 2011).

Öz düzenleme yurt dışında ilgi gören ve birçok araştırmacının çalışmalarına konu olmuş bir kavramdır. Öz düzenleme becerileri ve bu becerileri geliştirmeye yönelik çalışmalar 2010'lu yıllarda Türkiye'de yeni yeni gündeme gelmeye başlamıştır (Koç, 2014). Bu çalışmaların temelinde, üzerinde çalışılan grubun sınıf ortamında gözlemlenmesi ve incelenmesi yer alırken, öz düzenlemenin bireyin başarısına ne ölçüde etkili olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışmalarda öz düzenleme stratejilerini daha aktif kullanan öğrencilerin daha başarılı olduğu saptanmış ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini düzenlemelerine teşvik edebilmek adına öğrenme ortamlarının öz düzenleme becerilerinin artırılmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekliliği ifade edilmiştir (Üredi ve Üredi, 2007). Yine bu çalışmalarda okul öncesi dönemden itibaren erken akademik becerileri düşük

olan çocukların öz düzenleme becerileri arttıkça akademik kazanımlarında artış olduğu (Hernández ve diğerleri, 2018; Ponitz ve diğerleri, 2008; Ribner, Willoughby ve Blair, 2017) görülmüştür. Adagideli'nin (2013) çalışmasında da akademik becerilerden biri olan matematik etkinliklerinde çocukların üstbiliş ve öz düzenlemeyi kullanarak problemleri çözdükleri görülmüştür. Bunun yanında öz düzenleme becerisi yüksek olan çocukların matematiksel başarıları (Blair ve Razza, 2007; Ülker, 2019) ve genel akademik başarılarının yüksek olduğu bununla birlikte bu çocukların problem durumlarında kendilerini daha kolay toparlayabildikleri (Savina, 2020; Şepitci-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman, 2019), öz düzenlemenin yaşam kalitesini artırdığı (Özbey, Mercan ve Alisinanoğlu, 2018), çocukların okula hazır olma durumunu olumlu etkilediği (Bayındır ve Biber, 2019; Tekin ve Koçyiğit, 2020) sonucuna ulaşılmıştır.

Çeşitli araştırma sonuçlarına göre öz düzenleme becerileriyle ilgili çoğu gelişimsel değişikliğin ön beynin gelişimine bağlı olduğu belirlenmiştir. Ön beynin gelişimi ise okul öncesi çağda gerçekleşmektedir. Bu sebeple okul öncesi dönemde öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin desteklenmemesinin bireyin ileriki öğrenmelerinde zorluklar oluşturduğu bilinmektedir (Ertürk, 2013). Bu bağlamda bu çalışmada okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çocukların öz düzenleme becerilerinin; cinsiyet, yaş, aile gelir düzeyi, devam edilen kurum türü ve süresi değişkenleri bakımından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, iki ya da daha fazla değişkenin beraber değişim derecesini veya değişim varlığını belirleme amacı olan modeldir (Karasar, 2013). Mevcut çalışmada da çocukların öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşması ele alınması nedeniyle bu yöntemin kullanılması tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde çoklu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak 2018-2019 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Edirne merkezde yer alan ve 48- 72 aylık çocukların devam ettiği anasınıfları ve anaokulları arasından küme örnekleme metodu ile 7 okul seçilmiştir. Seçilen okullardan tesadüfi eleman örnekleme metoduyla belirlenen 48-60 aylık ve 60-72 aylık çocukların gruplarını temsilen birer sınıf ve bu sınıflarda eğitime devam eden, ebeveynleri araştırmaya katılmalarına izin veren toplam 226 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunun demografik özellikleri tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyet, Yaş, Aile Gelir Durumu, Okul Türü, Kardeş Sayısı ve Okul Öncesi Kurumlarına Devam Etme Süresi Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Demografik Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kız	108	47.8
	Erkek	118	52.2
Yaş	48-60 Ay	55	24.3
	61-72 Ay	171	75.7
Aile Gelir Durumu	Alt Düzey	28	12.4
	Orta Düzey	170	75.2
	Üst Düzey	28	12.4
Okul Türü	Anaokulu	83	36.7
	Anasınıfları	143	63.3
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	85	37.6
	Bir Kardeş	110	48.7
	İki Kardeş	27	11.9
	Üç Kardeş ve üzeri	4	1.8
Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	Bir Yıl	113	50.0
	İki Yıl	85	37.6
	Üç Yıl	28	12.4
Toplam		226	100

Tablo 1.'de; araştırmaya dahil edilen çocukların %47.8'inin (108) kız, %52.2'sinin (118) ise erkek olduğu; %24.3'ünün (55) 48-60 aylık, %75.7'sinin (171) 61-72 aylık olduğu görülmektedir. Aile gelir durumlarına göre çocukların %12.4'ünün (28) ailesinin alt gelir grubunda, %75.2'sinin (170) orta gelir grubunda ve %12.4'ünün üst gelir grubunda yer aldığı görülmektedir. Çocukların, %36.7'sinin (83) anaokuluna, %63.3'ünün (143) anasınıfına gittiği, %37.6'sının (85) tek çocuk olduğu, %48.7'sinin (110) bir kardeşi, %11.9'unun (27) iki kardeşi ve %1.8'inin (4) üç ve üzeri sayıda kardeşinin olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi eğitime devam etme süreleri incelendiğinde; çocukların %50.0'sinin (113) bir yıl devam ettiği, %37.6'sının (85) iki yıl devam ettiği ve %12.4'ünün (28) ise üç yıl devam ettiği tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Demografik Bilgi Formu ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Bayındır ve Ural tarafından 2016 yılında geliştirilmiştir.

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan formda araştırmaya katılan çocukların yaşı, aile gelir durumu, cinsiyeti, kardeş sayısı ve çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine ilişkin bilgileri içermektedir.

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği: Bayındır ve Ural'ın (2016) geliştirdiği ölçek Whitebread ve arkadaşları (2009) ile Eisenberg ve arkadaşlarının (2010) oluşturduğu öz düzenlemeyle ilgili maddeleri içeren kavramsal tanımlar temel alınarak oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri 48-72 aylık 447 çocuğa, uzman kişilerin görüşleri temel alınarak maddeler üzerinde son değişikliklerin yapılması üzerine uygulanmıştır. Beşli likert tipi bir ölçek olup 5 kesinlikle doğruyu, 1 ise kesinlikle doğru değil temsil etmektedir (Bayındır ve Ural, 2016).

Ölçek, Düzenleme Becerileri (21 madde) ve Kontrol Becerileri (12 madde) olmak üzere iki faktörlü bir yapıda oluşturulmuştur. Bu doğrultuda geliştirilen ölçeğin faktör yapısını saptamak amacıyla yapılmış olan faktör analizi neticesinde, yük değeri .50 den daha düşük değere sahip olan, birden çok faktörde binişiklik içeren maddeler geliştirilen ölçekten çıkartılmış olup; toplamda 33 maddeden oluşan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı için belirlenen Cronbach's Alpha değerinin .96, düzenleme becerileri alt boyutu için: .96 ve kontrol becerileri alt boyutu için: .91 olduğu belirlenmiştir (Bayındır ve Ural, 2016).

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların ailelerinden gerekli izinler alınarak; ölçme araçları ile araştırmacılar tarafından değerlendirilmeler yapılmıştır. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği 13 hafta boyunca araştırmacılar tarafından yapılan gözlemlerin neticesinde araştırmacılar tarafından doldurulmuştur. Her araştırmacı bir sınıf olacak biçimde gözlem yapılmış, yalnızca bir araştırmacı iki sınıfı gözlemlemiştir. Araştırmacılar gözlemleri öncesinde ölçme aracını incelemiş, yapılan toplantıda hangi davranışları ne olarak değerlendireceklerine, nasıl puanlayacaklarına dair görüş paylaşarak ortak fikir geliştirmişlerdir. Sınıflardan birindeki bir günü içeren 45 dakikalık videoyu izleyerek kapalı kodlama yöntemiyle ölçme aracını belirlenen bir çocuk için doldurmuşlardır. Bu aşamadaki kodlayıcılar arası uyum oranı %78 olarak belirlenmiştir. Ardından farklı kodlanan maddeler hakkında görüşmek üzere yapılan toplantıda farklılıkları gidermeye yönelik tartışmalar yapılarak ortak kararlar alınmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analiz sürecinde araştırma amacına uygun olarak çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmek üzere betimleyici analizlerle, ilişki ve fark testlerinden faydalanılmıştır. Bu bağlamda veriler öncelik normallik dağılımlarına göre incelenmiştir. Cinsiyet, yaş ve okul türü değişkenleri bakımından verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p > .05$). Araştırmaya katılan çocukların aile gelir durumları bakımından ve okula devam etme süreleri bakımından grup dağılımlarının normalliği incelendiğinde ise; aile gelir durumu ve okula devam etme süreleri için dağılımın $p < .05$ normal olmadığı görülmüştür. Ancak çarpıklık basıklık değerlerinin -.843 ile +735 arasında olduğu yani +1.5 ile -1.5 arasında olduğu belirlenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) bu

aralıktaki değerlerin normal dağılım göstergesi olarak kabul edeceğini ifade etmiştir. Bu gerekçeyle ilgili verilerin analizinde de parametrik testlerden faydalanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada erişilen verilerin analizi belirlenen bir istatistik paket programıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda çalışma grubunda yer alan çocukların sırayla cinsiyetlerine, yaşlarına, aile gelir düzeyine devam ettikleri okul türüne ve okul öncesi eğitime devam etme süresine göre öz düzenleme becerilerindeki farklılaşma tablo 2 ile tablo 8 arasında sunulmaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyetlerine Göre Öz Düzenleme Becerileri Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	p
Düzenleme Becerileri Alt Boyutu	Kız	108	78.101	11.489	222.049	3.437	.001*
	Erkek	118	72.313	13.802			
Kontrol Becerileri Alt Boyutu	Kız	108	43.953	8.517	224	5.260	.000**
	Erkek	118	36.779	11.597			
Öz Düzenleme Becerileri Toplam Puan	Kız	108	122.055	17.053	224	4.906	.000**
	Erkek	118	109.093	22.085			
	Toplam	226					

*p<.05, **p<.01

Tablo 2.'de; araştırmaya dahil edilen çocukların cinsiyetlerine göre düzenleme becerileri ve kontrol becerilerinin alt boyutu ile öz düzenleme toplam puanı bakımından anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (p<.05). Araştırmaya dahil edilen çocukların düzenleme becerileri alt boyutu puan ortalamalarına bakıldığında kız çocukların ortalama puanlarının (\bar{X} =78.101), erkek çocukların ortalama puanlarından (\bar{X} =72.313) yüksek olduğu; kontrol becerileri alt boyutu puan ortalamalarına bakıldığında kız çocukların ortalama puanlarının (\bar{X} =43.953), erkek çocukların ortalama puanlarından (\bar{X} =36.779) yüksek olduğu ve öz düzenleme becerileri toplam puanları bakımından kız çocukların ortalama puanlarının (\bar{X} =122.055), erkek çocukların ortalama puanlarından (\bar{X} =109.093) yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle düzenleme becerileri, kontrol becerileri ve öz düzenleme becerilerindeki farklılığın kız çocuklar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Yaşlarına Göre Öz Düzenleme Becerileri Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	p
Düzenleme Becerileri Alt Boyutu	48-60 ay	55	75.018	14.814	80.113	-0.37	.971
	61-72 ay	171	75.099	12.473			
Kontrol Becerileri Alt Boyutu	48-60 ay	55	43.763	12.954	75.028	2.471	.016*
	61-72 ay	171	39.064	9.828			
Öz Düzenleme Becerileri Toplam Puan	48-60 ay	55	118.781	24.981	75.748	1.256	.213
	61-72 ay	171	114.163	19.262			
	Toplam	226					

