

Çocukve Gelişim Dergisi (ÇG-D)

Journal of Child and Development (J-CAD)

e-ISSN 2636-8935 | Periyot Yılda 2 Sayı | Başlangıç 2018 |

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



Editör

Prof. Dr. Neriman ARAL

Editör Kurulu

Prof. Dr. İsmihan ARTAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Hatice BEKİR (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Figen GÜRSOY (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Aslı UÇAR (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Serkan YILMAZ (Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. Sühendan ER (TED Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet TORAN (İstanbul Kültür Üniversitesi)

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU (Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Berrin AKMAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayşe AKSOY (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS (Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. M. Meziyet ARI (İstanbul Gelişim Üniversitesi)
Prof. Dr. Ramazan ARI (Selçuk Üniversitesi)
Prof. Dr. Emel ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. İsmihan ARTAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Mesude ATAY (İstanbul Bilgi Üniversitesi)
Prof. Dr. Neslihan AVCI (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. N. Pınar BAYHAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Hatice BEKİR (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Carmel CEFAL (University of Malta)
Prof. Dr. Şehnaz CEYLAN (Karabük Üniversitesi)
Prof. Dr. Nilüfer DARICA (Hasan Kalyoncu Üniversitesi)
Prof. Dr. Ümit DENİZ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Özcan DOĞAN (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Serap ERDOĞAN (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Semra ERKAN (İstanbul Gelişim Üniversitesi)
Prof. Dr. Sibel Çiğdem GÜNEYSU (Başkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Tanju GÜRKAN (Emekli) (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Figen GÜRİSOY (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Yıldız GÜVEN (Maltepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Adalet KANDIR (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. A. Güler KÜÇÜKTURAN (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Duyan MAĞDEN ATAMAN (Emekli) (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. E. Nilgün METİN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. İrfan MORİNA (Kosova-Piriştine Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayla OKTAY (Maltepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Dilara ÖZER (İstanbul Kent Üniversitesi)
Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK (Karabük Üniversitesi)
Prof. Dr. Mübeccel SARA GÖNEN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Nilgün SARP (İstanbul Bilgi Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayperi SIĞIRTMAÇ (Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. Kezban TEPELİ (Selçuk Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Belma TUĞRUL (İstanbul Aydın Üniversitesi)
Prof. Dr. F. Figen TURAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Aslı UÇAR (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Ozana URAL (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Nurper ÜLKÜER (Üsküdar Üniversitesi)
Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Rengin ZEMBAT (Maltepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Gözde AKOĞLU (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)
Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR (İzmir Demokrasi Üniversitesi)
Doç. Dr. Remziye CEYLAN (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Zeynep ÇETİN (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Hale DERE ÇİFTÇİ (İstinye Üniversitesi)
Doç. Dr. Ender DURUALP (Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatma ELİBOL (Sağlık Bilimleri Üniversitesi)
Doç. Dr. Sühendan ER (TED Üniversitesi)
Doç. Dr. Ebru ERSAY (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Tuba KARAARSLAN (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)
Doç. Dr. Şükran KILIÇ (Aksaray Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatma Elif KILINÇ (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Doç. Dr. Refika OLGAN (Ortadoğu Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Özgül POLAT (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Selvinaz SAÇAN (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet SAĞLAM (İnönü Üniversitesi)
Doç. Dr. A. Gülşah SARANLI (TED Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet TORAN (İstanbul Kültür Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Zekeriya ÇALIŞKAN (Emekli) (İnönü Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Handan DOĞAN (Maltepe Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Nazan KAYTEZ (Çankırı Karatekin Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. D. Melek SABUNCUOĞLU (İstinye Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Seçil YÜCELYİĞİT (TED Üniversitesi)

Kapak Tasarım

Öğr. Gör. Emine ARSLAN KILIÇOĞLU
Fahrettin KADIOĞLU

Mizanpaj-Dizgi

Öğr. Gör. Emine ARSLAN KILIÇOĞLU

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Prof. Dr. Neriman ARAL

Sekreteryaya

Dr. Öğr. Üyesi Burçin AYSU

Arş. Gör. Emin DEMİR

İmtiyaz Sahibi ve Yayımcı

Doç. Dr. Hatice BEKİR

hsimsekbekir@gmail.com

Aralık, 2020

Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D), yayın kurulu farklı üniversitelerin alanında uzman öğretim üyelerinden oluşan, Directory of Research Journals Indexing (DRJI), idealonline, Google Scholar indekslerinde taranan hakemli bilimsel bir dergidir.

ÖNSÖZ

Çocuk gelişimi alanında bilimsel araştırmaları alana ücretsiz sunmanın bilginin küresel paylaşımını artıracığı ilkesini benimseyerek, içeriğine anında açık erişim sağlayan yılda iki kez yayınlanan ve yayın kurulu farklı üniversitelerin alanında uzman öğretim üyelerinden oluşan, Directory of Research Journals Indexing (DRJI), ideal online, Google Scholar indekslerinde taranan ve hakemli bilimsel bir dergi olan Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D)'sinin bu sayısında çocuk gelişimi alanına yönelik;

- “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Yeterliklerinin İncelenmesi”
 - “5-6 Yaş Grubu Çocukların Zihin Kuramı Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”
 - “Identifying Web Pedagogical Content Knowledge (W-PCK) Level of Early Childhood Teachers”
 - “Mülteci Çocukların Çizdiği Resimler Yardımıyla Okula Uyum Durumlarının İncelenmesi”
 - “Investigation of Visual Perception and Motor Skills In Low Vision And Healthy Children”
 - “Çocuk Oyun Alanlarının Tarihi Gelişimi”
- başlıklı çalışmalar yer almaktadır.

Hakem ve yazarlara dergiye sağladıkları katkılardan dolayı yayın kurulu adına teşekkür ederim.

Çocuk ve Gelişim Dergisi'nin beşinci sayısı 25 Aralık 2020 tarihinde yayınlanacaktır.



25.12.2020

Editör

Prof. Dr. Neriman ARAL

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Yeterliklerinin İncelenmesi*

Araştırma Makalesi / Research Article

 Fatma Betül ŞENOL, Afyon Kocatepe Üniversitesi
 Münevver CAN YAŞAR, İzmir Demokrasi Üniversitesi

Öz

Kaynaştırma eğitiminin yaygınlaşması ile okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik yeterliklerinin yüksek düzeyde olması gerekliliği önem kazanmıştır. Araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik öğretmen yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Etki yaratabileceği düşünülen ilişki değişkenleri; cinsiyet, özel gereksinimli bir birey ile anlamlı etkileşiminin olması, ailede özel gereksinimli bireyin olması, özel gereksinimli çocuklarla ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgi düzeyi ve özel gereksinimli çocuklara eğitim verme konusunda özgüven olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 144 üçüncü sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılabilirlik kolaylığı nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmemiş, araştırmanın evreni çalışma grubu olarak kabul edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden aldıkları puanlar ile özel gereksinimli bir birey ile anlamlı etkileşiminin olması, özel gereksinimli çocuklarla ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgi düzeyi ve özel gereksinimli çocuklara eğitim verme konusunda özgüven değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu; cinsiyet ve ailede özel gereksinimli bireyin olması değişkenlerinin anlamlı etki yaratmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Okul öncesi eğitim,
Kaynaştırma uygulamaları,
Öğretmen yeterlikleri.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 20.03.2020

Kabul Tarihi: 19.10.2020

E-Yayın Tarihi:

25.12.2020

Examining The Efficacies of Prospective Preschool Teachers Concerning The Inclusive Practices

Abstract

With the dissemination of inclusive practices, it has gained importance that preschool teachers have a high level of efficacy for inclusion. In this research, it was aimed to examine the efficacies of prospective preschool teachers concerning the inclusive practices. In this purpose, the research was designed in the correlational survey model. The correlational variables that might have an impact were determined as gender, having a meaningful interaction with a person with a special need, having a family member with a special need, knowledge level concerning the local regulations and policies about children with special needs, and selfreliance for training the children with special needs. The research group of the study were comprised of 144 third-year prospective preschool teachers attending the Afyon Kocatepe University, Department of Preschool Education in the 2018-2019 academic year. As the data collection tools, the “Personal Information Form” and the “Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIPS)” were used. The data were collected during the spring term of the 2018-2019 academic year. As the conclusion of the research, based on the scores of the prospective teachers from the TEIPS, it was determined that there were statistically significant differences among the variables of having a meaningful interaction with a person with a special need, knowledge level concerning the local regulations and policies about children with special needs, and self-reliance for training the children with special needs; on the other hand, it was determined that the variables of gender and having a family member with a special need did not have a significant impact.

Keywords

Preschool education,
Inclusive practices,
Teacher efficacies.

Article Info

Received: 03.20.2020

Accepted: 10.19.2020

Online Published:

12.25.2020

Giriş

Günümüzde eğitimde çağdaş, demokratik ve insan haklarına önem veren eğitim anlayışı gibi nedenlerle özel gereksinimli çocukların eğitimlerine verilen önem artmaya başlamıştır. Özel gereksinimli çocukların normal gelişen çocukların yararlandığı eğitim olanaklarından eşit derecede faydalanabilmeleri için kaynaştırma uygulamaları gündeme gelmiştir. Kaynaştırma, özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarında, normal gelişen akranları ile birlikte, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanarak, uygun yöntem ve teknikler kullanılarak gerçekleştirilen uygulamalardır. Günümüzde yaygınlaşan kaynaştırma uygulamalarından özel gereksinimli bireyler tüm eğitim kademelerinde yararlanabilmektedirler (Kinsella ve Senior, 2008; MEB, 2017). Kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli çocuklara en az kısıtlayıcı çevre sunarak, özel gereksinimli çocukların toplumsallaşmalarını ve performanslarının en üst düzeye ulaşmasını amaçlamaktadır (Salend, 2008). Bununla birlikte özel gereksinimli çocukların normal gelişen akranları ile akademik ve sosyal açılardan bütünleştirilmesi yolu ile sosyal duygusal yönden gelişimlerinin desteklenmesini de amaçlamaktadır (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Kaynaştırma uygulamalarının tanımı ve amacı incelendiğinde, kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirilmesinin çok kolay olmadığı, kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli çocukları genel eğitim sınıfına yerleştirmekten daha fazla yapılması gereken iş olduğu görülmektedir. Ayrıca, kaynaştırma uygulamalarına verilen önemin artmasıyla öğretmenlerin daha fazla özel gereksinimli çocukla karşılaştıkları ve daha fazla sorumluluk aldıkları belirtilmektedir. Bu sorumluluklar, öğretmenlerin tüm çocuklarının gereksinimlerini karşılaması, olumlu sınıf iklimi oluşturması, çocuklar arasında olumlu etkileşim yaratması, özel gereksinimli çocuğun sosyal kabulünü sağlaması, eğitim programını ve eğitim ortamını özel gereksinimli çocuk için uyarlayabilmesi vb. şeklinde sıralanmaktadır. Tüm bunların gerçekleştirilebilmesi genel eğitim sınıflarındaki öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerine dayanmaktadır (Sharma, Loreman ve Forlin, 2012; Sucuoğlu, Özokçu ve Ünsal, 2004; Winter, 2006; Yıkımsı, 2006). Yapılan araştırmalar da öğretmenlerin eğitim uygulamalarını başarılı bir şekilde yapabilmelerinin o konudaki öz yeterlik inançları ile bağlantılı olduğunu göstermektedir (Korkut, 2009; Morrison, Wakefield, Walker ve Solberg, 1994).

