



ISSN:2602-4071

INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL



INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Volume: 9

Issue: 1

March 2025



ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cilt: 9

Sayı: 1

Mart 2025

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:

- ✓ EBSCO Host H. W. Wilson
- ✓ Bielefeld Academic Search Engine (BASE),
- ✓ OpenAIRE,
- ✓ Eurasian Scientific Journal Index (ESJI),
- ✓ Google Scholar,
- ✓ Idealongline
- ✓ Asos Index
- ✓ DRJI,
- ✓ Index Copernicus



INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Volume: 9

Issue: 1

March 2025

Owner

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

Chief Editor

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

Page Design

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

Cover Design

Dr. Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye

Address

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

Menteşe - Muğla / Türkiye

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 / TÜRKİYE

SPECIALIZED CO-EDITORS

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ *Dokuz Eylül University, Türkiye*
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU *Adnan Menderes University, Türkiye*
Prof. Dr. Bekir BULUÇ *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Cheung YIK *Oxfam, Hong Kong*
Prof. Dr. Chien-Kuo LI *Shih Chien University, Taiwan*
Prof. Dr. Cihangir DOĞAN *Marmara University, Türkiye*
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN *Çanakkale 18 Mart University, Türkiye*
Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN *Michigan State University, USA*
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Türkiye*
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ *Ankara University, Türkiye*
Prof. Dr. Hüseyin ANILAN *Eskişehir Osmangazi University, Türkiye*
Prof. Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Jack CUMMINGS *Indiana University, USA*
Prof. Dr. Kamil ÖZERK *Oslo University, Norveç*
Prof. Dr. Kathy HALL *University College Cork, Ireland*
Prof. Dr. Maide ORÇAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
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. Salih Zeki GENÇ *Çanakkale 18 Mart University, Türkiye*
Prof. Dr. Süleyman CAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

Prof. Dr. Tillotson LI *Tung Wah College, Hong Kong*
Prof. Dr. Veli TOPTAŞ *Kırıkkale University, Türkiye*
Prof. Dr. Ziad SAID *College Of The North Atlantic Qatar University, Katar*
Assoc. Prof. Dr. Abdullah GÖKDEMİR *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA *Gazi University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Hasan DENİZ *University of Nevada, USA*
Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan KURU *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Sayım AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Seda ATA *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Shannon MELIDEO *Marymount University, USA*
Assoc. Prof. Dr. Virginia ZHELJAZKOVA *Vuzf University, Bulgarian*
Assist. Prof. Dr. Birsen Berfu AKAYADIN *Kocaeli University, Türkiye*
Assist. Prof. Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assist. Prof. Dr. Hümeýra UYSAL *Sabahattin Zaim University, Türkiye*
Assist. Prof. Dr. Sedat ALTINTAŞ *Sinop University, Türkiye*
Dr. Matthew A. WILLIAMS *Kent State University, USA*

LANGUAGE EDITORS

Dr. Orcin KARADAĞ *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
MA Holder Ayten ÇOKÇALIŞKAN *Ministry of National Education, Türkiye*

TYPESETTING EDITOR

Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assist. Prof. Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

SCIENCE BOARD

Prof. Dr. Ali GÖÇER *Erciyes University, Türkiye*
Prof. Dr. Alev DOĞAN *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI *Yıldız Teknik University, Türkiye*
Prof. Dr. Aylin ÇAM *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Bahri ATA *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Bayram BAŞ *Yıldız Teknik University, Türkiye*
Prof. Dr. Bilal DUMAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Burcu ŞENLER PEHLİVAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Burçak BOZ *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Emine ÇİL *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Türkiye*
Prof. Dr. Erol DURAN *Uşak University, Türkiye*
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ *Mersin University, Türkiye*
Prof. Dr. Hasan ŞEKER *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Hayati AKYOL *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya University, Türkiye*
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik University, Türkiye*
Prof. Dr. Levent ERASLAN *Anadolu University, Türkiye*
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU *Hacettepe University, Türkiye*
Prof. Dr. Mustafa ULUSOY *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Nil DUBAN *Afyon Kocatepe University, Türkiye*
Prof. Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik University, Türkiye*
Prof. Dr. Sabahattin DENİZ *İzmir Demokrasi University, Türkiye*

Prof. Dr. Sefa BULUT *İbn Haldun University, Türkiye*
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI *Karadeniz Teknik University, Türkiye*
Prof. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA *Mersin University, Türkiye*
Prof. Dr. Şendil CAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN *Gazi University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Aslı TAYLI *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, *Bartın University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Emel GÜVEY AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Erkam Süleyman SULAK *Bartın University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Mustafa KOÇ *Sakarya University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Nesrin BAY *Eskişehir Osman Gazi University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan KURU *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Pusat PİLTEN *Ahmet Yesevi University, Kazakistan*
Assoc. Prof. Dr. Salih RAKAP *Ondokuz Mayıs University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Sedat GÜMÜŞ *Necmettin Erbakan University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Semra TİCAN BAŞARAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Yasin GÖKBULUT *Gaziosmanpaşa University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Yılmaz KARA *Bartın University, Türkiye*
Assist. Prof. Dr. Alper YONTAR *Çukurova University, Türkiye*
Dr. Sibel DAL *Alanya Alaaddin Keykubat University, Türkiye*

SECRETARY

Assist. Prof. Dr. Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

Assist. Prof. Dr. Sedat ALTINTAŞ *Sinop University, Türkiye*

CONTENTS/İÇİNDEKİLER

Maide ORCAN KAÇAN Alper YORULMAZ Asiye İVRENDİ Özen YILDIRIM Bilge ASLAN ALTAN	The Identification of Preschool Teachers' Needs in Mathematics Education and Their Practices in Planning, Implementing, and Evaluating Activities/ Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematik Eğitimi İhtiyaçlarının ve Etkinlikleri Planlama-Uygulama-Değerlendirme Durumlarının Belirlenmesi	1-18
Ali YALÇIN	Raising Healthy Individuals for a Healthy Society: An Examination of Health in Life Studies Curricula / Sağlıklı Bir Toplum İçin Sağlıklı Bireyler Yetiştirmek: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında Sağlık Konusunun İncelenmesi	19-34
Emre ÇAKMAKCI Nur ÜTKÜR GÜLLÜHAN	Perception of Change and Continuity in Primary School Curricula from the Republic to the Present / Cumhuriyet'ten Günümüze Uygulanan İlkokul Programlarındaki Değişim ve Süreklilik Algısı	35-53
Yaren KARANFİLOĞLU Azize UMMANEL	The Relationship Between Classroom Management Skills and Playfulness of Preschool Teachers / Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Eğlence Eğilimleri Arasındaki İlişki	54-66
Tuba YILMAZ Sevda KOÇ AKRAN	Examination of Questions in Primary School Mathematics Textbooks According to MATH Taxonomy / İlkokul Matematik Ders Kitaplarındaki Soruların MATH Taksonomisine Göre İncelenmesi	67-95
Fatma ÖZTÜRK Mehmet Koray SERİN	Primary School Teachers' Evaluations of Distance Education During the Pandemic and Face-to-Face Education Continuing After the Pandemic / Sınıf Öğretmenlerinin Salgın Sürecindeki Uzaktan Eğitime ve Salgın Sonrası Devam Eden Yüz Yüze Eğitime Yönelik Değerlendirmeleri	96-114
Zuhal ÇELİKTÜRK SEZGİN Gülşah ERKAN	Preparation Process in First Reading and Writing Teaching: Primary School Teacher's Experiences / İlk Okuma Yazma Öğretiminde Hazırlık Süreci: Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimleri	115-131
Kadriye ÇAKMAK Semra TİCAN BAŞARAN Kevser ÖZAYDINLIK	The Motor Development of Children Currently Attending Preschool Education: Opinions and Recommendations of Experts / Okul Öncesi Eğitime Devam Etmekte Olan Çocukların Motor Gelişimi: Uzmanların Görüş ve Önerileri	132-155
Barbara MENARA	Individualized Learning Programs in Italian Primary Education: Implications for Social Equity and Educational Outcomes / İtalya'da Temel Eğitimde Bireyselleştirilmiş Öğrenme Programları: Sosyal Eşitlik ve Eğitimsel Sonuçlara Etkileri	156-166



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematik Eğitimi İhtiyaçlarının ve Etkinlikleri Planlama-Uygulama- Değerlendirme Durumlarının Belirlenmesi

The Identification of Preschool Teachers' Needs in Mathematics Education and Their Practices in Planning, Implementing, and Evaluating Activities

Maide ORCAN KACAN¹

Alper YORULMAZ²

Asiye İVRENDİ³

Özen YILDIRIM⁴

Bilge ASLAN ALTAN⁵

doi: 10.38089/iperj.2025.202

Geliş Tarihi: 06.03.2024

Kabul Tarihi: 31.03.2025

Yayınlanma Tarihi: 31.03.2025

Özet: Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimi ihtiyaçlarının ve etkinlikleri planlama-uygulama-değerlendirme durumlarının belirlenmesidir. Araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan durum çalışması olarak belirlenmiştir. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında 61 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenleri matematiğe yönelik hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini diğer disiplinler ile bütünleştirme, etkinlik türleri ve matematik etkinliğini uygulama konularında desteğe ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin matematik etkinliklerini uygulamaya yönelik materyal yetersizliği, fiziki koşulların elverişsizliği ve sınıf mevcudunun kalabalık olması gibi engellerinin olduğu bulunmuştur. Öte yandan öğretmenler matematik etkinliklerine ilişkin bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme düzeylerinin iyi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler planlamada çocuğun gelişimini, öğretim materyalleri ve içeriği, öğretim materyali ve sürecini, çevresel ve bağlamsal durumu; uygulamada çocuğun gelişimi, etkinliğin dikkat ve çekici olmasını, öğretim yöntemi ve uygulama sürecini, materyal kullanımı ve içeriğini, çevresel ve bağlamsal durumu; değerlendirmede çocuğu, öğretim materyali ve içeriği, değerlendirme ve geri bildirim, öğretim süreci ve uygulamayı dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmeni, matematik etkinliği, ihtiyaç, planlama, uygulama, değerlendirme

Abstract: The aim of the study is to determine the mathematics education needs of preschool teachers and their planning-implementation-evaluation of activities. The research was designed as a case study, which is one of the qualitative research methods. It was conducted with 61 preschool teachers in the 2023-2024 academic year. As a result of the research, preschool teachers stated that they needed in-service training in mathematics. They had needs in integrating mathematics activities with other disciplines, types of activities, and implementing mathematics activities. Preschool teachers had obstacles such as insufficient materials, unfavorable physical conditions, and overcrowded class sizes. It was revealed that their knowledge, planning, implementation and evaluation levels of mathematics activities were good. In the planning stage, preschool teachers take into account the child's development, instructional materials and content, the teaching process, and the environmental and contextual factors. During implementation, they consider the child's development, attention and attractiveness of the activity, teaching method and implementation process, material use and content, environmental and contextual situation. In the evaluation stage, they take into consideration the child, instructional materials and content, assessment and feedback, and the teaching process and its implementation.

Key Words: Preschool teacher, mathematics activity, need, planning, implementation, evaluation

¹ Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, maideorcan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1415-437X>

² Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, alperyorulmaz@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2832-6793>

³ Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, avrendi@pau.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0555-9247>

⁴ Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, ozenyildirim@pau.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2098-285X>

⁵ Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, bilgeaslan@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3309-933X>

Giriş

Okul öncesi dönem, bilişsel gelişim için çok önemli bir evreyi temsil eder ve gelecekteki akademik başarı için zemin hazırlar. Bu şekillendirici yıllarda matematik eğitimi, özellikle mantıksal akıl yürütme, problem çözme ve analitik düşünme becerilerinde sağlam bir temel oluşturmak için oldukça önemlidir. Erken matematik becerileri matematiksel düşüncenin gelişiminde ve matematikte uzun vadeli başarıda kritik bir rol oynar (Clarke et al., 2017). Özellikle okul öncesi eğitimde bilişsel gelişimi desteklemek ve diğer gelişim alanlarının da gelişimine katkı sağlamak için matematik önemli bir noktada durmaktadır. Erken yıllardan itibaren matematik becerileri kazanılmaya başlar (Sarama ve Clements, 2009) ve bu dönemde matematik eğitiminin verilmesi önemlidir (Akman, 2002; Bağcı ve İvrendi, 2016). Çocuklar yaşadıkları dünyayı anlayabilmeleri için okul öncesi dönemde matematik bilmeleri önemli bir koşul olarak karşımıza çıkmakta ve matematik etkinlikleri ile çocuklar yaşamlarını anlamlandırmaya başlamaktadırlar (Kurtulmuş ve Şamlı, 2023; Nures ve Brgant, 2008). Okul öncesinde nitelikli bir matematik eğitiminin verilmesi çocuğun ilerleyen dönemlerde akademik başarılarının temelini oluşturmakta ve özellikle düşük sosyo-ekonomik seviyede bulunan çocukların okul başarılarına büyük katkı sağlamaktadır (Yazlık ve Öngören, 2018). Bunların yanında çocukların erken dönemden itibaren planlı bir matematik deneyimi kazanmaları, matematiğe karşı sevgi ve olumlu bir tutumun gelişmesine destek sağlar (Bağcı ve İvrendi, 2016; Henniger, 1987). Okul öncesinde verilen matematik eğitimi önemli olmasından dolayı eğitim kalitesinin artırılmasında uygulanan matematik etkinliklerinin önemli bir yeri vardır.

Okul öncesi dönemde uygulanan matematik etkinlikleri çocukların önceden öğrendikleri kavramlar ile yeni öğrendikleri kavramlar arasında bağlantı kurmayı ve matematiksel kavram ve becerileri nerede, neden ve nasıl kullanacaklarını anlamalarını amaçlar (Kurtulmuş ve Şamlı, 2023). Bu etkinlikler ile çocuklara kazandırılacak olan matematiksel beceri ve kavramlar rutin etkinlikler, müzik etkinlikleri, oyun etkinlikleri, uygulamalı masa etkinlikleri, fen ve doğa etkinlikleri, dramatik etkinliklerle kazandırılabilir (Erdoğan ve Baran, 2003). Matematik etkinliklerinin basitten karmaşığa, eğlenerek öğrenmesini sağlayan, çocukların aktif katılım sağladığı ve çevresi ile deneyim yaşamasına imkân sağlayan bir yapıda olması beklenmektedir (Özbilen, 2023). Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında etkinliklerin bireysel, küçük ve büyük grup olarak planlanması ve uygulanması gerektiği ifade edilmiştir. Programda matematik etkinlikleri çocuğun bilişsel gelişimini, kavramlar arası ilişki kurmasını ve kullanmasını, sorgulama becerisini ve matematiğe karşı olumlu tutum kazanmasını amaçlar. Benzer şekilde Türkiye Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programında matematik etkinliklerinin öğrenme yaşantılarına bağlı olarak bireysel, küçük grup veya büyük grup şeklinde planlanıp uygulanması gerektiği belirtilmiştir. Bireysel etkinlikler, çocukların kendi öğrenme hızlarına bağlı bir şekilde yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekler. Küçük grup etkinlikleri, çocukların küçük gruplar halinde yaptıkları, öğretmenin farklı yöntem ve teknik kullanarak öğrenme çıktısı için yapılan etkinlikler olarak ifade edilmiştir. Büyük grup etkinlikleri aynı öğrenme çıktılarına ulaşılmasını amaçlayan tüm çocukların aynı sürede aynı yöntem, teknik ve materyal kullanarak gerçekleştirilen etkinliklerdir (MEB, 2024). Matematik etkinliklerinin programda belirtilen amaçları doğrultusunda hazırlanabilmesi için öğretmenler etkinliği planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını dikkate alarak hazırlamalıdır. Okul öncesi dönemde matematik etkinliklerinin planlanmasında, etkinlik sürecinde kullanılacak materyallere (Akıncı Coşkun, 2019; Akman, 2002), somut materyal kullanımına (Akman, 2002; Aktaş Arnas, 2019; Boz, 2020), çocuklar için ilgi ve dikkat çekici öğrenme ortamı oluşturmaya (Bilginer ve Özel, 2019; Özaltun Çelik, 2019), çevresel faktörlere (Senemoğlu, 2020), çocuğun matematik öğrenme sürecindeki gelişimsel ilerlemesine (Clements ve Sarama, 2021), çocuğun kendini ifade etmesi ve yeni yaşantılar sağlamasına (Erdoğan ve Baran, 2003), eğlenceli ve oyun içermesine (Akman, 2002), matematiğin farklı disiplinler ile bütünleştirilmesine (Uyanık ve Kandır, 2010) dikkat edilmelidir. Bunların yanında okul öncesinde matematik etkinliklerinin planlanmasında karşılaştırma, sıralama, eşleştirme, bir araya getirme ve ayırmayı içeren etkinlik çalışmaları yapılması belirtilmiştir (National Council of Teacher Mathematics [NCTM], 2000). Matematik etkinliklerinin uygulanmasında çocukların matematik kavramlarının öğretilmesinde dil etkinliklerinin kullanılmalı (Özbilen, 2023), çocuklar aktif olmalı ve etkinlik sürecinde çocuğun farklı yollar keşfetmelerini sağlayan sorular yöneltilmelidir (Boz, 2020). Değerlendirme sürecinde matematik etkinlikleri hemen geri bildirim verecek nitelikte olmalı (Erdoğan ve Baran, 2003), süreç değerlendirmeyi içermeli (Dağlıoğlu, 2020), çocukların gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklara uygun olmalı, tüm çocukları

kapsamalı, ölçme sürecinde farklılıklar olmalı, önyargısız olmalı, çocuğa katkı sağlamalı, sonraki planlamalar üzerinde etkisi olmalı (Buldu, 2021), bunların yanında tüm etkinlikler her çocuğun değerlendirebilmesine imkan sağlayacak şekilde gözleme uygun olmalıdır.

Okul öncesi öğretmeni etkinliklerde çocukların aktif katılımını sağlayan, eğitim ortamını düzenleyen, destekleyici ve rehber olmalıdır (Orçan-Kaçan ve Halmatov, 2017). Okul öncesi öğretmenleri çocukların yaşadıkları çevre ve kültürel unsurları, kazandırılması gereken matematiksel düşünceleri ve öğrenme stratejilerini birleştirerek çocuklar için uygun günlük aktiviteler planlanmalıdır (Kurtulmuş ve Şamlı, 2023). Öğretmenler okul öncesi çocuklarına kazandırılması gereken matematiksel bilgi ve becerileri belirleyerek, sınıf ortamı ve materyalleri dikkate alarak uygun yöntem ve teknikler doğrultusunda çocukların keşfetmelerini ve özgürce hareket etmelerine olanak sağlayan matematik etkinlikleri planlanmalıdır (Yazlık ve Öngören, 2018). Çocuğun sorgulamasına, keşfetmesine ve problem çözmesine dayalı olarak hazırlanan matematik etkinliklerine öğretmenler tarafından yer verilmesi çocuğun matematiği nasıl anlamlandırdığını keşfetmeyi sağlar. Bu anlamlandırma sürecini gerçekleştiren öğretmenlerinde matematiğe yönelik anlamlandırmaları zenginleşir ve güçlenir (Haylock ve Cockburn, 2014). Okul öncesindeki matematik etkinliklerinin hazırlanması ve uygulanmasında okul öncesi öğretmenleri önemli bir yere sahiptir. Matematik etkinliklerine yönelik okul öncesi öğretmenleri ile yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenler matematik etkinliklerini planlarken zorluklar yaşadıkları (Koç, 2017; Pekince ve Avcı, 2016; Uşun ve Cömert, 2003), etkinliklerde kazandırmayı amaçladıkları matematik kavram ve becerilerini sınıf içi uygulamalarına yeterince yansıtamadıkları (Baki ve Hacısalihoğlu-Karadeniz, 2013) belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocukların matematik kavramlarını değerlendirirken zorlandıkları (Koç, 2017; Tarım ve Bulut, 2006), çoğu matematik etkinliklerini büyük grup etkinliği olarak uyguladıkları (Koç, 2017), matematik eğitiminde öğretmen merkezli yöntemler kullandıkları (Baki ve Hacısalihoğlu-Karadeniz, 2013) ve matematik etkinliklerinin büyük çoğunluğunun çocuk katılımı karşısı basamaklarda planlandığı (Pekince ve Avcı, 2016) ortaya çıkmıştır. Bunların yanında matematik eğitimi ile ilgili olarak okul öncesi öğretmenleri matematik eğitimi konusunda öğretim yöntemleri açısından sınırlı bilgiye sahip olduklarını ve desteğe ihtiyaç duyduklarını (Koç, 2017), kendilerini okul öncesi matematik eğitimi için yeterli bulmadıklarını (Tarım ve Bulut, 2006), matematik eğitimi konusunda kendilerini daha az hazır hissettiklerini (Orçan-Kaçan ve Karayol, 2017) belirtmişlerdir. Araştırmalar dikkate alındığında okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimi ihtiyaçları ve matematik etkinliklerini planlama-uygulama-değerlendirmeye yönelik sınırlılıkları olduğu görülmektedir. Buradan hareketle araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimi ile ilgili ihtiyaçlarını belirlemek, öğretmenlerin matematik etkinliklerini uygulamaya yönelik engel durumu ve nedenlerini ortaya koymak, matematik eğitimiyle ilgili bilgi durumları, matematik etkinliklerini planlama-uygulama-değerlendirme durumları ve bu süreçlerde dikkate alınan unsurları ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimine yönelik ihtiyaçlarını, etkinlikleri planlama-uygulama-değerlendirme durumlarına yönelik görüşlerinin gerçekçi ve bütüncül bir şekilde yansıtılması amaçlandığından nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma derinlemesine araştırma yapılması gerektiğinde ihtiyaç duyulmaktadır (Creswell, 2008). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimine yönelik ihtiyaçlarını ve etkinliklere yönelik görüşleri derinlemesine incelendiğinden nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Belirli bir konu, durum veya olayla ilgili olarak derinlemesine yoğun bir şekilde bilgi elde edilmesinde durum çalışması desenini kullanılmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimine ve okul öncesi eğitimde matematik etkinliklerine yönelik ihtiyaçları ile ilgili durumları açıklamak, tanımlamak ve keşfetmek için bu yöntemin uygun olduğu görülmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 61 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi bilgi açısından zengin olan durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapmayı sağlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). Katılımcı olarak belirlenecek Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışan okul öncesi öğretmenler araştırmanın amacına hizmet edeceği düşünülmektedir. Kolay ulaşılabilir örnekleme ise araştırmacıya yakın olan, erişilebilir, hızlı ve kullanışlı (Patton, 2018) olmasından tercih edilmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri araştırmacıların ulaşabileceği gruptan belirlenmiş ve çalışmaya katılım konusunda gönüllü olmalarına dikkat edilmiş olup katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri

	Değişkenler	n
Cinsiyet	Kadın	59
	Erkek	2
Yaş	20-30 yaş	6
	31-40 yaş	38
	41 yaş ve üzeri	17
Mesleki kıdem	5 yıl ve altı	6
	6-10 yıl	8
	11-15 yıl	28
	16-20 yıl	13
	21 yıl üzeri	6
Sınıf mevcudu	10 ve altı çocuk	8
	11-15 çocuk	17
	16-20 çocuk	18
	21 ve üzeri çocuk	18
Sınıfta yardımcı personel olma durumu	Var	8
	Yok	53
Sınıfta branş öğretmeni olma durumu	Var	3
	Yok	58

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyete göre 59’u kadın, 2’si erkek; yaşa göre 6’sı 20-30 yaş, 38’i 31-40 yaş, 17’si 41 yaş ve üzerinde yer almaktadır. Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenleri mesleki kıdemlerine göre incelendiğinde 6’sı 5 yıl ve altı, 8’i 6-10 yıl, 28’i 11-15 yıl, 13’ü 16-20 yıl, 6’sı 21 yıl ve üzeri oldukları görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yer alan çocuk sayılarına dikkate alındığında 8’i 10 ve altı, 17’si 11-15, 18’i 16-20, 18’i 21 ve üzeri çocuk bulunan sınıflarda görev yapmaktadırlar. Katılımcı olarak yer alan okul öncesi öğretmenlerinin 8’inin sınıflarında yardımcı personelin bulunduğu, 53’ünün bulunmadığı; 3’ünün sınıfta branş öğretmenin olduğu, 58’inin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüş belirleme formu kullanılarak toplanmıştır. Formda yer alan sorular okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimi ihtiyaçlarını ve matematik etkinliklerini planlama-uygulama-değerlendirme durumlarını belirlemeye yöneliktir. Hazırlanan form iki bölümden oluşmakta olup ilk bölümde öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem gibi kişisel bilgiler ve araştırmanın gerçekleştiği zaman diliminde eğitim verdikleri sınıfın mevcudu, sınıfta yardımcı personel ve branş öğretmeni bulunma durumu soruları yer almaktadır. İkinci bölümde ise okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimi ihtiyaçlarını ve matematik etkinliklerini planlama-uygulama-değerlendirme durumlarını belirlemeye yönelik 11 soru yer almaktadır. Formun ikinci bölümünde yer alan sorulara aşağıda verilmiştir.

1. Okul öncesi eğitimde matematikle ilgili son üç yılda hizmet-içi eğitim aldınız mı? Eğitim aldınız ise bu eğitimlerin neler olduğunu yazınız.

2. Okul öncesi matematik eğitimi ile ilgili hizmet-içi eğitimlere ihtiyaç duyuyor musunuz?
3. Okul öncesi matematik eğitimi ile ilgili ihtiyaç duyduğunuz konular nelerdir? Bu konuların neler olduğunu belirtiniz.
4. Sınıfınızda matematik etkinliklerini uygulama ile ilgili engelleriniz var mı? Var ise nedenlerinin neler olduğunu yazınız.
5. Okul öncesinde matematik eğitimiyle ilgili bilgi düzeyinizi belirtiniz.
6. Okul öncesinde matematik etkinliklerini planlama konusunda yeterlilik düzeyinizi belirtiniz.
7. Matematik etkinliği planlarken nelere dikkat edersiniz?
8. Okul öncesinde matematik etkinliklerini uygulama konusunda yeterlilik düzeyinizi belirtiniz.
9. Matematik etkinliği uygularken nelere dikkat edersiniz?
10. Okul öncesinde matematik etkinliklerini değerlendirme konusunda yeterlilik düzeyinizi belirtiniz.
11. Matematik etkinliğini/etkinliklerini değerlendirmede nelere dikkat edersiniz?

Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde öncelikli olarak okul öncesi eğitimde matematik öğretim sürecinin nasıl gerçekleştiği, etkinliklerin nasıl hazırlandığı ve uygulandığına yönelik literatür incelemesi yapılmış daha sonra okul öncesi eğitim, ölçme ve değerlendirme, eğitim programları ve matematik alanında uzman olan araştırmacılar tarafından form oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak forma yönelik iç geçerliliği sağlamak amacıyla okul öncesi matematik eğitimi alanında uzman olan iki araştırmacıdan görüş alınmıştır. Ayrıca hazırlanan form Türkçe alanında uzman bir araştırmacı tarafından dil bilgisi ve anlaşılabilirlik açısından incelenmiştir. Gerçekleştirilen uzman görüşünden sonra yapı ve dil bakımından geçerliği sağlanan form uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Form çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerine uygulanmadan önce çalışma grubu haricinde yer alan 5 okul öncesi öğretmenine uygulanarak pilot çalışması yapılmıştır.

Hazırlanan form dijital ortama aktarılmış, çalışmaya katılmaya gönüllü olan okul öncesi öğretmenleri belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine araştırma hakkında bilgilendirme yapılmış daha sonra hazırlanan form dijital iletişim araçları kullanılarak gönderilmiştir. Formun uygun bir zamanda ve rahat bir ortamda doldurmaları konusunda uyarılar yapılmıştır. İnternet ortamında hazırlanan dijital form ile verilerin toplanması görece gizliliği, deşifre olmayı engellediğinden içten cevapların verilmesini kolaylaştırmıştır. Ayrıca katılımcılar her ortamda formu doldurabildiğinden dolayı randevu oluşturma ve seyahat gibi konularda araştırmacılara kolaylık sağlamıştır. Bunların yanında verilerin dijital ortamdaki toplanması görüşmelerin metine aktarılması sürecinde oluşabilecek olan veri kayıplarını ortadan kaldırmıştır. Veri toplama aracının katılımcılara ulaştırılmasında e-posta, sosyal medya ve anlık mesajlaşma uygulamaları gibi araçlar kullanılmıştır. Araştırmanın verileri okul öncesi öğretmenlerinden 29 Ocak ile 17 Şubat 2024 tarihleri arasında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Okul öncesi öğretmenlere dijital ortam kullanılarak ulaştırılan formlardan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar doğrultusunda bir araya getirerek okuyucuların anlayabileceği şekilde düzenleme ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Elde edilen veriler kodlanmış, kategori ve temalar oluşturulmuştur. Verilerden ortaya çıkan sonuçlar anlaşılır bir şekilde, açık bir dil kullanılarak, belli bir sistem içerisinde sunulmuştur. Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Katılımcı olarak bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel bilgilerinin gizli kalması için Ö1, Ö2, Ö3...Ö61 kodları öğretmenlere verilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen her bir soruya yönelik veriler öncelikli olarak araştırmacılar tarafından kodlanmış ve oluşturulan kodlamalar sonucunda soruların içeriğine göre kategori ve temalar oluşturulmuş, uzmanlara sunularak teyit alınmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimi ile ilgili ihtiyaç durumlarına yönelik elde edilen bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimi ile ilgili ihtiyaç durumlarına göre dağılımı

	Öğretmenlerin görüşleri	f
Matematik ile ilgili son üç yılda hizmet-içi eğitim alma durumları	Aldım	9
	Almadım	52
Matematik ile ilgili hizmet-içi eğitim alma ihtiyaçları	Var	48
	Yok	13
Matematik eğitimi ile ilgili ihtiyaç duyulan konular	Matematiği diğer disiplin etkinlikleri ile bütünleştirme (Fen, Türkçe vb.)	38
	Kullanılacak etkinlik türleri (büyük grup, küçük grup, bireysel etkinlikler, matematik merkezi etkinlikleri vb.)	36
	Matematik etkinliği uygulama	29
	Matematik konuları (sayı, geometri, ölçme vb.)	27
	Matematik etkinliği değerlendirme	27
	Matematik etkinliği planlama	25
	Matematikte materyal kullanımı	25
	Diğer	4

Tablo 2’de araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 9’u matematikle ilgili son üç yılda hizmet içi eğitim aldıklarını, 52’si matematik ile ilgili hizmet-içi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Matematik ile ilgili alınan hizmet-içi eğitime Ö56 kodlu okul öncesi öğretmeni “Okul Öncesi Döneminde Çocuklar İçin Matematik Oyunları Semineri” için katılım sağladığını ifade etmiş ve bunun süresini de “bir gün” olarak belirtmiştir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin 48’i matematik ile ilgili hizmet-içi eğitim almaya yönelik ihtiyaçlarının olduğunu, 13’ü böyle bir ihtiyaçlarının olmadığını ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri matematik eğitimi ile ilgili matematiği diğer disiplin etkinlikleri ile bütünleştirme (f=38), kullanılacak etkinlik türleri (f=36), Matematik etkinliği uygulama (f=29), matematik konuları (f=27), matematik etkinliği değerlendirme (f=27), matematik etkinliği planlama (f=25) ve matematikte materyal kullanımı (f=25) konularında eğitim almaya ihtiyaçları olduğuna yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu konuların haricinde okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimine yönelik hizmet-içi eğitim ihtiyaçları olduğunu diğer (f=4) olarak ifade etmişlerdir. Matematikle ilgili Ö38 kodlu okul öncesi öğretmeni “Materyal kullanımı, etkinlik türleri (büyük grup, küçük grup, bireysel etkinlikler, matematik merkezi etkinlikleri vb.), matematiği diğer etkinliklerle bütünleştirme (Fen, Türkçe etkinlikleri vb.)” hizmet-içi eğitim almak istediğini belirtmiştir. Bunların yanında Ö17 kodlu okul öncesi öğretmeni ise sadece “matematik konuları (sayı, geometri, ölçme vb.)” konusunda eğitim almak istediğini belirtmiştir.

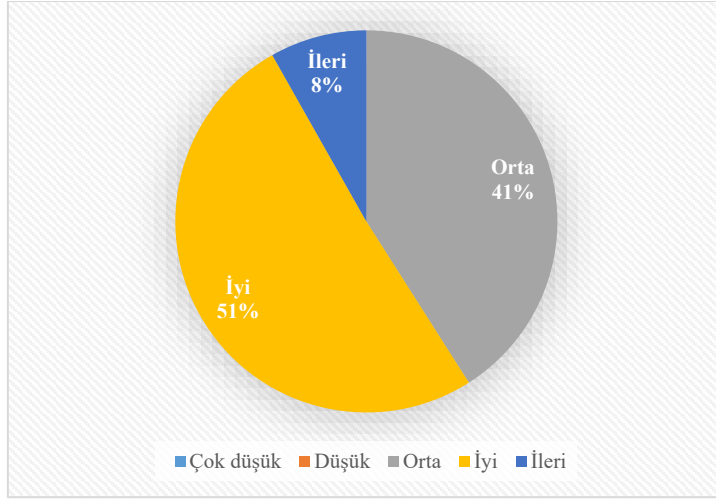
Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimi ile ilgili etkinlikleri uygulamaya yönelik engel durumları ve bu engellerin nedenlerine Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Okul öncesi öğretmenlerinin matematikle ilgili etkinlikleri uygulamaya yönelik engel durumu ve nedenlerine ilişkin dağılımı

	Engel durumu	Engel durumu nedenleri
Matematik ile ilgili etkinlikleri uygulamaya yönelik engel durumu	Var (29)	Mevcut materyallerin yetersiz olması (f=23) Fiziki koşulların elverişsiz olması (f=16) Sınıf mevcudunun kalabalık olması (f=14) Yeterli zaman olmaması (f=4) Diğer nedenler (f=1)
	Yok (32)	-

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin 32’si matematikle ilgili etkinlikleri uygulamaya yönelik engelin olmadığını, 29’u ise etkinlikleri uygulamaya yönelik engelin bulunduğunu belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenleri matematik etkinliklerini uygulamaya yönelik engelin nedenleri olarak mevcut materyallerin yetersiz olması (f=23), fiziki koşulların elverişsiz olması (f=16), sınıf mevcudunun kalabalık olması (f=14), yeterli zaman olmaması (f=4) ve diğer nedenleri (f=1) belirtmişlerdir.

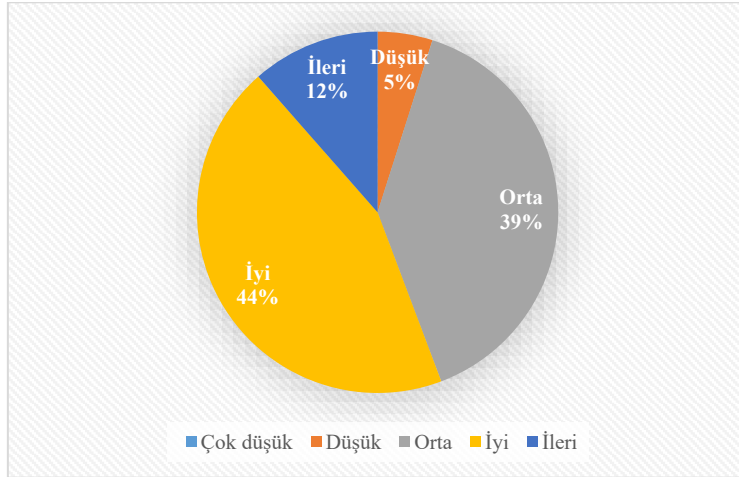
Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimi ile ilgili bilgi düzeylerine yönelik elde edilen bulgular Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimiyle ilgili bilgi düzeyi

Şekil 1 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %51'i (31) "iyi", %41'i (25) "orta" ve %8'i (5) "ileri", düzeyde matematik eğitimi ile ilgili bilgilerinin bulunduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri kendilerinin matematik eğitimi ile ilgili bilgilerinin genel olarak iyi düzeyde görmekteyler.

Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini planlama konusundaki yeterlik düzeylerine yönelik elde edilen bulgular Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini planlama düzeyi

Şekil 2'de araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini planlama düzeyleri incelendiğinde %44'ü (27) "iyi", %39'u (24) "orta", %12'si (7) "ileri" ve %5'i (3) "düşük" düzeyde olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini matematik etkinliklerini planlamada genel olarak iyi düzeyde gördükleri ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini planlarken dikkate aldıkları unsurlara yönelik görüşleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini planlamada dikkate aldıkları unsurlara ilişkin görüşlerine göre dağılımı

Tema	Kategori	Kod
Çocuğa bağlı faktörler (69)	Bilişsel ve akademik faktörler	Bilişsel düzey (28)
		Çocuğun öğrenme hızı (2)
		Çocukların bireysel farkları (2)
	Motivasyon ve duyuşsal faktörler	Çocukların algıları (1)
		Çocukların hazırbulunuşluğu (17)
		Çocukların ilgileri (7)
		Merakın desteklenmesi (4)
		Çocukların dikkatleri (2)
	Katılım ve etkileşim	Çocuğun ihtiyaçları (1)
		Çocuğun aktif katılımı (5)
Öğretim materyalleri ve içerik ile ilgili faktörler (32)	Materyal kullanımı	Materyale ulaşma (11)
		Somut materyal kullanma (10)
	İçerik yapısı ve uygunluk	Kazanım/amaca uygun olma (5)
		Kolaydan zora olma (3)
		Kapsamlı olma (2)
		Disiplinlerarası olma (1)
		Uygulanabilir olma (2)
Planlama ve yapılandırma	Etkili bir dil kullanma (2)	
	Etkinliğin uygulanacağı süre (1)	
Öğretim yöntemi ve süreciyle ilgili faktörler (15)	Uygulama ve ortam	Etkinliğin yapılacağı eğitim ortamı (6)
		Sınıf mevcudu (2)
		Küçük grup çalışmasına uygunluk (1)
	Eğitmen faktörü	Büyük grup çalışmasına uygunluk (1)
		Öğretmen yeterliği (1)
Çevresel ve bağlamsal faktörler (2)	Fiziksel ve sosyal ortam	Okulun bulunduğu çevre (1)

*Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenleri birden çok kod içerisinde yer almaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri matematik etkinliklerini planlamada dikkate aldıkları unsurlara ilişkin görüşleri çocuğa bağlı faktörler (f=69), öğretim materyalleri ve içerik ile ilgili faktörler (f=32), öğretim yöntemi ve süreciyle ilgili faktörler (f=15) ve çevresel ve bağlamsal faktörler (f=2) temaları altında yer almıştır. Çocuğa bağlı faktörler teması altında bilişsel ve akademik faktörler, motivasyon ve duyuşsal faktörler, katılım ve etkileşim kategorileri yer almaktadır. Bilişsel ve akademik faktörler kategorisi altında bilişsel düzey (f=28), çocuğun öğrenme hızı (f=2), çocukların bireysel farkları (f=2) ve çocukların algıları (f=1) kodları bulunmaktadır. Motivasyon ve duyuşsal faktörler kategorisinde çocukların hazırbulunuşluğu (f=17), çocukların ilgileri (f=7), merakın desteklenmesi (f=4), çocukların dikkatleri (f=2) ve çocuğun ihtiyaçları (f=1); katılım ve etkileşim kategorisinde çocuğun aktif katılımı (f=5) kodları yer almaktadır. Bilişsel düzey kodu altında yer alan Ö29 kodlu okul öncesi öğretmeni “Çocukların yaş ve bilişsel gelişim düzeylerine uygun mutlaka örnek ve görsel materyal ile desteklenen, gerçek hayatta kullandıkları nesnelere üzerinden örnekler göstererek” görüşünü belirterek matematik etkinliğini planladığını ifade etmiştir. Ö59 kodlu okul öncesi öğretmeni “Çocukların hazırbulunuşluklarına göre farklı etkinlikler planlıyorum.” görüşü ile çocuğun hazırbulunuşluğu, Ö26 kodlu öğretmen “İlgilerine göre sıkılmayacakları etkinlikleri tercih ediyorum.” görüşü ile çocukların ilgileri kodlarında yer almışlardır.

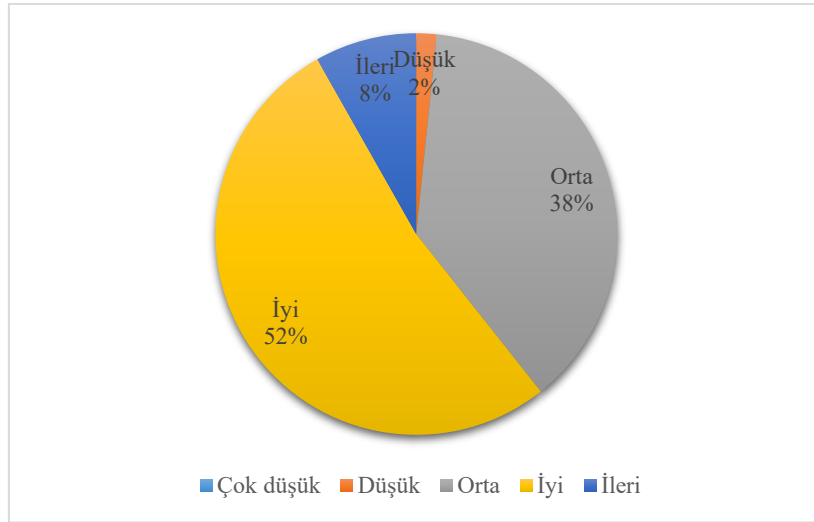
Öğretim materyalleri ve içerik ile ilgili faktörler teması altında materyal kullanımı, içerik yapısı ve uygunluk kategorileri oluşmuştur. Materyal kullanımı kategorisinde materyale ulaşabilme (f=11) ve somut materyal kullanma (f=10); içerik yapısı ve uygunluk kategorisinde kazanım/amaca uygun olma (f=5), kolaydan zora olma (f=3), kapsamlı olma (f=2) ve disiplinlerarası olma (f=1) kodları bulunmaktadır. Araştırmaya katılan Ö6 kodlu okul öncesi öğretmeni “...materyallerin temin edilip edilmemesine...” Ö40 kodlu okul öncesi öğretmeni “Planları kazanım ve göstergeler doğrultusunda hazırlarım,....”, Ö46 kodlu öğretmen “.....matematik etkinlikleri okul öncesi dönem çocukları için

somut örneklerle uygulama yapılması gerektiğinden somut deneyim kazanmalarını sağlayacak somut materyal kullanarak.....”, Ö21 kodlu öğretmen “Kazanım ve göstergeler doğrultusunda etkinlikler hazırlanır, ...” görüşleri bu tema altında yer almışlardır.

Öğretim yöntemi ve süreciyle ilgili faktörler teması incelendiğinde planlama ve yapılandırma ile uygulama ve ortam kategorilerinin oluştuğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri planlama ve yapılandırma kategorisinde uygulanabilir olma (f=2), etkili bir dil kullanma (f=2) ve etkinliğin uygulanacağı süre (f=1) kodları bulunmaktadır. Uygulama ve ortam kategorisinde etkinliğin yapılacağı eğitim ortamı (f=6), sınıf mevcudu (f=2), küçük grup çalışmasına uygunluk (f=1) ve büyük grup çalışmasına uygunluk (f=1) kodları yer almaktadır. Bu tema altında yer alan Ö44 kodlu okul öncesi öğretmeni “Çocukların seviyesine uygun olmasına, materyal seçimine, uygulanabilirliğine...” görüşü ile uygulanabilirlik, Ö41 kodlu okul öncesi öğretmeni “Çocuk, materyal ve öğrenme ortamına dikkat ederim.” görüşü ile eğitim ortamı kodunda yer almaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda matematik etkinliklerini planlamada oluşturdukları çevresel ve bağlamsal faktörler temasında eğitimci faktörü, fiziksel ve sosyal ortam olmak üzere iki kategori oluşmuştur. Bu kategoriler ise öğretmen yeterliliği (f=1) ve okulun bulunduğu çevre (f=1) kodlarından meydana gelmiştir. Ö18 kodlu okul öncesi öğretmeni matematik etkinliklerini planlama sürecinde “.....okulun bulunduğu çevresel koşulları.....” görüşünü belirterek bu tema altında yer alan okulun bulunduğu çevre kodunda yer almıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini uygulama konusundaki yeterlik düzeylerine yönelik elde edilen bulgular Şekil 3’de yer almaktadır.



Şekil 3. Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini uygulama düzeyi

Şekil 3 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini uygulama düzeyleri incelendiğinde %52’si (32) “iyi”, %38’i (23) “orta”, %8’i (5) “ileri” ve %2’si (1) “düşük” düzeyde olduklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri kendilerini matematik etkinliklerini uygulamada genel olarak iyi düzeyde gördükleri söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini uygulamada dikkate aldıkları unsurlara yönelik görüşleri Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini uygulamada dikkate aldıkları unsurlara ilişkin görüşlerine ilişkin dağılımı

Tema	Kategori	Kod
Çocuğa bağlı faktörler (47)	Bilişsel ve akademik uygunluk	Çocukların uygulamaya hazırbuluşluğu (15) Çocukların bilişsel düzeyleri (11) Çocukların seviyesine uygun olma (5)
	Katılım ve etkileşim	Tüm çocukların katılım sağlama (8) Çocuk ile bireysel çalışma (5) Büyük grup etkinliği (1)
	Motivasyon ve merak uyandırma	Motivasyonu sağlama (1) Merakı destekleme (1)
Dikkat ve çekicilik (26)	İlgi çekme	İlgi çekici olma (11) Eğlenceli olma (7)
	Dikkat yönetimi	Dikkat çekme (8)
Öğretim yöntemi ve uygulama süreci (19)	Öğrenme sürecinin yapılandırılması	Etkinliğin belirlenen amacı (4) Aşamalı olma (3) Basitten karmaşığa doğru ilerleme (2)
	Öğretim yöntemleri	Günlük yaşam ile ilişkili olma (2) Disiplinlerarası olma (2) Hikâyeleştirme yapma (2) Oyun kullanma (2) Etkinlik çeşitliliği (1)
	Uygulama stratejileri	Uygulamada örnek sunma (1)
Materyal kullanımı ve içerik (16)	Materyal kullanımı	Materyal kullanma (8) Çalışma yaprağı kullanma (2)
	Anlamlandırma	Somut olma (6)
Çevresel ve bağlamsal faktörler (4)	Fiziksel ve sosyal ortam	Öğrenme ortamı (2) Sınıf mevcudu (1)
	Zaman yönetimi	Uygulama zamanı (1)

*Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenleri birden çok kod içerisinde yer almaktadır.

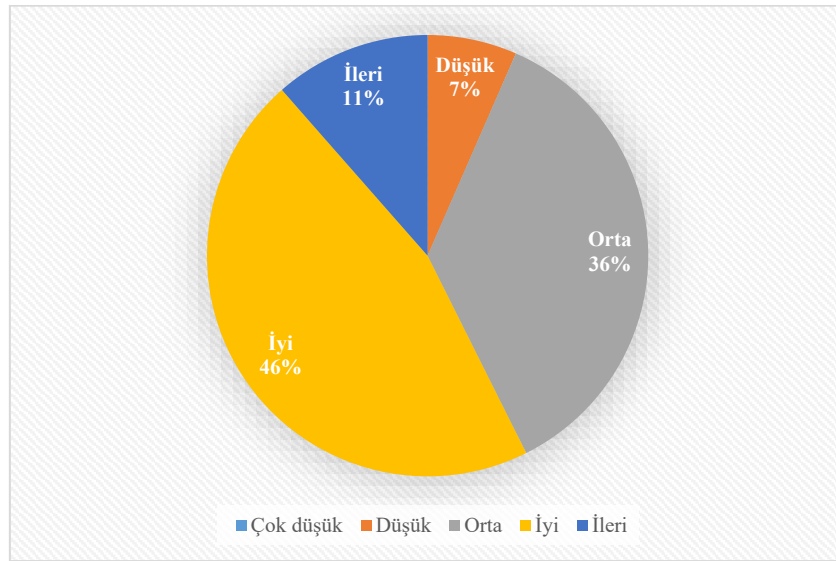
Tablo 5'te okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini uygulamada dikkate aldıkları unsurlara ilişkin görüşlerinden ortaya çıkan temalar çocuğa bağlı faktörler (f=47), dikkat ve çekicilik (f=26), öğretim yöntemi ve uygulama süreci (f=19), materyal kullanımı ve içerik (f=16), çevresel ve bağlamsal faktörler (f=4) olarak belirlenmiştir. Matematik etkinliklerini uygulama sürecinde çocuğa bağlı faktörler temasında bilişsel ve akademik uygunluk, katılım ve etkileşim, motivasyon ve merak uyandırma olmak üzere üç kategorinin olduğu görülmektedir. Bilişsel ve akademik uygunluk kategorisi çocukların uygulamaya hazırbuluşluğu (f=15), çocukların bilişsel düzeyleri (f=11) ve çocukların seviyesine uygun olma (f=5) kodlarından oluşmuştur. Katılım ve etkileşim kategorisi tüm çocukların katılım sağlama (f=8), çocuk ile bireysel çalışma (f=5) ve büyük grup etkinliği (f=1); merak ve motivasyon uyandırma kategorisinde motivasyonu sağlama (f=1) ve merakı destekleme (f=1) kodları yer almaktadır. Bu temada yer alan Ö23 kodlu öğretmen etkinlik uygulama sürecine yönelik "Çocukların yaş gruplarına, bilişsel seviyelerine, ilgi ve isteklerine dikkat ederim.", Ö44 kodlu öğretmen "Çocukların seviyesine uygun anlatabilmeye çocuğun gelişim alanlarına uygunluğuna dikkat ediyorum." Ö49 kodlu öğretmen "Tüm çocukların katılımını sağlayıp, öğrenilen kavramı somutlaştırarak daha iyi anlamalarına dikkat ederim." görüşlerini belirtmişlerdir.

Dikkat ve çekicilik temasında ilgi çekme ve dikkat yönetimi olmak üzere iki kategori bulunmaktadır. İlgi çekme kategorisinde ilgi çekici olma (f=11) ve eğlenceli olma (f=7); dikkat yönetimi kategorisinde dikkat çekme (f=8) kodları bulunmaktadır. Bu temada bulunan Ö36 kodlu öğretmen "Somut materyal temelli olmasına, ilgi çekmesine ve oyunla öğretilbilmesine", Ö33 kodlu öğretmen "Çocukların eğlenmesine", Ö59 kodlu öğretmen "Farklı materyaller kullanmaya ve çocukların dikkatini çekmeye çalışıyorum." görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğretim yöntemi ve uygulama süreci temasında öğrenme sürecinin yapılandırılması, öğretim yöntemleri ve uygulama stratejileri kategorileri ortaya çıkmıştır. Öğrenme sürecinin yapılandırılması kategorisi etkinliğin belirlenen amacı (f=4), aşamalı olma (f=3) ve basitten karmaşığa doğru ilerleme (f=2) kodlarından oluşmuştur. Öğretim yöntemleri kategorisinde

günlük yaşamla ilişkili olma (f=2), disiplinlerarası olma (f=2), hikayeleştirme yapma (f=2), oyun kullanma (f=2) ve etkinlik çeşitliliği (f=1); uygulama stratejileri kategorisinde uygulamada örnek sunma (f=1) kodlarının olduğu görülmektedir. Belirtilen bu temada yer alan okul öncesi öğretmenlerinden Ö3 tarafından ifade edilen “Konuya giriş amaçlı yaşamdan örnekler sunarım, konuyu hikâyeleştiririm, sınıftaki materyalleri kullanmaya dikkat ederim, çocuklarla birebir çalışmaya önem veririm.”, Ö55 tarafından belirtilen “Çocukların eğlenebilmeleri. Oyunlaştırarak vermeye çalışıyorum ki sıkılmasınlar ve daha kolay öğrenebilsinler. Şarkılarla, danslarla da pekiştirmeye çalışıyorum ayrıca bol bol çalışma sayfası kullanıyorum.” görüşleri örnek olarak verilebilir.

Materyal kullanımı ve içerik temasında materyal kullanımı ve anlamlandırma olmak üzere iki kategori oluşmuştur. Materyal kullanımında materyal kullanma (f=8) ve çalışma yaprağı kullanma (f=2); anlamlandırma da somut olma (f=6) kodlarının yer aldığı görülmektedir. Bu temada yer alan Ö51 kodlu öğretmen “Çocukların ilgilerini konuya çekecek bir giriş yaparım. Genellikle hikayeleştirip ya da görsel bir materyalle zenginleştirip, projeksiyon vb. araçları kullanıp içeriğin anlaşılmasını sağlamaya çalışırım.” ve Ö11 kodlu öğretmenin “Somut olmasına ve günlük yaşamla ilintili olmasına.” görüşleri örnek olarak sunulmuştur. Çevresel ve bağlamsal faktörler teması fiziksel ve sosyal ortam ile zaman yönetimi kategorilerinden meydana gelmiştir. Fiziksel ve sosyal ortam kategorisi öğrenme ortamı (f=2) ve sınıf mevcudu (f=1); zaman yönetimi uygulama zamanı (f=1) kodlarını barındırmaktadır. Çevresel ve bağlamsal faktörler temasında yer alan okul öncesi öğretmenlerinde Ö60 “Seviye ve yaş grubunun uygun olması sınıf ortamının uygun hale getirilmesi” görüşünü belirtmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini değerlendirme konusundaki yeterli düzeylerine yönelik elde edilen bulgular Şekil 4’te yer almaktadır.



Şekil 4. Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini değerlendirme düzeyi

Şekil 4’e göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini değerlendirme düzeyleri incelendiğinde %46’sı (28) “iyi”, %36’sı (22) “orta”, %11’i (7) “ileri” ve %7’si (4) “düşük” düzeyde yer almaktadırlar. Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini değerlendirmede kendilerini genel olarak iyi düzeyde gördükleri söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini değerlendirmede dikkate aldıkları unsurlara yönelik görüşleri Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini değerlendirmede dikkate aldıkları unsurlara ilişkin görüşlerinin dağılımı

Tema	Kategori	Kod
Çocuklara bağlı faktörler (25)	Bilişsel uygunluk	Seviyeye uygun olma (4)
		Bilişsel düzeye uygun olma (3)
		Yeni bilgi öğretme (1)
	İlgi ve motivasyon	Eğlenceli olma (5)
		İlgi çekme (3)
		Dikkati sağlama (1)
Katılım ve sosyal etkileşim	Motivasyon sağlama (1)	
	Aktif katılım sağlama (5)	
	Tüm sınıfın katılımına uygun olma (2)	
Öğretim materyali ve içerik (24)	İçeriğin yapılandırılması	Kazanım/amaçlara ulaşmayı sağlama (15)
		İlişkilendirmeyi sağlama (2)
		Günlük yaşam ile ilişkisinin olma (2)
	Materyal kullanımı ve somutlaştırma	Eğitim programına uygunluk (1)
		Materyal kullanımı olma (2)
Değerlendirme ve geri bildirim faktörleri (18)	Değerlendirme yöntemleri	Somutlaştırma yapma (2)
		Bireysel değerlendirme yapma (12)
	Geri bildirim ve rehberlik	Süreç odaklı değerlendirme yapma (1)
		Bireysel gelişimi sağlama (3)
Öğretim süreci ve uygulama faktörleri (5)	Etkinlik planlama ve uygulama	Geri dönüt verme (2)
		Etkinliği eksiksiz uygulama (3)
		Uygulanabilir olma (2)

*Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenleri birden çok kod içerisinde yer almaktadır.

Tablo 6’da okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini uygulamada dikkate aldıkları unsurlara ilişkin görüşlerinden ortaya çıkan temalar çocuğa bağlı faktörler (f=25), öğretim materyali ve içerik (f=24), değerlendirme ve geri bildirim faktörleri (f=18), öğretim süreci ve uygulama faktörleri (f=5) şeklinde belirlenmiştir. Çocuğa bağlı faktörler içerisinde bilişsel uygunluk, ilgi ve motivasyon, katılım ve sosyal etkileşim kategorileri yer almaktadır. Bilişsel uygunluk kategorisi seviyeye uygun olma (f=4), bilişsel düzeye uygun olma (f=3) ve yeni bilgi öğretme (f=1) kodlarından oluşmuştur. İlgi ve motivasyon kategorisi eğlenceli olma (f=5), ilgi çekme (f=3), dikkati sağlama (f=1) ve motivasyonu sağlama (f=1); katılım ve sosyal etkileşim kategorisi aktif katılım sağlama (f=5) ve tüm sınıfın katılımına uygun olma (f=2) kodlarını içermektedir. Çocuğa bağlı faktörler temasında yer alan okul öncesi öğretmenlerinden Ö17 “*Tüm çocukların seviyesinde olmasına.*” görüşünü, Ö8 “*Çocukların aktif katılımı sağlanmalı.....*” görüşünü ve Ö37 “*Çocukların etkinlikten zevk almasına ve hedeflerime uygun olmasına dikkat ederim.*” görüşünü ifade etmiştir.

Öğretim materyali ve içerik teması içeriğin yapılandırılması ile materyal kullanımı ve somutlaştırma kategorilerinden meydana gelmektedir. İçeriğin yapılandırılması kategorisi kazanım/amaçlara ulaşmayı sağlama (f=15), ilişkilendirmeyi sağlama (f=2), günlük yaşamla ilişkisinin olma (f=2) ve eğitim programına uygunluk (f=1); materyal kullanımı ve somutlaştırma kategorisi materyal kullanımı olma (f=2) ve somutlaştırma yapma (f=2) kodlarından oluşmuştur. Bu faktörde yer alan okul öncesi öğretmenlerinden Ö29 “*Çocukların kazanımı ne kadar kazandıklarına bakarım, üzerinde bir seviye beklemem.*”, Ö8 “*.....soyut kavramlar olabildiğince somutlaştırılmalımateryallerle süreç desteklenmeli - resim afiş sanat çalışmaları vb. ile değerlendirme desteklenmeli*”, Ö55 “*Etkinliğin içeriği günlük yaşamla bağlantılı mı, somut materyallerle desteklendi mi, ...*” görüşlerini belirtmişlerdir.

Değerlendirme ve geri bildirim faktörleri temasında değerlendirme yöntemleri ile geri bildirim ve rehberlik kategorileri bulunmaktadır. Değerlendirme kategorisinde bireysel değerlendirme yapma (f=12) ve süreç odaklı değerlendirme yapma (f=1); geri bildirim ve rehberlik kategorisinde bireysel gelişimi sağlama (f=3) ve geri verme (f=2) kodları yer almaktadır. Bu temada yer alan Ö39 kodlu öğretmen “*Sonuç değil süreç odaklı değerlendirme yapıyorum. Çocukların etkinliği yaparken nerede zorlandıklarını bulmaya çalışıyorum.....*” görüşünü, Ö44 kodlu öğretmen “*....her çocuğun performansına göre değerlendirme yapıyorum*”, Ö58 kodlu öğretmen “*Çocuğun bireysel olarak*

kabiliyetine.....” görüşünü ifade etmişlerdir. Öğretim süreci ve uygulama faktörleri temasında etkinlik planlama ve uygulama kategorisi yer almakta olup etkinliği eksiksiz uygulama (f=3) ve uygulanabilir olma (f=2) kodları bulunmaktadır. Öğretim süreci ve uygulama faktörleri temasında bulunan Ö45 kodlu okul öncesi öğretmeni “....*etkinliğin uygulanabilir olup olmadığına.*” görüşünü belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada temel olarak okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimi ile ilgili ihtiyaçlarına ve matematik etkinliklerini planlama-uygulama-değerlendirme durumlarına odaklanılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri matematik eğitimi ile ilgili diğer disiplin etkinlikleri ile bütünleştirme, etkinlik türü, etkinliğin uygulanması, matematik konusu, etkinliği değerlendirme ve planlama, materyal kullanımında ihtiyaçları buldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar matematik etkinliği hazırlama sürecinde Akıncı Çoşkun (2019) ve Gök (2023) tarafından belirtilen kullanılacak olan materyaller, Uyanık ve Kandır (2010) tarafından ifade edilen matematik etkinliklerinin farklı disiplinler ile bütünleştirilmesi görüşleri ile benzerlik taşımaktadır. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimi sürecinin bütüncül ve etkili bir şekilde gerçekleştirmeleri için desteğe ihtiyaçlarının olduğu ifade edilebilir. Ayrıca ortaya çıkan sonuç okul öncesi öğretmenlerinin matematik içeriğinin yanında, içeriğin etkin bir şekilde planlama, uygulama ve değerlendirme konusunda gelişime açık olduklarını göstermektedir. Matematik etkinliklerinin diğer disiplinler ile bütünleştirilmesi anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlanması açısından önemli olduğundan okul öncesi öğretmenlerinin disiplinler arası yaklaşım doğrultusunda etkinlikleri planlaması gerektiği ifade edilebilir. Okul öncesi öğretmenleri tarafından matematik etkinliklerinde genelde büyük grup etkinlikleri tercih edilmesine rağmen küçük grup etkinlikleri bireysel gelişimi desteklemek açısından daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Matematik etkinliklerinin uygulanmasına yönelik okul öncesi öğretmenleri materyal yetersizliğini, fiziki koşulların elverişsiz olmasını, sınıfların kalabalık olmasını, zamanın yetersiz olmasını engel olarak ortaya koymuşlardır. Matematik etkinliklerinin uygulanmasına engel olarak ortaya çıkan kalabalık sınıfların olması ve materyal yetersizliği sonucu ile Can ve Akduman (2022) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Elde edilen bu sonuç okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini planlama ve uygulamada pedagojik yeterlik yanında yapısal ve çevresel faktörleri de dikkate almaları gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitimde materyal temininin artırılması, sınıf mevcudunun azaltılması, fiziki alanların çocukların gelişimlerine göre düzenlenmesi ve etkinlikleri planlamada öğretmenlere esnek zaman sunulması önemlidir. Öğretmenlerin karşılaştığı engelleri ortadan kaldırmak için hizmet içi eğitim programlarında uygulamalı içerikler verilmelidir. Bu doğrultuda öğretmenlerin motivasyonları artarak, çocukların matematik öğrenme deneyimleri daha nitelikli olacaktır.

Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimine yönelik bilgileri ile matematik etkinliklerini planlama-uygulama- değerlendirme yeterliklerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç okul öncesi öğretmenlerinin erken çocuklukta matematik eğitiminin önemini fark ettiklerini ve bu durumu uygulama sürecine yansıtıklarını hakkında bilgi vermektedir. Bu bağlamda çocuklara sunulan matematiksel öğrenme fırsatlarının nitelikli olduğu söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini planlarken çocuğun gelişimini, öğretim materyalleri ve içeriği, öğretim yöntemi ve sürecini, çevresel ve bağlamsal durumu dikkate aldıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında Can ve Akduman (2022), Gök (2023), Güven ve Çolak (2019), Koç (2017) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin etkinliği planlama konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmişler ancak planlama yaparken nelere dikkat edilmesi konusunda araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini planlamada sadece öğretim içeriğini değil materyal, öğrenme ortamı, çocuğun özelliğini ve çevresel koşulları dikkate almaları etkinlik planlama sürecinde bütüncül bir bakış açısına sahip olduklarını ifade etmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri etkinliklerini uygulamada çocuğu, etkinliğin dikkat ve çekici olmasını, öğretim yöntemi ve uygulama sürecini, materyal kullanımı ve içeriğini, çevresel ve bağlamsal durumu dikkate almaktadırlar. Doğan, Albayrak ve Tutkun (2025) tarafından yapılan araştırmada matematik etkinliğini uygulama sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin materyal eksikliği ve çocuğun seviyesine uygun olması konusunda zorluk yaşadıkları sonucunu ortaya koymuşlardır. Bu sonuç araştırmamızda

elde edilen sonuçlar ile benzerlik taşımaktadır. Matematik etkinliklerinin uygulanmasında öğretmenler çok yönlü ve bütüncül bir bakış açısına sahip iken öğretmenler sadece içerik ve öğretim yöntemine odaklanmak yerine çocuğun hazırbulunuşluğundan çevresel faktörlere kadar birçok değişkeni dikkate alarak etkinliklerini uyguladıkları söylenebilir. Okul öncesi öğretmenleri tarafından sergilenen bu çok yönlü yaklaşım, etkinliklerin uygulanmasının çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olarak oluşturulduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin etkinlik uygulama sürecinde özellikle çevresel koşullara odaklanması uygulama sürecindeki gerçek zorlukların gün yüzüne çıkmasını sağlamaktadır. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri tarafından etkinlik uygulama sürecinde dikkat çekiciliğe önem vermeleri çocuğun matematiğe ilgisinin canlı tutulması açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Okul öncesi öğretmenleri matematik etkinliklerini değerlendirmede çocuğu, öğretim materyali ve içeriği, değerlendirme ve geri bildirim, öğretim süreci ve uygulamayı dikkate aldıkları ortaya çıkmıştır. Doğan, Albayrak ve Tutkun (2025) gerçekleştirdikleri araştırmada matematik etkinliklerinin öğretmenler tarafından izlenmesi için sürekli değerlendirme ve geri yapılması gerektiği sonucuna ulaşmış olup bu sonuç araştırmamızı desteklemektedir. Ortaya çıkan bu sonuç doğrultusunda okul öncesi öğretmenleri matematik etkinliklerini değerlendirilme sürecinde sonuç odaklı olmanın yanında sürece dayalı bir yaklaşım uygulandığı söylenebilir. Öğretmenler tarafından çocukların gelişimsel düzeylerinin dikkate alınması, içeriğin uygunluğunu göz önünde bulundurma, bireysel değerlendirme yapmaları ve geri bildirim süreçlerine yer vermeleri, öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin yüksek olduğunu ve değerlendirme sürecini çocuk merkezli bir yaklaşımla yürüttüklerini ifade etmektedir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin süreç odaklı değerlendirme ve geri bildirim konusunda sınırlı kaldıkları söylenebilir. Araştırmada elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Okul öncesi öğretmenleri için matematik eğitiminde planlama-uygulama-değerlendirme boyutlarını kapsayan uygulamalı hizmet içi programlar hazırlanmalıdır.
- Okul öncesinde hazırlanan matematik etkinliklerinin diğer disiplinlerle entegrasyonunu desteklemeye yönelik eğitimler ve materyaller oluşturulmalıdır.
- Küçük grup etkinliklerinin planlanması ve uygulamasına yönelik okul öncesi öğretmenlerine eğitim içerikleri verilmelidir.
- Okul öncesi eğitim veren okullarda sınıfların fiziki şartları iyileştirilmeli, sınıf mevcutları azaltılmalı ve materyal çeşitliliği artırılmalıdır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini gerçekleştirirken süreç odaklı değerlendirme ve etkili geri bildirim sağlamaları için mesleki gelişim çalışmaları yapılmalıdır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini planlama-uygulama-değerlendirme süreçlerinde yenilikçi yöntem ve materyallere ulaşmasını sağlamak için öğretmenlere yönelik eğitim platformları oluşturulmalıdır.

Kaynakça

- Akinci-Coşkun, A. (2019). Matematik etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme. Durmaz, B. (Ed). *Erken Çocuklukta Matematik Eğitim* içinde (1. Baskı, s. 279-292). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akman, B. (2002). Okul öncesi dönemde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 244-248.
- Aktaş- Arnas, Y. (2019). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. (5.baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bağcı, B. ve İvrendi, A. (2016). Türkiye’de okul öncesi dönem matematik becerileri ve eğitimi araştırmaları: Sentez çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 10(2), 391-425. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.278430>
- Baki, A. ve Hacısalihoğlu-Karadeniz, M. (2013). Okul öncesi eğitim programının matematik uygulama sürecinden yansımalar. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 619-636.
- Bilginer, G. ve Özel, Ö. (2019). Matematiğin tanımı, önemi ve matematik eğitiminde ilke ve standartlar. Durmaz, B. (Ed). *Erken çocuklukta matematik eğitimi* içinde (1. Baskı, s. 1-19) Ankara: Pegem Akademi.
- Boz, M. (2020). Erken çocukluk döneminde matematiği öğrenme. Uludağ, G. (Ed). *Erken çocukluk döneminde matematik eğitimi* içinde (2. Baskı, s. 153-170) Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Buldu, M. (2021). Eken çocuklukta matematik eğitiminde değerlendirme. Akman, B. (Ed). *Erken çocuklukta matematik eğitimi* içinde (10. Baskı, s. 201-221). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, S. ve Akduman, G. G. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 17(2), 233-252.
- Clarke, B., Doabler, C. T., Kosty, D., Kurtz Nelson, E., Smolkowski, K., Fien, H., & Turtura, J. (2017). Testing the Efficacy of a Kindergarten Mathematics Intervention by Small Group Size. *AERA Open*, 3(2). <https://doi.org/10.1177/2332858417706899> (Original work published 2017)
- Clements, D.H., & Sarama, J. (2021). *The learning and teaching early math*. 3th edition. New York: Routledge.
- Creswell J.W. (2008). *Educational research: Planning, conducting and evaluating qualitative and quantitative approaches*. Prentice Merrill Hall.
- Dağlıoğlu, E. (2020). Matematik ve matematiksel düşünme. Dağlıoğlu, E. (Ed). *Erken çocukluk döneminde matematik eğitimi* içinde (1. Baskı s. 1-16) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, M., Albayrak M. ve Tutkun M. (2025). Okul öncesi matematik eğitimi: Öğretmen görüşleri ve ihtiyaçları üzerine bir analiz. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 597-618.
- Erdoğan, S. ve Baran, G. (2003). Erken çocukluk döneminde matematik. *Eğitim ve Bilimi*, 28 (130), 32-40.
- Güven, Y., & Çolak, F. G. (2019). Difficulties of early childhood education teachers' in mathematics activities. *Acta Didactica Napocensia*, 12(1), 89-106. <https://doi.org/10.24193/adn.12.1.6>
- Gök, M.Y. (2023). Okul öncesi öğretmenlerini manipülatiflere ilişkin deneyim ve görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Education Studies in Mathematic*, 10(1), 1-25.
- Haylock, D. ve Cockburn, A. (2014). *Küçük çocuklar için matematiği anlama*. Zuhul Yılmaz (Çev. Ed.) Ankara: Nobel Akademi.
- Henniger, M. L. (1987). Learning mathematics and science through play. *Childhood Education*, 63(3), 167-171.
- Kaçan, M. O., & Halimatov, M. (2017). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programında matematik: planlama ve uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 149-161.
- Koç, D. (2017). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi: Öğretmenlerin görüşleri ve uygulamaları üzerine bir durum çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Kurtulmuş, Z. & Şamlı, H.Ö. (2023). Assessment of mathematics activity plans of preschool teachers. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 10, 37-51. doi:10.30900/kafkasegt.1214458
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. SAGE Publications.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Nures, T., & Brgant, P. (2008). *Çocuklar ve matematik: Matematik öğretiminde yeni adımlar*, (S. Koçak, Çev.). İstanbul: Doruk.
- Orçan-Kaçan, M. ve Karayol, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimi için ayırdıkları süre ve matematik eğitimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(12),172- 186.
- Özaltun-Çelik, A. (2019). Matematik kavramlarını ve bilimsel düşünme becerilerini öğretme teknik ve yöntemleri. Durmaz, B. (Ed). *Erken çocuklukta matematik eğitimi* içinde (1. Baskı s.21-38). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özbilen, Y. (2023). *Okul öncesi dönem çocuklarının erken matematik becerileri kazanımında harekete dayalı etkinliklerin etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin, Türkiye.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskı). (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pekince, P., ve Avcı, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk matematiği ile ilgili uygulamaları: Etkinlik planlarına nitel bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2391-2408.
- Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). *Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children*. Routledge.
- Senemoğlu, N. (2020). Gelişim. Senemoğlu, N. (Ed), *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* içinde (27. Baskı, s. 2-15). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tarım, K. ve Bulut, M. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik ve matematik öğretimine ilişkin algı ve tutumları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 152-164.

-
- Uşun, S., ve Cömert, D. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 125-138.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Yazlık, D. Ö. ve Öngören, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerine ilişkin görüşlerinin ve sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1264-1283.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11.Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

The early childhood period encompasses the time from birth to the transition to primary school. During this period, a child's physical, psychomotor, language, social, cognitive, and emotional development progresses rapidly. Activities aimed at supporting all areas of development in children during this period should be prepared and implemented. Particularly in preschool education, mathematics plays a crucial role in supporting cognitive development and contributing to the development of other areas. The mathematical activities implemented in the teaching process have a significant role in acquiring mathematical skills and concepts during early childhood. Teachers should consider the stages of planning, implementation, and evaluation when preparing mathematical activities. There appears to be limited research on preschool teachers' needs in mathematics education and their practices related to planning, implementing, and evaluating mathematics activities. The aim of this study is to identify preschool teachers' needs related to mathematics education, to reveal the barriers and reasons related to teachers' implementation of mathematics activities, to investigate teachers' knowledge regarding mathematics education, and to explore their practices in planning, implementing, and evaluating mathematics activities, as well as the factors considered during these processes.

Since the goal is to reflect preschool teachers' views on their needs in mathematics education and their practices in planning, implementing, and evaluating activities in a realistic and holistic manner, a case study design, which is one of the qualitative research methods, was used. The study group consisted of 61 preschool teachers working in schools under the Ministry of National Education during the 2023-2024 academic year. The data were collected using a semi-structured interview form prepared by the researchers. The questions in the form aimed to identify preschool teachers' needs in mathematics education and their practices in planning, implementing, and evaluating mathematics activities. The prepared form was transferred to a digital platform, and preschool teachers who volunteered to participate in the study were selected. The teachers were informed about the study, and the form was shared through digital means. The data were collected from preschool teachers between January 29 and February 17, 2024. Content analysis was used to analyze the data obtained from the forms that were sent to the preschool teachers through digital platforms.

17

The study primarily focused on preschool teachers' needs related to mathematics education and their practices in planning, implementing, and evaluating mathematics activities. It was concluded that preschool teachers have needs related to integrating mathematics education with other disciplinary activities, the types of activities, the implementation of activities, mathematics topics, activity evaluation, planning, and material use. In terms of implementing mathematics activities, preschool teachers identified material inadequacy, unfavorable physical conditions, overcrowded classrooms, and insufficient time as barriers. It was concluded that preschool teachers possess a good level of knowledge regarding mathematics education and are competent in planning, implementing, and evaluating mathematics activities. It was found that when planning mathematics activities, preschool teachers consider the child's development, teaching materials and content, instructional materials and processes, as well as environmental and contextual factors. In the implementation phase, preschool teachers consider the child, the attractiveness of the activity, the teaching method and process, material use, content, and the environmental and contextual situation. In the evaluation of mathematics activities, preschool teachers focus on the child, instructional materials and content, assessment and feedback, teaching processes, and implementation. Based on the findings, the following recommendations were made:

- In-service training programs focusing on the planning, implementation, and evaluation aspects of mathematics education should be developed for preschool teachers.
- Training and materials should be created to support the integration of mathematics activities with other disciplines in preschool education.
- Preschool teachers should be provided with educational content to effectively plan and implement small group activities.
- Flexible time should be allocated for teachers to plan mathematics activities.
- The physical conditions of classrooms in preschool education institutions should be improved, class sizes should be reduced, and material diversity should be increased.

- Professional development programs should be conducted to help preschool teachers provide process-oriented evaluation and effective feedback during the implementation of mathematics activities.
- Training platforms should be created to enable preschool teachers to access innovative methods and materials in the planning, implementation, and evaluation processes of mathematics activities.

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





Sağlıklı Bir Toplum İçin Sağlıklı Bireyler Yetiştirmek: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında Sağlık Konusunun İncelenmesi

Raising Healthy Individuals for a Healthy Society: An Examination of Health in Life Studies Curricula

Ali YALÇIN¹

doi: 10.38089/iperj.2025.203

Geliş Tarihi: 19.02.2024

Kabul Tarihi: 18.02.2025

Yayınlanma Tarihi: 31.03.2024

Özet: Toplum, sağlıklı bir gelecek inşa etmek için eğitilmiş bireylere ihtiyaç duymaktadır. Eğitim ise bireylerin zihinsel, bedensel, ruhsal ve fiziksel olarak sağlıklı bir şekilde gelişiminde önemli bir şekilde rol oynamaktadır. Bu araştırma, sağlık konularının tarihsel süreçte eğitimle olan ilişkisini ortaya koyması açısından önemlidir. Dolayısıyla araştırmanın amacı, hayat bilgisi dersi öğretim programlarında sağlık konularının mevcut durumunu incelemek ve ilgili alana katkı sağlayıcı öneriler yapmaktır. Bu nedenle çalışma, nitel araştırma yöntemine göre yürütülmüş ve araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, 1930, 1948, 1968, 2005, 2018 ve 2023 yıllarına ait hayat bilgisi dersi öğretim programlarından elde edilmiştir. Verilerin analizinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, hayat bilgisi dersi öğretim programlarında sağlık konularının, sağlık okuryazarlığı ile ilgili bilgi ve becerilere uygun olduğu görülmektedir. Geçmişteki öğretim programlarında sağlık bilgisi, daha çok bilgi temelli bir şekilde ele alınırken; günümüzde bireylerden sağlıklı yaşam alışkanlıklarını benimsemeleri ve uygulamaları beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmada sağlık bilgisi, sağlık sorunları, sağlık kurumu, sağlık görevlileri ve sağlıklı spor isimli beş tema belirlenmiştir. Öğretim programlarında tespit edilen ve ortak olan konular; vücudun organları, kişisel temizlik, hastalıklar, korunma yolları, sağlık kurumu, sağlık görevlileri, spor yapmak ve beslenmektir. Toplumun sağlıklı bir yapıya sahip olabilmesi için bireylerin, sağlıklı ve güvenli bir yaşam sürme bilincine sahip olmalarının önemi vurgulanmıştır. Ayrıca hayat bilgisi dersi öğretim programında sağlık konularıyla ilgili temalar incelendiğinde, en fazla sağlık bilgisiyle ilgili sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Yaşadığımız çağda küresel sağlık problemleri ve güncel sağlık olaylarının hayat bilgisi dersi öğretim programına yansıtılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Cumhuriyet dönemi, sağlık, sağlık okuryazarlığı, hayat bilgisi, öğretim programı, toplum

Abstract: Society always needs healthy individuals. Education plays an important role in the healthy development of individuals mentally, physically, and spiritually. This research is important in terms of reflecting the relationship between health topics and education. Therefore, the aim of the study is to examine the current status of health topics in life studies curricula and to provide suggestions that contribute to the related field. For this reason, the study was conducted according to the qualitative research method and document analysis method was used in the research. The data of the study were obtained from the life studies curricula of 1930, 1948, 1968, 2005, 2018 and 2023. Descriptive analysis technique was used to analyze the data. According to the results of this study, it is seen that health topics in the life studies curriculum are appropriate for knowledge and skills related to health literacy. While health knowledge was handled in a more knowledge-based manner in the curricula of the past, today individuals are expected to adopt and practice healthy living habits. In this context, five themes emerged in the study: health knowledge, health problems, health institutions, health officials and healthy sports. The common topics identified in the curricula are body organs, personal hygiene, diseases, ways of prevention, health institutions, health officials, sports and nutrition. It is stated that individuals who are part of a healthy society should have the awareness of leading a healthy and safe life. In the life sciences curriculum, the most common results related to health knowledge were found in the themes that emerged within the scope of health issues. It can be suggested that global health problems and current health events in the age we live in should be reflected more in the life studies curriculum.

Key Words: Republican period, health, health literacy, life studies, curriculum, society

¹ Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye, aliylcnn77@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8421-3924>

Giriş

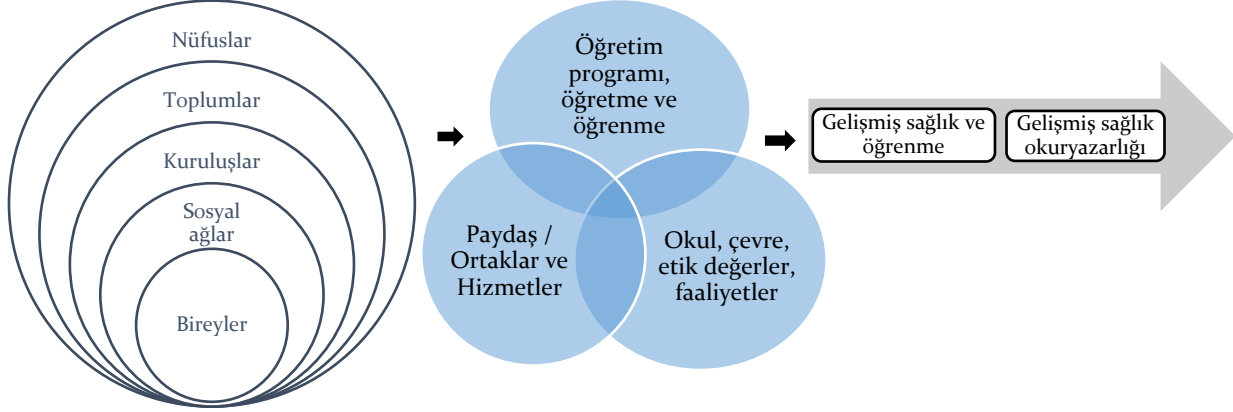
Toplum, sağlıklı bir gelecek inşa etmek için eğitimli bireylere ihtiyaç duymaktadır. Ancak, bu bireylerin yalnızca eğitimli olmaları yeterli değildir; aynı zamanda beden, ruhen ve fiziksel olarak da sağlıklı olmaları gerekmektedir. Bu nedenle bireylerin sağlıklı olarak yetişmeleri, toplumun en önemli beklentilerinden birisidir. İlkokul çağından itibaren çocuklara sağlıkla ilgili temel bilgi ve becerilerin öğretilmesi, sağlıklı bireylerin yetişmesine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla temel sağlık bilgisi ve becerilerini içeren eğitim programlarıyla desteklenen bireylerin, sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazandığı ifade edilmektedir. Bu çerçevede, çocukların sağlık konusundaki bilgi düzeyinin yetersiz olması, sağlıksız ve olumsuz davranışlar sergilemelerine yol açabilir (Çınar, Ay ve Boztepe, 2018). Özellikle günümüzde küresel sağlık ile ilgili problemlerin etkisi temel alındığında bu önem, daha da belirgin bir duruma gelmiştir (Alu, 2017).