*p<.05

Tablo 3.'de; araştırmaya dahil edilen çocukların yaşlarına göre düzenleme becerileri alt boyutu ile öz düzenleme becerileri toplam puanlarında farklılık görülmezken (p>.05); kontrol becerileri alt boyutu bakımından anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (p<.05). Araştırmaya dahil edilen çocukların kontrol becerileri puan ortalamalarına bakıldığında 48-60 aylık çocukların ortalama puanlarının (\bar{X} =43.763), 61-72 aylık çocukların ortalama puanlarından (\bar{X} =39.064) yüksek olduğu ve farklılığın 48-60 aylık çocuklar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Aile Gelir Durumuna Göre Öz Düzenleme Beceri Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	Gelir Durumu	N	\bar{X}	Ss
Düzenleme Becerileri Alt Boyutu	Alt	28	76.892	11.106
	Orta	170	76.247	12.183
	Üst	28	66.178	16.492
	Toplam	226	75.079	13.047
Kontrol Becerileri Alt Boyutu	Alt	28	41.928	10.284
	Orta	170	40.670	11.063
	Üst	28	35.678	8.956
	Toplam	226	40.208	10.832
Öz Düzenleme Becerileri Toplam Puan	Alt	28	118.821	17.956
	Orta	170	116.917	20.350
	Üst	28	101.857	22.038
	Toplam	226	115.287	20.834

Tablo 4.'de; çalışma grubunda yer alan çocukların düzenleme becerileri alt boyutu puan ortalamasının alt gelir grubunda olanlar için $\bar{X}=76.892$, orta gelir grubunda olanlar için $\bar{X}=76.247$, üst gelir grubunda olanlar için $\bar{X}=66.178$ olduğu görülmektedir. Kontrol becerileri alt boyutu puan ortalamasının alt gelir grubunda olanlar için $\bar{X}=41.928$, orta gelir grubunda olanlar için $\bar{X}=40.670$, üst gelir grubunda olanlar için $\bar{X}=35.678$ olduğu görülmektedir. Öz düzenleme becerileri toplam puan ortalamasının alt gelir grubunda olanlar için $\bar{X}=118.821$, orta gelir grubunda olanlar için $\bar{X}=116.917$, üst gelir grubunda olanlar için $\bar{X}=101.857$ olduğu görülmektedir.

Çocukların aile gelir düzeyine göre düzenleme, kontrol alt boyutları ve öz düzenleme becerileri toplam puan ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 5.'de sunulmuştur.

188

Tablo 5. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Aile Gelir Durumuna Göre Öz Düzenleme Beceri Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Düzenleme Becerileri Alt Boyutu	Gruplararası	2542.157	2	1271.079	7.926	,000**	Alt-üst (.019*)
	Gruplarıçi	35760.409	223	160.361			Orta-üst (.012*)
	Toplam	38302.566	225				
Kontrol Becerileri Alt Boyutu	Gruplararası	693.708	2	346.854	3.009	,051	
	Gruplarıçi	25707.517	223	115.280			
	Toplam	26401.226	225				
Öz Düzenleme Becerileri Toplam Puan	Gruplararası	5851.923	2	2925.961	7.107	,001**	Alt-üst (.020*)
	Gruplarıçi	91812.383	223	411.715			Orta-üst (.012*)
	Toplam	97664.305	225				

*p<.01

Tablo 5.'de; araştırmaya dahil edilen çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre yalnızca düzenleme becerileri alt boyutu ($F=3.688$, $p<.05$) puan ortalamalarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Levene testi ile verilerin dağılımı incelenerek, düzenleme becerileri alt boyutu puan ortalamalarında homojen dağılım göstermediği ($p<.05$) öz düzenleme becerileri toplam puanlarında ise homojen dağılım gösterdiği ($p>.05$) saptanmıştır. Buna uygun olarak düzenleme becerileri için yapılan Tamhane's T2 Testi incelendiğinde düzenleme becerileri alt boyutunda meydana gelen anlamlı farklılığın üst gelir grubunda olan çocuklar ile alt ve orta gelir grubunda olan çocuklar arasında üst gelir grubunda olanlar aleyhine olduğu görülmektedir. Öz düzenleme becerileri toplam puan için yapılan LSD Testi incelendiğinde de öz düzenleme becerileri toplam puanlarında meydana gelen anlamlı farklılığın üst

gelir grubunda olan çocuklar ile alt ve orta gelir grubunda olan çocuklar arasında üst gelir grubunda olanlar aleyhine olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Eğitime Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Öz Düzenleme Becerileri Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P
Düzenleme Becerileri	Anaokulu	83	76.012	13.802	224	.818	.414
Alt Boyutu	Anasınıfı	143	74.538	12.606			
Kontrol Becerileri	Anaokulu	83	42.289	12.075	145.485	2.106	.037*
Alt Boyutu	Anasınıfı	143	39.000	9.885			
Öz Düzenleme	Anaokulu	83	118.301	22.870	149.871	1.593	.113
Becerileri Toplam Puan	Anasınıfı	143	113.538	19.425			
	Toplam	226					

*p<.05

Tablo 6.'da; araştırmaya dahil edilen çocukların eğitime devam ettikleri okul türüne göre düzenleme becerileri alt boyutu ile öz düzenleme becerileri toplam puanlarında farklılık görülmezken ($p>.05$); kontrol becerileri bakımından anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Araştırmaya dahil edilen çocukların kontrol becerileri alt boyutu puan ortalamalarına bakıldığında anaokuluna devam eden çocukların ortalama puanlarının ($\bar{X}=42.289$), anasınıfına devam eden çocukların ortalama puanlarından ($\bar{X}=39.000$) yüksek olduğu ve farklılığın anaokuluna devam eden çocuklar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre Öz Düzenleme Beceri Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Süresi	N	\bar{X}	Ss
Düzenleme Becerileri Alt Boyutu	1 yıl	113	72.893	13.504
	2 yıl	85	76.611	13.306
	3 yıl	28	79.250	8.108
	Toplam	226	75.079	13.047
Kontrol Becerileri Alt Boyutu	1 yıl	113	41.354	11.802
	2 yıl	85	39.258	9.392
	3 yıl	28	38.464	10.678
	Toplam	226	40.208	10.832
Öz Düzenleme Becerileri Toplam Puan	1 yıl	113	114.247	22.726
	2 yıl	85	115.870	19.263
	3 yıl	28	117.714	17.564
	Toplam	226	115.287	20.834

Tablo 7.'de; çalışma grubunda yer alan çocukların düzenleme becerileri alt boyutu puan ortalamasının bir yıl okula devam edenler için $\bar{X}=72.893$, iki yıl okula devam edenler için $\bar{X}=76.611$, üç yıl okula devam edenler için $\bar{X}=79.250$ olduğu görülmektedir. Kontrol becerileri alt boyutu puan ortalamasının bir yıl okula devam edenler için $\bar{X}=41.354$, iki yıl okula devam edenler için $\bar{X}=39.258$, üç yıl okula devam edenler için $\bar{X}=38.464$ olduğu görülmektedir. Öz düzenleme becerileri toplam puan ortalamasının bir yıl okula devam edenler için $\bar{X}=114.247$, iki yıl okula devam edenler için $\bar{X}=115.870$, üç yıl okula devam edenler için $\bar{X}=117.714$ olduğu görülmektedir.

Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre düzenleme, kontrol becerileri alt boyutları ve öz düzenleme becerileri toplam puan ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 8.'de sunulmuştur.

Tablo 8. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre Öz Düzenleme Beceri Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Düzenleme Becerileri Alt Boyutu	Gruplararası	1226.402	2	613.201	3.688	.027*	3yıl-1yıl (.006*)
	Gruplariçi	37076.164	223	166.261			
	Toplam	38302.566	225				
Kontrol Becerileri	Gruplararası	310.115	2	155.057	1.325	.268	
	Gruplariçi	26091.111	223	117.000			
	Toplam	26401.226	225				
Öz Düzenleme Becerileri	Gruplararası	315.953	2	157.976	.362	.697	
	Gruplariçi	97348.353	223	436.540			
	Toplam	97664.305	225				

Tablo 8.'de; araştırmaya dahil edilen çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre yalnızca düzenleme becerileri alt boyutu ($F=3.688$, $p<.05$) puan ortalamalarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Levene testi ile verilerin dağılımı incelenerek, düzenleme becerileri alt boyutu puan ortalamalarında homojen dağılım göstermediği ($p<.05$) saptanmıştır. Buna uygun olarak yapılan Tamhane's T2 Testi incelendiğinde düzenleme becerileri alt boyutunda meydana gelen anlamlı farklılığın okul öncesi eğitim kurumlarına 3 yıl devam eden çocuklar ile 1 yıl devam eden çocuklar arasında 3 yıl devam edenler lehine olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; cinsiyetin düzenleme ve kontrol becerileri alt boyutları ile öz düzenleme becerilerinin her üçünde de farklılık yarattığı belirlenmiştir.

Cinsiyete göre her üç boyutta ortaya çıkan bu farklılığın kız çocuklar lehine olduğu, cinsiyeti kız olan çocukların duygusal olarak kendilerini daha iyi düzenlediği, daha rahat motive ettikleri, dikkatlerini toplamada daha az zorlandıkları görülmektedir. Bunlara ek olarak planlama, zaman yönetimi konusunda üst bilişsel becerilerini daha kolay kullandıkları konusunda farklılık oluşturduğu anlaşılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde bu çalışma ile aynı sonucu gösteren ve öz düzenleme becerileri bakımından kız çocuklarının lehine olan çalışmaların (Astarlar, 2019; Bayındır, 2016; Dağgül ve Işık-Gürşimşek, 2019; Dağgül, 2016; Eroğlu, 2018; Karakurt, 2019; Klenberg, 2015; Kurt,2020; Matthews, ve diğerleri, 2009; Özbey, 2018; Samar, 2019; Şepitci, 2018; Temel ve Arslan,2021; Tuzcuoğlu ve diğerleri, 2019) olduğu görülmektedir. Lenes ve arkadaşları (2020) Norveç ve ABD karşılaştırmalı yaptıkları çalışmada Norveçli kızların erkeklere göre öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu, ABD'de ise cinsiyete dair bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte Veijalainen ve arkadaşları (2019) bu çalışma ile paralel olarak kızların öz düzenleme becerilerinin istatistiksel olarak erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aksoy ve Tozduman- Yaralı (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; kızların öz düzenleme becerileriyle dikkat/dürtü alt niteliğine yönelik başarımlarının erkeklere nazaran daha güçlü olduğuna ulaşılrken; Kurbet (2010) araştırmasında kız çocuklarının erkek çocuklarına nazaran duygusal düzenleme puanlarının daha üst seviyede olduğunu belirlemiştir. Araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren bu sonuçlardan farklı olarak bazı araştırmalarda ise öz düzenleme becerileri açısından bakıldığında kız ve erkek çocukları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bayındır ve Biber, 2019; Ertürk-Kara ve Gönen, 2015; Yamamoto ve Imai-Matsumura, 2017). Farklı sonuçlar elde edilse dahi daha çok sayıda çalışma öz düzenleme becerileri bakımından kız çocukların daha yüksek puanlar alabildiğini göstermektedir. Kültürel faktörler ile çocuk yetiştirme sürecinde gösterilen tutumlar kız çocuklarının kendini düzenleyebilmeye ilişkin becerilerinin yüksek olmasını etkilemektedir (Eroğlu, 2018; Tutkun ve diğerleri, 2016; Tuzcuoğlu ve diğerleri, 2019). Bu durumda öz düzenleme becerileri bakımından cinsiyete göre meydana gelen farklılaşmada; Aylar'ın