Öz yeterlik inancı, bireylerin bir alana yönelik yapabildiklerine, performanslarına ve yeteneklerine ilişkin algıları ve tüm bunların sonuçlarına ilişkin beklentileri olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986). Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, çocukların öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır (Cone, 2009; Denzine, Cooney ve McKenzie, 2005). Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, yüksek özgüvene sahiptir; sınıf içerisinde yaşanan problemlerle kolay baş ederler, yüksek düzeyde çaba, sabır, istek ve dayanıklılık gösterirler, analitik düşünme becerilerini kullanırlar ve çevreleri ile olumlu etkileşimde bulunurlar. Öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenler ise istekli değildirler, zorlukla karşılaştıklarında çözüm bulmaya çalışmak yerine kaçarlar, özgüvenleri düşüktür ve kendi kendilerini motive edemezler (Bandura, 1997; Soodak ve Podell, 1983; Pajares, 1996).

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları öğrenme ortamını ve çocukların gelişimlerini destekleyebilme düzeylerini de etkilemektedir (Bandura, 1997). Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının kaynaştırma uygulamalarında da etkili olduğu söylenebilir. Forlin (2013), öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını başarıyla gerçekleştirebilmeleri için bu konuda bilgi, beceri ve yeteneklerine güvenmeleri gerektiğini yani kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz yeterlik inançlarının önemli olduğunu belirtmektedir. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin düşük olanlara göre, özel gereksinimli çocukların sınıfa kabulünü arttırdığı hem özel gereksinimli hem de normal gelişen çocukların gelişimlerini desteklemek için ek çaba göstermeye daha istekli olduğu, özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarında eğitim alabileceklerine inandıkları ve özel gereksinimli çocukları etkinliklere dahil edebildikleri belirtilmektedir (Nazif Toy ve Duru; 2016; Sharma, Loreman ve Forlin, 2012). Bu nedenle öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz yeterlik inançlarının geliştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik inançlarının geliştirilmesi için kendilerini daha yeterli hissedebilecekleri hizmet içi eğitimler düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Sönmez, Alptekin ve Bıçak, 2018). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde hizmet içi gereksinimlerini belirleyen çalışmalar incelendiğinde; en çok özel gereksinimli çocukların özellikleri, erken müdahale programları ve okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi (Doğan ve Tatık, 2014), öğretimi uyarlama, çocukların gelişimlerinin değerlendirilmesi, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP), olumsuz davranışlarla başa çıkabilme (Buell, Hallam ve Gamel-McCormick, 1999; Jenkins ve Ornelles, 2009; Majoko, 2018), sosyal beceri eğitimi (Sazak Pınar, 2014) konularında eğitime gereksinimleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin belirttikleri eğitim gereksinimlerinin daha erken dönemlerde, hizmet öncesi dönemde; geliştirildiği ve desteklendiği takdirde kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz yeterlik inançlarının olumlu yönde gelişeceği düşünülmektedir. Kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlik inancına müdahale edilmesi mesleğe başladıktan sonraki zamanlara bırakıldığında, çocuklar, öğretmenlerinin düşük öz yeterlik inancına sahip olması sonucu ortaya çıkan olumsuz davranışlarını model alabilir. Bu durum, özellikle okul öncesi dönemdeki çocukları olumsuz etkileyebilir; çünkü okul öncesi öğretmenleri, çocukların eğitim yaşamında ilk karşılaştıkları öğretmenleridir. Ayrıca okul öncesi dönemde çocuklar, öğretmenlerini model alarak farklı özelliğe sahip bireylere nasıl davranılması gerektiğini öğrenirler ve en önemlisi de bu dönemde öğrenilen bilgi ve davranışların kalıcı olmasıdır (Bandura, 2001; Krech ve Srutchfield, 1980; Metin, 2018). Bu nedenle, özellikle okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz yeterlik inançlarının olumlu yönde desteklenmesi önemlidir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının genel öğretmenlik mesleğine ve okul öncesi eğitime yönelik öz yeterlik inançlarını inceleyen çok sayıda çalışma olmasına rağmen kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz yeterlik inançlarını inceleyen çalışmaların az olduğu dikkati çekmiştir. Bu nedenle okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz yeterlik inançlarının araştırılmasına ve gerekli düzenlemelerin yapılmasına gereksinim olduğu söylenebilir. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlikleri hangi düzeydedir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının bazı değişkenlere (cinsiyet, özel gereksinimli bir birey ile anlamlı etkileşiminin olması, ailede özel gereksinimli bireyin olması, özel gereksinimli çocuklarla ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgi düzeyi ve özel gereksinimli çocuklara eğitim verme konusunda özgüven) göre kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlikleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Etki yaratabileceği düşünülen ilişki değişkenleri; cinsiyet, özel gereksinimli bir birey ile anlamlı etkileşimin olması, ailede özel gereksinimli bireyin olması, özel gereksinimli çocuklarla ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgi düzeyi ve özel gereksinimli çocuklara eğitim verme konusunda özgüven olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 144 üçüncü sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem alma yoluna gidilmemiş, çalışma grubunun tamamına ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılanların yaş ortalaması $22,17 \pm 2,72$ 'dir. Katılımcıların %84'ü (n=121) kadın, %16'sı (n=23) erkektir. Katılımcıların %52,8'i (n=76) özel gereksinimli bireyle etkileşimi olduğunu belirtmiştir. Ailesinde özel gereksinimli birey olanlar %4,2 (n=6)'dir. Katılımcılar yerel mevzuat ve politikalara dair bilgi düzeylerini %21,5'i kötü, %59,0'u orta, %6,3'ü iyi olarak belirtmiştir. Katılımcılar özel gereksinimli çocuklara eğitim verme konusunda özgüven düzeylerini %15,3'ü kötü, %59,0'u orta, %25,7'si iyi olarak belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla Kişisel Bilgi Formu ve Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (Teacher Efficacy for Inclusive Practice) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen form; yaş, cinsiyet, özel gereksinimli birey ile etkileşim olması, özel gereksinimli çocuklarla ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgi düzeyi, özel gereksinimli çocuklara eğitim verme konusundaki özgüven düzeyi ile ilgili sorulardan oluşmaktadır.

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (Teacher Efficacy for Inclusive Practice)

Sharma, Loreman ve Forlin (2012) tarafından geliştirilmiş ve Bayar (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşmakta ve 6'lı Likert tipi bir derecelendirme içermektedir. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır: "Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği, Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliği ve Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği". KUÖYÖ'nin orijinal çalışmasında güvenilirlik katsayıları ise alt boyutlar için sırasıyla, .88, .90 ve .86 olarak, ölçeğin toplamı için ise .89 olarak bulunmuştur (Bayar, 2015). Araştırma kapsamında güvenilirlik katsayıları, ölçeğin toplamı için .91, alt boyutlar için sırasıyla .83, .80, .75 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Ölçek uygulanmadan önce çalışma ve ölçek hakkında bilgi verilmiş, katılımcıların sözlü onamları alınmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde, demografik özelliklerin değerlendirilmesinde frekans, yüzde hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen puanlar ortalama, standart sapma, en küçük ve en büyük puanlar olarak sunulmuştur. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden elde edilen verilere Kolomogrov Smirnof testi uygulanmış ve normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda ölçekten elde edilen puanların karşılaştırılmasında; ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U Testi, çoklu karşılaştırmalarda ise Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır.

Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik özyeterlik inançlarının bazı değişkenlere (cinsiyet, özel gereksinimli bir birey ile anlamlı etkileşiminin olması, ailede özel gereksinimli bireyin olması, özel gereksinimli çocuklarla ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgi

düzeyi ve özel gereksinimli çocuklara eğitim verme konusunda özgüveni) göre incelenmesi amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Okul öncesi öğretmen adaylarının Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar

KUYÖ	Mean±Sd	Min-Max
Öğretim yeterliliği	5,04±0,55	2,00-6,00
İşbirliği yeterliliği	5,08±0,56	2,00-6,00
Sınıf yönetimi	4,85±0,56	2,17-6,00
Toplam	4,99±0,51	2,06-6,00

Tablo 1 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları ortalama puanların “öğretim yeterliği” alt boyunda 5,04, “işbirliği yeterliği” alt boyutunda 5,08, “sınıf yönetimi” alt boyutunda 4,85 ve ölçeğin toplamında 4,99 olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması

KUYÖ	Cinsiyet	Mean±Sd	Min-Max	U	p
Öğretim yeterliliği	Kadın	5,07±0,55	2,00-6,00	1042,000	0,055
	Erkek	4,88±0,51	4,00-6,00		
İşbirliği yeterliliği	Kadın	5,09±0,58	2,00-6,00	1130,500	0,152
	Erkek	4,98±0,46	4,17-6,00		
Sınıf yönetimi	Kadın	4,86±0,57	2,17-6,00	1266,500	0,493
	Erkek	4,80±0,51	3,83-6,00		
Toplam	Kadın	5,01±0,52	2,06-6,00	1112,500	0,128
	Erkek	4,89±0,44	4,11-6,00		

Tablo 2 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği alt boyutları ve toplamda aldıkları ortalama puanların cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 3. Okul öncesi öğretmen adaylarının ailelerinde engelli birey olması durumuna göre Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması

KUYÖ	Ailede Engelli Birey	Mean±Sd	Min-Max	U	p
Öğretim yeterliliği	Var	5,19±0,53	4,50-6,00	352,000	0,533
	Yok	5,04±0,55	2,00-6,00		
İşbirliği yeterliliği	Var	5,22±0,59	4,33-6,00	347,000	0,500
	Yok	5,07±0,56	2,00-6,00		
Sınıf yönetimi	Var	4,83±0,61	4,33-6,00	368,000	0,644
	Yok	4,85±0,56	2,17-6,00		
Toplam	Var	5,08±0,54	4,44-6,00	386,500	0,783
	Yok	4,98±0,51	2,06-6,00		

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının ailelerinde engelli birey olması durumuna göre Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 4. Okul öncesi öğretmen adaylarının özel eğitime gereksinim duyan çocuklarla anlamlı/kayda değer etkileşimleri olması durumuna göre Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması

KUYÖ	Etkileşim	Mean±Sd	Min-Max	U	p
Öğretim yeterliliği	Var	5,14±0,57	2,00-6,00	1866,500	0,004*
	Yok	4,93±0,50	4,00-6,00		

İşbirliği yeterliliği	Var	5,14±0,60	2,00-6,00	1993,500	0,017*
	Yok	5,00±0,50	3,67-6,00		
Sınıf yönetimi	Var	4,94±0,61	2,17-6,00	2054,000	0,033*
	Yok	4,75±0,48	3,83-5,83		
Toplam	Var	15,23±1,66	6,17-18,00	1886,500	0,005*
	Yok	14,67±1,33	12,17-17,83		

* $p<0,05$

Tablo 4 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının özel eğitime gereksinim duyan çocuklarla anlamlı/kayda değer etkileşimleri olması durumuna göre Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları ortalama puanlar arasında etkileşimde bulunanların lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 5. Okul öncesi öğretmen adaylarının özel eğitime gereksinim duyan çocuklarla ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgi düzeyine göre Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması

KUYÖ	Mevzuat Bilgisi	Mean±Std. Deviation	Minimum-Maximum	X ²	p	Grup İçi karşılaştırma
Öğretim yeterliliği	Kötü	4,99±0,45	4,00-5,83	5,423	0,066	
	Orta	5,02±0,57	2,00-6,00			
	İyi	5,44±0,49	4,50-6,00			
İşbirliği yeterliliği	Kötü	4,89±0,47	3,67-5,67	7,800	0,020*	iyi>kötü
	Orta	5,10±0,58	2,00-6,00			
	İyi	5,41±0,49	4,50-6,00			
Sınıf yönetimi	Kötü	4,66±0,41	4,00-5,67	13,767	0,001*	İyi>orta=kötü
	Orta	4,86±0,57	2,17-6,00			
	İyi	5,41±0,51	4,33-6,00			
Toplam	Kötü	4,85±0,37	4,06-5,72	10,176	0,006*	İyi>orta=kötü
	Orta	4,99±0,53	2,06-6,00			
	İyi	5,42±0,47	4,44-5,94			

* $p<0,05$

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının özel eğitime gereksinim duyan çocuklarla ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgi düzeyine göre Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin “Öğretim yeterliği” alt boyutunda anlamlı farklılığın olmadığı ($p>0,05$); “İşbirliği yeterliği”, “Sınıf yönetimi” alt boyutlarında ve ölçeğin toplamında, bilgi düzeyi “iyi” olanların lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Bu sonuca göre bilgi düzeyi iyi olan öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Okul öncesi öğretmen adaylarının özel eğitime gereksinim duyan çocuklara eğitim verme konusundaki özgüven düzeyine göre Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması

KUYÖ	Özgüven algısı	Mean±Std. Deviation	Minimum-Maximum	X ²	P	Grup İçi karşılaştırma
Öğretim yeterliliği	Kötü	4,77±0,50	4,17-6,00	16,652	<0,001*	iyi>orta>kötü
	Orta	5,01±0,55	2,00-6,00			
	İyi	5,27±0,48	4,00-6,00			
İşbirliği yeterliliği	Kötü	4,89±0,52	3,67-6,00	13,069	0,001*	iyi>orta>kötü
	Orta	5,01±0,56	2,00-6,00			
	İyi	5,33±0,50	3,83-6,00			
Sınıf yönetimi	Kötü	4,53±0,53	3,83-6,00	22,312	<0,001*	İyi>orta=kötü

	Orta	4,81±0,55	2,17-6,00			
	İyi	5,13±0,48	4,00-6,00			
	Kötü	4,73±0,47	4,06-6,00			
Toplam	Orta	4,94±0,51	2,06-6,00	20,072	<0,001*	iyi>orta>kötü
	İyi	5,24±0,44	4,17-6,00			

* $p<0,05$

Tablo 6 incelendiğinde, öncesi öğretmen adaylarının özel eğitime gereksinim duyan çocuklara eğitim verme konusundaki özgüven düzeyine göre Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Bu sonuca göre, özel eğitime gereksinim duyan çocuklara eğitim verme konusundaki özgüveni yüksek olan öğretmen adaylarının, kaynaştırma uygulamalarına yönelik özyeterlik inançlarının da yüksek olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimi öz yeterlik inançlarının daha yüksek (Camadan, 2012), öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik yeterliklerinin orta düzeyde ve okul öncesi öğretmen adaylarının diğer programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarına göre yeterliklerinin daha yüksek (Dolapçı ve Demirtaş, 2016; San ve Bozgeyikli, 2002), okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklar hakkındaki bilgi boyutunda yeterliklerinin yüksek (Sönmez, Alptekin ve Bıçak, 2018) olduğu belirlenmiştir. Görüldüğü gibi araştırmalardan elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuçların okul öncesi öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma dersi almış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim programı bireysel farklılıklara önem veren, özel gereksinimli çocukları etkinliklere dahil etmek için tüm etkinliklerde uyarlamalara yer veren bir özellik taşımaktadır. Bu sonuç, okul öncesi öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocukların dahil edilmesine yönelik farkındalıkları yüksek olduğu için kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliklerinin yüksek olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz yeterlik inançları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, Rehberlik Araştırma Merkezi'nde çalışanların (Kucuker, Kargın ve Akcamete, 2002) öğretmenlerin (Menlove, Hudson ve Suter, 2001; Yada ve Savolainen, 2017), sınıf öğretmeni adaylarının (Berk, Gülveren ve Başer, 2009) ve okul öncesi öğretmen adaylarının (Dağlar, 2011; Şahbaz ve Kalay, 2010) kaynaştırmaya ilişkin yeterliklerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık yaratmadığı ortaya konmuştur. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin aynı olmasının bu sonucun oluşmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz yeterlik inançları ile özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgi düzeyi değişkeni arasında, işbirliği ve sınıf yönetimi alt boyutlarında bilgi düzeyi iyi olanların lehine anlamlı farklılık olduğu; öğretim yeterliği alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı ancak bilgi düzeyi iyi olan öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde, elde ettiğimiz sonuçları destekler nitelikte araştırmaların olduğu görülmektedir. Araştırmalarda, öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerle, öğretmenlerin öz yeterlik inançların yükselebileceğini belirtilmektedir (Avcı, 1999; Bray-Clark ve Bates, 2003). Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarında bilgi düzeylerinin önemli olduğu belirtilmektedir (Bağcı ve Şimşek, 2000; Kayabaş,

2008). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu vurgulanmaktadır (Lancaster ve Bain, 2010; Güven ve Çelik, 2011). Sönmez, Alptekin ve Bıçak (2019) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitim vermişler ve sonucunda hizmet içi eğitimin yani kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmanın okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca alanyazında yapılan birçok çalışmada da bilgi düzeyinde artış ile özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlar arasında pozitif yönlü ilişki olduğu vurgulanmaktadır (Adler, Cregg, Duignan, Ilett ve Woodhouse, 2005; Alptekin ve Batık, 2013; Hunt ve Hunt, 2004; Orel, Zerey ve Töret, 2004; Thompson, Emrich ve Moore, 2003). Bu çalışmalar, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarında sahip oldukları bilgi düzeyinin etkili olması açısından çalışmamızı desteklemektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz yeterlik inançları ile ailelerinde özel gereksinimli birey olması değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı; ancak ailesinde özel gereksinimli birey olan öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz yeterlik inançlarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz yeterlik inançları ile özel gereksinimli bir birey ile etkileşiminin olması değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bandura (1997) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının doğrudan veya dolaylı yaşantılarla, deneyimlerle ve tecrübelerle olumlu yönde değişime uğrayabileceğini belirtmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklarla etkileşime girdikçe öz yeterlik inançlarında değişikli olabileceği yönünde yorumlanabilir. Ünal (2017) daha önce kaynaştırma uygulaması yapmış sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik başarılarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Daşbaşı, Kesen & Eryılmaz (2013) ve Seçer vd. (2010) sınıfında özel gereksinimli çocuk olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Deniz (2016) rehber öğretmen adayları ile yaptığı çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının özel eğitim dersine katılmalarının, okul gözlemleri yapmalarının, seminer çalışmalarını izlemelerinin vb. özel eğitime yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının özel gereksinimli bir çocukla gerek aile yapısı içerisinde gerekse eğitim ortamında etkileşim içerisinde olmalarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz yeterlik inançlarına etkisini karşılaştıran doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak yukarıda bahsedilen çalışmalara bakıldığında, kaynaştırma uygulamalarında daha başarılı olma ve tutum düzeylerinin daha yüksek olması durumu, kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz yeterlik inançları ile ilgili bilgi sahibi olmaya olanak sağlamaktadır. Bu nedenle bu çalışmaların elde edilen sonuçları desteklediği söylenebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz yeterlik inançlarını yükseltmek için öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklarla etkileşime girmelerine olanak sağlayacak uygulamalı eğitimlere yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz yeterlik inançları ile özel eğitime gereksinim duyan çocuklara eğitim verme konusundaki özgüven düzeyi değişkeni arasında, özgüven düzeyi iyi olanların lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Yani özel eğitime gereksinim duyan çocuklara eğitim verme konusundaki özgüveni yüksek olan öğretmen adaylarının, kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz yeterlik inançlarının da yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının genel özgüven ve öz yeterlik inançlarının yüksek olmasının mesleğe hazır olmalarında önemli olduğu belirtilmektedir. Özgüven ve öz yeterlik inançları yüksek olan öğretmen adaylarının hem hizmet öncesi hem de hizmet içi süreçte yeni bilgiler edinmeye, değişikliği kabul etmeye ve öğrenmeye hazır ve istekli oldukları vurgulanmaktadır (Doğru, 2017). Bireylerin öz yeterlik inançları kendilerine olan özgüvenleri ilişkilidir. Bir konuda öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler, o konuda daha başarılı olur ve özgüvenleri yükselir (Bandura, 1997). Bu durumu kaynaştırma uygulamaları ile ilişkilendirecek olursak, kaynaştırma uygulamalarına yönelik özgüvenleri iyi düzeyde olan öğretmen adaylarının, öz yeterlik inançlarının yüksek olacağı söylenebilir.

Çalışmanın sonucunda, okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlik düzeyleri üzerinde özel gereksinimli çocuklarla etkileşimin, özel gereksinimli çocuklarla ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgi düzeyinin, özel gereksinimli çocuklara eğitim verme konusundaki özgüven düzeyinin etkili olduğu görülmüştür.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler verilebilir;

- Araştırma üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan okul öncesi öğretmen adayları ile sınırlıdır. Araştırmanın sonuçlarının genellenebilmesi için tüm sınıflara, farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarına ve öğretmenlere uygulanabilir.
- Araştırma, Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden ve Kişisel Bilgi Formundan elde edilen sonuçlarla sınırlıdır. Öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik daha detaylı bilgi alabilmek için öğretmen adayları ile görüşme yapılabilir. Elde edilen sonuçlar daha farklı değişkenlerle karşılaştırılabilir.
- Kaynaştırma eğitiminde okul öncesi öğretmen adaylarının uygulama yapma fırsatı sunularak özel gereksinimli çocuklar ile temaları sağlanabilir.
- Kaynaştırma eğitiminde okul öncesi öğretmen adaylarının mevzuat bilgisini ve özgüven düzeyini arttırmaya yönelik etkili yöntem ve teknikler kullanılmasına önem verilebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliklerini arttırmak için eğitim planlanması önerilebilir.

Atıf için (How to cite)

Şenol, F. B. ve Can Yaşar, M. (2020). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Yeterliklerinin İncelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 1-12.