İlkokul çağından itibaren çocuklar, hayat bilgisi dersinde sağlık konularına yönelik temel bilgi ve becerileri edinirler. Çünkü hayat bilgisi dersi, toplu öğretim anlayışına dayanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005; Yıldırım, 2019; Kaya, 2020). Bu ders, çocukların kendilerini, çevreyi ve dünyayı tanımalarını amaçlamıştır. Bu amaçla 1924, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2018 ve 2023 ilköğretim programlarında önemini korumuştur (MEB, 2005). Konuya dikkat çekmek ve konuya açıklık getirmek adına, hayat bilgisi dersinin tarihsel sürecine kısaca değinmenin faydalı olacağı söylenebilir. Hayat bilgisi dersi, 1869'da "*Malumat-ı Nafia*", 1909'da "*Şifahi Malumat*", 1909'da "*Durusü Eşya ve Malumatı Nafia*", 1913'te "*Müşahabatı Ahlakiye ve Malumatı Medeniye ve Vataniye*", 1924'te "*Müşahabat ve Tabiat Tetkiki*", 1926'da "*Hayat Bilgisi*", toplu tedarik ve iş okulu (John Dewey) olarak geçmektedir. Günümüzde ilkokulun 1. 2. ve 3. sınıflarında hayat bilgisi dersi olarak öğretilmeye devam etmektedir. Bu dersin temel amacı, öğrencilere temel yaşam becerilerini kazandırmak, kendi kimliklerini tanımalarını sağlamak, sağlıklı ve güvenli bir yaşam sürmelerine yardımcı olmak, yaşadıkları toplumun değerlerini benimsemelerini sağlamak, çevrelerine duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmektir (MEB, 2023). Özellikle, bireylerin bedensel, zihinsel, ahlaki, ruhsal ve duygusal açıdan dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmeleri, güçlü bir kişiliğe ve karaktere sahip olmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca, onların özgürce ve bilimsel temellere dayalı düşünme yeteneği kazanmaları da hedeflenmiştir (MEB, 2005). Dolayısıyla çocukların sağlıklı bireyler olarak yetişmeleri, toplumun geleceği adına önemlidir.

Dünya Sağlık Örgütü (WHO), sağlık okuryazarlığının genel okuryazarlık becerileriyle bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre, bireylerin yaşam kalitelerini sürdürebilmeleri için sağlık hizmetlerine erişim sağlamaları, hastalıkları önlemeleri ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarını geliştirmeleri gerekmektedir. WHO'ya göre sağlık okuryazarlığı, bireylerin sağlıkla ilgili bilgileri edinme, anlama, değerlendirme ve günlük yaşamlarında uygulama becerilerini kapsayan bütüncül bir yetkinliktir (World Health Organization, 2023; Çınar, Ay ve Boztepe, 2018). Bu bağlamda hayat bilgisi dersi öğretim programlarında sağlık konularının öğretilmesi, öğrencilerin sağlık okuryazarlık becerilerini geliştirebilir. Dolayısıyla bireylerin sağlık konuları ile ilgili temel bilgileri edinme, anlama ve kullanma becerisine sahip olmaları, sağlıklı bir neslin yetişmesi adına önemlidir (Centers for Disease Control & Prevention, 2023). Bu açıdan düşünüldüğünde, yapılan araştırmalar, daha sağlıklı öğrencilerin genellikle daha yüksek akademik başarı düzeylerine sahip ve işlerinde daha üretken olduklarını göstermektedir (Nutbeam, 2000; Çınar, Ay ve Boztepe, 2018). Sağlık ve tıp alanındaki uzmanlar, sağlık konularını okuryazarlık becerileri kapsamında temel işlevsel sağlık okuryazarlığı, etkileşimli sağlık okuryazarlığı, eleştirel sağlık okuryazarlığı olmak üzere üç tema başlığında toplamıştır. Uzmanlara göre sağlık, bireylerin sosyal ve kültürel çevreleriyle sürekli etkileşim halindedir (Nutbeam, 2000; Tanrıöver, Yıldırım, Ready, Çakır ve Akalın, 2014).

Dünya Sağlık Örgütüne göre sağlık ve eğitim arasında güçlü bir ilişki vardır. Bu nedenle bireylerin sağlık okuryazarlık becerilerini geliştirebilmeleri için sağlık konularının öğretimine erken çocukluk döneminden itibaren başlanmalı ve bu süreç yaşam boyu devam etmelidir (WHO, 2023; Kickbusch, 2001; Kickbusch, 2012). Dolayısıyla vatandaşların sağlık konuları hakkında temel bilgi ve becerilere sahip olmasının, küçük yaştan itibaren almış olduğu eğitimle ilişkili olduğunu göstermektedir (Çınar, Ay ve Boztepe, 2018). Bu açıdan bakıldığında okulda öğretim programlarında yer alan konu ve bilgilerin, çocukların sağlıklı birer birey olmalarında ve toplum içinde sağlıklı davranışlar sergilemelerinde, doğrudan etkili olduğunu göstermektedir (Kickbusch, 2012; Simovska, 2010).

Birleşmiş Milletler Dünya Sağlık Örgütü, bireylere sağlık konularını öğretmek onları sağlık okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine yönelik bazı çalışmalar gerçekleştirmiştir. Dünya Sağlık Örgütü'nün yaptığı bir araştırmada Nutbeam (2000), ilgili sağlık konularının literatüründen esinlenerek eğitim sisteminde bireylerin sağlık okuryazarlık becerilerini geliştirmek ve güçlendirmek için bir model önermiştir. (Apfel ve Tsouros, 2013), Bu model, konunun önemini belirtmek ve literatüre katkı sağlaması için yazar tarafından uyarlanmıştır.



Şekil 1. Dünya Sağlık Örgütü [World Health Organization] (Apfel & Tsouros, 2013)

Şekil 1'de Dünya Sağlık Örgütü tarafından geliştirilen ve bireylerin eğitim sisteminde sağlık konularına yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir model yer almaktadır. Bu model Nutbeam (2000) tarafından sağlık okuryazarlığına uygun bir şekilde oluşturulmuş ve ilgili literatüre kazandırılmıştır. Erken çocukluk döneminden itibaren, çocukların sağlık bilgisi ve becerilerini kazanabilmeleri için öğretim programlarında sağlık konularına yer verilmesi gereklidir.

İlgili literatürde eğitimde sağlık konularına yönelik çalışmaların daha çok erken çocukluk dönemi, ilkökul ve ortaokulda (Şahin ve Özata, 2009; Kickbusch, 2012; Kaymakçı, 2012; Hagell, Rigby ve Perrow, 2015; Sönmez, 2015; Sönmez ve Bilir Seyhan 2016; Bröder, Okan ve Bauer, 2017; Çoban ve Özcebe, 2019; Kılcan, Seyhan ve Güneş, 2020; Ustaoglu-Çelik ve Kozaner-Yeniğül, 2022), sağlık eğitimi (Nutbeam, 2000; Çınar, Ay ve Boztepe, 2018), eğitimde sağlık okuryazarlığı (Simovska, 2010; Jourdan, 2011), ve benzeri sağlık konuları alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmaların ortak noktası, sağlık konularına yönelik bilgi, beceri, değer ve kavramlara odaklanılması gerektiğidir. Böylelikle, bireylerin sağlık ile ilgili bilgi ve becerilerini artıracakları vurgulanmıştır. Dolayısıyla sağlığın bireyin temel haklarından biri olduğu ve devletin bu hakları koruma ve geliştirme yükümlülüğü bulunduğu, bu nedenle öğrencilere temel eğitim çağında hayat bilgisi dersi aracılığıyla öğretilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Alu, 2017).

Hayat bilgisi dersi öğretim programına yönelik çalışmaların (Tuncer, 2009; Şahin, 2009; Tay ve Baş, 2015; Atik ve Aykaç, 2019; Aşkan, 2022; Demirci, 2022; Akkaya, 2023; Topaloğlu, 2023; Arı, 2024; Özçınar, 2024; Gürdoruk, Aykulu ve Gürdoruk, 2024) ilgili literatürde daha çok program değerlendirmesi üzerine yapıldığı görülmektedir. Özellikle günümüzde yaşanan küresel çapta meydana gelen sağlık problemleri, çevresel problemler, iklim temelli sorunlar, bütün dünyayı etkilemektedir. Tüm bunlar, eğitim alanındaki gelişme ve yenilikleri de etkilemektedir. Bu gelişmelerden etkilenen alanlardan biri de okullardaki derslerin öğretim programlarıdır. Türkiye'de Cumhuriyetin ilanından sonra program çalışmaları günümüze kadar gelişme ve güncelleme işlevini devam ettirmektedir. Hiç şüphesiz ilkökulda önemli bir ders olarak bireylerin sağlık ile ilgili bilgi ve becerilerinin gelişmesinde ekili olan hayat bilgisi dersi, bu araştırma kapsamında incelenen programdır. Bu bağlamda çocukların ilkökulda hayat bilgisi dersinde sağlık konularıyla ilgili temel bilgi ve becerileri edinmeleri, gelecekte sağlıklı bireyler olarak yaşamları için yardımcı olabilir. Dolayısıyla bu çalışma, hayat bilgisi dersi öğretim programlarında sağlık konularına odaklanmış ve bununla ilgili kavramsal, tanımlayıcı ve açıklayıcı bilgiler sunulmuştur. Bu açıklamalar ışığında araştırmanın amacı, hayat bilgisi dersi öğretim programlarında sağlık konularının mevcut durumunu incelemek ve ilgili alana destekleyici ve geliştirici bazı öneriler sunmaktır.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, verilerin toplanması ve analizi, veri analizi süreci ile ilgili açıklamalara değinilmiş; ayrıca geçerlik ve güvenilirlik konularına yönelik bazı bilgiler ifade edilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmanın temel özelliklerinden biri, mevcut veya geçmişte var olan bir durumu inceleyerek, araştırmanın hedeflerine uygun olarak olayları ve olguları tanımlamak ve yorumlamaktır (Yin, 2003; Creswell, 2017). Dolayısıyla bu araştırma, geçmişten günümüze kadar gelen hayat bilgisi dersi öğretim programlarına ait dokümanların incelenmesini kapsadığı için nitel araştırmanın yapısına uygundur. Bu yazılı dokümanlar, geçmişte basılmış bir materyal olabileceği gibi günümüzde yazılan bir doküman da olabilir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Bu veri türünün seçilme gerekçesi ve özelliği, yazılı materyallerin detaylı bir şekilde incelenmesi, planlı ve sistemli yürütülmesi, dönemin bilgi ve konularını yansıtması ve bu şekilde ayrıntılı ifade edebilmesidir (Merriam, 2013; Wach ve Ward, 2013). Bu nedenle veri toplama aracının belirlenmesine ve verilerin elde edilme sürecine yön veren faktör, araştırmanın amacı ve problem durumudur. Araştırmanın veri toplama aracı belirlendikten sonra “*verilere nasıl ulaşıldı*”? sorusunu yanıtlamak gerekmektedir. Araştırmanın verileri iki kaynaktan elde edilmiştir. Bunlardan birincisi MEB’e bağlı TTKB’nin sitesinde öğretim programları bölümünde 2005 hayat bilgisi öğretim programı ile 2018 ve 2023 hayat bilgisi dersi öğretim programlarının pdf şekline ulaşılmış ve bilgisayar ortamına aktarılarak dosyalanmıştır. Daha sonra belli bir zaman diliminde Ankara Milli Kütüphane arşivinde 1930, 1948, 1968 yıllarına ait hayat bilgisi dersi öğretim programlarına ulaşılarak dijital ortama taşınmış ve programlar, yıllara göre sıralanarak dosyalanmıştır. Araştırmanın kapsamı ve sınırlılığını, aslında örneklem ölçütü belirler. Bu bağlamda araştırmaya dâhil edilen ve yılları belli olan öğretim programlarının ölçüt örneklem türüne uygun olduğu görülmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bu öğretim programlarının seçilme gerekçeleri içerisinde, 2005, 2018 ve 2023 programlarının dijital ortamda ulaşılabilir olması, 1930, 1948 ve 1968 programlarının kütüphanede tam metninin mevcut olması, maliyeti uygun olması, Cumhuriyet döneminde yaşanan ve dönemselsel olarak eğitim sürecine yansıyan sosyal, kültürel ve politik gibi nedenler, bu öğretim programlarının seçilmesinde etkili olmuştur.

Verilerin Analizi ve İnandırıcılık

Bu çalışmada, dokümanlarla elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda analiz süreci, sistemli bir şekilde şu adımlarla gerçekleştirilmiştir. Birinci kısımda veriler, analiz edilmeden önce sağlık ile ilgili konu ve açıklamalar için bir çerçeve oluşturulmuş; ikinci aşamada sağlıkla ilgili veriler kodlanmaya başlanmış ve içinde sağlık ile ilgili olmayan veriler ayıklanmış; Üçüncü kısımda kodlar bir araya getirilerek sağlıkla ilgili belirlenen temalar başlığında düzenlenmiştir. Ancak bu süreçte ilgili literatür ve alan uzmanına danışılmış ve temaların kodlarla uygunluğu ve uyumluluğu bu süreçte test edilmiştir; Dördüncü aşamada, tespit edilen bulgular, tablo haline getirilerek ilgili tema başlığında kodlar sıralanmış ve veriler, sistemli bir bütünlük kazanması adına aynı tablo içinde tekrar edici kodlara yer verilmemiştir. Kodlar arasındaki uyumu sağlamak ve iç tutarlılığı korumak amacıyla, ilgili tema ve kodlara uygun betimleyici açıklamalar hazırlanmıştır. Bu açıklamalar, doğrudan alıntılama stratejisi kullanılarak tablonun hemen altında, bulgular bölümünde sunulmuş ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu alıntılama kısmı, tamamıyla sağlık kapsamında ifade edilen konu ve açıklamalardan oluşmaktadır. Böylece, kodlanan verilerden sağlık konusuna uygun bir şekilde “*sağlık bilgisi, sağlık sorunları, sağlık kurumu, sağlık görevlileri ve sağlıklı spor*” olmak üzere beş tane tema ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik sürecinde, araştırmacı dışında iki alan uzmanına danışılmıştır. Bu süreçte verilerin iç tutarlılığı, kapsamı, kodlar arası uyumluluk karşılaştırması; ilgili literatürdeki çalışmalar, teyit edilebilirlik açısından bir araya getirilmiştir. Birbirinden bağımsız bir şekilde kod ve temalar üzerinde tartışılmış ve değişiklikler yapılarak veriler üzerinde uzlaşma sağlandıktan sonra,

tabloya yerleştirilmiş ve sonra doğrudan betimleyici açıklamalarla desteklenerek yorumlanmıştır. Tüm bu işlem adımları, araştırmanın inandırıcılığını sağlamak adına yapılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde hayat bilgisi dersi öğretim programlarına yönelik gerçekleştirilen analizlerin sonuçları ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 1. 1930 Hayat bilgisi dersi öğretim programında sağlık konularına yönelik içerikler

Öğretim programının yılı ve dersin adı	Tema	Kodlar
1930 Hayat bilgisi	Sağlık bilgisi	Vücuttaki azaların (organların) görevi, beden temizliği, okul temizliği, zararlı alışkanlıklardan uzak durmak, kişisel eşyaları temiz tutmak, hava ve solunum, beslenme, çevreyi temiz tutmak, alkolün zararı, mikrop, diş sağlığı, göz sağlığı.
	Sağlık sorunları	Sıtma, verem.
	Sağlık kurumu	Hıfzıssıhha, Hilâliahmer, Himayeietfal, Tagaddi hıfzıssıhhası
	Sağlık görevlileri	-----
	Sağlıklı spor	Koşmak, yürümek, oyun oynamak.

Tablo 1’de 1930 hayat bilgisi dersi öğretim programında sağlık konularına yönelik örnek betimleyici açıklamalardan bazılarının yer vermenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda temaların inandırıcılığını desteklemek ve kodlar arasında tutarlılığı sağlamak adına, programda sağlıkla ilgili belirtilen bilgiler şöyle açıklanmıştır:

Müşahedeye müstenit tetkiklerle çocuklara insanın vücudu ve vücuttaki azaların vazifeleri hakkında malûmat vermek ve buna müteallik hıfzıssıhha kaidelerini amelî bir surette öğretmek ve bilhassa her hususta çocukları temizliğe ve intizama alıştırmaktır (Maarif Vekâleti, 1930, s. 7).

Vücudunuzun ve elbisemizin temizliği; eller, yüz, ense, kulaklar, saçlar, tırnaklar ve ayaklar, mektepte temizlik; çamurlu ayakkabılarla dershaneye girmemek, dershaneyi kirletmemek, apteshaneleri temiz kullanmak, muslukları temiz tutmak (Maarif Vekâleti, 1930, s. 16).

Kışın mekteplerde temizlik, sokakların çamuru, mektebin çamurdan korunması, üstbaşımızın temizliği (Maarif Vekâleti, 1930, s. 16).

Yardım ve sıhhat teşkilâtı, Hilâliahmer, hastaneler, Himayeietfal ve bu teşkilâtın yardımları (Maarif Vekâleti, 1930, s. 24).

Hava ve teneffüs, ciğerlerimizin ehemmiyeti, kır havası, temiz hava, fena ve pis havanın tehlikeleri (Maarif Vekâleti, 1930, s. 24).

Başlıca hastalıklar, sıtma, verem, batakliklar, sivrisinekler, mektep dâhilinde sivrisinek, tozlar ve pislikler ile mücadele etmek; veremden sakınmak ve çareleri, hastalıkları tevlit eden mikroplar, mikroplardan korunmak (Maarif Vekâleti, 1930, s. 25).

İçkinin zararları, içki insana zarar verir ve diğer hastalıklara götürür (Maarif Vekâleti, 1930, s. 25).

Sıhî itiyatlar, duruş ve oturuşta, teneffüste, yemek ve içmek [terli iken soğuk su içmemek], yürümek, koşma ve oyunda dişlere ve el ayağa ihtimam; okuma ve yazmada gözlere dikkat etmek (Maarif Vekâleti, 1930, s. 19).

1930 Hayat bilgisi dersi öğretim programının bulguları genel olarak incelendiğinde, sağlıklı bireyler yetiştirmek adına yararlı bilgilerin mevcut olduğu söylenebilir. Bu bilgilerin, daha çok temel sağlık bilgisine yönelik olduğu görülmektedir.

Tablo 2. 1948 Hayat bilgisi dersi öğretim programında sağlık konularına yönelik içerikler

Öğretim programının yılı ve dersin adı	Tema	Kodlar
1948 Hayat bilgisi	Sağlık bilgisi	Okulda temizlik ve düzen, araçları temiz tutmak, beden temizliği, muayene, reçete, eczane, hastalıktan korunmak, yardımcı olmak, ilaç, vücudumuzun bölümleri, temiz hava, mendil kullanmak, vücudumuzu korumak, ecza kutusu, dişçi ve muayenehanesi, iç organlarımız ve görevi, beş duyu organı, uyku sağlığı, deri ve gözlemler, diş bakımı, saç bakımı, göz sağlığı, sağlıklı gelişim, neşeli olmak.
	Sağlık sorunları	Bulaşıcı hastalık, grip, bronşit, anjin, ateş, kırıklık, öksürük, ağrılar, sakatlık sıtma, trahom, verem, kızıl, kızamık, kuşpalazı, kabakulak, deri hastalıkları
	Sağlık kurumu	Hastane, dispanser, doğumevi, sağlık örgütü.
	Sağlık görevlileri	Doktor, eczacı, sağlık memuru, hasta bakıcısı.
	Sağlıklı spor	Yüzme ve güneş banyosu, oyun ve dinlenmek

Tablo 2’de 1948 hayat bilgisi dersi öğretim programında sağlık konularına yönelik örnek betimleyici açıklamalara yer verilmiştir. Nitekim temaların inandırıcılığını desteklemek ve kodlar arasında tutarlılığı sağlamak adına, sağlıkla ilgili program amaçları doğrudan şöyle açıklanmıştır:

Okulumuzda temizlik ve düzen, okulumuzun dersane, oda ve koridorlarını, bahçesini temiz tutmak; helâları ve muslukları temiz tutmak; helalara girip çıkma ve temizlemek, sınıfta temizlik düzeni ile uğraşacak olanların seçilmesi ve her öğrencinin bunlara nasıl yardım edeceği, okul bahçesini, helalarını, koridorlarını temiz tutmak (MEB, 1948, s. 46).

Hastalıklar

Arkadaşlarınızdan ve ailemizden hasta olanlar; geçirdiğimiz hastalıklar (Çocukların kendi geçirdikleri hastalıklarla ilgili serbest anlatmalar) (MEB, 1948, s. 52).

Doktor geliyor, dışardan çağrılan doktorlar, doktor nasıl muayene ediyor? Reçete ve önemli hastalıklarda muhakkak doktora başvurmalıdır (MEB, 1948, s. 52).

Eczane ve eczanenin öteki dükkânlardan farkı, eczacı ve ilâçlar (MEB, 1948, s. 52).

Eğitsel sonuçlar, hasta olmamaya çalışalım; evde hasta olduğu zaman gürültü yapmayalım, yardıma hazır olalım; bulaşıcı hastalığa tutulanlarla temas etmeyelim (MEB, 1948, s. 52).

Vücudumuz

Vücudumuzun kısımları (MEB, 1948, s. 53).

Vücudumuzun temiz tutulması, temizlenme yollarının öğretilmesi ve mendil kullanımı (MEB, 1948, s. 53).

Kış ve hastalıklar

Hasta olmamak için vücudumuza iyi bakmalıyız; sağlık en büyük nimettir, kışın insanlar daha çok hasta olabilir; kışın sık görülen hastalıklar içerisinde, grip, bronşit, anjin... (Bu hastalıklara tutulan çocukların serbest anlatmaları) (MEB, 1948, s. 64).

Hangi hastalar hastaneye giderler ve hastanenin ayrı ayrı kısımları, bunların iç görünüşleri, hastanede hastalara bakım (MEB, 1948, s. 64).

Dişçide, dişçinin muayenehanesinin içten görünüşü, dişçinin kullandığı aletler ve dişçi, dişleri nasıl tedavi eder (MEB, 1948, s. 64).

Sağlık en büyük nimettir, kışın hasta olmamak için iyi giyinelim, hasta olduğumuz zaman verilen ilaçları alalım; evde hasta olduğu zaman, onu üzecek hareketler yapmayalım, daima yardıma hazır olalım (MEB, 1948, s. 64).

Sağlığımızı koruyalım

Çabuk büyüme ve kuvvetli olmak için sağlığımızı korumalıyız. Yiyecek ve içeceklerimiz, bunların temizlik ve tazelikleri, yemek saatlerinin ayarlanması, giyeceklerimiz, bunların temizliği ve mevsimlere göre cinsleri, çalışma, oyun, dinlenme ve uyku zamanları ve bunların ayarlanması; tabiki sağlıklı büyüme için hastalıklardan korunmalıyız (MEB, 1948, s. 86).

Hastalıklar içerisinde, sıtma, trahom, verem, kızıl, kızamık, kuşpalazı, kabakulak, deri hastalıkları vs. (Ders yılı içinde öğrencilerin geçirdikleri ve çevrede fazlaca rastlanan hastalıklar üzerinde durulur), bu hastalıkların sebepleri ve yayılması, bunlardan korunma yolları ve hastaların bakımı (Çevredeki doktor, sağlık memuru ve eczacının çalışmaları incelenir) (MEB, 1948, s. 86, 89).

Çevremizdeki sağlık kurumları, çevredeki bir hastane, dispanser, doğumevi veya bir sağlık örgütü incelenir (MEB, 1948, s. 87).

1948 Hayat bilgisi dersi öğretim programının bulguları incelendiğinde, toplumun sağlığı ve geleceği adına sağlıklı bireyler yetiştirmek için faydalı bilgilere yer verilmiştir. Bu bilgiler, daha çok temel sağlık bilgisine yönelik olmakla birlikte, sağlık sorunları, sağlık kuruluşları, sağlık görevlileri ve sağlıklı spor ile ilgili konular olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 1968 hayat bilgisi dersi öğretim programında sağlık konularına yönelik içerikler

Öğretim programının yılı ve dersin adı	Tema	Kodlar
1968 Hayat bilgisi	Sağlık bilgisi	Sağlık, beslenme, temizlik, kişisel eşya temizliği, temiz giyinmek, çevre ve hava, güneşten faydalanma, aşı olmak, ilaç kullanmak, iç organlarımız, sağlıklı beslenmek, sağlık kuralları, sofraya ve yemek adabı, vücudun bakımı, temiz içme suyu, sağlıklı büyüme, bulaşıcı hastalık ve korunmak.
	Sağlık sorunları	Verem, sakatlık, kızıl, kızamık, boğmaca, kabakulak.
	Sağlık kurumu	Kızılay, Dispanser, hastane
	Sağlık görevlileri	Doktor
	Sağlıklı spor	Açık havada yararlanmak, spor, oyun, dinlenmek, eğlenmede dengeli olmak.

Tablo 3'te 1968 Hayat bilgisi dersi öğretim programında sağlık konularına yönelik örnek betimleyici açıklamalardan bazıları şunlardır: Dersane, çocukların rahatlık ve sağlıkları düşünülerek tertiplenmelidir. Sınıfta buldukları bölgeyi temiz tutmak ve bir sınıfta çocukların vücut yapısı, hareket kabiliyeti, büyüme hızı, ruhsal özellikleri, davranışı ehemmiyetlidir (MEB, 1968, s. 47).

1968 Hayat bilgisi dersi öğretim programında sağlık konularına yönelik örnek betimleyici açıklamalardan bazıları da şöyle belirtilmiştir:

Daha iyi yaşam yeteneklerini geliştirmek için sağlık, beslenmek ve sıhhatli yaşamak; dershanemizde temizlik, okula gelmeden önce zamanında yatmak ve kalkmak, temizliğe ve giyinmeğe dikkat etmek, ders araç ve gereçleri temiz kullanmak; verem haftası ve Kızılay haftası (MEB, 1968, s. 47).

Sağlığımızı nasıl koruyalım? Vücudumuzun temizliği (El, yüz, tırnak, kulak, saç, diş bakımı, mendil kullanmak, yıkamak, iyi beslenmek, sağlıklı büyümeye yarayan iyi besinler almak, yiyecek ve içecek temizliğine önem vermek, beslenmede sağlık kurallarına uymak) (MEB, 1968, s. 47).

Belli başlı kış hastalıkları, evde ve çevrede görülen hastalıklar, çocuk hastalıkları ve korunma yolları (öğrencilerin kendi geçirdikleri hastalıklar, kızıl, kızamık, boğmaca, kabakulak gibi) (MEB, 1968, s. 50).

Sağlığımızı koruyalım, vücudumuzu tanıyalım, vücudumuzun bakımı, sağlığımız için iyi beslenme, çevremizdeki sağlık kurumları ve bunlardan yararlanmak (MEB, 1968, s. 57).

Çevremizdeki sağlık kurumları (Dispanser, hastane vb.), sağlığımız için çalışanlar ve ilişkilerimiz, çevremizin sağlığını korumada bize düşen ödevler, evi, sınıfı, okulu ve çevreyi temiz tutmak, zamanında aşı olmak, bulaşıcı hastalıklardan korunmak, zararlı hayvanlarla mücadele etmek, içme suyu temizliğine dikkat etmek (MEB, 1968, s. 58).

1968 Hayat bilgisi dersi öğretim programının bulguları değerlendirildiğinde, toplumun sağlığı ve geleceği adına sağlıklı bireyler yetiştirmek için faydalı bilgilere yer verilmiştir. Bu bilgiler, daha çok temel sağlık bilgisine yönelik olmakla birlikte, sağlık sorunları, sağlık kuruluşları, sağlık görevlileri ile ilgili konular olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 2005 Hayat bilgisi dersi öğretim programında sağlık konularına yönelik içerikler

Öğretim programının yılı ve dersin adı	Tema	Kodlar
2005 Hayat bilgisi	Sağlık bilgisi	Sağlığı korumak, beslenme, temizlik, kişisel bakım, aşı olmak, düzenli uyku, ilk yardım, acil durum, barınma, çevreyi temiz tutmak, sorumluluk almak, duyu organları, organların işlevleri, sağlıklı yaşam, olumlu duygu, günlük alışkanlıklar, dengeli beslenme, sağlıklı ürünler.
	Sağlık sorunları	-
	Sağlık kurumu	-
	Sağlık görevlileri	-
	Sağlıklı spor	Spor yapmak, olimpiik eğitim, sağlık kültürü

Tablo 4'te 2005 hayat bilgisi dersi öğretim programında sağlık konuları, genelde “sağlık kültürü ve spor kültürü” kazanımları kapsamında oluşturulmuştur. Güvenlik ve korunma birimi kapsamında, sağlığın korunmasına yönelik temel bilgi, beceri ve kavramların kazandırılmasında şu konular ön plana çıkmaktadır: düzenli uyku, aşı yaptıırma, dengeli beslenme, kişisel hijyen, düzenli spor yapma, temizlik, ilk yardım uygulamaları, acil durumlarda başvurulacak kişi ve kurumların tanınması ile temel ihtiyaçların (beslenme, uyku, barınma) bilincinin oluşturulmasıdır. Ayrıca, sağlık ve spor kültürü ile olimpiik eğitim unsurları da bu kavramlar arasında yer almaktadır. Nitekim temaların inandırıcılığını desteklemek ve kodlar arasında tutarlılığı sağlamak adına, sağlıkla ilgili program kazanımları doğrudan şöyle açıklanmıştır:

Sınıfını, okulunu ve çevresini temiz tutmak ve korumak için sorumluluk alır (MEB, 2005, s. 47). Fiziksel özelliklerini fark ederek kendini tanır ve tanıtır (MEB, 2005, s. 48). Sağlığını korumak için aşı olması gerektiğini anlar ve aşı olmaktan kaçınmaz ve sağlıklı yaşam için aşı olmanın gerekliliğini açıklar (MEB, 2005, s. 109).

Kişisel bakımını sağlamak için yapabileceklerini belirler (MEB, 2005, s. 49). Bedeninin bakım ve korunmasını yapar (MEB, 2005, s. 50).

Bedensel özelliklerdeki bireysel farklılıkları fark eder; beslenme saatinde temizlik ve görgü kurallarına uyar; büyüme ve sağlıklı olmak için beslenmenin önemini açıklar (MEB, 2005, s. 50).

Duyu organlarının çevreyi tanımadaki rolünü fark eder ve duyu organlarının işlevlerini belirtir; günlük yaşam alışkanlıklarının sağlıklı olmadaki önemini belirtir (MEB, 2005, s. 50).

Vücudunun bölümlerini tanıyarak kendisinin ve arkadaşlarının vücudunun değerli olduğunu kabul eder (MEB, 2005, s. 56).

Tablo 4'te bulgular genel olarak irdelendiğinde, 2005 hayat bilgisi dersi öğretim programında sağlık konuları, ağırlıklı olarak sağlık bilgisine yönelik olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sağlıklı spor ile ilgili bazı temel sağlık konularına da yer verilmiştir. Ancak, sağlık sorunları, sağlık kurumu ve sağlık görevlileri temalarına ait herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

Tablo 5. 2018 ve 2023 Hayat bilgisi dersi öğretim programında sağlık konularına yönelik içerikler

Öğretim programının yılı ve dersin adı	Tema	Kodlar
2018 ve 2023 Hayat bilgisi	Sağlık bilgisi	Kişisel bakım, sağlıklı ve güvenli yaşam, dengeli beslenme, sağlıklı ürünler, tuvalet eğitimi, saç bakımı, bulaşıcı hastalıklardan korunmak, ilaç kullanmak, bitkisel ve hayvansal besinler, gazlı içecekler, ellerimizi yıkamak, sofrada adabı, temizlik kuralları, yemeğe dua ile başlamak, ihtiyaç kadar yemek, kitle iletişim araçları ve sağlık, sağlıklı büyüme ve gelişme, bilinçli tüketici davranışları, sağlıklı ürünler, hijyen kuralları.
	Sağlık sorunları	Obezite, diyabet, çölyak ve besin alerjisi.
	Sağlık kurumu	Hastane, aile sağlığı merkezi/sağlık ocağı, eczahane.
	Sağlık görevlileri	Diş hekimi, doktor, hemşirelik, eczacı
	Sağlıklı spor	Düzenli spor yapmak,

Tablo 5'te 2018 ve 2023 hayat bilgisi dersi öğretim programında sağlık konularının bir tablo üzerinde sunulduğu görülmektedir. Bunun nedeni her iki programın sağlık konusu ile ilgili içerikleri genel olarak aynı olduğu için benzer ifadeleri önlemek ve okuyucuya tatmin edici bilgiler sunmak için bu betimleyici bulgular, aynı tablo üzerinde belirtilmiştir. Nitekim hayat bilgisi dersi öğretim programlarının özel amaçlarında, sağlık ile ilgili temel bilgi, beceri ve kavramların olduğu görülmektedir. Diğer programlardan farkı incelendiğinde, sağlık konu ve bileşenlerin, bu öğretim programlarında kazanım düzeyinde ifade edilmiş olması ve sistemli, öznlü, genel, kapsayıcı ve sağlık teknolojilerine yönelik açıklamalara değinmesidir. Program gelişimi açısından değerlendirildiğinde, bilgi temeli olmakla birlikte beceri ağırlıklı sağlık konularının ağırlığı dikkat çekicidir. Özellikle temaların seçilmesi ve kapsayıcılığı gayet uyumludur. Bu sebeple son güncellenen öğretim programları, öğrencilerin sağlık konularına yönelik temel bilgi, beceri, değer ve kavramlarının gelişimini desteklemekte ve bunların kazanım düzeyinde edinimi sağlanmaya çalışılmıştır. Bireylerin sağlıklı bir toplum oluşturmaları adına kişisel bakım becerilerini geliştirmeleri önemlidir. Artık sağlıklı ve güvenli bir yaşam sürme bilincine sahip olmak kaçınılmazdır. 2018 ve 2023 hayat bilgisi dersi öğretim programında sağlık okuryazarlığının gelişimi adına faydalı ve yararlı olabilecek konu ve bilgiler mevcuttur. Bu konu başlıkları ve kazanımlar değerlendirildiğinde, dengeli beslenme, kişisel bakım, sağlığını korumak, sağlıklı hayat en önemli konular arasındadır. Nitekim temaların inandırıcılığını desteklemek için sağlıkla ilgili program kazanımları doğrudan şöyle açıklanmıştır:

1. Sınıf hayat bilgisi dersi

Kişisel bakımını düzenli olarak yapar (MEB, 2018, s. 14; MEB, 2023, s. 14).

El, yüz yıkamak ve dişleri usulüne uygun olarak fırçalamak, banyo yapmak, saç taramak, tuvalet eğitimi ile günlük kıyafetlerini giymek ve özenli kullanmak üzerinde durulur, ayrıca kişisel bakımda sürekliliğin sağlanması vurgulanır ve kişisel bakımını yaparken kaynakların verimli kullanılması gerektiğine değinilir (MEB, 2018, s. 14; MEB, 2023, s. 14).

Kitle iletişim araçlarını kullanırken beden sağlığını korumaya özen gösterir (MEB, 2018, s. 14; MEB, 2023, s. 14).

2. Sınıf hayat bilgisi dersi

Sağlıklı büyüme ve gelişme ile kişisel bakım, spor, uyku ve beslenme arasındaki ilişkiyi fark eder (MEB, 2018, s. 19; MEB, 2023, s. 19).

Sağlıkla ilgili hizmet veren kurumları ve meslekleri tanıyarak hastane, aile sağlığı merkezi/sağlık ocağı, eczane gibi kurumlar ile doktorluk, hemşirelik, eczacılık ve diş hekimliği gibi meslekler üzerinde durulur (MEB, 2018, s. 19; MEB, 2023, s. 19).

3. Sınıf hayat bilgisi dersi

Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanır (MEB, 2018, s. 24; MEB, 2023, s. 24).

Yiyecek ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir, özellikle yiyecek satın alınan yer, ürünün rengi, şekli, kokusu, son kullanma tarihi ve içeriklerine dikkat ederek alışveriş yapma üzerinde durulur (MEB, 2018, s. 24; MEB, 2023, s. 24).

Obezite, diyabet, çölyak ve besin alerjisi gibi sağlık sorunlarına da dikkat çekilir ve yiyecek israfından kaçınmanın önemi üzerinde durulur (MEB, 2018, s. 24; MEB, 2023, s. 24).

2018 ve 2023 hayat bilgisi dersi öğretim programında çocukların sağlık becerilerinin gelişimi adına çok sayıda yararlı kazanımın programda yer aldığı görülmektedir. Cumhuriyetin ilk programlarından biri olan 1930 ilköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programından 2023 öğretim programına kadar sağlıklı bir toplum yaratmak, sağlıklı nesiller oluşturmak adına her zaman sağlık ile ilgili konu ve içeriklere yer verildiği görülmektedir. Bireylerin sağlık konusunda bilinçlenmeleri ve sağlık ile ilgili bilgi ve becerilerinin gelişmesi adına öğretim programları, yararlı bilgilerle donatılmıştır. Ancak bu öğretim programlarına yöneltilebilecek en önemli eleştirilerden biri son dönemlerde küresel çapta ortaya çıkan salgın problemler, virüsler ve benzeri hastalıklara vurgu yapılmadığı söylenebilir. Ancak ders kitaplarına yansımaları, bu araştırma kapsamında olmadığı için öğretim programının ders kitabına nasıl yansıdığı ayrı bir araştırma kapsamında değerlendirilebilir. Ancak 2023 hayat bilgisi dersi öğretim programında küresel salgınlar ibaresi kazanımlarda geçmemektedir. Hatta son dönemde Covid-19 pandemisi, kazanım açıklamalarında yer almadığı görülmektedir. Sadece besin temelli hastalıklar ile ilgili örnekler verilmiştir. Bu yüzden güncel sağlık konuları ve sorunların öğretim programlarına yansımaları, öğrencilerin sağlık okuryazarlıklarının gelişimine yardımcı olabilir, böylece güçlenebilir ve sağlık konularına daha duyarlı hale gelebilirler.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada cumhuriyetin ilanından sonra gerçekleştirilen 1930, 1948, 1968, 2005, 2018 ve 2023 hayat bilgisi dersi öğretim programlarında sağlık konularının mevcut durumu araştırılmıştır. Bu sebeple sağlık konuları, kapsamlı bir araştırmaya alınmış ve bunun sonucunda analiz edilerek karşılaştırmalı bir şekilde yorumlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre 1930 hayat bilgisi dersi öğretim programında, “vücuttaki organların görevi, beden temizliği, okul temizliği, zararlı alışkanlıklardan uzak durmak, kişisel eşyaları temiz tutmak” gibi temel sağlık bilgisine yönelik açıklamalara sıklıkla yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sağlık okuryazarlığının gelişimine yardımcı olabilecek temizlik konularının ağırlığı dikkat çekicidir. Bu konuların fazla olmasının sebebi, öğrencilerin bulunduğu yaş evresinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin sağlık ile ilgili temel bilgi, beceri, değer ve kavramları öğrenmelerini destekleyici açıklamalara yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Osmanlı döneminden kalma Hıfzıssıhha, Hilâliahmer, Himayietfal isimli sağlık ile ilgili kurumlara da değinmesi dikkat çekicidir. Fakat sonraki programlarda 1948’de artık hastane ismi olarak geçtiği görülmektedir.

Öğretim programlarında tespit edilen ortak konular; “*vücudun organları, kişisel temizlik, hastalıklar, korunma yolları, sağlık kurumu, sağlık görevlileri, spor yapmak, beslenmek*” şeklindedir. Bu sonuçlar açısından programlar değerlendirildiğinde, bireylerin sağlık konularına yönelik bilgi ve becerilerinin gelişmesi, sağlıklı bir toplumun oluşması için temel bir alan olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal ve bilişsel sağlığını sürdürebilmesi için hastalık ve sağlık kavramlarını anlamaları ve bilgi düzeylerini artırmaları gerekmektedir. Bu süreçte, sosyal ve kültürel yapılar ile kazanılan deneyimler, özellikle gelenekler, görenekler ve inançlar, bu bilgi birikiminin oluşumunda önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin çocukluktan itibaren sağlıkla ilgili konularda eğitilmesi bir gerekliliktir. Bu şekilde bireyler, sağlıklı yaşam becerilerini kazanarak, yaşamları boyunca sağlıklı bireyler olma yolunda önemli bir adım atmış olacaklardır (Çoban ve Özcebe, 2019). Yapılan bir araştırma sonucuna göre ortaöğretimde okuyan çocukların sağlık okuryazarlıklarının düşük olduğu, fakat sağlık konularına yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiş, bu nedenle çocukların ilköğretim çağından itibaren sağlık okuryazarlık bilgisine sahip olmalarının ileriki yaşlarında sağlık bilgilerinin gelişimine olumlu bir etkisi olabileceği öngörülmektedir (Sönmez, 2015).

Hayat bilgisi dersi öğretim programında, sağlık konuları kapsamında ortaya çıkan temalarda en çok sağlık bilgisi ile ilgili sonuçlar olduğu tespit edilmiştir. Sağlıklı bir toplum için öğrencilerin sağlık bilgisine sahip olması gerekir, çünkü sağlıklı bireyler, toplumun geleceği ve devamlılığı açısından önemlidir. Öğretim programlarında sağlık görevlisi ve sağlık kurumu temalı bulguların azlığı dikkat çekmektedir. Konuların genelde öğrencilerin kişisel sağlık bilgisine yönelik olduğu yorumlanabilir. Ayrıca bazı yerlerde toplumsal ve çevresel sağlık konularına da yer verilmiştir. Örneğin, çocuklara bulaşıcı hastalıklardan korunma yolları, bu konular arasında sayılabilir. Ancak ilgili literatürde, bu tarz sağlık problemleriyle başa çıkmak için sadece sağlık okuryazarlık bilgisinin yetmeyeceği, aynı zamanda sosyal ve ekonomi gibi faktörlerin de etkili olduğu ifade edilmiştir (Kıckbusch, 2001; DeWalt ve Hink, 2009).

2005 Hayat bilgisi dersi öğretim programında sağlık kültürü, spor kültürü ve olimpiik eğitim adlı konular, ayırt edici sonuçlar olarak görülebilir. 2018 ve 2023 hayat bilgisi dersi öğretim programında, gelecekte sağlıklı bir toplum oluşturmak adına bireylerin kişisel bakım becerilerinin gelişimleri üzerinde durulduğu görülmektedir. 2018 ve 2023 hayat bilgisi dersi öğretim programında, dengeli beslenmek, kişisel bakım, sağlığını korumak ve sağlıklı hayat en önemli konular arasında yer almaktadır. Ayrıca sağlıklı bireyler olmak için spor yapmanın önemli olduğu ifade edilmiştir. Yapılan bir araştırma sonucuna göre sağlıklı bireylerin yetişmesinde okulda verilen bütüncül sağlık okuryazarlık bilgisinin önemli bir etkisi olduğu belirtilmiştir (Bröder ve diğerleri, 2017).

Sağlıklı bir ilerleme sağlayan toplumlar, belli bir gelişmişliğe ulaşmış ve sağlıklı bireylerin oluşmasında da etkin rol oynamaktadır. Özellikle dijital çağ denilen bu devirde sağlık bilgisine sahip bireylerin yetişmesi artık beklenen bir durumdur (Eyüboğlu, 2023). Çünkü yaşadığımız çağda hızlı kentleşme, teknolojik ilerlemeler, çeşitli araç-gereçlerin otonomlaşması, çevresel atık ve hava kirliliği gibi nedenler, beraberinde hareketsiz ve stresli bir yaşamı getirmektedir (Sönmez ve Bilir Seyhan, 2016). Dolayısıyla sağlıklı bireylerin yetişebilmeleri açısından düşünüldüğünde, çocuklar için okulda temel sağlık bilgisini içeren konuların, öğretim programlarında yer almasının (Winkelman ve diğerleri, 2016; Ustaoglu-Çelik ve Kozaner-Yeniğül, 2022) sağlıklı yaşam adına pozitif katkıları olacağı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin okulda almış oldukları sağlıklı bir eğitim sürecinin, onların sağlıklı, olumlu davranışlar sergilemelerine destek olduğu ifade edilmiştir (Pelitoğlu ve diğerleri, 2013). Bu araştırmanın sonuç ve bulgularından hareketle şu öneriler yapılabilir: Günümüz dünyasının küresel sağlık problemleri ve güncel sağlık olayları temel alındığında, hayat bilgisi dersi öğretim programında sağlık konularının öğretimi daha önemli bir duruma gelmiştir. Bireylerin, sağlık ile ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmek için okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanılabilir. Etkinlik temelli öğretimle öğrencilere sağlık konuları öğretilir. Değerler aracılığıyla öğrencilerin sağlık okuryazarlıkları geliştirilebilir. Bu açıdan bakıldığında bireylerin, sağlık ile ilgili bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik şu temel önerileri sıralamak mümkündür:

1. Bireylerin sağlık bilgi ve becerilerini geliştirmek için öğretim programları düzenli olarak gözden geçirilmeli ve güncellenmelidir. Programlar, çağın gereksinimlerini ve sağlık alanındaki yeni gelişmeleri yansıtmalıdır. Bu durum, özellikle dijital çağda önemlidir, çünkü sağlıkla ilgili doğru bilgiye erişim, artık dijital platformlardan sağlanmaktadır. Bu nedenle öğrencilere, internet kullanımına yönelik sağlıkla ilgili bilgi ve beceriler de öğretilmelidir.
2. Yaşadığımız bu dijital çağda, dijital sağlık konularına odaklanılmalıdır. Örneğin, güvenli internet kullanımı, dijital sağlık kaynaklarına erişim ve çevrim içi sağlık bilgisinin değerlendirilmesi gibi konulara yer verilebilir.
3. Günümüzde küresel sağlık problemleri temel alındığında, hayat bilgisi dersi öğretim programında, kişisel bakım becerilerine daha fazla vurgu yapılmalıdır. Öğrencilere temel hijyen uygulamaları, sağlıklı beslenme alışkanlıkları, düzenli egzersiz yapmanın önemi gibi konularda pratik bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır.
4. Sağlık okuryazarlığı, sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda toplumsal ve çevresel düzeyde de önemlidir. Dolayısıyla hayat bilgisi dersi öğretim programında, öğrencilerin çevre sağlığı, toplumsal hastalıkların önlenmesi gibi konuları anlamalarını ve bu konularda bilinçlenmelerini sağlamalıdır.

5. Öğrencilere sağlık kurumları ve sağlık görevlilerinin rolleri hakkında bilgi verilerek ilgili personeller okula davet edilerek sağlık bilinci kazandırılmalıdır. Bu faaliyet, öğrencilerin sağlık hizmetlerine erişimi konusunda bilinçlenmelerine ve sağlık sorunlarını çözmek için uygun kaynaklara yönlendirilmelerine yardımcı olacaktır.
6. Çocukların sağlık kültürünün geliştirilmesinde ebeveynlerin ve toplumun da rolü büyüktür. Okullar, ebeveynleri sağlık eğitimine dâhil etmeli ve toplumla işbirliği içinde olmalıdır. Ayrıca, toplumda sağlık bilgi ve becerilerin artmasıyla toplumun sağlık okuryazarlığının gelişmesinde etkili olan kampanyalar ve etkinliklere katılım desteklenmelidir.
7. Öğrencilere sağlık konularını öğretmek için çeşitli öğretim materyalleri kullanılmalıdır. Bunlar arasında etkileşimli uygulamalar, video dersleri, oyunlar ve simülasyonlar yer alabilir. Bu tür materyaller, öğrenmeyi eğlenceli hale getirecek ve öğrencilerin konuları daha iyi anlamasını sağlayacaktır.
8. Son olarak öğretmenlerin, sağlık konularını etkili bir şekilde öğretebilmeleri için onlara gerekli eğitim ve destek sağlanmalıdır. Bu durum, öğretmenlerin konuları daha etkili bir şekilde aktarabilmelerini ve öğrencilere sağlık bilinci kazandırmalarını sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akkaya, A. (2023). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi. Kırşehir.
- Alu, A. (2017). Sağlıkın temel kavramları. *Sağlık Yönetimi Dergisi*, 1 (2), 32-41.
- Apfel, F., & Tsouros, A. D. (2013). Health literacy: the solid facts. Copenhagen: *World Health Organization*, 3-26.
- Arı, S. (2024). Hayat bilgisi ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurları. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (14), 1194-1207. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1429502>
- Aşkan, A. (2022). *Hayat bilgisi dersi öğretim programlarında beceriler, değerler ve kavramlar*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi. Kırşehir.
- Atik, S., & Aykaç, N. (2019). Hayat bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesi (1926-2018). *Trakya Journal of Education*. 9(4), 708-722.
- Bröder, J., Okan, O., Bauer, U., Bruland, D., Schlupp, S., Bollweg, T. M., ... & Pinheiro, P. (2017). Health literacy in childhood and youth: a systematic review of definitions and models. *BMC Public Health*, 17(1), 1-25. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4267-y>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Centers for Disease Control and Prevention, [CDC], (2023) *What is health literacy*. Retrieved December 31 2023 <https://www.cdc.gov/healthliteracy/learn/index.html#:~:text=Personal%20health%20literacy%20is%20the,actions%20for%20themselves%20and%20others>.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (H. Özcan, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çınar, S, Ay, A., & Boztepe, H. (2018). Çocuk sağlığı ve sağlık okuryazarlığı. *Sağlıkta Performans ve Kalite Dergisi*, 14(2), 25-39.
- Çoban, T. & Özcebe, H. (2019). Çocuklarda sağlığın geliştirilmesinde sağlık okuryazarlığının rolü. *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, 17 (3), 337-349.
- Demirci, K. (2022). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının ve ders kitaplarının duyuşsal kazanımlar ve sosyal ve duygusal beceriler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Ankara Üniversitesi. Ankara.
- DeWalt DA., & Hink A. (2009). Health literacy and child health outcomes: a systematic review of the literature. *Pediatrics*, 124 (3), 265-274. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-1162B>
- Eyüboğlu, E. (2023). Ebeveynler ve online sağlık bilgisi arama davranışı: Sağlık okuryazarlığı kapsamında bir inceleme. *TRT Akademi*, 08(19), 904-933.
- Gürdoruk, F., Aykulu, A., & Gürdoruk, S. (2024). İlköğretim hayat bilgisi kitaplarında çevre duyarlılığının yeri ve önemi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(33).
- Hagell, A., Rigby, E., & Perrow, F. (2015). Promoting health literacy in secondary schools: A review. *British Journal of School Nursing*, 10 (2), 82-87. <https://doi.org/10.12968/bjsn.2015.10.2.82>
- Jourdan, D. (2011). *Health education in schools: The challenge of teacher training*. Saint Denis: Inpes.

- Kaya, E. (2020). *Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin temeli: Toplu öğretim sistemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaymakçı, S. (2012) Sosyal bilgiler programında ilişkilendirmeler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 273-304.
- Kılcan, B., Seyhan, O., & Güneş, G. (2020). Sağlık okuryazarlığı ve sosyal bilgiler. İçinde, R. Turan & H. Akdağ (Eds.) *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar- IV* (s. 204-225). Ankara: Pegem Akademi.
- Kickbush, I. (2012). *Learning for well-being: a policy priority for children and youth in Europe. A process for change*. Lisbon: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Kickbusch, I. S. (2001). Health literacy: addressing the health and education divide. *Health Promotion International*, 16(3), 289-297.
- Maarif Vekâleti (1930). *İlk mektep müfredat program (Hayat bilgisi dersi öğretim programı)*, İstanbul: Devlet Matbaaları.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, (S. Turan Çev. Ed.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], (2005). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], (2023). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*, Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB]. (1948). *İlkokul programı (Hayat bilgisi dersi öğretim programı)*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB]. (1968). *İlkokul programı (Hayat Bilgisi dersi öğretim programı)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Nutbeam D. (2000). Health Literacy as a Public Health Goal: A Challenge for Contemporary Health Education and Communication Strategies into the 21st Century. *Health Promotion International*, 15(3), 259-267.
- Özçınar, A. (2024). Hayat bilgisi dersi 2005-2018 öğretim programları ve ders kitaplarında zaman ve yerleştirmeyi algılama becerisi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 13(1), 49-71. <https://doi.org/10.17497/tuhed.1347450>
- Pelitoğlu, F., Çıldır Pelitoğlu, F., & Özgür, S. (2013). İlköğretim öğrencileri için sağlık tutum ölçeği geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 32-56.
- Simovska V et al. (2010). *HEPS tool for schools – a guide for school policy development on healthy eating and physical activity*. Utrecht, NIGZ–Netherlands Institute for Health Promotion.
- Sönmez, S. (2015). *Ortaöğretimde sağlık okuryazarlığı*. [Yayımlanmamış doktora tezi] Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Sönmez, S., & Seyhan, G. B. (2016). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının sağlık kavramı açısından incelenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 146-174.
- Şahin, İ. & Özata, E. (2009). Türkiye'deki sağlık eğitiminin Finlandiya, Amerika (New Jersey ve Massachusetts), Kanada (Saskatchewan) sağlık eğitimleriyle karşılaştırılması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 606-623.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye'de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (8), 402-410.
- Tanrıöver, M. D., Yıldırım, H. H., Ready, F. N. D., Çakır, B., & Akalın, H. E. (2014). Sağlık okuryazarlığı araştırması. *Sağlık-Sen Yayınları*, 6, 42-7.
- Tay, B., & Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 341-374.
- Topaloğlu, S. (2023). *Hayat bilgisi ders içeriklerinin temel yaşam becerileri ve değerler bakımından analizi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Tuncer, Ö. (2009). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Ustaoglu-Çelik, A., & Kozaner-Yenigül, Ç. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sağlık ile ilgili içeriklere yer verilme durumu, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 880-895.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, 13, 1-11.

-
- Winkelman, T. N., Caldwell, M. T., Bertram, B., & Davis, M. M. (2016). Promoting health literacy for children and adolescents. *Pediatrics*, 138(6), <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1937>
- World Health Organization, [WHO] (2023). *Health Literacy*. Retrieved, December 31 2023 <https://www.who.int/activities/improving-health-literacy>.
- Yıldırım, A. & Simsek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. (2019). Türkiye Cumhuriyeti'nde dünden bugüne toplu öğretim anlayışı. *Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğilimler Dergisi*, 3(2), 60-69.
- Yin, R. (2003). *Case study research: design and methods*. USA. Sage Publications.

Extended Abstract

Society needs educated individuals to build a healthy future. However, it is not enough for these individuals to be educated; they also need to be physically, mentally, and emotionally healthy. If they are healthy individuals, they are also expected to have basic knowledge and skills related to health issues. This is because, starting from primary school, children are taught subjects that include fundamental knowledge and skills related to health to help them become healthy individuals. Children acquire basic knowledge and skills about health issues through the life studies course starting from primary school. Because life studies is a course based on a collective teaching approach (MoNE [Ministry of National Education], 2005; Kaya, 2020). This course, designed to help children learn about themselves, society, and the world they live in, was included in the primary education curricula of 1930, 1948, 1968, 2005, 2018, and 2023 (MoNE, 2005). Raising children as healthy individuals is important for the social future. In this context, acquiring basic knowledge and skills related to health issues in the life studies course in primary school can be beneficial for them to live as healthy individuals in the future. Since this study focuses on health literacy in the curriculum of the life science course, it may be useful to provide conceptual information about it and to ground the theoretical framework.

It is seen that studies on the life studies course curriculum (Tuncer, 2009; Şahin, 2009; Tay & Baş, 2015; Atik & Aykaç, 2019) are mostly on curriculum evaluation in the relevant literature. Especially today's global health problems, environmental issues, and climate-related challenges affect the entire world. These impacts also influence developments and innovations in the field of education. One of the areas influenced by these developments is the school curricula. After the proclamation of the Republic in Türkiye, curriculum studies continue to develop and update until today. Undoubtedly, the life studies course, an important subject in primary school for developing individuals' health literacy, is the curriculum examined in this research. In the light of these explanations, the aim of the research is to examine the health issues in the life studies course curriculum in terms of health literacy.

This study was conducted according to qualitative research method. The most prominent feature of this type of research is its focus on examining an existing situation—whether from the past or present—and defining and interpreting events and phenomena in line with the research's purpose (Yin, 2003; Creswell, 2017). For this reason, a case study covers the examination of a certain subject in documents. In line with the purpose of the study, this research utilized document analysis, which is one of the data collection tools used in qualitative research. The rationale and characteristic of this type of data is that written materials are examined in detail, carried out in a planned and systematic manner, reflect the information and topics of the period and are detailed in this way (Merriam, 2013; Wach & Ward, 2013). In this study, descriptive analysis techniques were used to analyze the document-based data collected. In this context, the analysis process was carried out systematically and in the following steps. In the first part, health-related topics and explanations were defined before analyzing the data; in the second stage, health-related data were started to be coded and data that were not related to health were extracted; in the third part, codes were brought together, and categories/themes were formed.

This research investigated the status of health literacy in the 1930, 1948, 1968, 2005, 2018 and 2023 life studies curricula after the proclamation of the republic. For this reason, health topics were included in comprehensive research and as a result, they were analyzed and interpreted comparatively. According to the results of the study, in the 1930 life studies curriculum, explanations about basic health knowledge such as "the duties of the parts of the body, body cleanliness, school cleanliness, staying away from harmful habits, keeping personal belongings clean" were frequently included. In addition, the weight of cleaning topics that can help students develop health literacy is noteworthy.

Societies that progress in a healthy manner reach a certain level of development and play an active role in shaping healthy individuals. Especially in this era called the digital age, it is now expected to raise individuals with health knowledge (Eyüboğlu, 2023). The inclusion of basic knowledge and skills in curricula in educational activities in order to raise individuals with basic health knowledge (Ustaoglu-Çelik & Kozaner-Yenigül, 2022) supports the results of this study. In addition, the education that students receive at school supports them to exhibit healthy and frugal behaviors (Pelitoğlu, Çıldır Pelitoğlu & Özgür, 2013). Based on the results and findings of this study, the following suggestions can be made: Global health problems and current health events should be reflected more in the Life Sciences

curriculum. Out-of-school learning environments can be utilized to improve individuals' health literacy. Health literacy knowledge can be taught to students through activity-based teaching. Students' health literacy can be improved through values.

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





Cumhuriyet'ten Günümüze Uygulanan İlkokul Programlarındaki Değişim ve Süreklilik Algısı

Perception of Change and Continuity in Primary School Curricula from the Republic to the Present

Emre ÇAKMAKCI¹
Nur ÜTKÜR GÜLLÜHAN²

doi: 10.38089/iperj.2025.204

Geliş Tarihi: 15.07.2024

Kabul Tarihi: 17.01.2025

Yayınlanma Tarihi: 31.03.2025

Özet: Bu araştırmada Türkiye'de Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar uygulanmış olan ilkökul Tarih ve Sosyal Bilgiler müfredat programlarında değişim ve süreklilik algısına nasıl yer verildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada temel nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın verilerine ulaşmak için Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan Ferit Ragıp Tuncor Arşiv ve Dökümantasyon Kütüphanesi arşivlerinden yararlanılmıştır. 1926 yılından günümüze kadar Türkiye'de uygulanmış olan ilkökul müfredat programları doküman analizi tekniği ile incelenmiştir. Çalışmanın bulguların göre; Cumhuriyetin ilk yıllarından 2005 yılı program değişikliğine kadar öğretmenlerin öğrencilerdeki daha çok değişim algısına yönelik olmakla birlikte değişim ve süreklilik algısının nasıl geliştirilebileceğine dair direktifler yer almaktadır. Fakat bu algı kavram olarak geçmemekte diğer bir ifadeyle değişim ve süreklilik algısı ile ilgili bir tanım ya da açıklama yer almamaktadır. 2005 yılı müfredat programı ile tanımlanmaya başlanılan bu becerinin, 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli yaklaşımıyla oluşturulan programda somut bir şekilde nasıl geliştirileceğine dair ifadeler yer almaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar kullanılan bazı İlkokul 4. sınıf Tarih ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında çeşitli araç ve gereçlerdeki değişimi hissettirmeyi amaçlayan konular tespit edilmiştir.

Abstract: In this research, it was tried to determine how the perception of change and continuity was included in the primary school History and Social Studies curricula that have been implemented in Türkiye from the declaration of the Republic until today. Qualitative research approach was adopted in the research. To access the data of the research, the archives of the Ferit Ragıp Tuncor Archive and Documentation Library, affiliated with the Ministry of National Education, were used. Primary school curricula implemented in Türkiye from 1926 to the present were examined using the document analysis technique. According to the study's findings, from the early years of the Republic until the curriculum change in 2005, there were directives aimed at improving the perception of change and continuity, as well as teachers' perceptions of change in students. However, this perception is not considered a concept, in other words, there is no definition or explanation regarding the perception of change and continuity. There are statements on how this skill, which started to be defined with the 2005 curriculum, will be developed in a concrete way in the program created with the Century of Türkiye Education Model in 2024. Topics aiming to make one feel the change in various tools and equipment have been identified in some primary school 4th grade history and social studies textbooks used from the first years of the Republic until today.

Anahtar Kelimeler: Müfredat, program, tarih, değişim ve süreklilik

Key Words: Curriculum, program, history, change and continuity

¹ Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye, e-cakmakci@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1632-8812>

² Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye, nur.utkur@iuc.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2062-5430>

Giriş

Çağlar boyunca var olan toplumların yaşamlarındaki, yapıp etmelerindeki değişiklikler tarihsel olarak bir sürekliliği takip etmektedir. Bu süreklilik içerisinde belirli bir nedensellik ilişkisi mevcut olmaktadır. Daha açık bir ifadeyle tarihi bir olay, kendinden önceki bir olayın sonucunu veya kendinden sonraki bir olayın sebebinin oluşturmaktadır. Birbiri ardına kronolojik olarak sıralanan bu olaylar kümesi, bir zincirleme reaksiyona benzetilebilir. Süreklilik olarak ifade edilen bu durum kesintisiz devam eden eylemler, olaylar ve hareketleri ifade etmek için kullanılır (Bıçak, 2004). Bu açıklamalarla sürekliliği nedensellik olarak da ifade edebiliriz. Değişim ise olay ve olgulara konu olan nesne ve kişilerin zamanın etkisiyle yaşadığı farklılaşmadır diyebiliriz. Her farklılaşma bir süreç içinde gerçekleşir. Bu sürecin, tarihsel zaman akışı olarak ifade edilebileceği düşünülmektedir. Bu zaman akışında gerçekleşen farklılaşmaların tamamı, nesneleredeki değişimin bütünlüğünü ve zamanını verir.

19 yy. Avrupa'sında zorunlu eğitimin ortaya çıkmasıyla birlikte, toplumun ihtiyaçları doğrultusunda eğitim kurumlarının amaçlarında da bazı değişimlerin meydana gelmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Zaman içerisinde eğitim programlarının nasıl olacağı öğrencilere neler kazandırılacağı, hangi bilgi ve becerilerin verileceği konusunda önemli planlamalar yapılmaya başlanmıştır. Günümüzde eğitim programlarında öğrencilere kazandırılması gereken bilgi beceri ve kazanımlar ayrıntılı olarak verilmektedir. Günümüzde öğretim programı kazanımları arasında önemli yer tutan becerilerin, özellikle son elli yıldır yaşanan sosyal, ekonomik, politik ve teknolojik gelişmeler neticesinde, eğitimcilerin gündemini daha fazla işgal ettiği görülmektedir. Yaşamın gittikçe karmaşıklaşması ve eğitilmiş insan sayısının çoğalması, beceri boyutu gelişmiş insanlara olan ihtiyacı arttırmıştır (Karadeniz, 2019).

Öğrencilere kazandırılmaya çalışılan temel becerilerden olan zaman ve kronolojiyi algılama ile değişim ve sürekliliği algılama becerileri çocuklarda sağlıklı bir zaman algısının oluşmasını sağlayarak, tarihsel süreçte meydana gelen değişimleri bütünlük içinde analiz etmelerini ve sentez yapabilmelerini sağlar (MEB, 2005). Öğrenciler sadece zamanın nasıl ölçüldüğünü anlamak ihtiyacında değildirler. Aynı zamanda, zamanın nasıl geçtiğini ve değişimin nasıl meydana geldiğini, değişimin sebeplerini de anlamaya ihtiyaç duyarlar (Özen ve Sağlam 2010).

Öğrencilerin, değişimin bir süreklilik olduğunu bilmeleri ve evrendeki her şeyin önlenemeyen sürekli bir değişim yaşadığını kavramaları önem arz etmektedir. Bu anlamda öğrencilerin toplumu, yaşadıkları kültürü ve kendilerini tanıyabilmeleri için, geçmiş-bugün-gelecek ilişkisini içselleştirmeleri gerekmektedir. Sosyal olayların, insanların, nesnelere ve mekânların geçmişten günümüze nasıl bir değişim ve gelişim gösterdiğinin anlaşılabilmesi zaman, kronoloji, değişim ve sürekliliğin anlaşılabilmesi ile yakından ilgilidir (Demircioğlu, 2007). Tarih derslerini ve Sosyal bilgilerin tarihle ilgili ünitelerini öğrenmek için temel gereksinimlerden biri, değişimin zamanın sonucu ve onun geçişinin bir kanıtı olduğunu anlamaktır (Maxim, 1997). Geçmişten bugüne nelerin değişip nelerin değişmediğinin farkına varılması, geçmiş ile bugün arasındaki farklılıkların ve benzerliklerin neler olduğunu bilmesi için öğrencilerde değişim ve süreklilik algısının gelişmiş olması gerekmektedir. Bu algıların gelişmiş olması öğrencilerin, geçmiş ile bugün arasında bütün farklılıkları görebilme bağlantı kurmasına yardımcı olacaktır (Özen ve Sağlam, 2010).

Araştırmanın konusunu teşkil eden ilkökul programlarını incelemekteki esas maksat, değişim ve sürekliliğin özellikle tarih dersi müfredat programlarında yer almasının gerekli olduğunun düşünülmesidir. Çünkü bu beceriye sahip olan öğrenciler üst düzey düşünerek geçmişten bugüne nelerin değişip nelerin devamlılık arz ettiğini, geçmiş ile bugün arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların neler olduğunu yorumlayabilecek; tarihsel süreçteki kopuşların ve devamlılıkların neler olduğunu algılayarak dünyadaki değişimi ve kültürel manadaki devamlılığı algılayabileceklerdir. Ayrıca bu becerinin ilgili programlarda bulunması, zaman ve kronoloji algısının öğrencilere kazandırılmasının da amaç edildiğini göstermektedir. Bu sebeple değişim ve sürekliliğin programlar özelinde tespit edilmesi ve ders kitaplarındaki yansımalarının görülmesi önemlidir.

Literatürde eğitim ve öğretim ortamlarında beceri ve değerlerin kazandırılması noktasında büyük bir yol göstericiliğe ve öneme sahip olan müfredat programları ve ders kitaplarında değişim ve sürekliliğin nasıl ele alındığını gösteren bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu becerinin geliştirilmesiyle ilgili çalışmaların kıymeti bir yana, değişim ve sürekliliğin doğru bir şekilde tanımlanması, programlarda var

olma durumları ve gerekçelerinin tespit edilmesi de ayrıca önemlidir. Bu açıdan da araştırma, literatüre katkısıyla önem arz etmektedir.

Literatürde yapılan araştırmalar; öğrencilerin değişimi algılamalarının daha kolay, sürekliliği algılamalarının ise görece daha zor olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin değişime göre sürekliliği algılamada zorluk yaşadıkları gözlenmektedir (Safran ve Şimşek, 2006; Kabapınar ve İncegöl, 2016; Kabapınar ve Sağlamgüncü, 2017). Konuları itibarıyla araştırmalar incelendiğinde; değişim ve süreklilik algısını geliştirme ve çeşitli öğretim yöntemler ile etkililiğinin tespitine yönelik çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır (Özen, 2010; Akbaba, Keçe ve Erdem, 2012; Tangülü, Tosun ve Topkaya, 2015; Kabapınar ve İncegöl, 2016; Aktaş ve Marancı, 2018; Çelik, Karadeniz ve Cabul, 2018; Kabapınar ve Sağlamgüncü, 2018; Karadeniz, 2019; Pamuk, 2020; Sel, 2020; Çurku, 2020; Kolbasar, 2021; Secim ve Ünlü, 2021; Turan, 2022).

Bu araştırmada Türkiye’de Cumhuriyet’in ilanından günümüze kadar uygulanmış olan ilkökul Tarih ve 1968 müfredat programıyla birlikte Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri birleştirilerek oluşturulan Sosyal Bilgiler müfredat programlarında değişim ve süreklilik algısına nasıl yer verildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğretim programlarında değişim ve süreklilik algısına yönelik nasıl bir yaklaşım benimsenmiştir?
- 2- Öğretim programlarında benimsenen değişim ve süreklilik algısının ders kitaplarındaki yansımaları nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de Cumhuriyet’in ilanı ile günümüze kadar uygulanmış ilkökul Tarih ve Sosyal Bilgiler müfredat programlarında değişim ve süreklilik algısına nasıl yer verildiğinin tespit edilmesidir. Bu amaç için temel nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Temel nitel araştırma yaklaşımı; yapılandırılmamış gözlem, yapılandırılmamış görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olgu ve olayların kendi doğal ortamları içinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek 2018).

Araştırma Grubu

Araştırmada Cumhuriyet’ten günümüze kadar Türkiye’deki ilkökullarda uygulanmış 1930, 1936, 1948, 1968, 1997, 2005, 2018 ve 2024 öğretim programlarının Tarih ve Sosyal Bilgiler bölümleri seçilmiştir.

Programların künyeleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya dahil edilen müfredat programları

Program Adı	Yayımlayan Kurum	Bölüm	Basım Yılı
İlk mektep müfredat programı	T.C. Maarif Vekaleti	Tarih	1930
İlkokul Programı	T.C. Kültür Bakanlığı	Tarih	1936
İlkokul Programı	T.C. Millî Eğitim Bakanlığı	Tarih	1948
İlkokul Programı	T.C. Millî Eğitim Bakanlığı	Tarih	1968
İlköğretim Okulu Programı	T.C. Millî Eğitim Bakanlığı	Sosyal Bilgiler	1997
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	T.C. Millî Eğitim Bakanlığı	Sosyal Bilgiler	2005
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	T.C. Millî Eğitim Bakanlığı	4-5. Sınıflar	2018
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	T.C. Millî Eğitim Bakanlığı	4. Sınıflar	2024

Bunların yanında öğretim programlarında var olan durumun yansımaları görmek adına ilgili dönemlere ait ders kitapları da veri kaynakları arasına alınmıştır. Bu kaynakların yer aldığı tablo aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın veri kaynaklarından olan ders kitapları

Program Adı	Yayımlayan Kurum	Basım Yılı
İlkokul Kitapları Tarih 4. Sınıf	Kültür Bakanlığı	1936
İlkokullar İçin Tarih 4	Ziya ŞÖLEN-Sabahattin ARIÇ	1967
İlkokullar İçin Sosyal Bilgiler 4	Ferruh SANIR-Tarık ASAL-Niyazi AKŞİT	1987
İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı (1. ve 2. Kitaplar)	Miyase KOYUNCU KAYA-Özgül DAĞ-Emine KOÇAK-Tuğrul YILDIRIM- Mehmet ÜNAL	2011
İlkokul Sosyal Bilgiler 4 Ders Kitabı	Sami TÜYSÜZ	2018

Bu çalışma, herhangi bir canlı varlık ya da kişi üzerinde gerçekleştirilmediği için etik kurul onayı alınmasını gerektirmemektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, Yıldırım ve Şimşek (2018) tarafından tanımlanan yazılı kaynakların analizini kapsayan bir yöntemdir. Veri analizi için Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından önerilen beş aşama izlenmiştir. Bu aşamalar; dokümanlara ulaşma, orijinalliğin kontrol edilmesi, dokümanları anlama, veri analizi ve veri kullanımını içermektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan dokümanlar Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan Ferit Ragıp Tuncor Arşiv ve Dökümantasyon Kütüphanesi arşivlerinden yararlanılmıştır. Çalışma grubuna dahil edilen ilkokul Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarına ait kopyalar çıkarılmıştır. Ayrıca döneme ait programların uygulamadaki yansımaları tespit etmek adına ilgili dönemlerde kullanılan ders kitapları da araştırma çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Doküman incelemesi tekniği ile analizleri yapılan öğretim programlarındaki değişim ve süreklilik algısına yönelik kısımlar tespit edilmek istenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Programlarda araştırma sorularına dönük mevcut tespitler birincil kaynaklardan doğrudan doğruya atıfta bulunarak ortaya konulmuştur.

Veriler toplanırken her bir program kitapçığının Tarih ve Sosyal Bilgiler derslerine ait bölümleri detaylı bir şekilde incelenerek, değişim ve süreklilik kavramları fiziksel olarak taranmıştır. Bu noktada değişim ve sürekliliğin tanımsal ifadesi yer almasa bile değişim ve sürekliliği karşılayan ve kavramsal olarak ifade eden açıklamaların varlığı aranmıştır. Elde edilen bulgular üzerinde değişikliğe veya açıklamaya gidilmeden bulgular bölümünde atıfta bulunarak ifade edilmiştir. Uygulanan bu yaklaşımlar dönemlere ait ders kitapları için de benimsenmiş ve bu bakış açısıyla veriler toplanmıştır.

Nitel verilerin analizinde Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) kullanılmış ve araştırmacıların arasındaki uyum oranı birinci problem için 0.96, ikinci problem için 0.94 olarak tespit edilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın amacına dayalı olarak incelenen öğretim programları ve ders kitaplarından elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırmanın süreci boyunca elde edilen bulgular, belirlenen iki ana başlık altında adım adım incelenmiştir.

Öğretim Programlarında Değişim ve Süreklilik Algısına Yönelik Nasıl Bir Yaklaşım Benimsenmiştir?

1930 müfredat programında değişim ve süreklilik algısının tanımı veya bu durumun amaçlandığını ifade eden bir bölüme rastlanmamıştır. Fakat ilkokullarda tarih dersinin hedeflerinin belirtildiği bölümde yer alan “Bugünkü medeniyetin uzun bir mazinin mahsulü olduğunu anlatmak” ifadesinin, medeniyetlerin kümülatif bir sürekliliğin içinde olduğunu yansıtmak amacıyla kullanıldığı düşünülmektedir (MV, 1930, s. 67). Ayrıca 4. sınıf konuları içerisinde yer alan “Beşeriyetin ilk zamanları” konusunda ele alınan “eski insanların kablettarih devirlerdeki hayatları” sunularak eski

medeniyetlerin yaşayışları ile günümüz toplumları arasında mukayese etmek suretiyle mevcut değişim ortaya konulmak istenmektedir (MV, 1930, s. 68).

1936 yılı ilkökul tarih dersi müfredat programının “direktifler” bölümünde aşağıda verilen ifadeler yer almaktadır (MV, 1936).

“Tarih dersleriyle bilhassa dikkat edilecek nokta, bugünkü insan ve cemiyet hayatın eskisinden farklı olduğu, insan ve cemiyet hayatının gittikçe değiştiğini talebeye kavratmaktır.

Öğretmen bizzat çocukların nasıl gittikçe büyümüş, ihtiyaçlarının ve yaşayışlarının nasıl değişmiş olduğuna, yeni doğumlar, ölümler, evlenmeler, yer ve meslek değiştirmeler dolayısıyla aile hayatında nasıl değişiklikler olduğuna, bulunulan şehirde şu veya burada yeniden dükkânlar, mağazalar, evler, çeşmeler yapılması, sokaklar açılması, ağaçlar yetiştirilmesi, su, gaz veya elektrik gerilmesi, fabrika açılması, yol yapılması, otobüs işlenmesi, şimendifer geçmesi, telefon tesisi, radyo getirilmesi gibi yeniliklerin oranın hayatında ne gibi değişiklikler yaptığını dikkat ettirerek bugünün dünden nasıl farklı olduğunu talebeye kavratmak ve bu değişikliklerin mukayesesini daha eski zamanlara doğru götürerek dünkü hayatın da daha evvelki zamanlardaki hayata nazaran nasıl değişmiş bulunduğunu onlara gösterecektir. Öğretmen bugün elimizdeki yaşayış vasıtalarının eskiden bu halde olmayıp gittikçe değiştiğine, mesela bugünkü tayyare, şimendifer, otomobil, otobüs, her nevi binek arabaları, öküz arabası, kağıt gibi nakil vasıtalarının eskiden mevcut olmadığına, bunlardan bazılarının memleketimize girmesi pek yeni olduğuna, dünyada kullanılmağa başlayalıdanberi de çok zaman geçmediğine çocukların dikkatini çekerek bu vasıtalarından her birinin hangi sıra ile insanlar tarafından kullanılmağa başladığını kavratmağa çalışacak, tenvir, muhabere, elbise gibi yaşayış vasıtalarının muhtelif devirlerde geçirdiği değişiklikleri çocukların anlayacağı bir dille gösterecek, sırası geldikçe ve mümkün oldukça muhtelif devirlerde muhtelif şekiller alan bu gibi yaşayış vasıtalarının asıllarını, modellerini veya resimlerini talebeye göstererek onlara bu hususta müşahhas fikirler verecektir.

Öğretmen bu yaşayış vasıtalarının yalnız değiştiklerine talebenin dikkatini çekmekle kalmıyarak bu yaşayış vasıtalarının değişmesiyle insan ve cemiyet hayatı üzerinde yaptıkları tesirleri de çocuklara kavratmağa çalışacak, bu suretle insan ve cemiyet hayatının gittikçe nasıl değişmiş, bugünkü hayatın dünkünden birçok noktalarda ne kadar ayrılmış olduğunu gösterecektir.

Öğretmen insanların bugünkü yaşayış tarzlarının eski zamanlardaki yaşayış tarzından nasıl daha farklı olduğuna dikkat ettire ilk insan ve cemiyet hayatının muhtelif cephelerini talebeye kavratacak, en eski cemiyet hayatının bütün güçlüklerine dikkat ettirecek, cemiyet hayatında insan gücünün, insan zekasının gittikçe insanları daha müreffeh ve daha mes’ut bir hayata erıştirmek için uzun asırlardanberi nasıl bütün güçlükleri yenmeğe çalıştığını, elde edilen her yeni vasıtanın ve her yeni muvaffakiyetin nasıl uzun asırlar birbirinin ardınca gelen nesilleri elbirliğile çalışmalarının mahsulü olduğunu talebeye gösterecektir.”

1936 yılına ait ilkökul müfredat programında yer alan yukarıda verilen ifadeler hiçbir anlam değişikliğine uğramadan 1948, 1968, 1997 yıllarına ait tarih ve sosyal bilgiler müfredat programlarının “açıklamalar” bölümlerinde yer almıştır. Bire bir tekrardakın kaçınmak maksadıyla bu kısımlara dair örnekler yukarıda ifade edildiği şekliyle sunulmuştur.

2005 yılına kadar kullanılan ilkökul tarih ve sosyal bilgiler müfredat programları incelendiğinde değişim ve süreklilik algısı olarak ifade edilen becerinin nasıl tanımlandığına ilişkin bir ifade bulunmamaktadır. Fakat bu tanımlama yer almasa da ilgili becerinin muhteviyatına ilişkin bilgiler ve bu bilgilerin öğrenciye kazandırılma noktasında izlenmesi gereken öğretimsel planlamaların detaylı bir şekilde ifade edildiği görülmektedir.

2005 yılında yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak hazırlanan yeni öğretim programında sosyal bilgiler dersinin tanımı şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2005: 51)

“Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi.”

Bu tanımlamada yer alan “insanın sosyal ve fiziki çevresi ile olan etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelenmesi” ifadesi; bireyin toplumsal veya kişisel alanlarda var olan ilişkilerindeki araç, olay, olgu ve durumlardaki değişmeler ile bunların geçmişten bugüne ve sonrasında geleceğe dair belirli bir sürekliliğe haiz olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Geçmiş yıllara ait programlarda da geçmiş şimdi ve gelecek arasında bağ kurmanın amaç edinildiğini ifade etmek gerekir.

Fakat 2005 yılı sosyal bilgiler öğretim programında değişim ve sürekliliğe yönelik olarak programın genel amaçların onuncu maddesinde şu ifade yer almaktadır. (MEB, 2005: 9):

“Sosyal Bilgiler dersinin son bulduğu 7. sınıfın sonunda öğrenci;

Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.”

2005 yılında hazırlanmış olan öğretim programı ve geçmiş yıllara ait programlar incelendiğinde görülmektedir ki ilkökuller tarih ve sosyal bilgiler programlarında ilk defa *“değişim ve süreklilik algısı”* kavramı ile karşılaşmıştır. Bunun yanında öğretim programında programı oluşturan temel öğeler; beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlar olarak ifade edilmektedir. Beceri, *“öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan, bir iş yapabilmek veya bir konuyu işleyebilmek için gereken yakınlık”* olarak tanımlanmıştır (Ata, 2006: 76).