(2012) belirttiği üzere öz düzenleme bireysel bir süreç olsa dahi sosyokültürel tarafının da olduğu düşünülmektedir (Aylar, 2012). Buna göre kültür, toplumsal anlayış, sosyal modeller, ebeveyn beklentileri gibi sosyal özellikleri ile mizaç gibi bireysel farklı özelliklerin etkilerinin de derinlemesine incelenmesinin katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme becerilerinin yaşlarına göre yalnızca kontrol becerileri bakımından farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre 48-60 aylık çocukların kontrol becerileri 60-72 aylık çocuklara göre daha yüksektir. Mercan'ın (2019), araştırmasının sonucu da bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Bu kapsamda Mercan (2019) öz düzenlemenin 5 yaşındaki çocuklarda 6 yaşındaki çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan bu sonuç Bronson'un (2000) çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi için farklı gelişim alanlarında görüldüğü gibi yaşa bağlı olarak değişim ve ilerleme gösterdiği görüşüne zıt bir sonuçtur (Bronson, 2000). Bu durum alan yazınla birlikte ele alındığında; Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız (2014), öz düzenlemenin 4 yaş grubu çocuklarda 5 yaş grubundaki çocuklara göre daha düşük olduğunu ifade etmiştir. Şepitci ve Gültekin-Akduman (2019) 'da öz düzenleme becerilerinin 60-72 aylık çocukların lehine olduğu sonucuna ulaşmış ve büyük yaş grubunda bu becerilerin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Adagideli'nin (2018) çocukların ilkokula hazırbulunuşluğu üzerinde öz düzenlemenin etkisini incelediği çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu kapsamda ilkokula hazırbulunuşluğun 62-72 aylık çocuklar lehine olduğu; ilkokula hazırbulunuşluk ile öz düzenleme arasındaki ilişkinin yaş değişkeninde öz düzenleme becerilerinin alt boyutlarını anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Farklı çalışmalarda da öz düzenleme becerilerinin yaşla paralel olarak artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Astarlar, 2019; Bayındır ve Biber 2019; Bayındır, 2016; Denham ve diğerleri, 2012; Skibbe ve diğerleri, 2011; Tuzcuoğlu ve diğerleri, 2019; Yıldız, 2020). Bunun yanında Ertürk-Kara ve Gönen'e (2015) göre, 48-72 aylık çocukların olumlu duygu puanları arasında 48-60 aylık çocuklar lehine anlamlı bir fark bulunurken, öz düzenleme becerisi dikkat/dürtü puanları arasında yaş bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Samar'ın (2019) yaptığı çalışmada öz düzenleme becerilerinin çocuğun yaşına göre farklılık göstermediği görülürken Lenes ve arkadaşları da (2020) Norveç ve ABD karşılaştırmasında 5-6 yaş arası çocukların öz düzenleme becerileri arasında farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Burada sunulan farklı araştırma sonuçlarından hareketle öz düzenleme becerilerinin salt yaşla ilişkili olarak ilerleme göstermediğini söylemek mümkündür. Nitekim mevcut çalışmada kullanılan değerlendirme aracında öz düzenlemenin kontrol boyutunun öz kontrol, dikkat kontrolü, çaba gerektiren kontrol gibi becerileri değerlendirdiği göz önüne alınırsa (Bayındır, 2016); mizacın duygu, eylem ve dikkat alanlarındaki tepkisellik ve kendini düzenleme davranışlarındaki daha biyolojik kökenli etkisi ön plana çıkacaktır (Arı ve Yaban, 2016). Mizacın değişmezlik yönündeki eğilimi çocuklarda yaşa göre farklılaşan kontrol becerilerinin bu becerilerle ilişkili olan mizaçla, özellikle de mizacın tepkisellik ya da dürtüsellik gibi daha biyolojik yanlarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada incelenen bir diğer değişken olarak aile gelir durumunun da çocukların yalnızca düzenleme becerileri üzerinde farklılık yarattığı belirlenmiştir. Yani yapılandırılmış ve yapılandırılmamış çevre şartlarında çocukların karşılaştıkları durumlara yönelik duygu ve davranışlarını düzenleyebilme konusunda gelir durumuna göre farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre üst gelir grubunda olan ailelerin çocukları orta ve alt gelir grubunda olan ailelerin çocuklarına göre daha düşük düzeyde düzenleme becerilerine sahiptir. Buna karşın yapılan çalışmalarda ise bu bulgunun tam aksi olarak gelir durumu yüksek ailelerin çocuklarının öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir (Dağgül, 2016; Samar, 2019; Tutkun ve diğerleri, 2016; Willoughby ve diğerleri, 2016). Eke (2018) çalışmada gelir durumuna göre öz düzenlemede farklılaşmaları saptarken bu bulgunun aksine bazı çalışmalarda öz düzenleme bakımından herhangi bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur (Bayındır, 2016; Ivrendi, 2011; Dağgül, Işık- Gürşimşek, 2019; Raver ve diğerleri, 2011). Elde edilen farklı sonuçlar değerlendirildiğinde; artan gelir düzeyinin öz düzenleme becerilerinin de artması yönünde değişiklik yarattığını bulgulayan çalışmaların sayıca daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgulara dayalı olarak gelir durumuna dair daha fazla araştırma yapılması gerektiği; farklı gelir gruplarından çocuklara odaklanılarak çeşitli değişkenlerle birlikte ele alınabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme becerilerinin çocukların devam ettikleri kurum türüne göre yalnızca kontrol becerileri bakımından farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre çocukların anaokuluna ya da anasınıfına devam ediyor olması, yalnızca kontrol becerileri üzerinde farklılık yaratmış olup; anaokuluna devam eden çocukların kontrol becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kontrol becerilerinin, bireylerin duygu ve davranışları üzerindeki gücü göz önünde bulundurulduğunda anaokuluna devam eden çocukların davranışlarını ve duygularını kontrol edebilme, dikkatini toplayabilme ve odaklayabilme sürecinde anasınıfına devam eden çocuklara göre daha başarılı olduğunu söylemek mümkündür. Benzer olarak Özbey (2018) araştırmasında resmi ilkokulların anasınıfına devam etmekte olan çocukların aldıkları puanların MEB bağımsız anaokuluna giden çocukların aldıkları puanlara göre anlamlı derecede düşük olduğunu yani anasınıfına giden çocukların anaokuluna giden çocuklara göre daha düşük seviyede öz düzenleme becerilerine sahip olduğunu belirtmiştir. Şepitci’de (2018) araştırmasında MEB bağımsız anaokuluna giden çocukların öz düzenleme becerilerinin anasınıfına giden çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şamlı (2019) tarafından çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek için kullanılan “Baş-Ayak-Diz Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)” ölçme aracından elde edilen sonuçlarda da öz düzenleme becerilerinin anaokuluna devam eden çocuklar lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durumun nedenleri arasında çocukların kuruma gitme sürelerinin etkisi olabileceği düşünülerek; öz düzenleme becerileri kuruma devam etme süreleri bakımından incelendiğinde bu sonuçtan farklı olarak kontrol becerileri bakımından kuruma devam etme süresine göre bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre anaokuluna ya da anasınıfına giden çocukların okulda geçirdikleri süre, arkadaşlarıyla kurdukları etkileşim, kurumda gerçekleştirilen çalışmaların içerikleri dahilinde detaylı incelemeler yapılabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam ettikleri süre bakımından öz düzenleme becerileri ele alındığında yalnızca üç yıl devam edenlerin bir yıl devam edenlere göre daha yüksek düzenleme becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Yani çocukların okul öncesi kurumlara devam ettikleri süre arttıkça, isteklerini ve duygularını kontrol edebilme, kurallara ve sosyal normlara uyabilme becerileri ile dikkat süreleri, öğrenmeye karşı olan motivasyonları ve çeşitli durumlarda duygu ve davranışlarını düzenleyebilme becerileri de artmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, Ekinci-Vural (2012), çocukların okul öncesi eğitim almasının kendini düzenleyebilme becerilerini etkilediğini, hatta bu becerilerin daha yüksek olduğunu belirtmiştir Tekin (2018) araştırmasında ise herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna iki yıldan daha fazla devam eden çocukların; öz düzenleme becerilerinin, dikkat-dürtü kontrol düzeyleri, olumlu duygu düzeylerinin; iki yıldan az devam eden çocuklara göre daha yüksek çıktığını belirtmiştir. Temiz (2019) iki yıl ve üzerinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların bir yıl devam edenlere göre davranışsal öz düzenlemelerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Farklı çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. (Karakurt, 2019; Kurt, 2020; Tuzcuoğlu ve diğerleri, 2019; Uykan, 2019; Yılmaz, 2020). Yani eğitim kurumuna devam etme süresi ile bu becerilerin gelişimi olumlu anlamda birbirine paralellik göstermektedir. Bu bulgulardan farklı olarak Skibbe ve arkadaşları ise (2011) çocukların okul öncesi eğitim kurumuna bir veya iki yıl devam etmesinin öz düzenleme üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı, bu farklılığın okul yaşantısından ziyade genel gelişimleri ile alakalı olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre çocukların okul öncesi kuruma devam etme süreleri arttıkça düzenleme becerilerinin de artış gösterdiği ancak bu artışın söz konusu araştırmada 3 yıl devam etme durumunda belirlenebildiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının davranış ve zihinsel özellikleriyle ilişkili olan öz düzenleme becerilerinin cinsiyete, yaşa, aile gelirine, devam edilen kurum türü ve süresine göre farklılaşabileceği belirlenmiştir. Ancak alan yazında yapılan çalışmalar bu farklılığın kaynağına ya da sonucuna dair her zaman aynı doğrultuda sonuçları sunmamaktadır. Dolayısıyla öz düzenleme becerilerinin davranışsal ve zihinsel boyutlarıyla daha detaylı ve çok yönlü olarak incelenmesi, boylamsal çalışmaların yapılması; bunun nihayetinde de çocukların yaşam başarılarını etkileyebileceği ön görülen bu becerinin erken dönemde gelişiminin desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Acar Şengül, E., Yükselen, A. İ. (2015). Bebeklikte Sosyal ve Duygusal Gelişim. F. Turan ve A.İ. Yükselen (Ed.), *Çocuk Gelişimi 1 Bebeklik Döneminde Gelişim* içinde (s. 90-112). Ankara: Hedef Basın Yayın.
- Adagideli, F. H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak özdüzenleme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Adagideli, F. H. (2013). *Investigation of young children's metacognitive and selfregulatory abilities in mathematics activities* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Aksoy, A., Tozduman Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 442-455. DOI: 10.24315/trkefd.304124
- Aras, S. (2015). Promoting self regulation in early years: tools of the mind. *Journal of Education and Future*, 8(1), 15-25.
- Arı, M., Yaban, E. H. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125-141. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2015014655>
- Arslan, S., Gelişli, Y. (2015). Algılanan öz-düzenleme ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 67-74. DOI: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.91303>
- Astarlar, F. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin izlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aylar, E. (2012). Bir örnek olay incelemesi: sosyo-kültürel teori bağlamında geleceğe yönelik hedefler ve öz düzenleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (3), 2012.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* içinde (cilt 4, s. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandy, T., Moore, K. A. (2010). Assessing self-regulation: A guide for out-of-school time program practitioners. *Child Trends*, 23(10), 1-7. <https://doi.org/10.1037/e616952009-001>
- Bayındır, D., Biber, K. (2019). 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile öz düzenleme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 135-154. <https://doi.org/10.23863/kalem.2018.105>
- Bayındır, D., Ural, O. (2019). Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerilerinin annelerine bağlanma biçimlerine ve annelerin ebeveynlik davranışlarına göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 2597-2608. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3456>
- Bayındır, D., Ural, O. (2016). Development of the self-regulation skills scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4). <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2016.04.011>
- Bayındır, D. (2016). *48-72 aylık çocuklar için öz düzenleme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi ve çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Blair, C., Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, 66, 711-731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Blair, C., Ursache, A. (2011). A bidirectional model of executive functions and self-regulation. K. D. Vohs ve R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* içinde (s. 300-320). New York: GuilfordPress.
- Blair, C., Razza, R.P. (2007). Relating effortful control, executive functions, and false belief understanding to emerging math and literacy abilities in kindergarden, *Child Development*, 78, 647-663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Bodrova, E., Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Boekaerts, M., Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self regulation. *Educational Psychology Review*, 18, 199-210. DOI: 10.1007 / s10648-006-9013-4
- Boekaerts, M. (1996). Self regulated learning at the junction of cognition on motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation In Early Childhood: Nature And Nurture*. New York: Guilford.