Kaynakça



- Adler, P., Cregg, M., Duignan, A., Ilett, G. ve Woodhouse, M. (2005). Effect of training on attitudes and expertise of optometrists towards people with intellectual disabilities. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 25, 105-118.
- Alptekin, S. ve Batık, V.M. (2013). Özel eğitim bölümü öğrencilerinin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarına özel eğitim dersinin etkisi. *International Journal of Educational Research*, 4(4), 18-34.
- Avcı, N. (1999). Normal sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklar kaynaştırılmalarına ilişkin tutumlarını ve yeterliliklerini değiştirmede farklı eğitim tekniklerinin etkisinin karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağcı, N.ve Şimşek S. (2000). Millî Eğitim personeline yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine genel bir bakış. *Millî Eğitim Dergisi*, 146, 9-12.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. englenwood cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3(3), 265-299. doi:10.1207/S1532785XMEP0303_03
- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 16(3), 71-85.
- Bray-Clark, N. ve Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for Professional development. *The Professional Educator*, 26(1), 13-22.
- Berk, H., Gülveren, H. ve Başer, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 160-168.
- Buell, M.J., Hallam, R. ve Gamel-McCormick, M. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143-156.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime ve BEP hazırlamaya ilişkin özyeterliliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Cone, N. (2009). Pre-service elementary teachers' self-efficacy beliefs about equitable science teaching: Does service learning make a difference? *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 25-34.
- Çolak, M. ve Çetin, C. (2014). Öğretmenlerin engelliliğe yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29(1), 191-211.
- Dağlar, G. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Daşbaşı, S., Kesen, F.N. ve Eryılmaz, C. (2013). Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin engellilere yönelik tutumları. *Sağlık ve Toplum Dergisi*, 23(1), 39-46.
- Deniz, S. (2016). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik özyeterlilik algılarının incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 17(38), 154-175.
- Denzine, G.B., Cooney, J.B. ve McKenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the teacher efficacy scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (4), 689-708.

- Doğan, B. ve Tatık, R.Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 521-539. doi:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2418
- Doğru, Z. (2017). Beden eğitimi ve spor eğitimi bölümü öğrencilerinin özgüven ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi (BESAD)*, 9 (1), 13-23.
- Dolapçı, S., ve Yıldız Demirtaş, V. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 141-160.
- Forlin, C. (2013). Issues of inclusive education in the 21st century. *Journal of Learning science*, 6, 67-81.
- Güven, E., ve Çelik, D.B. (2011). Müzik Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma (Balıkesir Üniversitesi Örneği). *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 22, 160-165.
- Hunt, C.S., ve Hunt, B. (2004). Changing attitudes toward people with disabilities: Experimenting with an educational intervention. *Journal of Managerial Issues*, 16, 266-280.
- Jenkins, A., ve Ornelles, C. (2009). Determining professional development needs of general educators in teaching students with disabilities in Hawaii. *Professional Development in Education*, 35(4), 635-654. doi: 10.1080/13674580802568930.
- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 9-32.
- Kinsella, W., ve Senior, J. (2008). Developing inclusive schools: A systematic approach. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 651-65.
- Korkut, K. (2009) Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Krech, D. ve Crutchfield, R.S. (1980). Sosyal Psikoloji (Çev. E. Güngör). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Küçükler, S., Kargın, T. ve Akçamete, G. (2002). Rehberlik ve araştırma merkezi elemanlarının özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine ilişkin görüşlerinin ve yeterlilik algılarının geliştirilmesi. *Educational Sciences and Practice*, 1(1), 101-113.
- Lancaster, J.ve Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: A comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 117-128.
- Majoko, T. (2018). Zimbabwean general education preschool teacher needs in inclusion. *SAGE Open*, 1-16. doi: 10.1177/2158244018777568.
- MEB (2017). Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf Erişim tarihi 27.10.2019
- Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen [5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özel Sayısı]. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428-439. doi:10.24130/eccd-jecs.196720182279.
- Morrison, G.M., Wakefield, P., Walker, D.ve Solberg, S. (1994). Teacher preferences for collaborative relationships: Relationship to efficacy for teaching in prevention related domains. *Psychology in the Schools*, 31(3), 221-231.
- Nazıf Toy, S. ve Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173.

- Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*. Prentice Hall.
- Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2002). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 193, 57-80.
- Sazak Pınar, E. (2014). Identification of inclusive education classroom teachers' views and needs regarding in-service training on special education in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 9(20), 1097-1108. doi:10.5897/ERR2014.1856
- Seçer, F., Çeliköz, N., Sarı, H., Çetin, Ş. ve Büyüktaşkapu, S. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları (Konya ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 393-406.
- Sharma, U., Loreman, T.ve Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
- Soodak, L.C.ve Podell, D.M. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86, 247-253.
- Sönmez, N., Alptekin, S. ve Bıçak, B. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algıları ve hizmetiçi eğitim gereksinimleri: Bir karma yöntem çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2270-2297.
- Sönmez, N., Alptekin, S.ve Bıçak, B. (2019). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yeterliliklerini Artırmaya Yönelik Geliştirilen Hizmetiçi Eğitim Programının Etkisi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 439-456. DOI: 10.17679/inuefd.455288
- Sucuoğlu, B.ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.
- Sucuoğlu, B., Özokçu, O.ve Ünsal, P. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 51-64.
- Şahbaz, Ü.ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 116-135.
- Thompson, T. L., Emrich, K. ve Moore, G. (2003). The effect of curriculum on the attitudes of nursing students toward disability. *Rehabilitation Nursing*, 28(1), 27-30.
- Ünal, A. M. (2017). *Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Winter, E.C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21, 85-91.
- Yada, A. ve Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229.
- Yıkmış, N. (2006). *İl milli eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

5-6 Yaş Grubu Çocukların Zihin Kuramı Becerilerinin Bazı Değişkenler
Açısından İncelenmesi*

Araştırma Makalesi / Research Article

 Zeyneb ARIKAN, Gazi Üniversitesi
 Aysel TÜFEKÇİ, Gazi Üniversitesi

Öz

Araştırmada okul öncesi eğitimi alan 5-6 yaş grubu çocukların zihin kuramı becerilerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılı Ankara ili Pursaklar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ana sınıflarına devam eden 138'i kız, 92'si erkek olmak üzere 230 çocuk ve onların ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırma verileri "Kişisel Bilgi Formu" ve "Zihin Kuramı Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Zihin Kuramı Ölçeği, Wellman ve Liu (2004) tarafından geliştirilmiş ve Gözün Kahraman (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek farklı istek, farklı inanç, bilgi erişimi, belirgin yanlış inanç ve içerik yanlış inanç olmak üzere basitten karmaşığa doğru sıralanmış beş farklı görevden oluşmaktadır. Kişisel Bilgi Formu çocukların ebeveynleri tarafından doldurulmuş, Zihin Kuramı Ölçeği ise birinci araştırmacı tarafından her bir çocuğa bireysel olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde normallik varsayımları dikkate alınarak, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların Zihin Kuramı Ölçeği'nden aldıkları puanların, çocukların doğum sırası, kardeş sayısı, anne baba yaşı, anne baba öğrenim düzeyi ve anne çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, ancak çocukların cinsiyeti ve aile aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Buna göre, ikinci çocuk olarak doğan çocukların, kardeşi olan çocukların, anne ve babasının yaşı 35 ve üstü olan çocukların, anne ve babasının öğrenim düzeyi lisans ve üstü olan çocukların, annesi çalışmayan çocukların zihin kuramı beceri puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Okul öncesi dönem,
Erken çocukluk,
Zihin kuramı,
Zihin kuramı becerileri,
5-6 yaş çocuklar.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.05.2020

Kabul Tarihi: 23.09.2020

E-Yayın Tarihi:

25.12.2020

An Investigation of 5-6 Years-Old Children's Theory of Mind Skills in Terms of Some Variables

Abstract

This research was conducted to investigate the theory of mind skills of 5-6 years old children who attend preschool. The research was designed in descriptive screening model. The research sample was compared of 230 children, of which 138 are girls and 92 are boys and their parents, attending preschools which are affiliated to Pursaklar District National Education Directorate in Ankara in the 2019-2020 academic year. The research data were collected by the "Personal Information Form" and the "Theory of Mind Scale". Theory of Mind Scale was developed by Wellman and Liu (2004) and adapted to Turkish by Gözün Kahraman (2012). The scale consists of five different tasks ranging from simple to complex, with different desires, different beliefs, access to information, apparent false beliefs, and content false beliefs. The "Personal Information Form" was delivered to parents through teachers and filled in by parents. "Theory of Mind Scale" was applied to the children individually by the researcher. Data analysis was conducted with Mann Whitney- U Test and Kruskal Wallis-H Test. According to the analysis of children's scores on the Theory of Mind Scale; the results showed that the scores vary by birth order, number of siblings, parental age, level of education of parents and working status of mothers, but do not vary by children's gender and monthly household income. Considering the variable of birth and number of siblings, it was concluded that the children born as second children in the family, children whose parents are 35 years or older, children whose parents have a higher education degree or higher, children whose mothers are not working have higher theory of mind skills scores.

Keywords

Preschool period,
early childhood,
theory of mind,
theory of mind skills,
5-6 years old children.

ArticleInfo

Received: 05.15.2020

Accepted: 09.23.2020

Online Published:

12.25.2020

Sorumlu Yazar: Aysel Tüfekçi, atufekci@gazi.edu.tr

*Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütmüş olduğu yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Giriş

Zihin kuramı (theory of mind), kişinin kendisinin ve başkalarının davranışlarını niyet, istek, bilgi ve inanç gibi zihinsel durumlara atıf yaparak anlama ve yordama olarak tanımlanmaktadır (Renouf, Brendgen, Seguin, Vitaro, Boivin, Dionne, Tremblay ve Perusse, 2010). Zihin kuramı, her insanın farklı zihni durumlara sahip olduğunu bilme ve farklı zihinsel durumları yorumlayarak zihinsel temsiller oluşturma becerilerini kapsar (Güven, Ayvaz ve Göktaş, 2019). Zihin kuramı, diğer insanların zihinsel durumlarını anlayabilme ve bundan hareketle davranışlarını sezebilme, zihinsel durumların her insanda farklı olabileceğini anlama becerisi olarak tanımlanmıştır (Aydın, 2015; Sarı, 2011; Yağmurlu, Sanson ve Köymen, 2005).

Zihin kuramı kavramının ilgili alan yazında *zihinselleştirme*, *zihin okuma* ve *bilişsel bakış açısı alma* olarak da ifade edildiği görülmektedir (Aydın, 2015; Gürleyik, 2018; Kahraman, 2012). Zihin kuramı kavramı ilk olarak 1978 yılında primatolog Premack ve Woodruff tarafından kullanılmıştır (Karakelle ve Ertuğrul, 2012; Konaş, 2015; Şahin, Bozkurt, Usta, Aydın, Çobanoğlu ve Karabekiroğlu, 2019). Premack ve Woodruff'un 1978'de şempanzeler üzerinde yaptıkları çalışmada şempanzelere farklı problem durumları ile baş etmeye çalışan bir insan videosu izletilmiştir. Videonun sonunda şempanzelere, içerisinde bu problem durumların çözümlerinin de olduğu farklı fotoğraflar gösterilmiştir. Şempanzeler fotoğraflar arasından problem durumunun çözümünün olduğu fotoğrafları seçmişlerdir (Erden, 2014). Premack ve Woodruff'a göre şempanzeler doğru fotoğrafı seçerken insanın neyi amaçladığını ve istediğini anlamış, çözüm için doğru davranışı bilmiş; amaç, niyet, istek gibi zihinsel durumları öngörerek bir çıkarımda bulunmuşlardır (Ertuğrul, 2011; Şahin vd., 2019).