Programa bakıldığında, kazandırılması amaçlanan beceriler başlığı altında değişim ve süreklilik algısının kavramsal olarak ifadesine yer verilmiştir (MEB, 2005).

“Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi: Benzerlik ve farklılıkları bulma, zamanla oluşan süreklilik değişimi algılama, tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme, geçmişteki problemlerin neden-sonuç ilişkisini tanıma, tarihsel problemin çözümüne alternatif çözümler bulma”

2018 yılında yapılan müfredat programı değişikliği ile sosyal bilgiler öğretim programında değişim ve süreklilik algısına yönelik farklı bir yaklaşım tespit edilmemiştir. 2005 yılındaki bakış açısı etkisini korumuştur.

Programın özel amaçlarında, 2005 yılı öğretim programında olduğu gibi öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılamalarının amaçlandığı ifade edilmektedir (MEB, 2018; 10).

Programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar belirtilirken *“Kazanımların gerçekleştirilmesinde “yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş bugün gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik” gibi Sosyal Bilgiler öğretiminin temel ilkeleri dikkate alınmalıdır.”* ifadesiyle değişim ve sürekliliğin önemli bir ilke olduğu vurgusu yapılmaktadır.

Programın ilkökuller dördüncü sınıfa ait değişim ve sürekliliği algılamaya yönelik kazanımları aşağıda ifade edilmiştir (MEB, 2018; 14-15).

“SB.4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.

SB.4.4.2. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımlarını karşılaştırır.

SB.4.4.3. Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.”

2024 yılına gelindiğinde yeni bir yaklaşımla öğretim programlarında değişime gidilmiştir. Bu bakış açısı ile, Türk Eğitim Sistemi, bireylerin tüm yönleriyle gelişimini amaçlar ve bütüncül bir eğitim yaklaşımını temel alan bir yapıya büründürülmüştür. *“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”* olarak isimlendirilen bu yaklaşım ile kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile eğilimler, değerler ve okuryazarlık becerileri bir bütün olarak ele alınarak öğrencilerin çok yönlü gelişiminin etkili bir şekilde desteklenmesi amaçlanmıştır (MEB, 2024; 4).

2024 öğretim programında Sosyal Bilgiler Dersinin temel yaklaşımı aşağıda belirtildiği gibi ifade edilmiştir (MEB, 2024; 4).

“Sosyal Bilgiler Öğretim Programının içeriğinde, bireyin hem kendi hayatı hem de yaşadığı çevre ve toplum ile ilişkisini geçmişten günümüze değişim ve süreklilik bağlamında ele alan bir yapı oluşturulmuştur.”

Ayrıca öğrencilere kazandırılması amaçlanan beceriler arasında değişim ve süreklilik becerisi yer almaktadır.

“Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilere kavramsal beceriler (temel, bütünleşik, üst düzey düşünme), alan becerileri (zamanı algılama ve kronolojik düşünme, kanıta dayalı sorgulama ve araştırma, tarihsel empati, değişim ve sürekliliği anlama vb.), sosyal ve duygusal öğrenme becerileri (benlik, sosyal yaşam, ortak/birleşik), okuryazarlık becerileri (bilgi, dijital, finansal, görsel, kültür, vatandaşlık, veri, sürdürülebilirlik, sanat), eğilimler (benlik, sosyal, entelektüel) ve değerlerin (adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, özgürlük, sorumluluk, vb.) kazandırılması amaçlanmaktadır.”

Bunun yanında Sosyal Bilgiler Öğretim Programının özel amaçları 15. maddesinde “*Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin toplumsal hayata etkilerini değişim ve süreklilik açısından yorumlayabilmeleri*” ifadesi yer almaktadır (/MEB, 2024; 5).

2024 Sosyal Bilgiler Öğretim programının “Programlar Arası Bileşenler” bölümünde, bilginin üretiminde ivme kazanılan bir dönemde sosyal yaşam becerilerini geliştirmenin önemine yer verilmiştir (MEB, 2024; 6)

“Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin bilgi teknolojilerinde ve yaşam koşullarında meydana gelen değişimlere ayak uydurabilmeleri bağlamında ihtiyaç duyacakları birtakım sosyal yaşam becerilerinin geliştirilmesi amacı güdülmektedir. Bu amaçla Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yeni durumlara uyum sağlamayı, değişimi fark etmeyi ve gelişen teknolojik yenilikleri günlük hayatta uygulamayı sağlayan okuryazarlık becerilerine de yer verilmiştir.”

Programın öğrenme alanlarına ilişkin 4. Sınıf 3. Öğrenme alanı “Ortak Mirasımız” bölümünde, değişim ve sürekliliği algılama alan becerisine yönelik öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin neler olduğu, içeriğin sınırları, ne şekilde bir ölçme değerlendirme yapılabileceğine dair yönlendirmeler, öğrenme öğretme yaşantıları kapsamında, ön kabullerin neler olduğu, hazırbulunuşluk düzeyini tespit etmek için neler yapılması gerektiği, geçmişle köprü kurmak için somut olarak nasıl bir yol izlenmesi gerektiği, öğrenme-öğretme uygulamaları ve farklılaştırma kapsamında zenginleştirme-destekleme çalışmalarını gerçekleştirirken nasıl bir yol izlenmesi gerektiği detaylı bir şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2024; 21-24)

Görüldüğü üzere Cumhuriyetten günümüze kadar uygulanmış Tarih ve Sosyal Bilgiler derslerine ait müfredat programlarında değişim ve süreklilik algısını karşılayan ve birebir bu kavramı ele alan ifadelere yer bulunmaktadır.

Öğretim Programlarında Benimsenen Değişim ve Süreklilik Algısının Ders Kitaplarındaki Yansıması Nasıldır?

Öğretim programları, ilgili derse yönelik kazandırılması hedeflenen davranış ve tutumlar bütünü ifade eden bir başvuru kaynağıdır. Diğer bir ifadeyle programlar, öğretimin anayasası olarak ifade edilebilir. Programlarda belirlenen amaçların aynı zamanda kolay ve ulaşılabilir yoldan edinilmesine olanak sağlayan araçlara da ihtiyaç bulunmaktadır. Bu araçların en temeli ders kitaplarıdır. Öğretim programlarında hedeflenen davranış ve tutumların somut hallerinin temel araç gereçlerden olan ders kitaplarında yer alması gerekir. Bu bölümde Öğretim programlarında benimsenen değişim ve süreklilik algısının ders kitaplarında ne şekilde karşılık bulduğu ifade edilmektedir.

1936 yılı ders kitaplarında değişim ve süreklilik

1936 yılına ait ilkökul tarih 4 ders kitabına bakıldığında değişimin hissedilebilir olamayacağı ve uzun zaman dilimlerinde anlaşılabilir olduğuna vurgu yapılmaktadır. Ayrıca değişimin, ilkök ve medenilik karşılaştırması ile geçmiş toplumlardan günümüz toplumlarına değin doğrusal bir düzlemde medeniyette ilerleme olarak ele alındığı görülmektedir. Bu ilerleme; giyim-kuşam, sosyal hayat, iletişim araçları, ulaşım araçları gibi alanlarda eski ve yeni kıyaslaması yaparak ifade edilmektedir.

“Hergünkü ufak değişiklikler ve yenilikler birden göze çarpmaz, fakat aradan bir zaman geçince değişiklik göze çarpacak hale gelir. Herkes bunu kendisinde ve yakınında bulunanlar da fark edebilir. Bir çocuk dükkün haliyle bugünkü hali arasında bir fark bulunduğunu birden anıyamaz. Lakin o çocuk iki, üç yıl önce giydiği elbise ve kunduraları bugün giymeye kalksa elbisenin daralmış ve kısalmış olduğunu, kunduranın ufalmış bulunduğunu görür ve şaşar” (Kültür Bakanlığı, 1936).



Şekil 1. Geçmişin ilkel ve günümüzün medeni toplumları (Kültür Bakanlığı, 1936; 79)

“Eski Zamanlara Doğru”

“Gün geçtikçe her şeyin değiştiğini gördük. O halde bugünden eski zamanlara doğru geri gittiğimizi tasarlırsak her şeyi bugünden çok farklı düşünebileceğiz, demektir. İnsanları şimdi yalnız müzelerde bulunan elbiselerle giydirelim, yine müzelerdeki ev eşyasıyla şimdi eski resimlerde gördüğümüz evleri içerisini döşiyelim. Şehrin sokaklarını dar, eğri büğrü ve tramvaysız tasarlıyalım; eski bir şehir, sokakları, evleri ve insanları ile gözümüzün önüne gelmiş olur. Ne kadar eski zamanlara dönersek bugünkünden o kadar başka kılıklar, ev eşyası, evler, sokaklar ve şehirler gözümüzün önünde canlanmış olur. Şimdi başımıza şapka veya kasket giyiyoruz. On beş yıl önce babalarımız fes giyerlerdi. Yüz, yüz elli yıl önce dünyaya gelmiş olsaydık, herkesle beraber biz de başımıza kavuk geçirecektik. Şimdiki ceket pantolon yerine de cüppeye benzer uzun elbise giyecektik. Şimdi karyolada yatıyor, kanep ve sandalyelerde oturuyoruz. Evimizi elektrikle, havagazı veya petrol lambasıyla aydınlatıyoruz. Halbuki eski zamanlarda yer döşeklerinde yatılır, sedir ve minderlerde oturulurdu. Evler mumla, yağ kandilleriyle, çok daha eski zamanlarda çıralarla aydınlatılırdı. Eski evlerin görünüşleri de başka türlü idi. Bazı eski mahallelerde gördüğümüz kafesli ahşap evler, eski evlerden kalma örneklerdir. Şimdi otomobile, otobüsle, demiryolla, uçak ile çok uzak yerlere çabucak gidebiliyoruz. Bunların yapılmasından önce ise atlı arabaya, daha eski zamanlarda ata, deveye ve eşeğe binilir, şimdi bir günde veya birkaç saatte gidilen bir yere kervanlarla haftalarca yol yürünerek gidilirdi. Denizde de bugün çok yollu ve sağlam vapurlarla istediğimiz yere gidiyoruz, eskiden ise yelkenliler ve kürek ile yürütülen gemilerle çok güçlü ve yavaş deniz yolculukları yapılabiliyordu.”

42



Şekil 2. Eski bir şehir sokağı (Kültür Bakanlığı, 1936; 82)

1967 yılı ders kitaplarında değişim ve süreklilik

1967 Tarih 4 ders kitabında insanların yaşamlarında meydana gelen değişiklikler ve bunların yarattığı sonuçlar üzerine öğrencinin düşünmesini sağlamak amacıyla konuya girmeden verilen çalışma soruları dikkat çekicidir (Şölen ve Arıç, 1967; 5)

“İlk insanlar nasıl yaşıyorlardı?”

“Ne gibi zorluklarla karşılaştılar?”

“Bugünkü insanların yaşayışları ile ilk insanların yaşayışlarını karşılaştırdık.”

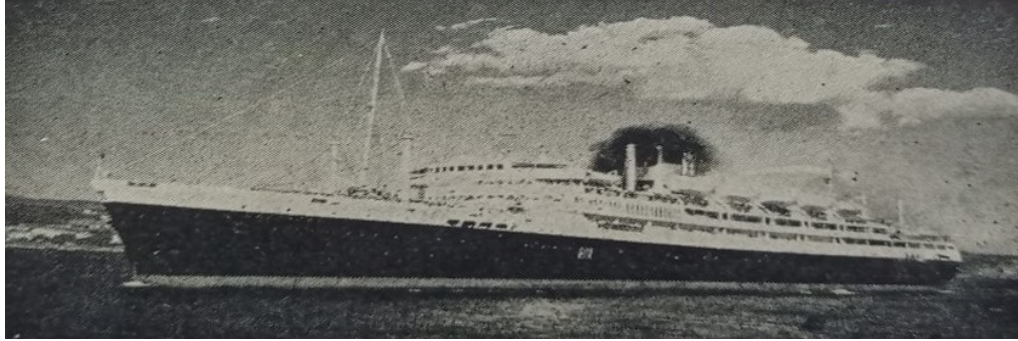
“Uygarlık ne demektir?”

“Tarih dersi ne öğretir?”

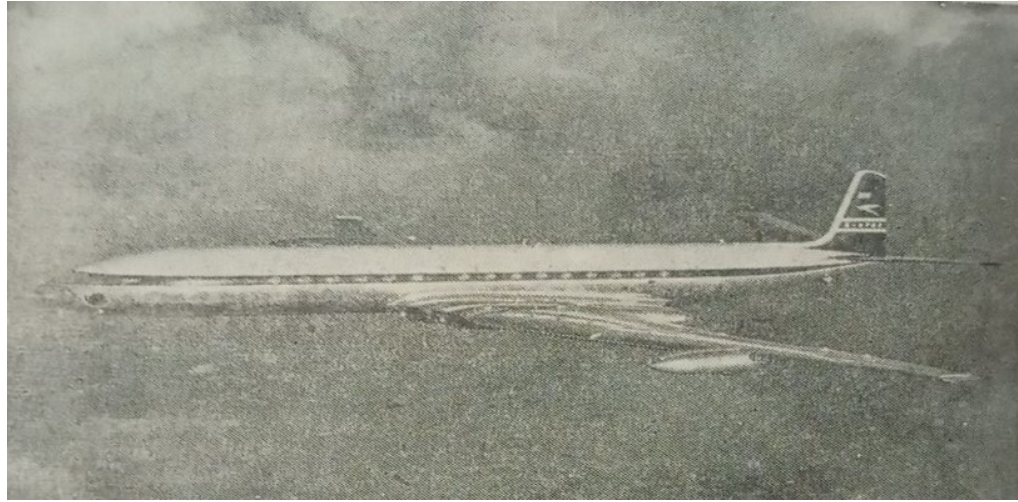
Bugünkü insanın yaşayışı ile ilk insanların yaşayışlarında var olan farklılıkları örnek edinen kitapta teknikteki gelişmeleri ifade eden metinler görseller ile desteklenerek sunulmuştur (bkz. Şekil 3-4).

“Bugünkü insanların yaşayışı”

“Bugün dünya üzerinde ne kadar rahat yaşadığımızı düşününüz. Bir elektrik düğmesini çevirerek kocaman şehirleri aydınlatıyoruz. Aydınlık, sıcak ve rahat evlerde oturuyoruz. Radyomuzu açınca Ankara, İstanbul radyoevlerindeki konuşmaları işitiyoruz. Ankara’da çalınan bir kemani dinliyoruz. On bin insanı taşıyan şehirler kadar büyük gemilerle denizleri aşıyor, denizaltı gemilerle, balıklar gibi denizlerde yüzyüz ediyoruz. Sesten hızlı giden uçaklarla, kuşlar gibi gökleri dolaşıyoruz. İnsanlar traktör denilen aletlerin yardımıyla sürüyor, dünyanın bir ucundaki insanlarla telefonla, telsizle konuşuyorlar. Ne rahat ne güzel bir dünyada yaşıyoruz (Şölen ve Arıç, 1967).”



Şekil 3. Binlerce insan taşıyan büyük bir yolcu gemisi (Şölen ve Arıç, 1967; 5)



Şekil 4. Dağları ve denizleri aşan bir uçak (Şölen ve Arıç, 1967; 6)

“İlk İnsanların Yaşayışları”

“Binlerce, on binlerce yıl önce yaşayan insanların oturacak kulübeleri sırtlarında giyecek giysileri bile yoktu. Hayvanlar gibi mağara kovuklarında yaşarlar, çıplak dolaşırlardı. Hatta konuşmasını bile bilmezler, meramlarını işaretlerle anlatmağa çalışırlardı.

Öldürdükleri hayvanların etlerini çiğ, bazen de kokmuş yerler, ağaçlardan topladıkları meyvalarla beslenmeğe çalışırlardı.

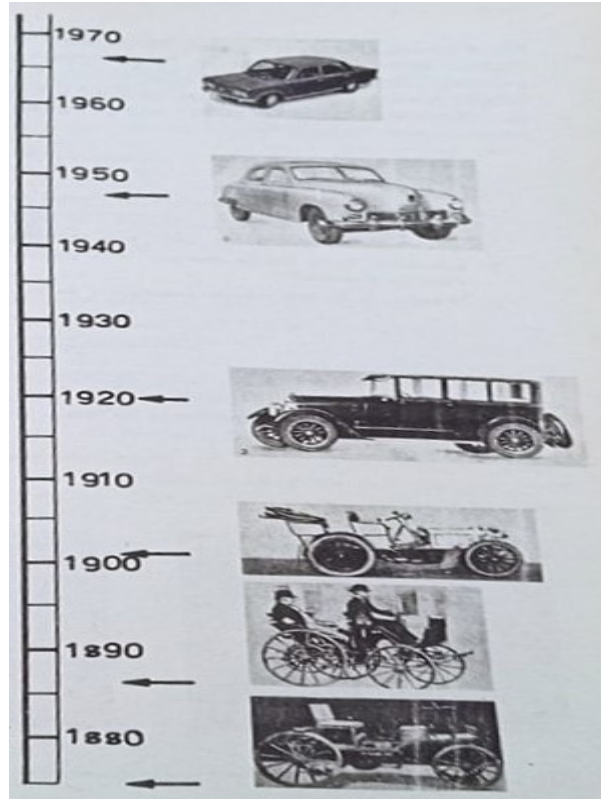
Zavallı ilk insanlar ne zorluk çektiler. Binlerce, on binlerce yıl tabiatın zorluklarıyla savaştılar. Silahlar yaparak vahşi hayvanlardan kendilerini korudular. Öldürdükleri hayvanların postlarını giyerek soğuğa karşı koydular. Yavaş yavaş tabiatın bütün zorluklarını yendiler ve uygarlaştılar. (Şölen ve Arıç, 1967).”



Şekil 5. İlk insanlar yaşadıkları mağaraların duvarlarını çok güzel resimlerle süslemişler. Demek ki yemek, içmek gibi ihtiyaçlarını karşılamak insanlara yetmemiştir (Şölen ve Arıç, 1967; 7).

1987 yılı ders kitaplarında değişim ve süreklilik

1987 yılı Sosyal Bilgiler Ders kitabında hiçbir şeyin durağan kalmayacağı mutlak suretle değişimden etkileneceği görselle birlikte ifade edilmektedir. Durağanlıktan kasıt geçmişi şimdi ve gelecek vurgusu yaparak sürekliliğin de varlığını hissettirmektir.



Şekil 6. Hiçbir şey olduğu gibi kalmaz, zaman geçtikçe her şey değişir (Sanır, Asal ve Akşit, 1987; 161).

2011 yılı ders kitaplarında değişim ve süreklilik

2011 yılı Sosyal Bilgiler 4 ders kitabında günümüzde kullandığımız bazı araçların icat edildikleri zamandan bugüne değin yaşadığı değişimi ifade etmek için çeşitli örnek görsellerden yararlanılmıştır.



Şekil 7. Soldaki çizimde ilk çağlarda gök cisimlerinin hareketini inceleyen bir kişi görüyorsunuz. Sağda ise günümüzde, dünyanın en gelişmiş gözlemevlerinden birinde çocukların teleskopla gözlem yaptıkları bir fotoğraf yer alıyor (Koyuncu Kaya vd. 2011; 108).



Şekil 8. Alexander Graham Bell'in icat ettiği telefonun tarihsel süreç içindeki değişimi (Koyuncu Kaya Vd. 2011; 113)



Şekil 9. 1926'dan günümüze doğru televizyondaki değişim (Koyuncu Kaya Vd. 2011; 117)

Örnek resimlerde de görüldüğü gibi günlük hayatta sıklıkla kullanılan, öğrencilerin yaşamlarında yer eden teknoloji araçların geçmiş ve şimdiki zamandaki değişimleri vurgulanmaktadır. Bu durum, ileriye doğru zamansal bir sürekliliğin aktarılma amacı güdüldüğünü düşündürmektedir.

2018 yılı ders kitaplarında değişim ve süreklilik

2018 yılı sosyal bilgiler 4 ders kitabında günlük yaşamımızda önemli etkiye sahip olduğu düşünülen birtakım nesnelere uğradıkları değişim öğrencilere hissettirilmek istenmektedir.



Şekil 10. Geçmişten Günümüze Oyuncaklar (Tüysüz, 2018; 48)



Şekil 11. Tekerleğin Değişimi (Tüysüz, 2018; 98)



Şekil 12. İcadından günümüze elektrik süpürgeleri (Tüysüz, 2018; 100)

Elektrik süpürgeleri icat edildikleri ilk dönemlerde hem ağır hem de büyük yer kaplayan araçlar olduğu ifade edilmektedir. Zamanla geliştirilerek hem emiş gücü bakımından hem de boyutları ve kullanıcı dostu özellikleriyle değişimi ifade edilmiştir.



Şekil 13. İlk zamanlarda ve günümüz teknolojisiyle ütü (Tüysüz, 2018; 100)

Elektriğin henüz icat edilmediği dönemlerde elbiselerin ütülenmesinde kömür kullanılırdı. Bu ütüler içlerine konulan kor halindeki kömür parçalarıyla ısıtılarak ütü yapılırdı. Fakat günümüzde elbiseleri ütölemek çok daha kolay hale gelmiştir.



Şekil 14. Çamaşır makinesinin tarihsel değişimi (Tüysüz, 2018; 100)

İlk çamaşır makinelerinin kullanımının günümüze nispeten zor olduğu ifade edilebilir.. Kol gücü ile çalışan bu makinelerde çamaşır yıkamak için büyük bir kuvvet harcamak gerekliliği görülmektedir (bkz. Resim 14).



Şekil 15. Geçmişten günümüze saç kurutma makinesi (Tüysüz, 2018; 100)

Eski zamanlarda saç kurutma makineleri elinize alıp kullanamayacağınız kadar ağırdı. Ayrıca üflenen havanın ısını ve şiddetini ayarlama imkânı da sınırlıydı (bkz. Resim 15).



Şekil 16. Teknolojideki gelişmelere bağlı olarak şehirlerin görünüşü de değişmiştir (Tüysüz, 2018; 103)

İncelenen ders kitaplarında görüldüğü üzere varlıkların nesnelerin yaşayışların zaman içerisinde uğradıkları değişiklikler, geçmiş ve şimdiki zaman karşılaştırmaları ile sunulmuştur. Programlarda vurgusu yapılan değişim ve süreklilik algısının ders kitaplarında da var oldukları tespit edilmiştir.

2024 yılında gerçekleşen program değişikliği sonrasında kullanılacak ders kitaplarının hazırlık aşamasında olması sebebiyle değişen programda dersin işleyişi noktasında nelere dikkat edilmesi gerektiği somut örnekleriyle alt paragraflarda sunulmuştur.

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programının öğrenme öğretme yaşantılarında geçmişle köprü kurma için “Öğretmen tarafından sınıfa eski bir oyuncak getirilir. Sınıfa getirilen eski oyuncak öğrencilere gösterilerek bu oyuncakın ne zaman ve nasıl oynanmış olabileceği konusunda öğrencilerden tahminlerde bulunmaları istenir. Oyun ve oyuncakların geçmişten günümüze değişimi ile ilgili bilgileri kimler aracılığıyla edindikleri sorulur.” çalışmalarının uygulanabileceği ifade edilmektedir.

Programın öğrenme öğretme uygulamaları bölümünde değişim ve sürekliliği algılama becerisine dönük şu çalışmaların yapılabilmesi belirtilmektedir:

Müzelerde yer alan ve geçmişteki çocuk oyunlarını yansıtan sanat eserleri, günümüzdeki ve geçmişteki oyuncak görselleri veya eski oyunları yansıtan videolar öğrencilere sunulur (OB3).

Sorular aracılığıyla bu görsellerin hangi zaman dilimine ait olduğu, çocukların hangi oyunları oynadığı, bu oyunların hangilerinin hâlâ oynandığı, görsellerde yer alan kişilerden biri olsalar en çok hangi oyunu oynamaktan keyif alacakları gibi noktalara odaklanılarak öğrencilerin kendi hayatlarıyla bağ kurmaları istenir (OB4).

Öğrencilerden ailesi veya yakın çevresinden birisi ile geçmişte oynadıkları oyun ve oyuncaklarla ilgili görüşme yapmaları istenir (SDB2.1). Bu amaçla oyun ve oyuncakların geçmişine ilişkin merak ettiklerini düşünerek görüşme soruları oluşturmaları sağlanır. Görüşme sonuçlarına dayalı olarak geçmişte en çok oynanan oyunlar ve oyuncaklar listelenerek paylaşılır (OB5). Listelenen oyun ve oyuncakların hangilerinin hâlen oynamaya devam ettiği ve benzer yönleri üzerine konuşulur (SBAB1). Bu aşamada ülkemizde geçmişten günümüze varlığını sürdüren oyunlar ve bu oyunların çocuklar üzerindeki olumlu etkileri hakkında tartışılarak öğrencilerin kültürümüzün zenginliğini fark etmeleri ve bu konuda duyarlılık geliştirmeleri desteklenir (D19.3).

Öğrencilerden oyun ve oyuncakların geçmişten günümüze benzer özelliklerini sıralamaları istenir. Oyun ve oyuncakların benzer yönleri belirlendikten sonra oyun ve oyuncakların geçmişten günümüze geçirmiş olduğu değişim üzerine odaklanılır (E2.5). Performans görevi olarak oyun ve oyuncaklardaki değişimlere yönelik çıkarımlarını görseller veya yazılı ürünler aracılığı ile anlatmaları istenir. Sunum yaparken oyun ve oyuncakların nasıl farklılaştığını kanıt kullanarak veya deneyimleriyle ilişkilendirerek ifade etmeleri istenir. Sunumları sırasında oyun ve oyuncakların estetik yönlerindeki değişim ele alınarak beğenilerdeki farklılıklar üzerine konuşmaları için öğrenciler teşvik edilir (D7.1, E2.3). Sunumların sonunda öğrencilerden dersin başında dağıtılan bilgi, istek ve öğrenme kartlarını tamamlamaları istenir. Hazırlanan kartlar değerlendirme amacıyla kullanılabilir (MEB, 2024; 23)

(OB, Okuryazarlık Becerileri; SBD, Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri; D, Değerler; E, Eğilimler)

Tartışma ve Sonuç

Değişim ve süreklilik algısının Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar uygulanan ilkökul Tarih ve Sosyal Bilgiler müfredat programlarında ne şekilde yer verildiğini ve dönemlerde kullanılan ders kitaplarındaki yansımanın nasıl olduğunun tespit edilmesine yönelik bu çalışmada aşağıda ifade edilen sonuçlar elde edilmiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarından 2005 programına kadar değişim ve süreklilik algısına yönelik bir tanımlama mevcut olmamakta aksine bu algının muhteviyatına dönük içerik ve bu içeriğin öğrenciye aktarılması noktasında yöntemsel destekler programlarda yer almaktadır. Belirtmek gerekir ki bu destekler daha çok değişim algısına yönelik olmakta, süreklilik algısını geliştirmeye dönük direktifler hissedilmemektedir. Bu durumun sonucu Safran ve Şimşek'in (2006), Özen ve Sağlam'ın (2010), Kabapınar ve İncegöl'ün (2016) ve Kabapınar ve Sağlamgüncü'nün (2017a) çalışmalarında ulaştıklarıyla paralellik arz etmektedir. Mevcut araştırmada süreklilik algısına yönelik eksiklik vurgusu, ilgili araştırmalarda elde edilen öğrencilerin sürekliliği algılama becerilerinin değişimi algılama becerilerine nazaran daha zor edinildiği sonucu ile ilişkilendirilebilir. Öğrenciler geçmişten günümüze çeşitli araç gereç veya olaylar üzerindeki değişimi gayet açık bir şekilde hissederken belirtilen bu durumların gelecek için de devamlılığının söz konusu olabileceği algısını zihinlerinde tam olarak oluşturamama probleminin arka planında öğrencinin geçmiş, şimdi ve gelecek bağını kuramaması sebebiyle yaşandığı tahmin edilmektedir. Müfredat programlarında ve ders kitaplarında süreklilik algısını geliştirmeye dönük daha somut yaklaşımlar ileri sürülerek bu eksikliğin ortadan kaldırılabilmesi düşünülmektedir.

2005 yılından itibaren programlarda değişim ve süreklilik algısı bir beceri olarak yer almakta, değişim ve sürekliliğin tanımı yapılmakta fakat öğreticilere yol gösterecek açıklamalar ve yönlendirici bilgilere yer verilmediği görülmektedir. Fakat 2024 yılında geliştirilen öğretim programıyla bu eksikliğin ortadan kaldırılabileceği öngörülmektedir. Zira 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibariyle uygulamaya başlanacak olan yeni programda hedeflenen becerilere dönük somut adımlar detaylı bir şekilde ifade edilmektedir. Bu durumun son yıllarda değişim ve süreklilik algısını geliştirmeye yönelik yapılan araştırmaların amaçlarıyla da örtüştüğü ifade edilebilir (Fertig, 2008; Özdemir, 2016; Kabapınar ve İncegül, 2016; Kabapınar ve Sağlamgüncü, 2017; Karadeniz, 2019; Sel, 2020; Kolbasar, 2022). Özellikle 2005 yılı sonrasında yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte müfredatımıza giren öğrencinin bilgiyi yapılandırarak oluşturduğu bir eğitim anlayışı, mevcut müfredatların geçmiş yıllarda hazırlanan müfredat programlarına göre çerçeve nitelikte özelliklere sahip olduğu, programlardaki hedef kazanımlar ile ilgili yönlendirici direktiflere yer verilmediği dikkat çekicidir. Bu sebeple özellikle son yıllarda yapılan araştırmalarda çeşitli yöntem, teknik ve uygulamaların değişim ve süreklilik algısı üzerindeki etkilerinin tespiti incelemeye değer araştırmalar olarak kabul görmektedir. Değişim ve süreklilik algısını geliştirmek için hangi yöntem ve tekniklerin daha etkili olabileceği müfredat programlarında da yer almalı ve öğretmenlere yol gösterici olmalıdır. Nitekim bu çalışmaların alana katkısı neticesinde 2024 yılı öğretim programlarında somut bir şekilde değişim ve süreklilik algısının nasıl geliştirilebileceğine dair yönlendirmeler yer almıştır.

Bu araştırma, öğretim programları ve ders kitaplarının ele alındığı yazılı dokümanlardaki durumun tespitine yönelik yürütülmüştür. Değişim ve süreklilik becerisinin öğretim yaşantısı boyutu araştırmanın konusu dışında tutulmuştur. Bu durum, araştırmanın sınırlılığı olarak görülmektedir.

Sonuç olarak Cumhuriyetin ilk yıllarından 2005 yılı program değişikliğine kadar öğretim programlarında öğretmenlerin öğrencilerdeki daha çok değişim algısına yönelik olmakla birlikte değişim ve süreklilik algısının nasıl geliştirilebileceğine dair direktifler yer almaktadır. Fakat bu algı kavram olarak geçmemekte diğer bir ifadeyle değişim ve süreklilik algısı ile ilgili bir tanım ya da açıklama yer almamaktadır. 2005 yılı müfredat programı ile tanımlanmaya başlanılan bu becerinin 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli yaklaşımıyla oluşturulan programda somut bir şekilde nasıl geliştirileceğine dair ifadeler yer almaktadır. Bu durum program geliştirmede ilerleme sağlandığına dair bir kanıt teşkil edebilir. Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar kullanılan bazı İlkokul 4. sınıf Tarih ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında çeşitli araç ve gereçlerdeki değişimi hissettirmeyi amaçlayan konular tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar neticesinde araştırmanın esas kavramı olan değişim ve süreklilik algısının farklı ülkelerin müfredat programlarında ele alınış biçimlerinin ve bu becerinin eğitim literatüründe nasıl ve ne zamandır var olduğunun tespiti üzerine yapılacak araştırmaların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca değişim ve süreklilik algısının geliştirilmesine yönelik etkili olabilecek yöntem ve tekniklerin ele alındığı çalışmaların genişletilmesi önerilmektedir

Kaynakça

- Acun, F. (2007). Osmanlı'nın torunları Cumhuriyet'in çocukları: Osmanlı'dan Cumhuriyet'e değişim ve süreklilik. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 39-64.
- Akbaba, B., Keçe, M. ve Erdem, M. (2012). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin zaman-kronoloji ve değişim-sürekliliği algılama becerilerine etkisi. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 14(2), 237-257.
- Aktaş, Ö. ve Marancı, Ş. (2018). Fotoğraflarla yedinci sınıf öğrencilerinin tarihsel zaman algısı. *Milli Eğitim Dergisi*, 219, 161-176.
- Ata, B. (2006). Sosyal bilgiler öğretim programı. C. Öztürk (Ed.) içinde, *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Yayıncılık.
- Bıçak, A. (2004). *Tarih düşüncesi I: Tarih düşüncesinin oluşumu*. Dergâh yayımları
- Blow, F. (2011). 'Everything flows and nothing stays: How students make sense of the historical concepts of change, continuity and development. *Teaching History*, 145, 47-55.
- Cesur, A. (2018). Tarihsel süreklilik bağlamında resmi ideoloji olarak Kemalizm'in temelleri. *Journal of International Social Research*, 11(55), 248-258.

- Counsell, C. (2011). What do we want students to do with historical change and continuity? In I. Davies (Ed.) *Debates in history teaching* (ss. 109-123). Routledge.
- Coşkun Keskin, S. ve Kaplan, E. (2012). Sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde okul dışı öğrenme ortamı olarak oyuncak müzeleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 11(41), 95-115.
- Çelik, H., Karadeniz, H. ve Cabul, E. (2018). Öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki deneyimleri bağlamında değişim ve sürekliliğe ilişkin değerlendirmeleri: misafirperverlik örneği. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 2(2), 39-57.
- Çurku, R. (2020). *Tarihsel düşünme becerilerinden kronolojik düşünme ve değişim ve sürekliliği algılama becerisi kazanımında sözlü tarih çalışması: Geçmişten günümüze Van'da düğünler* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Demircioğlu, İ., H. (2005). Sekizinci sınıf öğrencilerinin tarih öğretiminde kullanılan zaman ve kronolojiyle ilgili bazı kavramları anlama düzeyi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 155-163.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). Zaman ve mekâna ilişkin becerilerin öğretimi, C. Öztürk (Ed.) içinde, *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss.188-223). Pegem Yayıncılık
- Demircioğlu, İ. H. (2009). Zaman, kronoloji, değişim ve sürekliliği algılama. C. Öztürk (Ed) içinde, *Sosyal bilgiler öğretimi*. (ss.188-202). Pegem Akademi.
- Erdem, M. (2017). *6-7.sınıf sosyal bilgiler programında bulunan alana özgü becerilerin etkinlikler yoluyla kazandırılması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fertig, G. (2008). Using biography to help young learners understand the causes of historical change and continuity. *The Social Studies*, 99(4), 147-154.
- Geylani, N. (2012). *1923-1950 arası Mersin'de gündelik hayatın ve sosyal mekânların dönüşümüne yönelik bir sözlü tarih çalışması*. [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kabapınar, Y. ve İncegül, S. (2016). Değişim ve süreklilik bağlamında oyun ve oyuncağa bakmak: Bir sözlü tarih çalışması. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 5(1), 74-96.
- Kabapınar, Y. ve Koç, M. (2013). Sözlü tarihe ilişkin bir uygulama olarak geçmişte ve günümüzde düğünler: küçük tarihçiler/öğrenciler tarih yazıyor. *Toplumsal Tarih*, 236, 64-70.
- Kabapınar, Y. ve Sağlamgöncü, A. (2017a). Sosyal bilgiler derslerinde değişim ve sürekliliğin algılanmasında görsel okumanın etkililiği: bir eylem araştırması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 48-73.
- Kabapınar, Y. ve Sağlamgöncü, A. (2017b). Sosyal bilgiler dersinde eşya tarihini araştırmak: eşyanın da tarihi mi olurmuş!, *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 1-21.
- Karadeniz, H. (2019). *Beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde misafirperverlik değerindeki değişim ve sürekliliğe ilişkin değerlendirmeleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kolbasar, S. (2021). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde değişim ve süreklilik becerisinin öğretilmesi: Bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Koyuncu Kaya, M., Dağ, Ö., Koçak, E., Yıldırım, T. ve Ünal, M. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler ders ve öğrenci çalışma kitabı (1. ve 2. kitap)*. Devlet Kitapları
- Kültür Bakanlığı (1936). *İlkokul kitapları tarih 4. sınıf*. Devlet Basımevi.
- Maarif Vekilliği, (1930). İlk Mektep Müfredat programı. İstanbul
- Maarif Vekilliği, (1936). İlkokul Müfredat programı. Ankara
- Maxim, G. W. (1997). Time capsules: Tools of the classroom historian. *The Social Studies*, 88(5), 227-232.
- MEB (2005). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Ankara
- MEB (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Ankara
- MEB (2024). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Ankara
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications
- Özdemir, K. (2016). *Yerel tarihin sosyal bilgiler öğretiminde değişim ve sürekliliği algılama becerisi üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Özen, R. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin zaman, süreklilik ve değişimi algılama becerilerinin araştırılması (Nitel bir araştırma)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Özen, R. ve Sağlam, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin değişim ve sürekliliği algılayışı. *Akademik Bakış Dergisi*, 22, 1-15.
- Pamuk, İ. (2020). Almanya’da Hayat Bilgisi ders kitaplarında tarihin kullanımı. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 9(1), 209-231.
- Safran, M. ve Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi. *İlköğretim Online*, 5(2), 87-109.
- Sanır, F., Asal, T. ve Akşit, N. (1987). *İlkokullar için sosyal bilgiler 4*. Milli Eğitim Basımevi.
- Secim, O., & Ünlü, M. (2021). Examining of teacher perception towards change and continuity skill of geography course curriculum. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 44, 18-37.
- Sel, B. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde değişim ve sürekliliği algılama becerisinin geliştirilmesine yönelik eşya pedagojisine dayalı bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şölen, Z. ve Arıç, S. (1967). *İlkokullar için tarih 4*. Ders Kitapları Anonim Şirketi
- Tangülü, Z., Tosun, A., & Topkaya, Y. (2015). Investigation of secondary school 7th grade students social sciences lesson, change and continuity perception skill levels. *The Journal of International Education Science*, 2(4), 348-357.
- Turan, R. (2022). Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi ders kitaplarında değişim ve sürekliliğin izini sürmek: İttihat ve Terakki Cemiyeti örneği. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 679-791.
- Tüysüz, S. (2018). *İlkokul sosyal bilgiler 4 ders kitabı*. Tuna Matbaacılık
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Throughout history, changes in the lives of societies have been shaped in line with continuity and causality relations. This relationship shows that historical events affect one another sequentially, in a chain-like manner. Especially with the emergence of compulsory education in 19th century Europe, significant changes occurred in the education system, and these changes also affected the content and purposes of curricula over time. Nowadays, the knowledge and skills that students need to acquire in curricula are determined in detail, and skill-based education has become important, especially as a result of the social, economic, political and technological developments in the last fifty years. This research aims to examine how the perception of change and continuity takes place in primary school History and Social Studies curricula in Türkiye from the declaration of the Republic until today. It is aimed that the perception of change and continuity will create a healthy perception of time in students and enable them to analyze events in the historical process in a holistic way. In this context, examining primary school curricula is important to reveal how the concepts of change and continuity are handled in history lessons. The research was conducted by adopting a qualitative research approach. The History and Social Studies curricula implemented in primary schools in Türkiye from the Republic period to the present—specifically those of 1926, 1936, 1948, 1968, 1997, 2005, 2018, and 2024—were selected for the research group. Data were collected and analyzed through document review. The data of the research were collected from the curricula and textbooks of the period taken from the archives of the Ministry of National Education. During the document review, the definitional expression of the concepts of change and continuity and the reflections of these concepts in the textbooks were examined in detail. Miles and Huberman's reliability formula was used to ensure reliability in the analysis of the data. The findings of the research are presented under two main headings in line with the data obtained from the examined curricula and textbooks.

There is no direct statement about the perception of change and continuity in the 1926 curriculum. In the 1936 curriculum, it was stated that history courses should be used to enable students to understand the changes in human and social life. These statements also included verbatim in the 1948, 1968 and 1997 curricula. In the 2005 and later curricula, it has been observed that the perception of change and continuity is one of the important skills students need to acquire, and these skills are discussed in detail in the curriculum. With the curriculum change made in 2018, a different approach to the perception of change and continuity in the social studies curriculum was not detected. The perspective of 2005 remained effective. By 2024, the curriculum had changed with a new approach. With this perspective, the Turkish Education System aims at the development of individuals in all aspects and has a structure based on a holistic education approach. With this approach, called “The Century of Türkiye Education Model”, it is aimed to effectively support the versatile development of students by considering conceptual skills, field skills, social-emotional learning skills, dispositions, values and literacy skills as a whole. In line with these purposes, concrete findings were found regarding the perception of change and continuity in the basic approaches, intended skills, inter-program components and learning-teaching activities dimensions of the 2024 Social Studies Curriculum.

Although there are no direct statements about the concepts of change and continuity in the textbooks examined, it was observed that there were explanations and examples containing these concepts. Textbooks have been prepared to ensure understanding of these concepts by using various examples and visuals in order to convey to students the change and continuity in the historical process.

As a result of the research, it has been determined that the perception of change and continuity has become increasingly evident in the historical process in primary school history and social studies curricula in Türkiye. It has been observed that these concepts are among the important skills that need to be acquired by students, especially in recent curricula, and that textbooks also contain content in this direction. These findings show that curriculum and textbook contents need to be constantly updated in order to effectively convey the concepts of change and continuity to students in history education.

As a result of these findings, it is believed that research on how the perception of change and continuity, the main concept of this study, is addressed in the curricula of different countries, as well as how long this skill has been present in educational literature, will contribute to the existing body of knowledge. In addition, it is recommended to expand the studies on methods and techniques that can be effective in improving the perception of change and continuity.

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





The Relationship Between Classroom Management Skills and Playfulness of Preschool Teachers

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Eğlence Eğilimleri Arasındaki İlişki

Yaren KARANFİLOĞLU¹

Azize UMMANEL²

doi: 10.38089/iperj.2025.205

Arrival Date: 12.09.2024

Acceptance Date: 18.12.2024

Publication Date: 31.03.2025

Abstract: This study aims to explore whether there is a relationship between classroom management skills and playfulness of preschool teachers, according to different variables. The data were collected from 200 preschool teachers by using Preschool Teachers' Classroom Management Skills Scale (PTCMSS) and Adult Playfulness Trait Scale (APTS). Results show that preschool teachers have high level of classroom management skills, and they received a medium level score from the Adult Playfulness Trait Scale. There is no significant difference between classroom management skills and gender, age, department of graduation, professional seniority and school type. However, classroom management skills vary depending on the number of children in the class. Similarly, no significant difference was found between playfulness and gender, age, school type, professional seniority and the number of children in the class. Differently, it was found that preschool teachers had higher playfulness scores than teachers who graduated from other departments. Finally, it was found that there was a weak positive relationship between classroom management skills and playfulness of preschool teachers. It is important to employ experts in the field of preschool education. It is recommended that teachers assigned to preschool classes from other fields receive support in play-based education for early childhood.

Key Words: Preschool teacher, classroom management, playfulness tendency

Özet: Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile eğlence eğilimleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Veriler, 200 okul öncesi öğretmeninden Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (OÖÖ-SYBÖ) ve Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği (YEEÖÖ) kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin yüksek düzeyde sınıf yönetimi becerisine sahip olduklarını ve Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği'nden orta düzeyde puan aldıklarını göstermiştir. Sınıf yönetimi becerileri ile cinsiyet, yaş, mezun olunan bölüm, mesleki kıdem ve okul türü değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak sınıf yönetimi becerilerinin sınıftaki çocuk sayısı değişkenine göre farklılaştığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, eğlence eğilimi ile cinsiyet, yaş, okul türü, mesleki kıdem ve sınıftaki çocuk sayısı değişkenleri arasında anlamlı fark görülmemiştir. Buna karşın, okul öncesi öğretmenlerinin diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlere göre eğlence eğilimi puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Son olarak, okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimi ile sınıf yönetimi becerileri arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin bu alanda eğitim alması ve ilgili bölümlerden mezun olması önemlidir. Diğer alanlardan okul öncesi sınıflara yerleştirilen öğretmenlerin erken çocukluk döneminde oyun temelli eğitim konusunda destek almaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmeni, sınıf yönetimi, eğlence eğilimi

¹ Teacher, TRNC Ministry of National Education, Türkiye, yarenkaranfiloglu@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-4134-3509>

² Assoc. Prof. Dr., European University of Lefke, Turkish Republic of Northern Cyprus, aummanel@eul.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1452-3449>

Introduction

In its most basic definition, preschool education refers to a structured and systematic process that supports various developmental domains of children from birth until the onset of primary education. This education aims to enhance children's social skills through a play-based approach conducted by specialized preschool teachers, thereby contributing to the development of children's abilities in multiple areas (Koçyiğit, 2016; Kuru Turaşlı, 2014; MEB, 2013 [in English Ministry of National Education-MoNE]; Poyraz & Dere Çiftçi, 2011).

Classroom management undoubtedly plays a crucial role in achieving the objectives of preschool education for children. The ability of teachers to create engaging, organized, and efficient classroom environments that support children's self-care, language, cognitive, motor, social, and emotional development is considered one of the most important tools of classroom management (Aküzüm & Altunhan, 2017). Effective classroom management in preschool education largely depends on the communication teachers establish with children and the positive teacher-child relationship. Given that children spend most of their day with their teachers, it is imperative that teachers possess classroom management skills (Ekici, Günhan & Anılan, 2017). Expectations for teachers as effective classroom managers include preparing the classroom for education, establishing and gaining acceptance for classroom rules together with the children, organizing and maintaining instruction, and ensuring appropriate behaviors from children. These expectations form the foundation of the teacher's role within the classroom and are of critical importance for creating a successful learning environment (Can & Baksi, 2014). Teaching is a profession that not only involves transferring knowledge and skills but also requires establishing strong relationships with the environment and effectively utilizing personal traits. It is well known that a successful teacher who is appreciated by society exhibits numerous positive behaviors such as patience, love, tolerance, self-confidence, humor, consistency, a sense of justice, honesty, and objectivity. The most influential aspect of a teacher is their personal characteristics. These personal traits help teachers form healthy relationships with children, positively influence the learning environment, and contribute to the development of children (Deniz & Kesicioğlu, 2012).

55

The literature includes some studies focusing on the effectiveness of humor (Lomax & Moosavi, 2002; Ulusoy & Bozdağ, 2022; Williams & Clouse, 1991), playfulness, and the tendency towards fun in classroom management (Balkaya & Akküçük, 2021; Strasser et al., 2024). Playfulness is defined as a proclivity to engage in play. In other words, playfulness refers to a child's or an individual's attitude towards a game or activity. Playfulness comprises intrinsic motivation, internal control, and the ability to detach from reality (Kars, 2018). The concept of playfulness is a personality-defining trait used to describe adults' personality characteristics (Yılmaz & Zembat, 2020). Pinchover (2017) defines playfulness as the inclination to participate in play and considers it a lifelong personality trait.

Playfulness provides teachers with a positive state of mind and enhances their motivation. Playful teachers enhance children's motivation, encouraging them to persist and keep going rather than give up. They also stimulate children's desire to learn and creativity, enabling them to become more active and harmonious with their surroundings. Therefore, playfulness of preschool teachers influences classroom management and contributes to the effective management of the educational process (Özdemir & Eker, 2021). It is noted that fun is a genetic reward for learning, and it is stated that the day fun ceases, learning also stops. Therefore, it is emphasized that teachers, in particular, should consider the need for fun in activities they conduct with children (Erden, 2021). Adults with a high tendency toward fun are known to be less stressed than others, enjoy life more, and have high levels of psychological well-being. An individual with a high tendency toward fun is characterized as flexible, capable of thinking differently, and creative. The importance of preschool teachers possessing these traits is highlighted, particularly in the context of incorporating play-based activities into the educational process. Teachers with playfulness support positive teacher-child interaction, facilitating the initiation of an enjoyable learning process (Yılmaz & Zembat, 2020).

For children to receive an education that is both healthy and appropriate to their developmental level and to develop their social skills in a healthy manner, teachers must manage the classroom effectively and implement child-centered practices through careful planning. It is expected that playful teachers will create enjoyable, creative, and flexible environments for children. In this context, it is believed that

teachers with high playfulness will be more effective in classroom management. The existing literature has revealed a limited number of studies related to the classroom management skills and playfulness of preschool teachers. Strasser et al. (2024) states that teachers exhibit more humor during high-playfulness activities, and children are more likely to show high involvement with high-playful than low-playful activities. Moreover, children are more likely to be on-task during high-playfulness activities. Similarly, Sonyel and Şumrut (2023) state that primary school first grade teachers use game-based teaching to make students more active in the lesson and provide effective teaching. Likewise, Şahin and Altunay (2010) think that the warm and friendly climate created in the classroom can directly affect the success of the student. Undoubtedly, games and game-based teaching have an important place in creating a positive classroom climate. While worldwide efforts are made to emphasize preschool education and teacher training, the inadequacy of studies and training in this field in Northern Cyprus is seen as a gap in the literature. Therefore, examining the relationship between classroom management skills and playfulness of preschool teachers is considered valuable as a research topic.

This study aims to explore the relationship between the classroom management skill levels and playfulness of preschool teachers. Additionally, the study will test whether preschool teachers' classroom management skill levels and playfulness vary according to factors such as gender, age, department of graduation, professional seniority, the number of children in the classroom, and the type of school they work at.

Method

The study was conducted using a correlational survey model, one of the general survey methods, to examine the relationship between classroom management skills and playfulness of preschool teachers. According to Creswell (2014), correlational research aims to determine the degree of relationship between two or more variables using statistical methods.

Sample

The sample of the study includes 200 preschool teachers who are working in state and private schools in Northern Cyprus. The snowball sampling method, which is one of the purposive sampling techniques, was used for gathering data. Purposive sampling, also referred to as criterion sampling in some sources, is defined as the process of conducting an in-depth study in situations that are believed to possess rich information (Yıldırım & Şimşek, 2008, p. 107). Participants who met the predetermined criteria were recruited and asked to refer other individuals who met similar criteria for inclusion in the study. In this way, the sample expanded exponentially, resembling a snowball effect, and the data collection process was concluded once 200 participants were reached.

As shown in Table 1, 183 female and 17 male preschool teachers participated in the study. Among them, 52% are aged 21–30 years, 31% are aged 31–40 years, 11% are aged 41–50 years, and 6% are 51 years or older. Regarding the department of graduation, 140 teachers graduated from preschool education, 24 from primary education, and 36 from other fields. In terms of professional seniority, 44% of the teachers have 0-5 years of experience, 15.5% have 6-10 years, 22.5% have 11-15 years, 5.5% have 16-20 years, and 12.5% have more than 21 years of experience. In terms of the number of students in their classrooms, 43 teachers work in classes with 5-10 students, 67 teachers work with 11-15 students, 66 teachers work with 16-20 students, and 24 teachers work with more than 21 students. Finally, it is seen that 100 teachers work in state schools and 100 in private schools.

Table 1. Frequency and percentage values of participants' demographic information

		<i>f</i>	%
Gender	Female	183	91.5
	Male	17	8.5
Age	21-30	104	52.0
	31-40	62	31.0
	41-50	22	11.0
	51 and older	12	6.0
Education Level	Bachelor's degree	166	83.0
	Master's degree	30	15.0
	Doctorate	4	2.0
Department of Graduation	Preschool education	140	70.0
	Primary education	24	12.0
	Other	36	18.0
Professional Seniority	0-5	88	44.0
	6-10	31	15.5
	11-15	45	22.5
	16-20	11	5.5
	21 and above	25	12.5
Number of Students in Class	5-10	43	21.5
	11-15	67	33.5
	16-20	66	33.0
	21 and above	24	12.0
School Type	State	100	50.0
	Private	100	50.0
Total		200	100.0

Instruments

The data collection tools used in this study are the Personal Information Form developed by the researchers, the Preschool Teachers' Classroom Management Skills Scale (PTCMSS) developed by Kaplan and İlgar (2018), and the Adult Playfulness Trait Scale (APTS) adapted to Turkish by Yurt, Keleş, and Koğar (2016).

Personal Information Form

To receive information about participants' gender, age, department of graduation, professional seniority, and the total number of children in their classroom, The Personal Information Form was used.

Preschool Teachers' Classroom Management Skills Scale (PTCMSS)

PTCMSS is a Likert-type scale designed to measure preschool teachers' classroom management skills. It consists of 49 items, each scored between 1 and 5 (5=very good, 4=good, 3=moderate, 2=weak, 1=very weak). The scale is divided into four dimensions: 'physical arrangements in the classroom,' 'planning and program activities,' 'communication and behavior arrangements,' and 'time management' (Kaplan & İlgar, 2018). Initially, a measurement tool containing 64 items was developed. The content validity of the tool was evaluated by consulting five experts, and changes were made to some items based on their feedback. Additionally, two more items were added, resulting in a total of 66 items. The revised tool was then administered to 557 preschool teachers. Based on the results of factor analysis, 17 items were removed, establishing a 49-item scale with a four-factor structure. Tests such as Cronbach's Alpha, factor discrimination, item-total correlations, test-retest, and permanence analyses were conducted to calculate general and sub-scores. As a result of these tests, a valid and reliable Likert-type scale with 49 items and four dimensions was developed (Kaplan and İlgar, 2018).

Adult Playfulness Trait Scale (APTS)

The original APTS, developed by Shen, Chick, and Zinn (2014), which is a 7-point Likert type (1=strongly disagree, 7=strongly agree) scale. During the adaptation process to Turkish, the scale was converted from a 7-point rating system to a 5-point Likert type (1=strongly disagree, 5=strongly agree) due to the common feedback that the 7-point system impeded the differentiation of responses. Accordingly, the items are scored between 1 and 5, with the total score ranging from 19 to 95. The scale

consists of 19 items and three sub-dimensions: motivation for seeking fun (9 items, comprising sub-dimensions of fun belief, initiative, and reactivity), uninhibitedness (5 items), and spontaneity (5 items). The Cronbach's Alpha value for the fun-seeking sub-dimension was .84, for the uninhibitedness sub-dimension was .58, and for the spontaneity sub-dimension was .73. Overall, the Cronbach's Alpha value for the scale was calculated as .85 (Yurt, Keleş & Koğar, 2016).

Procedure

Once the ethical approval was granted, the scales were distributed to preschool teachers working in both state and private institutions by hand. Since the snowball sampling method was used, names of other teachers who could participate in the study were obtained from the teachers already reached, and scales were administered to those teachers at a predetermined time and place. It took approximately 15 minutes for each teacher to complete the scales. Conducted based on the principles of voluntariness and confidentiality, the data for the research were collected over approximately three months, from March to May 2024, across 35 different preschool institutions.

Ethics Committee Approval

Before starting the study, permission was obtained for the scales to be used within the scope of the study. Then, the research proposal was presented to the University Ethics Committee and accepted after review. With the permission of the ethics committee, an application was made to the Ministry of National Education in order to collect data in schools, and with the approval received from there, communication was established with teachers working in preschool institutions. A brief summary of the study topic and a consent form were sent to the teachers, and they were asked whether they wanted to participate in the study and their approval was obtained. Data was collected on a voluntary basis from teachers who agreed to participate in the study, and teachers were informed about the confidentiality of the collected data.

Data Analysis

The data analysis was conducted using the SPSS statistical software package. To determine which analysis techniques (parametric or non-parametric) would be applied, the One Sample Kolmogorov-Smirnov Normality Test was performed.

Table 2. One sample Kolmogorov-Smirnov normality test

	\bar{X}	Sd	Test statistics	<i>p</i>
PTCMSS	4.62	.38	.163	.000
APTS	3.57	.54	.055	.200

The results of the normality test indicated that the data met the assumptions of normality, and it was decided to use parametric tests. To explore the relationship between classroom management and playfulness across various variables, descriptive statistics and parametric tests, such as the independent sample t-test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), and Tukey test, were used. The relationship between classroom management skills and playfulness was examined using the Pearson Product-Moment Correlation Coefficient analysis technique. Furthermore, the reliability analysis of the scales was interpreted based on the Cronbach's Alpha (α) value. The reliability coefficient calculated based on the responses from the PTCMSS was found to be .981; and the APTS was found to be .862. This indicates that the scales can be reliably used, and their results are trustworthy. Bademci (2011) suggests that a Cronbach's Alpha coefficient of .80 and above indicates a highly reliable structure.

Results

This section presents the results. Table 3 shows the descriptive statistics on classroom management skills and playfulness of preschool teachers.

Table 3. Descriptive statistics on classroom management skills and playfulness of preschool teachers

	N	\bar{X}	Sd	Min.	Max.	Skewness		Kurtosis	
						Statistic	Error	Statistic	Error
PTCMSS	200	4.62	.38	3.85	5.00	-.799	.191	-.727	.380
APTS	200	3.57	.54	1.59	5.00	-.071	.191	.937	.380
Total	200								

The mean score for the PTCMSS is 4.62, with a standard deviation of 0.38. The scores obtained from the PTCMSS ranged between 3.85 and 5.00, suggesting that teachers' general classroom management skill levels are high. According to Table 3, the mean score for the APTS is 3.57, with a standard deviation of 0.54. The lowest score on the scale is 1.59, and the highest is 5.00. Kurtosis and skewness values are in the range of -1.96 to +1.96. Based on this mean score, it can be stated that some teachers have very low, while others have high levels of playfulness. Generally, it is observed that the scores preschool teachers obtained from the APTS are above average.

To test the relationship between classroom management skills and playfulness of preschool teachers, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient analysis was conducted.

Table 4. Pearson product-moment correlation coefficient results for the relationship between classroom management skills and playfulness of preschool teachers

Variables	N	r	p
Classroom management playfulness	200	.151	.033*

(*p<.05)

The results show that there is a low-level, positive significant relationship between classroom management skills and playfulness of preschool teachers ($p<.05$, $r=.151$). According to Köklü, Büyükoztürk, and Bökeoğlu (2006: 94), a correlation coefficient ranging from 0.01 to 0.29 indicates a low-level relationship, 0.30 to 0.70 indicates a moderate-level relationship, 0.71 to 0.99 indicates a high-level relationship, and 1.00 indicates a perfect relationship. Therefore, it can be suggested that as preschool teachers' tendency toward fun increases, their classroom management skills also increase at a low level.

Table 5. The relationship between gender, classroom management skills and playfulness of preschool teachers

	Gender	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
PTCMSS	Female	183	4.635	.380	1.449	18.596	.164
	Male	17	4.484	.414			
APTS	Female	183	3.591	.550	1.905	20.923	.071
	Male	17	3.373	.441			

(*p<.05)

Table 5 presents the results based on gender. According to the analysis, the average classroom management skills of female teachers ($\bar{X}=4.635$) were higher than those of male teachers ($\bar{X}=4.484$), and the scores for both groups were similarly distributed. However, the difference between the groups was found to be not very large ($t=1.449$). The analysis concluded that there is no significant difference between genders in classroom management ($p>.05$). Similarly, while the average playfulness for female teachers ($\bar{X}=3.591$) was higher than that of male teachers ($\bar{X}=3.373$), there is no significant difference between gender and playfulness ($p>.05$).

Table 6. ANOVA results for classroom management skills based on age, department of graduation, professional seniority, number of students in class, and school type

Variable		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Age	Between groups	.597	3	.199	1.354	.258
	Within groups	28.834	196	.147		
	Total	29.432	199			
Department of graduation	Between groups	.527	2	.263	1.794	.169
	Within groups	28.905	197	.147		
	Total	29.432	199			
Professional seniority	Between groups	1.010	4	.253	1.733	.144
	Within groups	28.422	195	.146		
	Total	29.432	199			
Number of students in class	Between groups	1.638	3	.546	3.851	.010*
	Within groups	27.794	196	.142		
	Total	29.432	199			
School type	Between groups	.379	1	.379	2.580	.110
	Within groups	29.053	198	.147		
	Total	29.432	199			

(*p<.05)

Table 6 shows the ANOVA results for classroom management skills based on age, department of graduation, professional seniority, number of students in class, and school type. The analysis revealed no significant differences in classroom management skills based on age, field of graduation, professional experience, or type of school ($p>.05$). However, a significant difference was observed according to the number of students in class ($p<.05$). A Tukey test was performed for further investigation.

60

Table 7. Tukey test results for classroom management skills based on the number of students in class

(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Ss	p	95% Confidence Interval	
Number of Students	Number of Students				Min.	Max.
5-10	11-15	.04279	.07358	.938	-.1479	.2335
	16-20	-.04415	.07380	.932	-.2354	.1471
	21 and above	.25598*	.09595	.041*	.0074	.5046
11-15	5-10	-.04279	.07358	.938	-.2335	.1479
	16-20	-.08694	.06531	.544	-.2562	.0823
	21 and above	.21319	.08958	.084	-.0189	.4453
16-20	5-10	.04415	.07380	.932	-.1471	.2354
	11-15	.08694	.06531	.544	-.0823	.2562
	21 and above	.30013*	.08976	.005*	.0675	.5327
21 and above	5-10	-.25598*	.09595	.041*	-.5046	-.0074
	11-15	-.21319	.08958	.084	-.4453	.0189
	16-20	-.30013*	.08976	.005*	-.5327	-.0675

(*p<.05)

According to the Tukey test results, significant differences in classroom management skills are observed only between certain groups according to the number of students. Specifically, a significant difference was observed between classes with 21 and more students compared to other class groups (5-10 vs. 21 and above, 16-20 vs. 21 and above) ($p<.05$). This finding indicates that teachers in classes with 21 or more students have lower classroom management skills than other groups.

One-Way ANOVA was conducted to explore the relationship between playfulness of preschool teachers and age, department of graduation, professional seniority, number of students in class, and school type.

Table 8. ANOVA results for playfulness based on age, department of graduation, professional seniority, number of students in class, and school type

Variable		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Age	Between groups	2.045	3	.682	2.347	.074
	Within groups	56.938	196	.290		
	Total	58.983	199			
Department of graduation	Between groups	2.193	2	1.096	3.849	.023*
	Within groups	45.007	158	.285		
	Total	47.200	160			
Professional seniority	Between groups	2.022	4	.506	1.731	.145
	Within groups	56.961	195	.292		
	Total	58.983	199			
Number of students in class	Between groups	.595	3	.198	.665	.574
	Within groups	58.388	196	.298		
	Total	58.983	199			
School type	Between groups	.162	1	.162	.547	.461
	Within groups	47.038	159	.296		
	Total	47.200	160			

(*p<.05)

The findings indicate no significant differences in playfulness of preschool teachers based on age, professional seniority, number of students in class, and school type ($p>0.05$). However, a significant difference was found based on the field of graduation ($p<0.05$). As seen on Table 9, the Tukey test results show that statistically significant differences exist only between preschool education and other fields, with no significant differences among the other variables ($p<0.05$). This result indicates that graduates of preschool education are more playful compared to graduates from other fields.

Table 9. Tukey test results for playfulness based on the field of graduation

(I) Field of Graduation	(J) Field of Graduation	Mean Difference (I-J)	Ss	p	95% Confidence Interval Min. Max.	
Preschool Education	Primary Education	.09556	.12710	.733	-.2052	.3963
	Other	.30383*	.10993	.017*	.0437	.5639
Primary Education	Preschool Education	-.09556	.12710	.733	-.3963	.2052
	Other	.20827	.15185	.358	-.1510	.5676
Other	Preschool Education	-.30383*	.10993	.017*	-.5639	-.0437
	Primary Education	-.20827	.15185	.358	-.5676	.1510

(*p<.05)

Discussion

Preschool teachers participating in this study exhibited similar classroom management skills, with high scores obtained from the relevant scale. Numerous studies in the literature that assess preschool teachers' classroom management skills have similarly found these skills to be adequate and high (Güven & Cevher, 2005; Semerci & Balat, 2018; Yaman, 2019; Bulut, 2020). Classroom management forms the fundamental step in educational management. Teachers who possess effective classroom management are expected to be more successful in classroom activities and teaching-learning processes.

In the study, the average level of playfulness of preschool teachers was found to be 3.57, indicating a moderate level of playfulness. Similar studies conducted with preschool teachers have also found a high tendency toward playfulness (Yılmaz & Zembat, 2020; Özdemir & Eker, 2021). Play is an effective method for enhancing learning performance in preschool-aged children. Grounding activities in play facilitates easier and more lasting learning. Therefore, it is crucial for preschool teachers to be able to use play as a tool and exhibit playful behaviors themselves. Hazar (2018) noted that while teachers have

a good knowledge of educational games, they do not sufficiently use these games during lessons and lack proficiency in this teaching technique. However, using play in activities enhances academic achievement and makes learning more permanent (Şentürk, 2020; Uslu, 2022), supporting various developmental areas (Civelek, 2022). The high tendency toward fun and the playful behavior traits of the participating teachers are thought to yield positive outcomes for children.

According to the results, there is a positive but weak relationship between playfulness and classroom management skills of preschool teachers. As the playful behaviors of teachers increase, a slight improvement in classroom management skills is observed. In a study conducted by Strasser et al. (2024), it was observed that children were more engaged in preschool classes where play and quality interactive activities were used, and they were more willing to take on their roles in these activities. Teachers were noted to incorporate more humor in such activities. It is acknowledged that teachers' personal inclinations and competencies vary. While some teachers may be more playful and creative, others may differ. It is suggested that teachers' individual differences might either strengthen or weaken the relationship between their tendency toward fun and classroom management skills. Teachers' levels of creativity, temperament, in-service training they receive, technology use skills, and most importantly, their personal characteristics are thought to affect their tendency toward fun and classroom management skills in different ways. Although limited in the literature, there are studies investigating the contribution of playfulness to classroom climate. Chang et al. (2011) state that games and entertainment activities in the classroom environment positively affect the classroom climate. This can also be the key to effective classroom management. Similarly, Mundiri et al. (2022) state that the presence of entertainment in the classroom environment can be effective in managing children's behavior.

There is no significant difference between classroom management skills and gender of preschool teachers. Thus, both male and female preschool teachers perceive themselves as equally competent in classroom management skills. The literature supports this finding (Korkut & Babaoğlan, 2010; Yılmaz & Aydın, 2015; Yaman, 2019). Preschool teaching is a profession predominantly preferred by women, and many studies involving preschool teachers have observed a higher number of female participants. In this study, the majority of the participants were female, suggesting a lack of gender balance that could potentially influence the results.

The research also revealed no significant difference between classroom management skills and the age of preschool teachers. Although older and more experienced teachers might be expected to be more competent in classroom management, studies indicate that age does not affect classroom management (Yılmaz & Aydın, 2015; Ekici, Günhan & Anılan, 2017; Yıldız & Üzüm, 2018).

The participating preschool teachers graduated from preschool education, primary education, and other fields. Findings showed no significant difference in classroom management skills based on the department of graduation. Despite graduating from different fields, the overall classroom management skill levels of the participants were found to be high. Various studies evaluating classroom management skills in the literature have also indicated no significant difference based on the department of graduation (Zengin Bağci, 2010; Özgan, Yiğit, Aydın & Küllük, 2011). These studies support the findings of the present research.

There is no significant difference between classroom management skills and professional seniority of preschool teachers. Similarly, Adıgüzel (2016) found no relationship between professional seniority and classroom management skills in this study. However, Toran and Gençgel Akkuş (2015) indicated a significant relationship between classroom management skills and professional experience, and Ekici, Günhan and Anılan (2017) noted that preschool teachers with over 10 years of seniority demonstrated higher classroom management skills than those with less seniority. The varying results in the literature are likely related to differences in the sample groups studied.

It was observed that there is no significant difference between classroom management skills and the school type in which preschool teachers work. Similarly, Zembat, Tuñçeli and Yavuz (2017) and Ekici, Günhan and Anılan (2017) reported no differences in classroom management skills according to school type. However, Semerci (2015) and Yaman (2019) found that teachers working in private schools had higher classroom management skills than those in public schools. This study included an equal number of preschool teachers from both state and private institutions. Teachers working in state schools in

Northern Cyprus typically graduate from a single teacher training institution with similar standards, while those in private institutions may undergo additional training based on the needs of their workplaces. Additionally, the sufficient and high level of classroom management skills in both groups could explain the lack of differences by institution type. It is also worth noting that many preschool institutions in Northern Cyprus employ assistant teachers, which could impact classroom management skills.

Briefly, there is no significant difference between classroom management skills and gender, age, department of graduation, professional seniority, and school type. Thus, all these variables do not affect preschool teachers' classroom management skills. However, a significant difference was found between classroom management skills and the number of children in the classroom. This difference was found between classes with 21 or more children and other groups (5-10 vs. 21 and above, 16-20 vs. 21 and above). Studies supporting this finding are present in the literature (Dinçer & Akgün, 2015; Zembat & Küsmüş, 2020). Bulut (2020) noted that teachers managing classes with 10-15 children exhibited higher classroom management skills than those handling larger class sizes. In preschool education, activities conducted with children can be individual, small group, or large group activities. Considering the developmental characteristics of preschool children and their individual needs for attention due to their age, it can be suggested that the number of children in a class may impact classroom management.

Regarding the playfulness of preschool teachers, no significant difference was observed based on gender. This lack of difference suggests that playfulness of preschool teachers does not vary according to their gender, indicating that male and female teachers show similar characteristics in their tendency toward fun. Similarly, in a study conducted by Canaslan (2018), no difference was found between the playfulness scores of males and females. In contrast, Özdemir and Eker (2021) found a statistically significant difference between male and female preschool teachers in their overall scores for playfulness. Since play has a critical role in early childhood development, it is expected that individuals who choose the preschool teaching profession naturally possess a tendency toward play. In addition, the number of women included in the sample in studies conducted with preschool teachers has always been higher. The primary reason for this is that the profession of preschool teaching is more commonly chosen by women. The small number of men may lead to biased evaluations when considering gender.

The research found no significant difference between playfulness and age of preschool teachers. Another study aiming to determine the playfulness of preschool teachers reported similar results (Canaslan-Aktar & Sevimli-Çelik, 2021). However, Piştav Akmeşe and Kayhan (2015) found that preschool teachers aged 25 and below scored higher in self-efficacy related to teaching play than those in the 26-30 and 31-35 age groups, indicating a significant difference between ages. Preschool teachers undergo similar professional training processes, which may explain the similarity in their playfulness tendencies, regardless of age.

No significant difference was seen between playfulness and professional seniority of preschool teachers. This finding is consistent with the study by Canaslan-Akyar and Sevimli-Çelik (2021). However, Dilekmen and Bozan Tüzün (2018) found significant differences in professional seniority regarding teaching, developing, and implementing play. The study showed that this difference favored teachers with 1-5 years of service and those with over 21 years of experience. This result indicates that the years of professional service variable have a significant differentiating effect on teaching play. The differing results in similar studies may be attributed to differences in the sample groups.

Similarly, no significant difference was found between playfulness and the number of children in the classrooms. Although it might be assumed that preschool teachers' attitudes toward fun activities would be affected by the number of children in the class, other studies show different results (Aslan, 2019; Kaçar & Beycioğlu, 2017).

It was observed that there is no significant difference between playfulness and the school type. Gemici (2023) has also reached a similar conclusion. It is thought that preschool teachers' playfulness tendencies are less influenced by the school's specific conditions or structural aspects and are more related to their individual characteristics and personal inclinations.

In summary, there are no significant differences between playfulness and gender, age, professional seniority, number of children in the class, and school type. Therefore, none of these variables appear to

affect the playfulness of preschool teachers. However, a significant difference was found between playfulness and department of graduation. This difference indicates that graduates of preschool education exhibit more playfulness than graduates from other fields. It is thought that the curricula or educational approaches of different departments may influence playfulness. Moreover, individuals who choose the profession of preschool teaching are expected to have a higher desire to be with and play with children compared to others.

The results indicate that the classroom management skills of preschool teachers are negatively affected by having a large number of children in the classroom. Due to the significant differences observed in the number of children variable, it is recommended that the number of children not exceed 16 and that teachers work with an assistant teacher in the classroom environment. Additionally, preschool teachers' tendency toward fun varies according to their field of graduation; preschool education graduates exhibit more playful behaviors than graduates from primary education and other fields. It is recommended that only teachers specifically trained for this profession work in preschool education. In cases of staffing shortages, teachers from other fields should receive training in play-based education for early childhood settings. Although the relationship is weak, preschool teachers' classroom management skills are influenced by their playful behaviors. It is suggested that preschool teachers receive in-service training on play and play-based education at regular intervals.

One of the strongest aspects of this research is that the importance of play-based education in the preschool period is known, and the study was conducted based on the arguments in the literature that playfulness will be a strong factor in classroom management. There are a total of 256 preschool teachers working in state institutions in Northern Cyprus. Almost half of the teachers working in state institutions were reached within the scope of the study. In order to make a comparison between teachers working in state and private institutions, a large portion of preschool teachers working in private institutions were also reached. In this context, the research has one of the most comprehensive samples conducted with preschool teachers in Northern Cyprus. In addition, it has been one of the only studies examining the relationship between classroom management and playfulness in both the Northern Cyprus and Turkish literature and the world literature; in this context, it is thought to have made an important contribution to the local literature in particular. On the other hand, the fact that the study was not supported by qualitative findings, and especially that the views of children were not included, is seen as a limitation and weakness of the study. Therefore, it is recommended that qualitative data, particularly including the views of children, be collected in future studies.

References

- Adıgüzel, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Aküzüm, C., & Altunhan, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 779-802.
- Aslan, H. B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi (Nevşehir ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Balkaya, S., & Akküçük, U. (2021). Adoption and use of learning management systems in education: The role of playfulness and self-management. *Sustainability*, 13(3), 1-27.
- Bulut, A. (2020). Sınıf yönetimi becerisinin ölçümü: Okul öncesi öğretmenleri üzerine kesitsel bir tarama. *Journal of Computer and Education Research*, 8(16), 590-607.
- Can, E., & Baksi, O. (2014). Öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına etkisi. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, 2(1), 86-101.
- Canaslan, B. (2018). *Early childhood in-service teachers' playfulness traits and views on playfulness*. (Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Canaslan-Akyar, B., & Sevimli-Çelik, S. (2021). Playfulness of early childhood teachers and their views in supporting playfulness. *Education 3-13*, 50(1), 1-15. Doi: <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1921824>
- Chang, C. P., Hsu, C. T., & Chen, I. J. (2013). The relationship between the playfulness climate in the classroom and student creativity. *Quality & Quantity*, 47, 1493-1510.
- Civelek, P. (2022). *Farklı eğitim ortamlarında uygulanan oyun temelli hareket eğitim programının sedanter 5 yaş çocukların motor gelişimleri, fiziksel aktiviteleri ve sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*. (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousands Oak, CA: Sage.
- Deniz, Ü., & Kesicioğlu, O. S. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-13.
- Dilekmen, M., & Bozan Tüzün, N. (2018). Okul öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 43-56.
- Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 187-201.
- Ekici, F. Y., Günhan, G., & Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 2(1), 48-58.
- Erden, Z. Ş. (2021). *Covid-19 pandemi döneminde lise öğrencilerinin kaygı ve temel psikolojik ihtiyaçlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Gemici, A. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliliklerinin incelenmesi (Gaziantep ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi), Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Güven, E. D., & Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 71-92.
- Hazar, Z. (2018). Eğitsel oyunlara yönelik öğretmen görüşleri ve yeterliliklerinin incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1), 52-72.
- Kaçar, T., & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(4), 1753-1767.
- Kaplan, Z., & İlgar, L. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kars, E. S. (2018). *4-6 yaş arası otizm spektrum bozukluğu olan çocukların oyun beceri ve davranışlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Koçyiğit, S. (2016). Okul öncesi eğitimin tanımı, amacı, önemi ve ilkeleri. R. Zembat (Ed.), *In Okul öncesi eğitime giriş* (pp. 14-26). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 146-156.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Bökeoğlu, Ö. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem: Ankara.
- Kuru Turaşlı, N. (2014). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *In Okul öncesi eğitime giriş* (pp. 1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lomax, R. G., & Moosavi, S. A. (2002). Using humor to teach statistics: Must they be orthogonal? *Understanding Statistics*, 1(2), 113-130.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Mundiri, A., Baharun, H., & Hamimah, S. (2022). Early childhood behavior management strategy based on fun learning environment. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(4), 2583-2595.
- Özdemir, F., & Eker, C. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-20.
- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z., & Küllük, M. C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 617-635.
- Pinchover, S. (2017). The relation between teachers' and children's playfulness: A pilot study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-8. Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02214>
- Piştav Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 29(2), 43-60.
- Poyraz, H., & Dere Çiftçi, H. (2011). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Semerci, D. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Semerci, D., & Balat, G. U. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 494-519.
- Shen, X. S., Chick, G., & Zinn, H. (2014). Validating the Adult Playfulness Trait Scale (APTS): An examination of personality, behavior, attitude, and perception in the nomological network of playfulness. *American Journal of Play*, 6(3), 345-369.

- Strasser, K., Balladares, J., Grau, V., Marin, A., Preiss, D. D., & Jadue, D. (2024). Playfulness and the quality of classroom interactions in preschool. *Learning and Instruction*, 93, 1-10. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101941>
- Şahin, İ., & Altunay, U. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları. *İlköğretim Online*, 10(3), 905-918.
- Şentürk, C. (2020). Oyun temelli fen öğrenme yaşantılarının akademik başarıya, kalıcılığa, tutuma ve öğrenme sürecine etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 159-194.
- Sonyel, B., & Şumrut, M. (2023). An evaluation of game-based education method by primary school 1st grade teachers. *International Journal of Primary Education Studies*, 4(3), 118-137.
- Toran, M., & Akkuş, H. G. (2015). An evaluation of preschool teachers' classroom management skills: TRNC sample. *Kastamonu Education Journal*, 24(4), 2041-2056.
- Ulusoy, N., & Bozdağ, R. (2022). Eğitim örgütlerinde mizah. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 9(90), 2778-2787. Doi: <https://doi.org/10.26450/jshsr.3369>
- Uslu, H. (2022). Oyun temelli öğrenme süreçlerinin akademik başarı üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*, 8(16), 816-828.
- Williams, R. A., & Clouse, R. W. (1991). Humor as a management technique: Its impact on school culture and climate. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED337866>
- Yaman, Z. B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., & Üzüm, P. A. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 156-174.
- Yılmaz, H., & Zembat, R. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimlerinin öğretmenlerinin eğlence eğilimleri açısından değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 431-446.
- Yılmaz, Z., & Aydın, Ö. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 148-164.
- Yurt, Ö., Keleş, S., & Koğar, H. (2016). Yetişkin eğlence eğilimi özelliği ölçeği Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 650-662. Doi: <https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3539>
- Zembat, R., & Küsmüş, G. İ. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1725-1739.
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ., & Yavuz, E. A. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 24-43.
- Zengin Bağcı, P. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve başa çıkma davranışları arasındaki ilişki (İstanbul ili Kartal İlçesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

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





İlkokul Matematik Ders Kitaplarındaki Soruların MATH Taksonomisine Göre İncelenmesi¹

Examination of Questions in Primary School Mathematics Textbooks According to MATH Taxonomy

Tuba YILMAZ²
Sevda KOÇ AKRAN³

doi: 10.38089/iperj.2025.206

Geliş Tarihi: 06.10.2024

Kabul Tarihi: 30.01.2025

Yayınlanma Tarihi: 31.03.2025

Özet: Araştırmanın temel amacı, 3. ve 4. sınıf matematik ders kitaplarındaki soruların MATH taksonomisine göre incelenmesidir. Araştırmada iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma kapsamını iki boyut oluşturmaktadır. Birinci boyutta 3.ve 4. sınıfta okutulan ders kitapları, ikinci boyutta ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenen 44 katılımcı bulunmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmada doküman analizi ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Verilerin analizinde doküman analizi tercih edilmiştir. Katılımcı görüşleri için de MAXQDA programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 3. sınıf ve 4. sınıftaki matematik ders kitabındaki soruların MATH taksonomisinde farklı kategoriler altında toplandığı görülmüştür. 3.sınıf matematik ders kitabına yönelik yapılan analizlerde etkinliklerin %87,5'nin A grubuna, %7,5'nin B grubuna, %5'nin C grubuna yönelik olduğu belirlenmiştir. 4.sınıf matematik ders kitabındaki etkinliklerin ise sırasıyla A grubu (%83,72) ardından B grubu (%11,63) son olarak da C grubunda (%4,66) yer aldığı tespit edilmiş, buna karşın C2-Çıkarım, Tahmin ve Karşılaştırmalar ve C3-Değerlendirme kategorilerine ait etkinliklerin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı görüşleri ile ilgili sonuçlarda 3. sınıftaki öğretmenlerden 13'nün ders kitabını etkin kullanmadığını, 6'sının etkin kullandığını, 3'nün hiç kullanmadığını belirlenmiştir. 4.sınıf öğretmenlerden ise 16'sı etkin kullanmadığını, 5'i etkin kullandığını, 1 katılımcı ise hiç kullanmadığını ifade etmiştir. Ayrıca katılımcıların ders kitabına ilişkin olumlu-olumsuz görüşleri bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, ders kitabı, taksonomi, MATH taksonomisi

Abstract: The main purpose of the research is to examine the questions in the 3rd and 4th grade mathematics textbooks according to the MATH taxonomy. The multiple case-embedded design was used in the research. The scope of the study consists of two dimensions. In the first dimension, there are textbooks taught in 3rd and 4th grades, and in the second dimension, there are 44 participants determined through convenient sampling. Document analysis and semi-structured interview form were used as data collection tools in the research. Document analysis was preferred in the analysis of the data. MAXQDA program was also used for the participant opinions. As a result of the research, it was seen that the questions in the 3rd and 4th grade mathematics textbooks were collected under different categories in the MATH taxonomy. In the analyses conducted on the 3rd grade mathematics textbook, it was determined that 87.5% of the activities were for group A, 7.5% for group B, and 5% for group C. It was determined that the activities in the 4th grade mathematics textbook were in group A (%83.72), then group B (%11.63) and finally group C (%4.66), however, it was concluded that there were no activities belonging to the categories C2-Inference, Estimation and Comparisons and C3-Evaluation. In the results regarding the participant opinions, it was determined that 13 of the 3rd grade teachers did not use the textbook effectively, 6 used it effectively and 3 did not use it at all. 16 of the 4th grade teachers stated that they did not use it effectively, 5 used it effectively and 1 participant did not use it at all. Additionally, participants have positive and negative opinions about the textbook.