- Bryce, D., Whitebread, D., Szüer, D. (2015). The relationship among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7 year old children, *Metacognition Learning*, 10(2), 181-198. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9120-4>
- Cole, P.M., Martin, S.E., Dennis, T.A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development. *Child Development*, 75(2), 317-333, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Dağgöl, H. C., Işık Gürşımşek, A. (2019). Investigating pre-school children's self-regulation skills in terms of various variables in Northern Cyprus. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 491-522.
- Dağgöl, H. C. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs.
- Denham, S. A., Warren-Khot, H.K., Bassett, H.H., Wyatt, T., Perna, A. (2012). Factor structure of self-regulation in preschoolers: Testing models of a fieldbased assessment for predicting early school readiness, *Journal of Experimental Child Psychology*, 111, 386-404. doi: 10.1016/j.jecp.2011.10.002
- Doğan, H. (2011). Günümüz işletmeleri için ahilik kültüründen örtülü bilginin gelişim ve paylaşım örnekleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, (4), 78-100.
- Duckworth, A. L. (2011). The significance of self-control. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2639-2640. <https://doi.org/10.1073/pnas.1019725108>
- Eisenberg, N., Pidada, S., Liew, J. (2001). The relations of regulation and negative emotionality to Indonesian children's social functioning. *Child Development*, 72, 1747-1763
- Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A., Spinrad, T. L. (2004). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. K. D. Vohs ve R. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* içinde (s. 259-283). New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Smith, C. L. ve Spinrad, T. L. (2011). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. K. D. Vohs ve R. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* içinde (s. 263-283). New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T., Fabes, R., Reiser, M., Cumberland, A. ve Shepard, S. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child development*, 75, 25-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00652.x>
- Eisenberg, N., Valiente, C., Eggum, N.D. (2010). Self regulation and school readiness, *Early Education and Development*, 21 (5), 681-698. doi: 10.1080/10409289.2010.497451
- Eke, K. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarında değerler, öz düzenleme becerileri ve sosyal davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 2. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu. Erişim adresi: <http://isoeva.com/upload/37b51ae1-87cd-493c-8243-7798eed1b178.pdf>
- Eke, K. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Congress Of Eurasian Social Sciences* 8(8), 273-287.
- Eker, C. (2014). Öz-düzenlemeli öğrenme modellerine karşılaştırmalı bir bakış. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 417-433. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7222>
- Ekinci Vural, D. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretime etkisinin aile katılımı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ertürk, H. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ertürk Kara, G., Güler Yıldız, T., Fındık, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Ertürk Kara, G., Gönen M., (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239.
- Eroğlu, E. (2018). *Çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Erol, A., İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)* 44, 178-195. <https://doi.org/10.9779/PUJE.2018.213>
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. ve Güler Yıldız, T. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 317-328. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3647>.

- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler, Ankara.
- Friedenberg, J. ve Silverman, G. (2012). *Cognitive science: an introduction to the study of mind*. California: SAGE Publications.
- Garon, N., Bryson, S.E., Smith, I.M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychol Bull*, 134(1),31-60. doi: 10.1037 / 0033-2909.134.1.31
- Gömleksiz, M. N., Demiralp, D. (2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 777-795.
- Hernández, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Johns, S. K., Berger, R. H., et al. (2018). Self-regulation and academic measures across the early elementary school grades: Examining longitudinal and bidirectional associations. *Early Education and Development*, 29(7), 914–938. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1496722>
- Ivrendi, A. (2011). Influence of self-regulation on the development of children's number sense, *Early Childhood Education Journal*, 39 (4), 239-247. DOI: 10.1007 / s10643-011-0462-0
- Karasar, N. (2013). Yöntem. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik
- Karakurt, Ç. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing and motivational beliefs. *J. Educational Computing Research*, 30, 139-161.
- Klenberg, L. (2015). *Assessment and development of executive functions in school-age children* (Unpublished master thesis). Institute of Behavioural Sciences University of Helsinki, Finland.
- Koç, C. (2014). Öğrenme sürecinde etkili yardım isteme: Bir öz düzenleme stratejisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 139-160. DOI: 10.17755/esosder.59638
- Kopp, C. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18 (2), 199-214.
- Kurbet, H. (2010) *Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileriyle annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, ŞH. (2020). *Okul öncesi eğitim alan çocukların öz-düzenleme gelişiminin öğretmen ve okul öncesi eğitimle ilişkisi* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lenes, R., Gonzales, C. R., Størksen, I., McClelland, M. M. (2020). Children's self-regulation in norway and the united states: the role of mother's education and child gender across cultural contexts. *Frontiersin Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566208>
- Loomis, A. M. (2021). The influence of early adversity on self-regulation and student-teacher relationships in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 294–306.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C.ve Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement, *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 689-704. doi:10.1037/a0014240
- Mccelland, M. M. ve Tominey. S. L. (2011). Introduction to do special issue on self regulation in early childhood. *Early Education and Development*, 22(3), 355-359. DOI: 10.1080 / 10409289.2011.574265
- McClelland, M.M., Cameron, C.E. (2011). Self regulation in early childhood: improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 1-7. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- McClelland, M.M., Cameron, C.E. (2012). Self regulation in earlychildhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136–142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- McClelland, M. M., Cameron, C. E. (2019). Developing together: the role of executive function and motor skills in children's early academic lives. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 142-151. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.014>
- Mercan, M. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygısı ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Montroy, J. J., Bowles, P. P., Skibbe, L. L. ve Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 298–309. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.03.002>
- Oh-Uchi, A., Nago, H., Sakurai, S. (2008). Development of an early childhood self-regulation scale: Social skills and problem behavior. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 56(3), 414-425.
- Özbey, S. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(65), 26-47. Doi: 10.16992/ASOS.13361
- Özbey, S., Mercan, M., Alisınanoğlu, F. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların yaşam kalitesi ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 157-173.
- Pamuk, S., Elmas, R. (2015). Bilişüstü öz-düzenlemenin, öz-yeterlik ve hedef yönelimi ile açıklanması: afyon ili örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 175-189. doi:10.17539/aej.82585
- Polnariiev, B. A. (2006). *Dynamics of preschoolers self-regulation: viewed through the lens of conflict resolution strategies during peer free-play* (Doctoral dissertation). The City University of New York.
- Ponitz, C. E. C., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 141–158. doi:10.1016/j.ecresq.2007.01.004
- Posner, M. I. ve Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation, *Development and Psychology*, 12 (2000), 427-441.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li Grining, C., Zhai, F., Bub, K., Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low income preschoolers' preacademic skills: self regulation as a mediating mechanism. *Child Development*, 82(1), 362-378. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x>.
- Ribner, A. D., Willoughby, M. T., Blair, C. B. (2017). Executive function buffers the association between early math and later academic skills. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00869>
- Ritter, J.M., Boone, W.J., Rubba, P.A. (2001). Development of an instrument to assess prospective elementary teacher self-efficacy beliefs about equitable science teaching and learning. *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 175-198.
- Rothbart, M. K., Posner, M. I. (2005). Genes and Experience in the Development of Executive Attention and Effortful Control. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 109(1), 101-108.
- Rueda, M. R., Posner, M. I., Rothbart, M. K. (2004). Attentional control and self regulation. R. F. Baumeister ve K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self regulation: Research, theory and applications* içinde (s.283-300). New York: Guilford Press.
- Samar, Y. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Savina, E. (2020). Self-regulation in preschool and early elementary classrooms: why it is important and how to promote it. *Early Childhood Education Journal*. doi:10.1007/s10643-020-01094w
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlilikleri kazandırmalıdır. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Skibbe, L.E., McDonald Connor, C., Morrison, F.J., Jewkes, A.M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early childhood research quarterly*, 26(1), 42–49. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.001>
- Şamlı, H. Ö. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile okul olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şepitci-Sarıbaş, M. ve Gültekin Akduman, G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisi. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(63), 867-883. Doi: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3283>
- Şepitci, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6,b.). Boston: Pearson.

- Tekin, H., Koçyiğit, S. (2020). Öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (5), 1932-1945. DOI: 10.24106/kefdergi.3928
- Tekin H., (2018). *Öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Temel, M., Arslan, E. (2021). Investigation of preschoolers' self- regulation skills in terms of social emotional skills, *Journal of Innovative Education Studies – IJES*, 1(1), 29-37.
- Temiz, A. (2019). *Okul öncesi dönemde davranışsal öz-düzenleme becerilerinin çocuğa ve aileye ilişkin değişkenler ile ebeveyn tutumları açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tozduman Yaralı K., Güngör Aytar A. F., (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856- 870. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.291209>
- Tutkun, C., Tezel-Şahin, F., Işıktekiner, S. (2016). Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı içinde*(s.459-473). Ankara: Pegem Akademi.
- Tuzcuoğlu, N, Efe Azkeskin, K, İlçi Küsmüs, G, Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, Ekim 2019 Özel Sayısı, 607-623. <https://doi.org/10.21733/ibad.613920>
- Ural, G., Gültekin-Akduman, G., Şepitci- Sarıbaş, M. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*,83, 323-342.
- Uykan, E., (2019). *Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişki incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ülker, M. (2019). *Öz düzenleme ve yansıtıcı düşünmenin matematik başarısına etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamlarının oluşturulması. *Edu7*, 2(2).
- Veijalainen, J., Reunamo, J., Heikkilä, M. (2019). Early gender differences in emotional expressions and self-regulation in settings of early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1611045>
- Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes a clarification and application of vygotsky's theory. *Human Development*, 22(1), 1–22. doi:10.1159/000272425
- Whitebread, D., Coltman, P., PinoPasternak, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., ve diğerleri (2009). The development of two observational tools for assessing met a cognition and self regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4, 63–85. doi:10.1007/s11409-008-9033-1
- Williams, K.E. (2014). *Self-regulation from birth to age seven: associations with maternal mental health, parenting, and social, emotional and behavioural outcomes for children* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Queensland University of Technology Department of Early Childhood, Australia.
- Willoughby, M. T., Magnus, B., Vernon-Feagans, L., Blair, C. B., Family Life Project Investigators. (2016). Developmental delays in executive function from 3 to 5 years of age predict kindergarten academic readiness. *Journal of Learning Disabilities*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219415619754>
- Yamamoto, N., Imai-Matsumura, K. (2017). Gender differences in executive function and behavioural self-regulation in 5 years old kindergarteners from East Japan. *Early Child Development and Care*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1299148>
- Yıldız, FE. (2020). *Erken çocuklukta öz düzenleme ile bilişsel tempo arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yılmaz, Y. (2020). *5-6 yaş grubu çocuklarının sahip oldukları öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Zimmerman, B.J., Schunk, D.H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning.D.H. Schunk., B.J. Zimmerman (Eds.), *Motivationand self-regulated learning: Theory, research, andapplications* içinde (s. 1-30). BocaRaton, FL:Erlbaum/Taylor & Francis Group.