Zihin kuramı becerilerinin çocuklarda değerlendirilmesi ilk olarak Wimmer ve Perner 1983 yılında (akt. Şahin vd., 2019) tarafından yapılmış ve dört yaşındaki çocukların kendi inançlarını başkalarının inançlarından ayırt edebildikleri görülmüştür. Baron-Cohen 1985 yılında (akt. Şahin vd., 2019) otizmlili çocukların zihin kuramı becerilerini incelediği çalışmasında zihin kuramının kişilerarası ilişkilerde önemli bir sosyal-bilişsel beceri olduğunu ve otistik çocuklarda bu becerinin eksikliğini dile getirmiştir. Günümüzde zihin kuramını açıklamada ve kuramın anlaşılmasında önemli bir yere sahip olan Baron-Cohen ve Swettenham, zihin kuramının çok yönlü bir beceri olduğunu savunmuş ve zihin kuramı kapsamında akli-fiziksel ayrımı yapma, görüntü-gerçeklik ayrımı yapma, sembolik oyun oynama, istek ve düşünceleri anlama, mecazi ifadeleri anlamının da aralarında bulunduğu 14 farklı beceri olduğunu dile getirmişlerdir (Tekin ve Girli, 2011). Zihin kuramı günümüzde tek bir beceri olmaktan ziyade aşamalı olarak basitten karmaşığa doğru gelişen çeşitli bileşenlerden oluşan bir beceriler seti olarak görülmekte ve zihin kuramını ölçmeye yönelik testlerde de bu farklı bileşenlerin değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Zihin kuramı becerilerini oluşturan bu bileşenler sırasıyla birinci düzey yanlış inanç, ikinci düzey yanlış inanç, metafor ve ironiyi kavrama ve gaf yapma (faux pas)'dır (Özen, 2011; Şahin vd., 2019). Zihin kuramı becerilerinin gelişimi istek ve duyguları anlamaktan kanı ve inançları anlamaya doğru bir gelişim gösterir (Keçeli Kaysılı ve Acarlar, 2011).

Zihin kuramı çalışmaları çocukların fiziksel gerçeklik, zihinsel durumlar ve somut davranışlar arasındaki bağlantılara yönelik kavrayışlarını incelerler (Karakelle, 2012). Costall ve Leudar (2004). "Zihin Kuramında Kuram Nerede?" başlıklı çalışmada zihin kuramı yaklaşımlarının, sıradan insanların tıpkı bilim insanları gibi gözlemlenebilir olandan (davranış) gözlemlenemeyen yapıyı (zihinsel yapı) çıkarsayabildikleri varsayımına

dayandığını belirtirler. Zihin kuramı ile ilgili araştırmaların büyük bir kısmı küçük yaştaki çocuklarla yürütülmüştür (Calero, Salles, Semelman ve Sigman, 2013; Güven, Ayvaz ve Göktaş, 2019; Küçük, 2018) ve bu çalışmalarda çocukların zihin kuramı becerilerinin gelişimini değerlendirmede pek çok farklı testler kullanılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan testler arasında *yanlış inanç, görünüm gerçeklik, beklenmeyen yer değişikliği ve beklenmeyen içerik görevleri* yer almaktadır (Keçeli Kaysılı ve Acarlar, 2011; Küçük, 2018).

İlgili alanyazında zihin kuramı becerilerinin gelişim süreci ile ilgili olarak farklı görüşler mevcuttur (Güven, Ayvaz ve Göktaş, 2019; Küçük, 2018). Ancak genel olarak zihin kuramı becerilerinin çevresel ve biyolojik unsurların etkisiyle ortaya çıktığı, çocuklarda doğumdan itibaren aşamalı olarak kendini göstermeye başladığı ve 3-4 yaşlarında hızla geliştiği bilinmektedir (Calero vd., 2013; Güven, Ayvaz ve Göktaş, 2019; Karakelle, 2012). Bebeklerin doğumdan itibaren insan yüzünü diğer nesnelere tercih etmesi ve annelerinin sesini ve yüzünü başkasının sesinden ve yüzünden ayırt edebilmesi zihin kuramı becerilerinin ilk işaretleri olarak kabul edilir (Altıntaş, 2014; Sarı, 2014). Kendilerini başkalarından farklı bir insan olarak ayırt eden bebeklerin (Sarı, 2014) bir yaşından itibaren başkaları ile ortak dikkat geliştirebilmeleri, yetişkinlerin amaçlı davranışlarını taklit etmeleri, nesnelere işaret ile göstermeleri ve 18. aydan itibaren dil becerisi gelişimlerinde artış olması zihin kuramı becerilerinin gelişmesine yardımcı olur (Karakelle, 2012; Keçeli Kaysılı, 2013; Şahin vd., 2019). Bu dönemde çocuklar istemek, sevmek gibi zihinsel fiilleri kullanmaya ve istekleri hakkında konuşmaya başlarlar (Keçeli Kaysılı ve Acarlar, 2011). Bebeklerin aynı ortamdaki yetişkinlerin dikkatini çekmek için göz kontağı kurmaları, bakışları takip etmeleri zihin kuramı becerilerini geliştirmede etkili soysal davranışlardır (Altıntaş, 2014; Aydın, 2015). 18-24 aylık bebeklerde temeli gerçek olmayan, farz etmeye dayanan -miş gibi (hayali) oyunların oynanması da zihin kuramı becerilerinin gelişiminde önemli bir adımdır (Aydın, 2015; Karakelle, 2012; Şahin vd., 2019). Bebekler yap-ınan oyunu da deneni bu oyunlarda gerçek ve temsili olanı birbirinden ayırmayı öğrenirler (Değirmencioğlu, 2008). Bebeklik döneminde temelleri atılan zihin kuramı becerilerinin kendini ilk olarak 18. ayda göstermeye başladığı düşünülmektedir (Şahin vd., 2019).

Çocuklar iki-üç yaşına geldiklerinde ihtiyaçlarını sözel olarak dile getirebilir, duygularını ifade edebilir, duygular hakkında konuşabilir ve bazı zihinsel durumları bilebilirler (Aydın, 2015; Sarı ve Altun, 2018). İnsanların sergiledikleri duygulara bakarak istek ve niyetlerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini tahmin edebilir ve davranışları ile insanların duygularını değiştirebileceklerini keşfederler. Gözlemledikleri ve duydukları her olayın nedenini merak eden bu yaş çocukları, aldıkları cevaplar ile başkalarının bakış açılarını anlamaya çalışırlar (Yılmaz, 2014). Üç yaş civarında öne çıkan sanmak, hissetmek kelimelerinin yerini, dört yaşta bilmek, düşünmek kelimeleri alır (Dönmez, 2009). Bu dönemde çocuklarda istekleri ve duyguları algılamak, inanç ve kanıları algılamaktan daha önce gelişir (Aydın ve Karakelle, 2016; Karakelle, 2012; Özen, 2011). Dört-beş yaşta çocuklar yanlış inancı anırlar. Bununla birlikte bu yaşta çocuklar düşüncelerin zihinde olduğunu ve elle tutulamayacağını, insanların düşünceleri ile davranışlarının birebir örtüşmeyebileceğini bilirler. Okul öncesi dönemde çocuklar, gerçek ile gerçeğin zihinsel temsiline farklı olabileceğini anırlar (Ertuğrul, 2011; Özen, 2011; Sarı ve Altun, 2018; Şahin vd., 2019). Çocukların, dört yaşına geldiklerinde tek bir kişinin (kendisinin ya da başkasının) zihinsel durumu hakkında çıkarımda bulunduğu birinci düzey zihin kuramı becerilerine sahip oldukları (Aydın, 2015; Canan, 2012; Karakelle, 2012; Karakelle ve Ertuğrul, 2012; Keçeli Kaysılı ve Acarlar, 2011; Konaş, 2015; Küçük, 2018; Şahin

vd., 2019), altı yaşına geldiklerinde ise birden fazla zihinsel duruma ilişkin çıkarımda bulunmayı gerektiren ikinci düzey zihin kuramı becerilerine sahip oldukları bilinmektedir (Karakelle ve Ertuğrul, 2012; Keçeli Kaysılı ve Acarlar, 2011; Küçük; 2018; Şahin vd., 2019). Metafor ve imayı kavrama ile gaf yapmanın gelişiminin orta çocukluk ve ergenlikte (Şahin vd., 2019) ve hatta yetişkinlikte (Calero vd., 2013; Küçük, 2018) gelişmeye devam ettiği ileri sürülmektedir.

Çocuklarda özellikle üç-beş yaş arasında önemli gelişme gösteren zihin kuramı becerileri, sosyal ilişkilerde çocuğun zihinsel durumlar ile davranışlar arasında doğru bağlantılar kurmasına yardımcı olur (Etel ve Yağmurlu, 2015). Çocuklar büyüdükçe kendilerinin ve diğer insanların davranışlarının altında zihinsel durumlarının bir sonucu olduğunu keşfetmeye başlarlar (Wellman, 2012). Zihin kuramı becerileri gelişen çocukların sosyal ilişkilerdeki yetenekleri ve sözel becerileri de gelişme gösterirken, zihin kuramı becerileri zayıf olan çocukların bazı sosyal problemler yaşayabildikleri görülmektedir (Yağmurlu vd., 2005). Zihin kuramı becerilerinin, çocuklarda dil gelişimi, ahlak gelişimi ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında önemli rol oynadığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Taş, 2017). Zihin kuramı becerileri gelişmiş çocuklar bir başkasının uyarısı gerekmeden karşısındaki kişiye yardım etme ve paylaşma gibi prososyal davranışlar sergilemektedirler (Akbulut, 2019; Aydın, 2015; Aydın ve Karakelle, 2016; Ertuğrul, 2011). Zihin kuramı becerileri gelişmiş çocuklar, gerçeğin değişmez olduğunu fakat, herkesin zihninde farklı şekillerde temsil edildiğini bilirler (Karakelle, 2012; Yağmurlu vd., 2005). Çocukların, okul öncesi dönem boyunca dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim gibi alanlardaki gelişimlere bağlı olarak gelişen zihin kuramı becerileri sonucunda problem davranışları azalmakta, prososyal davranışları artmaktadır (Etel ve Yağmurlu, 2015). Çocuklar, okul öncesi yaşlarda zihni anlama konusunda artan bir beceri gösterirken, bu durum onların sosyal etkileşimlerine de olumlu yansımaktadır (Jenkins ve Astington, 2000). Zihin kuramı becerilerinin kazanımı ile beraber gelişen dikkat becerisi, yeni bilgilerin organize edilmesi, kendini düzenleme becerisi ile çocuklar sosyal ilişkilerinde daha uyumlu ve sosyal ilişkileri sırasında yaşayacakları olumsuzluklara daha dirençli, düşünce ve isteklerini organize etmede daha başarılı olmaktadır (HughesveEnsor, 2008).

Zihin kuramı becerileri çocukların sosyal etkileşimlerinde öyle önemlidir ki bu beceriler aynı zamanda sosyal bilişsel bir yeti olarak da ifade edilmiştir (Güven, Ayvaz ve Göktaş, 2019; Şahin vd., 2019). Zihin kuramı becerilerindeki yetersizlik çocukların sosyal ipuçlarını okumalarında, başkalarının davranışlarının altında yatan düşünce, niyet ve inanışları anlamada sorun yaşamalarına, empati yapamamalarına, uyum sağlayamamalarına ve dolayısı ile kendilerini düzenlemede ve tatmin edici sosyal etkileşimlerde bulunmada problemlere neden olabilmektedir (Güven, vd. 2019; Renouf vd., 2010; Şahin vd., 2019). Zihin kuramı becerilerinin sosyal, bilişsel ve iletişimsel yaşamın önemli bir kesişim noktası olduğunu ileri süren Peterson, Peterson ve Webb (2000), zihin kuramı becerilerindeki yoksunluğun, çocuğu tatmin edici bir sosyal yaşamdan mahrum bırakmanın yanı sıra, onu aldatmalara ve manipülasyonlara karşı da savunmasız kılabileceğini ileri sürerler.