Key Words: Mathematics education, textbook, taxonomy, MATH taxonomy.

¹ Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında yürütülmüş olan birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Batman, Türkiye, ylmzt.94@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7536-3883>

³ Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, sevdake@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4205-0148>

Giriş

Bireyin günlük yaşamda karşılaştığı problemlerin üstesinden gelmesi olarak tanımlanan *matematik*, rutin hesaplamalar, problemlerin çözümü, çeşitli sembollerin kullanımı ve mantık çerçevesinde düşünmeyi sağlayan sıralı soyutlama ve genellemelerdir (Baki, 2014; Baykul, 2022; Umay, 1996). Bu düşünceler insanoğlunun evreni, doğayı nicel açılardan algılama kabiliyeti olarak görülmektedir. Bundan dolayı matematik, insan tarihi kadar eski olup, entelektüel anlamda en çok kullanılan bilimlerden biri olmuştur. Teknolojik gelişmelerle birlikte her geçen gün önemi artan matematik için ülkeler çeşitli değişimlere ve gelişmelere açık bir eğitim politikası izlemiştir. Hatta birçok ülke matematik eğitimini ana dil öğretimi kadar önemli görmektedir (Baki, 2014; Tıraş, 2024). Bunun nedenleri arasında; matematiğin günlük yaşamla ilişkili olması, problem çözme becerisini kazandırması, akıl yürütüme yollarını kullanması, matematik okuryazarlığını kazandırması ve sistemli, sabırlı, sorumluluk bilinciyle temel kavramlara yönelik farkındalığı oluşturmasıdır (MEB, 2018; OECD, 2010; Yüksel, 2010). Matematik dersinde birey bu becerilerin birçoğunu ilkokuldan başlayarak kazanmaya çalışmaktadır (Güven ve Özçelik, 2017). Temel eğitim başlığı altında özellikle öğretmenler matematiksel becerilerin kazandırılmasında öğretim sürecine çeşitli araç-gereçleri entegre etmektedir. Bunlardan en bilinen ve öğretmenler tarafından en çok tercih edilen “ders kitaplarıdır” (Ersay, 2024).

Dünya üzerinde bütün buluşlar gibi yazı da insanların duygu-düşüncelerini aktarma ihtiyacı ile doğmuş ve bu ihtiyaç çerçevesinde bilgiler kayıt altına alınmıştır. Böylelikle insanlar deneyimlerini, bilgilerinin nesilden nesile aktarma imkânı bulmuştur. Eğitim bu aktarmada bir köprü görevi görmüştür. Mesela M.Ö. 3000 yılında ilk ders kitaplarının içeriği; matematik, dilbilgisi dersleri ve basit resimler olan kil tabletlerinden oluşmaktadır. Formal eğitim ile eğitim-öğretimin okul çatısı altında verilmesiyle birlikte ders kitapları, öğretmen ve öğrenciler tarafından birincil kaynak olarak kullanılmıştır (Kaya, 2006). Dersin iyileştirilmesinde kullanılan, öğretim programındaki kazanımların sınıf içi uygulamalara dönüştüren ders kitabının bu sebeple taşınması gereken belirli özellikleri bulunmaktadır. Bir ders kitabı öğretim programı içeriğine uygun olmalı, öğretmen-öğrenciye rehberlik etmeli, öğrencinin gelişimsel özelliklerini dikkate alarak hazırlanmalı, okul dışı etkinlikleri desteklemeli, çeşitli ip uçları içermeli, değerlendirme boyutuyla öğrencilere dönütler sağlamalıdır (Oğuzkan, 1974; Delice, Aydın ve Kardeş 2009; Eraslan ve Şahin, 2011). Kabapınar’a (2009) göre ders kitabı öğrenmeyi öğrenmede öğrenci merkezli olmalıdır. Öğrencilerde planlı olarak belli becerileri kazandırmalı, öğrencilerin kişisel düşünce ve değerlerini özgür bir şekilde geliştirmesine katkı sağlamalıdır. Değişik yöntemlerle öğrenciye çok yönlü bakış açısı sunulmalıdır. İlgi ve dikkat çekme konusunda öğrenciyi güdülemelidir. İçeriği günlük yaşamla ilişkili olmalıdır. Farklı değerlendirme tekniklerini kullanma konusunda öğretmene yol göstermelidir (Demirel ve Kıroğlu, 2021). Üniteler ve konular arasında bütünsel bir ilişki kurmalı, işlevsel ve ekonomik olmalıdır (Aycan, Kaynar, Türkoğuz ve Arı, 2001). Önceki öğrenmeleri pekiştirmelidir (Ceyhan ve Yiğit, 2004). Bütün ders kitaplarında aranan bu özellikler matematik ders kitabında daha fazla ön planda tutulmaktadır. Çünkü amaçları kazandırması, soyut kavramları içermesinden dolayı matematik öğrenciler tarafından en çok zorlanılan ve sıkıcı olarak görülen bir ders olarak görülmektedir (Küçükahmet, 2011). Arslan ve Özpınar (2009) matematik ders kitaplarının 2005 ilköğretim programın genel ilkeleriyle uyuma düzeyini belirlediği çalışmasında da bu noktalara değinmiş ve matematik ders kitaplarının ölçme-değerlendirme boyutlarında problemler olduğunu ifade etmiştir. Yaşanan problemleri azaltmak için Yurdakul (2021) matematik öğretim programı çerçevesinde hazırlanan bir matematik ders kitabında; öğretmeden ziyade öğrenmeye önem vermesi, öğrenciye deneyim kazandırması, merak duygusu uyandırması, sorgulamaya yönlendirmesi, bilişsel gelişimlerine katkı sunacak “tahmin et, araştır, yap, incele, analiz et, değerlendir” gibi ifade biçimlerine yer vermesi gerektiği konularına dikkat çekmiştir. Harries ve Sutherland (2000) İngiltere, Singapur, Macaristan, Fransa ve Amerika Birleşik Devletleri’nde ilkokul matematik ders kitaplarındaki soruların anlamsal boyutta yeterince öğrencilere destek sağlamadığını vurgulamıştır. Stará, Chvál ve Starý (2017) Çek Cumhuriyeti’nde matematik ders kitaplarının öğretmenler için önemli bir kaynak olduğunu belirtmiştir. Samad ve Rosli’ne (2020) göre bir matematik ders kitabı öğrencilerde üst düzey becerileri geliştirmelidir. Onun için matematik ders kitabı güncel olmalıdır. Tarraga-Minguez, Tarin-İbanez ve Lacruz-Perez (2021) ise matematik ders kitaplarının farklı düzeyde bilgileri ölçecek şekilde tasarlanması gerektiğine vurgu yapmış bunun göz ardı edilmesi durumunda öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmeyeceğini söylemiştir.

Türkiye’de özellikle ilkokullarda MEB destekli çeşitli matematik ders kitapları bulunmaktadır. Bu kitapların ölçme ve değerlendirme boyutlarında farklı soru türleri ve süreç değerlendirme çalışmaları yer almaktadır. Mesela 3.sınıf ve 4.sınıf matematik ders kitabında aşağıdaki soru türleri ve bu soruların kullanım amaçları şu şekilde ifade edilmiştir:

Etkinlik

Bu bölümde, uygun görülen yerler için konuyu çeşitli araç gereçlerle yaparak yaşayarak öğreneceğiniz etkinlikler bulunmaktadır.



ETKİNLİK

- Araç Gereç: Kâğıt bardak, kuru fasulye, nohut gibi iri taneli bakliyat (100 adet).
- Bu etkinliği bir arkadaşınızla birlikte yapabilirsiniz.
 - Getirdiğiniz kâğıt bardaklara elliser adet fasulye ya da nohut koyunuz.
 - Arkadaşınızdan 1. bardaktan bir miktar bakliyat almasını ve aldıklarını saymasını isteyiniz.
 - Siz de 2. bardaktan bir miktar bakliyat alınız ve aldığınız bakliyatları sayınız.
 - Her ikünüz de aldığınız bakliyatların toplamlarını tahmin ediniz.
 - Bakliyatların toplamını nasıl tahmin ettiniz?
 - Daha sonra 1. ve 2. bardaktan aldığınız bakliyat sayılarını toplayınız.
 - Yaptığınız toplama işleminin sonucu ile tahminlerinizi karşılaştırınız.
 - Tahmininiz ile toplama sonucu arasında ne kadar fark var?
 - Getirdiğiniz bakliyatları kaybetmeden evinize geri götürmeyi unutmayınız.

64

Uyarı

Bu bölümde, uygun görülen yerler için konu ile ilgili önemli bilgilerin verildiği ve uyarıların yapıldığı tekerlemeler bulunmaktadır.

Yapalım

Bu bölümde, konu ile ilgili sizin çözeceğiniz sorular bulunmaktadır.

Deney

1. Aşağıdaki gumataların toplam sayısını hesaplayarak bulun.

5 tane $10 = 5 \times 10 = 50$ eder.

2. Aşağıdaki notaların toplam sayısını hesaplayarak bulun.

5 tane $100 = 5 \times 100 = 500$ eder.

Kaçalım

Aşağıdaki soruları tablolarda verilen bilgilerden çözünüz.

10 x 5	10 x 6	10 x 7	50 x 2	100 x 3
70 = 10 + ...	32 = 10 + ...	100 = 4 + ...	100 = 8 + ...	

105

ÖLÇME DEĞERLENDİRME

1. Aşağıdaki bölme işlemlerini yapınız.

2. Aşağıdaki bölme işlemlerini hesaplayarak bulunuz.

3. Aşağıdaki tablolarda verilen rakamlardan bölme işlemlerindeki gerçeğe uygun sonuçları yazınız.

Bölünen	Bölen	Bölüm	Kalan
6	2	3	0
12	3	4	0
18	6	3	0
24	4	6	0
30	5	6	0
40	8	5	0

4. Aşağıdaki soruları okuyun ve doğru ya da yanlış olarak işaretleyiniz.

5. Lajla Hanımın 3 tane parası vardır. Her biri 25 kuruşluk 25 tane altın vardır. Lajla Hanım bu altınları 5 tane kuruşluk 5 tane altına değiştirdi. Buna göre Lajla Hanım bir günün sonunda kaç tane altın almıştır?

6. Dunder 83 yaşında 5 tane evi var. Keten evlerin 5 tane kuruşluk 5 tane altına değiştirdi. Buna göre her birine kaç evi almıştır?

7. $10 \times 5 = 50$ Yanlışla tablolarda verilen rakamlardan bölme işlemlerini çözünüz.

122

11

Bölüm Değerlendirme

Bu bölümde, öğrendiklerinizi pekiştirmeniz için farklı türlerde sorular bulunmaktadır.

5. ÜNİTE DEĞERLENDİRME

1. Aşağıdaki cisimlerde verilen özellikler uygun şekillerle doldurunuz.

uçgen, kare, küre, yuza, silindere, prizma, prizma

a) Küpün her kenar uzunluğu 6 cm'dir. ... şeklinde yazınız.

b) Kare prizmanın 8 köşesi, 6 ... ve 12 açığı vardır.

c) Silindirin 2 ... ve 1 dikdörtgen şeklinde yüzü vardır.

d) Üçgen prizmanın 2 tane ... ve 3 tane dikdörtgen şeklinde yüzü vardır.

e) Küpün 2 yüzü vardır. Köşesi ve ... vardır.

2. Aşağıdaki tabloda verilen geometrik cisimlerle ilgili istenen bilgileri uygun yerlere yazınız.

Geometrik Cismin Adı	Köşe Sayısı	Yüz Sayısı	Açı Sayısı

Yukarıdaki geometrik cisimlerin benzer ve farklı yönlerini ilgili bölüme yazınız.

Benzerlikler	Farklılıklar

3. Defterinize aşağıdaki istenileni yapınız.

- Bir kenarı 5 cm olan bir kare çizin. Çizdiğiniz bu karenin köşegenlerini kirmazı kalemle gösteriniz.
- Kasa kenarları 4 cm, uzun kenarları 7 cm olan bir dikdörtgen çizin. Çizdiğiniz bu dikdörtgenin köşegenlerini kırmızı kalemle gösteriniz.
- Bir kenarı 6 cm olan bir üçgen çizin.

197

Ünite Değerlendirme

Bu bölümde, öğrendiklerinizi değerlendirmeniz için farklı türlerde sorular bulunmaktadır.

Resim 1. 3.sınıf matematik ders kitabı soru türleri (MEB, 2023).

Resim 1’de görüldüğü üzere 3.sınıf ders kitabında etkinlik, yapalım, bölüm değerlendirme ve ünite değerlendirme soruları bulunmaktadır. Etkinlikte, öğrencinin yaparak-yaşayarak öğrenmesi amaçlanmaktadır. Yapalım sorularında, öğrencinin konuyu pekiştirmesi beklenmektedir. Bölüm değerlendirme sorularında, yapalım sorularına ek olarak öğrencinin farklı soru türü ile konuyu içselleştirmesi sağlanmaktadır. Ünite değerlendirme sorularında ise bütün konularla ilişkili bilgiler yapılandırılmaktadır. Bu bilgilerin yapılandırılmasında öğretmenin, öğrencilerin konuyla ilgili şemalarını kullanmasını sağlaması beklenmektedir. 4.sınıf matematik ders kitabında ise “etkinlikler, ünite değerlendirme sorularına” ek olarak, “eğlenelim bölümü ve çalışalım bölümü” soruları bulunmaktadır.

Bu bölümde alıştırmalar, sorular ve problemler çözerek öğrendiklerinizi pekiştireceksiniz.

ÇALIŞALIM

1 22 metre uzunluğundaki kurdela topundan 6 metre 75 cm kullandırsa geriye kaç cm kurdela kalır?

Bu bölümde konularla ilgili eğlenceli çalışmalar yapacaksınız.

EĞLENELİM

Aşağıdaki bulmacada satılı kelimeler aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya, soldan sağa ve çapraz şekilde gizlenmiştir. Satılı kelimeleri bularak bulmacayı çözünüz.

	C	B	T	A	R	T	M	A	C	T
	I	E	B	M	P	H	M	B	S	O
	A	R	V	A	R	C	A	V	I	N
	T	T	B	K	S	B	R	C	V	B
	K	I	H	G	E	A	G	B	I	E
	G	L	R	I	S	Ö	O	D	Ö	R
	R	I	Y	L	T	Z	L	U	L	A
	A	L	Z	İ	U	Y	İ	C	C	K
	M	İ	S	M	Ü	V	K	B	M	B
	E	M	T	A	H	M	İ	N	E	E

Resim 2. 4.sınıf matematik ders kitabı soru türleri (MEB, 2023).

Resim 2’de görüldüğü üzere eğlenelim sorularında amaç, öğrencilerin daha fazla öğretme-öğrenme sürecine katılımını sağlamaktır. Çalışalım sorularında ise öğrencilerin bilgileri ilişkilendirmesi ve sorgulaması önemli görülmektedir. Bütün bu sorularda öğrencinin gelişim özellikleri ve öğrencinin bilişsel boyutu kadar duyuşsal boyutuna yönelik soruların olmasına dikkat edilmektedir. Aksi takdirde öğrenciler matematik dersine karşı olumsuz tutum sergilemektedir. Matematiğe yönelik olumsuz duyguların bütün eğitim kademelerinde genellenmemesi için başta öğretmen faktörü kadar ders kitaplarının da ilkökul düzeyinden başlanarak çok iyi hazırlanması gerekmektedir. Matematik ders kitapları öğrenciye matematiği sevdirmeli, öğrenmeleri zorlaştırmak yerine kolaylaştırmalıdır (Bursa, 2022). Kolaydan zora hazırlanan sorularla öğrencinin öğrenmesini pekiştirmelidir. Tek bir soru türü ile değil, farklı soru türleri ve basamaklarıyla öğrenciyi değerlendirmelidir. Bunun birçok yolu bulunmaktadır. Eğitimde bu yollardan biri *taksonomilerdir*.

Taksonomi, hedeflerin belirlenmesi sürecinde 1950 yılında dünyada yaygın olarak kullanılmıştır (Bümen, 2006). Psikologlar, öğretmenler ve ölçme uzmanları tarafından; program geliştirme, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme öğelerinden yararlanılmak üzere çeşitli eğitim taksonomileri geliştirilmiştir (Özdemir, Altıok ve Baki, 2015). Taksonomiler bununla sınırlı olmayıp, ölçme-değerlendirme amaçlı kullanılmış ve soruların sınıflandırılması için de sıkça tercih edilmiştir (Ulum, 2017). Bu taksonomilerden biri matematik için geliştirilen MATH’dır. Smith, Wood, Coupland, Stephenson, Crawford ve Ball (1996) tarafından sadece matematik için geliştirilen MATH (Mathematical Assessment Task Hierarchy) taksonomisi ile öğrencilerin beceri alanlarının belirlenmesi ve beceri alanlarının artırılması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin yüzeysel bir öğrenme yerine daha derin bir öğrenme gerçekleştirmeleri hedeflemektedir. MATH taksonomisi bu hedeflerini

A, B, C olmak üzere 3 grup; A grubunda 3, B grubunda 2, C grubunda ise 3 kategori olmak üzere toplam sekiz kategori başlığı altında gerçekleştirilmektedir. A1-Bilgi ve Bilgi Sistemleri, A2-Anlama, A3-Rutin İşlemler kategorileri; B grubunda B1-Bilgi Transferi, B2-Yeni Durumlara Uyarılma kategorileri; C grubunda ise C1-Doğrulama ve Yorumlama, C2-Çıkarım, Tahmin ve Karşılaştırmalar, C3-Değerlendirme kategorileri bulunmaktadır (Bakınız: Tablo 1) (Dağyar, 2022).

Tablo 1. MATH taksonomisi grup ve kategorileri (Dağyar, 2022).

		Grup	Kategori	Temel Beceriler
Yüzeysel Öğrenme	Düşük Düzey	A	A1 Bilgi ve Bilgi Sistemleri	Hatırlama ve Rutin İşlemler
			A2 Anlama	
			A3 Rutin İşlemler	
Derin Öğrenme	Orta Düzey	B	B1 Bilgi Transferi	Matematiksel yeterlilikleri ve bilgiyi farklı durumlara uyarılma
			B2 Yeni Durumlara Uyarılma	
	Üst Düzey	C	C1 Doğrulama ve Yorumlama	Matematiksel argümanlar oluşturmak için teorik bilgiyi kullanma
C2 Çıkarım, Tahmin ve Karşılaştırmalar				
			C3 Değerlendirme	

Tablo 1’de görüldüğü üzere MATH taksonomisi belirli kategoriler altında toplanmaktadır. Bu kategorilerden biri A1-Bilgi ve Bilgi Sistemidir. A1-Bilgi ve Bilgi Sistemi kategorisinde, öğrencilerden daha önce öğrenilmiş olan matematiksel bir bilginin, tanımın ya da formülün eksiksiz ve doğru bir şekilde hatırlanması, açıklanması gibi yetkinlikler beklenmektedir. İkinci kategori A2-Anlamadır. Burada öğrencilerin belirli bir konu veya tanımla ilgili örnek ve karşıt örnekleri tanıyabilmesi, bir formülü ve formülde kullanılan sembollerin anlamını kavrayabilmesi, formülü doğru bir şekilde yerine koyabilmesi gerekmektedir. Üçüncüsü A3-Rutin İşlemler Kategorisidir. Öğrencilerin ezber yapmanın ötesine geçerek materyalleri kullanması, bir problemin çözümü için adımları veya algoritmayı doğru biçimde uygulayarak problemi başarıyla çözmeleri amaçlanmaktadır. Dördüncüsü B1-Bilgi Transferi Kategorisi olup, öğrencilerden, bilgiyi metinden şekle, grafiklere veya sayısal ifadelere dönüştürebilme ya da bunun tersini yapabilme; bir formülün veya yöntemin hangi durumlarda kullanılacağını belirleyebilme, ayrıca, bir formülü alışılmadık bir bağlamda uygulayabilme veya bir durumda genel bir formülün uygun olup olmadığını fark edebilme becerilerini göstermeleri beklenmektedir. Beşinci olan B2-Yeni Durumlara Uyarılma Kategorisinde öğrenciler; yeni bir duruma uygun bir yöntem veya çözüm süreci belirleyebilmekte, bilgiyi farklı ve alışılmadık koşullarda uygulayabilmekte, gerçek dünya senaryolarını modelleyebilme becerisine sahip olmaktadır. Altıncısı C1-Doğrulama ve Yorumlama Kategorisidir. Bu kategori öğrenciler, verilen ya da elde edilen bir sonucu doğrulayabilmekte, yorumlayabilmekte, bir sonuç, yöntem veya modeli doğrulamak için bir teoremi kanıtlayabilmekte, bir modelin sınırlamalarını ve uygunluğunu belirlemekte, karşıt örneklerin önemini tartışabilmekte, açıkça belirtilmemiş varsayımları tespit edebilmektedir. Yedinci kategori C2-Çıkarım, Tahmin ve Karşılaştırmalardır. Öğrenciler, verilen ya da elde edilen bir sonuca dair tahminler yapabilmekte ve bunları kanıtlamakta; farklı algoritmaları karşılaştırabilmekte, bireysel olarak örnek ve karşıt örnekler geliştirmekte, yeni çıkarımlarda bulunmaktadır. Sekizinci kategori C3-Değerlendirmedir. Öğrenciler burada bir materyalin değerini belirlenen ölçütlere göre değerlendirebilmekte, ilişki kurabilme amaçlı seçimler yapabilmekte, organizasyon becerilerini kullanabilmekte, bir algoritmanın değerini tutarlı bir şekilde tartışabilmekte, açıkça belirtilmeyen bilgileri fark edebilmesi ve yaratıcı bir şekilde bilgiyi yapılandırabilmesi gibi becerilere sahip olması beklenmektedir (Aygün, Baran Bulut ve İpek, 2016; Dağyar, 2022; D’Souza ve Wood, 2003).

Bloom taksonomisinin matematiğe uyarlanmış şekli olan MATH, matematikteki bilgi ve becerileri incelemekte, sınıflandırmakta ve değerlendirmektedir. İlkokul kademesiyle başlayan bu beceriler ders kitapları ile öğretim ortamına aktarılmaktadır. Bu sebeple öğrencinin matematik dersine olumlu tutum geliştirmesi için ders kitaplarının MATH taksonomisi basamaklarına uygun hazırlanması beklenmektedir. Alan yazına bakıldığında matematik dersi sorularının öğrenme düzeyini değerlendirmesine yönelik çalışmalar (Aliustaoğlu ve Tuna, 2016; Aygün, Baran Bulut ve İpek, 2016; Baydar, 2019; Esen, 2018; Farımaz, 2020) bulunmaktadır. Uluslar arasında yapılan çalışmalarda ise MATH taksonomisi ile ilgili ortaokul düzeyinde (Mnisi, 2013; Kinnear, Bennett, Binnie, Bolt ve Zheng, 2020), orta öğretimde (D’Souza ve Wood, 2003), yükseköğretim düzeyinde (Wood, Smith, Petocz, ve

Reid, 2002; Bennie, 2005) araştırmaların olduğu görülmektedir. Çalışmaların birçoğu ALES, OKS, İlköğretim ve lise ÖABT, SBS, TEOG, LGS ve farklı alandaki konularla ilgilidir. Buna karşın ilkokul matematik dersine yönelik MATH taksonomisi çalışmaları alan yazında bulunmamaktadır. Oysaki somut bilgilerin yer aldığı bu eğitim kademesinde öğretme-öğrenme süreci kadar lme ve değerlendirme boyutları da son derece önemlidir. İlkokul ağındaki çocukların belki de en çok problem yaşadıkları derslerden birinin matematik olmasından dolayı başat öğrenme aracı olan ders kitaplarındaki soruların ğrenci seviyesine, ilgisine ve gelişim dönemine uygun bir Şekilde hazırlanması beklenmektedir. Bu beklentiden hareketle araştırmanın problemi 3. ve 4. sınıf matematik ders kitaplarındaki soruların MATH taksonomisine göre analiz edilmesi ve bu konuda ğretmen görüşlerinin alınması olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın amacı 3. ve 4. sınıf matematik ders kitaplarında yer alan soruların MATH taksonomisine göre incelenmesi ve kitaplar ile ilgili ğretmen görüşlerinin alınmasıdır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmiştır.

- 3. sınıf matematik ders kitabında yer alan *soru türlerinin* MATH taksonomisine göre dağılımı nasıldır?
- 3. sınıf matematik ders kitabında yer alan *ğrenme alanları sorularının* MATH taksonomisine göre dağılımı nasıldır?
- 4. sınıf matematik ders kitabında yer alan *soru türlerinin* MATH taksonomisine göre dağılımı nasıldır?
- 4. sınıf matematik ders kitabında yer alan *ğrenme alanları sorularının* MATH taksonomisine göre dağılımı nasıldır?
- 3. sınıf matematik ders kitabına ilişkin sınıf ğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- 4. sınıf matematik ders kitabına ilişkin sınıf ğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Yöntem

72

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum alışması, birçok olayın, sınırlı bir zamanda ve yerde, planlı bir Şekilde, çeşitli veri toplama araçları kullanılarak ayrıntılı ve derinlemesine incelendiği, “nasıl” ve “neden” sorularını temel alarak olaya ilişkin temaların açıklandığı bir nitel araştırma desendir (Okumuş ve Subaşı, 2017). Durum alışmaları kendi içinde bütüncül tek durum, bütüncül çoklu durum, i içe geçmiş tek durum ve i içe geçmiş çoklu durum deseni olmak üzere dört farklı Şekilde desenlemektedir (Yin, 2017). Bu araştırmada, 3. ve 4. sınıf matematik ders kitapları ayrı iki durum olarak ele alındığı ve iki farklı analiz birimi kullanıldığı için i içe geçmiş çoklu durum deseni tercih edilmiştir. Yani araştırmada MATH taksonomisi ana durum, 3. ve 4. sınıf matematik ders kitapları alt durumlar ve matematik ders kitabındaki soru türleri birim olarak incelenmiştir.

Araştırmada i ie geçmiş çoklu durum deseni kullanılırken belirli aşamalar dikkate alınmiştır. İlk aşama karar vermedir. Burada konunun durum çalışmasına uygun olup olmadığına karar verilmiştir. Yani araştırmada kitaplar “nasıl” sorusunu temele alan bir perspektifte incelenmiş ve çeşitli veri kaynakları kullanıldığı için araştırmanın durum çalışmasına uygun olduğu belirlenmiştir. İkinci aşama araştırma problemidir. Bu aşamada incelenecek durumla ilgili “nasıl” ve “neden” sorularını ele alan problemler ve alt problemler tespit edilmiştir. Araştırmanın alt problemleri MATH taksonomisi ve ğretmen görüşleri bağlamında 3. ve 4. sınıf matematik kitabı için ayrı ayrı ele alınmiştır. nc aşama araştırmanın tasarlanmasıdır. Burada rneklem ve çalışma grubuna karar verilmiştir. Dördüncü aşamada veriler toplanmış ve son aşamada veriler analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamı iki boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut 2023-2024 eğitim ğretim yılında MEB tarafından öğrencilere dağıtılan 3.ve 4. sınıf matematik ders kitaplarıdır. Kitaplar belirlenirken ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada lt; 3. ve 4. sınıf matematik ders kitaplarıdır. Aynı zamanda

bu kitapların görüşme yapılacak sınıf öğretmenlerinin kullanıyor olması kriter olarak belirlenmiş ve bu doğrultuda ilgili kitaplar araştırmaya dahil edilmiştir (Bakınız: Tablo 2).

Araştırmada ders kitabı konusunda ön bilgileri olan öğretmenlere MATH taksonomisi konusunda bilgilendirmeler yapılmış ve öğretmenlerin bu konuda da ön bilgilerinin olması sağlanmıştır. Bu çerçevede veriler, MATH taksonomisi konusunda ön bilgisi olan katılımcılardan toplanmıştır.

Tablo 2. Matematik ders kitapları

Sınıf Düzeyi	Yayın Evi	Yazarlar	Soru Türleri	Soru Sayısı	Toplam
3. Sınıf	Devlet Kitapları	Enser SAVAŞ Naciye Turan EKMEKÇİ Süheyla SAVAŞ Yakup OFLAR	Etkinlik	40	411
			Yapalım Bölümü Soruları	130	
			Bölüm Değerlendirme Soruları	147	
			Ünite Değerlendirme Soruları	94	
4. Sınıf	Devlet Kitapları	Dr. Aslıhan KAYAPINAR Dr. Nagihan ŞAHİN Gülsüm ERDEM Burcu ŞENTÜRK LEYLEK	Etkinlik	43	473
			Eğlenelim Bölümü Soruları	19	
			Çalışalım Bölümü Soruları	285	
			Ünite Değerlendirme Soruları	126	
TOPLAM					884

Tablo 2’de görüldüğü üzere, araştırmada 3. sınıf matematik ders kitabında yer alan 40 “etkinlik”, 130 “yapalım bölümü sorusu”, 147 “bölüm değerlendirme sorusu” ve 94 “ünite değerlendirme sorusu”; 4.sınıf matematik ders kitabında yer alan 43 etkinlik, 19 eğlenelim bölümü sorusu, 285 çalışalım bölümü sorusu ve 126 ünite değerlendirme sorusu incelenmiştir.

Araştırmanın ikinci boyutunu 3. sınıf ders kitabını kullanan 22; 4. sınıf matematik ders kitabını kullanan 22 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan 44 katılımcıya ait demografik bilgiler Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların demografik bilgileri

Değişken		3.Sınıf Öğretmenleri		4.Sınıf Öğretmenleri	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	10	45,45	11	50
	Erkek	12	54,55	11	50
Kıdem	1-5 Yıl	0	0	0	0
	6-10 Yıl	3	13,64	5	22,73
	11-15 Yıl	10	45,45	7	31,82
	16+ Yıl	9	40,91	10	45,45
Eğitim durumu	Lisans	17	77,27	15	68,18
	Lisansüstü	5	22,73	7	31,82
	TOPLAM	22	100	22	100

Tablo 3’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan 3. sınıf öğretmenlerinin %45,45’i kadın %54,55’ i erkek; %13,64’ü 6-10 yıl, %45,45’i 11-15 yıl, %40,91’ i 16 yıl ve üzeri süredir görev yapmaktadır. 3. sınıf öğretmenlerinin %77,27’si lisans, %22,73’ü lisansüstü eğitime sahiptir.

4. sınıf öğretmenlerinin %50’ si kadın, %50’ si erkek; %22,73’ü 6-10 yıl, %31,82’ si ‘i 11-15 yıl, %45,45’ i 16 yıl ve üzeri süredir görev yapmaktadır. 4. sınıf öğretmenlerinin %68,18’i lisans, %31,82’si lisansüstü eğitime sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ve doküman analizi yoluyla veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu derin bir sohbet geliştirmesi, belirli sorulara yanıt araması ve esnek olmasından dolayı araştırmalarda çok fazla tercih edilmektedir (Patton, 2021; Büyüköztürk ve diğerleri, 2019). Araştırmada kullanılan bu görüşme türü için ilk olarak alan yazın taraması yapılmış ve taslak form için soru havuzu oluşturulmuştur. 9 soruluk taslak görüşme formundaki soruların anlaşılabilir ve açık olmasına, MATH taksonomisi ile ilgili konuyu içermesine, yönlendirme yapmamasına vs. dikkat edilmiştir. Oluşturulan görüşme formunun taslağı Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında görev yapan iki öğretim üyesi ve iki sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuş, uzmanlardan ve öğretmenlerden alınan öneriler doğrultusunda düzenlenen görüşme formu son şekliyle katılımcılara uygulanmıştır. Görüşme formunun son hali 7 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda görüşmeyi yapan kişinin bilgileri, görüşmenin amacı ve görüşmenin kimlerle yapılacağı belirtilmiştir. Görüşmeler 20-25 dakika yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veriler dokümanlar yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada doküman olarak 3. ve 4. sınıf matematik ders kitaplarındaki toplam 884 soru incelenmiştir. İncelenen sorular Smith ve diğerleri (1996) tarafından matematik sorularının sınıflandırmasına yönelik geliştirilen MATH (Mathematical Assessment Task Hierarchy) taksonomisi grup ve kategorilerine göre sınıflandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde 3. ve 4.sınıf ders kitapları doküman olarak ele alınmış ve bu kitaplardaki sorular MATH taksonomisi çerçevesinde analiz edilmiştir. Matematik ders kitaplarındaki soruların MATH taksonomisi kategorisine uygunluğu konusunda 15 ve 16 yıllık matematik öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmacılar ve görüşüne başvuru uzmanlar arasında soruların sınıflandırılmasının güvenilirliği açısından Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik hesaplama formülünden yararlanılmıştır. Bu formüle göre birinci kodlayıcı ile araştırmacının görüş birliğine vardığı soru sayısı (728), toplam soru sayısına (884) bölünerek kodlayıcılar arası güvenilirlik .82; ikinci kodlayıcı ile araştırmacının görüş birliğine vardığı soru sayısı (742), toplam soru sayısına (884) bölünerek kodlayıcılar arası güvenilirlik .84 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik değeri .70'ten yüksek ise güvenirlüğünün yüksek olduğu kabul edilmektedir (Batdı ve Oral, 2021).

Araştırmada katılımcı görüşlerinin analizinde MAXQDA programından yararlanılmıştır. Programda katılımcı görüşleri içerik analizine tabi tutulmuştur. Verilerin amaca uygun incelenmesini sağlayan, verileri kategorilere ayıran, özetleyen içerik analizi (Şahin Başfıncı, 2008) görüşme, günlüklerden, gözlemlerden vb. birçok veri toplama aracından bilgileri detaylı bir şekilde analiz etmektedir. Araştırmada da veriler içerik analiz yoluyla incelenirken, ilk olarak araştırma problemi çerçevesinde alanyazın taraması yapılmıştır. Sonra görüşme verileri okunmuş ve yazıya geçirilmiştir. Buradan hareketle ikinci olarak kodlara ulaşılmış kodlar için liste oluşturulmuştur. Kodlar oluşturulurken görüşme verilerinden ve alan yazından destek alınmıştır. Kod listesindeki kodlar için bir sınıf öğretmenin görüşüne başvurulmuş, kodlamalar arasında Miles ve Huberman (1994) tutarlılık katsayısı hesaplama formülüyle araştırmanın güvenilirliği .80 olarak hesaplanmıştır. Sonrasında ise MAXQDA programıyla Kod-Alt kod- Bölümler Modeli kullanılarak temalar ve kodlar arası ilişkiler görselleştirilmiştir. Görselleştirme sonrası araştırmada katılımcılardan doğrudan alıntı yapılmış, üçüncü sınıf öğretmenleri için "Ü", dördüncü sınıf öğretmenleri için "D" kodu kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik sağlanırken inanılabilirlik, aktarılabirlik, dayanıklılık ve teyit edilebilirlik ölçütleri dikkate alınmaktadır (Patton, 2021). İnanılabilirlik araştırmanın, ilgili uzmanlarca doğruluğunun bütünsel olarak incelenmesidir (Karagöz, 2021). Aktarılabirlik, elde edilen araştırma sonuçlarının benzer durumlarda kullanılmasıdır. Tutarlılık için veri toplama, analiz ve bulgulara aşamalarına tutarlı bir şekilde yaklaşılması gerekmektedir. Onaylanabilirlik de ise elde edilen sonuçlar, daha önceden toplanan verilerle desteklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada görüşmelerin ses kayıtları ve araştırmacılar tarafından not alınmasıyla veriler değiştirilmeden yazıya aktarılmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırma sırasında sonuçlar ortaya çıktıkça ham verilere dönülüp aralarındaki tutarlılık kontrol edilmiştir. Ayrıca verilerin analizi ile elde edilen bulgular tablolarla gösterilmiş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Üçüncü Sınıf Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Soru Türlerinin MATH Taksonomisine Göre Dağılımı

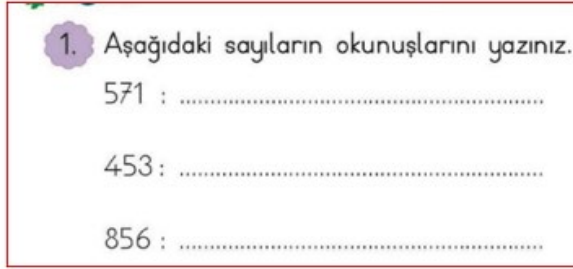
3. sınıf matematik ders kitabında yer alan soru türlerinin MATH taksonomisine göre dağılımına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Üçüncü sınıf matematik ders kitabında yer alan soru türlerinin MATH taksonomisine göre dağılımı

Soru türleri	A GRUBU						B GRUBU				C GRUBU				Toplam			
	A1		A2		A3		B1		B2		C1		C2				C3	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Etkinlik	4	10	20	50	11	27,5	3	7,5	0	0	0	0	2	5	0	0	40	100
Yapalım	11	8,46	40	30,77	59	45,38	15	11,54	2	1,54	2	1,54	1	0,77	0	0	130	100
Bölüm değerlendirme	12	8,16	26	17,69	86	58,5	14	9,53	1	0,68	1	0,68	7	4,76	0	0	147	100
Ünite değerlendirme	11	11,7	19	20,21	50	53,19	10	10,64	1	1,07	0	0	3	3,19	0	0	94	100
TOPLAM	38	9,25	105	25,55	206	50,12	42	10,22	4	0,97	3	0,73	13	3,16	0	0	411	100

Tablo 4' te görüldüğü üzere, 3. sınıf matematik ders kitabında yer alan etkinliklerin %87,5'i A grubunda (f=35), %7,5'i B grubunda (f=3), %5'i ise C grubundadır (f=2). Yapalım bölümü sorularının %84,61'i A grubunda (f=110), %13,08'i B grubunda (f=17), %2,31'i C grubundadır (f=3). Bölüm değerlendirme sorularının %84,35'i A grubunda (f=124), %10,2'si B grubunda (f=15), %5,45'i ise C grubundadır (f=8). Ünite değerlendirme sorularının %85,1'i A grubunda (f=80), %11,71'i B grubunda (f=11), %3,19'u ise C grubundadır (f=3). Bu doğrultuda 3. sınıf matematik ders kitabında yer alan soru türlerinin daha çok alt düzey becerilere yönelik sorulardan oluştuğu söylenebilir.

3. sınıf matematik ders kitabında yer alan sorularının MATH taksonomisi kategorilerine göre örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



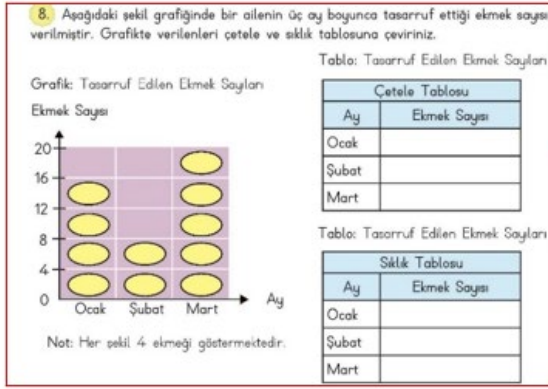
Resim 3. A1 kategorisi (MEB, 2023: 57).



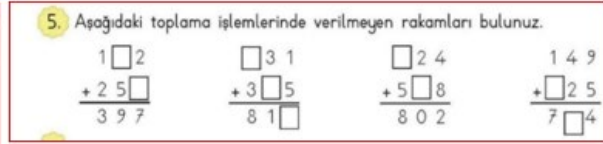
Resim 4. A2 kategorisi (MEB, 2023: 197).

14. Eren, haftalık okul harçlıklarından tasarruf ederek para biriktiriyor. Birinci hafta 3 lira 85 kuruş, ikinci hafta 2 lira 50 kuruş ve üçüncü hafta 2 lira 65 kuruş tasarruf ediyor. Eren üç haftanın sonunda toplam kaç lira tasarruf etmiştir?

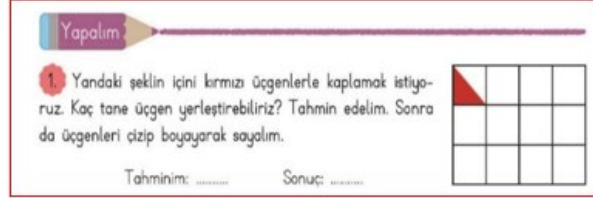
Resim 5. A3 kategorisi (MEB, 2023: 166).



Resim 6. B1 kategorisi (MEB, 2023: 94).

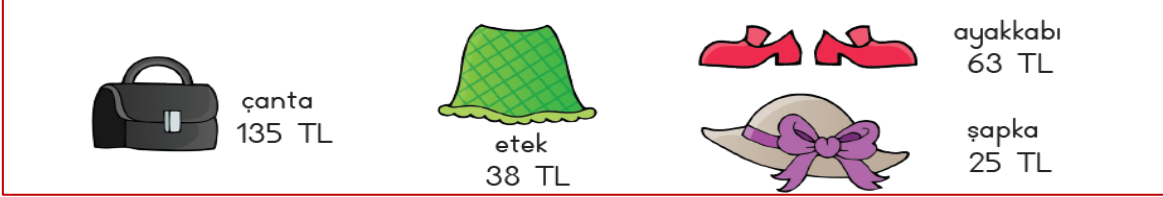


Resim 5. B2 kategorisi (MEB, 2023: 75).



Resim 7. C1 kategorisi (MEB, 2023: 228).

11. Görsellerle ilgili verilerden yararlanarak toplama işlemi gerektiren problemler kurunuz. Kurduğunuz problemleri defterinize yazıp çözünüz.



Resim 8. C2 Kategorisi (MEB, 2023: 75).

Üçüncü Sınıf Matematik Ders Kitabında Yer Alan Öğrenme Alanı Sorularının MATH Taksonomisine Göre Dağılımı

3. sınıf matematik ders kitabında yer alan öğrenme alanı sorularının MATH taksonomisine göre dağılımına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Üçüncü sınıf matematik ders kitabında yer alan öğrenme alanı sorularının MATH taksonomisine göre dağılımı

Öğrenme Alanları	A GRUBU			B GRUBU			C GRUBU			Toplam								
	A1		A2		A3		B1		B2			C1		C2		C3		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Sayılar ve İşlemler	14	6,36	62	28,18	105	47,73	29	13,18	3	1,37	0	0	7	3,18	0	0	220	100
Geometri	18	32,73	23	41,82	10	18,18	0	0	0	0	0	0	4	7,27	0	0	55	100
Ölçme	6	4,88	20	16,26	91	73,98	0	0	1	0,81	3	2,44	2	1,63	0	0	123	100
Veri İşleme	0	0	0	0	0	0	13	100	0	0	0	0	0	0	0	0	13	100
TOPLAM	38	9,25	105	25,55	206	50,12	42	10,22	4	0,97	3	0,73	13	3,16	0	0	411	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere, 3. sınıf matematik ders kitabında yer alan sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki soruların %82,27'si A grubunda (f=181), %14,55'i B grubunda (f=32), %3,18'i ise C grubundadır (f=7). Geometri öğrenme alanındaki soruların %92,73'ü A grubunda (f=51), %7,27'si C grubundadır (f=4). Ölçme öğrenme alanındaki %95,12'si A grubunda (f=117), %4,07'si C grubunda (f=5) ve %0,81'i B grubundadır (f=1). Veri işleme öğrenme alanındaki soruların tamamı B1-Bilgi Transferi (f=13) kategorisine ait sorulardan oluşmaktadır. Bu doğrultuda veri işleme öğrenme alanı sorularının orta düzey diğer öğrenme sorularının ise büyük bir kısmının alt düzey becerilere yönelik sorular olduğu söylenebilir.

Dördüncü Sınıf Matematik Ders Kitabında Yer Alan Soru Türlerinin MATH Taksonomisine Göre Dağılımı

4. sınıf matematik ders kitabındaki soru türlerinin MATH taksonomisi grup ve kategorilerine göre dağılımına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Dördüncü sınıf matematik ders kitabındaki soru türlerinin MATH taksonomisi grup ve kategorilerine göre dağılımı

Soru Türleri	A GRUBU						B GRUBU						C GRUBU						Toplam	
	A1		A2		A3		B1		B2		C1		C2		C3		f	%		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
Etkinlik	8	18,6	13	30,23	15	34,89	4	9,3	1	2,32	2	4,66	0	0	0	0	43	100		
Eğlencim	0	0	4	21,05	11	57,9	1	5,26	1	5,26	2	10,53	0	0	0	0	19	100		
Çalışım	14	4,91	42	14,74	166	58,24	32	11,23	8	2,81	9	3,16	14	4,91	0	0	285	100		
Ünite Değerlendirme	8	6,35	25	19,84	67	53,17	5	3,97	7	5,56	5	3,97	9	7,14	0	0	126	100		
TOPLAM	30	6,34	84	17,76	259	54,76	42	8,88	17	3,59	18	3,81	23	4,86	0	0	473	100		

Tablo 6’da görüldüğü üzere, 4. sınıf matematik ders kitabında yer alan etkinliklerin %83,72’si A grubunda (f=36), %11,63’ü B grubunda (f=5), %4,66’sı ise C grubundadır (f=2). Eğlencim bölümü sorularının %78,94’ü A grubunda (f=15), %10,53’ü B grubunda (f=2), %10,53’ü C grubundadır (f=2). Çalışım bölümü sorularının %77,89’u A grubunda (f=222), %14,04’ü B grubunda (f=40), %8,07’si ise C grubundadır (f=23). Ünite değerlendirme sorularının %79,36’sı A grubunda (f=100), %9,53’ü B grubunda (f=12), %11,11’i ise C grubundadır (f=14). Buradan yola çıkarak 4. sınıf matematik ders kitabındaki eğlencim bölümü, bölüm değerlendirme, ünite değerlendirme sorularının ve etkinliklerin büyük bir kısmının alt düzey becerilere yönelik olduğu söylenebilir.

4. sınıf matematik ders kitabında yer alan sorularının MATH taksonomisi kategorilerine göre örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

2 Aşağıdaki tabloda verilen beş basamaklı sayıların okunus ve yazılısını ile ilgili eksik bilgileri tamamlayınız.

Sayılar	Okunuşları	Sayılar	Okunuşları
72 558	Yemis iki bin beş yüz elli sekiz		Eller beş bin yedi yüz
	Onuz bin yüz altmış bes		On bin altmış dört
12 310			Dokuz ik bin sekiz
65 824		41 456	

Resim 9. A1 kategorisi (MEB, 2023: 22).

18 Aşağıda verilen birim kesir sıralamalarından hangisi doğrudur?

A) $\frac{1}{2} > \frac{1}{3} > \frac{1}{4}$ B) $\frac{1}{4} < \frac{1}{5} < \frac{1}{6}$ C) $\frac{1}{9} > \frac{1}{5} > \frac{1}{3}$ D) $\frac{1}{7} < \frac{1}{8} < \frac{1}{9}$

Resim 10. A2 kategorisi (MEB, 2023: 186).

5 Bir okula 156 öğrenci vardır. Bu öğrencilerin 2533 müzik kulübüne, 3243 satranç kulübüne, 487 ise Yelken kulübüne gittiklerine göre kulübe gitmeyen öğrenci sayısı kaçtır?


Resim 11. A3 kategorisi (MEB, 2023: 76).

22 Tabloda verilen bölme işlemine göre A x B kaçtır?

÷	10	100	1000
67 000	6700		67
2000	200	20	A
21 000			21
8000	800	B	

A) 160 B) 240 C) 120 D) 170

Resim 12. B1 kategorisi (MEB, 2023: 127).

Okulda verilen bir işleme aldığınızda işleme her bir gram için 1 puan verilmektedir. Toplam puan 100 olduğuna göre, işleme her 100 gram için kaç puan daha verilecektir? Örnekle ilgili bir çizim yaparak işleme sonuçları için puan almasını istiyorsanız uygun şekilde çizin.

Toplam Kilo (kg)	Ölçü Puanı	Toplam Puan
1643	100	1643
3682	200	3682
5274		
6100		
8542		
9130		
10000		
11564		
12236		
1692		
1170		
1750		
6025		

6 Kumbaramda 1 TL ve 50 kuruşlar var. Kumbaramdan 3 tane bozuk para aldığımız elimize kaç lira geçmiştir olabilir? Olası her soruyu liste halinde yazarak gösteriniz. Daha sonra bu durumu sınıf ortamında tartışınız.

Resim 13. B2 kategorisi (MEB, 2023: 58).

Resim 14. C1 kategorisi (MEB, 2023: 63).

20 Aşağıdaki görsele uygun problem kurup çözünüz.

5 L 200 mL



Resim 15. C2 kategorisi (MEB, 2023: 284).

Dördüncü Sınıf Matematik Ders Kitabında Yer Alan Öğrenme Alanı Sorularının MATH Taksonomisine Göre Dağılımı

4. sınıf matematik ders kitabındaki öğrenme alanları sorularının MATH Taksonomisi grup ve kategorilerine göre dağılımına Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Dördüncü sınıf matematik ders kitabında yer alan öğrenme alanı sorularının MATH taksonomisi kategorilerine göre dağılımı

Soru Türleri	A GRUBU						B GRUBU						C GRUBU						Toplam	
	A1		A2		A3		B1		B2		C1		C2		C3					
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Sayılar ve İşlemler	13	4,75	55	20,07	158	57,66	21	7,66	6	2,19	8	2,92	13	4,75	0	0	274	100		
Geometri	15	30	14	28	12	24	0	0	0	0	9	18	0	0	0	0	50	100		
Ölçme	2	1,57	15	11,81	89	70,08	1	0,79	11	8,66	1	0,79	8	6,3	0	0	127	100		
Veri İşleme	0	0	0	0	0	0	20	90,91	0	0	0	0	2	9,09	0	0	22	100		
Toplam	30	6,34	84	17,76	259	54,76	42	8,88	17	3,59	18	3,81	23	4,86	0	0	473	100		

Tablo 7’de görüldüğü üzere, 4. sınıf matematik ders kitabındaki sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki sorularının %82,48’i A grubunda (f=226), %9,85’i B grubunda (f=27), %7,67’si ise C grubundadır (f=21). Geometri öğrenme alanındaki soruların %82’si A grubunda (f=41) ve %18’i C grubundadır (f=9). Ölçme öğrenme alanındaki sorularının %83,46’sı A grubunda (f=106), %9,45’i B grubunda (f=12) ve %7,09’u ise C grubundadır (f=9). Veri işleme öğrenme alanındaki sorularının %90,91’i B1-Bilgi Transferi (f=20), %9,09’u C2-Çıkarım Tahmin ve Karşılaştırmalar (f=2) kategorisine ait sorulardan oluşmaktadır. Buradan yola çıkarak veri işleme öğrenme alanı sorularının büyük bir

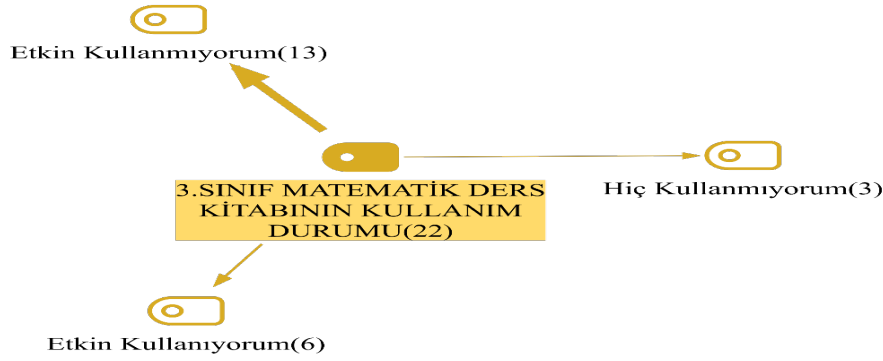
kısımının orta düzey diğer öğrenme alanı sorularının ise büyük bir kısmının alt düzey becerilere yönelik sorular olduğu söylenebilir.

Üçüncü Sınıf Matematik Ders Kitabına İlişkin Öğretmen Görüşleri ile İlgili Bulgular

Bu bölümde 3. sınıf matematik ders kitabına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların 3. sınıf matematik ders kitabını kullanım durumuna ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular

Katılımcıların ders kitabını kullanımına ilişkin görüşlerinden hareketle etkin “etkin kullanıyorum, etkin kullanmıyorum ve hiç kullanmıyorum” şeklinde üç koda ulaşılmıştır. Şekil 1’de bu kodlar ve ifade sıklığı sayısı yer almaktadır.

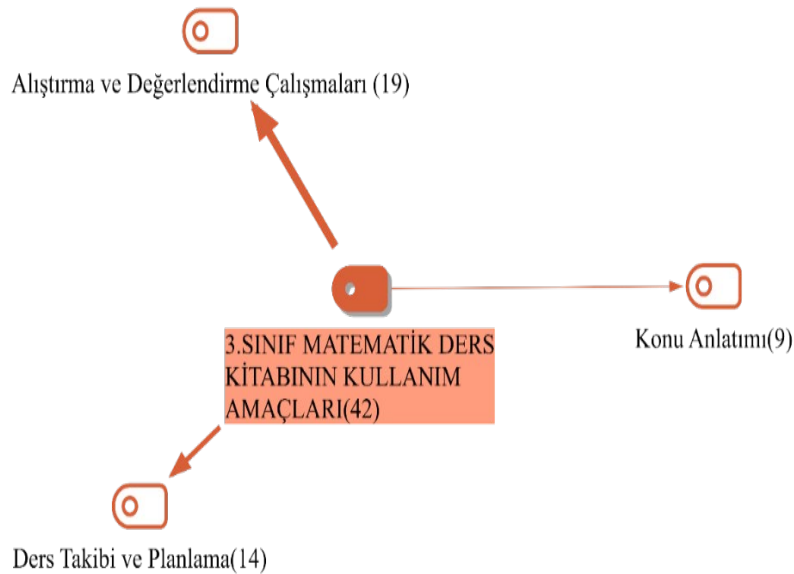


Şekil 1. Üçüncü sınıf matematik ders kitabının kullanım durumu-Kod -Alt kod- Bölümler Modeli

Katılımcıların 13’ü ders kitabını aktif olarak kullanmadığını belirtmiştir. Buna yönelik katılımcı görüşleri şu şekildedir: *Çok etkin kullanamıyorum ne yazık ki. Hatta zorunlu olmasam kullanmazdım (Ü8E). Çok fazla etkin kullanamıyorum. Çünkü yetersiz olduğumu düşündüğüm bir kitap (Ü11K). Etkin kullanmıyorum çünkü dezavantajları çok fazla. Hem bizim için hem çocuklar için kullanmak dezavantajlı diye düşünüyorum” (Ü18K).*

Katılımcıların 3. sınıf matematik ders kitabını kullanım amaçlarına ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular

Katılımcıların 3. sınıf matematik ders kitabını kullanım amaçlarına bakıldığında “konu anlatımı, ders kitabı ve planlama, alıştırmaya ve değerlendirme çalışmaları” şeklinde üç kodun olduğu görülmektedir. Şekil 2’de bu kodlar ve ifade sıklığı sayısı yer almaktadır.

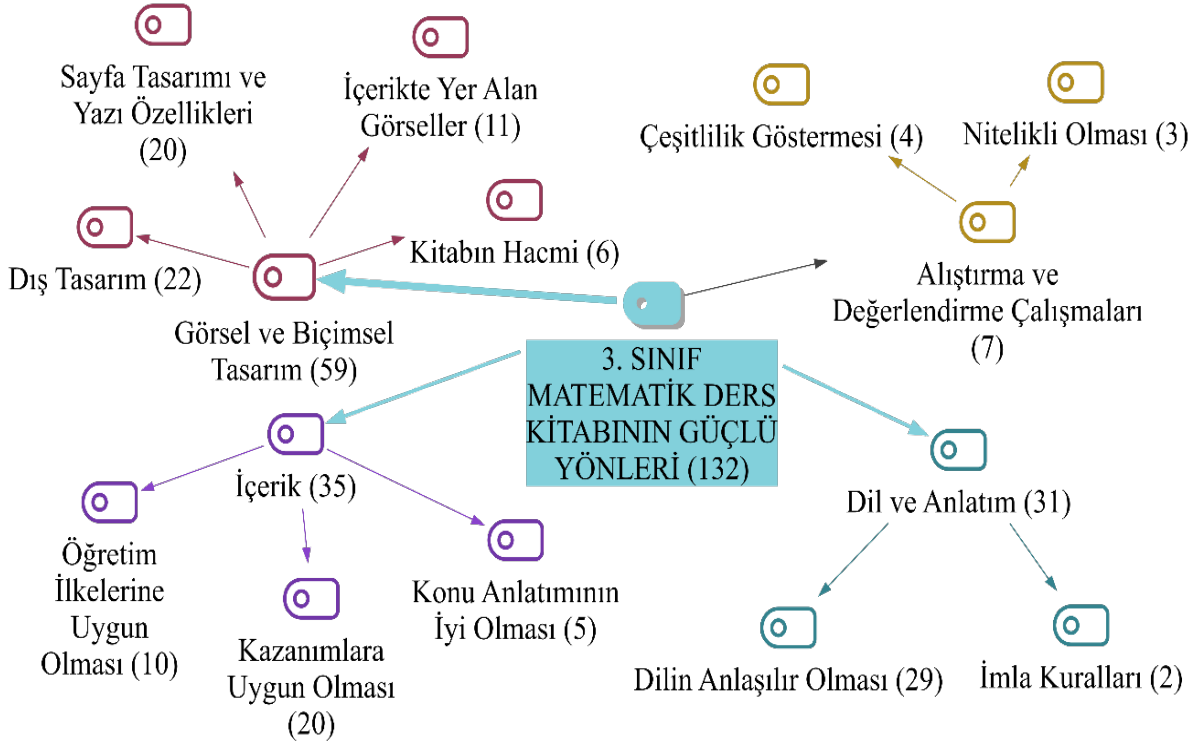


Şekil 2. Üçüncü sınıf matematik ders kitabının kullanım amaçları Kod -Alt kod- Bölümler Modeli

Araştırmada 12 katılımcı, 3. sınıf matematik ders kitabını alıştırmaya ve değerlendirme amaçlı kullandığını ifade etmiştir. Buna yönelik katılımcı görüşleri şu şekildedir: *Örnek soruları ve çalışmalarını çocuğun zihninde tam olarak konuyu anlamasını sağlamak amacıyla kullanıyorum (Ü5E). Konulardan sonra etkinlik sorularını çözmek için kullanıyorum (Ü6E). Ben ders kitabını sadece bir üniteyi bitirdikten sonra ünite değerlendirme sorularını çözdürmek için kullanıyorum (Ü17E). ...Bir de her ünitenin sonunda yer alan değerlendirme soruları var. Onları yaptırıyorum çocuklara (Ü13E).*

Katılımcıların 3. sınıf matematik ders kitabının güçlü yönlerine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular

Katılımcıların 3. sınıf matematik ders kitabının güçlü yönlerine ilişkin görüşleri ile ilgili görsel ve biçimsel tasarım, içerik, dil ve anlatım ile alıştırmaya ve değerlendirme çalışmalarını şeklinde 4 kategori oluşturulmuştur. Şekil 3’de bu kodlar ve ifade sıklığı sayısı yer almaktadır.

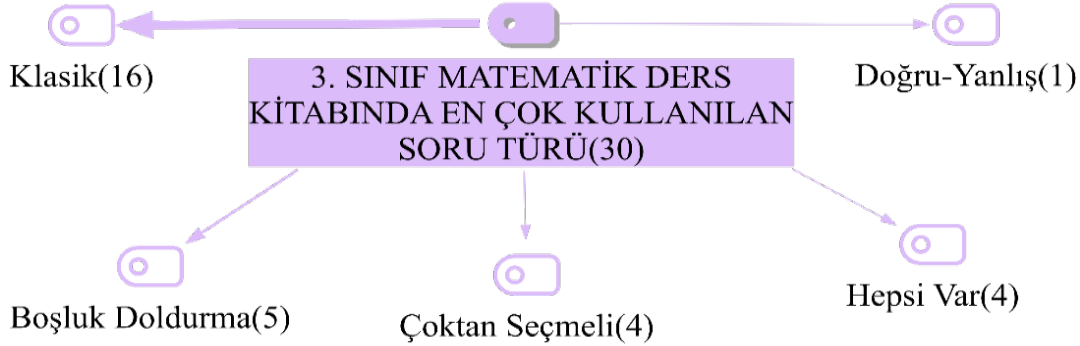


Şekil 3. Üçüncü sınıf matematik ders kitabının güçlü yönleri Hiyeraşik Kod-Alt kod Modeli

3.sınıf ders kitabının güçlü yönlerine ilişkin görüşlerinde görsel ve biçimsel tasarıma 59, içeriğe 35, dil ve anlatıma 31, alıştırmaya ve değerlendirme çalışmalarına 7 vurgu yapılmıştır. Bu dört kategoriden görsel ve biçimsel tasarımda dış tasarım koduna, içerikte kazanımlara uygun olmasına, dil ve anlatımda dilin anlaşılır olmasına, alıştırmaya ve değerlendirme çalışmalarında çeşitlilik göstermesine dikkat çekilmiştir. Buna yönelik katılımcı görüşleri şu şekildedir: *Genel olarak bakıldığında tasarımı güzel. Baskı hatasıyla karşılaşmadım. Renkler canlı, soluk değil.. (Ü9E)...Tasarım olarak fena değil. Baskı olarak iyi. Çizgiler, renkler canlı. Baskı hatası yok kaliteli... (Ü16E)...kalitesi iyi görünüyor. Sağlam, ciltlenmesi güzel. Kapak tasarımını da beğendim ben bu kitabın...(Ü18K)...Kazanımlarla da uyumlu gidiyor bizim öğretim programımızdaki kazanımlara göre içerik düzenlenmiş... (Ü6E)...Dersin kazanımlarına bakarsak, kitabın kazanımlara uygun olarak hazırlandığını söyleyebiliriz. Sorular, etkinlikler, konu anlatımı kazanımlara göre düzenlenmiş... (Ü11K)...Kazanımlara uygun, o anlamda kitapta herhangi bir sorun görmüyorum... (Ü22). ...Anlatımı akıcı gidiyor çoğu yerde. Bazı konularda nadiren anlamadığı yerler oluyor çocukların. O da çok normal böyle böyle anlama kapasiteleri gelişecek... (Ü10K)...Dil açısından anlaşılabilir. Öğrenci seviyesinde. Öğrenciden bu kelime ne şu kelime ne geri dönütü almıyorum... (Ü12K)...Dil sade, çocukların anlamayacağı bir dil yapısı yok. Anlatım da anlaşılır yalın... (Ü18K). "...Soru çeşitliliği de yeterli o konuda bir sorun görmüyorum..." (Ü6E). Özellikle ünite değerlendirme çalışmalarını seviyorum ben ders kitabının. İçerisinde hem problem var hem eşleştirme var hem boşluk doldurma var o anlamda güzel... (Ü11K).*

Üçüncü sınıf matematik ders kitabında en çok kullanılan soru türüne ilişkin katılımcı görüşleri ile ilgili bulgular

Katılımcıların 3. sınıf matematik ders kitabında en çok kullanılan soru türüne ilişkin görüşleri klasik, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, hepsi var ve doğru yanlış şeklinde 5 kod ile vurgulanmıştır. Şekil 5'te da bu kodlar ve ifade sıklığı sayısı yer almaktadır.

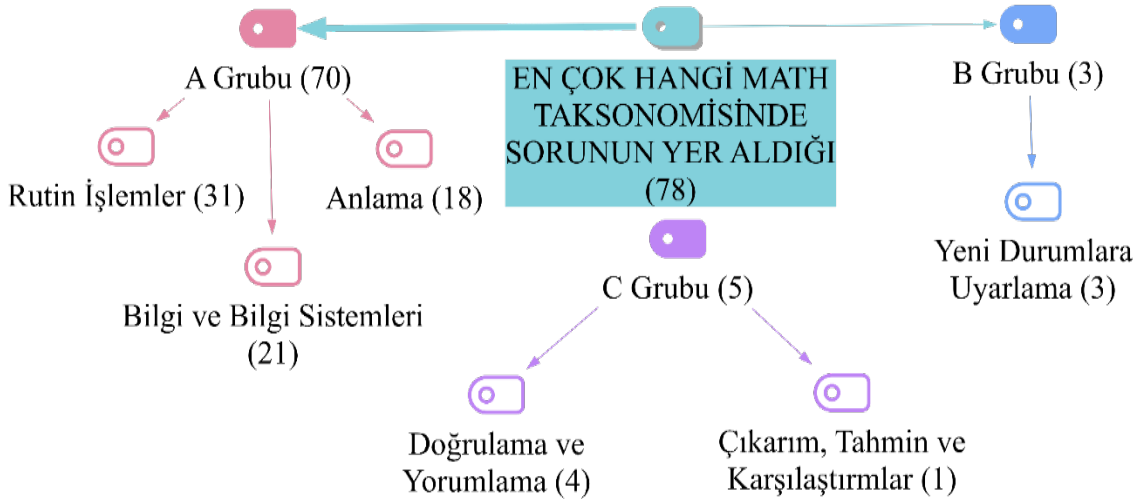


Şekil 5. Üçüncü sınıf matematik ders kitabında en çok kullanılan soru türü Kod -Alt kod- Bölümler Modeli

Katılımcıların 3. sınıf matematik ders kitabında en çok kullanılan soru türüne ilişkin görüşlerinde en çok vurgulanan kod klasiktir. Klasik kodu 14 katılımcı tarafından 16 ifade sıklığıyla vurgulanmıştır. Buna yönelik katılımcı görüşleri şu şekildedir: *Daha çok klasik soru var. Mesela problemi vermiş çözüm için boşluk bırakmış. O tarzda sorular çoğunlukta* (Ü2K). *Daha çok yazılı tipi soru, yani problemlere yer verilmiş* (Ü15E).

Üçüncü sınıf matematik ders kitabında en çok hangi MATH taksonomisi kategorisine ait sorunun yer aldığına ilişkin katılımcı görüşleri ile ilgili bulgular

Katılımcıların 3. sınıf matematik ders kitabında en çok hangi MATH taksonomisi kategorisine ait sorunun yer aldığına ilişkin görüşleri ile ilgili A Grubu, B Grubu ve C grubu şeklinde 3 kategori oluşturulmuştur. Şekil 6'da bu kodlar ve ifade sıklığı sayısı yer almaktadır.



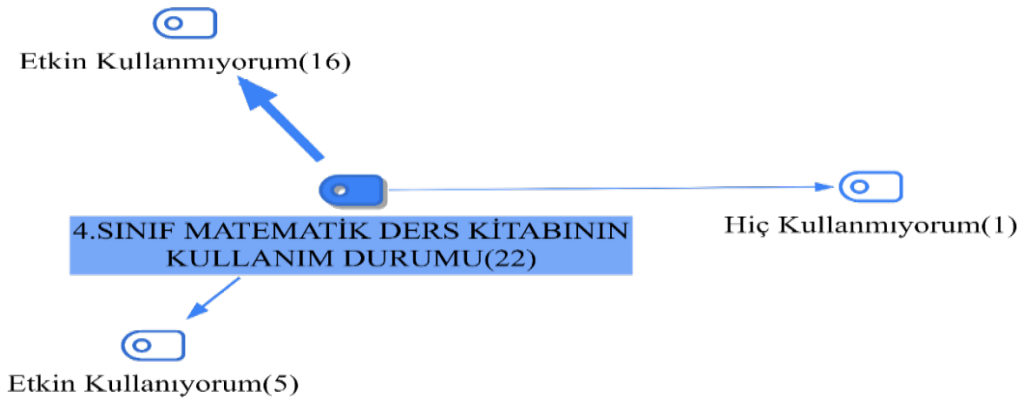
Şekil 6. Üçüncü sınıf matematik ders kitabında en çok hangi MATH taksonomisi kategorisinde sorunun yer aldığı Hiyerarşik Kod- Alt kod Modeli

Şekil 6'da görüldüğü üzere, A kategorisinde 70, B kategorisinde 3, C kategorisinde 5 kodlama yapılmıştır. A grubu kategorisinde rutin işlemlere, B kategorisinde yeni durumlara uyarlama, C kategorisinde doğrulama ve yorumlama basamaklara yönelik görüşler bulunmaktadır. Buna yönelik katılımcı görüşleri şu şekildedir: *...Kitapta MATH taksonomisi basamaklarından en çok anlama ve rutin işlemler soruları bulunuyor. Özellikle rutin işlemler çok fazla yer almakta. Doğal sayılar konusunda daha çok bilgi ve kavrama soruları çoğunlukta iken toplama çıkarma bölme konularında rutin işlemlerin çoğunlukta olduğunu görüyoruz. Kesirler konusunda bilgi transferi sorularına yer verildiği söylenebilir.*

(Ü1K)... Bunu biz tahtada anlatıyoruz. Ya da çocuklara bakın dediğimizde örnek sorunun sonunda buluna cevap anahtarına bakıyor. Aslında örnek sorular kaldırılıp, mesela toplama işlemi ile ilgili problemler mi işte bilgi, kavrama gibi sorular olsa ve basitten zora doğru sorular hazırlanırsa çok daha iyi olur. Kitapta daha çok bilgiyi yeni durumlara uyarlamayı gerektiren sorular var. Sorular genel olarak doğrulama yorumlama ve yeni durumlara uyarlama sorularından oluşuyor” (Ü17E)...Yani bizim önce bilgi anlama, rutin işlemlere yönelik sorular çözmemiz daha sonra bilişsel açıdan daha zor sorulara geçmemiz gerekirken, biz direkt seviye olarak zor sorulardan başlıyoruz. Bu yüzden de oldukça zorlanıyoruz. Bence sorular en çok doğrulama ve yorumlama ile çıkarım, tahmin ve karşılaştırma soruları. (Ü20K).

Katılımcıların 4. sınıf matematik ders kitabını kullanım durumuna ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular

Katılımcıların ders kitabını kullanımına ilişkin görüşlerinden hareketle etkin “etkin kullanıyorum, etkin kullanmıyorum ve hiç kullanmıyorum” şeklinde üç koda ulaşılmıştır. Şekil 7’de bu kodlar ve ifade sıklığı sayısı yer almaktadır.

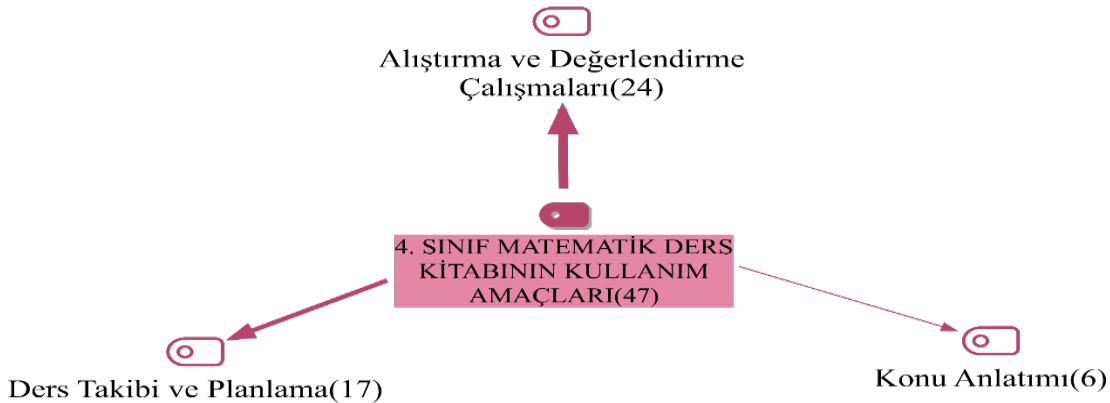


Şekil 7. Dördüncü sınıf matematik ders kitabının kullanım durumu Kod -Alt kod- Bölümler Modeli

Katılımcıların 16’sı ders kitabını aktif olarak kullanmadığını belirtmiştir. Buna yönelik katılımcı görüşleri şu şekildedir: *Derste hiç kullanmıyorum, derste ders kitabını kullanırsam konuları yetiştirmem mümkün değil çünkü, benim için vakit kaybı. Sadece ödev vermek için kullanıyorum (D1K)..Pasif yani hiç kullanmıyoruz. Sadece ilk dönemlerde matematik konularında neler var onlara baktık... (D4E). Ben genel olarak değerlendirdiğimde şu anda 4.sınıfın sonuna yaklaştık. 4 tane ara dönemimiz var bunun yalnızca ilk ara döneminde hakim bir şekilde kullandım ikinci ara döneminde kopmaya başladı ve şu an da etkin kullanmıyorum... (D7K).*

Katılımcıların 4. sınıf matematik ders kitabını kullanım amaçlarına ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular

Katılımcıların 4. sınıf matematik ders kitabını kullanım amaçlarına bakıldığında üç kodun olduğu görülmektedir. Şekil 8’de bu kodlar ve ifade sıklığı sayısı yer almaktadır.

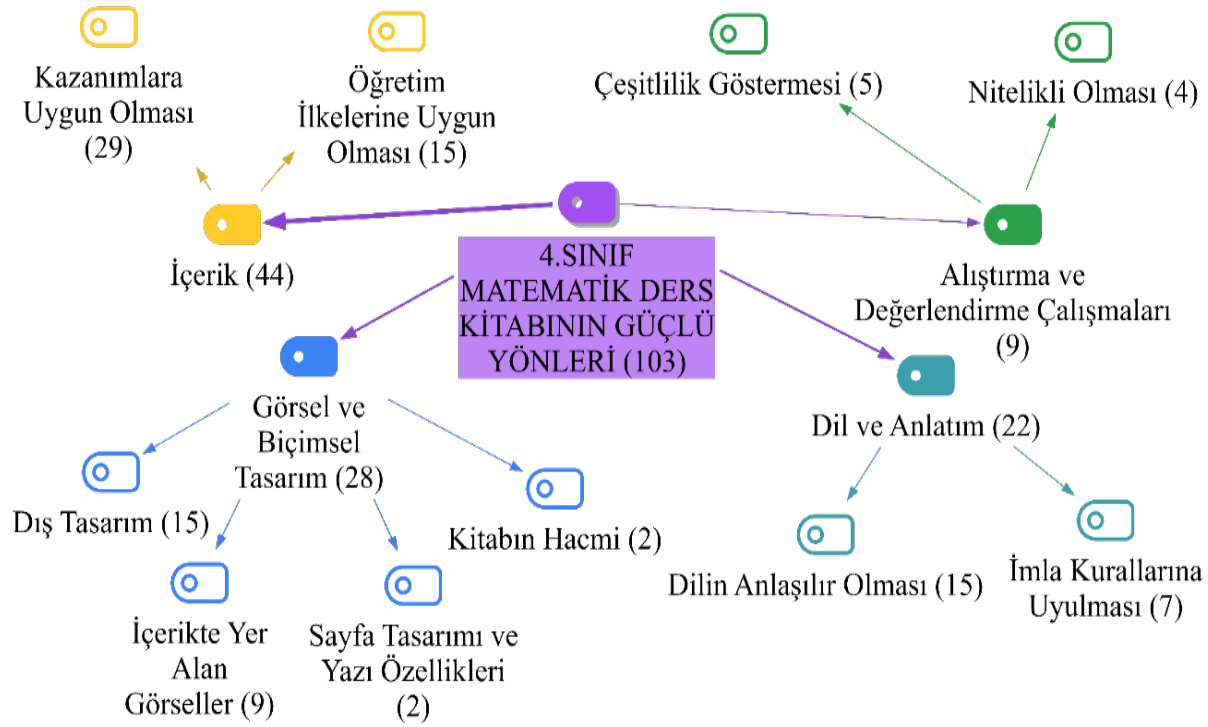


Şekil 8. Dördüncü sınıf matematik ders kitabının kullanım amaçları Kod -Alt kod- Bölümler Modeli

Katılımcıların 16'sı 24 vurgu yaparak ders kitabını alıştırma ve değerlendirme çalışmaları için kullandığını belirtmiştir. Buna yönelik katılımcı görüşleri şu şekildedir: ...Sadece ünite değerlendirme sorularını konuları öğrendikten sonra işliyoruz. Örneğin diyelim kesirleri bitirdik. Matematik ders kitabının şu kısmını çözüp gelin diyoruz, sınıfta da o soruları birlikte çözüyoruz (D4E)...Özellikle alıştırmalar ve test bölümünü aktif kullanıyorum. Hafta içerisinde en az iki üç saat pekiştirme amaçlı kullanıyorum... (D6K)...Ardından sorularını çözdürüyorum. Hem örnek soru olarak yararlanıyorum. Ünite sonlarında ünite değerlendirme sorularını sınıfta çözüyoruz çocuklarla... (D5K).

Katılımcıların 4. sınıf matematik ders kitabının güçlü yönlerine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular

Katılımcıların 4. sınıf matematik ders kitabının güçlü yönlerine ilişkin görüşleri ile ilgili görsel ve biçimsel tasarım, içerik, dil ve anlatım ile alıştırma ve değerlendirme çalışmaları şeklinde 4 kategori oluşturulmuştur. Şekil 9'da bu kodlar ve ifade sıklığı sayısı yer almaktadır.

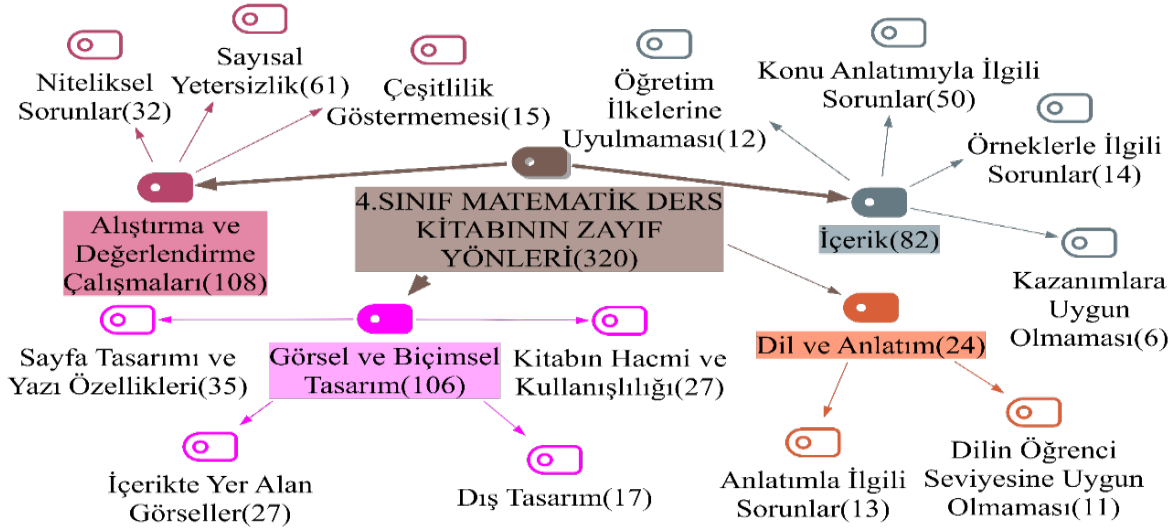


Şekil 9. Dördüncü sınıf matematik ders kitabının güçlü yönleri Hiyeraşik Kod-Alt kod Modeli

4.sınıf ders kitabının güçlü yönlerine ilişkin görüşlerinde görsel ve biçimsel tasarıma 28, içeriğe 44, dil ve anlatıma 22, alıştırma ve değerlendirme çalışmalarına 9 vurgu yapılmıştır. Bu dört kategoriden görsel ve biçimsel tasarımda dış tasarım koduna, içerikte kazanımlara uygun olmasına, dil ve anlatımda dilin anlaşılır olmasına, alıştırma ve değerlendirme çalışmalarında çeşitlilik göstermesine dikkat çekilmiştir. Buna yönelik katılımcı görüşleri şu şekildedir:...Kalite olarak iyi baskısı, kağıdı güzel, cilt sağlam hazırlanmış... (D8E)...Kitabın tasarımı güzel. Öğrencilere uygun baskı hatası yok. Kalitesi güzel, sayfa kalitesi ve renklerin canlılığı güzel... (D17E)...Kitap kalite olarak gayet iyi o konuda bir sıkıntı yok baskısı güzel, canlı soluk değil onun dışında kapağı sağlam. Kağıt kalitesi güzel. O anlamda bir problem görmüyorum (D20K).Müfredat olarak müfredata uygun. Zaten müfredat sana diyor önce şunu anlatacağın sonra bunu anlatacağın. O uygun ama ele alış biçimleri çok uygun gelmedi bana...(D9E). Öğretim ilkelerine uygun olması kodu 11 katılımcı tarafından 15 ifade sıklığıyla vurgulanmıştır. İlgili koda ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır. ...Çocukların çevresinde yaşadığı olaylarla ilgili yakından uzağa bir sıra izlenmiş problemlerde. Basit sorulardan başlayıp karmaşığa doğru ilerlemiş konular ya da sorular. Bunlara uyulmuş... (D4E). ...Dil olarak da çocuğa uygun. Sade, anlaşılır. Metinler çocuğun yaşına göre hikâye ederek anlatılmış bu iyi bir şey... (D12E). ...Sade bir dille yazılmış öğrenciler anlayabileceği şekilde... (D17E). ...Açık uçlu da var, çoktan seçmeli var, boşluk doldurma var bu çeşitlilik matematik için yeterli... (D11K). Çeşitlilik olarak iyi bence, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, problem. Bunlar matematik için yeterli... (D8).