Extended Summary

Introduction

Self-regulation is one of the critical things expected to be acquired in early childhood (Eke, 2017). Self-regulation includes all the skills that an individual uses to achieve the goals he/she has set in his life, including regulation skills such as emotion, thought, and behavior (Zimmerman and Schunk, 2008). Self-regulation or the ability of individuals to change their own emotions and behaviors is a critical process for children to cope with difficulties in the preschool period (Loomis, 2021). Various research results show that children with high self-regulation skills have high academic success (Hernández et al., 2018; Ponitz et al., 2008; Ribner, Willoughby and Blair, 2017), achieve increased mathematical skills (Blair and Razza, 2007; Ülker, 2019). Besides, they can recover themselves more easily in problem situations (Savina, 2020; Şepitci-Sarıbaş and Gültekin-Akduman, 2019) and high regulation skills positively affect children's school readiness (Bayındır and Biber, 2019; Tekin and Koçyiğit, 2020). In this context, this study aims to examine the self-regulation skills of 48-72 months old children who continue their preschool education. For this purpose, children's self-regulation skills have aimed to investigate the variables of gender, age, family income level, type of institution attended, and duration.

Methodology

In this study, the survey model, which is one of the quantitative research methods, was used. While determining the study group of the research, seven schools have selected by cluster sampling method among the nursery schools and kindergartens located in the center of Edirne in the first semester of the 2018-2019 academic year and attended by 48-72 months old children. One class representing 48-60-month and one class of 60-72-month groups was selected from each school by random sampling method. The study group consisted of 226 children who continued their education in chosen grades and whose parents allowed them to participate in the study. Demographic Information Form developed by researchers and the Preschool Self-Regulation Scale developed by Bayındır and Ural in 2016 were used in this study. While collecting data during the research process, firstly, necessary permissions were obtained from the families of the children forming the study group; then, evaluations were made by the researchers with measurement tools. The researchers filled in the Self-Regulation Skills Scale as a result of the observations for 13 weeks.

Findings

The analysis of the data obtained in this study, which aims to examine the self-regulation skills of 48-72-month-old children attending preschool education, was made with a statistical package program. In this direction, the findings regarding the self-regulation skills of the children in the study group, according to their gender, age, family income level, the type of school they attend, and the duration of preschool education are shared.

It is seen that there is a significant difference in the sub-dimension of regulation skills and control skills and the total score of self-regulation according to the gender of the children included in the study. While there was no difference in the self-regulation skills and the regulation skills sub-dimension according to the age of the children, it was determined that there was a significant difference in terms of control skills sub-dimension. There are significant differences in self-regulation sum scores and the regulation skills sub-dimension according to family income. There are significant differences in regulation skills sub-dimension and self-regulation total scores according to family income. This difference is against the upper-income group. While there was no difference in the sum scores of the regulation skills sub-dimension and self-regulation skills according to the type of school the children attend, it determined that there was a significant difference in terms of control skills. According to the duration of the children's attendance at preschool education institutions, it concluded that only the sub-dimension of regulation skills showed a significant difference in mean scores.

Discussion and Conclusion

According to the results obtained from the research, which aimed to examine the self-regulation skills of 48–72-month-old children attending preschool education according to some variables; gender, made a difference in all two sub-dimensions of regulation and control skills and self-regulation skills, which is in favor of females. In other words, it can be said that females are more skillful in terms of regulation and control sub-dimensions and self-regulation skills. Studies were showed the same result as this study (Astarlar, 2019; Bayındır, 2016; Dağgöl and Işık-Gürşimşek, 2019; Dağgöl, 2016; Eroğlu, 2018; Karakurt, 2019; Klenberg, 2015; Kurt, 2020; Matthews, et al., 2009; Özbey, 2018; Samar, 2019; Şepitci, 2018; Temel and Arslan, 2021; Tuzcuoğlu et al., 2019). Based on these results, it is thought that an in-depth examination of the effects of social characteristics such as culture, social understanding, social models, parental expectations, and individual features such as temperament may contribute.

The children's self-regulation skills differed only in terms of control skills according to their age. Accordingly, the control skills of 48-60-month-old children are higher than 60-72-month-old children. In other words, as children grow, there is no change in terms of self-regulation skills and regulation sub-dimensions; only control skills subdimension are reduced. While Mercan's (2019) research supports this result, it is contrary to the opinion of Bronson (2000) that the development of self-regulation skills in children changes and progresses depending on age, as seen in different developmental areas (Bronson, 2000). It is thought that control skills that differ according to age in children may be originated from temperament related to these skills, especially to more biological aspects of temperament such as reactivity or impulsivity.

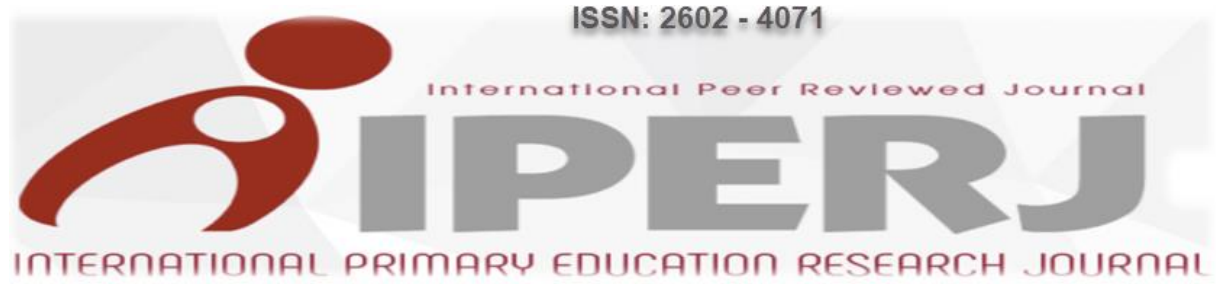
Family income status made a difference only on children's regulation skills sub-dimension. Accordingly, children whose families are in the upper-income group have a lower level of regulation skills than the children of the middle and lower-income groups. Contrasting studies with this result in the literature (Dağgöl, 2016; Samar, 2019; Tutkun et al., 2016; Willoughby et al., 2016). Based on these findings, it is necessary to conduct more research on income status; it is thought that it can be handled together with various variables by focusing on children from different income groups.

According to the type of institution, children's self-regulation skills differ only in terms of control skills sub-dimension. Accordingly, it is determined that the control skills of the children attending kindergarten were at a higher level. At the same time in the study, it has been concluded that children who attend preschool education institutions for three years have higher regulation skills. Similarly, Temiz (2019) stated that children who attend kindergarten for two years or longer have higher behavioral self-regulation than those who attend for one year. Different studies also support this result. (Karakurt, 2019; Kurt, 2020; Tuzcuoğlu et al., 2019; Uykan, 2019; Yılmaz, 2020). According to these results, it is thought that detailed investigations about self-regulation can be made which focus on the time spent by the children at kindergarten or the interaction of children that they have with their friends at kindergarten. The content of the activities carried out in the kindergartens are also need to be examined in regards of self-regulation of children.

As a result of this research, it is determined that the self-regulation skills of preschool children could differ according to gender, age, family income, type, and duration of the institution attended. In line with these results, it is thought that a more detailed examination of self-regulation skills and longitudinal studies should be done.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





Relationships Between Teachers' Opinions on Perceived Co-workers' Social Loafing, Organizational Cynicism and Task Visibility

Öğretmenlerin İş Arkadaşlarının Sosyal Kaytarmaları, Örgütsel Sinizm ve İş Görünürlüğüne İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkiler¹

Damla AYDUĞ²
Beyza HİMMETOĞLU³
Esmahan AĞAOĞLU⁴

doi: 10.38089/iperj.2021.62

Geliş Tarihi: 09.04.2021

Kabul Tarihi: 19.07.2021

Yayınlanma Tarihi: 30.07.2021

Abstract: The aim of the study is to investigate relationships between teachers' perceptions of coworkers' social loafing levels and their opinions on organizational cynicism and task visibility. It is also examined whether teachers' opinions on organizational cynicism and task visibility have a predictive effect on their coworkers' social loafing perceptions. The study was designed with correlational survey model. Population of the research consisted of primary school teachers working in Eskisehir. Sample of the research consisted of 654 teachers selected by using cluster sampling method. Research results showed that teachers' perceptions of coworkers' social loafing levels and their opinions on organizational cynicism were low but their opinions on task visibility were high. Results of regression analysis showed that the important predictors of teachers' perceptions of coworkers' social loafing are cognitive cynicism, task visibility, and behavioral cynicism, respectively. It was determined that cognitive cynicism, task visibility and behavioral cynicism explains 14.5% of teachers' perceptions of coworkers' social loafing levels. Moreover, it was found that cognitive cynicism and behavioral cynicism positively predicted the perception of social loafing, while task visibility predicted negatively.

Key Words: Social loafing, organizational cynicism, task visibility, primary school teacher

Öz: Araştırmanın amacı, öğretmenlerin iş arkadaşlarının sosyal kaytarma düzeylerine ilişkin algıları ile örgütsel sinizm ve iş görünürlüğüne ilişkin görüşleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel sinizm ve görev görünürlüğüne ilişkin görüşlerinin iş arkadaşlarının sosyal kaytarma algıları üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip olup olmadığı da incelenmiştir. İlişkisel tarama deseni kullanılarak desenlenen çalışmanın evrenini Eskişehir'de görev yapan ilkököl öğretmenleri, örneklemini ise bu evrenden küme örnekleme yöntemi aracılığıyla seçilen 654 ilkököl öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin iş arkadaşlarının sosyal kaytarma düzeylerine ilişkin görüşlerinin düşük olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin, örgütsel sinizm düzeylerinin düşük ve iş görünürlüğüne ilişkin görüşlerinin ise yüksek olduğu belirlenmiştir. Regresyon analizi sonuçları, öğretmenlerin iş arkadaşlarının sosyal kaytarma düzeylerine ilişkin görüşlerinin önemli yordayıcılarının sırasıyla bilişsel sinizm, iş görünürlüğü ve davranışsal sinizm değişkenleri olduğunu göstermiştir. Bilişsel sinizm, iş görünürlüğü ve davranışsal sinizm değişkenlerinin öğretmenlerin iş arkadaşlarının sosyal kaytarma düzeylerine ilişkin görüşlerinin %14.5'ini açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca, bilişsel sinizm ve davranışsal sinizmin öğretmenlerin iş arkadaşlarının sosyal kaytarma düzeylerine ilişkin algılarını olumlu yönde, iş görünürlüğünün ise olumsuz yönde yordadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal kaytarma, örgütsel sinizm, iş görünürlüğü, ilkököl öğretmenleri

¹This article was presented as an oral presentation at the 27th International Congress of Educational Sciences, Antalya, held between 18-22 April 2018.

² Res. Asist., Anadolu University, Turkey, damlaaydug@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8348-5098>

³ Res. Asist., Anadolu University, Turkey, beyzahimmetoglu@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0757-232X>

⁴ Prof. Dr., Anadolu University, Turkey, esagaogl@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5473-9554>

Introduction

Behaviors of employees within the group has been evaluated as important issues in management science for effectiveness of management and the organization. Studies conducted on group behaviors have shown that organization members exhibit different behaviors when they are in the group than the situation in which they are alone (Aşan & Aydın, 2006). In the literature, some researchers assert that productivity of individuals within the group increases and tasks being completed increases in quantity. On the other hand, some researchers suggest that tasks being completed increases in quantity, but the quality decreases and learning slow down. There are also claims that productivity of individuals within the group does not increase, on the contrary, decreases. Therefore, it is possible to assert that the group can affect productivity of individuals positively or negatively (Aşan & Aydın, 2006; Ertürk, 2010).