Alanyazın incelendiğinde, çocuklarda zihin kuramı becerilerine etki eden pek çok faktör olduğu görülmektedir. Zihin kuramı becerileri çocuğun yaşı, bilişsel gelişimi, dil becerileri, sembolik oyun becerileri, sosyal etkileşimleri ve ailesel faktörlerden etkilenmektedir (Altıntaş, 2014; Gürleyik, 2018; Karakelle 2012; Konaş 2015; Özen, 2011; Sarı ve Altun, 2018). Zihin kuramı becerilerinde cinsiyet faktörünü inceleyen araştırmalarda, kimi çalışmalar kız çocukların zihin kuramı becerilerinin daha yüksek olduğunu savunurken (Altıntaş, 2018; Sarı ve Altun, 2018),

kimi çalışmalar ise cinsiyet faktörünün zihin kuramı becerileri üzerinde bir etkisi olmadığını belirtmiştir (Canan, 2012; Güven vd., 2019). Çocukların kardeş sayısı değişkenine göre zihin kuramı becerilerini inceleyen çalışmalara göre, kendinden yaşça büyük veya küçük bir kardeşe sahip olan çocukların zihin kuramı becerilerinin tek çocuk ya da ikiz kardeşe sahip çocukların zihin kuramı becerilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür (Gürleyik, 2018; Özen, 2011). Çocukların ailelerinin öğrenim düzeyine göre zihin kuramı becerileri incelendiğinde, anne babalarının öğrenim düzeyi arttıkça çocukların zihin kuramı becerilerinin de arttığı görülmüştür (Altıntaş, 2014). Aynı zamanda sembolik oyun oynama becerisi ve alıcı dili daha gelişmiş olan çocuklarda zihin kuramı becerilerinin de daha yüksek olduğunu ifade eden çalışmalara rastlanmıştır (Özen, 2011; Selçuk ve Yavuz, 2018).

Gerek zihin kuramı becerilerinin gelişiminde önemli bir dönem olması, gerekse çocuğun daha sık ve daha çok çeşitlilikte sosyal etkileşimlere girdiği bir dönem olması nedeniyle okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı becerilerinin çalışılması önemli görülmektedir. Zihin kuramı becerilerinin çocukların sosyal yaşamlarına etkileri düşünüldüğünde, normal gelişim gösteren okul öncesi dönem çocukların zihin kuramı becerilerinin gelişiminde etkili faktörlerin incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bundan hareketle bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların zihin kuramı becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çalışmaya katılan çocukların zihin kuramı becerileri nasıldır?
2. Çalışmaya katılan çocukların zihin kuramı becerileri çocukların cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, anne baba yaşı, anne baba öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu ve aile aylık gelirine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, okul öncesi eğitimi alan 5-6 yaş grubu çocukların zihin kuramı becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Betimsel tarama, bir durumu tüm noktaları ile tanımlamaya yönelik yapılan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmaya 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara ili Pursaklar ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı yedi resmi anaokulunda öğrenim gören ve normal gelişim gösteren 5-6 yaş grubundan 230 çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların %60'ının kız, %40'ının erkek olduğu; çocukların %45,2'sinin tek ya da ilk çocuk, %47,4'ünün ikinci çocuk, %7,4'ünün üçüncü ve daha üstü doğum sırasında olduğu; %20,4'ünün tek çocuk olduğu, %52,2'sinin bir kardeşe ve %27,4'ünün iki veya daha fazla kardeşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Çalışma grubundaki çocukların annelerinin %68,3'ünün 25 ve 35 yaşlarında, babalarının ise %73,9'unun 35 ve üstü yaşlarda olduğu; annelerinin %73'ünün ve babalarının %73,5'inin lisans ve üstü öğrenim düzeyinde oldukları; annelerinin %60,4'ünün çalıştığı ve çocukların aile aylık geliri incelendiğinde %52,2'sinin 2.000 TL ile 5.000 TL, %43,9'unun 5.001 TL ile 10.000 TL aylık gelire sahip oldukları görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu ve Zihin Kuramı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Çocuklara ve ailelerine yönelik demografik bilgilerin elde edilmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, anne baba yaşı, anne baba öğrenim düzeyi, anne

çalışma durumu ve aylık gelir düzeyine yönelik sorulardan oluşmaktadır. Kişisel Bilgi Formu araştırmaya katılan çocukların velileri tarafından doldurulmuştur.

Zihin Kuramı Ölçeği

Zihin Kuramı Ölçeği (ZKÖ) Wellman ve Liu (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması okul öncesi dönemde olan 75 çocuk ile yapılmıştır. Ölçekte yer alan görevler basitten karmaşığa doğru sıralanmış ve çocukların rahat anlayabileceği bir dil ile senaryo olarak yazılmıştır. Ölçeğin uygulanma süresi yaklaşık 15 dakikadır (Gürleyik ve Gözün Kahraman, 2018). Ölçek Gözün Kahraman (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve geçerlik ve güvenilirlik çalışması 4-6 yaş arası toplam 106 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar sonucunda KR-20 güvenilirlik katsayı değeri 0.50 bulunmuştur. Bunun sebebi ölçekte bulunan test soru sayısının az olması olarak açıklanmıştır. 30 çocuk ile bir ay aradan sonra yapılan test-tekrar-test güvenilirlik katsayısı ise 0.78 olarak hesaplanmıştır. Ölçek zihinsel durumları içeren farklı istek, farklı inanç, bilgi erişimi, belirgin yanlış inanç ve içerik yanlış inanç olmak üzere basitten karmaşığa doğru sıralanmış beş görevden oluşmaktadır. Görevlerin her biri bir senaryo ile çocuklara aktarılır. Senaryodaki kahramanın istek ve beğenileri ya da davranışları hakkında soru sorulur. Senaryoların çocuklar tarafından rahat anlaşılabilmesi için senaryonun içeriğine uygun çeşitli görseller ve materyaller kullanılır. Çocuğun bir görevde başarılı kabul edilebilmesi için kahramanın istek ve düşüncesini anlamış olması ve ifade etmesi gerekmektedir. Başarılan her bir görev için “1 puan,” başarısız olan her bir görev için “0 puan” verilmektedir.

Örneğin;

Farklı istek görevi senaryosu: Araştırmacı, havuç ve kurabiye resimlerinin olduğu kartlar ve ismi Ali olan oyuncak bir figür kullanır. Araştırmacı çocuğa ara öğün zamanının geldiğini söyler ve işaret ederek havuç ve kurabiye ile Ali’yi tanıtır. Araştırmacı çocuğa, “Sen bu yiyeceklerden en çok hangisini seviyorsun?” diye sorar. Çocuğun cevabına göre devam edilir. Çocuk en çok havucu sevdiğini belirtmiş ise, araştırmacı “Evet, güzel bir seçim. Fakat Ali havuç sevmez, kurabiye sever. Yemek yeme zamanında sence Ali hangi yiyeceği tercih edecektir?” diye sorar. Bu aşamada çocuğun görevden geçebilmesi için, Ali’nin sevdiği yiyecek olan kurabiyeyi tercih edeceği cevabını vermesi beklenir. Bu örnekte çocuğa, Ali’nin kurabiyeyi seçeceğini söylemesi halinde 1 puan, havucu seçeceğini söylemesi halinde 0 puan verilir.

Ölçek araştırmacı tarafından sınıf dışı sessiz bir ortamda, her bir çocuğa bireysel olarak uygulanmakta olup uygulama süresi 15-20 dakika sürmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın yürütülmesi için gerekli izinler alındıktan sonra, okullar önceden ziyaret edilerek okul müdürleri ve öğretmenler ile görüşülmüş ve bilgi verilmiştir. Veri toplama araçlarından “Kişisel Bilgi Formu” öğretmenler aracılığı ebeveynlere ulaştırılmıştır. Bir hafta sonra öğretmenler aracılığı ile geri toplanmıştır. Ebeveynlere gönderilen 256 formdan, formu eksiksiz doldurulan 230 çocuğa “Zihin Kuramı Ölçeği” birinci araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Zihin kuramı ölçeğinin uygulanmasından önce araştırmacı, sınıflarda kendisini tanıtmış ve sınıfta bir etkinlik uygulaması süresince, etkinliğe katılarak çocuklarla zaman geçirmiştir. “Zihin Kuramı Ölçeği” her bir çocuğa sınıf dışında okul müdürleri tarafından belirlenen sessiz bir ortamda bireysel olarak uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması her bir çocuk için yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Verilerin toplanması bir ay içerisinde tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle kayıp veri analizi yapılmış, kayıp veriye rastlanmamıştır. Kutu grafiği (boxplot) ile uç değerlerin olup olmadığı incelenmiş ve uç değer olmadığı tespit edilmiştir. Daha sonra verinin parametrik test

koşullarını sağlayıp sağlamadığı incelenmek amacıyla veri dağılımında normallik ve homojenlik testleri yapılmıştır. Ölçekten elde edilen puanların normal dağılım varsayımının sınanması için kestirilen çarpıklık veya basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında olmasının kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Leech, Barrett ve Morgan, 2005, s. 21). Çocukların zihin kuramı ölçeğinden aldıkları puanların çarpıklık değerinin 1,31 ve basıklık değerinin ise 2,62 olduğu tespit edilmiştir. Zihin Kuramı Ölçeğinden elde edilen puan dağılımının normallik varsayımını sağlamadığı görülmüştür. Bu nedenle çocukların Zihin Kuramı Ölçeğinden aldıkları puanların çocukların cinsiyetleri, anne ve babalarının yaşı, anne ve babalarının öğrenim düzeyi, annelerinin çalışma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Mann Whitney U Testi; çocukların doğum sırası, kardeş sayısı ve ailenin aylık gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiş ve ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır. İlk araştırma sorusu çalışmaya katılan çocukların zihin kuramı becerilerinin nasıl olduğu ile ilgilidir. Çocukların Zihin Kuramı Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çocukların Zihin Kuramı Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	En düşük puan	En yüksek puan	X	S	Çarpıklık	Basıklık	N
Zihin Kuramı Ölçeği	0	6	1,46	1,30	1,31	2,62	230

Tablo 1’de görüldüğü üzere çocukların Zihin Kuramı Ölçeğinden almış olduğu en düşük değer 0, en yüksek değer 6’dır. Bununla birlikte çocukların testten aldıkları puanların ortalama değeri 1,46 olup s=1,30 sapma göstermiştir. Çarpıklık değeri 1,31 ile çocukların zihin kuramı beceri düzeyi puanlarının ortalamasının altında yığıldığı görülmüştür. 3-4 yaş grubundaki çocuklarla yaptığı çalışmada Aydın ve Karakelle (2016) çocukların Zihin Kuramı Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalaması 2,64 olup s=1,32 sapma göstermiştir. 58-69 aylık çocuklarla yaptıkları çalışmada Sarı ve Altun (2018) çocukların Zihin Kuramı Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalaması 3,08 olup s=1,24 sapma göstermiştir. Mevcut araştırmaya katılan çocukların Zihin Kuramı Ölçeğinden aldıkları puanların söz konusu araştırmadaki puan ortalamalarından daha düşük olduğu dikkati çekmektedir. Bu durumun çalışma grubunda yer alan çocukların bireysel farklılıklarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 2. Çocukların Cinsiyetine Göre Zihin Kuramı Ölçeği Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	M-Whitney U	Z	P
Kız	138	112,48	5931,0	-,875	,381
Erkek	92	120,03			
Toplam	230				

Tablo 2’de çocukların zihin kuramı beceri puanları cinsiyet değişkenine göre sunulmuştur. Buna göre, kız ve erkek çocukların Zihin Kuramı Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (U=5931,0; z=-,875; p>,05).