Katılımcıların 4. sınıf matematik ders kitabının zayıf yönlerine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular

Katılımcıların 4. sınıf matematik ders kitabının zayıf yönlerine ilişkin görüşleri ile ilgili alıştırma ve değerlendirme çalışmaları, görsel ve biçimsel tasarım, içerik ile dil ve anlatım çalışmaları şeklinde 4 kategori oluşturulmuştur. Şekil 10'da bu kodlar ve ifade sıklığı sayısı yer almaktadır.



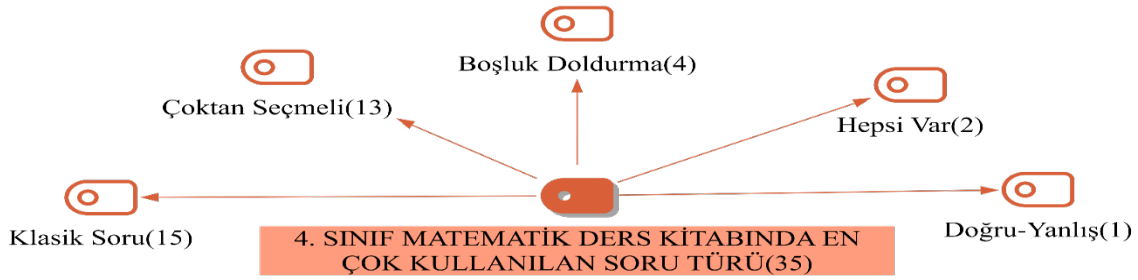
Şekil 10. Dördüncü sınıf matematik kitabının zayıf yönleri Hiyerarşik Kod-Alt kod Modeli

4.sınıf ders kitabının zayıf yönlerine ilişkin görüşlerinde görsel ve biçimsel tasarıma 106, içeriğe 82, dil ve anlatıma 24, alıştırma ve değerlendirme çalışmalarına 108 vurgu yapılmıştır. Bu dört kategoriden görsel ve biçimsel tasarımda sayfa tasarımı ve yazı özelliklerine, içerikte konu anlatımıyla ilgili sorunlara, dil ve anlatımda anlatımla ilgili sorunlara, alıştırma ve değerlendirme çalışmalarında sayısal yetersizliğe dikkat çekilmiştir. Buna yönelik katılımcı görüşleri şu şekildedir:... *Hem sayfa yapıları hem mizanpajından tut bu kitaplar çok ilkökul kitabı gibi durmuyor. Hem de çocuğun ilgisini çekebilecek renklilik yok, hem yazılar çok küçük puntolar...* (D9E). *Konu bütünlüğü zayıf. Konuların anlatımı zayıf. Konu anlatımlarını çok fazla vermiş ama sıkıcı bir şekilde işliyor...* (D10K). *...bizler bile biz öğretmenler bile kitabı açıp baktığımızda bize rehber olsun diye incelediğimizde hiçbir şey anlamıyoruz. Bizler bile okuduğumuzu anlamak da zorlanıyoruz hani matematik kitabı için söylüyorum...* (D2K). *...Konuyu anlatma alanı verilmiş mesela ders kitabında orası çok karmaşık anlatılmış. Çocuk tek başına okumaya kalksa hiçbir şey anlayamaz. Ancak ben yönlendireceğim şurada şunu demek istemiş diye. Asla bir öğrenciye rehber bir kitap değil...* (D7K).

...Bir de bu saat konusu niye var anlamıyorum. Klasik saat mi kaldı dijital var artık. Gerek yok yani bu konuya artık. Biraz konuların içeriğinin de güncellenmesi lazım... (D13E). *...Punto olarak mesela dördüncü sınıf için aşırı küçük. Yazılar böyle metin şeklinde ilerliyor. Çok ilgi çekici değil...* (D10K). *...Çünkü matematik ders kitabında etkinlikten çok konu anlatımı gibi, örneklendirilecek etkinlikler var. Çocukların yapacağı etkinlik sayısı çok az ben diyorum zaten bunu çocuklara anlatıyorum bize ne lazım etkinlik lazım. Çocukların pekiştirmesi için matematikte zaten konuları biz anlatıyoruz, toplamamış, çıkarmamış bunları öğretmen zaten anlatıyor. Defterine yazdırıyor. Ne lazım onları pekiştirecek etkinlikler lazım...* (D3E).

Dördüncü sınıf matematik ders kitabında en çok kullanılan soru türüne ilişkin katılımcı görüşleri ile ilgili bulgular

Katılımcıların 4. sınıf ders kitabında en çok kullanılan soru türüne ilişkin görüşleri klasik, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, hepsi var ve doğru yanlış şeklinde 5 kod ile vurgulanmıştır. Şekil 11'de bu kodlar ve ifade sıklığı sayısı yer almaktadır.

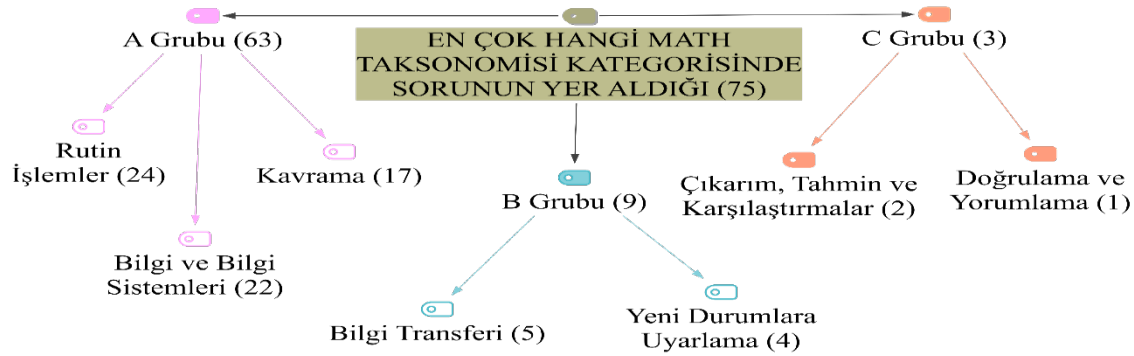


Şekil 11. Dördüncü sınıf matematik ders kitabında en çok kullanılan soru türü Kod -Alt kod- Bölümler Modeli

Katılımcıların 4. sınıf matematik ders kitabında en çok kullanılan soru türüne ilişkin görüşlerinde en çok vurgulanan kod klasiktir. Klasik kodu 10 katılımcı tarafından 15 ifade sıklığıyla vurgulanmıştır. İlgili koda ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır. ...*Bir de problemi vermiş altına boşluk bırakmış. İşte yazılı tipi soru. Klasik” (D14K).* ...*Çoktan seçmeliden ziyade yazılı tipi problem veriliyor. Boşluğa yapması isteniyor. Klasik soru. Açık uçlu mu denir bilmiyorum ama. Problemi sormuş boşluk vermiş (D7K).* *Genelde açık uçlu soruya yer vermiş... (D17E).* *Düz klasik sorular daha fazla... (D10K).*

Dördüncü sınıf matematik ders kitabında en çok hangi MATH taksonomisi kategorisine ait sorunun yer aldığına ilişkin katılımcı görüşleri ile ilgili bulgular

Katılımcıların 4. sınıf matematik ders kitabında en çok hangi MATH taksonomisi kategorisine ait sorunun yer aldığına ilişkin görüşleri ile ilgili A Grubu, B Grubu ve C grubu şeklinde 3 kategori oluşturulmuştur. Şekil 12’de bu kodlar ve ifade sıklığı sayısı yer almaktadır.



Şekil 12. Dördüncü sınıf matematik ders kitabında en çok hangi MATH taksonomisi kategorisinde sorunun yer aldığı Hiyerarşik Kod- Alt kod Modeli

Şekil 12’de görüldüğü üzere, A kategorisinde 63, B kategorisinde 9, C kategorisinde 3 kodlama yapılmıştır. A grubu kategorisinde rutin işlemlere, B kategorisinde bilgi transferi, C kategorisinde çıkarım, tahmin ve karşılaştırmalar basamaklarına yönelik görüşler bulunmaktadır. Buna yönelik katılımcı görüşleri şu şekildedir: *Daha çok bilgi ve bilgi sistemleri ezbere yönelik sorular daha fazla. Hani çözüm sürecini değerlendirme gibi, ispat yapma gibi sorularla hiç karşılaşmadım. Sağlamalar ona giriyor mu bilmiyorum ama biz onu zaten direkt bilgiyi kullanma olarak veriyoruz. Rutin işlem sorularına da çok fazla yer verilmiş. Hangisine giriyor tam bilmiyorum ama bir iki tane soruda problemin verilerini vermiş bir problem oluşturmayı istemiş onun dışında bilgi uyarlama. Değerlendirme, çıkarım, tahmin ve karşılaştırmalar basamağındaki soruları görmedim ben açıkçası (D10K).* ...*Ancak o görsel kullanımı, şekil kullanımı, bilgi transferi soruları onlar da sayı olarak fazla. Ama diğer sorulara rastlamadım. Çocuğun üst düzey düşünme becerilerini destekleyecek ya da az önce dediniz bir sorunun çözüm yollarını değerlendirme kendisi yeni bir çözüm yolu üretebilecek sorular yok. Bilginin uyarlanmasına rastladım desem de yalan olur. Çünkü hani sorulara daha önce hiç bu çerçeve de yaklaşmamıştım ama dediğim gibi genel olarak bilgi sistemleri, kavrama soruları ve bilgi transferi soruları var (D21E).* *Bilgi sistemleri de var, kavrama soruları da var ama bence yeni bilgileri farklı durumlarda kullanma dediğiniz uygun algoritmayı seçebilme, karşılaştırma yapma gibi sorular daha çok bence daha çok üst düzey ve ağır sorular. Mesela problem soruları çok ağır çocuklar için. Çok uzun paragraflar var ve böyle alışık olduğumuz türden sorular da değil (D8E).*

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada 3. sınıf matematik ders kitabında yer alan soru türlerinin MATH taksonomisine göre dağılımı incelenmiş ve soruların büyük çoğunluğunun (%87,5) A grubunda yer aldığı görülmüştür. A grubundaki bu sorular etkinlik düzeyindedir. Buna karşın değerlendirme kategorisinde herhangi bir soruya rastlanılmamıştır. MATH taksonomisindeki kategori ve basamaklara bakıldığında A grubunun öğrenme basamaklarının hatırlama, bilgiyi kavrama ve kavranan bilgileri kullanarak belirlenmiş bir prosedür doğrultusunda uygulamaya dökme becerilerini içerdiği görülmektedir. Araştırmada da ders kitabı incelendiğinde öğrencilerin problem çözme, analitik düşünme, bilgiyi yeni durumlarda kullanma, tahmin yapma sorularından oluştuğu belirlenmiştir. Etkinliklerle öğrenciye kazandırılmaya çalışılan bu becerilerde soru türünün önemi göz ardı edilmemelidir (Gürbüz, Çatlıoğlu, Birgin ve Erdem, 2010). Çünkü etkinlik soruları öğrencinin öğretme-öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamaktadır. Öğrenciler etkinliklerle kolaydan zora olacak şekilde öğrenmelerini gerçekleştirmektedir (Bukova Güzel ve Alkan, 2005). Oysaki yapılan çalışmalarda etkinliklerin çoğunlukla en temel seviye olan anlamada kaldığı tespit edilmiştir. Yalçın'ın (2020) yapmış olduğu çalışma araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Usluoğlu'nun (2020) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar görülmektedir. Usluoğlu'na (2020) göre 3. sınıf matematik ders kitabında yer alan etkinlikler çoğunlukla yenilenmiş Bloom taksonomisinin anlama basamağında yer almaktadır. Mısırcı (2023) ise çalışmasında ilkökul kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisinin anlama ve uygulama basamaklarında bulunduğunu vurgulamıştır. Fakat Karakuzu (2017) yapmış olduğu araştırmasında bu sonuçlardan farklı verilere ulaşmıştır. Çalışmada 3. sınıf matematik ders kitabında yer alan etkinliklerin üst düzey becerileri ölçtüğünü ifade etmiştir. Araştırmada aynı zamanda ders kitabındaki sorular öğrenme alanlarına göre incelenmiş ve soruların MATH taksonomisine göre dağılımı ele alınmıştır. Dağılımların dengeli bir şekilde dağılmadığı belirlenmiştir. Örneğin ders kitabında çoğunlukla A grubu soruları bulunmaktadır. Bu gruptaki sorular öğrencileri ezbere yönlendirmektedir. Buna karşın sorularda B ve C grubuna çok az yer verilmiştir. Oysaki B ve C grubu soruları ile öğrenciler bilgiyi uyarlamakta, bilgiyi yeni ve farklı durumlarda kullanmakta, çözümlenme ve ilişkilendirme yapmaktadır. Genel olarak ilkökul düzeyindeki öğrencilerin A grubu sorularına yönelik beceri kazanması beklenen bir durumdur. Çünkü bu yaşta çocuklarda çok fazla üst düzey becerilerin kullanılması beklenmemekte ve bu çocuklar dünyayı somut olarak algıladıkları için uygulamaya yönelik çalışmaların olması öğrenme sürecine olumlu katkı sağlamaktadır. Cereno'nun (1998) görüşleri bu sonucu destekler niteliktedir. Cereno'na (1998) göre ilkökul düzeyinde öğrencilerin olaylara çözüm getirmesi ve süreçte aktif olması beklenmektedir. Usta (2018) ise ilkökul matematik ders kitabındaki doğal sayılar ve çarpma-bölme konularına ait soruların bilişsel boyutu içerdiği, çarpma işlemi ile ilgili soruların büyük oranda işlemsel bilgiye yönelik olduğunu ifade etmiştir. Tuna ve Biber (2017) ortaokul matematik ders kitaplarındaki sayılar öğrenme alanı sorularını Bloom taksonomisine göre analiz ettikleri çalışmada, sayılar öğrenme alanında en çok uygulama ve anlama basamağında yer alan sorulara rastlanıldığını belirtmişlerdir. Özer (2018) ise yaptığı çalışmada, ders kitaplarında yer alan kesir problemlerinin genel olarak rutin problemlerden oluştuğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada 4.sınıf matematik ders kitabı MATH taksonomi gruplarına göre değerlendirildiğinde, etkinliklerin çok büyük bir kısmının A grubu (%83,72) ardından B grubu (%11,64) son olarak da C grubunda (%4,66) yer aldığı tespit edilmiştir. Sorular ve etkinlikler çoğunlukla alt düzey beceriler ölçmektedir. Yani sorularla öğrenciler rutin işlemleri yapmaktadır. İşlemleri basamaklar şeklinde çözmektedir. Öğrenciler çözüm aşamasında ders kitaplarındaki etkinliklerden yararlanmaktadır. Nitekim MEB (2018) öğretim programında da bu temel beceri matematik dersinde öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Aynı zamanda programda üst düzey becerilerinde öğrenciler tarafından kullanılması amaçlanmaktadır. Fakat 4.sınıf ders kitabındaki sorular öğrencilerin bu becerileri kullanmasında yeterli görülmemektedir. Mısırcı'nın (2023) çalışması da bu sonucu destekler niteliktedir. Çalışmada ilkökul 4. sınıf matematik ders kitabında yer alan etkinliklerin çoğunun uygulama düzeyinde olduğu belirtilmektedir. Usluoğlu'da (2020) çalışmasında ilkökul 4. sınıf matematik ders kitaplarında yer alan etkinliklerin anlama ve uygulama düzeyinde kaldığını vurgulamaktadır. Araştırmada öğrenme alanları ve soru türlerine yönelik sonuçlarda elde edilmiştir. Sonuçlar MATH taksonomisi gruplarına göre değerlendirildiğinde sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki soruların büyük çoğunluğunun A grubu (%82,48) ardından B grubu (%9,85) son olarak da C grubunda (%7,67) olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın değerlendirme (C3 kategorisi) basamağına

yönelik sorular ders kitabında bulunmamaktadır. Bu doğrultuda araştırmada sayılar ve işlemler öğrenme alanında yer alan soruların çoğunlukla matematiksel yorum yapma, problem çözme, bilgileri farklı durumlarda kullanma, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerileri desteklemediğini, daha çok belli bir algoritmayı kullanarak işlem yapma ve matematiksel kavramların özelliklerini söyleme gibi alt düzey matematiksel becerilere yönelik olduğu görülmektedir. İlkokul düzeyindeki çocukların genel gelişimsel özelliklerine bakıldığında temel bilgiler kadar problem çözme, analitik düşünme, ilişki kurma gibi becerilerinde kullanılması beklenmektedir. Bu beceriler ders kitabında sayılar ve işlemler öğrenme alanında kazandırılmaya çalışılmaktadır. Çünkü ilköğretimde genel olarak sayılar konusu yoğun bir şekilde işlenmektedir. Sayılar konusu ilköğretimde yeterince kazanılmadığında sonraki dönemlerde öğrenciler eksik ve yanlış öğrenmelerle yeni bilgilere sahip olacaktır (Aydemir, 2008). Özçakır Sümen (2021) tarafından yapılan çalışma sonuçları da bu görüşü desteklemektedir. Özçakır Sümen (2021) 4. sınıf matematik kitabındaki soruları TIMSS bilişsel basamaklarına göre analiz etmiştir. Bu analiz sonucunda, sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki soruların tamamının bilme ve uygulama basamaklarından meydana geldiğini ifade etmiştir. Usta (2018) ise 4. sınıf matematik ders kitabında yer alan doğal sayılarla çarpma ve bölme ile ilgili problemlerin çoğunun işlemsel bilgi basamağında yer aldığını tespit etmiştir.

Araştırmada katılımcılar 3.sınıf ders kitabını etkin kullanmadığını belirtmiştir. Katılımcılar ders kitaplarını konuları aktarma konusunda yetersiz görmektedir. Bu sebeple öğretim faaliyetlerinde ders kitapları dışında yardımcı kaynaklardan da yararlanmaktadır. Katipoğlu ve Katipoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim matematik öğretmenlerinin ders kitabını nadiren kullandıklarını Işık (2008) ise ortaokul matematik öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında öğretmenlerin ders kitabını etkin kullanmadıklarını belirtmiştir. Buna karşın Bulut'a (2013) göre ilköğretim öğretmenlerinin çoğu matematik ders kitabını sık sık kullanmakta, Kocaoğlu Er'de (2016) benzer şekilde öğretmenlerin ders kitabını temel materyal olarak gördüklerini açıklamıştır. Çalışmalarda ders kitabına yönelik bu görüşler kitabın güçlü yönlerine dikkat çekmektedir. Araştırmada ders kitaplarının dilinin anlaşılır olması güçlü yön olarak gösterilmektedir. Sözcük ve anlatım biçiminin öğrenci düzeyine uygun olması ders kitaplarından beklenen bir kriterdir. Çakır (2006), Arslan ve Özpinar (2009), Semerci ve Semerci (2004), Tüysüz ve Ekici (2022) yapmış oldukları çalışmalarda ders kitabının dil ve anlatım yönünden öğrenci seviyesine uygun olduğunu bulmuşlardır. Dil ve anlatım kadar ders kitabının dış tasarımı, araştırma ve değerlendirme çalışmalarında çeşitlilik göstermesi güçlü yönler arasında yer almaktadır. Kılıç ve Seven'e (2008) göre öğrenciler ders kitabının kapağına dikkat ederler, bu sebeple dış tasarımdaki görsellik, orijinallik, estetiklik vb. önemli kriterlerdir (Alpan, 2004). Ders kitabının güçlü yönleri kadar zayıf yönleri de bulunmaktadır. Araştırmada en çok alıştırmaya ve değerlendirme çalışmalarına vurgu yapılmıştır. Konunun pekiştirilmesi ve öğrencilerin pratik yapması için kitapta yeterli sayıda alıştırmaya olmadığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu sonuçlarla benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bursa'nın (2022), Çakır'ın (2006), Tutak ve Güder'in (2012), Işık'ın (2008) çalışmalarında ders kitaplarındaki değerlendirme boyutunun yetersizliğine dikkat çekilmiştir. Öğretmenler böylelikle matematik dersinde daha çok klasik sınavlara yoğunlaşmaktadır. Değerlendirme boyutundaki yetersizlik sonucunda çok fazla alternatif soru türlerini kullanmamaktadır. Buna karşın Önder (2008) çalışmasında klasik sınava çalışmanın öğrenci için daha etkili olduğunu ve öğrencilerin bu sınav türünü özellikle çoktan seçmeli sınava tercih ettiğini açıklamıştır.

Araştırmada 3. sınıf ders kitabında yer alan sorular en çok A grubundaki A3-Rutin İşlemler kategorisinde yer almaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu soruların öğrenci seviyesine göre çok basit olduğunu, bilgi ve işlem sorularının çoğunlukta olduğunu ifade etmişler ve soruların çocukların üst düzey becerilerini geliştirmede yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Çakır (2009), Demir (2023), Ersay (2024), Farımaç (2020), Usluoğlu (2020), Üredi ve Ulum (2020) çalışmalarında ders kitabındaki soruların daha çok bilgi, kavrama ve uygulama gibi alt düzey becerileri ölçen sorulardan oluştuğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada 4.sınıf matematik ders kitabını 16 katılımcı etkin kullanmamaktadır. Oysaki ders kitabı öğretim programı ve öğrenci arasında bir köprü görevi görmektedir (Küçükahmet, 2011). Alıştırma ve değerlendirme çalışmalarının birçoğu ders kitaplarının aracılığıyla yapılmaktadır. Taşdemir ve diğerlerinin (2018) yaptığı araştırmada da matematik öğretmenlerinin ders kitabını konuları pekiştirmek amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca ders takibinin yapılması, konu anlatımları ders kitaplarıyla yapılmaktadır. Bunlar görünüşte ders kitaplarının güçlü yanları olarak görülebilir. Bunun

yanı sıra araştırmada katılımcılar ders kitabının öğretim programına uygun hazırlandığını ifade etmişlerdir. Çakır (2006), Öztürk (2023), Taşdemir (2011) ve Turan (2019) çalışmalarında ders kitabının kazanımları içermesi gerektiğini, ders kitaplarında bu ölçütün dikkate alındığını görmüşlerdir. Ders kitaplarındaki bu güçler kadar zayıf yönlere de katılımcılar dikkat çekmektedir. 4.sınıf ders kitabı da 3.sınıf ders kitabı gibi alıştırmaya ve değerlendirme çalışmalarına odaklanmaktadır. Katılımcılar konunun öğrenilmesi açısından soru çözmenin çok önemli olduğunu ancak kitaptaki soruların hem sayısal olarak hem de bilişsel seviye açısından bunu sağlayacak yeterlilikte olmadığını belirtmişlerdir. Bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Öztürk'ün (2023), Katipoğlu ve Katipoğlu (2016), Aydın (2010), Karaca Gün (2009) çalışmalarında ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme boyutundaki yetersizliğine, soruların azlığına, alıştırmaya ve değerlendirme çalışmalarının çoğunluğuna dikkat çekmişlerdir. Ayrıca ders kitaplarında klasik soru tipinin çoğunlukta olduğu görülmüştür. Problemlerin çözümü, çözümde kullanılan teknikler açısından klasik sınavlar daha etkilidir (Yılmaz, 1997; Cambaz, 2000). Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ise MATH taksonomisinde yer alan soru türüdür. Katılımcılar 4. sınıf matematik ders kitabında yer alan soruların bilgi ve bilgi sistemleri, anlama ve rutin işlemler gibi alt düzey becerileri ölçtüğünü ifade etmişlerdir. Bu soru türleri öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlanmasında yetersiz görülmektedir. Çünkü bilgi düzeyindeki sorular öğrencilerin alt düzey becerilerini ölçmektedir. Farklı araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Kurtulmuş, 2010; Usluoğlu, 2020; Usta, 2018; Üredi ve Ulum, 2020; Yalçın, 2020).

Öneriler

- Farklı eğitim kademelerinde matematik ders kitabı MATH taksonomisine göre incelenebilir.
- MATH taksonomisine uygun hazırlanan ders kitaplarının öğrencilerin akademik başarılarına etkilerine yönelik karma çalışmalar yapılabilir.
- MATH taksonomisi kategorileri ve kategorilerdeki beceriler konusunda öğretmen görüşleri alınabilir.
- Matematik ders kitaplarının MATH taksonomisi kategorilerine uygunluğu konusunda öğrenci görüşleri alınabilir.
- MATH taksonomisiyle öğrencilerde gelişen üst düzey beceriler karma çalışmalarla belirlenebilir.
- Ders kitaplarının hazırlanılması sürecinde MATH taksonomisi kategorileri dikkate alınabilir ve buna yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Ders kitaplarının yanı sıra matematik öğretim programında da MATH taksonomisine yönelik açıklamalar yapılabilir ve özellikle öğretme-öğrenme sürecinde taksonomi ile ilgili etkinlikler göz önüne alınabilir.

Kaynakça

- Aliustaoğlu, F. ve Tuna, A. (2016). Akademik personel ve lisansüstü eğitimi giriş sınavı (ALES) matematik sorularının MATH taksonomisine göre analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-137.
- Alpan, G.B. (2004). *Ders kitaplarındaki grafik tasarımın öğrenci başarısına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2009). İlköğretim 6.sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (12), 97-113.
- Aycan, S., Kaynar, Ü.H., Türkoğuz, S. ve Arı, E. (2002). *İlköğretimde kullanılan fen bilgisi ders kitaplarının bazı kriterlere göre incelenmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı, 246-252.
- Aydemir, T. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının yeni ilköğretim matematik dersi programının sayılar öğrenme alanı içeriğine ilişkin hazır bulunuşluk düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Denizli.
- Aydın İ. (2010). *Sekizinci sınıf matematik ders kitabı hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Zonguldak.
- Aygün, B., Baran Bulut, D. ve İpek, A. (2016). İlköğretim matematik dersi sınav sorularının MATH taksonomisine göre analizi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(1), 62-88. <https://doi.org/10.16949/turcomat.97548>

- Baki, A. (2014). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*, Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Batdı, V. ve Oral, B. (2021). Bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik. Oral, B. ve Çoban, A. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (114-143.ss.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2022). *İlkokulda Matematik Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baydar, O. (2019). *LGS ve TIMSS matematik sorularının matematik öğretim programı kazanımlarına ve MATH taksonomisine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Zonguldak.
- Bennie, K. (2005). The MATH Taxonomy as a tool for analyzing course material in mathematics: a study of its usefulness and its potential as a tool for curriculum development. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 9(2), 81-95. <https://doi.org/10.1080/10288457.2005.10740580>
- Bukova Güzel, E. ve Alkan, H. (2005). Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 385-420.
- Bulut, A. (2013). *İlkokul matematik kitaplarının kullanımına ilişkin sınıf öğretmenleri ve öğrenci görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Bursa, R. (2022). *İlkokul matematik ders kitaplarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Tokat.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142).
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç Çakmak, E., (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cambaz, G. (2000). *İlköğretim okullarının beşinci ve sekizinci sınıflarında çoktan seçmeli test sınavı ile klasik yazılı sınavın matematik öğretimi ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, İstanbul.
- Cereno, A. (1998). *İlköğretim okulları matematik programının merkez okullar ile taşınmalı eğitim yapan okulların 4. ve 5.sınıflardaki dört işlem, kümeler, kesirler konularına ait hedef ve hedef davranışların gerçekleşme düzeyi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bolu.
- Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2004). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakır, A. (2006). *İlköğretim dördüncü sınıf matematik ders kitapları ile ilgili öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Çakır, İ. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Adana.
- D'Souza, S.M. & Wood, L.N. (2003). Designing assessment using the MATH taxonomy. Bragg, L., Campbell, C., Herbert, G. ve Mousely, J. (Edt.), *Mathematics Education Research: Innovation, Networking, Opportunity*. Proceedings of the 26th Annual Conference of MERGA Inc., Deakin University, Geelong, Australia, 294-301.
- Dağyar, M. (2022). MATH taksonomisi. Yeşilyurt, E. (Ed.), *Eğitim taksonomileri içinde* (159-181. ss.), Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Delice, A., Aydın, E. ve Kardeş, D. (2009). Öğretmen adayı gözüyle matematik ders kitaplarında görsel öğelerin kullanımı, İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 8(16), 75-92.
- Demir, B. (2023). *Liselere geçiş sistemi (LGS) matematik soruları ile 8. sınıf matematik ders kitabı ünite değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bilim Dalı, Amasya.
- Demirel, Ö. ve Kiroğlu, K. (2021). Eğitim ve ders kitapları. Demirel, Ö. ve Kiroğlu, K. (Ed.), *Ders kitabı incelemesi içinde* (4-12.ss.), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eraslan A. ve Şahin, N. (2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ışığında ders kitabı hazırlama. Demirel, Ö. ve Kiroğlu, K. (Ed.) *Ders kitabı incelemesi içinde* (270-281.ss.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Ersay, H. S. (2024). *Ortaokul 5. sınıf matematik ders kitabının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Esen, C. (2018). *ALES matematik sorularının math taksonomisi ve öğrenme alanlarına göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim

- Dalı, Kastamonu.
- Farımaç, H. (2020). *2017-2018 ve 2018-2019 öğrenim yıllarında yapılan sekizinci sınıf lise geçiş sistemindeki matematik soruları ile ders kitaplarındaki matematik sorularının MATH Taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.
- Gürbüz, R., Çatlıoğlu, H., Birgin, O. ve Erdem, E. (2010). Etkinlik temelli öğretimin 5. sınıf öğrencilerinin bazı olasılık kavramlarındaki gelişimlerine etkisi: Yarı deneysel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 1021-1069.
- Güven, B. ve Özçelik, Ç. (2017). İlkokul matematik dersine yönelik gerçekleştirilen lisansüstü eğitim tez çalışmalarına ilişkin bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(4), 693-714. <https://doi.org/10.17244/eku.347800>.
- Harries, T. & Sutherland, R. (2000). *The representation of mathematical concepts in primary mathematics textbooks: a focus on multiplication*. Mathematics for living: The mathematics education into the 21st century project. Amman, Jordan, 142- 146.
- Işık, C. (2008). İlköğretim ikinci kademesinde matematik öğretmenlerinin matematik ders kitabı kullanımını etkileyen etmenler ve beklentileri. *Kastamonu Education Journal*, 16(1), 163-176.
- Kabapınar, Y. (2009). Yeni öğrenme anlayışının ışığında Sosyal Bilgiler ders kitapları. Öztürk, C. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi, demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (367-401). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karaca Gün, C. (2009). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik ders kitabına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aydın.
- Karagöz, Y. (2021). *SPSS ve AMOS uygulamalı nicel-nitel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karakuzu, B. (2017). *İlkokul ve ortaokul ders kitaplarındaki geometri görevlerinin tür, bağlam, temsil biçimi ve bilişsel istem düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Katipoğlu, M. ve Katipoğlu, S. N. (2016). Matematik öğretmenlerinin öğrenci ders kitabı hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 2(3), 156-165.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2008). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kinnear, G., Bennett, M., Binnie, R., Bolt, R., & Zheng, Y. (2020). Reliable application of the MATH taxonomy sheds light on assessment practices. *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*, 39(4), 281-295. <https://doi.org/10.1093/teamat/hrz017>
- Kocaoğlu Er, F. S. (2016). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin 5. ve 6. sınıf ders kitaplarına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Kurtulmuş, Y. (2010). *İlköğretim 8. sınıf matematik ders kitapları ile ilgili öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, İlköğretim Anabilim Dalı, Hatay.
- Küçükahmet, L. (2011). Eğitim programlarında ders kitabının yeri. Küçükahmet, L. (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* içinde (2-16. ss.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB (2018). *Matematik dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2023). *İlkokul matematik 4. sınıf ders kitabı*. <https://www.matematik.biz/4-sinif-matematik-ders-kitabi/adresinden> indirilmiştir.
- MEB (2023). *İlkokul matematik 3. sınıf ders kitabı*. <https://www.matematikciler.com/3-sinif-matematik-ders-kitabi/adresinden> indirilmiştir.
- Mısırcı, İ. (2023). *İlkokul ve ortaokul matematik ders kitaplarındaki alan kavramı ile ilişkili etkinliklerin tür, amaç ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Ordu.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nded), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mnisi, T. M. (2013). *The design and implementation of mathematical tasks in South African primary schools* (Master's thesis). University of Pretoria, South Africa
- OECD (2010). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading,

- Mathematics and Science*, 1, doi: 10.1787/9789264091450-en
- Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Okumuş, K. ve Subaşı (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Önder, O. (2008). *Çoktan seçmeli ve klasik tipteki sorularla yapılan sınav hazırlığının matematik başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Özçakır Sümen, Ö. (2021). Dördüncü sınıf matematik çalışma kitabında yer alan soruların TIMSS sınavı bağlamında incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18, (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4107-4125. <https://doi.org/10.26466/opus.927449>
- Özdemir, S. M., Altıok, S. ve Baki, N. (2015). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 3(4), 363-375.
- Özer, T. (2018). *İlkokul matematik kitaplarındaki kesirler konusu ile ilgili örneklerin ve alıştırmaların incelemesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Kastamonu.
- Öztürk, E. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf matematik ders kitabına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, İzmir.
- Patton, M. Q. (2021). Nitel araştırmanın doğası. Bütün, M. ve Demir, S. B. (Çev. Ed.), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri içinde*(3-36.ss.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Samad, A. & Rosli, R. (2020). Primary school teachers' perceptions of mathematics textbooks. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 8(2), 77- 85. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.8n.2p.77>
- Semerci, Ç. ve Semerci, N. (2004). İlköğretim (1.-5.sınıf) matematik ders kitaplarının genel bir değerlendirmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162.
- Smith, G., Wood, L., Coupland, M., Stephenson, B., Crawford, K.& Ball, G. (1996). Constructing mathematical examinations to assess a range of knowledge and skills. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 27(1), 65–77. <https://doi.org/10.1080/0020739960270109>
- Stará, J., Chvál, M. & Starý, K. (2017). The role of textbooks in primary education. *Acta Didactica Napocensia*, 10(1), 1-10. <https://doi.org/10.24193/adn.10.1.1>
- Şahin Başfıncı, Ç. (2008). Bir pazarlama iletişim medyası olarak web ortamında içerik analizi yapmanın güçlükleri ve olası çözüm önerileri. *Yönetim Dergisi*: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü, 19(61), 52-71.
- Tarraga-Minguez, R., Tarín-İbanez, A. & Lacruz-Perez, I. (2021). The role of textbooks in primary education. *Journal of Educational Research*, 114(3), 187-203. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.187203>
- Taşdemir, C. (2011). İlköğretim 1. kademede okutulan matematik ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 16-27.
- Taşdemir, M., Taşdemir, F. Dağıstan, A., Dağdelen, S., Şahin, C. ve Kılıç, E. (2018). MEB 5. Sınıf matematik ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,7(2), 68-79.
- Tıraş, S. (2024). *Matematik öğretimi: öğrenme ve öğretme kuramları*, Ankara: İksad Yayın Evi.
- Turan, B. (2019). 6. sınıf matematik ders kitabının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Tutak, T ve Güder, Y. (2014). Matematiksel modellemenin tanımı, kapsamı ve önemi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 173-190.
- Tüysüz, N. N. ve Ekici, G. (2022). Matematik ders kitaplarının karşılaştırılmalı değerlendirilmesi: 7. ve 8.sınıf örneği. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 322-347.
- Ulum, H. (2017). *MEB ilkökul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Mersin.
- Umay, A. (1996). Matematik öğretimi ve ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12).
- Usluoğlu, B. (2020). *İlkokul 3 ve 4. sınıf matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı. Kırıkkale.
- Usta, A. (2018). *İlkokul matematik ders kitaplarındaki doğal sayılarla çarpma ve bölme işlemleriyle ilgili*

- problemlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Rize.
- Tuna, A. ve Biber, A. Ç. (2017). Ortaokul matematik kitaplarındaki öğrenme alanları ve bloom taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 36(1), 161-174. <https://doi.org/10.7822/omuefd.327396>
- Üredi, L., Ulum, H. (2020). İlkokul matematik ders kitaplarında bulunan ünite değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 432-447. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.693392>
- Wood, L. N., Smith, G. H., Petocz, P. ve Reid, A. (2002). Correlation between student performance in linear algebra and categories of a taxonomy. *Paper presented at 2nd International Conference on the Teaching of Mathematics (at the undergraduate level)*, Hersonissos, Greece
- Yalçın, S. (2020). İlkokul üçüncü sınıf matematik ders kitaplarının içerdiği etkinlikler ve sorular bağlamında incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 18-34.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (1997). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Konya: Öz Eğitim Basın Yayın Dağıtım.
- Yin, R. K. (2017). *Durum Çalışması Araştırması uygulamaları*. Günbayı, İ. (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2021). Yapılandırmacılık. Demirel, Ö. (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde*(39-61.ss.), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yüksel, E. (2010). *İlköğretim 6. sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.

Extended Abstract

Introduction

The first study on the Mathematical Assessment Task Hierarchy (MATH) taxonomy was conducted by Smith et al. (1996). The taxonomy has a different structure than Bloom's taxonomy and was developed only for the mathematics course. The MATH taxonomy, which is divided into 3 groups and 8 categories, lists the steps hierarchically from simple to complex as A1- Factual Knowledge, A2- Comprehension, A3- Routine Procedures, B1- Information Transfer, B2- Application in New Situations, C1- Justifying and Interpreting, C2- Implications, Conjectures and Comparisons, C3- Evaluation (Dağyar, 2022). In this taxonomy, which mostly focuses on exam questions, it was aimed to increase the skill areas measured by expressing that exam questions measure a small number of skill areas (Smith et al., 1996). In this study, the questions in 3rd and 4th grade mathematics textbooks were examined according to the MATH taxonomy.

Method

The multiple case-embedded design was used in the research model. In the multiple case-embedded design, firstly it was decided whether the research topic was suitable for the case design. Secondly, problems and sub-problems addressing the “how” and “why” questions related to the situation to be examined in the research were created. Thirdly, the sample type, study group and design of the research were decided. Fourthly, the data were collected. For the data, 40 “activities”, 130 “let's do section questions”, 147 “section evaluation questions” and 94 “unit evaluation questions” in the 3rd grade mathematics textbook were examined. In the 4th grade mathematics textbook, 43 “activities”, 19 “let's have fun section questions”, 285 “let's work section questions” and 126 “unit evaluation questions” were examined. The second data collection tool of the study, the semi-structured interview form developed by the researchers, was applied to 22 teachers using the 3rd grade textbook and 22 teachers using the 4th grade mathematics textbook. Document analysis and content analysis techniques were used in the analysis of the data. In this study, while conducting document analysis, 3rd and 4th grade mathematics textbooks provided to primary schools by the Ministry of National Education and used by the participants whose opinions were consulted were selected as the sample. The questions in the textbooks were examined according to the groups and categories in the MATH taxonomy. Two experts were consulted for the questions. In terms of the reliability of the classification of the questions between the researcher and the experts whose opinions were consulted, the consistency coefficient calculation formula developed by Miles and Huberman (1994) was used to calculate the reliability of the classification of the questions. In the calculation, the first coder and the researcher reached a consensus on 728 questions, divided by the total number of questions (884), and the intercoder reliability was calculated as .82, and the second coder and the researcher reached a consensus on 742 questions, divided by the total number of questions (884), and the intercoder reliability was calculated as .84. After the document analysis, the opinions of 44 participants were subjected to content analysis in the interview form. The content analysis process was initiated using the MAXQDA program for the opinions of these participants. Here, expert opinions were also obtained for the codes, and the reliability of the research was calculated as .80 by using the consistency coefficient calculation formula developed by Miles and Huberman (1994). For the validity and reliability of the research, credibility, transferability, consistency and confirmability were examined.

Findings

In the study, it was seen that the question types in the 3rd grade mathematics textbook belong to the A2-Comprehension, A3-Routine Procedures, A1-Factual Knowledge, B1-Information Transfer and C2-Implications, Conjectures and Comparisons categories of the MATH taxonomy. 87.5% of the activities in these categories are in group A, 7.5% in group B, and 5% in group C. No questions were found in the categories B2-Application in New Situations, C1-Justifying and Interpreting, and C3-Evaluation. It was

determined that the vast majority of the questions in the let's do section in these categories were in group A (84.61%), followed by group B (13.08%), and finally in group C (2.31%). Similarly, 84.35% of the section evaluation questions and 85.1% of the unit evaluation questions are in group A. In the study, 3rd grade learning areas were analyzed within the framework of MATH taxonomy groups and categories. In the analysis, 82.27% belong to the number and operations learning area, 92.73% to the geometry learning area, and 95.12% to the measurement learning area, and these questions are in category A. On the other hand, 100% of the questions in the data processing learning area are in the B1-Information Transfer category. In the 4th grade textbook, the vast majority of the questions (83.72%) are in category A. Of these questions, it was seen that the questions in the let's have fun section (78.94%), the questions in the let's work section (77.89%), and the unit evaluation questions (79.36%) are in category A. In the analysis, 82.48% belong to the number and operations learning area, 82% to the geometry learning area, 83.46% to the measurement learning area, and these questions are in category A. On the other hand, it was seen that the questions in the data processing learning area consisted of questions in the B1-Information Transfer, C2-Implications, Conjectures and Comparisons categories.

Discussion and Recommendation

In the study, the participants stated that they did not use the 3rd and 4th grade textbooks effectively. They mentioned that they primarily used the textbooks to benefit from exercises and evaluation activities. Participants noted that the language of the textbooks was understandable and that they were aligned with the achievements. However, they also pointed out that the exercise questions were insufficient, with a majority of classical questions present in the textbooks, and that most of the questions were categorized as Category A. For this reason, they drew attention to the fact that the number of questions in the textbooks should be increased. Within the framework of these views, it is suggested that studies should be conducted on the MATH taxonomy in the study.

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





Sınıf Öğretmenlerinin Salgın Sürecindeki Uzaktan Eğitime ve Salgın Sonrası Devam Eden Yüz Yüze Eğitime Yönelik Değerlendirmeleri¹

Primary School Teachers' Evaluations of Distance Education During the Pandemic and Face-to-Face Education Continuing After the Pandemic

Fatıma ÖZTÜRK²
Mehmet Koray SERİN³

doi: 10.38089/iperj.2025.207

Geliş Tarihi: 28.11.2024

Kabul Tarihi: 12.02.2025

Yayınlanma Tarihi: 31.03.2025

Özet: Bu araştırmanın temel amacı Covid-19 salgını sebebiyle tüm kademelerde uygulanan uzaktan eğitim ile salgın sonrası kademeli olarak geçilen yüz yüze eğitim süreçlerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüş ve değerlendirmelerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanan çalışma, temel nitel araştırmaya göre organize edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Yozgat ilinde görev yapmakta olan ve gönüllülük esas alınarak belirlenen on yedi sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, literatüre dayalı olarak hazırlanan yedi soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler neticesinde elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre katılımcılar uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız yakalandıklarını, birtakım problemler ile karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları en büyük problemin alt yapı ve teknolojik donanım kaynaklı olduğu görülmüştür. Yüz yüze eğitime geçildiğinde yaşanan problemlerin bıraktığı izler görülmeye başlanmış, öğrencilerde konu eksiklikleri, disiplin problemleri, sosyal becerilerde zayıflık karşılaşılan en büyük problemler arasında yer almıştır. Öğretmenler yüz yüze eğitime geçildiğinde ortaya çıkan eğitim problemlerini farklı yöntemler kullanarak telafi etmeye çalıştıklarını dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19 salgını, uzaktan eğitim, yüz yüze eğitim, sınıf öğretmeni

Abstract: The main purpose of this study is to reveal the opinions and evaluations of primary school teachers regarding the distance education implemented at all levels due to the COVID-19 pandemic and the face-to-face education processes that were gradually transitioned after the pandemic. The study was designed according to a qualitative research approach and organized according to basic qualitative research. The study group of the research consists of seventeen primary school teachers working in Yozgat province and determined on the basis of volunteerism. The data were collected through a seven-question semi-structured interview form prepared based on the literature. Content analysis was performed on the data obtained as a result of the interviews. According to the findings of the research, the participants stated that they were unprepared for the distance education process and encountered various challenges. It was seen that the biggest problem experienced by primary school teachers in the distance education process was related to infrastructure and technological equipment. When the transition to face-to-face education began, the impact of the challenges experienced during distance education became evident, with students' learning gaps, discipline issues, and weaknesses in social skills emerging as the most significant problems. Teachers stated that they tried to compensate for the educational problems that emerged when they switched to face-to-face education by using different methods.

Key Words: COVID-19 pandemic, distance education, face-to-face education, primary school teacher

¹ Bu araştırma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, fatmazehra903@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2597-4277>

³ Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Türkiye, mkserin@kastamonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4104-5902>

Giriş

Salgınlar insanlığın varoluşundan günümüze kadar geçen zamanda belli aralıklarla karşı karşıya kalınan bir problemdir. Sağlık sorunu olmasının yanı sıra küresel ekonomiyi, toplumların sosyal ve siyasal hayatını, uluslararası ilişkileri ve toplumların birbiriyle olan ilişkilerini etkileme potansiyeline sahiptir. Bazı salgınlar can kaybının yanı sıra sosyal, ekonomik ve siyasal alanlarda da yıkıma sebep olmuştur. En yıkıcı olan salgınlar arasında Veba, Çiçek, Kolera, Sıtma, İspanyol gribi, HIV, Sars, Domuz Gribi, Ebola ve yakın zamanda yaşadığımız Covid-19 salgını yer almaktadır. Covid-19 salgını da yalnız sağlık problemine sebep olmakla kalmamış sosyal ve ekonomik açıdan da yıkıcı etkileri olmuştur (Akin ve Uçar, 2023). Dünyayı etkisi altına alan Covid 19 salgını sebebiyle diğer ülkeler gibi Türkiye’de de sosyal, ekonomik, iktisadi alanların yanında eğitim alanında da radikal kararlar alınıp uygulanmıştır. 10 Mart 2020’de ilk vaka görülmesiyle ara tatil öne çekilmiş ve okullar tatil edilmiştir. 23 Mart 2020’de uzaktan eğitim süreci başlatılmıştır. Bu süreçte dünyada 188 ülkede 1,5 milyardan fazla öğrenci ve 63 milyondan fazla öğretmen okulların yüz yüze eğitime ara vermesinden dolayı bu süreçten etkilenmiştir (UNESCO, 2020).

Pandemi sürecinde eğitimin devamlılığını sağlamak, öğrenme kayıplarını önlemek amacıyla özel ve resmi olmak üzere tüm okullarda uzaktan eğitim uygulamalarına başvurulmuştur. Ülkelerin ekonomik ve teknolojik alt yapı imkanları, coğrafi şartları göz önüne alınarak uzaktan eğitim sürecinde televizyon ve radyo yayınları, basılı materyaller, çevrimiçi öğretim içerikleri, senkron canlı dersler tercih edilmiştir (Sözen, 2020). 23 Mart 2020 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı televizyon ve internet tabanlı, ücretsiz erişimi olan bir uzaktan eğitim sistemini başlatmış, EBA (Eğitim Bilişim Ağı) aracılığıyla eğitimler sunulmaya başlanmıştır. Türkiye’de tüm eğitim kademelerinde yüz yüze eğitime ara verilip uzaktan eğitim aracılığıyla (EBA ile) derslerin işlenmesi ilk kez gerçekleştirilmiştir (Yıldız Duban, 2022). Uzaktan eğitim salgın sürecine kadar daha çok yüz yüze eğitime alternatif olarak, yüz yüze eğitimin bütünleyicisi olarak görülmüştür. Fakat dünyayı etkileyen bu olağanüstü salgın durumu sebebiyle uzaktan eğitimden farklı bir alternatif olmadığı düşünülmektedir (Türker ve Dündar, 2020). Uzaktan eğitim öğrenci ve öğretmen açısından zaman ve mekan sınırlaması olmadan eğitimin devamlılığını sağlamak amacıyla aradaki etkileşimi iletişim teknolojileriyle sağlayan bir eğitim modelidir (Ağır, 2007). Uzaktan eğitim daha geniş kitlelere eğitim sunması, eğitim maliyetini en aza indirmesi, öğrencilerin diledikleri zaman ve mekanda eğitime ulaşmaları açısından avantajlıdır (Ağır, 2007). Uzaktan eğitim senkron ve asenkron olmak üzere iki biçimde yürütülebilmektedir. Senkron şekilde ilerleyen eğitimde sanal sınıf ortamında öğrenciler ve öğretmenler canlı olarak karşılıklı iletişime geçebilmektedir. Bu yöntem ile eş zamanlı soru sorabilen öğrenciler anlaşılmayan durumları karşı tarafa iletebilmekte ve tartışma ortamına dâhil olabilmektedir. Asenkron yöntemde ise öğrenciler kendilerine uygun vakitlerde ve dilediği ortamda internet üzerinden derslere erişebilmekte ve sistemde bulunan video ve ses kaydı gibi araçlar vasıtasıyla dersi takip edebilmektedir. Bu yöntemde öğrenciler öğretmen ile anında iletişim sağlayamamaktadır (Serçemeli ve Kurnaz, 2020).

Pandemi sebebiyle yüz yüze eğitime ara verilmesi beraberinde acil uzaktan eğitim kararının alınmasına sebep olmuştur. Acil uzaktan eğitim, yaşamın doğal akışında gerçekleştirilen uzaktan eğitimin bu akışın birtakım sebeplerle bozulması sonucunda gerçekleştirilmek zorunda kalan uzaktan eğitim çalışmalarını ifade etmektedir (Yılmaz ve Toker, 2021). Salgın sebebiyle geçilen acil uzaktan eğitim için gerek Millî Eğitim Bakanlığı gerekse yükseköğretim kurumları birtakım tedbir almış, öğrencilerde öğrenme kaybı olmaması amacıyla sürecin verimli biçimde ilerlemesi hedeflenmiştir. Uzaktan eğitime dâhil olan grubun büyüklüğü, teknoloji konusundaki eksiklikler sürecin aksamasındaki en önemli faktörleri oluşturmuştur. Okul öncesi eğitimden yükseköğretime eğitim paydaşlarının önemli bir kısmı uzaktan eğitim sürecine geçişte güçlüklerle mücadele etmiştir (Koç, 2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerde motivasyon kaybı, uyum sağlamakta zorlanma ve isteksizlik gözlenmiştir.

Acil uzaktan eğitim sebebiyle derslerini ilk defa uzaktan eğitim aracılığıyla dijital araçlar kanalıyla sunmak durumunda kalan öğretmenler teknik ve teknik olmayan birçok sorunla karşılaşmışlardır (Yılmaz ve Toker, 2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinden memnun olmadıkları ifade edilmekte ve bunun temelinde de bu süreçle ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadan hazırlıksız yakalanmaları yatmaktadır (Candan ve Usta, 2022). Uzaktan eğitim sürecinde okullarda tüm öğrencileri kapsayan yönetsel ve teknolojik alt yapı konusunda çalışmaların yeterli olmadığı ve bu sebeple de hem öğrencilerin hem öğretmenlerin teknolojik zorluklar yaşadığı görülmüştür (Durdu ve Coşkun, 2023).

Salgın sebebiyle eğitime evden devam etmek durumunda kalan öğrenciler için fiziki ortam daha da önemli hale gelmiştir. Her öğrenci eşit imkana sahip olamamıştır. PISA 2018 verilerine göre öğrencilerin %9'unun evinde sessiz bir çalışma ortamı mevcut değildir. Endonezya, Filipinler ve Tayland'da bu oran %30 civarındadır (Özer vd., 2020). Bu imkanlara sahip ailelerde uzaktan eğitimin olumlu katkısının olduğu düşünülemez. Pandemi sürecinde öğrencilerde öğrenme kayıpları, okul terk oranlarında artış görülmüştür. Motivasyon kaybı ve performans düşüklüğü yüz yüze eğitime geçildiğinde de devam etmiştir (Saavedra, 2020). Li vd. (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 60 ülkeden veri toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre salgın sebebiyle okulların kapanması eğitimde fırsat eşitsizliğini artırmıştır. Bundervoet vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada 31 ülkeden veri toplanmıştır. Çalışma sonucuna göre uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin %50'sinin okulu bırakmak zorunda kaldığı görülmüştür.

Uzaktan eğitim sürecinin olumsuz etkisinin yanı sıra olumlu katkıları da olmuş, dijital becerilere katkı sunmuş ve birtakım farkındalıklar kazandırmıştır (Yunus vd., 2024). Salgın sürecinde okulların kapatılması sonucunda dezavantajlı durumda olan öğrencilerin eğitimdeki eşitsizlik durumu giderek artmıştır (Özer vd., 2020). Salgın sürecinin öğrencilerin psikolojik durumu, eğitimdeki eşitsizlik durumu, sağlıklı beslenme, gelir kaybı gibi durumları üzerinde olumsuz etkisi olmuştur. Bu süreçte eğitim düzeyi yüksek ailede yaşayan çocukların daha başarılı olma ihtimali artmış, fırsat eşitsizliğinin ortaya çıkma ihtimali de yüksek olmuştur (Özer vd., 2020). Salgın sonrasında öğretmenler için zor bir süreç başlamıştır. Öğrenci problemleri ile karşılaşan öğretmenler eğitimin verimli ilerlemesi için kendilerine özgü çözüm yolları bulmak zorunda kalmışlardır. Salgın sonrasında disiplin problemleri de açığa çıkmıştır (Çelik ve Kılıçoğlu, 2024).

Araştırmalar ışığında uzaktan eğitim sürecinin her kademedeki görev yapan öğretmenler için hem avantaj hem de dezavantaj oluşturan olan bir süreç olduğu söylenebilir (Yılmaz ve Yılmaz, 2023). Küçük yaş grubunu kapsayan, somut materyallerin önem arz ettiği ve okuma yazma gibi önemli bir sürece yer verilen ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin ve özellikle ilköğretim kademesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin dezavantajlarına daha fazla maruz kaldığı görülmüştür (Dinler ve Dündar, 2021). Özellikle teknolojik gelişmelerin öğrenme-öğretme süreçlerine yoğunlukla dâhil olduğu sınıf öğretmenlerinin salgın dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde edindikleri deneyimlerin ve bu deneyimlerin salgın sonrasındaki yüz yüze eğitime yansımalarının araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada hem uzaktan eğitim öncesine yönelik hem de uzaktan eğitim sonrasında devam eden yüz yüze eğitime yönelik deneyimlerin yer alması yeni kriz durumlarına yönelik önlemlerin alınabilmesi ve alanyazına fayda sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı bu araştırmanın temel amacı salgın sürecindeki uzaktan eğitim ve sonrasında devam eden yüz yüze eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Söz konusu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Uzaktan eğitimde sınıf öğretmenlerini en çok zorlayan süreçler nelerdir?
2. Uzaktan eğitimde öğrencileri en çok zorlayan süreçlere yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?
3. Sınıf öğretmenlerinin salgın dönemindeki uzaktan eğitimin bugünkü yüz yüze eğitime olan etkilerine yönelik görüşleri nasıldır?
4. Sınıf öğretmenleri yüz yüze eğitime geçiş sonrası varsa yaşadıkları olumsuzluklara yönelik ürettikleri çözümler nelerdir?
5. Salgın dönemindeki uzaktan eğitim sürecinin sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yansımaları nasıldır?
6. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan ve yüz yüze eğitime yönelik tercihleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, Covid-19 salgın döneminde ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine uzaktan eğitim süreci ve uzaktan eğitim sonrası yüz yüze eğitim süreci hakkında kendi deneyim ve algılarını, yaşadıkları sorunları daha açık bir dille ifade etmelerine imkân sağladığı için nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Temel nitel araştırma, eğitimde ve diğer

uygulama alanlarında kullanılan yaygın nitel araştırma türlerinden birisidir. Temel nitel araştırma deseni doğası gereği katılımcıların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl inşa ettiklerinin ve deneyimlerine ne anlam yüklediklerini ortaya çıkarmayı amaçlar. Temel nitel araştırma deseninin ayırt edici özelliği, bireylerin kendi gerçekliklerini sosyal dünyaları ile etkileşim içinde inşa etmeleridir. Veriler görüşmeler, gözlemler ya da doküman analizi aracılığıyla toplanabilmektedir (Merriam, 2009).

Araştırma Grubu

Covid-19 salgını sürecinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ve sonrasında devam eden yüz yüze eğitime yönelik görüşlerini almayı amaçlayan bu çalışma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Yozgat ilinde görev yapmakta olan 17 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi mevcutta olan, ulaşılması en kolay ve uygun birimlerin seçimine dayanır (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmacı yakın çevresinden başlayarak en uygun birimleri seçer. Seçimine, örnekleme hedeflediği miktara ulaşana kadar da devam eder. Bu yöntem zaman ve maliyet açısından araştırmacıya avantajlar sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine tabloda yer verilmiştir. Çalışmaya 10 kadın, 7 erkek öğretmen katılım göstermiştir. Katılımcılar 7-33 yıl arasında mesleki deneyime sahiptir. Tablo 1’de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine ait bazı özelliklere yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bazı özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Kıdem Yılı
Ö1	Erkek	25
Ö2	Kadın	7
Ö3	Erkek	26
Ö4	Erkek	33
Ö5	Erkek	36
Ö6	Kadın	19
Ö7	Kadın	15
Ö8	Kadın	31
Ö9	Erkek	13
Ö10	Erkek	18
Ö11	Erkek	16
Ö12	Kadın	10
Ö13	Erkek	11
Ö14	Kadın	30
Ö15	Erkek	25
Ö16	Erkek	8
Ö17	Kadın	9

Veri Toplama Aracı

Salgın sürecindeki uzaktan eğitime yönelik ve salgın sonrası devam eden yüz yüze eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin deneyimlerini öğrenmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı araştırmalarda daha önceden araştırmacı tarafından hazırlanan soruların görüşme esnasında katılımcılar tarafından yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verilir (Ekiz, 2020). Doğası gereği esnek bir yapıya sahip olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle daha farklı sorulara da yer verilebileceği için fark edilmeyen yeni alanların keşfedilmesi mümkündür. Birçok yarı yapılandırılmış görüşmede yaşanan bu durum ile araştırmacının yeni bir konuya yönelmesi araştırmanın güvenilirliğini artıracak ve önceden elde edilmemiş nitelikli verilerin elde edilmesine katkı sağlayacaktır (Kendall, 2008; Uzunöz, 2021).

Görüşme formunun oluşturulmasında öncelikle alanyazında benzer konular üzerine yapılmış çalışmalar (Dinler ve Dünder, 2021; Saygı, 2021; Avcı ve Akdeniz, 2021) incelenmiş ve on beş

maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan on beş maddelik taslak form, araştırmanın amacına hizmet edip etmediğinin belirlenmesi ve uzman geçerliliğinin sağlanabilmesi adına sınıf eğitimi ve eğitim bilimleri alanında uzman iki öğretim üyesi ile uzaktan eğitim sürecinde görev yapmış ve halen görev yapmakta olan dört sınıf öğretmeninin incelemesine sunulmuştur. Bahsi geçen uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda görüşme formunda düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemeler neticesinde yedi ana maddeye indirilen form son aşamada dil ve anlatım uygunluğu açısından uzman görüşüne sunulmuş ve yine alınan dönütler neticesinde görüşme formunun nihai hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında hem süreç içerisinde karşılaşılabilecek olası sorunları tespit etmek hem de süreci deneyimlemek için, uzaktan eğitim sürecinde görev yapmış ve çalışma grubunda yer almayan bir sınıf öğretmeni ile pilot uygulama (görüşme) gerçekleştirilmiştir. Söz konusu pilot görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Yapılan bu görüşmede soruların içerik, anlam ve dil yönünden veri toplama süreci için yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmeler, öğretmenlerin kendilerini rahat hissedecekleri ortamlarda ve uygun oldukları tarih ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze yapılan görüşmeler öğretmenlerin izni alınarak telefon kayıt özelliği ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme sorularına başlanmadan önce öğretmenlerin isimlerinin gizli tutulacağı ve araştırmacı haricinde kimseyle paylaşılmayacağına dair bilgi verilmiştir. Böylece öğretmenlerin rahat cevap vermeleri amaçlanmıştır. Görüşmeler ortalama 30-40 dakika arası sürmüştür. Görüşme esnasında alınan cevaplar not alınmış ayrıca ses kayıtları da tek tek dinlenerek ifadelerin atlanmamış olmasına dikkat edilmiştir. Görüşmelerde öğretmenlerin her biri için Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kod numarası verilmiştir.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla sınıf öğretmenlerinin görüşleri alındıktan sonra elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi birtakım kurallara dayalı kodlamalarla bir metinde yer alan sözcüklerin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik ve yinelenebilir bir tekniktir. İçerik analizi bir metinden oluşan bütünün içindeki belli sözcüklerin ve kavramların varlığını belirlemek amacıyla yapılır (Büyüköztürk vd., 2020). İçerik analizi, elde edilen verilerin analiz için uygun hale getirilmesi, verilerin kodlanması, kategorilere ayrılmasını sağlayan bir tekniktir. Bu yöntemi kullanan araştırmacı soyut ve genellenebilir kavramlara daha rahat ulaşabilir (Uzunöz, 2021). Bu çalışmada da alınan cevaplara göre kodlar oluşturulmuş daha sonra ortak temalara ulaşılmıştır. Kodların sınıf öğretmenleri tarafından ne sıklıkla tekrar edildiği frekans olarak saptanmış ve tablolara aktarılmıştır. Oluşturulan tema, kategoriler ve kodlamalar araştırmacılar tarafından birlikte oluşturulmuştur. Kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılarak belirlenmiştir. Güvenirlilik formülü= $\frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}}$ formülü ile hesaplanan benzerlik oranı %91 olarak sonuçlanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında ilk olarak sınıf öğretmenlerine “Uzaktan eğitimde sizi en çok zorlayan durumlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerini zorlayan süreçler

Tema	Kategori	Kod	f
Problemler	Teknolojik aksaklıklar	Bağlantı sorunu	8
		Teknolojik aletlerin kullanımı	6
	Duyuşsal, bilişsel süreçler	Motivasyon (ilgi, istek, dikkat) eksikliği	6
		Okuma-yazma problemi	1
	Sosyo-ekonomik yetersizlik	Tablet, bilgisayar ya da internetten mahrum kalma	4
		Öğrenme ortamı	3

Tablo 2 incelendiğinde görüşlerin teknolojik aksaklıklar, duyuşsal/bilişsel süreçler, sosyo-ekonomik yetersizlik olmak üzere üç kategori altında toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler arasında en fazla vurgulanan teknolojik aksaklıklar (f=14) olmuştur. Teknolojik aksaklıklar kategorisi altında bağlantı sorunu, teknolojik aletlerin kullanımı kodlarına yer verilmiştir. Bununla ilgili olarak Ö₂ “*Teknolojik sıkıntılar, bağlantının kopması ve internete erişimi bulunmayan çocukların olması beni en çok zorlayan durum oldu.*” (Teknolojik aksaklıklar/bağlantı sorunu) açıklamasını yaparken Ö₁ ise “*Uzaktan eğitimde beni en fazla zorlayan teknolojik aletlerin kullanımı oldu. İnternet bağlantısının olmadığı öğrenciler, ders yaparken çocukların defter kitap gibi araçları nasıl ne şekilde kullandıklarının görülemediği gibi zorluklar yaşadım.*” (Teknolojik aksaklıklar/teknolojik aletlerin kullanımı) şeklinde görüş bildirmiştir. Ö₁₆ “*Katılım oranı düşüktü, internet problemi, ders dinlememe, ders dışı şeylerle ilgilenme ve bağlantı kopmaları yaşandı. Ev ortamı rahatlığından ötürü yeme içme sorunu, geç kalkma, derse geç katılım sorunlarını ve bilgisayar tableti olmayan çocukların derse katılmaması problemlerini yaşadım.*” (Teknolojik aksaklıklar/teknolojik aletlerin kullanımı) ifadelerini kullanmıştır.

Duyuşsal-bilişsel süreçler kategorisi altında ilgi, istek, dikkat ve motivasyon eksikliği, okuma yazma problemi kodlarına yer verilmiştir. Bu kategoriyle ilgili olarak Ö₉ dikkat ve motivasyon eksikliğine vurgu yaparak “*Her çocuğun evinde internet olmaması, onlarla uzaktan ders yapmamızı engelledi. Kış aylarında aile bireylerinin aynı odada olması çocuğun dikkatini derse vermesinde sorunlar çıkardı. Kimi öğrenciler de utangaç davranarak derse fazla katılım göstermediler.*” (Duyuşsal-bilişsel süreçler/ilgi, istek, dikkat ve motivasyon eksikliği) şeklinde görüş bildirmiştir. Ö₁₄ ise “*1. sınıf olduğu için derse katılım düşüktü ve belli öğrenciler katıldı. Derse geç katılmaları oldu.*” (Duyuşsal-bilişsel süreçler/ilgi, istek, dikkat ve motivasyon eksikliği) ifadelerini kullanmıştır. Ö₁₂ “*Uzaktan eğitimde etkileşim olmadığı için uzaktan öğrencileri derse çekmek zor oldu.*” (Duyuşsal-bilişsel süreçler/ilgi, istek, dikkat ve motivasyon eksikliği) açıklamasını yaparken okuma yazma problemi ile ilgili olarak Ö₁₁ “*1. sınıf öğrencilerinin okuma yazma öğrenme sürecinde zorlandık.*” (Duyuşsal-bilişsel süreçler /okuma yazma problemi) şeklinde görüş bildirmiştir.

Sosyo-ekonomik yetersizlik kategorisinin altında tablet, bilgisayar ya da internette mahrum kalma ile öğrenme ortamı kodları yer almıştır. Bu kategoriyle ilgili olarak Ö₇ öğrenme ortamına dikkat çekerek şu ifadeleri kullanmıştır, “*Yaşanan sıkıntılar öğrencilerin gerekli donanımlarının olmaması, internet bağlantılarının olmaması, uygun ortamlarının olmaması, öğrencilerin derse odaklanamaması, velilerin sürece fazlasıyla dâhil olması, kardeşlerin aynı odada derse girmek zorunda kalması.*” (Sosyo-ekonomik yetersizlik/tablet, bilgisayar eksikliği) Ö₈ “*Ailelerin internetinin olmaması, telefon ve bilgisayarlarının olmaması.*” (Sosyo-ekonomik yetersizlik-tablet, bilgisayar eksikliği) şeklinde görüş bildirmiştir. Ö₁₆ ise ev ortamının getirmiş olduğu problemlere dikkat çekerek, “*Katılım oranı düşüktü, internet problemi, ders dinlememe, ders dışı şeylerle ilgilenme ve bağlantı kopmaları yaşandı. Ev ortamı rahatlığından ötürü yeme içme sorunu, geç kalkma, derse geç katılım sorunlarını ve bilgisayar tableti olmayan çocukların derse katılmaması problemlerini yaşadım.*” (Sosyo-ekonomik yetersizlik/öğrenme ortamı) şeklinde görüş bildirmiştir.

İlk alt problemin devamı kapsamında çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin uzaktan eğitimde karşılaştığı olumsuz durumları gidermeye yönelik başvurdukları çözüm yollarının neler olduğu belirlenmeye çalışılmış ve bu doğrultuda ulaşılan bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde karşılaştığı zorluklara yönelik ürettikleri çözümler

Tema	Kategori	Kod	f
Çözümler	Veli işbirliği	Aile ile iletişimi artırma	9
	Bilişsel destek	Akademik anlamda bireysel destek	6
	Duyuşsal destek	Oyunlaştırma, eğlendirme	2
	Teknik destek	Teknolojik alt yapının güçlendirilmesi	1

Tablo 3 incelendiğinde elde edilen bulguların veli iş birliği, bilişsel destek, duyuşsal destek, teknik destek olmak üzere dört kategori altında toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler arasında en fazla vurgulanan veli iş birliği (f=9) olmuştur. Bununla ilgili olarak Ö₅, “*Velilerle istişare yaptım. Bir gün önce hangi dersi hangi araçlarla işleyeceğimizi konuştuk. İnterneti olmayanları tamamladık.*” (Veli iş birliği/aile ile iletişimi artırma) ifadelerini kullanarak velilere teknolojik donanım üzerinden bilgilendirme yaptığını belirtirken Ö₆ ise “*Bu sorunu çözmek için velilerimle EBA üzerinden örnek*

dersler tanımladım ve önce onların süreci anlamasını sağladım. Onlar işin mantığını anlayınca bu konuda çocuklarına yardımcı oldular ve bu sorunu kısa sürede aşabildik.” (Veli iş birliği/aile ile iletişimi artırma) ifadelerini kullanarak velilere uzaktan eğitim sürecinin işleyişi hakkında bilgi verdiği dikkat çekmiştir. Ö₇ ise “Donanımlar bakanlık tarafından ve öğretmenlerin kendi ceplerinden kısmen karşılandı. İnterneti olmayan öğrencilere destek sağlandı. Ortam için velilerle görüşme yapıldı. Veliler destek olmaya çalıştı. Ev içi problemlere çözüm bulunamadı” (Veli iş birliği/aile ile iletişimi artırma) şeklinde açıklama yapmıştır. Ö₁₁ ise “1. sınıfta sürece yakalandığımız için okuma yazma bilmemeleri sıkıntı oldu. Çözümü velileri devreye sokarak buldum. Önce onlara anlatıp öğrencilere uygulamalarını sağladım.” (Veli iş birliği/aile ile iletişimi artırma) şeklinde görüş bildirmiştir.

Bilişsel destek kategorisinin altında akademik anlamda bireysel destek koduna yer verilmiştir. Bu kategoriye yönelik Ö₁₄ “WhatsApp üzerinden görüşme yaptım. Okula imza için gittiğimiz zaman katılmayan öğrencileri çağırıp görüşmeler yaptım ve bire bir okuma yazma çalışmaları yaptım.” (Bilişsel destek- bireysel ilgilenme) açıklamasını yaparken, Ö₄ “ekonomik durumu iyi olmayan velilerin ne bilgisayarı, tableti ne de interneti vardı. Bu çocuklara evimin önünde, parkta ve okulda dersler verdim.” (Bilişsel destek- bireysel ilgilenme) şeklinde açıklama yapmıştır.

Duyuşsal destek teması altında Ö₁₇ “Genelde bir ders bir oyun uygulaması yaptım. Uzaktan eğitim oyunları, paint üzerinden resim çizip aynısını çocuklara çizdirdim, müzik aleti çalmayı bilenler müzik aleti çalarak katılım gösterdi, ben de müzik aleti çalarak dersleri daha eğlenceli hale getirdik.” (Eğlendirme/oyunlaştırma) ifadelerine yer vererek öğrencilerin derse katılımını sosyal aktiviteler aracılığıyla eğlenceli hale getirdiği görülmüştür.

Teknik destek kategorisinin altında teknolojik alt yapının güçlendirilmesi kodu yer almıştır. Bu temaya yönelik Ö₁₃ “Okullarda Zoom uygulamasına dahil olmaları için sınıflar ayarlandı.” Teknik destek/ teknolojik alt yapının güçlendirilmesi) şeklinde görüş bildirmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerine uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri en çok zorlayan durumların neler olduğu sorulmuş ve elde edilen bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf öğretmenlerine göre uzaktan eğitimde öğrencileri en çok zorlayan süreçler

Tema	Kategori	Kod	f
Problemler	Sosyal-duyuşsal süreçler	Velilerin yeterince destek olmaması	3
		Motivasyon eksikliği	3
		Okul kültüründen uzaklaşma	2
		Ev ortamının rahatlığı	2
		Verimsiz iletişim	1
		Kendini ifade edememe	1
	Akademik	İlk okuma-yazma öğretimi	4
		Yetersiz geribildirim	1
		Ödevlendirme	1
	Donanım	İnternet altyapısının yetersizliği	3
		Bilgisayar, tablet eksikliği	1

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin sosyal-duyuşsal süreçler, akademik, donanım olmak üzere üç kategori altında toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler arasında en fazla vurgulanan sosyal-duyuşsal süreçler (f=12) olmuştur. Bu kategori altında velilerin eğitime yeterince destek olmaması, motivasyon eksikliği, arkadaş ortamından uzaklaşma, ev ortamının rahatlığı, motivasyon eksikliği, verimsiz iletişim, kendini ifade edememe kodlarına yer verilmiştir. Bu kategoriyle ilgili olarak Ö₄ “Bilgisayar başında fazla durmak istemeyen öğrenciler. Bilgisayar ve interneti olup da girmeyen öğrenciler vardı. Bu işi ben bilirim, ben çocuğuma okuma yazma öğretebilirim diyen veliler oluştu. Tabii ki sonuçta derse girenlerle girmeyenler arasındaki fark çocukların okuma ve yazmalarında oluşunca hatayı anladılar. Fakat o çocuklara da okuma yazmayı ben öğreteceğim için çok yoruldum.” (Sosyal-duyuşsal süreçler/velilerin yeterince destek olmaması) açıklamasını yaparken Ö₂ “Çocuklar sürekli evde oldukları için sıkıldılar. Yazılarında sıkıntılar gördüm.” (Sosyal-duyuşsal süreçler/motivasyon eksikliği) şeklinde açıklama yapmıştır. Ö₆ “Çocukların en zorlandıkları süreç

öğretmenlerinden ve arkadaşlarından kısacası okul kültüründen ayrı kalmalarıydı.” (Sosyal-duyuşsal süreçler/okul kültüründen uzaklaşma) yönünde görüş belirtmiştir. Ö₁ iletişim kurma konusunda sıkıntı yaşadığını dile getirerek şu ifadeleri kullanmıştır; “Küçük bir ekrandan çocuklarla özellikle 1. Sınıf çocuklarıyla iletişim kurmak oldukça zorlu bir süreç idi. Velilerle iletişim sayesinde olumsuzlukları aşmaya çalıştık. Harfleri yazıya dökme konusunda, yazıların nasıl olduğunu kontrol konusunda bir hayli sıkıntı yaşadım. Yazı bozukluğunu 2. Sınıfta öğrencilerle yüz yüze gidermeye çalıştım. Fakat bazılarını hala düzeltmedim.” (Sosyal-duyuşsal süreçler/verimsiz iletişim)

Akademik kategorisinin altında ilk okuma-yazma öğretimi, yetersiz geribildirim, ödevlendirme kodlarına yer verilmiştir. Bu kategori ilgili olarak Ö₁ “Küçük bir ekrandan çocuklarla özellikle 1. Sınıf çocuklarıyla iletişim kurmak oldukça zorlu bir süreç idi. Velilerle iletişim sayesinde olumsuzlukları aşmaya çalıştık. Harfleri yazıya dökme konusunda, yazıların nasıl olduğunu kontrol konusunda bir hayli sıkıntı yaşadım. Yazı bozukluğunu 2. Sınıfta öğrencilerle yüz yüze gidermeye çalıştım. Fakat bazılarını hala düzeltmedim.” (Akademik/ilk okuma-yazma öğretimi) şeklinde açıklama yapmıştır. Ö₁₀ “Öğrenciler canlı derslere girmeme veya internet kopması gibi sıkıntılar yaşadılar ve her şeyi telefonda ve gruptan takip etmek zor oldu. Ayrıca ödevlendirmede zorluklar yaşadık.” (Akademik/ödevlendirme) şeklinde ifade etmiştir.

Bu kategoriler arasında en az vurgulanan kategori donanım kategorisi (f=4) olmuştur. Donanım eksikliği kategorisi altında bilgisayar, tablet eksikliği ve internet alt yapısının yetersizliği kodları verilmiştir. Bununla ilgili olarak Ö₁₅ “Öğrencilerin karşılaştığı sorunlar tablet, bilgisayar, telefon yetersizliği ve eksikliği ve bunların kullanımı oldu. Ayrıca uzun süre ekran karşısında kalmanın olumsuz etkisi de çok oldu.” (Donanım/bilgisayar, tablet eksikliği) şeklinde açıklama yapmıştır.

İkinci alt problemle alakalı olarak uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları zorluklara yönelik öğretmenlerin uygulamaya çalıştıklarını ifade ettikleri çözüm yolları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin uzaktan eğitimde karşılaştığı zorluklara yönelik çözümleri

Kategori	Kod	f
Üretilen çözümler	Velilerle işbirliği	7
	Bireysel destek	5
	Sosyal etkinlikler	3
	Ders saati değişimi	1
	Ek video destek	1
	Farklı yöntem-teknikler	1

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenler yaşadıkları zorluklara yönelik birtakım faaliyetlerde buldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak Ö₈ “Öğrenci velileri ile telefonla görüşme yaparak ortak çözümler üretmeye çalıştık.” (Velilerle iş birliği) açıklamasını yaparken Ö₁₀ “Velilerle internetle ilgili kotaları yükseltmelerini kararlaştırdık. Ayrıca yapılan ödevler ve çalışmalarını WhatsApp üzerinden sıkı bir şekilde takip ettim. Bazen de okula çağırarak etkinlik ve ödevler verdim.” (Bireysel destek) ifadelerini kullanarak öğrencilere bireysel destek verdiğini vurgulamıştır. Ö₆ “Bu sorunu gidermek amacıyla özellikle keyif aldıkları görsel sanatlar, serbest etkinlikler ve oyun derslerini onların ilgilerini çecek farklı etkinlikler hazırlayarak planlamaya özen gösterdim.” (Sosyal etkinlikler) ifadelerine yer verirken Ö₁₁ ise “Sıkılmaları için konuları görseller, slaytlarla destekledim. Konuları oyunlaştırarak anlattım.” (Farklı yöntem ve teknik) şeklinde görüş bildirmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin salgın dönemindeki uzaktan eğitimin bugünkü yüz yüze eğitime olan etkilerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda uzaktan eğitim sürecinin olumlu katkılarına yönelik görüşlere Tablo 6’da yer verilirken, olumsuz etkilerine yönelik görüşlere Tablo 7’ de yer verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitime olumlu katkıları hakkındaki görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Uzaktan eğitimin katkıları	Teknolojik gelişim	Farklı uygulamalardan yararlanma	5
		Teknolojik aletlerin kullanımı	4
	Sosyal/duygusal	Yüz yüze eğitimin değerinin anlaşılması	3
		Arkadaşlığın değeri	3
		İletişim	1
	Süreklilik	Eğitime ara vermeden devam edilmesi	1
	Okul-aile işbirliği	Aile katılımı	2

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin teknolojik gelişim, sosyal/duygusal, süreklilik ve okul-aile işbirliği olmak üzere dört kategori altında toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler arasında en fazla vurgulanan teknolojik gelişim (f=9) kategorisi olmuştur. Bununla ilgili olarak Ö₄ “*salgın sürecinde tıpkı sınıfta ders işliyormuşuz gibi Morpa Kampüsten, Okulistikten yararlanarak bilgiler verildi. Uzaktan eğitime katılanlar çok güzel şekilde yararlandı. Ama katılmayanlar, girmeyenler gerekli bilgileri alamadı. Velilerle iş birliği yaparak bu öğrencilerle yüz yüze eğitim yaptık.*” (Teknolojik gelişim/farklı uygulamalardan yararlanma) ifadelerini kullanarak farklı interaktif yöntemler ile eğitime devam ettiğini belirtmiştir. Ö₆ “*Salgın sonrası yüz yüze eğitimde salgın öncesinde teknoloji kullanımını iyice öğrenen öğrencilerim bilgi kaynaklarına ulaşma konusunda kendilerine yeter hale geldiler.*” (Teknolojik gelişim/teknolojik aletlerin kullanımı) açıklamasını yaparken Ö₁₅ ise “*Salgın sonrası öğrenciler iletişim teknolojilerini ve Web 2.0 araçları ile yaptığımız etkinlikleri daha rahat kullandılar.*” (Teknolojik gelişim/teknolojik aletlerin kullanımı) şeklinde ifade etmiştir.

Kategoriler arasında yer alan süreklilik ile ilgili olarak Ö₃ “*Uzaktan eğitim olmasaydı öğrencilere ulaşmak imkânsız olacaktı. O zaman da işlenen konuların telafisi çok zor olacaktı.*” (Süreklilik/egitim ara vermeden devam edilmesi) açıklamasını yaparken, Ö₁₀ “*Uzaktan eğitimin tek katkısı çocukların tamamen okuldan, arkadaşlarından ve eğitimden uzak kalmamalarını sağladı. Biz sıkı bir şekilde canlı dersleri ve takiplerini yaptığımız için gerileme pek yaşanmadı. Olumlu katkısı budur.*” (Süreklilik /egitime ara vermeden devam edilmesi) şeklinde görüş bildirmiştir.