The phenomenon that asserts that individuals' productivity decreases in group work is described as social loafing. Ringelmann is the first researcher to mention the phenomenon of social loafing in the literature. In his research on rope pulling, published in 1913, Ringelmann determined that when the number of group members increased, there was a decrease in overall group performance. In another experiment, he examined the force of movement provided by prisoners for the flour mill. He observed that as more people were added to the group, each individual relied on the person next to him to provide desired effort. Ringelmann attributed the cause of these results to loss of coordination (Piezon & Ferree, 2008). Later, this situation was named as social loafing by Latane and colleagues (1979). Social loafing claims that total productivity of the group is less than the sum of individual productivity of the group members (Allport, 1920; Dashiell, 1930).

Social loafing means that individuals put less effort in group works compared to their individual performance (İlgin, 2013). Latane and colleagues (1979) evaluates the social loafing as a social disease, which results from the social pressure of other individuals. They also state that social loafing phenomenon exists in human nature explicitly and effects of social loafing are common in all cultures (Latane et al., 1979). The reason why social loafing is characterized as a social disease results from the fact that it produces negative consequences for individuals, organizations and societies. Because social loafing, which results in a decrease in the effectiveness of individuals, leads to a decrease in the benefits and outputs that will be obtained, too. Social dimension of social loafing refers to the fact that it requires the actions of other people or the presence of other people in the group work. Social loafing occurs when an individual who contributes lower than the group members, but he/she benefits from the efforts of group members (Zhu, 2013).

From organizational perspective, social loafing occurs when employees who come together around an organizational goal and start to do less in groups than they can do when they are alone (Özgener et al., 2013). However, coordination, which is one of the most important managerial processes of organizations, requires employees to work effectively together. Therefore, social loafing is considered as a complex problem that can affect the entire organization rather than an individual's problem (Uysal, 2016). In this context, the growing importance of group work for organizations to gain a competitive advantage requires to examine social loafing behavior carefully.

To prevent social loafing, which is a phenomenon producing negative results for organizations, its reasons need to be examined. It was stated in the literature that social loafing can be caused by many different reasons such as task cohesiveness, task visibility, distributive and procedural justice, group size, group commitment, and perceived coworker social loafing (Liden et al., 2004). Among these reasons, one of the most noticeable and emphasized reason is task visibility. Task visibility refers to employee's perception on managers' awareness about employee's individual effort on the job (Kidwell & Bennett, 1993). In the literature, it is mentioned that if task visibility increases, that is, employees' beliefs that their efforts are noticed by their managers increase, the level of social loafing decreases (George, 1992; George, 1995; Kidwell & Bennett, 1993). On the other hand, when task visibility is low, employees tend to make less effort which leads social loafing because they think their individual contribution will not be noticed. However, it was also found that there is no relationship between task visibility and social loafing in few studies (Hoon & Tan, 2008). For this reason, the relationship between the perception of social loafing and task visibility is thought to be worth to examine.

Another concept that negatively affects productivity and efficiency of organizations and therefore may also be associated with social loafing is organizational cynicism. Organizational cynicism can be defined as negative feelings, attitudes and behaviors of members towards the organization. Organizational cynicism consists of three components such as cognitive, affective and behavioral cynicism. The cognitive dimension of organizational cynicism refers to the belief that the organization lacks integrity, the affective dimension refers to the negative emotional responses to the organization, and the behavioral dimension refers to the negative and often critical behavioral tendencies towards the organization (Dean et al., 1998). Organizational cynicism affects a number of crucial organizational behaviors negatively, such as job motivation, interpersonal relationships, and job satisfaction (Andersson, 1996). It was thought that if organization members have such negative attitudes towards their organizations, they may also be in a tendency to social loafing.

One of the most important factors that ensure productivity and efficiency of educational organizations that raise future generations for countries is that management processes are applied effectively. Especially, coordination and cooperation are among the most important management processes in terms of the functioning of the organization. However, researches showed that in group works, cooperation and coordination are not always adequately achieved and therefore productivity decreases. This situation is a major obstacle for educational organizations to achieve their goals. For this reason, especially in educational organizations, preventing negative attitudes and behaviors such as social loafing and organizational cynicism is considered important for shaping future. Through this research, it will be tried to reveal how social loafing which causes in decrease in teachers' effort and labor is affected by variables such as task visibility and organizational cynicism in group studies which have become one of the requirements of the 21st century. Thus, it will be possible to draw conclusions about some causes of social loafing behavior observed in educational organizations and to take measures to prevent social loafing among teachers. The literature lacks of studies examining the relationship between social loafing, organizational cynicism and task visibility variables in educational organizations. In this sense, it is thought that this study will contribute to filling the gap in the literature.

202

The aim of this study is to investigate relationships between primary school teachers' perceptions of coworkers' social loafing levels and their opinions on organizational cynicism and task visibility. Research sub-questions of the study are as following:

- What are primary school teachers' perceptions of coworkers' social loafing levels?
- What are primary school teachers' opinions on organizational cynicism?
- What are primary school teachers' opinions on task visibility?
- Do teachers' opinions about organizational cynicism and task visibility have a predictive effect on their perceptions of coworkers' social loafing?

Method

Since relationships between teachers' perceptions of coworkers' social loafing levels and their opinions on organizational cynicism and task visibility were examined, correlational survey model was used to reveal current situation. Correlational survey models are used to determine whether there is a compatible change between two or more variables and, if there is any change, the degree of this change (Cresswell, 2012).

Research Group

Population of the research consists primary school teachers working in primary schools affiliated to Eskişehir Tepebaşı and Odunpazarı District National Education Directorates. To determine sample of the study, cluster sampling method was utilized. In cluster sampling, the population is divided into clusters instead of individual-units, and the sample is formed by random selection from these clusters (Kılıç, 2013). Cluster sampling is widely used, especially in survey studies where the population is large (Balcı, 2010). In this study, 87 primary schools were determined as clusters in the population. Data collection tools were distributed to 50 primary schools by selecting 25 schools from each district and data were collected from 38 primary schools. 670 data collection tools were obtained from 1080 teachers working in these 50 primary schools. However, 16 data forms were not included in data

analysis, because they were not filled completely. Thus, 654 teachers formed the sample of the research. Information about the demographic characteristics of the participants was shown in Table 1.

Table 1. Demographic characteristics of the participants

Characteristics	Variable	f	%
Gender	Female	469	71,7
	Male	181	27,7
	Unanswered	4	0,6
Age	21-25 age	11	1,7
	26-30 age	29	4,4
	31-35 age	96	14,7
	36-40 age	128	19,6
	41-45 age	175	26,8
	46 age and above	215	32,9
	1-4 years	305	46,6
Seniority	5-8 years	110	16,8
	9-12 years	78	11,9
	13-16 years	66	10,1
	17-20 years	49	7,5
	21 years and above	46	7,0
Educational Level	Associate's degree	58	8,9
	Bachelor's degree	559	85,5
	Master's degree	35	5,4
	Doctoral degree	1	0,2
	Unanswered	1	0,2
Total		654	100,0

Data Collection Tools

In the study, “Perceived Coworker Social Loafing Scale”, “Organizational Cynicism Scale”, “Task Visibility Scale” and “Personal Information Form”, which includes questions about demographic features of teachers such as gender, age, educational level, were used as data collection tools.

“Perceived Coworker Social Loafing Scale” was a 9 item-scale developed by Liden et al (2004). Cronbach-Alpha reliability coefficient of the original scale was found as .96. Adaptation of the scale to Turkish was carried out by Ülke (2006). Ülke (2006) transformed the scale into a 13-item scale by adding 4 more items. Ülke (2006) determined Cronbach-Alpha reliability coefficient of the 13-item Perceived Coworker Social Loafing Scale as 0.93. Himmetoğlu and colleagues (2018) re-examined validity and reliability of Perceived Coworker Social Loafing Scale. As a result of exploratory factor analysis (AFA) to examine structural validity of the scale, they determined that the scale consists of 10 items and one factor. It was also found that total variance of the scale was 56.87% and the factor loads of items varied between .850 and .562. Lastly, the reliability coefficient of the scale was calculated as .912 (Himmetoğlu et al., 2018). In this study, the scale form, which is reviewed by Himmetoğlu and colleagues (2018) was used. However, validity and reliability of the scale form were recalculated for this study. As the result of confirmatory factor analysis, it was determined that the fit indices of the scale had sufficient fit values and single-factor structure of the scale was confirmed ($\chi^2/df=4.915$, TLI=.953, CFI=.967, RMSEA=.077, SRMR= .037). In addition, the Cronbach-Alpha reliability coefficient was determined as .909.

“Organizational Cynicism Scale” was developed by Brandes et al. (1999) and consists of 3 dimensions (cognitive, affective and behavioral cynicism) and 14 items. The factor loads of cognitive cynicism dimension were between 0.63 and 0.81; the factor loads of affective cynicism dimension ranged from 0.75 to 0.80, and the factor loads of behavioral cynicism dimension ranged from 0.54 to 0.80. The reliability coefficients of the dimensions are 0.86, 0.80 and 0.78, respectively (Brandes et al., 1999). The scale was adapted to Turkish by Kalağan (2009). Validity studies of the scale were examined through linguistic equivalence, EFA and DFA and reliability studies were examined through internal consistency coefficients. The correlation coefficients as a result of the language equivalence study were 0.774 ($p < 0.01$) for the cognitive dimension, 0.759 ($p < 0.01$) for the affective dimension and 0.843 ($p < 0.01$) for the behavioral dimension. EFA results showed that the scale consists of 13

items and three dimensions as in the original scale. Total variance of the scale was calculated as 78.67%. As a result of adaptation study, Cronbach-Alpha reliability coefficient of the scale was found to be 0.931 for all items, and 0.913, 0.948 and 0.866 for each dimension, respectively. The three-factor structure of the scale was also confirmed by CFA ($\chi^2/df = 2.25$, RMSEA = 0.077, GFI = 0.91, AGFI = 0.87) (Kalağan, 2009). In this study, CFA was applied to test the construct validity of the scale. The CFA results showed that the three-factor structure of the scale was confirmed ($\chi^2/sd = 4.292$, TLI = .960, CFI = .969, RMSEA = .071, SRMR = .0453). Cronbach-Alpha reliability coefficients were also calculated to test the reliability of the scale. The Cronbach-Alpha reliability coefficient was calculated as 0.915 for the whole organizational cynicism scale, 0.913 for the cognitive cynicism dimension, 0.948 for the affective cynicism dimension and 0.866 for the behavioral cynicism dimension.

“Task Visibility Scale” was developed by George (1992). The Cronbach alpha coefficient of the 6-item scale was calculated as .84. The scale was adapted to Turkish by Ülke (2006). First, the scale was applied to a pilot group, consists of 53 people and its reliability was tested. The reliability of the 6-item scale in this study was calculated as .85. Then, EFA and DFA were applied on the collected data. As a result of EFA, it was determined that the scale consists of 2 dimensions. The first dimension explained 64.54% of the total variance and the second dimension explained 17.08%. When the two-dimensional structure was examined with CFA, it was determined that although fit values of the two-dimensional scale were good, level of correlation between two factors was quite high ($r=0.74$). For this reason, the one-dimensional structure of the scale was re-examined with CFA and the one-dimensional model was chosen as the fit indices were found to be at acceptable levels. The reliability of the one-dimensional scale was determined as .89 (Ülke, 2006). In this study, it was determined that the single factor structure of the scale was confirmed through CFA ($\chi^2 / df = 3.115$, TLI = .984, CFI = .993, RMSEA = .057, SRMR = .022). The Cronbach-Alpha reliability coefficient of task visibility scale was determined as .797.