Zihin kuramı ile ilgili literatürde cinsiyet değişkeninin rolü konusunda farklı bulgulara ulaşıldığı görülmüştür. İlgili alanyazında mevcut araştırma bulgularına benzer şekilde çocukların zihin kuramı becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirten çalışmalara (Canan, 2012; Güven, Ayvaz ve Gökteş, 2019) ek olarak, kız çocukların zihin kuramı becerilerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Altıntaş, 2014; Sarı ve Altun, 2018).

Tablo 3.Çocukların Doğum Sırası ve Kardeş Sayısına Göre Zihin Kuramı Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Doğum Sırası ve Kardeş Sayısı		N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-Kare	p	Post Hoc
Doğum Sırası	Tek/ilk çocuk	104	101,84	2	9,17	,010*	2>1
	İkinci çocuk	109	128,45				
	Üçüncü ve üstü	17	116,06				
	Toplam	230					
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	47	78,18	2	21,63	,000*	3>1
	1 kardeş	120	129,46				
	2 ve üstü kardeş	63	116,75				
	Toplam	230					

*p<,05

Tablo 3’de çocukların zihin kuramı beceri puanları doğum sırası değişkenine göre sunulmuştur. Doğum sırasına göre çocukların zihin kuramı beceri puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ($X^2=9,17$; $p=,010<,05$). Bu farklılık, ikinci çocuk olan çocukların zihin kuramı beceri puan ortalamalarının, tek çocuk ya da ilk çocuk olan çocuklara göre daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Çocukların kardeş sayısına göre zihin kuramı beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür ($X^2=21,63$; $p=,000<,05$). Bu durum, iki ve üstü kardeşe sahip çocukların zihin kuramı beceri düzeyi puan ortalamalarının tek çocuk olan çocukların puan ortalamalarından yüksek olmasından ve bir kardeşe sahip olan çocukların puan ortalamalarının tek çocuk olan çocukların puan ortalamalarından yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Buna göre, çocukların kardeş sahibi olmaları zihin kuramı becerilerini olumlu anlamda etkilemektedir. Kardeş sahibi olmanın paylaşma, birlikte oynama, problem çözme, devamlı iletişimde bulunma gibi avantajlı durumları ile yaşları farklı kardeşler arasındaki usta-çırak benzeri ilişki göz önüne alındığında birbirlerinin dil becerilerini ve sosyal-duygusal gelişimlerini olumlu etkilemeleri sonucu zihin kuramı becerilerini de destekledikleri düşünülebilir. İkinci çocuk olarak doğan çocukların, ilk çocuk olanlara göre zihin kuramı becerilerinin daha yüksek olması sonucu, özellikle kendilerinden yaşça büyük kardeşler ile etkileşimde bulunan çocukların diğer insanların bakış açısını anlamada daha iyi oldukları bilgisini desteklemektedir (Berk, 2013). Araştırma sonuçlarına göre tek çocuk olan çocuklar, zihin kuramı becerileri yönünden dezavantajlı grup olarak gözükmemektedir. Çocuklar kardeş sahibi olmasalar da bir okul öncesi kurumunda akranları ile sosyal etkileşim kurma şansına sahiptirler. Akranlar arası sosyal etkileşim çocuklarda zihin kuramı becerilerini desteklemektedir (Berk, 2013). Ancak araştırmaya katılan çocukların okul öncesi kurumuna ne zamandır ve ne sıklıkla devam ettiği bilgisi alınmadığından bu konuda kapsamlı bir yoruma varılamamaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde bazı çalışmalar, çocukların doğum sırasına ve kardeş sayısına göre zihin kuramı beceri puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtirken (Gürleyik, 2018; Konaş, 2015; Sarı, 2011), bazı çalışmalar ise kardeş sayısının zihin kuramı becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye

sahip olduğunu belirtmektedir (Gürleyik, 2018; Karakelle, 2012; Kondaş, 2015). Kardeş sayısı fazla olan çocuklarda kardeşler arası anlaşmazlıkların daha sık görüldüğünü ifade eden Dunn, Slomkowski ve Youngblade'a göre, bu anlaşmazlıkların çocuklara birbirlerinin farklı istekleri ve düşünceleri olduğunu öğrenme fırsatı sunmaktadır (akt. Gözün Kahraman, 2012, s. 21).

Tablo 4. Anne ve Baba Yaşına Göre Zihin Kuramı Ölçeği Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Anne Baba Yaşı		N	Sıra Ortalaması	M-Whitney U	Z	p
Anne Yaşı	25-35 arası	157	108,89	4692,0	-2,294	,022*
	35 ve üstü	73	129,73			
	Toplam	230				
Baba Yaşı	25-35 arası	60	97,23	4004,0	-2,566	,010*
	35 ve üstü	170	121,95			
	Toplam	230				

*p<,05

Tablo 4'e çocukların anne ve babaların yaşı değişkenine göre zihin kuramı ölçeğinden aldıkları puanlara sunulmuştur. Çocukların anne yaşına (U= 4692,0; p=0,22<,05) ve baba yaşına (U=4004,0; p=,010<,05) göre zihin kuramı beceri puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık anne ve babalarının yaşı 35 ve üstü olan çocuklarının zihin kuramı becerileri puan ortalamalarının, anne ve babalarının yaşı 25-35 arası olan çocukların zihin kuramı becerileri puan ortalamalarından yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Anne ve baba yaşına göre elde edilen bu sonuçların, 35 yaş ve üstü anne ve babaların, 25-35 yaş arası anne ve babalara göre artan tecrübeleri ile ebeveynlik becerilerinin de gelişmesi sonucu çocuklarına daha nitelikli rehberlik edebilmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Nitekim, yaşı ilerledikçe anne ve babaların mesleki ve aile yaşamlarının daha düzene girdiği (Uysal, 2006), ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimlerinin genç yaştaki ebeveynlere oranla daha olumlu olduğu (Arabacı ve Ömeroğlu, 2013; Meriç ve Özyürek, 2018), ebeveynlik kaygı ve stresleri azalırken ebeveynlik doyumlarının arttığı (Kırman ve Doğan, 2017) bilinmektedir.

Mevcut araştırmanın anne ve baba yaşı ile ilgili bulgularının Kondaş (2015)'in çalışması ile benzerlik gösterdiği görülmüştür. Buna karşın Gürleyik (2018), annelerin yaşı arttıkça çocukların zihin kuramı beceri puanlarının azaldığını ve babalarının yaşının çocukların zihin kuramı becerileri üzerinde bir etkiye sahip olmadığını belirtmiştir.

Tablo 5. Anne ve Baba Öğrenim Düzeyine Göre Zihin Kuramı Ölçeği Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Anne Baba Öğrenim Düzeyi		N	Sıra Ortalaması	M-Whitney U	Z	p
Anne Öğrenim Düzeyi	Lise ve Altı	62	94,99	3936,5	-2,946	,003*
	Lisans ve üstü	168	123,07			
	Toplam	230				
Baba Öğrenim Düzeyi	Lise ve Altı	61	85,43	3320,0	-4,273	,000*
	Lisans ve üstü	169	126,36			
	Toplam	230				

*p<,05

Tablo 5'te çocukların zihin kuramı beceri puanları, anne ve babaların öğrenim düzeyi değişkenine göre sunulmuştur. Çocukların anne ($U=3936,5$; $p=,003<,05$) ve baba ($U=3320,0$; $p=,000<,05$) öğrenim düzeyine göre zihin kuramı becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık, anne ve babaları lisans ve üstü öğrenim düzeyine sahip çocukların zihin kuramı becerileri puan ortalamalarının, anne ve babaları lise ve altı öğrenim düzeyine sahip çocukların zihin kuramı becerileri puan ortalamalarından yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğrenim düzeyi yüksek ebeveynlerin, çocuklarının bilişsel gelişimi için çocuklarını oyun ve etkinlikler ile evde destekliyor olabilecekleri, daha fazla yazılı-sözlü kaynak kullanıyor olabilecekleri düşünülmektedir. Aynı zamanda, öğrenim düzeyi yüksek ebeveynlerin medya okuryazarlığının daha yüksek olabileceği, çocuklarını yetiştirme ve destekleme konusunda sosyal medya ve medya araçlarından daha fazla yararlanıyor olabilecekleri ve çocuklarına daha zengin uyarıların olduğu bir ortam sunabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca, öğrenim düzeyi yüksek ebeveynlerin çocuk yetiştirme yöntemlerinin çocukların başkalarının duygularını ve bakış açılarını anlamaya yardımcı olduğu düşünülmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde, bazı çalışmalar öğrenim düzeyi yüksek anne ve babaların çocuklarının zihin kuramı becerilerinin de yüksek olduğunu (Altıntaş, 2014; Sarı, 2011), bazı çalışmalar ise anne ve babaların öğrenim düzeyinin çocukların zihin kuramı becerileri üzerinde bir etkiye sahip olmadığını (Gürleyik, 2018; Kontaş, 2015) göstermiştir. Anderson, Sommerfelt, Sonnander ve Ahlsten çalışmalarında, ebeveynlerden özellikle annenin düşük öğrenim düzeyine sahip olmasının, çocuğun IQ puanını ve akademik başarısını dolayısı ile de zihin kuramı becerilerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir (akt. Gözün Kahraman, 2012, s. 21). Tezel Şahin ve Özyürek (2008) çalışmalarında, anne ve babanın öğrenim düzeyi arttıkça çocuklarına karşı daha fazla demokratik tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, Pears ve Moses çocukların başkalarını etkileyen davranışları konusunda, çocukları düşünmeye ve bu etkileri anlamaya yönlendiren ebeveyn tutumlarının, çocuklarda zihin kuramı becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir (akt. Gözün Kahraman, 2012, s. 96).

Tablo 6. Anne Çalışma Durumuna Göre Zihin Kuramı Becerileri Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Anne Çalışma Durumu	N	Sıra ortalaması	M-Whitney U	Z	p
Çalışıyor	139	94,99	3936,5	-2,946	,003*
Çalışmıyor	91	123,07			
Toplam	230				

* $p<,05$

Tablo 6'da çocukların zihin kuramı beceri puanları, annelerinin çalışma durumu değişkenine göre özetlenmiştir. Çocukların annelerin çalışma durumuna göre zihin kuramı beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür ($U=3936,5$; $p=,003<,05$). Bu durum, anneleri çalışmayan çocukların zihin kuramı beceri puan ortalamasının daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Çalışmayan annelerin çocukları ile daha fazla zaman geçirme şanslarının olduğu, çalışan annelere göre çocukları ile daha güvenli bağlanma yaşadıkları düşünüldüğünde, bu durum araştırmadan elde edilen sonucun sebebi olarak görülebilir. Nitekim Ruffman, Slade, Devitt ve Crowe (2006), anneleri ile aralarında güvenli bağlanma olan çocukların zihin kuramı becerilerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Güvenli bağlanma sonucunda

annelerin, çocuklarının zihinsel durumlarını daha uygun yorumladıkları ve çocukları ile daha fazla sohbet ettikleri görülmüştür.