Kategorilerden bir diğeri sosyal/duygusal ile ilgili olarak Ö₁₇ “*Temizlik konusunda daha dikkatliydiler. Teması en aza indirdiler. Arkadaşlığın değeri bilindi.*” (Sosyal/duygusal -arkadaşlığın değeri) şeklinde görüşlerini belirtirken, Ö₇ “*Salgın sürecinde veliler özellikle eğitimde öğretmenin etkisini, aslında eğitim öğretimin zannedildiği kadar kolay bir süreç olmadığını fark etiler. Toplumun, velinin okula olan tutumu bir miktar değişti.*” (Sosyal/duygusal -yüz yüze eğitimin değerinin anlaşılması) ifadelerini kullanarak yüz yüze eğitime olan bakış açısında değişim olduğunu dile getirmiştir. Kategoriler arasında en az vurgulanan okul-aile işbirliği olmuştur. Bununla ilgili olarak Ö₂ “*Aileler eğitime daha çok katkıda bulundu.*” (Okul-aile işbirliği/aile katılımı) açıklamasını yapmıştır. Araştırmaya katılan Ö₁₁ kendisine sorulan bu soruya “*uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime hiçbir katkısı olmadı.*” şeklinde yanıt vermiştir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminin devamı olarak sınıf öğretmenlerinin salgın dönemindeki uzaktan eğitimin bugünkü yüz yüze eğitime olan olumsuz etkileri hakkındaki görüşleri incelenmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitime olumsuz etkilerine yönelik görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Uzaktan eğitimin olumsuz etkileri	Sosyal/duygusal	Okul ve sınıf kurallarının unutulması	8
		Arkadaşlık ilişkilerinin unutulması	4
	Akademik	Konulardaki eksiklikler	5
		Bazı kavramların anlaşılmasa	1
	Teknolojik	Teknoloji bağımlılığı	2

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin sosyal/duygusal, akademik, teknolojik olmak üzere üç kategori altında toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler arasında en fazla vurgulanan

sosyal/duygusal (f=12) olmuştur. Bu kategorinin altında okul ve sınıf kurallarının unutulması, arkadaşlık ilişkilerinin unutulması kodları yer almıştır. Bu kategoriyle ilgili olarak Ö₁ “Çocuklarda sosyalleşme, arkadaşlık ilişkilerinin azalması, sınıf kurallarına uyum konularında olumsuz etkileri oldu. Bilinçli velilerin çocuklarında fazla bir sorun yaşanmasa da uzaktan eğitim diğer çocukların zararına olmuştur.” (Sosyal/duygusal- okul ve sınıf kurallarının unutulması) açıklamasını yaparken, Ö₇ “Çocukların salgın sürecinde ekran karşısındaki rahat tutumları, ödevi aksatma durumları yüz yüze eğitimde de devam etti.” (Sosyal/duygusal-okul ve sınıf kurallarının unutulması) şeklinde görüş bildirmiştir. Bu konuda Ö₁₂ ile öğrencilerin tutumuna yönelik benzer yanıtlar verdikleri dikkat çekmiştir. Ö₁₂ “Okula uyum problemleri arttı. Evde yaptıkları rahat hareketler sınıfta gözlemlendi. (Ayakkabı çıkarma, derste uyuma vb.).” (Sosyal/duygusal-okul ve sınıf kurallarının unutulması) şeklinde ifade etmiştir. Ö₆ “Salgın sürecinde okula gidemeyen ve sosyal çevreleri ile de yeterince temas kuramayan çocuklar bu ortamların onlara sunduğu sosyalleşme imkanlarından da mahrum kalmış oldular. Sonrasında yüz yüze eğitim başlaması ile onların birlikte hareket etme ve sosyalleşmeyi öğrenmeleri zaman aldı.” (Sosyal/duygusal- arkadaşlık ilişkileri) ifadelerine yer verirken, Ö₁₁ “Salgın öncesi yüz yüze eğitimde sınıf disiplini, okuma yazma, arkadaşlık ilişkileri, sosyal etkinliklere katılım, çevre duyarlılığı ve büyüklere saygı konusunda olumlu eğitim verirken başarı oranı oldukça yüksekti. Pandemi sonrası yüz yüze eğitimde başarı oranımız çok düştü.” (Sosyal/duygusal -arkadaşlık ilişkileri) açıklamasını yapmıştır.

Akademik kategorisi altında konulardaki eksiklikler, bazı kavramların anlaşılmasında kodlarına yer verilmiştir. Bu kategoriyle ilgili olarak Ö₉ “uzaktan eğitimle yapılan dersleri bazı öğrencilerin tam olarak anlayamadıklarını gördük. Ayrıca her öğrenci uzaktan eğitime katılamadı. Onlarda bu konuda sıkıntı yaşadılar.” (Akademik/konulardaki eksiklikler) açıklamasını yaparken, Ö₁₆ “Sınıfta nasıl davranılacağı unutuldu. Akademik eksiklikler çok yaşandı.” (Akademik/konulardaki eksiklikler) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Teknolojik kategorisi altında teknoloji bağımlılığı kodu yer almıştır. Bununla ilgili olarak Ö₄ “Çocuklarda tablet, telefon alışkanlığının arttığını gördüm. Hatta izledikleri video içeriklerinden gördüklerini sınıfta anlatırken bile korktuklarını gördüm. Ödev yapma, kitap okuma alışkanlıklarını kazandırmada çok zorlandım.” (Teknolojik /teknoloji bağımlılığı) Bu ifadelerle Ö₃ ile paralel yanıtlar verdiği görülmüştür, Ö₃ “Öğrencilerde bir gevşeme ve boşlama oldu. Telefon, tablet vb. ile daha fazla zaman geçirir oldular. Konularda illaki eksiklikler kaldı.” (Teknoloji/ teknoloji bağımlılığı) şeklinde teknoloji bağımlılığının arttığına yönelik gözlemini dile getirmiştir. Ö₁₇ kendisine sorulan bu soruya “Olumsuz bir durum olmadı, dersine çalışan öğrenciler çalışmaya devam etti.” yanıtını vermiştir.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin yüz yüze eğitime geçiş sonrası yaşadıkları olumsuzluklara yönelik ürettikleri çözümlerin neler olduğu incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Sınıf öğretmenlerinin yüz yüze eğitime geçiş sonrası yaşadıkları olumsuzluklara yönelik çözümleri

Tema	Kategori	Kod	f
Olumsuzluklara yönelik çözümler	Sosyal/duygusal	Kuralları hatırlatma/vurgulama	5
		Oyunlaştırma	4
	Akademik	Bireysel destek	4
		Konu tekrarı	3
		Okul-aile işbirliği	Ailelerden destek alma

Tablo 8 incelendiğinde alınan görüşlerin sosyal/duygusal, akademik, okul-aile iş birliği olmak üzere üç kategori altında toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler arasında en fazla vurgulanan sosyal/duygusal (f=9) olmuştur. Bu kategorinin altında kuralları hatırlatma/vurgulama, oyunlaştırma kodları yer almıştır. Bununla ilgili olarak Ö₁ “Kalabalık ailelerde kış mevsiminde sobalı evlerden canlı yayına bağlanan çocuklarda sorunlar yaşadım. Çocukların okula uyumları konusunda zorluklar yaşadım. Sınıf kurallarını bilmiyorlardı. Söz alma, yardımlaşma, oyun oynama becerileri bir hayli gerilemişti. Kuralları birlikte belirledik.” (Sosyal/duygusal- kuralların hatırlatılması) ifadelerine yer verirken, Ö₁ ile birbirine paralel yanıtlar veren Ö₁₂ “Ders sürecinde odaklanma, sınıf kontrolsüzlüğü sorunları ile karşılaştım. Bunun için sınıf kuralları tekrar öğrencilerle oluşturuldu.” (Sosyal/duygusal- kuralların hatırlatılması) şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Ö₁₇ ise “çocukların kitap okuma alışkanlığında

azalma oldu, grup çalışmalarını yapamadık, bireysel oyunlar artınca bencillik yapma davranışı da arttı, ahlaki olarak çok etkilendiler. Grup oyunlarına ağırlık verdim.” (Sosyal/duygusal- oyunlaştırma) ifadelerini kullanmıştır.

Akademik kategorisinin altında bireysel destek, konu tekrarı kodlarına yer verilmiştir. Bununla ilgili olarak Ö₄ “Özellikle harflerin yapılış şekli, büyük harflerin kullanıldığı yerler, noktalama işaretleri bu konularda çok zorlandım. Ancak yüz yüze eğitime geçince üzerinde durabildim.” (Akademik-konu tekrarı) ifadelerini kullanmıştır. Ö₁₃ “Ders kontrolleri sağlanamayan, derse girmeyen öğrencilerin seviyelerinde gerileme görüldü. Bire bir dersler yapmaya çalışarak aradaki farkı kapatmaya gayret ettim.” (Akademik -bireysel destek) şeklinde görüşünü bildirmiştir. Ö₅ “Okumada pek zorluk yaşamadık. En büyük eksiklik yazı konusunda oldu. 1. Sınıflarda tam hasat zamanı geldi derken marttan diğer yılın sonuna kadar 1,5 yıl heba oldu. Daha çok yazı ağırlıklı çalışmalar yaptık.” (Akademik -bireysel destek) şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Okul-aile işbirliği kategorisinin altında ise ailelerden destek alma kodu yer almıştır. Bununla ilgili olarak Ö₁₆ “Sınıf kuralları unutulmuştu. Kurallar üzerinde daha çok durdum. Velilerle görüşmelerim arttı. Kurala uymayan çocuklara bazı yaptırımlar uyguladım. (Kurula uymayan sınıftaki arkadaşlarına çikolata ısmarladı.)” (Okul- aile ile iş birliği/ ailelerden destek alma) şeklinde görüş bildirmiştir.

Araştırmanın bir sonraki aşamasında salgın dönemindeki uzaktan eğitim sürecinin mesleki gelişimlerine olan katkısına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda ulaşılan bulgulara tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin, mesleki gelişimlerine olan katkılarına yönelik görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Mesleki gelişime yönelik katkı	Teknolojik	Uygulama kullanımı	9
		Tablet ve bilgisayar kullanımı	9
	Bireysel	Kendini ifade etme	2
		Beklenmedik durumlara çözüm üretme	1

106

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin teknolojik ve bireysel olmak üzere iki kategori altında toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler arasında en fazla vurgulanan teknolojik (f=18) olmuştur. Bu kategorinin altında uygulama kullanımı, tablet ve bilgisayar kullanımı kodları yer almıştır. Bununla ilgili olarak Ö₂ “Uzaktan eğitimde internet üzerinden birçok etkinlik üretebildik.” (Teknolojik /uygulama kullanımı) ifadelerini kullanmıştır. Ö₄ “Bilgisayar kullanma becerim daha da arttı. Çocuklara eğitim verirken hangi sitelerden nasıl yararlanacağımı öğrendim. Öğrencileri sıkmadan bilgisayar başında nasıl durdurulacağını öğrenmiş olduk.” (Teknolojik/uygulama kullanımı) ifadelerine yer verirken, Ö₆ ile benzer yanıtlar vermiş, çocuklara sunulabilecek uygulamalar konusunda kendilerini geliştirdiklerini dile getirmişlerdir. Ö₆ “Salgın sürecinde işlediğim dersleri daha ilgi çekici hale getirmek ve yine EBA uygulaması üzerinden hazırladığım değerlendirme etkinlikleri, öğrencilerimin neleri öğrenip neleri öğrenemediklerini tespit etmek amacıyla öğrendiğim yeni uygulamalar, araştırma ve öğrenme sürecim salgın döneminin benim mesleki gelişime kattığı olumlu taraflardır.” (Teknolojik /uygulama kullanımı) açıklamasını yapmıştır. Ö₁₁ “Telefon, tablet bilgisayar gibi teknolojik aletleri daha etkin kullanmayı öğrendik. Bunu öğrencinin yararına kullanmaya başladık.” (Teknolojik / tablet ve bilgisayar kullanımı) ifadelerine yer vererek teknoloji kullanım becerisinin olumlu yönde geliştiğine vurgu yapmıştır.

Bireysel kategorisi altında beklenmedik durumlara çözüm üretme ve kendini ifade etme kodlarına yer verilmiştir. Bununla ilgili olarak Ö₇ “Karşılaşılan sorunlarla baş etme becerisi ve özel nedenlerle okula devam edemeyecek olan çocuklara daha rahat müdahale etme becerisi gelişti. Özellikle uzaktan eğitimde de mesleki gelişimin sağlanacağı fark edildi.” (Bireysel/ beklenmedik durumlara çözüm üretme) şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Ö₅ ise “İyi bir konuşmacı olduk. Uzaktan eğitimde dinleyicilere hâkim olma, onları ikna etme kabiliyetlerine, iyi bir konuşma stiline sahip olduk diyebilirim.” (Bireysel/kendini ifade etme) şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmanın son aşamasında çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerine “Uzaktan ve yüz yüze eğitim süreçleri size bir seçenek olarak sunulsa nasıl bir tercihte bulunurdunuz? Neden?” sorusu yöneltmiş ve elde edilen bulgular tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan ve yüz yüze eğitim konusunda tercihleri

Tema	Kategori	Kod	f
Tercih	Yüz yüze eğitim	Etkileşim	9
		Sosyal gelişim	5
		Eğitime erişim	3
		Planlama	2
		Değerlendirme	1
	Uzaktan eğitim	-	

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin tercihini yüz yüze eğitimden yana kullandığı görülmüştür. Yüz yüze eğitim kategorisi altında etkileşim, sosyal gelişim, eğitime erişim, planlama, değerlendirme kodları yer almıştır. Bununla ilgili olarak Ö₃ “*Tabii ki yüz yüze eğitimi tercih ederim. Eksiklikler anında görülebiliyor. Müdahale edilebiliyor. Etkileşim daha fazla.*” (Yüz yüze eğitim/etkileşim) açıklamasını yaparken Ö₅ “*Tabii ki yüz yüze eğitim. Öğretim karşılıklı iletişimle elde edilen bir olay. Uzaktan eğitimde bu kolaylıkları yakalamak zor.*” (Yüz yüze eğitim/etkileşim) şeklinde görüş bildirmiştir. Ö₁₆ “*Yüz yüze eğitimi tercih ederim. Yakın temas çok önemli ve anında gözlemliyoruz. Disiplin ve akademik başarı açısından daha sağlıklı, yüz yüze eğitimde daha çok sorumluluk verebiliyorum. Toplumsal kurallar daha iyi öğreniliyor. Birlikte oynamayı öğreniyorlar.*” (Yüz yüze eğitim/etkileşim) şeklinde görüş bildirmiştir. Ö₈ “*Seçenek sunulsa yüz yüze eğitimi seçerim. Öğrencilerle aynı ortamda olmak, onların ilgi ve isteklerini göz önünde bulundurarak eğitim öğretim yapmak isterdim.*” (Yüz yüze eğitim/etkileşim) ifadelerini kullanırken Ö₄ “*Tabii ki yüz yüze eğitim. Çocuklar okulda eğlenebiliyor, sosyalleşebiliyor. Uzaktan eğitimde bunların hiçbiri gerçekleşmiyor. Öğrencileri değerlendirme imkânımız uzaktan eğitimde çok kısıtlı.*” (Yüz yüze eğitim/sosyal gelişim) şeklinde açıklama yapmıştır. Ö₁₂ ise “*Yüz yüze eğitim. Sosyallik açısından ve eğitimin kalitesi açısından daha sağlıklı olduğunu düşünüyorum.*” (Yüz yüze eğitim/sosyal gelişim) ifadelerini kullanmıştır. Ö₇ “*Yüz yüze eğitimi tercih ederim. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci başarısı, eğitimin verimliliği gözlenemiyor. Öğrencilere bireysel olarak müdahale çok zor oluyor. Öğrencilerin uzaktan eğitimde sadece %25-%30 gibi bir kesimine ulaşılabilirken bu oran yüz yüze eğitimde %90 oranına ulaşılabilir.*” (Yüz yüze eğitim/eğitime erişim) ifadelerine yer vererek eğitime erişime vurgu yapmıştır. Ö₉ “*Kesinlikle yüz yüze eğitimi tercih ederim. Çünkü herkesin erişimi açısından daha iyi ve sağlıklı. Sürecin kontrolü açısından daha iyi. Belli sınırlamalar olmadan ders ve etkinlikleri çok daha rahat yapabiliyoruz. Teknik sıkıntılar yok. Materyal erişimi etkinlik ve çalışma kâğıtları, ödevlendirme çok daha fazla ve iyi. Canlı derslerde evden gelen gürültü ve sesler yok. Dersler bölünmüyor. Kontrol bende. Devamlı grupları takip etmek zorunda değiliz. Her şeyi planlar dâhilinde çok daha iyi yapabiliyoruz.*” (Yüz yüze eğitim/planlama) şeklinde görüş bildirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Covid-19 salgını ile ülkeler birtakım tedbirler almış, çok büyük bir kitleyi ilgilendiren okulların kapanması da tedbirler arasında olmuştur. Okulların yüz yüze eğitime ara vermesiyle eğitimin devamlılığını sağlamak amacıyla uzaktan eğitim çalışmaları başlamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler daha önce bu kadar uzun süreli ve kapsamlı bir uzaktan eğitim süreci yaşamadığını ve birtakım problemler ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularına göre uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerini en çok zorlayan süreçler arasında teknolojik aksaklıklar bulunmaktadır. Ders esnasında internet bağlantısında problem yaşayan ayrıca internet bağlantısı ve teknolojik cihazlara sahip olmayan öğretmen ve öğrencilerin bu sürece uyum sağlamakta zorlandığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu konuyla benzer sonuçlara sahip olan Benzer ve Akkaya'nın (2021) yaptığı çalışmada katılımcılar uzaktan eğitim sürecinde internet bağlantısının kopmasından ve bilgisayara erişim sağlayamamaktan kaynaklı ders sürecinde sorunlar yaşadığını ifade etmişlerdir. Özyürek ve Aksoy (2021) tarafından yapılan çalışmada ise katılımcılar internet bağlantısının kopmasından dolayı dersi takip etmekte zorlandıklarını, kullandıkları bilgisayar, tablet gibi cihazların birtakım uygulamalar için yetersiz kalmasından kaynaklı problemler yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Keleş vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar öğrencilerin bilgisayar, tablet gibi teknolojik donanım eksikliğinden kaynaklı ebeveynlerine ait telefonda derse katıldıklarını, ebeveynler işe gittiğinde derse devam edemediklerini veya çok kardeşli evlerde derse sırayla katıldıkları için aksaklıklar yaşandığını ifade

etmiştir. Kazu vd. (2021) tarafından yapılan araştırmada katılımcılar öğrencilerin alt yapı ve teknolojik donanım eksikliği ile karşılaştığını, bu sebeple uzaktan eğitim sürecinin aksadığını ve verimli geçmediğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler arasında fırsat eşitliğinin sağlanmadığını da belirtmişlerdir. Bu sonuçlar araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Her ne kadar teknoloji çağında yaşıyor olsak da henüz teknolojik alt yapı ve donanımının her eve ulaşmadığı bunun sebepleri arasında ise ekonomik yetersizlik ve internetin ihtiyaç yerine istek olarak değerlendirilmesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu zamana kadar tüm eğitim kademesinin dâhil olduğu, uzun süreli bir uzaktan eğitim sürecinin tecrübe edilmemiş olmasından dolayı öğretmen, öğrenci ve velilerin bu süreçte belirsizlik yaşadığı söylenebilir. Öğrencilerin evde gerekli çalışma ortamının bulunmaması sınıf öğretmenlerinin zorlandığı bir diğer sorun olmuştur. Önder ve Önder (2023) tarafından yapılan araştırmada katılımcılar soba ile ısınan evlerde tüm aile fertlerinin tek bir odada kalması sebebiyle uzaktan eğitimde öğrencilerin çalışma ortamının yeterli düzeyde olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca kardeşi olan öğrencilerin onlarla aynı odada eş zamanda derse katılım göstermelerinden dolayı da problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Turan vd. (2024) yaptıkları çalışmada internet erişimine sahip olmayan öğrencilerin yanı sıra öğrencilerin bağımsız çalışma ortamları olmadığından dolayı uzaktan eğitime her öğrencinin eşit şartlarda katılmadığını belirtmiştir. Bu sonuçlar ile araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Benzer sonuçların elde edilmesi daha önce uzaktan eğitimin ülke genelinde tecrübe edilmemesinden, ülkenin büyük bir kesimi için hazırlıksız bir geçiş yapıldığından kaynaklı olduğunu düşündürmektedir. Öğrencilerin ev ortamında çok rahat olmalarından dolayı ders esnasında yeme içme davranışı göstermeleri sınıf öğretmenlerinin zorlandığı bir diğer sorun olmuştur. Bu durum velilerin uzaktan eğitim sürecinin başında yeterli müdahalede bulunmadıklarını düşündürmektedir. Katılımcıların çoğunluğu bu duruma çözüm bulmak için velilerle iletişimi artırmış, velilerle iş birliği içinde hareket etmeye gayret etmiştir. Katılımcılar küçük yaş grubu olduğundan ötürü öğrencilerin dikkatini derse çekmek, onları motive etmek konusunda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu açıdan okulların sadece duvardan ibaret olmadığı, yüz yüze eğitimin öğrencileri hem sosyal açıdan hem bilişsel anlamda eğitime dâhil etmenin kilit noktası olduğu düşünülebilir.

108

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları problemlerle yüz yüze eğitimde karşılaşmadıkları yönünde görüş belirtse de yüz yüze eğitime geçtiklerinde akademik ve öğrencilerin tutumlarıyla ilgili birtakım problemler yaşadığını ifade eden katılımcılar olmuştur. Ergil vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar öğrencilerin kuralları unuttuğu, sosyal hayattan uzak kaldıkları için okul kültürünü unuttukları, rahat davranışlar sergilediklerini ifade etmişler ayrıca öğrenme düzeylerinde düşüş olduğu da dile getirilmiştir. Bu bulgular araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Yüz yüze eğitime geçildiğinde daha az sorunla karşılaşan öğretmenlerin veli iletişimi sayesinde öğrencilere kolay ulaşabildiği ve ailelerin eğitim seviyesinin, yaşadıkları çevrenin daha donanımlı olduğu düşünülmektedir. Araştırma bulgularından bir diğeri öğrencilerin süreçte en fazla okuma yazma konusunda zorluklar yaşadığı yönündedir. Ayrıca aileden gerekli desteği alamayan öğrenciler olmuştur. Katılımcılar ekran karşısında öğrencilerin yazma becerilerini yeteri kadar takip edemediklerini ifade etmişler hatta yüz yüze eğitime geçildiğinde yazı konusunda çokça zaman harcadıklarını belirtmişlerdir. 2. sınıf öğrencisinin yazı yazmayı unuttuğu da sınıf öğretmenleri tarafından dile getirilmiştir. Bu açıdan öğrencilerin ev ortamında yetişkin desteği bulamadıkları akla gelmektedir. Aydın-Çolak vd. (2023) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenleri pandemi öncesi öğrencilere kazandırdığı birçok davranışın (defter düzeni, sınıf kuralları, okuma-yazma) uzaktan eğitim sürecinde unutulduğunu ve yüz yüze eğitime geçildiğinde yeniden kazandırmak için ekstra çaba sarf edildiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerde benmerkezci davranışların arttığını belirtmişlerdir. Bu açıdan araştırma sonuçları paralellik göstermektedir.

Araştırma bulguları arasında uzaktan eğitimin bugünkü yüz yüze eğitime olan olumlu katkıları da yer almıştır. Katılımcılar uzaktan eğitim sayesinde yeni dijital uygulamalar öğrendiklerini birtakım teknolojik aletlerin kullanımında kendilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşlerine göre okulun kıymeti de bu süreçte anlaşılmıştır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin uzaktan eğitim öncesinde dijital uygulamalara derslerinde çok fazla yer vermediği düşünülmektedir. Bu sürecin dijital beceri kazanımı konusunda kendilerine katkıda bulunduğu, ayrıca uzaktan eğitimin de büyük bir tecrübe kattığı söylenebilir. Kazak ve Demirci (2024) tarafından yapılan araştırmada katılımcılar uzaktan eğitim sayesinde yaş olarak büyük olan öğretmenlerin bile yeni dijital uygulamalar öğrendiklerini, hangi materyallerden faydalanmaları gerektiğini, uzaktan eğitim ile süreçte kendilerini

daha iyi ifade etmeyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca okulun kıymetini daha iyi anladıklarını da dile getirmişlerdir. Bu açıdan çalışmanın sonuçları araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca katılımcılar eğitim devamlılığı açısından uzaktan eğitimin faydalı olduğunu dile getirmişlerdir. Mümüneoğlu ve Kahraman (2024) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar çocukların okuldan kopmaması açısından uzaktan eğitimin katkısının olduğunu ifade etmişlerdir. Kuzu vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar uzaktan eğitim sayesinde öğrencilerin teknolojik araç gereçleri faydalı olarak kullanmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları yapılan çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Özellikle eğitimin devamlılığının sağlanması ve teknolojinin avantajlarının tecrübe edilmiş olmasından kaynaklı uzaktan eğitim sürecinin olumlu katkısı olduğu söylenebilir. Araştırmada katılımcılar uzaktan eğitim sayesinde tablet, bilgisayar kullanma becerilerini artırdıklarını, kendilerini daha kolay ifade edebildiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrendikleri yeni uygulamaları yüz yüze eğitime geçtiklerinde de kullanmaya devam ettiklerini belirtmişlerdir. Arıkan ve Kaya'nın (2023) yaptıkları çalışmada öğretmenler uzaktan eğitime geçmeden önce teknolojik cihazları kullanmayı bilmediklerini, uzaktan eğitim sayesinde teknoloji ile içli dışlı olduklarını ifade etmişlerdir. Bu süreçte sosyal medya kullanımı ile soru çözüm videoları yayınladıklarını ve aktif olarak kullandıkları sosyal medya kanallarının olduğunu da belirtmişlerdir. Burak ve Saraç Yıldırım'ın (2024) yaptıkları çalışmada öğretmenler daha önce ihtiyaç duymadıkları için Web 2.0 araçlarını kullanmadıklarını fakat uzaktan eğitim sayesinde öğrendiklerini, artık dijital içerikler kullanmayı ihtiyaç olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmada uzaktan eğitimin olumsuz etkilerine yönelik de katılımcıların görüşleri alınmıştır. Katılımcılar okul ve sınıf kurallarının unutulmuş olması, konularda eksikliklerin olması, öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde problemlerin olmasının uzaktan eğitimin olumsuz etkileri arasında olduğunu ifade etmişlerdir. Aybek ve Göktaş (2024) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar öğrencilerin uzaktan eğitim sonrasında davranış değişikliği yaşadığını, sorumsuzluk ve kurallara uymama davranışları sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçları araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Yunus vd. (2024) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar uzaktan eğitime katılım sağlayamayan öğrencilerin konu eksiklerinin meydana geldiğini ve yüz yüze eğitime geçildiğinde bunların telafisi için çalışıldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerde teknoloji bağımlılığına sebep olduğunu, öğrencilerin ders sürecine ait motivasyonlarının düştüğünü de belirtmişlerdir. Öz vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler öğrencilerin okuma becerilerinin zayıfladığını, özellikle uygulamaya dayalı derslerde öğrenme kaybı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Şahin ve Şahan (2023) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar öğrencilerin uzaktan eğitim sonrasında okula karşı isteksizlik ve üşengeçlik durumlarının arttığını, daha sabırsız davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca disiplin problemlerinde artış gözlemlediklerini dile getirmişlerdir. Karaca ve Özenç (2024) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenleri öğrencilerde saldırgan davranışların arttığını, okul kültürünün unutulmuş olduğunu ifade etmişlerdir. Ev ortamında gösterdikleri rahat davranışların okulda da devam ettiğini belirtmişlerdir. Çalışma sonuçları yapılan araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Araştırma bulgularının benzerliği öğrencilerin ekonomik anlamda ve ebeveynlerin eğitim düzeyi konusunda benzer çevreye sahip olduklarını düşündürmektedir.

Katılımcılar yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim arasında tercih yapmaları gerekse yüz yüze eğitimi tercih edeceklerini ifade etmiştir. Nedenleri arasında ise etkileşimin yüz yüze eğitimde fazla olması, sosyal gelişime olan katkısı, eğitime her öğrencinin erişim sağlayabilmesi yer almıştır. Çevre (2023) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar uzaktan eğitimden memnun olmadıklarını ve devam etmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın sonucu araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ünlü-Sakıcı ve Toprakçı (2024) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar yüz yüze eğitimi tercih edeceklerini fakat uzaktan eğitim sayesinde de pedagojik deneyim, dijital yeterlik, yeni tecrübeler kazandıklarını ifade etmişlerdir. Turan vd. (2024) tarafından yürütülen çalışmada okul öncesi ve ilköğretim öğretmenleri öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimleri açısından uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar verimli olmadığını ifade etmişlerdir. Aktay ve Keser (2023) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler tercih hakları olsa uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitimi tercih edeceklerini, yüz yüze eğitimde daha rahat ve keyif alarak ders anlattıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca materyal kullanımı ile yöntem ve teknik seçiminin daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Baloğlu ve Fırat (2022) ise derslere katılımın yetersiz olması, verimli geri bildirim sağlayamama ve sınırlı ölçme-değerlendirme

faaliyetleri gerçekleştirilmesinden dolayı öğretmenlerin yüz yüze eğitimi tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bahsi geçen çalışmalarda ulaşılan sonuçların bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçlarla paralellik gösterdiği görülmektedir. Benzer sonuçların elde edilmesi uzun yıllar eğitimin yüz yüze olmasının kazandırdığı birtakım alışkanlıklardan kaynaklı olduğunu, uzaktan eğitimin daha önce tecrübe edilmemiş olmasının da bu sonuçların ortaya çıkmasında etkili olduğunu düşündürmektedir.

Salgın döneminde sosyal izolasyon sebebiyle evde vakit geçirmek zorunda kalan çocukların okula başladığında çevresine gülümsemekte dahi zorlandığı, kirlenmekten korktuğu için birçok aktiviteye katılmaktan çekindiği, ekrana çok maruz kalmaktan kaynaklı ekran bağımlılığı kazandıkları araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Bu gözlemler salgın sürecinin öğrenme-öğretme süreçlerindeki yıkıcı etkisini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu durum salgın vb. süreçler ile bu süreçlerin öğrenme-öğretme süreçlerine olan etkilerine, başta öğretmenler olmak üzere tüm eğitim-öğretim paydaşlarının hazır olmasını gerekli kılmaktadır. Araştırma sonucu göstermektedir ki hem öğretmenler hem öğrenciler uzaktan eğitime teknik alt yapı, donanım, çalışma ortamı olarak hazır olmadıkları an yakalanmışlardır. Özellikle küçük yaş grubu olan, gelişim alanları açısından kritik evrede olan ilkokul öğrencileri bu süreçte birçok problemle karşılaşmıştır. Okuma yazmayı öğrendiği halde uzaktan eğitim sürecinde unutmaları, okul kültürünü unutmaları, sosyalleşmenin aksine bireyselliğin ön plana çıkması, konu eksikliklerinin çoğalması yaşadıkları en büyük problemler arasında olmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiş olup farklı branşlarda görev yapan öğretmenleri de dâhil eden bir çalışma yapılabilir.
- Benzer çalışmalar farklı bölge ve illeri de kapsayacak şekilde daha geniş çalışma gruplarıyla gerçekleştirilebilir.
- Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik her branştan öğretmenin katılabileceği, yalnızca çözüm önerilerinin sunulacağı bir çalışma yapılabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmanın sonucunda katılımcıların en büyük probleminin teknik aksaklıklar, donanım eksikliği olduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların bu problemlerine yönelik imkânlar çerçevesinde her okul için uzaktan eğitim sürecinde kullanılabilecek dijital araç gereçlerin yer aldığı, internet bağlantısının bulunduğu sınıflar tasarlanabilir.
- Araştırmada öğretmen, öğrenci ve velilerin uzaktan eğitime yönelik bilgi eksiklikleri olduğu, daha önce bu kadar detaylı teknoloji kullanımına yönelik bilgi ve tecrübelerinin olmadığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Tüm öğrenim kademesinde eğitim gören öğrencilere, her öğrenim kademesinde görev yapmakta olan eğitimcilere ve velilere uzaktan eğitimde teknoloji kullanımına yönelik bilgilendirici çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Ağır, F. (2007). Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Akın, İ. & Uçar, Z. (2023). *Covid-19 pandemisinin sektörler, istihdam ve çalışma hayatı üzerine etkileri*. Adalet Yayınevi.
- Aksoy, M. & Özyürek, A. (2021). Covid-19 pandemisi dönemindeki uzaktan eğitim uygulamalarının üniversite öğrencilerin görüşlerine göre incelenmesi. *Çukurova Araştırmaları*, 7(3), 344-357. <http://dx.doi.org/10.29228/cukar.52658>.
- Aktay, S., & Keser, R. (2023). İlkokulda uzaktan eğitim mi, yüz yüze eğitim mi? *International Primary Education Research Journal*, 7(2), 70-90.
- Arıkan, B., & Kaya, E. (2023). Uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin Eba canlı ders uygulamasına ilişkin görüşleri. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 7(1), 97- 122. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1284562>
- Arslanoğlu, İ. (2016). *Bilimsel yöntem ve araştırma teknikleri*. Gazi Kitabevi.

- Aybek, B. & Göktaş D. (2024). Uzaktan eğitimden yüz yüze eğitime geçiş sırasında yaşanan öğrenci davranışlarındaki değişimin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 13(3), 1146-1162. <https://doi.org/10.7884/teke.1454102>.
- Aydın-Çolak, E., Kırbıyık, N. & Kesten, A. (2023). Pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sonrası okula dönüş sürecinin sınıf öğretmenlerine ve ilkökul öğrencilerine yansımaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1908-1928. <https://doi.org/10.24315/tred.1256380>.
- Baloğlu, E., & Fırat, M. (2022). İlkokul öğretmenleri Covid-19 pandemi deneyimlerine dayalı olarak uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimi nasıl karşılaştırıyorlar? *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 1-35. <https://doi.org/10.51948/auad.1069056>.
- Benzer, S. & Akkaya, M. M. (2021). Pandemi sürecinde fen bilimleri alanında uzaktan eğitim. *SBedergi*, 5(8), 19-46. <http://dx.doi.org/10.29228/sbe.49094>
- Bundervoet, T., Dávalos, M.E., & Garcia, N. (2022). The short-term impacts of Covid-19 on households in developing countries: An overview based on a harmonized dataset of high-frequency surveys. *World Development*, 153, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2022.105844>.
- Burak, D. & Saraç Yıldırım, E. (2024). Pandemi sürecinde sınıf öğretmeni olmak: Bir fenomenoloji çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 218 (49), 133-158. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2024.12491>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Candan, A. & Usta, İ. (2022). Pandemi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik bakış açılarının incelenmesi. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-18.
- Çelik, N. & Kılıçoğlu, D. (2024). Covid-19 pandemisi sonrası okullarda yaşanan öğrenci sorunlarının incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 8(2), 531-568. <https://doi.org/10.34056/aujef.1338055>.
- Çevre, Ç. (2023). Ortaokul öğrencilerinin pandemi dönemi uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Academic Social Resources Journal*, 8(45), 1923- 1932. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.67107>.
- Dinler, S., & Dündar, H. (2021). Pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemler. *International Journal of Field Education*, 7(2), 112-133. <https://doi.org/10.32570/ijofe.1031859>.
- Durdu, A & Coşkun, Y. (2023). COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimde öğretmen olmak: Sınıf öğretmenlerinin algılarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar University Journal of the Faculty of Education*, 11(1), 15- 36. <https://www.doi.org/10.52826/mcbuefd.1211859>
- Ergil, Y. E., Evkuran, R., Okur, M., Selcan Okur, H., Altınışık, İ. & Konca, Y. (2023). Uzaktan eğitim sonrasında ilkökul öğrencilerindeki değişimlerin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(71), 4084-4094. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.74113>
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Karaca, A. & Özenç, G. E. (2024). Pandemi sonrası ilkökul öğrenci davranışları hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 14(2), 261-282, doi: 10.23863/kalem.2024.284.
- Kazak, E., & Demirci, R. (2024). Covid-19 eğitim sürecinde uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Siirt Eğitim Dergisi*, 4(1), 51-71. DOI: 10.58667/sedder.1410447.
- Kazu, H., Bahçeci, F. & Özer İlhan, M. G. (2021). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim uygulamalarını değerlendirmeleri. *Journal of History School*, 53, 2601-2627. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49385>.
- Keleş, H.N., Atay, D., & Karanfil F. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Milli Eğitim*, 1(49), 155-174. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787255>.
- Koç, E. S. (2021). Nasıl bir uzaktan eğitim? Bir yılın sonunda yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(2), 13-26.
- Li, J., Yang, S., Chen, C. & Li, H. (2022). The impacts of Covid-19 on distance education with the application of traditional and digital appliances: Evidence from 60 developing countries. *Int J Environ Res Public Health*, 19(11), 6384. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116384>.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Fransisco: John Willey & Sons Inc.

- Mümüneoğlu, H. & Bağçeli Kahraman, P. (2024). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların annelerinin pandemi dönemindeki uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Educational Academic Research*, 53, 105-127. <https://doi.org/10.33418/education.1421248>.
- Önder, İ. & Önder, H. İ. (2023). Uzaktan eğitim sürecinde köy öğretmenlerinin karşılaştığı güçlükler, *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(78), 5281-5300. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.73426>
- Öz, E., Aydemir, S. & Erdamar, G. (2023). Acil uzaktan eğitim sürecinde öğretim programlarının uygulanması: sorunlar ve öneriler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 65, 228-259. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1071337>.
- Özer, M., Suna, H. E., Çelik, Z. & Aşkar, P. (2020). Covid-19 salgını dolayısıyla okulların kapanmasının eğitimde eşitsizlikler üzerine etkisi. *İnsan ve Toplum*, 10(4), 217-246.
- Saavedra, J. (2020). Educational challenges and opportunities of the coronavirus (COVID-19) pandemic. [Çevrim-içi: <https://blogs.worldbank.org/en/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>], Erişim tarihi: 12.10.2024.
- Serçemeli, M. & Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Sözen, N. (2020). Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları üzerine bir inceleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 302-319.
- Şahin, H., & Şahan-Günel, S. (2023). Ortaokul öğrencilerinin Covid-19 küresel salgın süreci sonrası eğitim ihtiyaçlarının destekleyici program bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 48(216), 67-92.
- Turan, T., Mert, Ö., Elmas, F. & Gökdoğan, S. (2024). Covid-19 salgınının eğitim üzerindeki etkileri ve çözüm önerileri. *International Journal of Original Educational Research*, 2(1), 211-228.
- Türker, A., & Dündar, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (Eba) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.738702>.
- UNESCO (2020). Teacher task force calls to support 63 million teachers touched by the COVID-19 crisis. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/teacher-task-force-calls-support-63-million-teachers-touched-Covid-19-crisis>
- Uzunöz, A. (2021). *Bilimsel araştırma becerileri ve araştırmada güncel desenler*. Pegem Akademi.
- Ünlü-Sakıcı, N. & Toprakçı, E. (2024). Salgında (Covid-19) gerçekleştirilen uzaktan öğretimin ilkökul öğrencilerinin bugünkü eğitimine yansımaları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 131-143. Doi: <https://trdoi.org/10.26023458/uled.14917739>.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimler için nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Publishing.
- Yıldız Duban, N. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının Covid-19 pandemi sürecinde ilkökul öğrencilerinin uzaktan eğitimine ilişkin görüşleri. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 6(1), 26-49.
- Yılmaz, E., & Yılmaz, A. B. (2023). Conducting social studies course with distance education: Reviewing the literature and experiences of classroom teachers. *Participatory Educational Research*, 10(2), 236-254. <https://doi.org/10.17275/per.23.38.10.2>
- Yılmaz, E. O., & Toker, T. (2022). Covid-19 salgını öğretmenlerin dijital yeterliliklerini nasıl etkiledi? *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2713-2730. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.896996>
- Yunus, Ö., Kalaycı, S. & Yıldırım, Z. (2024). Pandemi öncesi uzaktan eğitim ile pandemi sonrası yüz yüze eğitim sürecinin karşılaştırılması. *Dünya Mültidisipliner Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 23-44. <https://doi.org/10.58853/dumad.1436011>

Extended Abstract

Epidemics have been a periodically encountered problem since the beginning of humanity. In addition to being a health problem, epidemics have the potential to impact the global economy, social and political life, international relations, and interactions between societies. In order to ensure the continuity of education during the pandemic process and to prevent learning losses, distance education applications have been applied in all schools, both private and public. Considering the economic and technological infrastructure opportunities and geographical conditions of the countries, television and radio broadcasts, printed materials, online teaching contents, synchronous live lessons were preferred in the distance education process (Sözen, 2020). In light of the research, the distance education process has both advantages and disadvantages for teachers at all levels. It can be said that primary school teachers, who teach younger age groups, were more exposed to the disadvantages of the distance education process, especially those faced by primary school students, as all lessons were held remotely during the pandemic. It is thought that it is important to investigate the experiences of primary school teachers, especially those in which technological developments are intensively involved in learning-teaching processes, in the distance education process during the pandemic and the reflections of these experiences on face-to-face education after the pandemic. Therefore, the main purpose of this study is to reveal the opinions of primary school teachers about distance education during the pandemic and the face-to-face education that continued afterwards. In line with this main purpose, answers to the following questions were sought:

- What are the most challenging processes for primary school teachers in distance education?
- What are the opinions of primary school teachers about the most challenging processes for students in distance education?
- What are the opinions of primary school teachers about the effects of distance education during the pandemic period on today's face-to-face education?
- What solutions did primary school teachers come up with for the challenges they experienced after the transition to face-to-face education, if any?
- What are the reflections of the distance education process during the pandemic on the professional development of primary school teachers?
- What are the preferences of primary school teachers for distance and face-to-face education?

113

In this study, the qualitative research design was preferred because it allows primary school teachers working in primary schools during the COVID-19 pandemic period to express their own experiences and perceptions about the distance education process and the face-to-face education process after distance education, and the problems they experienced more clearly. By its nature, the basic qualitative research design aims to reveal how participants interpret their experiences, how they construct their worlds and what meaning they attribute to their experiences (Merriam, 2009). The research was conducted with the participation of 17 primary school teachers in the 2022-2023 academic year and a semi-structured interview form developed by the researchers was used to collect the data. The interviews with the teachers participating in the study were conducted in environments where the teachers felt comfortable, at times and dates that were convenient for them. The face-to-face interviews were recorded using the phone's recording feature, with the teachers' permission. Before starting the interview questions, the teachers were informed that their names would be kept confidential and would not be shared with anyone other than the researcher. Thus, the aim was to allow the teachers to answer comfortably. The interviews lasted between 30 and 40 minutes on average. The answers given during the interviews were noted down, and the audio recordings were listened to one by one to ensure that no statements were omitted. In the interviews, each teacher was given a code number as T1, T2, T3... Content analysis technique was used to analyze the data obtained after collecting the opinions of primary school teachers through the semi-structured interview form. Codes were created based on the responses received, and common themes were identified. The frequency of repetition of the codes by the primary school teachers was determined and transferred to tables. The themes, categories, and codes were created collaboratively by the researchers.

According to the research findings, technological problems are among the most challenging processes for primary school teachers in the distance education process. It was stated by the participants that teachers and students who have problems with internet connection during the lesson and who do

not have internet connection and technological devices have difficulty in adapting to this process. It can be said that teachers, students and parents experience uncertainty in this process because a long-term distance education process involving all levels of education has not been experienced so far. The lack of the necessary working environment at home was another problem that primary school teachers had difficulty with. According to the findings of the research, although the majority of the teachers stated that they did not encounter the problems they encountered in the distance education process in face-to-face education, there were some participants who stated that they experienced some problems related to academic and students' attitudes when they switched to face-to-face education. Among the research findings, the positive contributions of distance education to today's face-to-face education were also included. Participants stated that thanks to distance education, they learned new digital applications and improved themselves in the use of some technological tools. According to the views of the participants, the value of school was also understood in this process. Participants stated that forgetting school and primary school rules, deficiencies in subjects, and problems in students' friendship relations were among the negative effects of distance education. Participants stated that if they had to choose between face-to-face education and distance education, they would prefer face-to-face education. Among the reasons were that interaction is more in face-to-face education, its contribution to social development, and that every student can access education. Similar studies can be conducted with larger study groups covering different regions and provinces. Informative studies on the use of technology in distance education can be conducted for students studying at all levels of education, educators working at all levels of education and parents.

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





İlk Okuma Yazma Öğretiminde Hazırlık Süreci: Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimleri¹

Preparation Process in First Reading and Writing Teaching: Primary School Teacher's Experiences

Zuhal ÇELİKTÜRK SEZGİN²

Gülşah ERKAN³

doi: 10.38089/iperj.2025.208

Geliş Tarihi: 30.12.2024

Kabul Tarihi: 25.02.2025

Yayınlanma Tarihi: 31.03.2025

Özet: İlkokul birinci sınıfta öğrenciler okuma ve yazmayı öğrenmeye başlarlar. Bu süreç alanyazında “İlk okuma ve yazma öğretimi” olarak adlandırılmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ilk okuma yazma öğretiminde yöntem olarak “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” benimsenmiştir. Ses esaslı ilk okuma yöntemi üç aşamadan oluşur: “ilk okuma yazmaya hazırlık”, “ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme” ve “bağımsız okuma ve yazma”. İlk okuma yazmaya hazırlık aşaması, ses öğretimine geçmeden önceki süreyi kapsamaktadır. Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin deneyimlerini belirlemektir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak yürütülen bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, birinci sınıfları okutmuş sınıf öğretmenlerinden elde edilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazmaya hazırlık sürecini planlarken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca okuma yazmaya hazırlık sürecine, genellikle iki hafta kadar süre ayırmaktadırlar. Bu süreçte, çizgi çalışmaları, boyama ve kes-yapıştır gibi öğrencilerin motor becerilerin geliştiren çalışmalara yer verildiği belirlenmiştir. Oyun hamuru, boya kalemleri ve etkileşimli tahta, öğretmenlerin bu süreçte en çok kullandıkları eğitim materyalleridir. Sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık sürecinde en çok kullandıkları yöntemler ise gösterip yaptırma, düz anlatım yöntemi ve eğitsel oyunlardır. Ayrıca, kaynak olarak ders kitaplarından, yardımcı kaynaklardan ve internet kaynaklarından yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul birinci sınıf, Sınıf öğretmeni, İlk okuma ve yazma öğretimi, İlk okuma yazmaya hazırlık

Abstract: In the first grade of primary school, students begin to learn reading and writing. This process is called “First reading and writing teaching”. In the Turkish Lesson Curriculum, “Sound-Based First Reading and Writing Teaching” has been adopted as a method in literacy teaching. The sound-based first reading and writing method consists of three stages: “preparation for first reading and writing”, “starting and progressing in first reading and writing” and “independent reading and writing”. The preparation stage for reading and writing covers the period before phonics instruction. The aim of the study is to determine the experiences of primary school teachers regarding the preparation process for first reading and writing. In this study, which was conducted based on teachers' views, phenomenological research design, one of the qualitative research approaches, was used. The data of the study were obtained from primary school teachers who taught first grades before. The data were collected using a semi-structured interview form and analysed using content analysis method. According to the findings obtained from the research, it was determined that primary school teachers take students' readiness levels into consideration when planning the preparation process for first reading and writing. In addition, they usually allocate about two weeks for the reading and writing preparation process. In this process, it was determined that activities that develop students' motor skills such as line work, colouring and cut-and-paste were included. Play dough, crayons and interactive board are the educational materials that teachers use the most in this process. The methods most frequently used by primary school teachers in the process of preparation for reading and writing are demonstration, lecture method and educational games. In addition, they stated that they used textbooks, supplementary resources, and internet resources as sources.

Key Words: First grade of primary school, primary school teacher, first reading and writing teaching, preparation for first reading and writing

¹ Bu çalışma, “Uluslararası 21. YY Eğitim Araştırmaları Kongresi (INER 2023)” nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye, zuhancelikturk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7015-8426>

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, gulsahherkan@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0003-0848-5949>

Giriş

Akademik başarı için en önemli faktörlerden biri, okuma yazmayı doğru bir şekilde öğrenmektir. Bu sebeple, okuryazarlık, ilkokulun en temel hedefleri arasında yer almaktadır (Wilson ve Tainin, 2007). İlkokul birinci sınıfta öğrenciler okuma ve yazma öğrenmeye başlarlar ve bu süreç oldukça önemlidir. Snow, Burns ve Griffin (1998) ise, bu sürecin önemine vurgu yaparak, birinci sınıf öğretmenlerinin en öncelikli görevinin öğrencilere okuma yazmayı öğretmek olduğunu belirtmişlerdir. Okuma sürecini açıklamak üzere çeşitli modeller geliştirilmiştir. 1980 yılında Stanovich'in yayınladığı makalede, bu modellerden bahsetmektedir. Bunlardan ilki "Aşağıdan yukarıya (Bottom-up)" modelidir. Bu modelde, okuma, harf tanımaktan başlayıp, kelimeleri ve cümle anlamlarını anlamaya kadar ilerleyen bir süreç olarak açıklanmaktadır. Önce harfler öğrenilir, ardından kelimeler ve en sonunda cümlelerin anlamına ulaşılır. Diğer model ise "Yukarıdan aşağıya (Top-down)" modelidir. Bu modelde okuma, daha çok okuyucunun geçmiş bilgilerine ve varsayımlarına dayandığı savunulmaktadır (Tracey ve Morrow, 2006). "Yukarıdan aşağıya (Top-down)" modeli, "Aşağıdan yukarıya (Bottom-up)" modelin tam tersidir. Üçüncü model, "İnteraktif model (Interactive model)" dir. Stanovich (1980) bu modelde, okumanın hem aşağıdan yukarıya hem de yukarıdan aşağıya doğru çift süreçten meydana geldiğini savunmaktadır (Farrell, 2002).

Okuma teori ve modellerine dayanan çeşitli okuma yazma öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Akyol (2018) bu yöntemleri, "sesten öğretim yöntemi", "resimli ses yöntemi", "sesten okuma yöntemi", "cümle çözümleme yöntemi" ve "ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi" olarak sıralamaktadır. Türkiye'de geçmişten günümüze farklı ilk okuma yazma öğretim yaklaşımları kullanılmıştır. Bu yöntemlerin her birinin temel amacı okuma yazma becerisi kazandırmaktır. Ancak bazı okuma yazma yöntemlerinin bilimsel bulgularla yetersiz ya da başarısız olduğu anlaşıldıktan sonra, bu yöntemlerde değişiklikler yapılmıştır (Arslantaş ve Cinoğlu, 2010). Yüzyılı aşkın bir süredir, öğrencilere okuma öğretiminin en etkili şekilde nasıl yapılacağı konusu yoğun bir şekilde tartışılmaktadır (Petscher vd., 2020).

2005-2006 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de ilk okuma yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi kullanılmaya başlanmıştır (Vural, 2005). Ses esaslı ilk okuma yazma yönteminde, okuma yazma süreci öncelikle seslerin tanıtılmasıyla başlar. İlk olarak temel sesler öğretilir ve bu seslerden birleştirilerek heceler oluşturulur. Hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturulur (Akyol, 2018). Ses esaslı ilk okuma yazma yönteminin "Aşağıdan yukarıya (Bottom-up)" okuma modeline dayandığı söylenebilir. Bu modelde, okuma sürecinde okuyucu yazılanları harf ve kelimeler olarak çözer ve okur. Ardından anlamlı oluşturmak için parçaları birleştirir (Carrell, 1988). Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretim yöntemi sırasıyla "İlk okuma yazmaya hazırlık", "İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme" ve "Bağımsız okuma ve yazma" olmak üzere üç aşamada uygulanmaktadır. "İlk okuma yazmaya hazırlık" ise, bu aşamalardan ilk olanıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019).

İlkokuma yazmaya hazırlık aşaması, öğrencilerin gelişim düzeyine göre bir hafta ile dört hafta arasında sürse de (Bilir, 2005), genellikle iki hafta gibi bir süreyi kapsamaktadır (Güneş, 2019). Bu süreçte, dinleme çalışmaları, küçük ve büyük kas grubu çalışmaları, boyama ve çizgi çalışmaları gibi etkinlikler gerçekleştirilmektedir (MEB, 2019). Bazı öğrenciler, okula yeterli hazırbuluşlukla başlamadıkları için, okuma yazma öğretimine başlanmadan önce hazırlık çalışmalarının yapılması önemlidir (Bilir, 2005). Okuma yazma hazırlık çalışmaları, çocukların keyif alarak ve kolay bir şekilde öğrenmelerini sağlayacak şekilde planlanmalıdır. Bu etkinlikler arasında sayfa çevirme, okunan kitabı dinleme, dinlediklerini gördüklerini anlatma, okumanın soldan sağa olduğunu kavrayabilme ve gözleri dinlendirme gibi okumaya yönelik çalışmalar yer almalıdır. Ayrıca, kağıt kesme, katlama, yapıştırma, kuma çizme gibi yazmaya hazırlık etkinlikleri de yapılmalıdır (Güneş, 2019). Bu süreçte, öğrencilerin sıkılmadan ve bıkmadan öğrenmelerini sağlamak, özgüvenlerini geliştirmek ve okuma yazmaya yönelik olumlu duygular beslemelerini sağlamak önemlidir (Çelenk, 2019). 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, ilk okuma yazmaya hazırlık aşamasında öğrencilerin dinleme eğitimi, parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları, kalem tutma, boyama, çizgi çalışmaları ve el-göz koordinasyonu çalışmalarıyla sosyal, duygusal, fiziksel ve dil gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, son Türkçe öğretim programında, diğer programlardan farklı olarak, yeni bir çalışma olarak 'doğru nefes alıp verme' çalışmalarına yer verilmiştir (MEB, 2024).

İlk okuma ve yazma öğretimi üzerine alanyazına bakıldığında, çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar şunları kapsamaktadır: okuma yazma öğretim yöntemlerine yönelik araştırmalar (Arslantaş ve Cinoğlu, 2010; Bay, 2010; Boyer ve Ehri, 2011; Kuşdemir Kayıran ve Karabay, 2012; Maviş, Özel ve Arslan, 2014; Pressley vd., 2001; Tok, Tok ve Mazi, 2008), okuma yazmayı öğrenme sürecinde çocukların yaşadıkları sorunlara yönelik araştırmalar (Özcan ve Özcan, 2016), okula başlama yaşının okuma yazma (Tatal ve Oral, 2015) veya okuma başarısına etkisi üzerine yapılan araştırmalar (Trapp, 1995), okul olgunluğunun okuma yazma başarısına (Arı ve Özcan, 2016) ya da sürecine etkisi üzerine araştırmalar (Sağırılı ve Coşkun, 2021) ve Covid 19 pandemisi döneminde ilk okuma yazma öğretimine yönelik araştırmalar (Bozgün, 2022; Erbaş, 2021; Özcan ve Saydam, 2021; Kargin ve Karataş, 2021; Yıldız ve Kayahan Yüksel, 2022). Bu araştırmalar, ilk okuma yazma öğretiminin farklı yönlerini inceleyen araştırmalardır. Bu araştırmalara ek olarak, öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarını inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Başar ve Tanış Gürbüz (2020) yaptıkları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları ve bunları sorunların çözümüne ilişkin önerilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Benzer bir çalışma da Babayigit ve Erkuş (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Babayigit ve Erkuş çalışmalarında, öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini incelemişlerdir. Bu tür araştırmalar, öğretmenlerin öğretimsel deneyimlerini inceleyerek alana katkıda bulunmaktadır.

Bu çerçevede, özellikle okuma yazma öğretiminin ilk ve kritik bir aşaması olan ilk okuma yazmaya hazırlık dönemi uygulamalarına ilişkin yapılan araştırmalar sınırlıdır. Aktaş Usta ve Şahin'in (2023) çalışması dışında herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, ilk okuma yazmaya hazırlık sürecinde sınıf öğretmenlerinin deneyimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemini; “sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma yazma hazırlık sürecine ilişkin deneyimleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

Alt problemler

Bu çalışmada aşağıda belirtilmiş olan alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenleri, ilk okuma yazmaya hazırlık sürecini planlarken nelere dikkat etmektedir?
2. Sınıf öğretmenleri, ilk okuma yazmaya hazırlık sürecine ne kadar zaman ayırmaktadır?
3. Sınıf öğretmenleri, ilk okuma yazmaya hazırlık sürecinde ne tür çalışmalar yaptırılmaktadır?
4. Sınıf öğretmenleri, ilk okuma yazmaya hazırlık sürecinde hangi yöntem ve teknikleri uygulamaktadır?
5. Sınıf öğretmenleri, ilk okuma yazmaya hazırlık sürecinde hangi materyalleri, araç-gereçleri kullanmaktadır?
6. Sınıf öğretmenleri, ilk okuma yazmaya hazırlık sürecinde hangi kaynakları kullanmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin deneyimlerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma deseni benimsenmiştir. Fenomenolojik araştırma, bir ya da birden çok kişinin bir olguya ilişkin yaşamış oldukları deneyimleri anlamaya odaklanan çalışmalardır (Creswell, 2023). Çalışmanın fenomeni, ilk okuma yazmaya hazırlık sürecinde sınıf öğretmenlerinin deneyimleri olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Fenomenolojik çalışmalarda katılımcılar fenomeni tüm yönleriyle deneyim etmiş kişilerden oluşmalıdır. Bu tür çalışmalarda katılımcı sayısı 3-4 ile 10-15 kişi arasında değişmektedir (Creswell, 2023). Bu kapsamda katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Önceden belirlenmiş kriterlere göre örneklemin oluşturulmasına “ölçüt örnekleme” denilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada en az bir defa ilkökul birinci sınıf okutmuş

olmak ölçütü esas alınmıştır. Veriler, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Burdur ilindeki MEB'e bağlı devlet ilkokullarında görev yapan 10 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere, görüşmelere başlamadan önce araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenler, araştırmaya gönüllü olarak katılmış ve onayları alınmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf öğretmenlerin demografik özellikleri

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri		f
Cinsiyet	Kadın	9
	Erkek	1
Hizmet yılı	1-5 yıl	2
	6-10 yıl	1
	11-15 yıl	1
	16-20 yıl	4
	21-25 yıl	1
	26-30 yıl	1
Mezun olunan program	Sınıf Öğretmenliği	7
	Diğer	3
Toplam		10

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 9'u kadın, 1'i erkektir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin çoğunun 16-20 yıl arasında olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin mezun oldukları program türü incelendiğinde 7'si sınıf öğretmenliği alanından, 3'ü diğer alanlardan olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu alanyazından da yararlanılarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Görüşme sorularının belirlenmesinden sonra görüşme formu sınıf eğitimi alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve uzmanın önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu kapsamda uzman, görüşme sorularının dili ve anlaşılabilirliği konularında önerilerde bulunmuştur. Bu doğrultuda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Asıl uygulamaya geçmeden önce bir sınıf öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen geri bildirimlere göre ölçme aracına son biçimi verilmiştir. Görüşmeler yüz yüze araştırmacılarından biri tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 40 dakika sürmüştür. Görüşme sırasında, görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Her bir görüşmeden hemen sonra da görüşme kayıtları yazılı hale getirilmiştir.

Verilerin Çözülmesi

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde, verilerden kavramlara ve temalara ulaşmak amaçlanmaktadır. İçerik analizinde, "verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması" aşamaları izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.259-260). Araştırmada, katılımcıların birden fazla görüş bildirdiği durumlarda birden fazla kodlama yapılmış ve bu durum bulgulara ve tablolara da yansıtılmıştır (Bkz. Tablo 2, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7).

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak adına bazı önlemler araştırmacılar tarafından alınmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için, veriler her iki kodlayıcı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik, Miles ve Huberman (1994) modeli ile hesaplanmış ve %88 olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası görüş birliğinin %80 ve üzeri olması, ölçümün güvenilir olduğunu gösterir (Miles ve Huberman, 1994). Daha sonra, kodlayıcılar bir araya gelerek yaptıkları kodlamaları karşılaştırmıştır. Uyumsuzluk olan kodlar gözden geçirilerek ortak kod oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak adına, bulguların sunulmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinin Planlanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Sınıf öğretmenleri, ilk okuma yazmaya hazırlık sürecini planlarken nelere dikkat etmektedir?” şeklindedir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. İlk Okuma yazmaya hazırlık sürecinin planlanması

Kategori	Kod	f
Öğrencinin genel hazırbulunuşluğu	Kalem tutma	3
	Kas gelişimi	3
	El göz koordinasyonu	2
	Okuma yazmaya hazırbulunuşluk	3
Okulöncesi eğitim durumu		7
Kişisel gelişim becerileri	Özdüzenleme	1
	Dikkat	1
Sosyal iletişim becerileri	Sözel ifade	1
	Sosyal ilişkiler	1
Bilgi alma	Aileden bilgi alma	1
	Okulöncesi öğretmeninden bilgi alma	1
Toplam		24

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı ilk okuma yazmaya hazırlık sürecinin planlanmasında öğrencilerin genel hazırbulunuşluğunu ve okulöncesi eğitim durumunu dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, ailelerden ya da okulöncesi öğretmenlerden bilgi aldıklarını ve planlamalarında bunları dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir.

119

Katılımcıların bu alt probleme ilişkin doğrudan ifadelerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

Ö1: “... Tabi ayrıca öğrenci eğer okulöncesi eğitimi almışsa, anasınıfı eğitimi almışsa bunlardaki kalem tutma becerilerine bakıyorum, kontrol ediyorum. Eğer kalem tutmada sorun yaşayan öğrenciler varsa kalem tutma etkinlikleriyle öncelikli başlamak gerekiyor. Daha sonra tabi düzensiz ve düzenli çalışmalar yapmamamız gerekiyor.” (kalem tutma)

Ö2: “Önce çocukların hazır bulunuşluklarına bakıyorum. Genel olarak plan, çocukların durumlarına göre belirliyoruz açıkçası. Ondan sonra çocuklarına durumuna baktıktan sonra genel yapılarına uygun olarak materyallerle destekliyorum. Küçük kas gelişimlerine bakıyorum. Kalem tutma, sayfa açma, el göz koordinasyonu gibi becerilerine bakıyorum. Sınıfın geneline bakıp ona göre devam süresini belirliyorum.” (okuma yazmaya hazırbulunuşluk, kas gelişimi, kalem tutma, el göz koordinasyonu)

Ö4: “İlk hafta zaten oryantasyon sürecinde çocukların zaten ailenin ilgili olup olmadığından, daha sonra eğer varsa anasınıfı, okulöncesi öğretmeninden bilgi alıyoruz. Yoksa zaten yine çocuğun sınıf ortamındaki durumuyla, kurallarına uyup uymadığıyla, önceden okul görmüş mü onları belirliyoruz, belirleniyor zaten. Ona göre de öğrencilerin özelliklerini belirliyoruz. Ve ona göre çalışmalarımıza başlıyoruz.” (okulöncesi öğretmeninden bilgi alma)

Ö5: “Öğrencilerin özelliklerini genelde hani, yaptığımız etkinliklerle belirlemeye çalışıyoruz. Onların konuşmalarından, işte çekingen midir, utangaç mıdır? Kalem tutuşlarına bakıyoruz. Kalem tutmaları nasıl? Bunlara bakarak yapıyoruz. Oyun kurabiliyorlar mı arkadaşlık ilişkilerinde, kendileri ihtiyaçlarını söyleyebiliyorlar mı, genelde buna göre bakarak bunları yine değerlendirmeye çalışıyorum.” (kalem tutma, sosyal ilişkiler, sözel ifade)

Ö6: “Öğrenci özelliklerini belirlemede hani sadece şu yöntemi kullanıyorum diyemem açıkçası. Çünkü o anki sınıf atmosferinin yönlendirdiği durum biraz daha farklı olabiliyor. Ancak çocuklara oyun hamurlarıyla bir şeyler yaptırmaya çalışıyorum. Küçük kaslarını tespit etmek amacıyla, kalem tutma işte boya yapma gibi çalışmalarla, işte çizgiler üstünden takip etme noktaları birleştirme çalışmalarla çocukların durumlarını diyeyim artık, çocukların hazır bulunuşluğunu tespit etmeye çalışıyorum. Ondan sonraki planlamayı da bu yaptığım çalışmaların sonucuna göre planlamaya çalışıyorum. Kesme yapıştırma, kesme yapıştırma da çok kullanıyorum açıkçası bu dönemde. Çünkü makas tutma becerisi olsun, çizgilere dikkat etme becerisi olsun, dikkat düzeyi olsun onları belirleme

açısından güzel çalışma olduğunu düşünüyorum.” (kalem tutma, dikkat, kas gelişimi, okuma yazmaya hazırbulunmuşluk)

Ö7: “Gözlemliyorum sınıf içerisinde. O uyum haftası içerisinde, işte arkadaşlarıyla uyumu, kurallara uyması, yönergelere uyuyor mu uymuyor mu, hazır mı, kalem kullanabiliyor mu, işte anasınıfında ne gibi etkinlikler görmüş, ailelerinden bilgi alıyorum, özel durumları var mı yok mu. Dediğim gibi gözlemleyip, sınıf içerisinde yapılan etkinliklerle ölçüyorum.” (kalem tutma, sosyal ilişkiler, özdüzenleme, aileden bilgi alma)

Ö10: “...Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almadıklarını araştırıyorum. Okul öncesi eğitim aldığı okulu, hatta öğretmenlerine öğreniyorum. Aile hakkında ilk izlenim edinmeye çalışıyorum bunun ötesinde bir özellik belirlemiyorum. Öğrenci özelliklerini belirleme zaman alan bir süreç olduğunu düşünüyorum.” (okulöncesi eğitim durumu, okulöncesi öğretmeninden bilgi alma)

İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine Ayrılan Zamana İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Sınıf öğretmenleri ilk okuma yazmaya hazırlık sürecine ne kadar zaman ayırmaktadır?” biçimindedir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. İlk Okuma yazmaya hazırlık sürecine ayrılan zaman

Kod	f
İki hafta	6
Bir-iki hafta	2
Bir hafta	1
İki-üç hafta	1
Toplam	10

Tablo 3’ten de anlaşıldığı gibi araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazmaya hazırlık sürecine 1 öğretmen bir hafta, 2 öğretmen bir-iki hafta, 6 öğretmen iki hafta, 1 öğretmen de iki-üç hafta zaman ayırdığı görülmüştür.

Katılımcıların bu alt probleme ilişkin doğrudan ifadelerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

Ö1: “Şimdi öğrencilerin genel durumlarına bakıyorum ilk birkaç gün. Birkaç gün baktığında öğrencilerin kalem tutma becerileri, ince kas dediğimiz psikomotor beceri gelişmişse genelde bir haftada bitiriyorum bu hazırlık çalışmalarını. Eğer kalem tutma becerilerinde sıkıntı varsa, öğrenciler herhangi bir anasınıfı eğitimi almamışsa, okulöncesi eğitimi almamışsa onlara bir, bir buçuk hafta hatta iki haftaya varan hazırlık çalışmaları, özellikle çizgi çalışmalarını daha fazla tutabiliyorum.” (bir-iki hafta)

Ö2: “Yine bu çocukların hazır bulunuşlarına göre değişebiliyor. İki ya da üç hafta arasında değişebiliyor. Ama ben çok çok uzatmama taraftarım. Çünkü çizgi çalışmaları kendini tekrarlayan çalışmalar olduğu için çocuklar sıkılabiliyor.” (iki-üç hafta)

Ö3: “Her gün, yani harfleri vermeye geçene kadar, her gün bunları ilk okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını yapıyorum. Ve şey bunları harfleri vermeye geçtiğim zaman da bile resim derslerinde, serbest etkinlik derslerinde, beden eğitimi derslerinde soğuk havalarda dışarı çıkamadığımız zamanlarda bunlara sık sık yer vermeye çalışıyorum. Öğrencileri hazırlıyorum. Çalışmaları şey yani hazırlık çalışmalarını genelde bir hafta içinde bitiriyorum. Zaten bunları ilerleyen süreçte de yapıyoruz esasında. Çok uzatmıyorum. Az önce dediğim gibi diğer derslerde de yapıyorum.” (bir hafta)

Ö5: “Bunu yani, çocukların hepsi anaokuluna eğer gitmişse hani bir hafta da olabilir, iki haftada olabilir. Ama iki hafta ayırmaya çalışıyoruz yani iki haftalık sürede yapmaya çalışıyoruz.” (iki hafta)

İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Sınıf öğretmenleri ilk okuma yazmaya hazırlık sürecinde ne tür çalışmalar yaptırılmaktadır?” biçimindedir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Yapılan Çalışmalar

Kategori	Kod	f
Motor beceriler ve fiziksel gelişim	Çizgi çalışmaları	10
	Oyun hamuru etkinlikleri	9
	Kes yapıştır etkinlikleri	6
	Taşları dizme etkinlikleri	2
	Toprakta çizme etkinlikleri	2
	Yapraklarla yazma etkinlikleri	1
	Parmak oyunu etkinlikleri	1
	Kum havuzu etkinlikleri	1
Duyusal gelişim ve yaratıcılık	Boyama etkinlikleri	9
	Renk etkinlikleri	3
	Tıraş köpüğü etkinlikleri	1
Dil ve iletişim beceriler	Dinleme eğitimi çalışmaları	1
	Konuşma eğitimi çalışmaları	1
Sosyal ve duygusal gelişim	Okula uyum etkinlikleri	2
	Sınıf kuralları oluşturma çalışmaları	1
Bilişsel gelişim	Kodlama etkinlikleri	1
	Ritim çalışmaları	1
	Sağ-sol etkinlikleri	1
	Göz egzersizleri etkinlikleri	1
Toplam		54

Tablo 4'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, ilk okuma yazmaya hazırlık sürecinde daha çok motor beceriler ve fiziksel gelişim ile duysal gelişim ve yaratıcılık çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Çizgi çalışmaları, oyun hamuru etkinlikleri, boyama etkinlikleri ve kes yapıştır etkinlikleri öğretmenlerin bu süreçte çoğunlukla tercih ettikleri çalışmalardır.

Katılımcıların bu alt probleme ilişkin doğrudan ifadelerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

Ö3: “Karalama, çizgi takip etkinlikler, işte internete aradığımızda zaten bir sürü...günümüzde çok fazla çok çeşitli etkinlikler var. Onlardan, internetten bakıyorum. Söylediğim gibi karalama, çizgi etkinlikleri, ders kitaplarındaki çalışma yaprakları, nokta birleştirme gibi etkinlikler yapıyorum. Kes yapıştır etkinliği yapıyorum mesela parmakları çalışsın diye. Boyama yapıyoruz. Dinlemeyi öğrensin diye kitap okuyorum, dinlediğinizi anlatın diyorum gibi etkinlikler işte yapıyorum.” (çizgi çalışmaları, boyama çalışmaları, dinleme eğitimi çalışmaları, konuşma eğitimi çalışmaları)

Ö4: “Serbest çizgi çalışmaları yaptırıyorum, daha sonra boyama etkinlikleri yaptırabilirim, çizgi çalışması, üzerinden geçme çalışmaları, bu tarz etkinlikler yaptırıyoruz her gün, çocuklara uygun, çocukların ilgisini çekebilecek etkinlikler seçerek çocuklara uyguluyoruz. Boyama olabilir, işte yani şey renkleri öğretme, parmak oyunları, kes yapıştır gibi yapıyorum.” (boyama etkinlikleri, çizgi çalışmaları, kes yapıştır etkinlikleri, parmak oyunu etkinlikleri)

Ö5: “Etkinlikte yine oyun hamuru oynuyorlar ki yine el parmak kasları çalışsın diye. Çizgi çalışmalarının üstünden gitme, tekrar kendi böyle karalama kağıtları yapma, ders kitaplarındaki etkinliklerin üzerinden yine gidiyorlar, noktaları bileştirme. Bu tür etkinliklerle yani bahçede mesela kum havuzunda, toprakta çubuklarla şeylerle yine onlarla oyun oynama, oyun hamuruyla dedik onları yapıyorlar. Harfleri üzerinden giderek yaptırıyoruz, sayıları saydırma yaparak yine üzerinden gitmeyle hepsini görsellerle gerçek materyallerle çalışarak yapıyoruz.” (oyun hamuru etkinlikleri, çizgi çalışmaları, kum havuzu etkinlikleri, toprakta çizme etkinlikleri)

Ö6: “Hani hep sürekli böyle nokta üstünden gitme yok işte ne bileyim çizgileri takip etme vs. şeklinde değil de kimi zaman işte tavşanla havucu birleştirme gibi yok takip etmeli, kimi zaman makasla kesebileceği, yapıştırabileceği daha ince becerileri kullanması gereken durumlar için makasa çalışmaları, başka işte boyama çalışmaları, zaten genelde en çok boyamayı seviyorlar. Bir de ben pastel boya kullandırmayı seviyorum. Daha yağlı olduğu için çocukların eline daha iyi oturduğunu düşünüyorum gibi çalışmalar. Tıraş köpüğü ile oynatıyorum. Genelde ben tıraş köpüğünü zaten şey diye harf çizimlerinde olsun, çizgi çizimlerinde olsun çok kullanıyorum. Hatta o tıraş köpüklerinde

renk karışımlarını da gösteriyorum...” (çizgi çalışmaları, kes yapıştır etkinlikleri, boyama etkinlikleri, tıraş köpüğü etkinlikleri)

Ö7: “Boyama yaptırıyorum el kasları gelişsin, sıkılmasınlar diye. Çizgi çalışmalarına yer veriyoruz. Önce yine bu resimlerdeki kesik çizgileri tamamlama, boyamaya yönelik çizgiler. Sonra düzensiz çizgiler, düzenli çizgiler şeklinde aşamalı şekilde ilerliyoruz. El kaslarını güçlendirecek şekilde etkinliklere, oyunlara yer veriyoruz. Hamur oynama gibi. Kitap, defter, kalem kullanımı nasıl olmalı, derse nasıl hazırlanmalı, eşyalarını nasıl kullanacak, dolabına nasıl koyup kaldırarak, hangi saatte neyi nasıl çıkarması gerektiği, kitaplarını tanyor mu, işte sınıfa arkadaşlarına derse giriş çıkışlarına uyum gibi çalışmalara yer veriyorum.” (boyama etkinlikleri, çizgi çalışmaları, oyun hamur etkinlikleri, okula uyum etkinlikleri)

Ö8: “Hangi etkinlikleri genelde boyama çalışmaları. İşte çizgi çalışmaları. Boyama çalışmaları daha aktif oluyor. Boya, oyun hamurlarından destek alıyoruz. Etkinlik daha çok eğlendiriyor. Kodlama falan güzel oluyor. Yönerge takibini de öğreniyor. Öyle çalışmalar yapıyoruz.” (boyama etkinlikleri, çizgi çalışmaları, oyun hamuru etkinlikleri, kodlama etkinlikleri)

Ö9: “İlk hafta genellikle bahçede etkinlikler yaptırıyorum. Doğadaki materyallerle çizgiler çizdirmeye çalışıyorum yani dizerek taşları dizerek yapıyor. Yaprakları kullanarak harfe benzer şekiller yaptırıyorum. Çünkü havalar da iyi oluyor daha eylül aylarında. Çocuklar sınıfta sıkılıyorlar çünkü bunlar okul öncesinden gelmiş çocuklar. Daha sonra etkinlik olarak ritmi çok kullandım. En çok uygulamaları kullandım. Müziklerle çocuklara ritim tuttur ara bunları ritimle şarkıyı çizgi çalışmalarına dönüştürerek kullandım çok eğlenmişlerdi uygulamalarda. Yine fotokopilerle boyamalar çizgi çalışmaları nokta tamamlama çalışmalarıyla ilerliyorum.” (taşları dizme etkinlikleri, çizgi çalışmaları, yapraklarla yazma etkinlikleri, ritim çalışmaları, çizgi çalışmaları, boyama etkinlikleri)

İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Uygulanan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Sınıf öğretmenleri ilk okuma yazmaya hazırlık sürecinde hangi yöntem ve teknikleri uygulamaktadır?” şeklindedir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

122

Tablo 5. İlk Okuma yazmaya hazırlık sürecinde uygulanan yöntem ve teknikler

Kategori	Kod	f
Öğretmen merkezli yöntemler	Gösterip yaptırma	10
	Düz anlatım	8
Öğrenci merkezli yöntemler	Eğitsel oyunlar	6
	Yaparak yaşayarak öğrenme	4
	Akran öğretimi	1
	Drama	1
Toplam		30

Tablo 5’ten de anlaşıldığı gibi, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu öğretmen merkezli yöntemleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların tamamı gösterip yaptırma tekniğini kullandıklarını dile getirmişlerdir. Düz anlatım yöntemi de katılımcıların büyük bir kısmı tarafından tercih edilen yöntemler arasındadır. Eğitsel oyunlar ve yaparak yaşayarak öğrenme gibi öğrenci merkezli yöntemler de tercih edilmektedir.

Katılımcıların bu alt probleme ilişkin doğrudan ifadelerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

Ö2: “Düz anlatım kullanıyoruz. Etkinlikler yaptırarak, yaparak yaşayarak öğrenme. Mesela biraz önce anlattığım güzel yazı defterine yazma bence yaparak yaşayarak öğrenmedir. Hani çizgi çalışmasını başkasının kontrolü altında değil de kendi kas gücüyle, kendi küçük kaslarını gücünü kullanarak yapması onun yaparak yaşayarak öğrenmesidir. Oyun yöntemiyle. Yani çocukları değişik şekillerle sokarak çizgi çalışmalarını bu şekilde yaparım ya da yerlere çizdiğimiz şekillerle üstünden, çocuklar yürür ya da çömelip böyle hani ördek yürüyüşü vardır ya beden eğitimi dersinde kullandığımız o şekilde yürüyebilir. Bunlar değişik oyun örnekleri olabilir. En çok kullandığım şeylerden biri de gösterip yaptırma. Hani tahtada biz gösteriyoruz o yapıyor ya. O şekilde yani.” (düz anlatım, yaparak yaşayarak öğrenme, gösterip yaptırma)

Ö3: “Kendim anlatıyorum. Anlatma etkinliği yapıyorum. Etkinlikler yaptırıyorum. Yaparak yaşayarak öğretiyorum. Oyun yöntemini çok kullanıyorum. Birlikte çalışma, yaparak yaşayarak, ondan sonra öğrencileri okul bahçesine çıkarıp orada değişik etkinlikler bulmaya çalışıyorum.

Akran öğretiminden de yaralanıyorum. Arkadaşlarıyla bazen daha rahat oluyorlar. Beraber boyyor. Ya da çizgi çizerken arkadaşı yadım ediyor mesela. Ben tahtada gösteriyorum. Onlar beni takip edip yapıyor mesela yazarken...” (düz anlatım, yaparak yaşayarak öğrenme, eğitsel oyunlar, akran öğretimi, gösterip yaptırma)

Ö4: “Gösterip yaptırmaya, düz anlatım. Önce bir anlatıyoruz çocuklara, sonra tahta üzerinde kendimiz gösteriyoruz. Çocuklara çıkartıp yaptırıyoruz. Ondan sonra çocukların anlayabileceği şekilde kodlayarak, mesela çocukların belki ilk zaman sağını bilemeyebilir soldan sağa demek yerine çocukların anlayabileceği şekilde kapıdan pencereye tarzında çocukların ilgisini çekecek şekilde bu teknikleri uyguluyoruz.” (gösterip yaptırma, düz anlatım)

Ö8: “Anlatım genelde kullanılıyor ilk başta. Sonra gösterip yaptırma. Drama kullanıyorum. Deneyi yapıyorum çocuklar çok seviyor. Başka. Başka etkinlikler daha çok işte yaprak çalışmaları yaptırıyorum. Şekiller yaptırıyorum harflerden mesela. Bu şekilde çalışmalarla ilerliyorum.” (düz anlatım, gösterip yaptırma, drama)

İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Kullanılan Materyaller ve Araç-Gereçlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Sınıf öğretmenleri ilk okuma yazmaya hazırlık sürecinde hangi materyalleri, araç-gereçleri kullanmaktadır?” biçimindedir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. İlk Okuma yazmaya hazırlık sürecinde kullanılan materyaller, araç-gereçler

Kategori	Kod	f
Sanat ve yaratıcılık	Oyun hamuru	9
	Boya kalemleri	4
	Parmak boyası	1
	Görsel	1
Eğitim teknolojileri	Etkileşimli tahta	5
	Video	1
	Projeksiyon	1
	Bilgisayar	1
Duyusal ve fiziksel materyaller	Kum havuzu	2
	Makas	2
	Lastik	1
	İp	1
	Tıraş köpüğü	1
Okuma yazma materyalleri	Çalışma yaprakları	2
	Yaz-Sil panosu	1
	Mıknatıslı alfabe	1
	Kılavuz çizgili tahta	1
	Harf kartları	1
	Hikâye kitapları	1
	Kitaplar	1
Doğadaki malzemeler	Taş	1
	Yaprak	1
Toplam		40

Tablo 6’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, ilk okuma yazmaya hazırlık sürecinde sanat ve yaratıcılık kapsamındaki materyalleri sıklıkla tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda, oyun hamuru ve boya kalemleri sıklıkla tercih edilen materyaller arasındadır. Ayrıca, eğitim teknolojilerinden bu süreçte faydalanmaktadırlar. Etkileşimli tahtalar, en çok kullanılan öğretim aracı olarak ifade edilmiştir.