Analysis of Data

Before analyzing the research data, it was examined whether the data distributed normally or not by using skewness and kurtosis coefficients and histogram graphics. When the data presented in Table 2 were examined, it is understood that the data set is normally distributed. Therefore, it has been decided that data set is suitable for parametric tests.

Table 2. Skewness and kurtosis coefficients for research variables

Data Collection Tool	Factors	Skewness	sd	Kurtosis	sd
Organizational Cynicism Scale	Cognitive Cynicism	.522	.096	.608	.191
	Affective Cynicism	.999	.096	.910	.191
	Behavioral Cynicism	.200	.096	-.345	.191
	Total	.553	.096	.725	.191
Perceived Coworker Social Loafing Scale		.187	.096	-.038	.191
Task Visibility Scale		-.323	.096	.413	.191

Descriptive statistics were calculated to examine primary school teachers' opinions on perceived coworkers' social loafing, organizational cynicism and task visibility. A stepwise regression analysis was used to determine whether teachers' opinions on organizational cynicism and task visibility were predictors of their perceptions of coworkers' social loafing. Assumptions of multiple regression analysis method were checked before performing it. Based on these assumptions, extreme values, singularity, multicollinearity, tolerance and VIF values were examined.

When examining Mahalanobis distance values, it was taken into consideration that the values were not greater than 16.27 suggested for the three independent variables in the last model of the stepwise regression (Pallant, 2011). Since Mahalanobis distance value of 6 participants was above this value, the data of these participants were not included in the regression analysis. Therefore, stepwise regression analysis was performed with data obtained from 648 people. To test singularity assumption of the regression analysis, correlation coefficients between variables were examined (Field, 2009).

According to results of correlation coefficients, it was determined that singularity assumption was met due to the lack of a high level of correlation between variables.

Furthermore, the tolerance and VIF values for predictive variables in final model of regression analysis were examined. Among the variables in the last regression model, it was seen that tolerance value of cognitive cynicism was .643, tolerance value of task visibility was .773, and tolerance value of behavioral cynicism was .722. It has been observed that these tolerance values are higher than the .10 recommended as critical level. In the examination of VIF values, the suggestion that these values should be less than 10 was taken into consideration (Pallant, 2011). In the final model of stepwise regression analysis of this study, VIF values were calculated as 1.556, 1.294 and 1.385, respectively for cognitive cynicism, task visibility and behavioral cynicism. Lastly, Durbin-Watson value was calculated to examine the assumption that there is no autocorrelation between variables. In the model obtained, it was determined that the Durbin-Watson value was 1.799 and it was between 1 and 3 values suggested in the literature (Field, 2009).

Findings

In the study, first of all, analyzes were made to determine primary school teachers' perceptions of coworkers' social loafing levels and their opinions on organizational cynicism and task visibility. Descriptive statistics of teachers' opinions about research variables were illustrated in Table 3.

Table 3. Descriptive statistics of teachers' opinions about research variables

Variables	n	Min	Max	\bar{X}	sd
Perceived Coworkers' Social Loafing	654	1.00	4.80	2.47	0.74
Cognitive Cynicism	654	1.00	5.00	2.11	0.70
Affective Cynicism	654	1.00	4.00	1.63	0.68
Behavioral Cynicism	654	1.00	4.75	2.14	0.74
Organizational Cynicism	654	1.00	4.46	1.97	0.59
Task Visibility	654	1.00	5.00	3.60	0.66

When perceptions of teachers on coworkers' social loafing levels were examined in Table 3, it was found that teachers' perceptions were at the level of "disagree" ($\bar{X}=2.47$, $sd=0.74$). Based on this result, it can be said that teachers working in primary schools perceive their coworkers' social loafing levels as low. Therefore, it can be concluded that when teachers work in groups, they do not think there is a decrease in motivation and efforts of their coworkers compared to individual work. When the data on organizational cynicism were examined, it was determined that teachers' organizational cynicism levels according to all 13 items in the scale were at the level of "disagree" ($\bar{X}= 1.97$, $sd=0.59$). According to this result, it can be stated that teachers working in primary schools have low levels of organizational cynicism. When organizational cynicism scale was examined in the context of sub-dimensions, it was determined that mean scores of primary school teachers as $\bar{X}=2.11$ for "Cognitive Cynicism" dimension, $\bar{X}=1.63$ for "Affective Cynicism" dimension and $\bar{X}=2.14$ for "Behavioral Cynicism" dimension. Based on these findings, it was found that teachers' opinions are at the level of "disagree" for dimensions of cognitive and behavioral cynicism, and "disagree" for dimension of affective cynicism. Finally, it was seen that teachers' opinions on task visibility was at the level of "agree" ($\bar{X}=3.60$, $sd=0.66$) and it was concluded that teachers evaluated task visibility as high.

Stepwise regression analysis was applied to test whether teachers' opinions about organizational cynicism and task visibility have a predictive effect on their perceptions of coworkers' social loafing or not. Pearson Product-Moment correlation technique was used to examine the relationship between variables before performing the stepwise regression analysis. Correlation coefficients showing relationships between variables were offered.

Table 4. Results of correlation analysis between research variables

Variables	1	2	3	4	5
1- Perceived Coworkers' Social Loafing	-				
2- Cognitive Cynicism	.333**	-			
3- Affective Cynicism	.238**	.604**	-		
4- Behavioral Cynicism	.288**	.514**	.557**	-	
5- Task Visibility	-.293**	-.461**	-.401**	-.341**	-

**p<.001

As seen in Table 4, it was found that there were positive and statistically significant relationships between teachers' perceptions of coworkers' social loafing and cognitive cynicism ($r=.333$, $p<.001$), affective cynicism ($r=.238$, $p<.001$), and behavioral cynicism ($r=.288$, $p<.001$). It was determined that there was a negative and statistically significant relationship between teachers' perceptions of coworkers' social loafing and task visibility ($r=-.293$, $p<.001$). Since it was seen that there were significant relationships between teachers' perceptions of coworkers' social loafing and both organizational cynicism and task visibility, all variables were included in the regression analysis as predictive variables. The models obtained as a result of the stepwise regression analysis and the related values were shown in Table 5.

Table 5. Stepwise regression analysis results

Model	Variables	B	SH _B	β	t	p	R ²	ΔR ²	F	p
1	Cognitive Cynicism	.715	.080	.333	8.98	.000	.111	.110	80.70	.000
2	Cognitive Cynicism	.540	.088	.252	6,10	.000				
	Task Visibility	-.335	.078	-.176	-4.28	.000	.136	.133	50.57	.000
3	Cognitive Cynicism	.407	.097	.190	4,19	.000				
	Task Visibility	-.301	.079	-.158	-3,83	.000				
	Behavioral Cynicism	.339	.106	.137	3,20	.001	.149	.145	.145	.000

According to results of stepwise multiple regression analysis given in Table 5, the first variable entered the model was cognitive cynicism, one of the dimensions of organizational cynicism ($R^2=.110$). In the model, it was seen that teachers' opinions on cognitive cynicism positively predicted teachers' perceptions of coworkers' social loafing. With respect to this finding, it can be said that as cognitive cynicism levels of teachers increase, their perceptions on coworkers' social loafing also increase. In the second step, task visibility variable was included in the model. According to model 2, teachers' views on task visibility explain 3.3% of their perceptions of coworkers' social loafing levels ($\Delta R^2=.133$). Task visibility predicted teachers' perceptions of coworkers' social loafing levels negatively. Accordingly, as teachers evaluate task visibility as high, their perceptions of coworkers' social loafing levels decrease. In other words, as teachers' opinions on task visibility decrease, their perceptions of coworkers' social loafing levels increase. The second model showed that cognitive cynicism and task visibility explain 13.3% of teachers' perceptions of coworkers' social loafing levels ($R^2=.133$). In the third step, behavioral cynicism variable has been entered to the model as predictive variable. According to third model, teachers' opinions on behavioral cynicism explain 1.2% of their perceptions of coworkers' social loafing levels ($\Delta R^2=.145$). Behavioral cynicism predicted teachers' perceptions of coworkers' social loafing levels positively. Therefore, it can be said that if teachers' opinions on behavioral cynicism increase, their perceptions of perceptions of coworkers' social loafing levels also increase. According to the last model, cognitive cynicism, task visibility and behavioral cynicism explains 14.5% of teachers' perceptions of coworkers' social loafing levels ($R^2=.145$).

Discussion and Conclusion

In this study, it was examined the relationships between primary school teachers' perceptions of coworkers' social loafing levels and their opinions on organizational cynicism and task visibility. In

the study, firstly, teachers' perceptions of coworkers' social loafing levels were examined and it was concluded that their perceptions were low. According to this result, teachers believe that their coworkers' contributions and efforts in group work do not decrease. Teachers stated that their coworkers' do not show social loafing behavior. In the literature, it was found that the level of social loafing was evaluated as low in researches made on different sector employees (Dai et al., 2020; Murphy et al., 2003). In the studies examining teachers' perceptions of coworkers' social loafing levels in Turkey, it was determined that their perceptions were low (Himmetoğlu et al., 2018; Yıldırım et al., 2019). Similarly, in a study examining social loafing levels of teachers, it was found that teachers evaluate their own social loafing levels as low (Çakır & Sezgin-Nartgün, 2018). However, this result shows that teachers think that their coworkers can display social loafing behaviors at a low level and that they may neglect their duties even for a while in group works. However, educational organizations are kind of organizations which include lots of group works such as group teachers' board, classroom teachers' board, disciplinary board, examination commissions, and textbook selection commissions etc. (Yıldırım et al., 2019). The productivity and efficiency of educational organizations depends on the maximum performance and dedication of all group members in these group works. Therefore, it is thought that teachers' perceptions of social loafing should be minimized for the success of educational organizations that have mission of raising the future of the country. Thus, it is possible to develop suggestions that motivation of teachers in group works should be increased and cooperation between teachers should be improved.

In the study, teachers' organizational cynicism levels were analyzed after teachers' perceptions of coworkers' social loafing levels. Results indicated that teachers' organizational cynicism levels are also low. It was also found that teachers' affective cynicism levels are lower than their cognitive cynicism and behavioral cynicism levels. In studies examining teachers' organizational cynicism levels, it was determined that teachers' organizational cynicism levels are generally low (Ada & Yarım, 2017; Akın, 2015; Barnes, 2010; Helvacı & Çetin, 2012; Himmetoğlu et al., 2016; Korkut & Aslan, 2016). In the literature, it was stated that organizational cynicism has negative effects on variables such as job satisfaction, organizational commitment and organizational citizenship that will contribute to the development of the organization, and it has positive relationships with negative variables such as alienation (Abraham, 2000). In addition, studies examining the relationship between organizational cynicism and trust in educational organizations showed that organizational cynicism reduces the level of organizational trust, one of the key variables in issues such as school effectiveness, teacher performance, and student achievement (Akın, 2015; Türköz et al., 2013). Shortly, both theoretical and empirical studies have revealed that organizational cynicism negatively affects variables required for the productivity and efficiency of schools, both theoretically and practically. In this context, it can be inferred that the results of the research which indicate that teachers have low levels of organizational cynicism are positive for the development of schools.