Katılımcıların bu alt probleme ilişkin doğrudan ifadelerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

Ö1: “Şimdi özellikle parmak kaslarının gelişmesi için ben kum havuzu yaptım. Işıklı bir şekilde yaptım. Kum havuzunda parmaklarıyla çizgiler çizmelerini, düzensiz olabilir, düzenli çizgiler

çizmesini, daha sonda serbest etkinlik derslerinde oyun hamuru kullanarak oyun hamuruyla birlikte parmak kaslarını geliştirici çalışmalar yapmayı tercih ediyorum. Öğrencilerin kendi vücutlarını keşfedebilmeleri için ritim müzikleri eşliğinde bu şekilde okuma yazma sürecinde hazırlıklar yapıyorum. Ayrıca yine etkileşimli tahta üzerinden öğrencilerin yine direkt yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak etkinlikleri kullanmalarını sağlıyorum.” (kum havuzu, oyun hamuru, etkileşimli tahta)

Ö3: “Şey boyama zaten boyama çalışmalarına çok yer veriyorum. Bizim vazgeçilmezimiz şey oyun hamurları, resimlerle anlatma, renkleri öğretme, ondan sonra kesme yapıştırma, tıraş köpüğünü sıkıp onlardan harfler rakamlar yapma gibi çok çeşitli çizgi çalışmaları, hikâye okuma gibi değişik karma çalışmalar yapıyorum.” (boya kalemleri, oyun hamuru, tıraş köpüğü, görsel, çalışma yaprakları, hikaye kitapları)

Ö4: “Materyal olarak çocukların ilgisini çekebilecek oyun hamuru kullanıyorum, boyama, boyama yaptırıyorum. Kuru boya, pastel boya olabilir. Çizgi çalışmaları yaptırıyorum. Makas kullanımıyla, yani makas kullanarak parmak kasları için kesme yapıştırma, parmak boyası kullanıyorum, o tarz şeyler yaptırıyorum.” (oyun hamuru, parmak boyası, makas, boya kalemleri)

Ö6: “... Ne kullanıyorum oyun hamurları kullanıyorum sık sık. Çünkü çocukları eğlendiriyor oyun hamuru kullanmak. Bir de öğreniyorlarmış gibi gelmiyor açıkçası. Onlar bunun farkına çok varmıyorlar. Onun dışında tıraş köpüğü dediğim gibi. Pastel boya kullanıyorum. Ben bir de iple yazdırma yapıyordum. Hani değişik geliyor çocuklara. Farklılık oluyor diye. İp kullanıyorum o yüzden. Çizgilerin üstüne ip yapıştırıyorlar. Mesela değişiklik olsun diye. Onun dışında başka materyal olarak ne kullanıyorum. Lastik. Kalem tutmada zorluk çekenler için lastik kullanıyorum. Sanırım bu kadar kullandığım materyaller.” (oyun hamuru, tıraş köpüğü, boya kalemleri, ip, lastik)

Ö7: “Elimizdeki örnek kitaplardan fotokopi çekebiliyoruz. Kitaplar, kaynak kitaplar, videolar, akıllı tahta var akıllı tahta, yoksa projeksiyon, bilgisayar şeklinde. Yaz sil panoları hazırladık. Dosyalar içerisine kağıtlar koyarak. Harf kartları gibi ya da internetten bulacağımız değişik materyalleri yazıcıdan çıkarak kullanıyorum.” (kitaplar, yaz sil panosu, video, etkileşimli tahta, projeksiyon, harf kartları, bilgisayar)

Ö8: “Materyal olarak etkinlikte mesela mknatsız alfabe tahtaya yapıştırma. Oyunsal ders oyunları ile ilgili akıllı tahtadan destek alıyoruz. Mesela kum havuzu kullanıyoruz. Onlardan yardım alıyorum. Hamurlar şekiller ya da harfleri göstermelerini istiyorum. İsimlerini yazmalarını istiyorum. O şekilde çalışmalar yapıyorum.” (mknatsız alfabe, etkileşimli tahta, kum havuzu, oyun hamuru)

Ö9: “İlk hafta genellikle bahçede etkinlikler yaptırmaya çalışıyorum. Doğadaki materyallerle çizgiler çizdirmeye çalışıyorum yani dizerek taşları dizerek yapıyor. Yaprakları kullanarak harfe benzer şekiller yaptırıyorum... Çalıştığım okulda akıllı tahta var geçen sene birinci sınıfa okuduğum için bunu söylüyorum akıllı tahtadan bol bol faydalandık. Daha sonra işte fotokopiler vererek işte öğrencilere. Onlardan bol bol çizgi çalışmaları boyama çalışmaları yaptık. Yine oyun hamuru çok kullandık. Bahçede bahçemiz büyük. Toprak alanlar var. Toprak alanlara çubuklarla şekiller çizdirdim. Kum havuzu yerine doğayı kullandık.” (taş, yaprak, etkileşimli tahta, oyun hamuru, doğadaki malzemeler)

Ö10: “... Renkli basılı hazır kaynaklar, akıllı tahta ve kılavuz çizgili tahta kullanıyorum. Oyun hamurları iyi oluyor. El kaslarını geliştiriyor. Akıllı tahtada etkinlik yapıyoruz. Hem hoşlarına gidiyor. Hem de öğreniyorlar. Tahtaya parmakla bir şeyler çizmek hoşlarına gidiyor.” (etkileşimli tahta, kılavuz çizgili tahta, oyun hamuru)

İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Kullanılan Kaynaklara İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Sınıf öğretmenleri ilk okuma yazmaya hazırlık sürecinde hangi kaynakları kullanmaktadır?” şeklindedir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. İlk Okuma yazmaya hazırlık sürecinde kullanılan kaynaklar

Kategori	Kod	f
Yazılı kaynaklar	Ders kitapları	10
	Yardımcı kaynaklar	8
	Kendi geliştirdiği yazılı kaynaklar	1
Dijital kaynaklar	İnternet kaynakları	8
Sürelili yayınlar	Dergiler	1
Toplam		28

Tablo 7’den de anlaşıldığı gibi, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, ilk okuma yazmaya hazırlık sürecinde en çok yazılı kaynakları kullanmaktadır. Katılımcıların tamamı, yazılı kaynak olarak ders kitaplarını tercih etmektedir. Ayrıca, büyük bir kısmı internet ve yardımcı kaynakları da kullandıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların bu alt probleme ilişkin doğrudan ifadelerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

Ö1: “Öncelikle işte bizim ders kitabımız var. O ders kitabımızda okuma yazma ile ilgili iki ayrı kitabımız var. Bir ilk dönem kullandığımız, bir de ikinci dönem okumaya geçtikten sonra. Öncelikle kendim MEB’in kullandığı yazılı kaynakları, sonra ekstra çeşitli internetten çeşitli eğitim sitelerinden aldığım kaynakları kullanıyorum. Ayrıca kendim de hazırlıyorum. Kendim hazırlayarak çocukların seviyelerine uygun şekilde çünkü hani Ankara’daki bir öğrenciyle Burdur’daki ya da şehir merkezindeki öğrenci ile köydeki öğrencilerin yaşantıları birebir aynı değil. Onlara yönelik çocukların en yakınından başlayarak etkinliklere yer vermeye çalışıyorum. Bazen hani bize MEB’in uygulamış olduğu bir müfredat var. O müfredatı uygulamak zorunda olduğum için bazen bu durum bizi kısıtlıyor.” (ders kitabı, internet kaynakları, kendi geliştirdiği yazılı kaynaklar)

Ö5: “Ders kitaplarını, yardımcı kaynaklar, dergiler, çeşitli internetten bulduğum yine envanterlerle bunlarla yapmaya çalışıyorum.” (ders kitabı, yardımcı kaynaklar, dergiler, internet kaynakları)

Ö8: “Yardımcı kaynak alıyoruz. Ders kitapları kullanıyoruz ama bazen yetersiz kalabiliyor. Onun dışında internetten etkinlik çalışmaları indiriyoruz. Bunlar yeterli oluyor zaten yazılı kaynak olarak.” (yardımcı kaynaklar, ders kitapları, internet kaynakları)

Ö9: “Milli eğitimin bize sunduğu kaynaklardan, kaynak kitaplardan fotokopiler çekiyorum. İnternette indiriyorum çalışma kağıtları. Bunları yaptırarak öğrencilerime faydalı olmaya çalışıyorum.” (ders kitapları, yardımcı kaynaklar, internet kaynakları)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin deneyimlerine dair bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ilk okuma yazmaya hazırlık sürecinin planlanmasında öğrencilerin genel hazırbulunuşluklarını dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Clay (2010) tarafından da belirtildiği gibi, her çocuğun okul öncesi dönemdeki deneyimleri ve kazandığı fırsatlar farklıdır, bu nedenle her çocuğun aynı olduğu varsayılmamalıdır. Çalışmadan elde edilen bir başka bulgu, sınıf öğretmenlerinin, planlamalarında öğrencilerin okulöncesi eğitim geçmişlerini göz önünde bulundurduklarıdır. Okul öncesi eğitimin, birinci sınıfa başarılı bir geçiş yapabilmek açısından büyük öneme sahip olduğu bilinmektedir (Entwisle ve Alexander, 1998). Alanyazındaki çalışmalar, okul öncesi eğitimin, çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri ya da dil becerilerinin gelişimi açısından ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin; Erkan ve Kırca’nın (2010) yapmış olduğu çalışmada okulöncesi eğitim alan çocukların, okulöncesi eğitim almayanlara göre hazırbulunuşlukları arasında anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, Demir ve Kale (2023) araştırmalarında, okulöncesi eğitim alan öğrencilerin okula hazırbulunuşluklarının, okulöncesi eğitim almayanlara daha göre yüksek olduğu belirlemişlerdir. Harmandar ve Arıkan (2020), okulöncesi dönemdeki çocukların ailelerinin dil becerilerini destekleyici çalışmalarının erken okuryazarlığın gelişimine katkı sağladığını tespit etmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 6’sı ilk okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına iki hafta, 2’si bir-iki hafta, 1’i bir hafta ve 1’i de iki-üç hafta süre ayırdıklarını belirtmişlerdir. Tomlinson (2001), her öğrencinin farklı öğrenme hızına sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık aşamasına farklı süreler ayırmaları, öğrencilerin bireysel özelliklerini ve hazırbulunuşluklarını dikkate aldıkları söylenebilir. Araştırmanın verilerin toplandığı dönemde uygulamada olan MEB (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda okuma yazmaya hazırlık aşamasının süresine dair bir bilgiye yer verilmemiş olması, araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulamalarındaki süre farklılıklarının bir nedeni olabilir. Buna karşın, 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda okuma yazmaya hazırlık haftası, uyum haftasından sonraki hafta olarak belirlenmiş ve bir haftalık süre ile sınırlandırılmıştır (MEB, 2024).

Çalışmada, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazmaya hazırlık sürecinde daha çok motor beceriler ve fiziksel gelişim, duyuşsal gelişim ve yaratıcılık çalışmalarına yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu süreçte öğretmenlerin en sık tercih ettikleri etkinlikler arasında, çizgi çalışmaları,

oyun hamuru etkinlikleri, boyama ve kes yapıştır çalışmalarını yer almaktadır. Çocukların ince motor becerileri, çizim, boyama, heykel yapımı ve kes yapıştırma gibi etkinliklerle desteklenebilir (Berk, 2014). Araştırmadan elde edilen bulgular, alanyazınla karşılaştırıldığında motor becerilerini desteklemeye yönelik etkinliklerin kullandığı anlaşılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise, ilk okuma yazmaya hazırlık sürecinde dinleme eğitimi çalışmalarına yalnızca bir öğretmenin yer vermesidir. Oysa Türkçe Dersi Öğretim Programında okuma yazmaya hazırlık aşamasında dinleme eğitimi çalışmaları yapılması önerilmektedir (MEB, 2019; MEB, 2024).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı, ilk okuma yazmaya hazırlık sürecinde gösterip yaptırma tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, düz anlatım yöntemi de katılımcıların büyük bir kısmı tarafından tercih edilen yöntemler arasında yer almaktadır. Demirel'in (2017) de belirttiği gibi, gösterip yaptırma yöntemi bir işlemin önce öğretmen tarafından gösterilmesine daha sonra öğrenciye yaptırılarak öğretilmesine dayanır. Düz anlatım ise öğretmenin bir konuyu öğrencilere anlatarak öğretmesine dayanan eski yöntemlerden biridir (Gökalp, 2019). Araştırmaya katılan öğretmenlerin gösterip yaptırma ve düz anlatım yöntemlerini tercih etmeleri, öğretmen merkezli yaklaşımları tercih ettiklerini göstermektedir. Çalışmada elde edilen bir başka bulgu, öğretmenlerin yarısından fazlasının süreçte eğitsel oyunlardan yararlanmalarıdır. Eğitsel oyunlar, öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve duyuşsal olarak öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlayarak oyun yoluyla öğrenmelerini sağlayan bir araçtır. Oyunlar doğal bir öğrenme deneyimi sunar (Aykaç ve Köğçe, 2021). Bu nedenle, oyun etkinliklerinin okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde kullanımı, öğretmenler ve aileler tarafından teşvik edilmektedir (Xu, 2008).

Çalışmada, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, öğrencilerine ilk okuma yazmaya hazırlık sürecinde sanat ve yaratıcılık odaklı materyaller kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu materyaller arasında en sık tercih edilenler ise oyun hamurları ve boya kalemleridir. Yapılan araştırmalar, oyun hamuru gibi materyallerin çocukların ince motor gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Wijaya, Darizal, Sabillah, Annasai ve Fitri, 2024). Araştırmada elde edilen bir başka bulgu ise, etkileşimli tahtaların en çok kullanılan öğretim araçları arasında yer almasıdır. Etkileşimli tahtalar, ilkokullarda popüler bir öğretim-öğrenme aracı olarak kullanılmaktadır (Northcote, Mildenhall, Marshall ve Swan, 2010). Kırbaş (2018) tarafından yapılan bir araştırmada ise etkileşimli tahta kullanımının, dinlediğini anlamada ve bilginin kalıcılığının sağlama konusunda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, ilk okuma yazmaya hazırlık sürecinde en çok yazılı kaynakları kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların tamamı, yazılı kaynak olarak ders kitaplarını tercih etmektedir. Bu bulgu, Şahin ve Karakuş (2023) tarafından yapılan araştırmada, mesleki kıdemi fazla olan ortaokul matematik öğretmenlerinin EBA ve internet gibi araçlar yerine ders kitaplarındaki örnekleri daha çok kullandıkları bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmaların bulgularından hareketle, öğretmenlerin ders kitaplarını temel bir kaynak olarak gördükleri söylenebilir. Çalışmadan elde edilen bir başka bulgu, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin büyük bir kısmının internet kaynaklarını kullandığıdır. Bilindiği gibi, Covid-19 pandemisi Türkiye ve dünya genelinde eğitimin bir süreliğine uzaktan yapılmasına neden olmuştur. Yılmaz ve Toker (2022) tarafından yapılan bir araştırmada, pandemi ile birlikte başlayan acil uzaktan eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin dijital yeterliklerini geliştirdiği ortaya konulmuştur. Özdemir, Kanak ve Bilbay (2023) tarafından yapılan bir başka araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin teknolojik araç gereçlerin kalıcı öğrenmeyi sağladığı görüşünde olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının yazılı kaynaklarla birlikte dijital kaynaklara başvurmaları, kaynak çeşitliliği açısından olumlu bir bulgu olarak yorumlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunabilir:

- Çalışmada, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, ilk okuma yazmaya hazırlık sürecinin planlanmasında öğrencilerin okulöncesi eğitim alıp almamalarını ve öğrencilerin genel hazırbulunuşluklarını dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Bu sürecin etkin bir şekilde planlanabilmesi için, öğrenciler birinci sınıf başlamadan daha sistematik değerlendirmeler yapılması önerilmektedir.

- Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazmaya hazırlık sürecinde dinleme çalışmalarına yeterince yer vermedikleri belirlenmiş, bu doğrultuda dinleme eğitimi çalışmalarına daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.
- Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin genellikle gösterip yaptırma ve düz anlatım gibi teknikleri tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlere, öğretmen merkezli tekniklerin yanı sıra, eğitsel oyunlar, akran öğretimi, yaparak yaşayarak öğrenme ve drama gibi öğrenci merkezli teknikleri daha fazla kullanmaları önerilmektedir.
- Çalışmada, oyun hamuru, boya kalemleri gibi sanat ve yaratıcılık odaklı materyallerin ve etkileşimli tahta gibi eğitim teknolojilerinin sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Bu materyallere ek olarak, kum havuzu, makas, lastik, ip ve tıraş köpüğü gibi duyuşal ve fiziksel materyallerin de kullanılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Aktaş Usta, P., & Şahin, A. E. (2023). İlkokul birinci sınıfta okuma yazmaya hazırlık dönemi uygulamalarının nitel bir analizi. *TEBD*, 21(3), 1952-1974. <https://doi.org/10.37217/tebd.1340688>
- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arı, A., & Özcan, E. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu düzeylerinin, okuma yazmayı öğrenmelerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (47), 74-90.
- Arslantaş, H. İ., & Cinoğlu, M. (2010). İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 81-92.
- Aykaç, M., & Köğçe, D. (2021). *Eğitsel oyunlar ile matematik öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Babayiğit, Ö., & Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284. <https://doi.org/10.17556/erziefd.334982>
- Başar, M., & Tanış Gürbüz, H. M. (2020). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 1-20. <https://doi.org/10.35233/oyea.666563>
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 257-277.
- Berk, L. E. (2014). *Development through the lifespan*. (6th Ed.). Pearson Education.
- Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 87-100.
- Boyer, N., & Ehri, L. C. (2011). Contribution of phonemic segmentation instruction with letters and articulation pictures to word reading and spelling in beginners. *Scientific Studies of Reading*, 15(5), 440-470. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.520778>
- Bozgün, K. (2022). Sınıf öğretmenlerinin covid-19 sürecinde ilkokuma ve yazma öğretimi deneyimleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1026-1040. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-1096803>
- Carrell, P. L. (1988). Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading. P. L. Carrell, J. Devine, & E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 103-113). New York: Cambridge University Press.
- Clay, M. M. (2010). *How very young children explore writing*. Pearson
- Creswell, J. W. (2023). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). (Gözden Geçirilmiş 7. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelenk, S. (2019). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demir, S., & Kale, M. (2023). Okul öncesi eğitim durumlarına göre öğrencilerin ilkokula hazırbuluşluk düzeylerinin belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 78-96. <https://doi.org/10.37217/tebd.1187736>
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme Sanatı*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary school journal*, 98(4), 351-364. <https://doi.org/10.1086/461901>
- Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380. <https://doi.org/10.16916/aded.851724>

- Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 94-106.
- Farrell, T. S. C. (2002). A strategic approach to teaching reading. *Nanyang Technological University & National Institute of Education*, 21(2), 133-140.
- Gökalp, M. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi: Yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Harmandar, D., & Arıkan, A. (2020). Erken okuryazarlık becerilerine yönelik dil destek çalışmalarında ailelerin tercihleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1183-1203. <https://doi.org/10.16916/aded.774896>
- Kargın, T., & Karataş, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin gözünden küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim aracılığıyla ilk okuma yazma öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1264-1284. <https://doi.org/10.16916/aded.982002>
- Kırbaş, A. (2018). The effect of interactive whiteboard applications supported by visual materials on middle school students' listening comprehension and persistence of learning. *Universal Journal of Educational Research*, 6(11), 2552-2561. <https://doi.org/10.9761/JASSS243610.13189/ujer.2018.061120>
- Kuşdemir Kayıran, B., & Karabay, A. (2012). A study on reading comprehension skills of primary school 5th grade students--Learning basic reading and writing skills through phonics-based sentence method or decoding method. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2854-2860.
- Maviş, F. Ö., Özel, Ö., & Aslan, M. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırılması (Tokat İli Örneklemi). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 8(28), 481-494. <https://doi.org/10.9761/JASSS2436>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] MEB (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> adresinden 18 Ekim 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024). İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden 2 Kasım 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Northcote, M., Mildenhall, P., Marshall, L., & Swan, P. (2010). Interactive whiteboards: Interactive or just whiteboards?. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(4), 494-520.
- Özcan, A. F. ve Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 69-103. <https://doi.org/10.17336/igusbd.61470>
- Özcan, A. F., & Saydam, E. N. (2021). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin Covid 19 salgın sürecinde ilk okuma yazma öğretimine yönelik algıları. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3(2), 62-86. <https://doi.org/10.47157/jietp.949255>
- Özdemir, G., Kanak, M., & Bilbay, A. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç gereç kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 42(2), 563-606. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1306905>
- Petscher, Y., Cabell, S. Q., Catts, H. W., Compton, D. L., Foorman, B. R., Hart, S. A., ... & Wagner, R. K. (2020). How the science of reading informs 21st-century education. *Reading research quarterly*, 55(S1)267-282. <https://doi.org/10.1002/rrq.352>
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C., Morrow, L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E., & Woo, D. (2001) A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5(1), 35-58. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0501_2
- Sağırılı, M., & Coşkun, L. (2021). Öğrencilerin okul olgunluklarının okuma yazma sürecine etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(37), 4072-4103. <https://doi.org/10.26466/opus.913538>
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Research Council Washington, DC: National Academic Press.
- Şahin, M., & Karakuş, F. (2023). Ortaokul matematik öğretmenlerinin oran-orantı konusunun öğretiminde kullandıkları örneklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(4), 1213-1234. <https://doi.org/10.34056/aujef.1108729>
- Tok, Ş., Tok, T. N., & Mazı, Ö. A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53), 123-144.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Edition). ASCD.

- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An Introduction to theories and models*. (2th Ed.). New York: Guilford Publications.
- Trapp, C. M. (1995). *The effects of school entry age and gender on reading achievement scores of second grade students*. Retrieved from ERIC Database. (ED379633).
- Tural, Ö., & Oral, B. (2015). İlk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 96-121. <https://doi.org/10.14582/DUZG>
- Vural, M. (2005). *En Son Değişiklikleriyle İlköğretim Okulu Ders Programları ve Öğretim Kılavuzu (1.-5. Sınıf)*. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.
- Wijaya, R. G., Darizal, D., Sabillah, M. I., Annasai, F., & Fitri, E. S. M. (2024). The effect of playing playdough and collage on improving fine motor skills in early childhood in terms of independence. *Retos*, 51, 1146–1152. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.101396>
- Wilson, K. M., & Trainin, G. (2007). First-grade students' motivation and achievement for reading, writing, and spelling. *Reading Psychology*, 28(3), 257-282.
- Xu, Y. (2008). Children's social play sequence: Parten's classic theory revisited. *Early Child Development and Care*, 180(4), 489-498. <https://doi.org/10.1080/03004430802090430>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, F., & Kayahan Yüksel, D. (2022). Uzaktan eğitim yoluyla sunulan ilk okuma-yazma öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 56-68.
- Yılmaz, E. O., & Toker, T. (2022). COVID-19 Salgını öğretmenlerin dijital yeterliklerini nasıl etkiledi?. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2713-2730. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.896996>

Extended Abstract

Introduction

In the first grade of primary school, students begin to learn reading and writing. Teaching reading and writing is a process that includes specific methods and techniques. In Türkiye, different first reading and writing teaching methods have been used from the past to the present. Akyol (2018) lists these methods as “Sound teaching method”, “Pictorial sound method”, “Reading from sound method”, “Sentence analysis method”, and “Sound-based first reading and writing teaching”. Since the 2005-2006 academic year, “Sound-Based First Reading and Writing Teaching” has been used for teaching first reading and writing in Türkiye. The Sound-Based First Reading and Writing Teaching method is implemented in three stages: “preparation for first reading and writing”, “starting and progressing in first reading and writing”, and “independent reading and writing”. “Preparation for first reading and writing” is the first of these stages (Ministry of National Education [MoNE], 2019).

The preparation stage for first reading and writing, which forms the focus of this research, aims to support students’ social, emotional, physical, and language development through listening training, correct breathing exercises, finger, hand, and arm muscle development activities, pencil holding, coloring, line work, and hand-eye coordination exercises (MoNE, 2024). Research on the practices of the preparation period, which is the first and critical stage of first reading and writing instruction, is limited. No research has been found other than the study by Aktaş Usta and Şahin (2023). This research aims to determine the experiences of primary school teachers in the preparation process for first reading and writing.

The problem of this research is framed by the question: “What are the experiences of primary school teachers regarding the preparation process for first reading and writing?” In this study, answers to the following sub-problems were sought:

1. What do primary school teachers pay attention to when planning the preparation process for first reading and writing?
2. How much time do primary school teachers allocate to the preparation process for first reading and writing?
3. What kind of activities do primary school teachers have students do during the preparation process for first reading and writing?
4. Which methods and techniques do primary school teachers apply during the preparation process for first reading and writing?
5. Which materials and tools do primary school teachers use during the preparation process for first reading and writing?
6. Which resources do primary school teachers use during the preparation process for first reading and writing?

130

Method

In this research, which aims to determine the experiences of primary school teachers regarding the preparation process for first reading and writing, the phenomenological research design, one of the qualitative research methods, was adopted. The data of the research were collected through a semi-structured interview form from 10 primary school teachers working in state primary schools affiliated with the Ministry of National Education in Burdur province during the 2022-2023 academic year. The obtained data were analyzed using the content analysis method.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

The majority of primary school teachers participating in the study stated that they take into account students’ general readiness and preschool education status when planning the preparation process for first reading and writing. Research in the literature shows that preschool education contributes to children’s readiness levels (Demir and Kale, 2023; Erkan and Kırca, 2010).

Among the primary school teachers participating in the study, six stated that they allocated two weeks to preparation activities for first reading and writing, two allocated one to two weeks, one allocated one week, and one allocated two to three weeks.

Primary school teachers participating in the study stated that they mostly include activities focused on motor skills and physical development, sensory development, and creativity in the preparation process for first reading and writing. Among the most frequently preferred activities by teachers in this process are line work, play dough activities, coloring, and cut-and-paste activities. Another finding obtained from the research is that only one teacher included listening training activities in the preparation process for first reading and writing. However, the Turkish Language Curriculum suggests conducting listening training activities during the preparation stage for reading and writing (MoNE, 2019; MoNE, 2024).

Primary school teachers participating in the study stated that they prefer teacher-centered methods such as demonstration and direct instruction. Additionally, some teachers stated that they also use student-centered methods such as educational games and learning by doing.

Primary school teachers participating in the study stated that they use art and creativity-focused materials in the preparation process for first reading and writing. Among these materials, play dough and coloring pencils are the most frequently preferred. Research shows that materials such as play dough have a significant effect on children's fine motor development (Wijaya, Darizal, Sabillah, Annasai, Fitri, 2024). Another finding obtained in the research is that interactive whiteboards are among the most commonly used teaching tools. In a study conducted by Kırbaş (2018), it was concluded that the use of interactive whiteboards is effective in understanding what is heard and ensuring the permanence of knowledge.

Primary school teachers participating in the study stated that they mostly use textbooks in the preparation process for first reading and writing. They also stated that they benefit from the Internet and supplementary resources. The fact that primary school teachers resort to digital resources along with written resources has been interpreted as a positive finding in terms of resource diversity.

Based on the findings obtained from the research, the following recommendations can be made:

- More systematic evaluations should be conducted before students begin first grade in order to effectively plan the preparation process for first reading and writing.
- A greater emphasis should be placed on listening activities during the preparation phase for first reading and writing.
- Student-centered techniques should be used more frequently alongside teacher-centered methods during the preparation process for first reading and writing.
- Sensory and physical materials should be incorporated along with art- and creativity-focused materials to enrich the preparation process for first reading and writing.

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





Okul Öncesi Eğitime Devam Etmekte Olan Çocukların Motor Gelişimi: Uzmanların Görüş ve Önerileri¹

The Motor Development of Children Currently Attending Preschool Education: Opinions and Recommendations of Experts

Kadriye ÇAKMAK²
Semra TİCAN BAŞARAN³
Kevser ÖZAYDINLIK⁴

doi: 10.38089/iperj.2025.209

Geliş Tarihi: 21.01.2025

Kabul Tarihi: 21.03.2025

Yayınlanma Tarihi: 31.03.2025

Özet: Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocukların motor gelişimlerine yönelik uzmanların görüş ve önerilerini ortaya koymaktır. Çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Veri seti; 2023-2024 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 6 okul öncesi öğretmeni, 3 spor/hareket uzmanı ile 3 fizik tedavi ve rehabilitasyon uzmanından oluşan 12 kişilik çalışma grubundan yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı yüz yüze bireysel görüşmelerle toplanmıştır. İçerik analizi, temel olarak öğretmen ve uzmanların son yıllarda okul öncesi eğitime devam eden çocukların motor becerilerinde hareketsiz yaşam tarzına bağlı gerilemeler gözlemlediklerini ve bu gerilemelerin çocukların diğer alanlardaki gelişimlerini de olumsuz etkilediği görüşünde olduklarını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Motor gelişim, erken çocukluk, okul öncesi eğitim

Abstract: The aim of this study is to examine the opinions and recommendations of experts regarding the motor development of children enrolled in preschool education. Qualitative research design was employed in the study. Data were collected through face-to-face individual interviews using a semi-structured interview form, with a study group consisting of 12 participants: 6 preschool teachers, 3 sports/movement specialists, and 3 physical therapy and rehabilitation specialists, all working in preschool education institutions during the 2023–2024 academic year. Content analysis revealed that teachers and specialists have observed a noticeable decline in preschool children's motor skills in recent years, primarily attributed to increasingly sedentary lifestyles. Furthermore, it was emphasized that this decline negatively affects children's development in other domains as well.

Keywords: Motor development, early childhood care, preschool education

¹ Bu araştırma birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

² Doktora Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, kadriyecakmak@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0002-3377-9378>

³ Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, semrabasaran@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2734-7779>

⁴ Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, baykara@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6747-3644>

Giriş

Çocukların sağlıklı birer birey olabilmesi ve gelişimsel kazanımları elde edebilmesi için okul öncesi dönem önemli bir süreçtir (Kağıtçıbaşı vd., 2004). Bir çocuğun yaşamın ilk yıllarındaki başarısı tüm yaşamındaki başarıya temel olabileceği gibi yetersiz veya niteliksiz bir başlangıç da aynı şekilde hayat boyu devam edecek olumsuzluklara sebep olabilir. Dolayısıyla başlangıç eğitiminin niteliği çocuğun gelişimini belirleyen temel etmenlerden birisi olarak görülmektedir (Baran, vd., 2007; Tuğrul, 2005). Çocuğun doğuştan getirdiği kapasitesini açığa çıkarmasında ve onu geliştirmesinde okul öncesi eğitimin yeri yadsınamaz. Bu noktada çocuğun okul öncesi dönemde aldığı eğitimin ve bu eğitimin çerçevesini belirleyen öğretim programlarının niteliğinin de oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür (Haktanır, 2011).

Okul öncesi dönemde en hızlı ilerleme kaydedilen gelişim alanlarından biri de motor gelişimdir. Motor gelişim çocuğun hem çevreyi hem de kendisini tanıması, bağımsızlık kazanması ve sosyal uyumu açısından önemlidir (Akın, 2015). 2013-2024 yılları arasında uygulamada kalan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda motor gelişim, beş kazanım alanından biri olarak tanımlanmıştır (MEB, 2013).

Merkezi sinir sisteminin gelişimi ile paralel olarak istemli hareketlilik kazanma becerisi olarak ifade edilebilen motor gelişim özellikle erken çocukluk dönemindeki planlı ve düzenli fiziksel etkinliklerden olumlu etkilenmektedir (San-Bayhan ve Artan 2004). Yaşamın ilk yıllarında kazanılan motor beceriler, ileride daha dengeli, güçlü ve çevik olmalarına katkı sağlamaktadır (Feldman, 2004). Çocukların edindiği her yeni motor beceri, vücutlarının içinde buldukları alana dair yeni hakimiyetler kazanmalarını, çevresi hakkında daha çok bilgiye ulaşmasını desteklemektedir. Motor hareketlerin gelişimi, vücudun farklı bölümlerinin uyum içinde çalışmasını gerektirir. Bu koordinasyon süreci, bedensel olgunluk düzeyi ile yapılan tekrar ve pratiklere bağlı olarak ilerler.

Ömür boyu devam eden motor gelişim, bireyin fiziksel yapısında ve sinir-kas sisteminde meydana gelen değişimlerin yanı sıra, motor becerilerin kazanılması, azalması ve dengelenme süreçlerini de kapsar. Motor beceriler; hız, denge, koordinasyon ve kuvvet gibi çeşitli hareket türlerini içerir. Motor gelişim, fiziksel gelişimi içine almakla birlikte, bilişsel süreçlerin de bu gelişim sürecine dahil olduğunu göstermektedir (Coşkun, 2010; Garcia ve Garcia, 2006; Guillaume, 1999). Motor gelişim alanında alanyazına yoğun katkılar sağlamış olan Gallahue ve Ozmun (1995), doğum öncesinden ileri yaşlara kadarki dönemi kapsayacak olan bir motor gelişim modeli geliştirmiştir. Model; kendi içinde hiyerarşik ve aşamalı olan dört dönemden oluşmaktadır. Bu aşamalar şu şekilde açıklanabilir:

1. Refleksif Hareket Dönemi (0-1 yaş): Bu dönemde bebekler, merkezi sinir sisteminin gelişimi doğrultusunda istem dışı refleks hareketleri sergiler. Doğumdan sonraki ilk aylarda hayatta kalma refleksleri (emme, yakalama, moro refleksi vb.) baskındır. Zamanla, bu refleksler yerini istemli hareketlere bırakmaya başlar.

2. İlkel Hareket Dönemi (1-2 yaş): Bebeklikten erken çocukluk dönemine geçişte, istemli hareketler gelişmeye başlar. Bu aşamada çocuklar, denge, yer değiştirme ve nesne kontrolü gibi temel hareket becerilerini kazanmaya başlarlar. Bu beceriler, ilerleyen yaşlarda daha karmaşık hareketlerin temelini oluşturur.

3. Temel Hareket Dönemi (2-7 yaş): Bu dönemde çocuklar, motor becerilerini daha bilinçli ve kontrollü bir şekilde kullanmaya başlarlar. Koşma, atlama, fırlatma ve yakalama gibi temel motor beceriler bu dönemde kazanılır. Aynı zamanda, birey çevresel etmenlerden etkilenerek hareketlerini şekillendirmeye başlar.

4. Sportif Hareket Dönemi (7 yaş ve üzeri): Bu aşamada birey, daha önce kazandığı temel hareket becerilerini spesifik spor dalları veya daha karmaşık fiziksel aktivitelerle bütünleştirmeye başlar. Hareketlerin doğruluğu, koordinasyonu ve etkinliği artar. Birey, spor veya fiziksel aktivitelerde ustalaşarak motor yeteneklerini ileri seviyeye taşır.

Gallahue ve Ozmun'un (1995), motor gelişim dönemleri incelendiğinde, bu araştırmada yer alan çalışma grubunun, motor gelişim aşamalarından temel hareketler dönemi içinde bulunan okul öncesi eğitime devam eden çocuklar olduğu görülmektedir. Bu dönemde çocuklar, ilgilerini çeken bir etkinlikte meşgul olmadıkları sürece hareket etmeye yönelik yüksek bir enerjiye sahiptirler. Koşma, zıplama ve

atlama gibi hareketleri gerçekleştirmek için sürekli fırsat ararlar. Bu durum, gelişimsel sürecin doğal bir sonucudur. Ayrıca, bu dönemde büyük kas gelişimi kemik gelişiminden daha hızlı ilerlediği için çocuklar lokomotor hareketleri daha etkili bir şekilde gerçekleştirebilmekte ve bu tür aktiviteleri yapmaya daha istekli olmaktadır (Çelebi, 2010). Dolayısıyla motor becerilerin ve hareket ihtiyacının uygun şekilde desteklenmesi oldukça önemlidir. Ancak günümüzde değişen yaşam koşulları içerisinde aşırı beslenme (Cleland vd., 2008; Kimbro vd., 2011), yeşil alanların ve oyun alanlarının azalması nedeniyle hareketliliğin kısıtlanması (Tandon vd., 2012) gibi nedenlerle motor gelişim olumsuz etkilenmektedir. Bu unsurların yarattığı olumsuzlukların azaltılabilmesi için, uyaran açısından zengin ortamlar sunulmalıdır (McFarland, 2011).

Gallahue ve Ozmun (2006), çocukların hareket ile ilgili deneyimlerinin, harekete ait alt yapılarının ve performanslarının artırılmasında eğitimin önemini vurgulamaktadır. Benzer şekilde vücut farkındalığı ile fiziksel yeterliliğin gelişiminde, koordinasyon ve denge becerilerinin artırılmasında hareket içeren programlar da etkilidir (Wang, 2003).

Bazı çalışmalar, (Grissmer vd., 2010; Madigan vd., 2018), okul öncesi dönemdeki motor becerilerin geleceğe yönelik olarak akademik beceri hakkında önemli ipuçları verdiğini göstermiştir. Bu çalışmalarda; çift taraflı (bilateral) koordinasyon olarak ifade edilen; vücudun her iki tarafını eş güdümlü (koordineli) kullanma becerisinin akıcı zekâ, ince motor becerilerin de görsel işleme becerisi üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Van der Fels vd., 2015). Genel olarak gelişim alanlarında yaşanan herhangi bir aksaklığın diğer bütün alanları etkilemesi kaçınılmazdır (Boz, 2011). Motor gelişimde yaşanabilecek aksaklıkların da başta psiko-sosyal gelişim olmak üzere, bilişsel gelişim, öz bakım ve hatta dil gelişimini etkilediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Boz, 2011; Derri vd., 2001; Özbar, 2007).

Alanyazına bakıldığında, pek çok alandan araştırmacının motor gelişime dair çalışmalarda bulunduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim dönemindeki çocuklarla yapılan çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalar arasında ebeveyn görüşlerine başvuru yapılan araştırmalar olduğu gibi (Akgül vd., 2019; Arslan-Karaküçük, 2008; Güleş ve Erişen 2013; Ihmeideh; 2019, Kıvanç, 2020; Özkubat; 2013; Rodriguez, 2019), öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmalar ((Erol ve Taşdere, 2022; Hedlin, 2019; Sert, 2016; Vardi ve Demiriz, 2019; Yılmaz-Bolat, 2019) da olabilmektedir. Diğer taraftan hem yerli hem de yabancı çalışmalar arasında motor gelişim alanına müdahale edilen deneysel çalışmalar daha çok yer almaktadır (Akçınar vd., 2020; Cohrdes vd., 2019; Coşkun, 2010; Dilek; 2019; Kerkez, 2007; Ulutaş vd., 2017). Ancak bu çalışmaların hiçbirinde çocuklarla uzun süre çalışan birden fazla disiplin alanından uzmanın görüşüne başvurularak, motor gelişimin mevcut durumuna ve gelecekteki olası değişimlerine dair bulgular elde edilmemiştir. Bu haliyle bu çalışmanın alana farklı bir bakış açısı getirmesi hedeflenmektedir. İlave olarak okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların motor gelişimlerinin, uzman görüşlerine dayalı olarak incelenmesinin; yalnızca çocuğun sağlıklı gelişiminin desteklenmesi açısından değil, aynı zamanda okul öncesi eğitim programının geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gibi alanlara da katkı yapacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada okul öncesi eğitimdeki çocuklarla yakın temas içinde olan okul öncesi öğretmenleri ile spor/hareket ve fizik tedavi uzmanlarının okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocukların motor gelişimlerine yönelik görüş ve önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Okul öncesi öğretmenleri, spor/hareket uzmanları ve fizik tedavi uzmanlarının;

1. Okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocukların motor gelişimlerinin mevcut durumu hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocukların motor gelişimlerini etkileyen etmenlere yönelik görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesi eğitimde çocukların motor gelişiminin desteklenme durumuna yönelik görüşleri nelerdir?
4. Okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocukların motor gelişimlerinin gelecekte olası değişimine yönelik görüşleri nedir?
5. Okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocukların motor gelişimlerini desteklemeye yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, temel nitel araştırma deseni ile kurgulanmıştır. Nitel araştırmalar, olguların ardındaki anlamları keşfetmeyi, insan deneyimlerini nasıl yorumlayıp anlamlandırabileceğimizi anlamayı hedefleyen, esnek bir yapıya sahip ve araştırmacının katılımcı bir rol üstlendiği bir yaklaşım olarak tanımlanır (Merriam, 2009). Bu tür araştırmalar, zengin betimlemeler kullanarak tümevarımcı bir yöntemi benimser (Glesne, 2011). Bu doğrultuda çalışmada okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocukların motor gelişimleri uzmanların bakış açısıyla incelenmiş, uzmanların çocukların motor gelişimleri hakkındaki görüş ve önerileri ortama konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde çocuklarla çalışmakta olan ve çalışmaya katılmaya gönüllü okul öncesi öğretmenleri, fizik tedavi ve rehabilitasyon uzmanları ile spor hareket uzmanları ile yürütülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri okullarda, Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon uzmanları özel fizik tedavi merkezlerinde, spor hareket uzmanları da yaz okulları, bireysel veya grup derslerinde okul öncesi eğitim çağındaki çocuklarla birebir çalışmış kişilerdir. Katılımcılar hem kartopu örnekleme hem de maksimum çeşitlilik teknikleri ile belirlenmiştir. Kartopu (zincir) örnekleme; evreni oluşturan birimlere ulaşmanın güç olduğu ya da evrenle ilgili büyüklük, derinlik vb. bilgilerin yetersiz kaldığı durumlarda kullanılmaktadır (Patton, 2002). Bu çalışmada da branşlara göre yapılan görüşmelerde katılımcıların önerdiği çalışmanın amacına uygun başka katılımcılar ile görüşmeler yapılmıştır. Paralel olarak katılımcılar, maksimum örnekleme yöntemi kullanılarak okul türü, yerleşim yeri, kıdem, yaş gibi ayrıntıların farklılaşmasına dikkat edilerek seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi, üzerinde çalışılan konuyla ilişkili birey çeşitliliğini mümkün olduğunca çalışma grubuna yansıtmaya odaklanır, ancak genelleme yapmak amacıyla çeşitlilik sağlama hedefi taşımaz (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Temel amaç, farklılık gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların bulunup bulunmadığını tespit etmek ve bu çeşitlilik doğrultusunda problemin çeşitli boyutlarını analiz etmektir (Marczyk vd., 2005). Bu doğrultuda çalışma grubuna araştırmanın konusu ile ilgili farklı uzmanlık alanlarından katılımcılar dahil edilmiştir.

Çalışma grubunun demografik özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Katılımcılar	Görev türü	Cinsiyet	Eğitim düzeyi	Kıdem (yıl)	Görev yapılan okul türü	Görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim yeri
KÖ1	Okul öncesi öğretmeni	K	Yüksek lisans	5	Özel kreş	Şehir merkezi
KÖ2	Okul öncesi öğretmeni	K	Lisans	8	Devlet anaokulu	Şehir merkezi
KÖ3	Okul öncesi öğretmeni	K	Doktora	12	Özel eğitim okulu	Şehir merkezi
KÖ4	Okul öncesi öğretmeni	K	Lisans	13	Devlet ilkokulu anasınıfı	Köy
KÖ5	Okul öncesi öğretmeni	K	Lisans	12	Devlet ilkokulu anasınıfı	Şehir merkezi
KÖ6	Okul öncesi öğretmeni	K	Lisans	15	Özel Okul	Şehir merkezi
KS1	Spor/hareket uzmanı	E	Lisans	17	Devlet ortaokulu anasınıfı	İlçe merkezi
KS2	Spor/hareket uzmanı	K	Yüksek lisans	9	Bağımsız	-
KS3	Spor/hareket uzmanı	E	Lisans	3	Özel kurs merkezi	Şehir merkezi
KF1	Fizik tedavi uzmanı	K	Lisans	7	Özel hastane	Şehir merkezi
KF2	Fizik tedavi uzmanı	K	Lisans	4	Özel klinik	Şehir merkezi
KF3	Fizik tedavi uzmanı	K	Lisans	8	Özel rehabilitasyon merkezi	İlçe merkezi

K = Katılımcı, Ö = Öğretmen, S = Spor/hareket Uzmanı F = Fizik Tedavi Uzmanı

Tablo 1'e bakıldığında çalışma grubunun çoğunluğunun ($f = 10$) kadın ve okul öncesi öğretmenlerinden ($f = 6$) oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin 4'ünün devlet okullarında (ilkokul ortaokul birlikte bir kurumun içindeki anasınıfı, bağımsız anaokulu, ilkokul bünyesindeki anasınıfı ve özel eğitim okulu), 2'sinin özel kurumlarda (kreş ve özel okul bünyesindeki anasınıfı) çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin daha çok il merkezinde bulunan kurumlarda görev yaptıkları, bir okul öncesi öğretmenin köyde görev yaptığı görülmektedir. İl merkezinde yer alan okullar sosyo-ekonomik düzeyi farklı bölgelerde yer almaktadır.

Spor ve hareket uzmanlarının ikisi erkek, biri kadındır. Uzmanlardan biri, bir devlet okulunda hem ilkokul hem ortaokul düzeyinde beden eğitimi öğretmenliği yapmakta, aynı zamanda 3-6 yaş grubu çocuklarla çalışmaktadır. Bir diğer uzman ise bağımsız olarak 3-12 yaş grubuna yoga ve mindfulness eğitimleri vermekte; hem çevrimiçi hem yüz yüze çalışarak her tür yerleşim yerindeki çocuklara ulaşabilmektedir. Son uzman ise 4 yaş ve üzeri çocuklara yıl boyunca ve yaz aylarında çeşitli branşlarda kurslar sunmaktadır.

Fizik tedavi ve rehabilitasyon uzmanlarının tamamı kadındır. Uzmanlardan biri, özel bir hastanede çocuklarla çalışmaktadır. Diğer bir uzman, kendi açtığı merkezde çocuklara yönelik fizik tedavi hizmetleri sunmaktadır. Son uzman ise özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çocuklarla çalışmakta, aynı zamanda ihtiyacı olan çocuklara bireysel eğitimler vermektedir. Tüm uzmanlar hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren çocuklarla çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Görüşme, bireylerle sözlü iletişim kurarak onların bir konu hakkındaki düşüncelerini ve bu düşüncelerin arkasındaki nedenleri anlamaya amaçlar. Görüşmenin temel hedefi, iletişim kurulan kişinin araştırma konusuyla ilgili duygu, düşünce ve inançlarını anlamaktır (Merriam, 2009; Patton, 2002). Bu bağlamda, çalışmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı yüz yüze bire bir görüşmelerle toplanmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007; Patton, 2002). İki bölümden oluşan görüşme formun ilk bölümde katılımcıların demografik bilgilerine yönelik 6 soru yer alırken, ikinci bölümde okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocukların motor gelişimlerine yönelik toplam 9 soru yer almıştır. İkinci bölümde yer alan sorulardan bazıları şunlardır:

- Okul öncesi dönem çocuklarının yıllara göre motor gelişimlerindeki değişim/gelişime yönelik gözlemleriniz nelerdir? (Deneyimlerinize göre çocukların daha hareketli ya da hareketsiz oluşları ile ilgili gözlemleriniz nelerdir?)
- Sizce bu sorunların kaynağı nelerdir? (Toplumsal yaşam, teknolojik gelişmeler veya insanın yaşam şeklini düşündüğünüzde bunların motor gelişim ile ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?)
- Okul öncesi dönemdeki çocukların motor gelişimlerinin desteklenmesi için neler önerirsiniz? Sizce neler yapılması gerekiyor? (Aileler, ev ortamı, yaşam şekli, okul, öğretmen, gibi başlıklarla ele alırsanız ne gibi önerileriniz olur?)

Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde, okul öncesi öğretmeni olan birinci yazarın gözlem ve deneyimlerine ek olarak literatürden yararlanılarak aday sorulardan oluşan bir havuz oluşturulmuştur. Bu havuz, araştırma sorularıyla ilişkilendirilmiş ve en uygun maddeler seçilerek taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Taslak form, nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyimli uzmanların yanı sıra ($f = 2$), eğitim programları ve öğretim ($f = 2$) ve okul öncesi eğitim ($f = 1$) alanlarında uzmanlar tarafından incelenmiştir. Uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda gözden geçirilen form çalışma grubunda olmayan 3 kişi ile (çalışma grubunda yer alan üç farklı gruptan birer kişi ile) denenmiştir. Deneme uygulaması sırasında anlaşılmadığı görülen bir soru çıkarılarak görüşme formu son şeklini almıştır. Çalışmanın yürütülebilmesi için Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan gerekli izin alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler 2023-2024 eğitim öğretim yılı süresince birinci yazar tarafından gerçekleştirilen yüz yüze bireysel görüşmelerle toplanmıştır. Ortalama 30 dakika süren görüşmelerde katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılarak onamları alınmıştır Birinci yazar ile aynı şehirde bulunan katılımcılarla yüz yüze yapılan bireysel görüşmelerin ses kaydı alınırken, farklı şehirlerde bulunan katılımcılarla çevrim içi araçlarla (Zoom, Whatsapp ve Google Meeting ile) yapılan görüşmelerin görüntü-ses kaydı

alınmıştır. Görüşme sonrasında katılımcıların onayları alındıktan sonra görüntü kayıtları silinerek ses kayıtları veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların bilgilerinin sınıdığını hissetmemeleri için kişisel yoruma meydan verecek herhangi bir fikir belirtme veya mimikten kaçınılmış ve tarafsızlık korunmaya çalışılmıştır. Sorular aynı ses tonu ve aynı sırayla katılımcılara yöneltilmiştir. En kısa görüşme 18 dakika sürerken en uzun görüşme 42 dakika sürmüştür. Elde edilen görüşme kayıtları şifreli bir bilgisayarda ve şifreli bir klasörde saklanmaktadır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Simsek, 2011). Her görüşme dikkatlice tekrar tekrar okunarak kodlamalar yapılmıştır. Elde edilen kodlar araştırmaya dâhil olan diğer araştırmacı ile karşılaştırılmış, ortak olmayan kodlar konusunda uzlaşa sağlanmıştır. Bu şekilde olası yanlılık veya gözden kaçırma vb. hataların en aza indirilmesi amaçlanmıştır. Daha sonra bu kodlar araştırma sorularıyla uyumlu uygun başlıklara göre kategorize edilmiştir. Bulgular sayısal verilerle desteklenerek, temalar arasında karşılaştırılma yapılabilmesi amaçlanmıştır. Metin içinde doğrudan alıntılara yer verilerek, katılımcıların bakış açısının ham hali sunularak, çarpıtma ve taraflılıktan kaçınılmaya çalışılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği tehdit eden etmenleri kontrol altında tutmak amacıyla çeşitli ölçütler ve bu doğrultuda alınabilecek tedbirler önerilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu doğrultuda, çalışmada geçerlik ve güvenilirliği arttırmak için yapılan çalışmalar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışmada alınan geçerlilik ve güvenilirlik önlemleri

Ölçüt	Alınan tedbirler
İnanılrlık	Çalışmanın amacına uygun bir yapıda çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışmanın amaçlarına uygun verilerin toplanabilmesi için görüşmelerde ek sorularla görüşmeler zaman baskı olmadan derinleştirilmiştir. Görüşme formunun oluşturulması, verilerin analizi ve çalışmanın tamamına ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuştur. Görüşmeler sonrasında görüşme kayıtlarına ilişkin olarak katılımcıların onayı alınmıştır. Çalışma konusu ile ilgili olduğu düşünülen üç farklı taraf çalışma grubuna dahil edilerek veri çeşitlemesi yapılmıştır. Kod ve temaların oluşturulmasında olabildiğince yansız davranılmıştır. Bulguların sunumunda, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar sunulmuştur.
Aktarılabirlik	Çalışmanın benzer bağlamlarda tekrar edilebilirliği açısından süreçlerin ayrıntılı bir şekilde sunulmasına dikkat edilmiştir.
Tutarlılık	Temalar içinde ve temalar arasında ilişkilendirmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgular diğer araştırmaların bulguları ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Elde edilen bulguların ve çalışmanın tamamının tutarlılığı için uzman görüşlerine başvurulmuştur.
Onaylanabilirlik	Elde edilen bulguların ve onlara dayalı yapılan çıkarımların veri setine dayanıp dayanmadığına yönelik olarak çalışma grubundaki farklı gruplardan birer katılımcının ve üç uzmanın görüşlerine başvurulmuştur.

Bu çalışmada, bulguların kendi içinde tutarlı ve kuramsal çerçeveye uygun olması sağlanarak, araştırmanın veri toplama, analiz ve yorumlama süreci hakkında ayrıntılı tanımlamalar yapılarak geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin katılımcılardan doğru ve etik bir şekilde toplanması ve katılımcıların ifadelerinin en doğru şekilde yorumlanabilmesine özen gösterilerek iç geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Bulguların sunumunda, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak içerik zenginleştirilmiş; bulguların yorumlanmasında ise temalar içinde ve temalar arasında kurulan ilişkilendirmelerle tutarlılık sağlanmıştır. Dış geçerlilik için ise örneklem, amaca uygun kişilerden oluşturulmaya çalışılmış ve verilerin farklı başlıklar altında benzer yorumlar olacak şekilde

tekrar edilip edilmediği değerlendirilmeye çalışılmıştır. Güvenilirlik için ise; farklı veri toplama yöntemleri ile veri çeşitlemesi amaçlanarak güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Yine çalışmaya farklı araştırmacıların dâhil edilmesi, araştırmacının ön yargılarının farkında olması sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada izlenen her bir yol ve yöntem ayrıntılı açıklanmış, veriler iki uzman tarafından analiz edilerek karşılaştırma yapılmış ve ham veriler başka araştırmacılar için de kullanılmak üzere saklanmıştır.

Bulgular

Araştırma sorularına yönelik toplanan verilerin içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

Motor Gelişimin Mevcut Durumuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının motor gelişimlerine yönelik elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3. Okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocukların motor gelişimlerinin mevcut durumuna ilişkin bulgular

Tema	Kod	Veri kaynağı
Kaba motor beceriler	Zıplama becerileri	KÖ1, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KS2
	Yürüme ve koşma şekilleri	KF2, KÖ5, KS3, KÖ1
	Dayanıklılık	KS2, KÖ1, KÖ4, KÖ5
	Kurallı oyunlara karşı tutumları	KF1, KÖ4, KÖ5
İnce motor-kaba motor becerileri dengesi	İnce motor becerileri	KS2, KÖ4, KF2
	Kaba motor becerileri	KÖ7, KÖ6
Günlük yaşam becerileri	Yetişkin desteği	KF2, KÖ4, KÖ2, KF1
	Motor planlama	KF1, KÖ5

Tablo 3 incelendiğinde uzmanların çocukların motor gelişim açısından geri olma durumlarına ait görüşlerinin kaba motor, ince motor-kaba motor becerileri dengesi ve günlük yaşam becerileri alanlarındaki gerilikler olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir.

Kaba motor becerileri teması altında katılımcılar çocukların zıplamakla ilgili sorunlar yaşadıkları, yürüyüşlerinin hantal olduğu ve düşmekten, yaralanmaktan çok korktukları yönünde görüşler bildirmişlerdir. Bunlara ek olarak çocukların yakan top gibi kurallı oyunları oynamakta da güçlük çektiklerini dile getirmişlerdir.

Diğer taraftan bazı öğretmenler çocukların kaba motor becerilerindeki genel gerilemenin zıplama şekillerinde yetersizlik veya bozukluk gibi bir sonucu da beraberinde getirdiğini düşünmektedir. KÖ1 ve KÖ5'in bu konudaki gözlemi şu şekildedir:

"...Gerçekten bu çocuklar denge, koordinasyon gibi kaba motor becerilerde oldukça yetersiz. Bunu koşarken ve yürürken hatta zıplarken daha net görebiliyoruz." (KÖ1)

"...Evet en kötüsü denge becerileri. ... mesela o kadar çok düşüyorlar ki. Zıplarken, yürürken, merdiven çıkarken bile... Özellikle okulun ilk günleri..." (KÖ 5)

Katılımcılar, kaba motor becerilerindeki yetersizliğin fark edildiği alanlardan birinin çocukların yürüme ve koşma becerileri olduğunu belirtmişlerdir. Her üç alandan katılımcılar, çocukların kas gelişimlerinin yavaş ve şekilsel olarak koşmalarının bozuk olduğu yönünde benzer görüşler bildirmişlerdir. KF2 yürüyüş ve koşma konusundaki mevcut durumu şu şekilde ifade etmiştir:

"Yürüyüşlerde çok ciddi bozulmalar var. Pek kimse farkında değil ama bence en sorunlu alanlardan birisi yürüme ve buna bağlı olarak koşma da diyebiliriz. Benzer kas grupları sonuçta" (KF 2)

Benzer şekilde katılımcılar, çocukların dayanıklılıklarının da gittikçe azaldığını, motor gelişim geriliği veya zayıflığına bağlı olarak fiziksel dayanıklılık sorunları ve çabuk yorulmaları gibi durumlarla da sık karşılaştıklarını belirtmişlerdir. KÖ4'ün bu konudaki gözlemi şu şekildedir:

“...Nasıl desem öyle çok iyi atlama zıplama yok sanki. Dengeleri zayıf. Çabuk yoruluyorlar. Biraz koşmalar, yorulduk, yürüseler yorulduk. Hareketli oyun oynatsam ayyy öğretmenim çok yorulduk. Sürekli yorulma serzenişi var aralarında.” (KÖ 4)

Bu sorunlara ek olarak kurallı oyunlara karşı da isteksiz olduklarını hatta geleneksel çocuk oyunları türündeki oyunları tam olarak beceremediklerini, bunun da motor gelişimdeki eksikliklerle ilgili olduğunu düşünen katılımcılar da mevcuttur. Bu türde bir sorundan bahseden KF1’in ifadesi şu şekildedir:

“...biz oyalanmak için oyun oynamak zorundaydık ama onların oyunlar önünde. Oyun ki beyni motor beceriyi geliştiren bir özellik. Oyundan kasıt sek sek mesela ya da yakan top. Simit vardı ip atlama... Bunlar hepsi denge koordinasyon egzersizleri. Çocuklukta bunların yapılma sebebi tamamen motor gelişimi etkilemesi. Ama şimdi kesinlikle geriledi. Çünkü sokakta oyun oynayan çocuk yok. Oyun kurabilen çocuk yok maalesef ki. Kurallı oyun tabii bunlar. Ama şimdiki çocukların çok işine gelmiyor kurallı oyunlar. Bence tam beceremiyorlar da. O yüzden kaçınıyorlar.” (KF1)

Katılımcıların, çocukların ince motor- kaba motor becerilerinin dengesi konusunda, fikir birliği içinde olmadıkları görülmektedir. Bazı katılımcılar kaba motor becerilerin daha gelişmiş olduğunu düşündüklerini ifade ederken, bazıları çocukların ince motor becerilerinin daha iyi durumda olduğunu belirtmişlerdir.

İnce motor becerilerin daha gelişmiş olduğunu düşünen katılımcılar buna sebep olarak, çocukların erken yaşta okula başlamaları veya okul öncesi eğitimin daha çok ince motor beceriyi desteklediğini düşünmelerini göstermişlerdir. Bu durumu KS2 şu şekilde ifade etmiştir:

“Bence okul öncesi eğitime giden ve gitmeyen çocuk en çok ince motorda fark ediyor. Şimdi örnek veriyorum benim kardeşim gitmedi. Yakından bildiğim için gözlemleyebildim. Kendi akranlarından, yakın akrabalarından falan gidenler oldu. Belirli bir yere kadar onlardan geride kaldı. Özellikle ince motorda. Fark edildi bu. Destekle falan bir yere kadar bu açık kapanabiliyor ama okul öncesi eğitim alan çocuklar dediğim gibi daha çok ince motorda fark ediliyor.” (KS2)

Ek olarak KF2, çocukların ince motor becerilerinin daha gelişmiş olmasında aile desteğinin önemine şu cümlesi ile dikkat çekmiştir:

“Mesela artık aileler daha bilinçli, daha bebekken ince motor becerilerini geliştirecek oyuncaklar alıyorlar, aynı zamanda artık oyuncak üretimi daha profesyonel, oyuncaklar artık uzmanlar tarafından çocukların el becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanıyor” (KF2)

Diğer taraftan bazı katılımcılar da ince motor becerilerinin kaba motor becerilerine göre daha geride olduğunu düşünmektedir. Buna sebep olan etkenlerden birinin okula başlama yaşının daha erkene çekilmesi olduğunu düşünen katılımcılardan KÖ7 bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

“...Bir yandan okula başlama yaşının erkene alınması motor becerilerini olumsuz etkiledi. Mesela nesnelere istenilen nitelikte kesmeleri veya iki satır arasına sayıları yazmaları, düğme ilikleme, parmak ucu ile boncuk vb. dizmeleri. Şöyle bi bakınca hepsi ince motor becerisi ve bu becerilerde bence geriler. Bu becerileri kazanmakta da zorlanıyorlar” (KÖ7)

Görüşlerin toplandığı diğer bir tema olan günlük yaşam becerileri temasında katılımcılar öz bakım becerilerinde ve buna bağlı olarak günlük yaşam becerilerinde de çocukların zayıf veya yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bu sebeple de yetişkin desteğine daha çok ihtiyaç duyduklarını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu noktada KF1’in görüşü dikkat çekicidir:

“...En basitinden kendi kardeşim benden 4 sene daha geç tuvalete gidebildi. O daha çok anneme ihtiyaç duyuyordu. Kendi aile içinde bile farkı gözlemleyebiliyorum... Nasıl desem anneye bağımlı. Bir bakışları ile her şeyi yaptırabiliyorlar. O yüzden de bu tamamen gelişimlerini etkileyebiliyor. Mesela bir çocuğun markete git dediğimde kaba motorla başlıyorum. Kalktı parayı aldı ayakkabılarını giydi. Markete gitti, geldi, yürüdü. Burada bile bir sürü kaba motor sayabilirken çocuklar bunu yapamıyor” (KF1)

Günlük yaşam becerilerinin geri olduğunu düşünen katılımcılardan bazıları buna sebep olarak motor planlama becerilerindeki eksiklik olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. KF1'in motor planlama ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Aslında eksiklik motor planlama. Sandalyeye oturması için mesela sandalyeyi çekmesi gerekiyor. Kolunu kullanması gerekiyor. Çocuklarda şu an planlama eksik. Motor planlama zaten eğitim hayatının da temeli. Becerileri peş peşe yapabiliye.”(KF1)

Motor Gelişimi Etkileyen Etmenlere İlişkin Bulgular

Katılımcıların çocukların motor gelişimini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Motor gelişimi etkileyen etmenler

Tema	Kod	Veri kaynağı
Yaşam tarzına bağlı etmenler	Toplumsal değerler Teknolojik gelişmeler Maddi imkânsızlıklar Çevresel şartlar	KS1, KS2, KS3, KF1, KF2, KF3, KÖ3, KS3, KF2 KF2, KÖ3, KS3 KÖ1, KF1
Ebeveynlere bağlı etmenler	Motor gelişime dair farkındalıkları Güvenlik endişeleri Çocuklara karşı tutumları	KF1, KÖ4 KÖ1, KF1, KÖ5 KF2, KF3, KÖ1, KÖ5
Biyolojik etmenler	Genetik Beslenme ve uyku Pandemi	KS1, KÖ1, KÖ3 KF3, KÖ1, KS3 KS1, KF3, KÖ1, KÖ3, KÖ7

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların çocukların motor gelişimini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinin “yaşam tarzına bağlı etmenler”, “ebeveynlere bağlı etmenler” ve “biyolojik etmenler” olmak üzere üç ana tema altında toplandığı görülmektedir.

Yaşam tarzına bağlı etmenler temasında katılımcılar toplumun giderek hareketsiz bir yaşam tarzına yönelmesinin çocukların motor gelişimin önündeki en büyük engel olduğu konusunda hemfikir oldukları söylenebilir. Bazı katılımcılar hareketsiz yaşam tarzının toplumsal, kültürel değerlerle ilişkili olduğunu düşünmektedir. Örneğin, KS1, hareketsiz yaşam tarzı ve toplumsal değerler arasındaki ilişkiye ilişkin yorumu şu şekildedir

“Yani mesela biz toplum olarak da hareketi desteklemiyoruz. Kaç aile var düzenli spor yapan. Kaç ailenin hayatına yerleşmiş bu. Çocuk kimi örnek alsın. Akşam TV karşısına geçip çekirdek çitlatıyor, telefona bakıyor mesela anne baba, çocuk neden spor yapma ihtiyacı hissetsin. Kültürümüzde yok.” (KS1)

Katılımcılar daha hareketsiz yaşam tarzının oluşumunda teknolojik gelişmelerin önemli bir payı olduğunu vurgulamışlardır. Bu değişimin eskiden bedenen yapılan işlerin yerini aletlerin almasının sebep olduğunu belirten katılımcılardan KÖ3 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Artık teknolojik aletler her işi yapıyor ya kimse hareket etmeye ihtiyaç duymuyor. O zaman da motor gelişim ilk etkilenen alan tabi bu durumdan...” (KÖ3)

Benzer şekilde evde boş zamanların, daha çok ekran karşısında geçirilmesinin motor gelişimi olumsuz yönde etkilediğini düşünen katılımcılar da mevcuttur. Bu yönde görüş bildiren KS3'ün ifadesi şu şekildedir:

“Ben mesela gözlemliyorum; çocuklar dışarda koşturup oynamak yerine hemen tableti alıyım... Hareketsizler. Direk çizgi film izleyeyim ama kalkmayayım, oturayım istiyorlar. Daha çok ben çocuklarda tablet bağımlılığı görüyorum. Bununla da ilgisi olduğunu düşünüyorum. En önemli sebebi ekran yani.” (KS3)

Motor gelişimi etkileyen hareketsiz yaşam şekli ile ilgili olarak, toplumda düzenli spor yapma bilincine sahip olunmamasını gösteren katılımcılardan KÖ3, maddi imkânsızlıkların da bu süreci olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedir.

“En büyük etken elbette ki ekonomik sebepler. Eğitimde fırsat eşitliği diye bas bas bağıırırken, fırsat eşitsizliğinin zirvesinde bir sistem yarattık. Çocuklar arasındaki sosyo-ekonomik fark çok arttı...Teknoloji çocukları hareketsizliğe itiyor. Tüm bu etkenler çocukların motor gelişimlerine olumsuz etki ediyor haliyle.” (KÖ3)

KF2 de maddi etmenler ile ilgili görüş bildirerek “Her çocuk için böyle aslında: Aile bilinçliyse ekstra dersler aldırıyor, kurslara, spora gönderiyor mesela. Bu tabii biraz da maddiyatla alakalı. Ailedeki çocuk sayısı da alakalı. Spor yapan harekete meyilli bir aileyse fark ediyor.” demiştir.

Katılımcıların sıklıkla vurguladığı bir başka konu, yaşanan serbest oyuna veya çocukların birbirleri ile serbest etkileşim içinde olmalarına izin verip vermemesidir. Günümüzde çoğunlukla çocukların yalnızca yanında bir yetişkin ile parklara gidip oyun oynayabildiklerini, bunun da motor gelişimin desteklenmesi hususunda yetersiz kaldığını düşünmektedirler. KÖ1 ve KF1’in konuya ilişkin görüşleri dikkat çekicidir:

“Apartmanda yaşamak önemli bir etken. Çocuğun serbest oynama ihtimali yok. Tek şansı ailenin onu parka götürmesi ama parkların durumu ortada. Çocukların parklarda doğru düzgün oynadığını görmüyorum. Oynuyorsa da aile gözetiminde ve “dur!, yapma!, etme!, düşersin!” şeklinde müdahale çok oluyor.” (KÖ1)

“Çocukların güvenlik vb sebeplerle sokağa çıkmamaları, çocukların sokağı keşfedememesine sebep oluyor ve bu durum hayal gücünü kısıtlıyor. Hayal gücü kısıtlanınca oyun yani motor beceri zaten evin içinde dört duvar içinde kısıtlanıyor. Dış çevre şartları kesinlikle buna çok etken. Yani apartman kültürü motor gelişimi çok olumsuz etkiliyor.” (KF 1)

Motor gelişimin önündeki engeller konusunda katılımcıların dikkat çektiği bir diğer unsur; ebeveynlerin motor gelişim alanına dair farkındalıklarıdır. Ebeveynlerin, çocuğun bu yöndeki ihtiyacını veya eksikliğini fark etmemelerinin, eksikliği kapatacak destek veya arayışa da sahip olmalarına sebep olduğunu düşünen KF1, bu tutumun oluşturduğu engeli şu şekilde ifade etmiştir.

“Motor gelişim ile ilgili bilinç kesinlikle yok. Yani mesela benim sekiz aylık çocuğu olan bir arkadaşımın çocuğu dönmüyordu. Onun için sorun teşkil etmiyordu bu durum, çünkü farkında değil. Yani anne babalar farkında olmadığı için çocuklardan zaten bir beklentiye girmiyorlar. Burada da çocuk benden bir şey beklenmiyor deyip daha da yapmıyor. Bilişsel gelişim daha ön planda ama motor gelişim göz ardı ediliyor. Çocuk bir şeyi yapamıyorsa ben onun yerine yaparım diyor ama mesela çocuk okuyamıyorsa, okuyamıyor hemen onun üzerine düşmeliyim diyor maalesef ki.” (KF1)

Ailelerin güvenlik endişesi ile çocukların serbest oynama sürelerini kısıtlaması veya yine güvenlik endişesi ile oyunlarına ciddi müdahalelerde bulunması motor gelişimi etkileyen bir diğer etmen olarak görülmektedir. KÖ5 ve KÖ1 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“...günümüzde aile yapısının, ülke ekonomisinin, şehir hayatının ve popüler kültürün etkili olduğunu düşünüyorum. Bir kere güvenlik zaftiyeti var, ailelerin bu konudaki endişeleri, şehir planlaması vs. gibi sebepler çocukları evlere ya da dar, kapalı alanlara hapsediyor. Özgür bir şekilde akranları ile ilişki kurarak oyun oynayamayan çocuklar hem motor becerilerde hem de sosyal duygusal becerilerde gelişimsel gerilik sergiliyorlar.” (KÖ5)

“...unutmadan ben açık hava dedim ama mesela benim park dediğim şey bir salıncak ve kaydırak. Çocuklar çok ilgi göstermiyor o tür şeylere. Aşırı güvenli olduğu için sıkıcı da. Ben öyle görüyorum. Bir yandan ben de öğretmen olarak aman düşmesin aman risk almasın falan. Veliye ne diyeceğim korkusuyla da baskılıyorum. Serbest değıller çok. Bunlar birleşince tamamen olumsuzluğu arttırıyorlar bence.” (KÖ1)

Ailelerin çocuklara yaklaşımı, sergiledikleri tutumun da motor becerileri üzerinde önemli etkileri olduğunu düşünen katılımcılardan KF3 gözlemini şu şekilde aktarmaktadır:

“Z kuşağı çok bağıımlı, çok bencil. Nasıl desem anneye bağıımlı. Çünkü anne sürekli sen dur ben yaparım diyor. Sorumluluk vermiyor. Onlar da bir bakışları ile her şeyi yaptırabiliyorlar. O yüzden de bu tamamen gelişimlerini etkileyebiliyor.”

Bu görüşü destekleyen bir diğer katılımcı KF2 de görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bunun sebepleri ailelerin çocuklarının günlük yaşam işlerini üstlenmesi, her tür yardımına daha çocuk istemeden koşması, çocukların sorumluluklarının azalmış olması olabilir. Artık çocukların neredeyse tek sorumluluğu ders çalışmak, geri kalan tüm işleri aileler yapıyor, çocuğuna yatağını toplaması gerektiğini ya da yemekten sonra tabağını kaldırması gerektiğini söyleyen aile çok az.” (KF2)

Bazı katılımcılar düzensiz beslenme ve yetersiz uykunun motor gelişim üzerinde olumsuz etkileri olduğunu düşünmektedirler. Konuya ilişkin olarak KF3 “Aslında beslenme düzeni de çocukları etkiliyor. Paketli gıdalar, işlenmiş gıdalar büyük ölçüde etkiliyor. Çocukların motor gelişimini de zihinsel gelişimini de etkiliyor. Kilo artışı oluyor mesela hantallaşılıyor çocuk.” şeklinde görüş bildirirken, benzer şekilde KS3’ün görüşü şu şekildedir:

“Bu yaş grubunda düzenli beslenme ve düzenli uyku biraz sıkıntılı. Bu durum sıkıntılı olan çocuklarda motor gelişim bariz belli oluyor. Düzenli beslenen, düzenli uyuyan, düzenli bir şekilde hareketli olan motor gelişim olarak her zaman olumlu yönde kendini belli ediyor.” (KS3)

Bu görüşlere ek olarak katılımcılar arasında genetik etmenlerin de doğrudan motor gelişimi etkilediğini düşünenler bulunmaktadır. Örneğin KÖ1 “Bence genetik etmen var, orası kesin. Çocuğun motor gelişimi geriyse mesela bakıyorum velinin de yürüyüşü bir değişik oluyor ya da aşırı ağırkanlı diyebileceğimiz türden oluyor” yönünde görüş bildirmiştir.

Katılımcıların motor gelişimin önündeki engellere dair görüşlerinin bir kısmı biyolojik etmenler temasında gruplanmıştır. Örneğin katılımcılar yaşanan COVID-19 salgınının çocukların motor gelişimini olumsuz etkilediğini, geriye götürdüğünü düşünmektedirler. KÖ7 düşüncelerini

“...pandemi de etkili oldu. Okula gelemediler dışarı çıkamadılar. Atlayıp zıplama imkânları olmadı çocukların 2 yıl. İlla ki geriledi motor beceriler” şeklinde ifade etmiştir. (KÖ7)

Okul Öncesi Eğitimde Motor Gelişimin Desteklenme Durumuna Yönelik Bulgular

Katılımcıların okul öncesi eğitimde motor gelişimin desteklenme durumuna yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

142

Tablo 5. Okul öncesi eğitimde motor gelişimin desteklenme durumuna yönelik görüşler

Tema	Kod	Veri kaynağı
Okul öncesi eğitim programı kaynaklı etmenler	Motor gelişim alanının desteklenme durumu	KÖ1, KÖ4, KÖ5 KF3
	Programın açık hava etkinliklerine teşvik durumu	KÖ1, KS1, KF2, KÖ6
Öğrenciye yönelik görüşler	Yaşa bağlı hazırbulunuşluluk durumları	KF2, KÖ6
	Motor becerilere dair öngörüler	KÖ6, KÖ2
Öğretmene yönelik görüşler	Öğretmenlerin mesleki tutumları	KF3, KÖ1, KÖ4
	Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri	KS1, KÖ1, KF1
Fiziki şartlara ve yardımcı personele yönelik görüşler	Sınıflardaki öğrenci sayıları	KF1, KÖ1, KÖ4,
	Sınıfların fiziki imkanları	KÖ1, KÖ4, KF1
	Yardımcı personel durumu	KÖ1, KÖ4
Ebeveynlere yönelik görüşler	Ailelerin talepleri	KS3, KÖ1
	Ailelerin farkındalıkları	KS3, KÖ1, KÖ3

Tablo 5’e bakıldığında; katılımcıların okul öncesi eğitimde motor gelişimin desteklenme durumuna ilişkin görüşlerinin beş tema altında toplandığı görülmektedir. Analiz sonuçları bu temalar altında belirtilen görüşlerin daha çok sorun odaklı görüşler olduğunu göstermiştir.

Katılımcıların okul öncesi eğitimde motor gelişimin desteklenme durumuna yönelik belirtmiş oldukları görüşler arasında ağırlığın okul öncesi eğitimi programı ile ilgili görüşlerde olduğu görülmektedir. Bazı katılımcılar, okul öncesi eğitim programının motor gelişimi yeterince desteklemediğini düşünmektedir. Katılımcılar çalışmanın verilerinin toplandığı esnada uygulamada olan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda motor gelişimin en az yer verilen gelişim alanı olduğuna dikkat çekmişlerdir. KÖ4’ün konuyla ilgili yorumu şu şekildedir:

“...program da bence etkili. Öyle çok hareketli bi programımız yok. Zaten hatırladığım kadarıyla motor gelişim kazanımı oldukça az. Hatta kazanımlar daha çok ince motora yönelik kaba motoru desteklemeye yönelik yeterli kazanım yok.” (KÖ4)

KÖ5’in, programın diğer gelişim alanlarına nazaran özellikle motor gelişimi desteklemede daha yetersiz kalmasının sonucu olarak öğretmenlerin de alanı ihmal ettiğine yönelik ifadesi dikkat çekicidir.

“Program çok eksik bu alanda çok az kazanım var. Biz de daha kolay gözden geçiriyor veya ihmal ediyoruz bu yüzden” (KÖ5)

Diğer taraftan MEB programlarının açık havada serbest oynamayı teşvik etmediğini bunun da motor gelişimi olumsuz etkilediğini düşünen katılımcılar da mevcuttur. Çocukların hem evde hem de okulda kapalı ortamlarda kalmalarının fiziki açıdan gelişimlerini olumsuz etkilediğini düşünen KÖ6, çocukların bir nevi “hapis” hayatı yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcının yorumu şu şekildedir:

“Çoğunlukla evde kapalı ortamdalar. Okulda da öyle kapalı ortamda yine ve ben açıkçası bu hallerine çok üzülüyorum. Bazen sınıfta bakıyorum çocuklar hapis gibi. Kışın mesela hiç açık havaya çıkmadan günler geçiriyorlar. Benim çalıştığım okulunun doğru düzgün bir bahçesi yok mesela tartan pist var işte altı plastik bir malzeme ile kaplı bir alan var. Oyun parkı var yani. Çocukların o küçükçük alanda bile gözü kalıyor sormadıkları gün yok. Ne zaman dışarı çıkacağız, dışarı çıkacak mıyız falan diye sürekli soruyorlar. Program zorunlu kalsa mesela her gün açık havada etkinlik yapmayı biz de uyarız” (KÖ6)

Katılımcılar, program dışında öğrenciye yönelik de görüşler bildirmiş “okula başlama yaşı”nı da bir sorun olarak ele almışlardır. Okul öncesi eğitime başlama yaşının motor beceriler üzerinde etkili olduğunu düşünen katılımcılardan KF2, “Bir yandan okula başlama yaşının erkene alınması motor becerilerini olumsuz etkiledi” şeklindeki ifadesiyle görüşünü bildirmiştir.

Katılımcıların, öğrenciye yönelik olarak görüşleri arasında yeterince desteklenmeyen motor becerilerin gelecek yaşamlarında yaratması muhtemel sorunlar da yer almaktadır. Örneğin KÖ6;

“Motor gelişiminin büyük bir kısmını okul öncesi dönemde tam tamamlayamayan çocukların, ilkökul ortaokul ve hatta lise hayatında sıkıntılar yaşayacağını düşünüyorum. Bu sıkıntılar özellikle iş hayatlarında çocuklarımıza olumsuz etkileyecektir. Çünkü motor gelişim sadece hareketle ilgili değil ki. Yani dikkati konsantrasyonu bile etkiliyor. Bunlar da hem okul hayatında hem de iş hayatında önemli şeyler. Başarıyı getiren şeyler. Ama biz okulda bu kısmı göz ardı ediyoruz ve çocukları bu yönde desteklemiyoruz” şeklindeki ifadesi ile duruma oldukça kapsamlı bir yorum getirmiştir.

Katılımcılar, öğrencilerin yanı sıra öğretmenlere yönelik de değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tutum ve yeterliliklerinin çocukların motor becerilerinin gelişimini etkileyen bir etmen olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin motor gelişime bakış açısı, gün içinde öğrenme öğretme süreçlerinde motor gelişimi destekleyici etkinliklere yer verme durumu, çocukları gözlemlene becerisi gibi konuların çocukların gelişimini etkilediğini düşünen katılımcılar bulunmaktadır. Bunlara örnek KÖ4 ve KÖ1’in öz-eleştirisini gösterilebilir:

“Motor gelişim şimdi düşününce en az önem verdiğimiz alan gibi geliyor. Daha çok bilişsel becerilere odaklanıyoruz sanki. Önemli bir alan aslında. Bir de sanki sadece ince motora daha çok odaklanıyoruz. Kalem tutma, makas kesme vs., onun dışında çok çalışmıyoruz gibi motor gelişime” (KÖ4)

“Ben açıkçası yeterince bu alanı destekliyor muyum diye sorgularsam kendimi, tabi ki yeterli değil. Bizim üstümüzde bilişsel alana yönelik daha çok baskı var mesela ona daha çok eğiliyoruz diyebilirim” (KÖ1)

Yine tutum dışında öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri de katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer alan olduğu göze çarpmaktadır. Özellikle fizik tedavi uzmanları ve spor hareket uzmanlarının bu konuda görüş bildirdiği dikkat çekmektedir. KS1:

“...Verilen eğitim, eğitimi veren hocanın düzeyi vs. çok önemli. Oradaki kriter hocanın düzeyi. Anatomi biliyor mu, kas sistem biliyor mu? İyi bir hoca ile iyi bir eğitim düzeyi ile iyi bir eğitim ile

çocuklar yeterince desteklenir ve gerçekten bir yerden gelişmeye başlayabilir olumlu yönde” şeklindeki ifadesiyle görüşünü bildirmiştir.