Teachers' opinions on task visibility were also examined in the study. The results showed that teachers' views on task visibility are high. This result indicates that teachers think that the effort they spend while performing their duties at school is highly noticed by their principals. In the literature, it could not be found any research examining opinions of educational organizations' employees on task visibility. However, in the studies conducted in private sector, it was determined that there were results indicating that employees' opinions on task visibility were high (Buz, 2011; Ülke, 2006). In this context, it can be said that this result obtained in the study is a leading result and reveals original aspect of the research. The reason why primary school teachers evaluate task visibility as high may be that in primary schools, informal communication between school managers and teachers is more intense than other educational levels (Cemaloğlu, 2007) and thus primary school managers have more information about what teachers do in relation to their duties. However, it can be said that this situation should be compared with the opinions of teachers working at different educational levels.

Finally, in the study, it was examined whether teachers' opinions about organizational cynicism and task visibility have a predictive effect on their perceptions of coworkers' social loafing or not. As a result of regression analysis, it was determined that important predictors of teachers' perceptions of coworkers' social loafing levels were variables of cognitive cynicism, task visibility and behavioral cynicism, respectively. It was determined that cognitive cynicism and behavioral cynicism positively

predicted the perception of social loafing, while task visibility predicted negatively. This result indicates that as cognitive and behavioral cynicism levels of teachers increase, their perceptions of coworker social loafing levels increase. On the other hand, it shows that as teachers' opinions on task visibility increase, their perceptions of coworker social loafing levels decrease.

Balcı (2016) found that there is a positive relationship between primary school teachers' perceptions of coworkers' social loafing levels and their opinions on organizational cynicism and that organizational cynicism predicts coworkers' social loafing levels at significant level. Similarly, Seven-Şarkaya (2019) determined that social loafing is a predictor of organizational cynicism, and when teachers' social loafing behavior increases, their organizational cynicism attitudes also increase. In addition, unlike educational organizations, in a study conducted on hotel employees, it was found that there were positive relationships between employees' perceptions of social loafing of coworkers and organizational cynicism, and social loafing levels of coworkers were predicted by dimensions of organizational cynicism (Biroğlu, 2018).

Considering that both social loafing and organizational cynicism are harmful and negative organizational behaviors, it can be said that results of the research are expected and are consistent with researches in the literature. Educational organizations are among the institutions that need to minimize negative organizational behaviors due to achieve their mission and vision. It can be concluded that the factors that will decrease teachers' performance and cause negative attitudes towards their organizations should be prevented by taking precautions against negative behaviors such as social loafing and organizational cynicism for teachers who are basic elements of educational organizations and educating actors in all fields of the future.

In the literature, studies indicate that there are negative relationships between social loafing and task visibility (George, 1995; Liden et al., 2004; Piezon & Donaldson, 2005; Williams & Karau, 1991). However, there are also few studies indicating that there is no relationship between social loafing and task visibility (Doğan, Bozkurt & Demir, 2012; Piezon & Ferree, 2008). In this study, it was found that teachers' perceptions of coworkers' social loafing levels and their opinions on task visibility coincided with the theory and practice to a great extent. The relationships between task visibility and social loafing are also coincided with Vroom's expectation theory, which is one of the motivation theories. According to Vroom's expectation theory, employees' motivation occurs as a result of the interaction of the employee's requests and their expectations with environmental conditions (Eren, 2017). Accordingly, in case of low task visibility, employees may exhibit social loafing behavior because their efforts are not noticed and they cannot get the rewards they expect. The result of this study indicated that teachers' perceptions on coworkers' social loafing is closely related to their perceptions on whether their managers notice their work or not. It can be said that task visibility is an effective variable in preventing the phenomenon of social loafing which is detrimental to group work carried out in educational organizations. It can be inferred that school managers should pay attention to task visibility and closely monitor teachers' work to prevent social loafing in educational organizations.

According to results of the research, suggestions that can contribute to the literature and practice are developed which are as follows: It can be increased the awareness of teachers and school administrators about cynicism, which is one of the reasons of social loafing, and thus to take administrative measures to minimize teachers' negative attitudes towards school. In order to increase task visibility, which is one of the reasons of social loafing, an observer may be present in group works at schools. Qualitative studies can be conducted on causes or consequences of social loafing which reduces productivity in educational organizations. Thus, more in-depth information about the causes or consequences of social loafing can be obtained. In order to prevent social loafing, which can harm educational organizations, more groupwork among teachers can be encouraged so, the adoption of a collaborative work culture can be achieved.

Limitations of the Study

The data of the study were collected from primary school teachers working in Eskişehir Tepebaşı and Odunpazarı central districts. For this reason, the generalizability of the research data is limited to teachers working in public primary schools in Eskişehir. In the study, social loafing variable was

measured by examining social loafing levels of teachers' co-workers in order to avoid teachers' self-reported measurement limitation. Since task visibility scale consists of items aimed at determining teachers' opinions about the awareness of their administrators, measurement limitation based on self-report was prevented. However, teachers' views on organizational cynicism were collected through a self-report scale that can be evaluated as another limitation of the study.

References

- Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: Bases and consequences. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126(3), 269-292.
- Ada, Ş., & Yarım, M. A. (2017). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları: Erzurum ili örneği. *Iğdır University Journal of Social Sciences*, (13), 66-98.
- Akın, U. (2015). The relationship between organizational cynicism and trust in schools: A research on teachers. *Science and Education*, 40(181), 175-189.
- Allport, F. H. (1920). The influence of group upon association and thought. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 159-182. https://www.brocku.ca/MeadProject/Allport/Allport_1920a.html.
- Andersson, L. M. (1996). Employee cynicism: An examination using a contract violation framework. *Human Relations*, 49(11), 1395-1418.
- Aşan, Ö. & Aydın, E. M. (2006). *Örgütsel davranış*. Halil Can (Ed.). İstanbul: Arıkan Yayınları.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (Göz. Geç. ve Gen. 8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, O. (2016). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve yöneticilerin örgütsel sinizm, kendini işe verememe (presenteizm) ve sosyal kaytarma arasındaki ilişkinin incelenmesi (Arnavutköy ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Barnes, L L. (2010). *The effects of organizational cynicism on community colleges: Exploring concepts from positive psychology*. (Unpublished doctoral thesis). The Claremont Graduate University, Claremont, California.
- Biroğlu, E. (2018). *Örgütsel sinizm ve sosyal kaytarma ilişkisi: Otel işletmelerinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Brandes, P., Dharwadkar, R., & Dean, J. W. (1999). Does organizational cynicism matter? Employee and supervisor perspectives on work outcomes. *Eastern Academy of Management Proceedings*, 150-153.
- Buz, E. (2011). *The relationship between perceived group-based performance appraisal and social loafing and the moderating role of task visibility*. (Unpublished master thesis). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-114.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (Fourth Edition). Boston, MA: Pearson.
- Çakır, S., & Sezgin-Nartgün, Ş. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel destek ile sosyal kaytarma davranış düzeyleri. *The Journal of International Social Research*, 11(55), 555-570.
- Dai, Y. D., Hou, Y. H., Wang, C. H., Zhuang, W. L., & Liu, Y. C. (2020). TMX, social loafing, perceived accountability and OCB. *The Service Industries Journal*, 40(5-6), 394-414.
- Dashiell, J. F. (1930). An experimental analysis of some group effects. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 25, 190-199.
- Dean Jr, J. W., Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.
- Doğan, A., Bozkurt, S., & Demir, R. (2012). Sosyal kaytarma davranışı ile algılanan görev görünürlüğü arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 24, 53-79.
- Efil, İ. (2010). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon* (11. Basım). Bursa: Dora Yayınları.
- Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Erol, E. (2017). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (16. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Ertürk, Y.D. (2010). *Davranış bilimleri* (3. Baskı). İstanbul: Kutup Yıldızı Yayınları.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)*. (3rd Edition). London: SAGE.

- George, J. M. (1992). Extrinsic and intrinsic origins of perceived social loafing in organizations. *Academy of Management Journal*, 35, 191-202.
- George, J. M. (1995). Asymmetrical effects of rewards and punishments: The case of social loafing. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 68, 327-338.
- Helvacı, M. A., & Çetin, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi (Uşak ili örneği). *Turkish Studies (Elektronik)*, 7(3 b), 1475-1497.
- Himmetoglu, B., Ayduğ, D., & Bayrak, C. (2016). İlkokul öğretmenlerinin sinizm düzeylerinin belirlenmesi (s.85-105) içinde *Prof. Dr. Mustafa Aydın'a Armağan Eğitim Bilimleri Yazıları* (Eds. L. I. Ünal ve Y. Koçak-Usluel) Ankara: Gazi Kitabevi.
- Himmetoglu, B., Ayduğ, D., & Terzi, C. (2018). Relationships between political behaviors of school principals and perceived coworkers' social loafing among teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 76, 1-20.
- Hoon, H., & Tan, T. M. L. (2008). Organizational citizenship behavior and social loafing: The role of personality, motives, and contextual factors. *The Journal of psychology*, 142(1), 89-108.
- Ilgın, B. (2013). Toplumsal bir hastalık: Sosyal kaytarma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 238-270.
- Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46.
- Kidwell, R. E., Jr., & Bennett, N. (1993). Employee propensity to withhold effort: A conceptual model to intersect three avenues of research. *Academy of Management Review*, 18, 429-458.
- Korkut, A., & Aslan, M. (2016). Türkiye'deki ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 91-112.
- Latane, B., Williams, K. & Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(6), 822-832.
- Liden, R.C., Wayne, S.J., Jaworski, R.A. & Bennett, N. (2004). Social loafing: A field investigation. *Journal of Management*, 30, 285-304.
- Murphy, S. M., Wayne, S. J., Liden, R. C. & Erdogan, B. (2003). Understanding social loafing: The role of justice perceptions and exchange relationships. *Human Relations*, 56(1), 61-84.
- Özgener Ş., Demirtaş Ö. & Ulu S. (2013). Kişi-çevre uyumu ile sosyal tembellik ilişkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracı rolü. 1. Örgütsel Davranış Kongresi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*. (4th Edition). Australia: Allen & Unwin.
- Piezon, S. L., & Donaldson, R. L. (2005). Online groups and social loafing: Understanding student-group interactions. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 8(4). <https://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter84/piezon84.htm>
- Piezon, S. L. & Ferree, W. D. (2008). Perceptions of social loafing in online learning groups: A study of public university and U.S. naval war college students. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2), 1-17.
- Seven-Şarkaya, S. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları ile sosyal kaytarma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Pamukkale ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Türköz, T., Polat, M., & Coşar, S. (2013). Çalışanların örgütsel güven ve sinizm algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki rolü. *Journal of Management & Economics*, 20(2), 285-302.
- Uysal, H. T. (2016). Örgütlerde sosyal kaytarma algısının çalışanların tükenmişlik duygusuna etkisi. 3. *Ulusal Meslek Yüksekokulları Sosyal ve Teknik Bilimler Kongresi*, 732-743.
- Ülke, H. E. (2006). *Investigating the role of personality and justice perceptions on social loafing*. (Unpublished Master Thesis). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Williams, K.D., & Karau, S. J. (1991). Social loafing and social compensation: The effects of expectations of co-worker performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(4), 570-581.
- Yıldırım, S., Aksu, A., Yurttaş, A., & Denkçi-Akkaş, F. (2019). Öğretmenlerin algılarına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma davranışları (İzmir-Bayraklı örneği) /Levels of social loafing behaviors of

cooworkers according to the perceptions of teachers (İzmir-Bayraklı sample). *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 44-60.

Zhu, M. (2013). *Perception of social loafing, conflict, and emotion in the process of group development*. Unpublished Doctoral Thesis. Minnesota: The University Of Minnesota, The Faculty of The Graduate School of The University of Minnesota.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