Katılımcıların motor gelişimin mevcut durumu ile ilgili görüşlerinin bazılarının fiziki şartlar ve yardımcı personel ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar sınıfların oldukça kalabalık ve fiziki şartlar açısından yetersiz olmasını motor gelişimin yeterince desteklenmemesinin temel nedenleri olarak görmekteyiz. Benzer şekilde yardımcı personel olmamasının da öğretmeni kısıtlayan bir etmen olduğunu düşünmektedirler. Bu eksikliklerin, öğretmenin hedeflediği kazanımlara ulaşmasını güçleştirdiğini düşünen KÖ1’in konuya ilişkin görüşü şu şekildedir

“Çocuklar sürekli oturmaya sabit bir şekilde ders dinlemeye teşvik ediliyorlar. Anasınıfları küçük, yardımcı personel yok. Öğretmen günü kurtarmaya çalışıyor çoğunlukla.” (KÖ1)

KF1’in görüşleri durumu şu şekilde özetlemektedir:

“Çok desteklediğini düşünmüyorum bazı okullarda jimnastik kursu var, ya da beden eğitime önem veren okullar var ama özellikle anasınıflarında şu an desteklendiklerini çok düşünmüyorum. Çocuklar ağırlıklı olarak serbest oyun oynuyor veya çizgi çalışması yapıyorlar. Kalabalık sınıflarda buna yönelik bir şeyler yapmak için yer yok. Bir minder taşımak için 3 masa boşaltmak gerekiyor, boşaltamazsın. O yüzden çocuklar sadece ince motor çalışıyorlar. Onu da zaten bir öğretmenle 30 çocuk veya 20 çocuk ne kadar yapabilirse. Bence yeterli değil.” (KF1)

KÖ1’de benzer bir yorumla, durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Zaten bizler de yani öğretmenler çok dur, yapma, etme diyoruz hep. Ne yapalım şimdi kalabalık sınıfta herkes istediği gibi hareket ederse biz de işin içinden çıkamıyoruz. Dolayısıyla çocukların hareketi okulda baya bir kısıtlanıyor” (KÖ1)

Katılımcılar aileler ile ilgili bazı konulara da dikkat çekmişlerdir. “Aileler” teması altında bazı katılımcılar, ailelerin çocukların okulda kaldıkları sürece motor becerilerini desteklemeye zaman ayrılması veya motor gelişimi destekleyici etkinlikler yapılmasına yönelik taleplerinin olmadığını, bu tür etkinlikleri önemsemediklerini, kendilerinin de zamanlarının olmadığını düşünmektedirler. KÖ1 bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

Bizim üstümüzde bilişsel alana yönelik daha çok baskı var mesela ona daha çok eğiliyoruz diyebilirim” (KÖ1)

Bir diğer katılımcı KS3 de bu konuda farkındalıklarının az olmasından kaynaklı taleplerinin de olmadığını belirtiyor:

“Ailenin farkındalığı bu konuda düşük. Çünkü şöyle bir şey; okuldan geldikten sonra zaten kalan süre çok kısıtlı. Çocuklar 5’te geliyor çoğunlukla kreşten ya da okul öncesi kurumundan. Aileler çalışan aileler. Kendilerine ayıracak vakitleri yok, çocuğa ayırdıkları vakit kısıtlı olduğu için bu süreçte farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu düşünmüyorum”. (KS3)

Okul Öncesi Eğitime Devam Etmekte Olan Çocukların Motor Gelişimlerinin Gelecekte Olası Değişimine Yönelik Görüşler

Katılımcıların öncesi eğitime devam etmekte olan çocukların motor gelişimlerinin gelecekte olası değişimine yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 6 da verilmiştir.

Tablo 6. Gelecekte motor gelişim alanında yaşanabilecek olası değişimlere yönelik görüşler

Tema	Kod	Veri kaynağı
Fiziksel değişimler	Fiziksel görünüme bağlı değişimler Fiziksel beceriye bağlı değişimler	KÖ4, KF1, KS2, KS3, KÖ1, KÖ2 KF1, KS3
Duygusal değişimler	Duygu durum değişiklikleri Özgüven değişimleri	KS2, KÖ4, KF1 KS3 KS2
Öz bakım becerilere dair değişimler	Günlük yaşam becerilerinde değişiklikler Teknolojik gelişmelerin öz bakıma etkisi	KÖ1, KF1 KÖ2, KÖ3, KS3, KF2

Tablo 6’ya bakıldığında katılımcıların motor gelişim ile ilgili olarak gelecekte bekledikleri olası değişimlere yönelik görüşlerinin üç tema altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların büyük kısmı,

gelecekte yaşanılacak fiziksel değişimlere bağlı olarak çocukların motor becerilerinde gerileme olmasını beklediklerini belirtmişlerdir.

Bu tablonun, görüşmelerden elde edilen “motor gelişimi etkileyen etmenler” verileri ile tutarlı olduğu göze çarpmaktadır. Katılımcılar motor gelişimde sorun yaşama sebebini yaşam şekline, ebeveyn tutumlarına ve biyolojik etmenlere bağlı olduğunu belirtmişlerdi. Bu veriye dayalı olarak katılımcıların gelecekte aynı sorunların yaşanmaya devam etmesi durumunda benzer gerilemelerin artarak devam edeceğini öngördükleri söylenebilir.

Katılımcıların bu gerilemeleri, duruş bozuklukları, kaslarda zayıflık, koordinasyon problemleri gibi alanlarda görülmesini bekledikleri tespit edilmiştir. Hali hazırda yaşam şekline bağlı motor gelişim gerilemelerini tespit eden katılımcılar gelecekte de fizyolojik olarak önemli gerilemeler olmasını öngörmektedir. Katılımcılar, yaşanılması muhtemel gerilemelerin sonucu olarak çocukluktan itibaren duruş (postür) bozuklukları görülme olasılığının daha fazla olacağını düşünmektedirler.

Örneğin KÖ1, “*Böyle giderse çok ciddi sorunlar oluşacak. Hem sağlık açısından duruş bozuklukları vs. çok görülecek. Kamburluk, omurga eğriliği (skolyoz) mesela.*” diyerek öngörüsünü belirtmiştir.

Çalışmaya katılan fizik tedavi uzmanları ve spor hareket uzmanlarından bazıları uzun vadede hareketsiz bir yaşamın zamanla kaslarda da gelişim geriliğine neden olacağını düşünmektedirler. KF1 bu konudaki görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“*Hareketsizlik ve sonucunda kas zayıflığı olacak çocuklarda, şimdiye göre daha kilolu ama kas olarak daha zayıf çocuklar olacaklar.*” (KF1)

Gelecekte obezitenin çok daha sık karşılaşılan bir sağlık sorunu olacağı ve bunun da motor gelişimi olumsuz etkileyeceğini düşünen katılımcılardan KS3’ün ifadesi ise şu şekildedir:

“*Şu an günümüzde obezite vs. var ama gelecekte daha ciddi sorun olacağını bekliyorum açıkçası. Çünkü ben kendi yaptığım araştırmada da bunu öngörmüştüm aslında. Yaşam şekli vs. yani şu anki yine iyi. Bundan 15-20 yıl sonrayı düşündüğümüzde gerçekten çok sıkıntı. Yanlış beslenme motor gelişimi de kötü etkileyecek insanlar şişmanladıkça daha zor hareket edecek. En olumsuz bu değişim olacak benim öngörüm.*” (KS3)

Benzer şekilde yaşanması muhtemel fiziksel gelişim sorunlarının koordinasyon, denge gibi fiziksel becerilerde de sorunlara yol açacağını öngören katılımcılardan birisi olan KF1 görüşünü şöyle dile getirmiştir:

“*Çocuklarda ağırlık aktarımı dediğimiz şey mesela sağ sol kullanımı tamamen bozulacak. Sağ sol koordineli kullanımı. Yani mesela çocuklar bir şey taşıırken sağa sola ağırlık aktarır. Bunda aksama olacak. Sağ solu aynı anda kullanma; bilateral koordinasyon orta hattı geçme aynı anda sağ solu kullanma gibi*” (KF1)

Katılımcılar fiziksel değişimlerin yanı sıra gelecekte duygusal bir takım olumsuz değişimler de beklediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bazıları gelecekte çocukların duygusal gelişiminin motor gelişimdeki yavaşlamadan olumsuz etkilenebileceğini, bedensel rahatsızlıkların artacağını, sağ sol bedeninin eş zamanlı kullanımı ile ilgili sorunlar yaşanabileceğini bu sorunların da çocukların duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyeceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. KS2’nin konuya ilişkin öngörülleri şu şekildedir:

“*Motor gelişim göz ardı edildikçe duygusal gelişimleri de olumsuz etkileniyor. Yani hareketsiz olan çocuğun duygu durumu da etkilenecek. Enerjilerini attığında motor becerileri gelişen çocukların duygu kontrolleri, oto kontrolleri daha yüksek oluyor. Yani o iniş ve çıkışların kontrolünü daha iyi yapıyorlar. Denge tutabiliyorlar en azından. Yani sadece motor gelişim olarak bakmamak gerekiyor...*” (KS2)

KS3 de motor becerilerin körelmesi/desteklenememesi sonucunda özgüven eksikliklerinin oluşabileceğini düşünmektedir.

“*Ben en çok motor becerileri özgüvenle ilişkili olduğunu düşünüyorum yani çocuğun motor becerileri köreltikçe özgüveni de etkilenecektir bundan.*” (KS3)

Yine gelecekte yaşanacak motor beceri alanındaki gerilemelerin, günlük yaşam becerilerine olumsuz yansımaları katılımcılar tarafından olası görülmektedir:

“Hareketsizlik arttıkça günlük yaşam becerileri de aksayacak bence.” (KÖ1)

Bu görüşe ek olarak KÖ2, teknolojik gelişmeler sonucunda gerileyecek motor becerilerin, insanların öz bakım becerilerinin körelmesine veya unutulmasına yol açacağını öngördüğünü ifade etmektedir:

“İnsanların hareketsiz yaşam sonunda pek çok sağlık sorununu erken yaşta yaşayacaklarını düşünüyorum. Teknolojinin hızla gelişmesi motor gelişimi olumsuz etkileyecektir. İlerde kopan düğmeleri bile robotlara diktireceklerini düşünüyorum. Böyle böyle pek çok beceri unutulacak. İhtiyaç kalmayacak.” (KÖ2)

Okul Öncesi Eğitimde Motor Gelişimin Desteklenmesine Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Katılımcıların okul öncesi eğitimde motor gelişimin desteklenmesine yönelik önerilerinden elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Okul öncesi eğitimde motor gelişimin desteklenmesine yönelik öneriler

Tema	Kod	Veri kaynağı
Okul öncesi eğitim programına yönelik öneriler	Programın içeriği	KÖ1, KÖ3, KÖ4, KÖ5, KS1
	Motor gelişime yer verilme durumu	KÖ1, KS1, KÖ2, KÖ3
Öğretmenlere yönelik öneriler	Mesleki gelişim	KF2, KÖ1, KÖ4, KS3, KS1
	Sosyo-ekonomik durum	KS3, KÖ3
Ebeveynlere yönelik öneriler	Yaşam tarzı	KÖ1, KÖ6, KS2, KF1, KS3
	Teknoloji kullanımı	KS1, KÖ1, KÖ2, KÖ4, KÖ5, KF1 KS3,
	Öz bakım ve sorumluluk	KF2, KÖ2, KÖ6
	Sportif etkinlikler	KS1, KS2, KS3, KF1, KF2, KÖ1, KÖ6

Tablo 7’de, katılımcıların okul öncesi eğitime devam eden çocukların motor gelişimindeki sorunlara yönelik çözüm önerilerinin üç tema altında gruplandığı görülmektedir. Söz konusu önerilerin katılımcıların hem mevcut durumu betimlerken gözlemledikleri sorunlarla hem de gelecekteki olası sorunlara yönelik olduğu söylenebilir.

Katılımcıların önerilerinin bir bölümünün okul öncesi eğitim programına yönelik olduğu görülmektedir. Sadece okul öncesi öğretmenleri değil, spor hareket uzmanları ve fizik tedavi uzmanlarının da okul öncesi eğitim programının her şeyden önce çocukların fiziksel olarak daha aktif olmasını sağlaması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Katılımcılardan KS1 konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Programın da bu alanları desteklemesi lazım. Çocuğu harekete teşvik etmesi lazım. Hep ders, hep ders. Çocuk evde hareketsiz, okulda hareketsiz. Nasıl gelişsin motor beceri.” (KS1)

Diğer taraftan programın motor gelişime yer verme düzeyinin daha fazla olması, bunun için motor gelişime yönelik kazanımların artırılmasını, buna paralel olarak öğretmenlerin motor gelişime yönelik etkinliklere daha fazla yer vermesi önerilmektedir. Motor becerilere yönelik kazanımların niteliğine de vurgu yaparak bu alanın güçlendirilmesi yönünde görüş bildiren KÖ2 şu ifadeleri kullanmıştır:

“Sadece programda yıl boyu kazandırılması istenen psiko motor gelişim kazanımlarının çok genel ifadeler içerdiğini, işte; yürür, koşar ... gibi ifadeler bizim için amaç olmamalı bence. Gözlemlenen becerinin ayrıntılarına değinilmesi gerektiğini düşünüyorum. Nasıl yürüyor, nasıl koşuyor o da önemli.” (KÖ2)

Öğretmenlere yönelik öneriler temasında katılımcılar, öğretmenlerin motor gelişim alanına daha hâkim olmalarını, çocukların motor gelişim eksikliklerini belirleyebilecek ve onları destekleyebilecek mesleki yeterliklere sahip olmalarını önermişlerdir. Öğretmen katılımcılardan KÖ4, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine dair önerilerde bulunmuştur:

“Ne biliyim belki öğretmenlere eğitim falan verilmeli. Çünkü gerçekten hiç bilmiyor kimse bence yani o alanı. Motor alan kendiliğinden gelişir gibi geliyor sanki bize.” (KÖ4)

KÖ1 de gelişimin bütüncül olmasına dikkat çekerek çocukların çok yönlü gelişmesinin öneminden bahsetmiş, motor becerisinin diğer alanlara olan etkisine şu şekilde vurgu yapmıştır:

“Okulda işte sadece sayı rakam okula hazırlık değil okul öncesi her alanda desteklenmeleri gerekiyor. Bunu öğretmenlerin kavraması lazım. Bir de aslında motor beceriyi destekleyince de her alanı desteklemiş oluyorsunuz bunu bilmiyor öğretmenler onların da bilinçlenmesi lazım” (KÖ1)

KS1’de öğretmenlerin motor gelişim alanına hâkim olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin motor gelişime yönelik alt yapı yetersizliklerinin çocukların motor gelişimi ile ilgili yaşadığı sorunları tespit etmesinin önünde engel olacağını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Öğretmenin konuya hâkim olması lazım. Çocuk hangi alanda eksik. Yürüme mi, koşma mı, atma mı, denge mi, neyse. Kas bilmesi lazım, anatomi bilmesi lazım. Bunları iyi bilmesi lazım.” (KS1)

KS3 ise farklı bir açıdan konuya bakmış, öğretmenlerin iş yükünün azaltılarak ekonomik olarak daha rahat hale gelmelerinin onların çocuklara yaklaşımının kalitesinin arttıracağını, bu sayede öğretmenlerin, çocukları daha iyi gözlemleyebileceklerine ve gelişimlerine daha çok destek olabileceklerine inandığını belirtmiş ve şu ifadeleri kullanmıştır:

“Öğretmenlerin daha az evrak işleri yapması, ekonomik olarak rahat olması iş verimliliğini arttıracağı gibi çocukların bireysel gelişimlerini gözlemleyip, yönlendirmesi daha kolay olacaktır. ... öğretmene gereksiz iş yükü yüklemek yerine bireysel iletişimlerini arttıracak zamanı tanımak gerekir ki şu anda sistemde öğretmenler ekonomik ve iş yükü olarak yıprandığı için verimlilikleri azdır” (KS3)

Katılımcıların öneri getirdikleri temalardan birinin aile teması olduğu görülmektedir. Motor gelişimin gerileme sebepleri arasında özellikle vurguladıkları uzun süre ekranda kalmaya bağlı hareketsizlik nedeniyle katılımcılar, önerilerinde çocuklar için ekran süresinin kısıtlanması gerektiğine güçlü bir vurgu yapmışlardır. Çocukların ekran yerine açık havada, doğada daha aktif oldukları alanlarda vakit geçirmeleri gerektiğini, bunun için uygun koşulların oluşturulmasını, çocukların mümkün olduğunca bir spor branşına yönlendirilerek düzenli spor yapmalarının sağlanmasını önermektedirler. Aşağıda sırasıyla KÖ1, KÖ6 ve KS2’nin görüşlerine yer verilmiştir:

“Çocukların ekrandan uzaklaşması çok önemli. Artık iyice bağımlı oldular. Bu durum eğitim hayatlarını da sosyal hayatlarını da çok etkiliyor. Ekran yerine açık havada zaman geçirmeleri lazım” (KÖ1)

“Evde TV ya da telefon ile oynamaları yerine mesela park ve bahçelerde yaşıtları ile vakit geçirmelerini öneriyorum” (KÖ6)

“Onun dışında seçeceği bir spora yönlendirmelerini istiyorum. Yoga olur basketbol olur futbol olur voleybol olur boks olur” (KS2)

Motor gelişimin desteklenmesi önerileri arasında çocukların daha fazla günlük işlerde ve kendi öz bakımlarında sorumluluk almaları gerekliliği yer almaktadır. Ailelerin çocuklarının motor gelişimlerinin desteklenmesine yönelik önerilerinin daha çok günlük işlerde ve kendi öz bakımında çocuğa daha fazla sorumluluk vermeleri yönünde olduğu görülmektedir. Ailelerin günlük olarak çocuklara yapabilecekleri birtakım işler vermeleri ve öz bakımlarına yönelik işlerde kendi kendilerine yetebilir olmaları için onları desteklemeleri katılımcıların hemfikir olduğu konular arasındadır. KS3’ün çocukların sorumluluk olarak kendi kendilerine yetebilmeleri gerektiği yönündeki düşünceleri şu şekildedir:

“Çocuğun kendi gereksinimlerini karşılayacağı bir alanda aktif olmalarını istiyorum. Mesela genellikle ekran süresi kısıtlaması. Hareket etmesi gerekiyor çünkü çocuğun. Evde annesine yardım etmesini istiyorum. Mesela mutfakta elini, kolunu kullanacak, aktif olacak, sorumluluk alacak. Sorumluluğunu ona versin. Kıyafetlerini kendi katlasın. El becerileri gelişsin. El bileklerindeki döndürme kabiliyeti artsın. Çocuğu oturan bir çocuk gibi değil de aktif bütün bedenini kullanan bir çocuk gibi yetiştirmelerini istiyorum.”

Katılımcıların ailelere getirdiği önerilerden bir kısmı ailelerin çocuklarının açık havada daha fazla zaman geçirmelerini sağlamaları ve mümkün olduğunca çocuklarını spora yönlendirmeleri hususundadır. Özellikle açık havada serbest zaman geçirmenin önemine vurgu yapan katılımcılardan KF2 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Çocuklar serbest, bahçede, açık havada oynamalı. Burada özellikle serbestin altını çizeyim çünkü çocuğu kendi haline bırakmak, kural olmadan kendi ürettiği bir şeylerle uğraşmasını sağlamak gerekiyor. Artık sokakta oynayamadıkları için yani bu serbestliği yaratması gerekiyor ebeveynlerin” (KF2).

Bir diğer katılımcı KS3 de çocukların harekete ve spora yönlendirilmesi yönündeki önerilerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Yüzmeyi tavsiye ediyorum. Yani bütün kas gruplarını çalıştırıyor. Eve mutlaka eklem egzersizleri veriyorum çocuklara. Çok oturdukları için kemiklerin birleşme aralığında kas bölümleri zayıflıyor ve katılaşıyor. O bölümlere döndürme hareketleri veriyorum. Onun dışında seçeceği bir spora yönlendirmelerini istiyorum. Yoga olur, basketbol olur, futbol olur, voleybol olur, boks olur.” (KS3)

Bunların dışında, ailelere motor gelişimin önemi hakkında bilgi verilmesi, çocukların risk almaya teşvik edilmesi, evde egzersiz yapılması ve yeni öğretilen becerilerin evde sık tekrar edilmesi, öneriler arasındadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada okul öncesi eğitim öğretmenleri, fizik tedavi uzmanları ile spor/hareket uzmanlarından oluşan katılımcılara, okul öncesi eğitime devam eden çocukların motor gelişiminin mevcut durumu ve gelecekteki olası değişimi hakkında görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular, çocukların motor gelişiminde "somut bir kötüye gidişe" işaret etmektedir. Katılımcıların branş veya uzmanlık alanı fark etmeksizin tamamı, şu anki motor gelişimin geçmişe göre daha yavaş ve geri olduğunu gözlemlediklerini, gelecekte de bu geriye gidişin devam edeceğine dair öngörülerinin olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle vurguladıkları denge ve öz bakım becerilerindeki yetersizliğin, günlük yaşam becerileri ve özgüven gibi alanları olumsuz etkilediğini düşünmektedirler.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde değinilen “çocukların gittikçe daha az hareket ettikleri” görüşü, Derer ve Mülazımoğlu-Ballı'nın (2018) ilkokul öğrencilerinin fiziksel etkinlik durumları ile ilgili yaptıkları çalışmanın bulguları ile uyumlu görülmektedir. Söz konusu çalışmaya göre, çocukların fiziksel etkinliklerle ilgilenmeye ayırdıkları zaman giderek azalmaktadır. Yine aynı çalışma fiziksel etkinliklere katılım ile motor yeterlilikler arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Konca (2019) çalışmasında, 7-14 yaş aralığındaki 662 çocuğun fiziksel etkinlik düzeylerini incelemiş ve çocukların %14.12'sinin hareketsiz, %38.90'ının düşük düzeyde hareketli bir yaşam biçimine sahipken, yalnızca %2.39'unun oldukça hareketli bir yaşam biçimine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmaya konu olan ebeveyn tutumlarının motor beceri üzerindeki etkisine yönelik farklı çalışmalar da alan yazında yer almaktadır. Örneğin, Solmaz vd., (2022) çalışmalarında, okul öncesi eğitim alan 5-6 yaş grubu çocukların motor performansı ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan analizler, otoriter ebeveyn tutumunu benimseyen anne ve babaların, otoriter tutum puanları arttıkça çocuklarının koşu performanslarının da arttığını göstermektedir. Yine farklı araştırmalar (Bower vd., 2008; Kıvanç, 2020; Poresky ve Henderson, 1982) ebeveyn tutumlarının çocukların motor ve öz bakım becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, literatürdeki bu sonuçların, bu çalışmanın katılımcılarının ailelerin çocuklarının motor becerileri ve günlük yaşam becerilerinin gelişimini desteklemelerine yönelik önerilerine ilişkin bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir. Benzer şekilde, Schnabl-Dickey (1977) de çocukların atlama ve fırlatma performansı ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, fırlatma performansının hoşgörülü tutum ile, atlama performansının ise disiplinli tutumla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların motor gelişiminin geri olma sebepleri arasında saydığı beslenme ve uyku ile ilgili etmenler daha önce yapılan araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir. Örneğin; Goslin ve Burden (1986), Malina vd., (2004) çalışmalarında beslenme, düzenli yaşam alışkanlığı, sosyo ekonomik durum gibi bazı etmenlerin hem çocuk hem genç hem de yetişkin bireylerin sportif verimlilikleri üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Berlin vd., (1983) ve Kochanska vd., (2000) çocukların yetiştiği çevrenin sosyal ve ekonomik şartları ile anne babanın eğitim seviyesinin, boy uzunlukları ve vücut ağırlıkları üzerinde etkili olduğunu destekler bulgular elde etmişlerdir.

Okulların ve eğitim kurumlarının motor gelişim üzerindeki etkilerine bakıldığında fiziksel yetersizlikler ve programa bağlı eksiklikler olduğu görülmüştür. Erol ve Taşdere (2022); Uşak ilinde görev yapan 82 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmalarında öğretmenlere etkili bir hareket eğitiminin önündeki engelleri sormuşlardır. Öğretmenler ise sınıfların fiziki açıdan yetersiz oluşunu, kalabalık oluşunu, yeterli araç gereç ve materyalden yoksun oluşunu önemli engeller olarak belirtmişlerdir. Benzer şekilde alanyazında, okul öncesi eğitim kurumlarının ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarının fiziksel özelliklerini inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar (Arslan-Karaküçük, 2008; Güleş ve Erişen 2013; Özkubat; 2013) katılımcıların görüşlerini destekler nitelikte kurumların ve sınıfların fiziksel özelliklerinin yetersiz olduğunu, özellikle bahçe, açık alan, park gibi alanların (Düzce, 2019; Kök vd., 2010; Ömeroğlu, 2000) donanımsal olarak yetersiz ve küçük olduğunu vurgulamışlardır. Yetersiz fiziksel alanın gelişimsel olarak en çok motor gelişimi olumsuz etkilemesi ise kaçınılmazdır.

Program ile ilgili görüşlere bakıldığında bu çalışmadaki katılımcıların, okul öncesi eğitim programının motor gelişimi yeterince desteklemediği yönünde hemfikir olmalarının, Ulutaş vd., (2017) tarafından yapılan çalışmadaki; okul öncesi eğitim programında (MEB, 2013) yer alan kazanım ve göstergelerin hem kaba hem de ince motor gelişiminde yeterli olmadığı yönündeki bulguları ile örtüşmektedir. Nitekim bu çalışmanın yapıldığı dönemde güncellenen yeni okul öncesi eğitim programında motor gelişim alanındaki kazanımların beşten altıya çıkarılması memnuniyet verici olsa da etkilerinin önümüzdeki dönemlerde izlenmesinde yarar görülmektedir.

Çalışmada elde edilen bulgular arasında, katılımcıların neredeyse tamamının, gelecekte motor gelişim açısından durumun daha kötüye gideceğini öngördükleri yer almaktadır. Bu öngörülerin, Coşkuntürk vd., (2023) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Söz konusu araştırmaya göre, hareketsiz yaşam tarzından en çok çocuklar etkilenmekte ve bu yaşam şeklinin çocuklarda kas-iskelet sistemi sorunları, kalp-damar hastalıkları ve obezite gibi çeşitli rahatsızlıkların görülme sıklığını artırdığı belirtilmektedir. Benzer sonuçlar, Mustafaoğlu vd., (2018) tarafından yapılan çalışmada da elde edilmiştir. Çalışmada, çocukların hareketsiz yaşamlarının postür bozukluklarına, kas-iskelet sistemi problemlerine, obeziteye ve benzeri gelişimsel problemlere yol açtığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak okul öncesi eğitime devam eden çocukların motor gelişimlerinin eskiye göre daha iyi olmadığı, hatta günümüzün hareketsiz yaşamı destekleyen yaşam tarzına bağlı olarak gelişim geriliklerinin olduğunu, gelişimin bütün olduğu göz önünde bulduğunda motor gelişimdeki aksaklıkların diğer gelişim alanlarını da olumsuz etkileyeceği bunun için okul öncesi eğitim programının motor gelişimi destekleyici bir şekilde güncellenmesi gerektiği, ailelerin ve öğretmenlerin bu konuda daha duyarlı olmaları için desteklenmeleri gerektiği söylenebilir.

Öneriler

Bu çalışma 6 öğretmen, 3 fizik tedavi uzmanı ve 3 spor/hareket uzmanı ile yapılmış nitel bir çalışmadır. Farklı alan uzmanları ile farklı yöntem ve teknikler kullanılarak alana katkı sağlayacak farklı çalışmalar yapılabilir. Diğer taraftan motor gelişim alanı, teknolojik ve sosyal gelişmelerden etkilenen, bütünsel gelişim açısından oldukça önemli bir alandır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular; motor gelişimin öneminin henüz aileler, eğitimciler veya okul öncesi eğitim programının geliştirilmesini sağlayan politika yapıcılar tarafından hak ettiği ilgiyi göremediğini düşündürmektedir. Bu sebeple işe motor gelişimin öneminin hayatın her alanında fark edilmesini sağlayacak geniş çaplı eğitsel yeniliklerle başlanması önerilmektedir. Bu noktada hem yerel hem de ulusal düzeyde farkındalık projeleri, bilgilendirme amaçlı seminerler, eğitimler veya topluma mal olmuş rol model kişilerle kampanyalar yürütülebilir.

Diğer taraftan bu çalışmaya da konu olan çocuklarla çalışan uzmanların farkındalığı en önemli unsurlar arasındadır. Söz konusu uzmanlara yönelik olarak; lisans programlarında motor gelişim alanına daha fazla yer verilmesi, eğitim süresince daha fazla vaka ile gözlem yapmalarına olanak tanınması, hizmetleri süresince çağdaş gelişmelere dayanan sertifika programları düzenlenmesi, farklı disiplinlerin bir arada çalışmasına olanak tanıyacak süreçlerin desteklenmesi gibi öneriler getirilebilir. Yine bu uzmanların çalışma hayatlarında çocuklarla çalışılan eğitim ortamlarını motor becerileri destekleyecek nitelikte zenginleştirmeleri, yine bu becerileri destekleyecek etkinlikleri günlük rutinlere eklemeleri

sürece katkı sağlayacaktır. Güncel araştırmaların ve artık hayatın vazgeçilmez parçası olan dijital araçların da kullanılmasına yönelik uzmanların farkındalık kazanmalarını sağlayacak projeler ve çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Sadece çocukların değil yetişkinlerin de aktif bir yaşam tarzını benimsemeleri, hareketin günlük yaşamın doğal bir parçası haline getirilmesi sağlanarak, çocukların da küçük yaştan itibaren bu alışkanlık ve farkındalıkla büyümeleri sağlanabilir. Yalnız motor gelişim değil sağlıklı ve zinde bireyler için beslenme ve uykunun öneminin daha çok fark edilmesi, ailelerin çocuklarını bu bilinçle yetiştirmelerinin sağlanması oldukça önemlidir. Çocukların günün önemli bir bölümünü okulda geçirdikleri göz önüne alınırsa, okulların hareketi teşvik edecek fiziksel imkân ve eğitsel programla donatılmaları önerilebilir. Bu çalışma yalnız okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ile çalışan 12 uzman ile yapılan görüşmelerle elde edilen verilere dayalı dayandırılmıştır. Araştırmacılara çocukların motor gelişimlerini gözlemlene, farklı yaş grupları ile çalışma veya farklı veri toplama yöntemlerine dayalı çalışmalarını yapmaları önerilebilir. Alanda çalışan farklı uzmanlar, veliler ve hatta öğrencilerin de dahil olduğu farklı çalışmalar yapılarak motor gelişime dair geniş çaplı farkındalık kazandırılması, durumun farklı paydaşlar gözünden değerlendirilmesinin sağlanması alana katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akgül, E., Yazıcı, D. ve Akman, B. (2019). Views of parents preferring to raise a bilingual child. *Early Child Development and Care*, 189(10), 1588-1601. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1400541>
- Akçınar, S., Taşkıran, C., & Akçınar, F. (2020). Farklı fiziki özelliklere sahip yerleşim bölgelerinde yaşayan altı yaş grubu çocukların psikomotor gelişimlerinin karşılaştırılması. *Journal of History School*, 45, 1132–1146. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mls/issue/67697/1006615>
- Akın, S. (2015). *Okul öncesi 60-72 aylık çocukların temel motor beceri gelişiminde eğitsel oyunların etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/611900>
- Arslan-Karaküçük, S. A. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekânsal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 307-320. <https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php>
- Baran, M., Yılmaz, A., ve Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri: Diyarbakır huzurevleri anaokulu örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27-44. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47962/606822>
- Bower, J. K., Hales, D. P., Tate, D. F., Rubin, D. A., Benjamin, S. E., & Ward, D. S. (2008). The childcare environment and children's physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(1), 23-29. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.09.022>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Pearson.
- Boz, M. (2011). *5-6 yaş grubu çocuklara uygulanan temel hareket eğitim programının hareket becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cohrdes, C., Grolig, L., & Schroeder, S. (2019). The development of music competencies in preschool children: Effects of a training program and the role of environmental factors. *Psychology of Music*, 47(3), 358–375. <https://doi.org/10.1177/0305735618756764>
- Cleland, V., Crawford, D., Baur, L. A., Hume, C., Timperio, A., & Salmon, J. (2008). A prospective examination of children's time spent outdoors, objectively measured physical activity and overweight. *International Journal of Obesity*, 32, 1685–1693. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18852701/>
- Coşkun, A. (2010). *Küçük yaşta yoğun spor yapan çocuklarda, bilişsel yapının ve motor gelişimin insan çizim ve motor gelişim testleriyle araştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. <https://avesis.marmara.edu.tr/yonetilen-tez/67321e56-64bf-453f-b146-67798e67e437/kucuk-yasta-yogun-spor-yapan-cocuklarda-bilissel-yapinin-ve-motor-gelisimin-insan-cizim-ve-motor-gelisim-testleriyle-arastirilmesi>
- Coşkuntürk, O. S., Kurcan, K., Yel, K., ve Güzel, S. (2023). Teknolojik gelişmelerin hareketsiz yaşama ve çocuklarda psiko-motor gelişime etkileri. *Dede Korkut Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 48-59. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dksbd/issue/77859/1309808>
- Derer, A., ve Mülazımoğlu-Ballı, Ö. (2018). İlkokul öğrencilerinin motor yeterli düzeylerinin fiziksel aktiviteye katılım, yaş, cinsiyet ve beden kütle indeksi ilişkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 29(4). <https://doi.org/10.17644/sbd.344697>

- Derri, V., Emmanouilidou, K., Vassiliadou, O., Tzetzis, G., & Kioumourtzoglou, E. (2008). Relationship between academic learning time in physical education (ALT-PE) and skill concepts acquisition and retention. *Physical Educator*, 65(3). <https://js.sagamorepub.com/pe/article/view/2137/2095>
- Erol, D., ve Tasdere, A. (2022). Okulöncesi öğretmenlerinin hareket eğitimi hakkındaki görüşleri. *Mediterranean Journal of Sport Science*, 5(Özel Sayı 1), 414–428. <https://doi.org/10.38021/asbid.1205271>
- Feldman, R. S. (2004). *Child development* (3rd ed.). Pearson Education
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (1995). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. McGraw-Hill.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. G. (2006). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (6th ed.). McGraw-Hill Companies.
- Garcia, C., & Garcia, L. (2006). A motor development and motor learning perspective. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(8), 31–33. https://www.academia.edu/23112758/A_Motor_Development_and_Motor_Learning_Perspective
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers*. Pearson.
- Goslin, B. R., & Burden, S. B. (1986). Physical fitness of South African school children. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 26(2) 128-136. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3747476/>
- Grissmer, D., Grimm, K. J., & Aiyer, S. M. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, 46(8). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20822219/>
- Guillaume, M. (1999). Socioeconomic and psychosocial conditions of parents and cardiovascular risk factors in their children. *Acta Paediatrica*, 88 (8). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1651-2227.1999.tb00063.x>
- Güleş, F., ve Erişen, Y. (2013). Okul öncesi eğitimde fiziksel çevre standartlarını belirleme: Paydaş görüşlerine dayalı bir analiz. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 129. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1724722>
- Haktanır, G. (2011). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, 1(24). Anı Yayıncılık.
- Hedlin, M. (2019). ‘They only see their own child’: an interview study of preschool teachers’ perceptions about parents. *Early Child Development and Care*, 189(11), 1776-1785. DOI: [10.1080/03004430.2017.1412955](https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1412955)
- Ilhmeideh, F. (2019). Getting parents involved in children’s play: Qatari parents’ perceptions of and engagement with their children’s play. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 47(1), 47-63. DOI: [10.1080/03004279.2017.1399152](https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1399152)
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S., ve Cemalcılar, Z. (2004). Erken müdahalenin erişkinlikte süren etkileri: Erken Destek Projesi’nin İkinci Takip Araştırması’nın Ön Bulguları. *Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Araştırma Raporu*. <http://www.acev.org/arastirma/arastirmalar.asp>
- Kıvanç, R. (2020). 24-36 aylık çocuğu olan annelerin özyeterlilik algıları ve çocuk yetiştirme tutumları ile çocuğun motor gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1). <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2445>
- Kimbro, R. T., Brooks-Gunn, J., & McLanahan, S. (2011). Young children in urban areas: Links among neighborhood characteristics, weight status, outdoor play, and television watching. *Social Science & Medicine*, 72, 668–676. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21324574/>
- Konca, E. (2019). 7-14 yaş öğrencilerin fiziksel aktivite durumları ve beslenme alışkanlıklarının incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 14, 105-117. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14821>
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220-32 <https://doi.org/10.1037//0012-1649.36.2.220>
- Kök, M., Küçüköğlü, A., Tuğluk, M. N., ve Koçyiğit, S. (2010). Okul öncesi eğitimin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 160–171. <https://dergipark.org.tr/pub/ataunikkefd/issue/2777/37237>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., & Tough, S. (2018). Association between screen time and children’s performance on a developmental screening test. *JAMA Pediatrics*, 173(3). <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056>

- Malina, R. M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). *Growth, maturation and physical activity* (2nd ed.). Human Kinetics.
- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. John Wiley & Sons Inc.
- McFarland, A. L. (2011). *Growing minds: The relationship between parental attitude about nature and the development of fine and gross motor skills in children* [Doktora tezi, Texas A&M University]. Texas A&M University.
https://www.researchgate.net/publication/267277786_Growing_Minds_The_Relationship_Between_Parents'_Attitudes_about_Nature_and_the_Development_of_Fine_and_Gross_Motor_Skills_in_Children
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB Yayınları
<https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/okuloncesietkinlikkitabi.pdf>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., ve Özdiçler, A. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 227-247.
<https://doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0051>
- Mülazımoğlu-Ballı, Ö. (2006). Bruininks-Oseretsky motor yeterlik testinin geçerlik, güvenilirlik çalışması ve beş-altı yaş grubu çocuklara uygulanan cimmastik eğitim programının motor gelişime etkisinin incelenmesi. *Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbd/issue/16378/171350>
- Ömeroğlu, E. T. (2000). *Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ve eğitsel ortamları*. Okul öncesi eğitim ilke ve yöntemleri.
- Özbar, N. (2007). Hareket eğitimi programının 4-6 yaş grubu çocuklarda motor beceri ve vücut kompozisyonu üzerine etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/33895/375263>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. SAGE Publications.
- Poresky, R. H., & Henderson, M. L. (1982). Infants' mental and motor development: Effects of home environment, maternal attitudes, marital adjustment, and socioeconomic status. *Perceptual and Motor Skills*, 54(3), 695-702.
<https://doi.org/10.2466/pms.1982.54.3.695>
- Rodriguez, A. M. (2019). Parents' perceptions of early childhood music participation. *International Journal of Community Music*, 12(1), 95-110.
https://doi.org/10.1386/ijcm.12.1.95_1
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Yayınları
- Schnabl-Dickey, E. A. (1977). Relationships between parents' child-rearing attitudes and the jumping and throwing performance of their preschool children. *Research Quarterly. American Alliance for Health, Physical Education and Recreation*, 48(2), 382-390.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/267979/>
- Sert, S. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin motor gelişim alanına ilişkin görüşlerinin ve uygulamalarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tandon, P. S., Zhou, C., & Christakis, D. A. (2012). Frequency of parent-supervised outdoor play of US preschool-aged children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166, 707-712.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22473885/>
- Tuğrul, B. (2005). Çocuk gelişiminde anaokulu eğitiminin önemi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(62), 25-28.
<https://scholar.google.com.tr/citations?user=HuvIr-gAAAAJ&hl=tr>
- Ulutaş, A., Demir, E., ve Yayan, E. H. (2017). Motor gelişim eğitim programının 5-6 yaş çocukların kaba ve ince motor becerilerine etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1523-1538.
<https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338846>
- Van der Fels, I. M. J., te Wierike, S. C. M., & Hartman, E. (2015). The relationship between motor skills and cognitive skills in 4-16 year old typically developing children: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18(3), 697-703.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25311901/>
- Vardı, Ö. ve Demiriz, S. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların meraklarına yönelik görüşleri. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 44-56.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz-Bolat, E. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusundaki görüşleri. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 271-286
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/44605/357721>
- Wang, J. H. (2003). A study on gross motor skills of preschool children. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(1), 32-43.
https://www.researchgate.net/publication/248909159_A_Study_on_Gross_Motor_Skills_of_Preschool_Children

Extended Abstract

Motor development in early childhood is a critical area of research in developmental science, as it plays a significant role in a child's overall physical, cognitive, emotional, and social development. Particularly during the preschool years, motor development serves as a foundation for later learning and school readiness processes, supporting various aspects of children's development, including self-care skills, social interaction, attention span, and emotional regulation. Literature contains numerous studies highlighting the importance of motor development. However, none of these studies have gathered insights from experts across multiple disciplines who work with children over an extended period to obtain findings regarding the current state of motor development and its potential future changes. In this regard, the present study aims to provide a novel perspective on the field. Furthermore, examining the motor development of preschool-aged children based on expert opinions is expected to contribute not only to supporting children's healthy development but also to improving preschool education programs and enhancing teachers' professional development. Based on this premise, the present study aims to investigate the perspectives and recommendations of preschool teachers, as well as sports/movement and physical therapy specialists who work closely with preschool children, regarding the motor development of children attending preschool education.

This research employed qualitative research design, which is well-suited for studies aiming to explore individuals' experiences, perceptions, and recommendations in depth. The data collection process was carried out during the 2023–2024 academic year in various preschool institutions. A semi-structured interview form was used as the primary data collection tool to allow for the flexibility of responses while still maintaining a focus on key research questions. The participants of the study consisted of a purposive sample of 12 professionals, including six preschool teachers, three physical education and movement specialists, and three physical therapy and rehabilitation experts. All participants were actively working in the field of early childhood education and child development, ensuring that the data collected reflected current practical insights and observations from within educational settings.

The interviews were conducted face-to-face and individually, which facilitated a deeper exploration of the participants' views and provided richer qualitative data. The recorded interviews were transcribed verbatim and subsequently analyzed using content analysis, allowing for the identification of common themes, patterns, and categories within the responses. The analysis process was guided by thematic coding and the iterative comparison of data, ensuring the reliability and validity of the interpretations..

One of the most significant findings of the study was the widespread concern among experts about a decline in motor skills among preschool children in recent years. Participants attributed this trend primarily to increasingly sedentary lifestyles, both at home and within educational settings. Teachers and specialists reported observing reduced levels of physical activity, diminished coordination, delays in both fine and gross motor skills, and a general decrease in children's enthusiasm for movement-based play. The growing use of digital devices, changes in family lifestyles, limited outdoor play opportunities, and overly structured academic-focused curricula were frequently cited as contributing factors to this decline.

In addition to these observations, the participants emphasized the multidimensional impact of motor skill regression. According to the experts, diminished motor competence does not only hinder children's physical growth but also has a negative effect on cognitive development, social participation, emotional well-being, and even language skills. For instance, delays in gross motor development were associated with reduced self-confidence and lower levels of peer interaction, while inadequate fine motor skills were linked to challenges in pre-writing and other pre-academic tasks. Several participants pointed out that insufficient motor development can create a cumulative disadvantage, where children fall behind in multiple developmental domains due to an initial lag in physical capabilities.

This study gathered a range of practical suggestions and recommendations from the professionals interviewed. A central theme across these recommendations was the need to reintegrate physical activity and movement-based learning into daily preschool routines. Participants proposed the implementation of structured movement programs that align with developmental milestones, incorporating games and creative play activities that promote both fine and gross motor development. Additionally, experts called

for greater collaboration between teachers, parents and rehabilitation professionals to create consistent support systems for children's motor development both at school and at home.

Another key suggestion included revising preschool curricula to ensure a balance between academic and physical development activities. The professionals emphasized that movement should not be viewed as a separate domain, but rather as an integral component of holistic child development. Several participants also highlighted the need for professional development and training for teachers, particularly in recognizing early signs of motor delays and implementing appropriate interventions in classroom settings. This study also drew attention to the quality of the classrooms and the physical environment in which children live. It was emphasized that classrooms should be of a quality and equipped to support motor development and similarly, children should have the opportunity to play freely in out-of-school environments.

In conclusion, this study sheds light on the current challenges faced in supporting motor development in early childhood and underscores the importance of expert perspectives in addressing these issues. The insights gathered from preschool teachers and allied professionals provide valuable guidance for policymakers, curriculum developers, and educational practitioners. By recognizing the far-reaching effects of motor development on children's overall growth and by implementing targeted strategies to foster physical activity in preschool education, it is possible to create more supportive and developmentally appropriate learning environments for young children.

This research contributes to the growing body of literature emphasizing the need for an interdisciplinary approach to child development, where educators, therapists, and families work collaboratively to ensure that each child reaches their full potential. Future studies could build on these findings by exploring intervention models and assessing the long-term outcomes of movement-focused early childhood programs.

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





Individualized Learning Programs in Italian Primary Education: Implications for Social Equity and Educational Outcomes

İtalya'da Temel Eğitimde Bireyselleştirilmiş Öğrenme Programları: Sosyal Eşitlik ve Eğitimsel Sonuçlara Etkileri

Barbara MENARA¹

doi: 10.38089/iperj.2025.210

Arrival Date: 01.02.2025

Acceptance Date: 24.03.2025

Publication Date: 31.03.2025

Abstract: The Italian education system has undergone significant reforms in recent years with a focus on improving the quality of education and addressing longstanding challenges. This study critically analyzed the introduction of individualized learning programs in Italian primary education and their implications for diverse family systems, social networks, and the potential reinforcement of existing social disparities. While these programs aim to address individual student needs more effectively, there is a risk that they may inadvertently reinforce disadvantaged societies and impact social mobility. The study also examines the role of teacher expectations in children's performance, drawing on pivotal research, such as the Rosenthal and Jacobson experiments, and explores the implications of these findings for student assessment and support within the Italian education system. Moreover, this study delves into the complex interplay among self-selection, equal opportunities, and implicit selection mechanisms within the educational system. Finally, the broader role of educational politics in shaping local school contexts, social networks, and cultural capital was considered, emphasizing the need for strategic investment in education to address systemic inequalities and promote equal opportunities for all children. The study concludes that a more holistic approach is necessary to combat educational inequalities, encompassing strategic educational investments, addressing systemic inequities, and fostering equal opportunities for children, while maintaining high educational standards.

Keywords: Individualized learning, primary education, inequality, self-selection

Özet: İtalyan eğitim sistemi, son yıllarda eğitimin kalitesini artırmaya ve uzun süredir devam eden sorunları ele almaya odaklanan önemli reformlardan geçmiştir. Bu çalışma, İtalya'daki ilkökul eğitime bireyselleştirilmiş öğrenme programlarının dahil edilmesini ve bu programların farklı aile yapıları, sosyal ağlar ve mevcut toplumsal eşitsizliklerin pekişme olasılığı üzerindeki etkilerini eleştirel bir biçimde analiz etmiştir. Bu programlar, bireysel öğrenci ihtiyaçlarını daha etkili bir şekilde karşılamayı hedeflese de, farkında olmadan dezavantajlı toplulukların durumunu pekiştirme ve sosyal hareketliliği olumsuz etkileme riski taşımaktadır. Çalışma ayrıca, öğretmen beklentilerinin çocukların akademik başarısındaki rolünü de incelemekte; Rosenthal ve Jacobson'un deneyleri gibi kilit araştırmalardan yola çıkarak, bu bulguların İtalyan eğitim sisteminde öğrenci değerlendirme ve destek süreçleri üzerindeki etkilerini araştırmaktadır. Ayrıca bu çalışma, eğitim sistemi içerisinde özseçim, fırsat eşitliği ve örtük seçme mekanizmaları arasındaki karmaşık etkileşimi derinlemesine incelemektedir. Son olarak, eğitim politikalarının yerel okul bağamlarını, sosyal ağları ve kültürel sermayeyi şekillendirmedeki daha geniş rolü ele alınmış; sistemik eşitsizliklerin giderilmesi ve tüm çocuklar için eşit fırsatların teşvik edilmesi adına eğitime stratejik yatırım yapılması gerekliliği vurgulanmıştır. Çalışma, eğitimdeki eşitsizliklerle mücadele edebilmek için daha bütüncül bir yaklaşımın gerekli olduğu sonucuna varmaktadır. Bu yaklaşım, stratejik eğitim yatırımlarını kapsamalı, sistemik adaletsizlikleri ele almalı ve çocuklar için eşit fırsatları teşvik ederken aynı zamanda yüksek eğitim standartlarını da korumalıdır.

Anahtar Kelimeler: Bireyselleştirilmiş öğrenme, ilkökul eğitimi, eşitsizlik, özseçim

¹ Dr., University of Worcester, England, UK, b.menara@worc.ac.uk, <https://orcid.org/0000-0002-3665-6015>

Introduction

The Italian education system has undergone significant reforms in recent years with the aim of improving the quality of education and addressing longstanding challenges (Loupenkova, 2017). The Italian education system consists of two main cycles. The first cycle is the focus of this study and encompasses both primary and lower secondary education. Recent reforms have introduced several innovative elements including individual learning programs and increased family involvement in the educational process.

While these changes aim to improve educational outcomes, they also raise important questions regarding their potential effects on educational equity and reproduction of social inequalities (Muñoz-Carrasco, 2024). This study critically analyzes one of the most debated changes in Italian primary education—the introduction of an individualized learning program—and considers its implications for diverse family systems, the influence of social networks on educational decisions, and the potential reinforcement of existing social disparities (Pastorelli et al., 2019).

The introduction of individualized learning programmes presents both opportunities and challenges. While these programs have the potential to address individual student needs more effectively, there is a risk that they may inadvertently reinforce social disadvantages and impact social mobility (Korshunova et al., 2016). Similarly, the implementation of ad hoc learning objectives, while intended to ensure basic competencies, may unintentionally limit students' potential and create self-fulfilling prophecies.

This study also examined the role of teacher expectations in children's performance by drawing on pivotal research, such as the Rosenthal and Jacobson experiments, and explored the implications of these findings for student assessment and support within the context of the Italian education system.

Finally, this study considered the broader role of educational politics in shaping local school contexts, social networks, and cultural capital (Bonavero & Cassatella, 2022). This emphasizes the need for strategic investment in education to address systemic inequalities and promote equal opportunities for all children.

By critically examining these aspects of the primary Italian education system, this study aims to contribute to the ongoing discourse on educational policy and practice, by highlighting the potential benefits and challenges of the current approach.

Overview of the Italian Education System

The educational system comprises the following stages:

1. Early childhood education (non-compulsive) is divided into nursery school (0–3 years of age) and preschool (3–6 years of age).
2. Primary education (6–11 years of age). Compulsory education commences with primary education and extends from 6 to 16 years of age.
3. Lower secondary education (11–13 years). Upon completion of this stage, students were required to undertake an eighth-grade examination that consisted of written assessments in Italian, mathematics, and foreign languages as well as an oral examination involving the presentation of a comprehensive topic encompassing all subjects studied.
4. Upper secondary education (14–19 years). Students can complete their formal education at 16 years of age. Students may select from three categories of upper secondary education, based on their academic and career objectives. Liceo: This institution predominantly provides theoretical education oriented towards tertiary studies. Various specializations are available (classical, scientific, linguistic, technological, artistic, and musical). Upon completion of the liceo, students must undertake a baccalaureate examination (or state examination) consisting of three written components and one oral component. Successful completion results in referral of a baccalaureate diploma, which facilitates entry into higher education. Technical-professional institute: This institution combines academic studies with the acquisition of technical and practical skills, preparing students for entry into specific sectors of the workforce such as economics, tourism, technology, agriculture, and certain health professions. Vocational Education and Training: This institution focuses on the development of practical and vocational

skills. The curriculum is designed to prepare students for trades such as plumbing, electrical work, hairdressing, and cosmetology.

5. Tertiary education: Higher education is structured into three cycles: the first cycle (three-year bachelor's degree), the second cycle (two-year master's degree), and the third cycle, which encompasses advanced postgraduate studies. The third cycle includes specialized master's degrees, typically short-term programmes designed to provide an in-depth study of the specific aspects of the discipline studied during the first two cycles, and doctoral programmes suitable for those pursuing careers in academia or research. It should be noted that certain university programs (e.g., Law, Pharmacy, Construction Engineering, Architecture) have a duration of five years (six years for medicine) and are classified as 'single-cycle degree courses.' (Pattaro, 2016).

This study focuses exclusively on primary and lower secondary education.

Individualized Learning in Primary Education

Personalized education transcends conventional one-size-fits-all approaches by customizing learning experiences according to students' strengths, weaknesses, and learning styles. This methodology acknowledges that children possess diverse backgrounds, abilities, and interests and aims to establish an educational environment that accommodates these differences (Slavin, 2015). By recognizing and valuing diverse perspectives and experiences, personalized education can enhance students' confidence and engagement in their educational journey. Furthermore, it is equipped with methodologies and strategies to effectively support a heterogeneous student population and foster a dynamic and responsive educational ecosystem (Kirschner et al. 2018). While personalized education offers numerous advantages, it also presents challenges such as increased workload for educators, potential resource limitations, and the necessity for extensive training for effective implementation. Additionally, concerns may arise regarding the maintenance of consistent educational standards and ensuring equitable access to personalized learning opportunities across diverse socioeconomic and disadvantaged backgrounds (Pritchard, 2017). In Italian primary and lower secondary schools, the concept of personalized education is particularly applicable to students in 'disadvantaged situations.' (Jones & McLean, 2018). This domain of educational disadvantage encompasses diverse issues and is referred to as the field of Special Educational Needs, and, in the Italian system, it comprises three major subcategories: (1) disability, (2) specific learning disorders, and (3) socio-economic, linguistic, and cultural disadvantages. This study focuses on the third category and the potential risk of reinforcing social inequality.

Educational disadvantages extend far beyond mere performance deficits in an academic setting. It encompasses a complex network of socioeconomic, cultural, and systemic factors that create barriers to equitable learning opportunities. These disadvantages often manifest as a limited access to high-quality educational resources, inadequate support systems, and reduced exposure to enriched experiences. Furthermore, educational disadvantages can affect students' self-perception, motivation, and long-term aspirations, potentially perpetuating the inequality cycles. The effects of such disadvantages are not confined to the classroom, but permeate various aspects of a child's life, influencing career prospects, social mobility, and overall well-being (Mirowsky, 2017).

Directive 12/27/2012, CM No. 8/2013, and CM No. 2563/2013 stipulate that children experiencing difficulties owing to social or cultural disadvantages or foreign status may be subjected to customized interventions formalized in individualized learning programs (Platt, 2019). Therefore, the personalized educational plan is intended as an additional tool to adapt the methodology to the needs of students, leaving the decision regarding didactic choices, paths to follow, and assessment methods to the exclusive discretion of teachers. This personalized approach to primary education raises critical questions regarding the long-term consequences of such a stratification. By segregating the most socially and culturally disadvantaged children into different learning tracks, there may be a risk of perpetuating and exacerbating social inequalities (Platt, 2019).

Family Involvement and Educational Equity

Italian legislation also emphasizes that the support of pupils with special needs (any of the three subcategories mentioned above) must result from close collaboration between educational institutions

and families. The personalized educational plan is drafted by primary school teachers and signed by the head teacher and the child's family.

Family systems are diverse and multifaceted, and encompass a wide range of compositions, cultural practices, and religious beliefs (Chambers & Gracia, 2021). This diversity suggests that each family unit may have a unique approach to foster a child's abilities and potential (Patterson, 2002). The specific ways in which families nurture their children's development can vary greatly, and are influenced by factors such as parenting style, cultural values, educational background, and socioeconomic circumstances (Darling & Steinberg, 2017). These differences can lead to varied outcomes in children's cognitive, emotional, and social development (Bornstein, 2013).

Families and schools play a crucial role in social reproduction (Bourdieu, 1973). Families transmit not only social traits but also cultural capital, connections, and economic resources to their offspring (Kraaykamp & Van Eijck, 2010). Schools, while ostensibly providing equal opportunities, often reinforce these initial disparities through tracking systems, resource allocation, and hidden curricula that favor students from privileged backgrounds (Landsman & Lewis, 2023).

The influence of a family's social and occupational standing on children's primary educational outcomes extends beyond academic performance (Davis-Kean, 2005). This encompasses a complex interplay between the factors that shape a child's educational trajectory and future opportunities (Duncan & Murnane, 2011). Families with higher socioeconomic status often have access to better resources, including quality schools, tutoring services, and enrichment activities, which can significantly enhance their children's learning experiences and academic achievements (Fuligni & Yoshikawa, 2014; Liu et al., 2020). Moreover, these families typically possess greater social capital, which can translate into valuable networks and connections that may benefit their children's educational and career prospects (Bornstein & Black, 2008; Bornstein & Bradley, 2014).

Increased parental involvement in educational decision making might exacerbate the impact of social origin on a child's academic trajectory (Gwernan-Jones et al., 2015; Kremer-Sadlik & Fatigante, 2015). As a result, children from less-privileged backgrounds may find themselves at a disadvantage, and their educational choices are more constrained by their families' socioeconomic status and cultural capital (Loughlin-Presnal & Bierman, 2017; Antony-Newman, 2019). This phenomenon can create a self-perpetuating cycle in which social stratification is reinforced through generations as children's personalized learning programs become more closely tied to their family background rather than their individual potential or merit (Durante & Fiske, 2017). Ultimately, this personalized approach may lead to a more rigid social structure, where opportunities for social advancement through education become increasingly limited for those from disadvantaged backgrounds (Alwin, 2016; Bertaux & Thompson, 2017).

Influence of Social Networks on Family Decisions

Families do not exist in isolation but are embedded within broader social networks and communities (Mishra, 2020). These networks, which can differ significantly in size, structure, and available resources, play a crucial role in shaping both the family unit and the individual family members (Fong, 2017). Interactions between families and their social networks can have profound effects on children's identity formation, belief systems, and personal aspirations (Lawler, 2015). Additionally, these networks may impose certain constraints or expectations on families, further influencing how children are raised and the opportunities available to them (Eccles & Roeser, 2015). This complex interplay between families and their social contexts underscores the importance of considering the broader ecosystem in which child development occurs.

The concept of networks acting as a mechanism for perpetuating social inequalities extends beyond just the family and school (Hart, 2019). These institutions, along with others, such as workplaces, social clubs, and religious organizations, form an interconnected web that systematically reinforces existing social hierarchies (Piff et al., 2018). By controlling access to resources, opportunities, and social capital, these networks effectively channel individuals into predetermined roles based on their backgrounds and positions in society (Lareau, 2015).

Teacher Expectations and Children Performance

Another important aspect to discuss in relation to primary school learning programs is how teachers' expectations can influence children's performance (Wang et al., 2018). Expectations are statements about the future conditions and developments that play a crucial role in educational achievements in primary education (Mizala et al., 2015). It might happen that primary teachers may form preconceived beliefs about a child's academic abilities, resulting in expectations that may not align with the child's actual capabilities (Timmermans et al., 2016). These expectations can be either overly optimistic or pessimistic, potentially influencing the teacher's approach and child's performance (Papageorge et al., 2020). For instance, a teacher may assume that a child from a disadvantaged background struggles academically, leading to lower expectations and potentially less challenging coursework. Conversely, teachers might overestimate a child's abilities and set unrealistic goals that could lead to frustration and disappointment (Cherng, 2017).

The impact of these expectations can be far-reaching, affecting not only the child's immediate academic performance but also their long-term educational trajectory (Peterson et al., 2016). When teachers allow their prejudices to shape their expectations, they may inadvertently create *self-fulfilling prophecies* (Gentrup et al., 2020).

The experiment conducted by Rosenthal and Jacobson in a California primary school provided compelling evidence of this effect (Rosenthal & Rubie-Davies, 2015). By randomly selecting 20% of the pupils and informing their teachers of their supposed exceptional intellectual capabilities, the researchers set a chain of events in motion that ultimately led to improved academic performance and increased IQ. This study highlights the crucial role of teacher expectations in shaping children's achievements (Mizala et al., 2015). When educators hold positive beliefs about a pupil's potential, they may unconsciously provide more attention, encouragement, and opportunities for growth. Increased support and focus can lead to enhanced motivation, self-confidence, and improved academic performance (Wentzel, 2016). The results of the experiment suggested that the power of positive expectations extends beyond mere perception, as the selected students demonstrated measurable gains in intelligence quotient scores. This highlights the importance of fostering a supportive and optimistic learning environment, in which teachers consistently communicate high expectations and beliefs about their pupils' abilities to succeed, regardless of their social and cultural disadvantages (Ramli et al., 2023).

The latent nature of these expectations, combined with various support mechanisms within the primary educational system, can create an environment in which anticipated attitudes and behaviors are unconsciously reinforced (Bahrami & Amiri, 2020). This cyclical process can result in a narrowing of educational experiences and opportunities, as pupils may be guided towards paths that align with preconceived notions of their abilities rather than their true potential (Denessen et al., 2022). Ultimately, this study suggests the need for educators to remain vigilant against unconscious biases and continually reassess their evaluation methods to ensure a fair and comprehensive assessment of all children's capabilities (Campbell, 2015; Staats, 2016).

Implicit Selection in the Primary Education System

When a child lacks the motivation to study and fails to meet the objectives outlined in their individualized learning program, Italian law proposes a critical examination of the teacher's educational approach. This process involved evaluating whether the teaching methods aligned with the child's intellectual style and learning preferences. The underlying assumption is that the mismatch between the teaching approach and the child's cognitive processes may hinder the child's progress and engagement with the learning material (Woolfolk, 2016). When a child (for whom an individualized learning program has been designed) struggles with motivation and fails to meet learning objectives, Italian law emphasizes a shift in focus from the student to the teacher's methodology. This approach recognizes that learning is a complex interplay between teaching styles and individual cognitive processes (Slavin, 2015). By critically examining the educational methods employed, educators can identify potential misalignments between their approach and the child's intellectual style, allowing for necessary adjustments to enhance engagement and academic progress (Lee & Hannafin, 2016).

By tailoring the complexity and volume of material to suit a child's abilities better, this method aims to create a more supportive and engaging learning environment (Le et al., 2018). This strategy may be particularly beneficial for students who struggle with traditional teaching methods, potentially boosting their confidence and motivation to learn (Schunk & DiBenedetto, 2016). Additionally, it acknowledges the diverse range of learning styles and paces present in any classroom, moving away from a one-size-fits-all approach to education (Pollard et al., 2023).

However, this approach also presents significant challenges and potential drawbacks that warrant careful consideration (Le et al., 2018). While lowering academic expectations may provide short-term relief and engagement for struggling children, it could potentially limit their long-term academic and professional opportunities. There is a danger that children who consistently receive simplified content may fall behind their peers in terms of knowledge acquisition and skill development, potentially widening achievement gaps over time (Buchs et al., 2017). Furthermore, this approach may inadvertently reinforce low expectations for certain students, particularly those from socially and culturally disadvantaged backgrounds (Timmermans et al., 2016). Striking the right balance between providing accessible education and maintaining high standards is crucial to ensuring that all children are adequately prepared for future academic and career challenges.

One suggestion might be to focus on increasing the motivation for learning and developing methodological instruments to address difficulties. This might be a more constructive approach than simply reducing or negotiating knowledge requirements (Wentzel, 2016). By cultivating intrinsic motivation, primary school teachers can foster a genuine interest in learning and encourage children to engage more deeply in their learning experiences (Birhan et al., 2021). This approach recognizes that knowledge acquisition is not merely about memorizing facts but also about developing critical thinking skills, problem-solving abilities, and a lifelong love for learning (Grigg & Lewis, 2018).

Furthermore, equipping children with effective methodological tools can empower them to independently tackle challenges. These tools might include study techniques, time management strategies, and metacognitive skills that allow students to reflect on their learning processes (Slavin, 2015). By teaching children how to learn effectively and overcome obstacles, primary teachers could prepare them not only for academic success but also for the real-world challenges they may face in their future careers (Birhan et al., 2021; Irwan et al., 2024).

Self-Selection and Equal Opportunities

The social expectations produced by an individualized learning program also influence the individual belief system, which in turn conditions their desires and preferences (Bicchieri et al., 2018). Elster (1989) asserted that action is explained by personal desires, preferences, and beliefs about the opportunities that the person has. If we have an ample group of potential actions, we conduct the first selection based on the social, economic, and psychological principles. Actions conforming to these principles form a group of opportunities. A second selection is carried out to determine the actions in the group of opportunities in relation to our *beliefs* about the opportunities we have (Elster, 2000). In other words, children choose actions in line with their beliefs about their existing intellectual, cultural, and social experiences, without questioning what other opportunities they might have (Boudon, 2017). Therefore, we can say that all the children have equal opportunities.

Italian educational assurance of unlimited access to higher education represents a significant step towards educational equality. However, other implicit selection mechanisms can complicate the formal guarantee of opportunities. The reliance on individual belief systems introduces a subtle but impactful form of self-selection whereby children may exclude themselves from advanced educational pursuits based on their self-perception of ability (Maddux, 2016).

This self-selection process can have far-reaching consequences for educational outcomes and social mobility (Crul et al., 2017). Children who doubt their capabilities may opt out of educational opportunities regardless of their actual potential (Häusermann et al., 2015). This phenomenon could perpetuate existing socioeconomic disparities, as children from disadvantaged backgrounds may be more likely to underestimate their abilities or feel out of place in advanced academic settings (Nauck,

2019). Ultimately, while Italian law ostensibly removes formal barriers to education, it may inadvertently reinforce invisible barriers rooted in individual psychology and societal expectations.

The self-perceived efficacy theory emphasizes three key aspects: personal efficacy, self-perception of competence, and taking action (Gangloff & Mazilescu, 2017). Personal efficacy refers to an individual's belief in their ability to successfully perform specific tasks or achieve desired outcomes. The self-perception of competence involves how individuals view their skills and capabilities in relation to particular challenges or situations. Taking action is a practical manifestation of these beliefs, in which individuals engage in behaviors that reflect their perceived efficacy and competence (Lauermann & ten Hagen, 2021). By recognizing and leveraging these interconnected elements, individuals can potentially enhance their performance, overcome obstacles, and persist in the face of difficulties, ultimately leading to personal growth and achievement in various aspects of life (Pellerone, 2021).

The implementation of individualized learning programmes in primary schools has raised concerns about their potential impact on children's personal identity formation and belief systems. Jones and McLean (2018) highlight the significant influence of these programs on young learners. This issue is particularly worrisome, given that primary school-aged children are at a critical stage of personal and social identity development, making them highly susceptible to external influences (Chorro et al., 2017). The malleability of children's identities during this period means that the educational approaches and content they are exposed to can have far-reaching consequences for their self-perception and worldviews (Reay, 2010). As such, educators and policymakers must carefully consider the potential long-term effects of individualized learning programs on students' psychological and social development, ensuring that these educational strategies support rather than hinder the healthy formation of personal identities and belief systems. Although individualized learning programs in primary schools aim to enhance educational outcomes, they may inadvertently pose risks to children's personal identity formation and belief systems during critical developmental stages.

The Role of Educational Politics

The influence of educational politics extends beyond the immediate school environment, permeating the broader social fabric and shaping cultural capital within networks (Giroux, 2018). This macro-level variable plays a crucial role in determining the effectiveness of individual actions in the educational domain (Maddux, 2016). By setting policies, allocating resources, and establishing priorities, educational politics creates a framework that either facilitates or hinders the development of human capital (Knight, 2019). The interplay between political decisions and individual actions creates a complex ecosystem in which the outcomes of educational initiatives are not solely dependent on personal efforts but are significantly influenced by the overarching political landscape.

To achieve meaningful improvements in education, it is imperative that political decisions lead to substantial shifts in the Italian 'investment map' of education. This entails the strategic reallocation of both financial and human resources to areas that can yield the most significant impact on educational outcomes. Ideally, such an approach would create an environment in which individual actions are more likely to produce positive results, thereby fostering a virtuous cycle of educational advancement (Knight, 2019). Italian educational laws have recently appeared to fall short of this ideal. By failing to address the fundamental issues that shape the educational landscape, the law may not provide the necessary foundation for transformative change, potentially limiting its ability to catalyze significant improvements in the country's educational system.

Conclusion

The implementation of personalized learning initiatives in Italian primary schools offers both prospects and obstacles for tackling educational disparities (Inthanon & Wised, 2024). While these programs seek to customize instructions to meet individual pupil requirements, they may unintentionally amplify existing social inequities (Pastorelli et al., 2019). The increased participation of families in educational choices, along with the sway of social circles, can intensify the effects of socioeconomic factors on children's academic paths (Bonaverò & Cassatella, 2022).

Educator expectations significantly influence student performance. The impact of these expectations underscores the necessity for teachers to guard against unconscious prejudices and consistently re-evaluate their assessment techniques to ensure a fair evaluation of all pupils' abilities.

Subtle selection processes within the educational framework, including self-selection based on personal belief systems, further complicate the goal of providing equal opportunities. Although the Italian system formally ensures access to all educational levels, reliance on self-perceived capabilities and competence may result in self-exclusion from advanced academic pursuits, particularly for underprivileged children.

The influence of educational policies on shaping the local school environment, social networks, and cultural capital is significant. Recent educational reforms in Italy may not adequately address the fundamental issues shaping the educational landscape, potentially restricting their capacity to spark substantial improvements in the nation's educational system. Therefore, a more holistic strategy is needed to combat educational inequalities (Damyanov, 2024). This should encompass strategic educational investments, address systemic inequities, and foster equal opportunities for children. Educators must balance providing accessible education while maintaining high standards, concentrating on enhancing motivation for learning, and developing methodological tools to address difficulties rather than simply lowering knowledge requirements.

In summary, while the intent may be to improve student retention, this approach inadvertently constrains children's potential. It is crucial to determine who establishes individualized learning programs based on these criteria. There is a risk that predetermined minima could become self-fulfilling prophecies, where children only achieve their expected level rather than realizing their full potential. Students who perceive these expectations may internalize them, either striving to meet high standards or struggling to overcome low standards. This emphasizes the importance of educators maintaining an unbiased perspective and basing their expectations on objective assessments rather than on preconceived notions. By doing so, they can create a more equitable and supportive learning environment that allows students to progress at their own pace and reach their maximum potential.

References

- Alwin, D. F. (2016). Social stratification, conditions of work, and parental socialization values. In *Social and moral values* (pp. 327-346). Routledge.
- Antecol, H., Ozbeklik, S., & Eren, O. (2016). Peer effects in disadvantaged primary schools. *Journal of Human Resources*, 51 (1), 95–132. <https://doi.org/10.3368/jhr.51.1.95>
- Antony-Newman, M. (2019). Parental involvement of immigrant parents: A meta-synthesis. *Educational Review*, 71 (3), 362-381.
- Bahrani, F., & Amiri, M. (2020). The role of the perceptions of learning environment in academic self-handicapping considering the mediating role of academic procrastination and academic optimism. *Journal of Educational Psychology Studies*, 17 (39), 52-23.
- Bertaux, D., & Thompson, P. (2017). *Pathways to social class: A qualitative approach to social mobility*. Routledge.
- Bicchieri, C., Muldoon, R., & Sontuoso, A. (2018). Social norms. *The Stanford encyclopedia of philosophy*.
- Birhan, W., Shiferaw, G., Amsalu, A., Tamiru, M., & Tiruye, H. (2021). Exploring the context of teaching character education to children in preprimary and primary schools. *Social Sciences & Humanities Open*, 4 (1), 100171.
- Bonavero, F., & Cassatella, C. (2022). The Italian planner: insights from 20 years of planning education and practice in Italy. *Planning Practice & Research*, 37 (6), 751–770. <https://doi.org/10.1080/02697459.2022.2034284>
- Bornstein, M. H. (2013). *Cultural approaches to parenting*. Psychology Press.
- Bornstein, M. H., & Bradley, R. H. (2014). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Routledge.
- Boudon, R. (2017). *The Origin of Values: Reprint Edition: Sociology and Philosophy of Beliefs*. Routledge.
- Bourdieu P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In Brown R. (Ed.), *Knowledge, education, and cultural change* (pp. 71–112). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351018142>

- Buchs, C., Filippou, D., Pulfrey, C., & Volpé, Y. (2017). Challenges for cooperative learning implementation: Reports from elementary school teachers. *Journal of education for teaching*, 43 (3), 296-306.
- Campbell, T. (2015). Stereotyped horse lover? Biases in teacher judgment of pupils' ability and attainment. *Journal of Social Policy*, 44 (3), 517-547.
- Chambers, D., & Gracia, P. (2021). *A sociology of family life: Change and diversity in intimate relations*. John Wiley & Sons.
- Cherng, H. Y. S. (2017). If they think I can: Teacher bias and youth of color expectations and achievement. *Social Science Research*, 66 (2017), 170-186.
- Chorro, E.G., Fernández, M. Á. M., & Corbí, R. G. (2017). Happiness and Values in the Formation of Personal Identity in Students of the Fifth and Sixth Grade at Primary School. *Universal Journal of Educational Research*, 5 (5), 881-890.
- Crul, M., Schneider, J., Keskiner, E., & Lelie, F. (2017). The multiplier effect: How the accumulation of cultural and social capital explains steep upward social mobility of children of low-educated immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 40 (2), 321-338.
- Damyantov, K. (2024). Inclusive Education and Social Inequality: An Anthropological Study of Social Mobility and Access to Education. *International Journal of Scientific Research and Management (IJSRM)*, 12 (10), 3719–3731. <https://doi.org/10.18535/ijorm/v12i10.el04>
- Darling, N., & Steinberg, L. (2017). Parenting style as context: An integrative model. Of *Interpersonal development* (pp. 161-170). Routledge.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of family psychology*, 19 (2), 294.
- Denessen, E., Hornstra, L., van den Bergh, L., & Bijlstra, G. (2022). Implicit measures of teachers' attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. *Learning and Instruction*, 78, 101437.
- Duncan, G. J., & Murnane, R. J. (Eds.). (2011). *Wherever opportunity?: Rising inequality, schools, and children's life chances*. Russell Sage Foundation.
- Durante, F., & Fiske, S. T. (2017). How social-class stereotypes maintain inequality. *Current opinion in psychology*, 18, 43-48.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2015). School and community influences on human development. In *Developmental science* (pp. 645-728). Psychology Press.
- Elster, J. (1989). Social Norms and Economic Theory. *The Journal of Economic Perspectives*, 3 (4), 99–117. <http://www.jstor.org/stable/1942912>
- Elster, J. (2000). Social Norms and Economic Theory. In: Crothers, L., Lockhart, C. (eds) *Culture and Politics*. Palgrave Macmillan, New York. https://doi.org/10.1007/978-1-349-62965-7_20
- Engle, P. L., & Black, M. M. (2008). The impact of poverty on child development and educational outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136 (1), 243-256.
- Fong, K. (2017). Child welfare involvement and contexts of poverty: The role of parental adversities, social networks, and social services. *Children and Youth Services Review*, 72, 5-13.
- Fuligni, A. J., & Yoshikawa, H. (2014). Socioeconomic resources, parenting, and child development among immigrant families. Of *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 107-124). Routledge.
- Gangloff, B., & Mazilescu, C. A. (2017). Normative characteristics of perceived self-efficacy. *Social Sciences*, 6 (4), 139.
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., & Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction*, 66, 101296.
- Giroux, H. (2018). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: A critical reader*. Routledge.
- Grigg, R., & Lewis, H. (2018). *Teaching creativity and critical thinking in schools*. sage
- Gwernan-Jones, R., Moore, D.A., Garside, R., Richardson, M., Thompson-Coon, J., Rogers, M., & Ford, T. (2015). ADHD, parent perspectives and parent-teacher relationships: Grounds for conflict. *British Journal of Special Education*, 42 (3), 279-300.
- Hart, C. S. (2019). Education, inequality and social justice: A critical analysis applying the Sen-Bourdieu Analytical Framework. *Policy Futures in Education*, 17 (5), 582-598.
- Häusermann, S., Kurer, T., & Schwander, H. (2015). High-skilled outsiders? Labor market vulnerability, education and welfare state preferences. *Socio-Economic Review*, 13 (2), 235-258.

- Inthanon, W., & Wised, S. (2024). Tailoring Education: A Comprehensive Review of Personalized Learning Approaches Based on Individual Strengths, Needs, Skills, and Interests. *Journal of Education and Learning Reviews*, 1 (5), 35–46. <https://doi.org/10.60027/jelr.2024.779>
- Irwan, I., Arnadi, A., & Aslan, A. (2024). Developing critical thinking skills of primary school students through independent curriculum learning. *Indonesian Journal of Education (INJOE)*, 4 (3), 788-803.
- Jones, M., & McLean, K. (2018). *Personalizing learning in teacher education*. Springer.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., Kirschner, F., & Zambrano R, J. (2018). From cognitive load theory to collaborative cognitive load theory. *International journal of computer-supported collaborative learning*, 13, 213-233.
- Knight, D. S. (2019). Are school districts allocating resources equitably? The Every Student Succeeds Act, teacher experience gaps, and equitable resource allocation. *Educational Policy*, 33 (4), 615-649.
- Korshunova, OV, Nauruzbay, ZZ, & Sadovaya, VV (2016). Personalized Education Strategies. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 11 (1), 199–209. <https://doi.org/10.29333/iejme/324>
- Kraaykamp, G., & Van Eijck, K. (2010). The intergenerational reproduction of cultural capital: A threefold perspective. *Social forces*, 89 (1), 209-231.
- Kremer-Sadlik, T., & Fatigante, M. (2015). Investing in children's future: Cross-cultural perspectives and ideologies on parental involvement in education. *Childhood*, 22 (1), 67-84.
- Landsman, J., & Lewis, C. W. (Eds.). (2023). *White teachers/diverse classrooms: Creating inclusive schools, building on students' diversity, and providing true educational equity*. Taylor & Francis.
- Lareau, A. (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American sociological review*, 80 (1), 1-27.
- Lauermaun, F., & ten Hagen, I. (2021). Do teachers' perceived teaching competence and self-efficacy affect students' academic outcomes? A closer look at student-reported classroom processes and outcomes. *Educational psychologist*, 56 (4), 265-282.
- Lawler, S. (2015). *Identity: sociological perspectives*. John Wiley & Sons.
- Le, H., Janssen, J., & Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of education*, 48 (1), 103-122.
- Lee, E., & Hannafin, M. J. (2016). A design framework for enhancing engagement in student-centered learning: Own it, learn it, and share it. *Educational technology research and development*, 64, 707-734.
- Liu, J., Peng, P., & Luo, L. (2020). The relationship between family socioeconomic status and academic achievement in China: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 49-76.
- Loughlin-Presnal, J., & Bierman, K. L. (2017). How do parent expectations promote child academic achievement in early elementary school? A test of three mediators. *Developmental psychology*, 53 (9), 1694.
- Loupenkova, N.V. (2017). Education Reforms in Italy: history and impact. *Historical and Social-Educational Ideas*, 9 (3/2), 155–162. <https://doi.org/10.17748/2075-9908-2017-9-3/2-155-162>
- Maddux, J. E. (2016). Self-efficacy. In *Interpersonal and intrapersonal expectancies* (pp. 41-46). Routledge.
- Mirowsky, J. (2017). *Education, social status, and health*. Routledge.
- Mishra, S. (2020). Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on 'underrepresented' students. *Educational Research Review*, 29, 100307.
- Mizala, A., Martínez, F., & Martínez, S. (2015). Pre-service elementary school teachers' expectations about student performance: How their beliefs are affected by their mathematics anxiety and student's gender. *Teaching and Teacher Education*, 50, 70-78.
- Muñoz-Carrasco, M. C. (2024). The Impact of Social Class Solidification on the Educational Opportunities of the Next Generation in the Philippines and the Barriers to Social Mobility in Primary Education. *Research and Advances in Education*, 3 (10), 28–36. <https://doi.org/10.56397/rae.2024.10.04>
- Nauck, B. (2019). Ethnic inequality in educational attainment. In *Research handbook on the sociology of education* (pp. 499-518). Edward Elgar Publishing.
- Papageorge, N.W., Gershenson, S., & Kang, K.M. (2020). Teacher expectations matter. *Review of Economics and Statistics*, 102 (2), 234-251.
- Pastorelli, C., Bacchini, D., Miranda, M.C., Di Giunta, L., & Thartori, E. (2019). *Education and Parenting in Italy* (pp. 43–54). Springer https://doi.org/10.1007/978-3-030-28277-6_4
- Pattaro, C. (2016). Character education: Themes and researches. An academic literature review. *Italian Journal of Sociology of Education*, 8 (1), 6-30.
- Patterson, J. M. (2002). Understanding family resilience. *Journal of clinical psychology*, 58 (3), 233-246.

- Pellerone, M. (2021). Self-perceived instructional competence, self-efficacy and burnout during the covid-19 pandemic: A study of a group of Italian school teachers. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11 (2), 496-512.
- Peterson, E.R., Rubie-Davies, C., Osborne, D., & Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42 , 123-140.
- Piff, P. K., Kraus, M. W., & Keltner, D. (2018). Unpacking the inequality paradox: The psychological roots of inequality and social class. In *Advances in experimental social psychology*. 57, 53-124. Academic Press.
- Platt, L. (2019). *Understanding inequalities: Stratification and difference*. John Wiley & Sons.
- Pollard, Andrew, Dominic Wyse, Ayshea Craig, Caroline Daly, Sinead Harmey, Louise Hayward, Steve Higgins, Amanda McCrory, and Sarah Seleznyov. (2023). *Reflective teaching in primary schools*. Bloomsbury Publishing.
- Pritchard, A. (2017). *Ways of learning: Learning theories for the classroom*. Routledge.
- Ramli, A., Antoni, R., Arifin, A., Zulkifli, Z., & Sudadi, S. (2023). The Analysis of Relationship Between Level of Optimism, Learning Achievement and Character of Students. *Journal on Education*, 6 (1), 2720-2726.
- Reay, D. (2010). Identity making in schools and classrooms. *The SAGE handbook of identities*, 277-294.
- Rosenthal, R., & Rubie-Davies, C. M. (2015). How I Spent My Last 50-Year Vacation: Bob Rosenthal's lifetime of research into interpersonal expectancy effects. In *Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom* (pp. 285-295). Routledge.
- Rosenthal, Robert and Jacobson, Lenore. Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development. New York: Holt, Rinehart and Winston, (1969). *Psychology in Schools*, 6 (2), 212-214. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(196904\)6:2<212::aid-pits2310060223>3.0.co;2-u](https://doi.org/10.1002/1520-6807(196904)6:2<212::aid-pits2310060223>3.0.co;2-u)
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. In *Handbook of motivation at school* (pp. 34-54). Routledge.
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13*, 43 (1), 5-14.
- Staats, C. (2016). Understanding implicit bias: What educators should know. *American Educator* , 39 (4), 29.
- The Ministry of Education and Merit, <https://www.mim.gov.it/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione>
- Timmermans, A.C., de Boer, H., & van der Werf, M.P. (2016). An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social psychology of education*, 19 , 217-240.
- Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24 (3-5), 124-179.
- Wentzel, K. R. (2016). Teacher-student relationships. In *Handbook of motivation at school*. 211-230. Routledge.
- Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology*. Pearson.

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