Tablo 7. Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Zihin Kuramı Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aylık Gelir Düzeyi	N	Sıra ortalaması	sd	Ki-Kare	p
2.500-5.000	120	107,10	2	4,853	,088
5.001-10.000	101	126,01			
10.001 ve üstü	9	109,56			
Toplam	230				

Tablo 7’de çocukların zihin kuramı beceri puanları, ailelerinin aylık gelir düzeyi değişkenine göre sunulmuştur. Ailelerin aylık gelir düzeylerine göre çocukların zihin kuramı beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($X=4,853$; $p=,088>,05$).

İlgili alan yazında ailelerin aylık gelir düzeyine göre çocukların zihin kuramı becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığını belirten çalışmalara rastlanmıştır (Gürleyik, 2018; Konaş, 2015). Buna karşın, ailelerin aylık gelir düzeyi arttıkça çocukların zihin kuramı beceri düzeylerinin de arttığını belirten bir çalışmaya da rastlanmaktadır (Sarı, 2011).

Sonuç ve Öneriler

- Araştırma sonucunda çalışmaya katılan normal gelişim gösteren 5-6 yaş çocukların zihin kuramı beceri puanlarının ortalamasının altında bir yığılma gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Zihin kuramı beceri puanları kız ve erkek çocuklarda anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- Çocukların doğum sırasına göre, ikinci çocuk olarak doğan çocukların zihin kuramı beceri puanları, tek çocuk olan veya ilk çocuk olarak doğan çocuklara göre daha yüksektir.
- Çocukların anne ve babalarının yaşlarına göre, yaşları 35 ve üstü olan anne ve babaların çocuklarının zihin kuramı beceri puanları, yaşları 25-35 yaş arası olan anne ve babaların çocuklarının zihin kuramı beceri puanlarından daha yüksektir.
- Çocukların anne ve babalarının öğrenim düzeyine göre, lisans ve lisans üstü öğrenime sahip anne ve babaların çocuklarının zihin kuramı beceri puanları, lise ve altı öğrenim düzeyine sahip anne ve babaların çocuklarının zihin kuramı beceri puanlarından daha yüksektir.
- Çocukların annelerinin çalışma durumuna göre, çalışmayan annelerin çocuklarının zihin kuramı beceri puanları, çalışan annelerin çocuklarının zihin kuramı beceri puanlarından daha yüksektir.
- Zihin kuramı beceri puanları ailenin aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- Zihin Kuramı Ölçeğinden elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, zihin kuramı becerilerinin çocukların doğum sırası ve kardeş sayılarına, anne ve babalarının yaşına, anne ve babalarının öğrenim düzeylerine ve annelerinin çalışma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Zihin kuramı becerilerinin çocuklarda bilişsel gelişimin bir parçası olarak ilerlediği bilinmektedir. Mevcut araştırmanın sonucunda, zihin kuramı becerilerinin sadece çocuğun bilişsel gelişim sürecinden etkilenmediği, çocuğun doğuştan getirdiği bir özellik olan cinsiyetinin zihin kuramı becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı, bununla birlikte çocuğa ve ailesine ilişkin demografik faktörlerin çocuklarda zihin kuramı becerileri üzerinde

rol oynadığı görülmüştür. Bu durumda zihin kuramı becerilerinin, bilişsel süreçlerden etkilenmesinin yanı sıra çocuğun sosyal çevresinden de etkilendiği yorumu yapılabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar göz önüne alındığında öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Araştırmada öğrenim seviyesi lise ve altı olan anne babaların çocuklarının zihin kuramı becerilerinin öğrenim seviyesi lisans ve üstü olan anne babaların çocuklarından daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle öğrenim seviyesi düşük ebeveynlere çocuklarının zihin kuramı becerilerini desteklemelerine yönelik aile eğitim programları düzenlenmesi önerilebilir.
- Araştırmada anne baba öğrenim seviyesine ek olarak, anne baba yaşı, anne çalışma durumu, çocuğun doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenlerinin çocukların zihin kuramı becerilerinde anlamlı farklılığa yol açtığı görülmüştür. Bu bulgudan hareketle erken yaşta anne-baba olan çiftlere çocuklarının bilişsel gelişimlerini ve zihinsel durumlarını desteklemeleri için online ya da yüz yüze eğitimler, bilgilendirici yazılı materyaller, belediyeler tarafından düzenlenecek kurslar ile destek verilebilir. Çalışan anneler, evde oldukları zamanlarda gün içinde ayrı geçirdikleri zamanı çocukları ile birebir ve özel ilişki kurarak telafi etmeleri konusunda teşvik edilmeli ve desteklenmelidir. Tek çocuk olan çocukların sosyal etkileşimini artırmak amacıyla akranları ile daha sık bir araya gelmeleri sağlanmalı, hem aileleri hem de farklı yetişkinler ile zaman geçirecek ortamlar yaratılmalıdır.
- Araştırmanın örneklemini okul öncesi eğitim hizmetinden yararlanmakta olan ve normal gelişim gösteren 5-6 yaş grubu çocuklar ile sınırlıdır. İleride yürütülecek araştırmalarda okul öncesi eğitim hizmetinden yararlanamayan çocuklar örnekleme dahil edilerek, okul öncesi eğitim hizmetinden yararlanan ve yararlanamayan çocukların zihin kuramı becerileri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Atıf için (How to cite)

Arıkan, Z. ve Tüfekçi, A. (2020). 5-6 Yaş Grubu Çocukların Zihin Kuramı Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 13-27.

Kaynakça




- Akbulut, M. (2019). Theory-of-mindinsocialcontext: the role of culture, socialsettingandtargetcharacteristics. Doktora Tezi. Koç Üniversitesi, İstanbul.
- Altıntaş, M. (2014). Çocuklar İçin Zihin Kuramı Test Bataryası'nın 4-5 yaş Türk çocuklarına uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Doktora Tezi. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Arabacı, N., & Ömeroğlu, E. (2013). 48-72 aylık çocuğa sahip anne-babaların çocukları ile iletişimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 30, 41-53.
- Aydın, M.Ş. (2015). Çocuklarda (3-4 yaş) zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin olumlu sosyal davranış üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M.Ş. ve Karakelle, S. (2016). 3-4 yaş çocuklarında zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin yardım davranışları üzerindeki etkisi. Nesne, 4(8), 205-226.
- Berk, L.E. (2013). Bebekler ve Çocuklar: Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa. (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.) Ankara: Nobel.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem.
- Calero, C.I., Salles, A., Semelman, M., & Sigman, M. (2013). Age andgenderdependentdevelopment of theory of mind in 6- to 8-years oldchildren. Frontiers in Human Neuroscience, 7, 1-7.
- Canan, N. (2012). Okul öncesi çocuklarda iki dilliliğin zihin kuramı gelişimi üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Costall, A. & Leudar, I. (2004). Where is thetheory in theory of mind? TheoryandPsychology, 14(5), 623-646.
- Demir E. & Kılınc, F. E. (2018). Anasınınına devam eden çocuklara verilen drama eğitiminin çocukla-rın zihinsel becerilerine etkisinin incelenmesi. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2(2), 284-308.
- Dönmez, B. (2009). Çocuklarda zihin kuramına göre birinci aşama kanı atfı ile ikili kimlik anlayışlarının gelişiminin karşılaştırılmaltı incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Emek, H. (2018). Zihin kuramı becerisi ve yalnızlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Erden, Ş. (2014). Farklı sosyokültürel ve ekonomik bağlamlarda yaşayan dört-altı yaş çocuklarının zihin kuramı ve bağlanma türleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ertuğrul Yaşar, Z. (2016). Zihin kuramı gelişim sürecinin incelenmesi. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertuğrul, Z. (2011). Zihin kuramı, dil ve çalışma belleği arasındaki gelişimsel bağlantılar. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Etel, E. & Yağmurlu, B. (2015). Socialcompetence, theory of mind, andexecutivefunction in institu-tion-rearedTurkishchildren. International Journal of Behavioral Development, 39(6), 519-529.
- Gözün Kahraman, Ö. (2012). Zihin kuramına bağlı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gözün Kahraman, Ö. & Gürleyik, S. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarında zihin kuramı ve akran ilişkileri. Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

- Gürleyik, S. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Zihin Kuramı ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İnce-lenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Güven, Y., Ayvaz, E. & Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 76-97.
- Hughes, C. & Ensor, R. (2008). Does executive function matter for pre-schoolers' problem behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1-14.
- Jenkins, J. M. & Astington, J. W. (2000). Theory of mind and social behavior: Causal model tested in a longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 203-220.
- Karakelle, S. & Ertuğrul, Z. (2012). Zihin kuramı ile çalışma belleği, dil becerisi ve yönetici işlevler arasındaki bağlantılar küçük (36-48ay) ve büyük (53-72ay) çocuklarda farklılık gösterebilir mi? *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 1-21.
- Karakelle, Ş.S. (2012). Zihin kuramı gelişiminde kardeş etkisi: İkizler, tek kardeşliler ve tek çocukların karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15, 43-52.
- Kaysılı, B.K. (2013). Zihin kuramı: Otizm spektrum bozukluğu olan ve normal gelişen çocukların performanslarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(01), 83-103.
- Keçeli Kaysılı, B. & Acarlar, F. (2011). Zihin kuramının 3-5 yaşları arasındaki çocuklarda gelişiminin yanlış inanç performansına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1-18.
- Kırman, A., & Doğan Ö. (2017). Anne-baba çocuk ilişkileri: Bir meta-sentez çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(1), 28-49.
- Kontaş, T. (2015). 5-11 yaş arası çocukların zihin teorisi ve yaratıcılık yetenekleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Küçük, Z. (2018). Zihin kuramı ve gelişim süreçleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(34), 475-503.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (Second Edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Meriç, A., & Özyürek, A. (2018). Anne-babaların okul öncesi dönem çocuklarıyla iletişimlerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(73), 391-411.
- Özen, K. (2011). Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-9 yaş çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yetenekleri ile sosyal gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve sağlıklı gelişim gösteren grup ile karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Peterson, C.C., Peterson, J.L., & Webb, J. (2000). Factors influencing the development of a theory of mind in blind children. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 431-447.
- Renouf, A., Brendgen, M., Seguin, J. R., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R. E. & Perusse, D. (2010). Interactive links between theory of mind, peer victimization, and reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 1109-1123.
- Ruffman, T., Slade, L., Devitt, K. & Crowe, E. (2006). What mothers say and what they do: the relationship between parenting, theory of mind, language and conflict/cooperation. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 105-124.
- Sarı, B. & Altun, D. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının hikâye anlama ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 945-960.

- Sarı, O. T. (2011). Zihin kuramı hikayeleri testinin Türk çocuklarına uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren, zihin engelli ve otizmlı çocukların zihin kuramı gelişimlerinin karşılaştırılması. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sarı, O.T. (2014). Zihin kuramı ve pratik uygulamalar. Ankara: Eğiten.
- Selçuk, B. & Yavuz, H. M. (2018). Erken çocukluk gelişimine dair Türkiye bulgularına bakış. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2(2), 334-363.
- Şahin, B., Bozkurt, A., Usta, M.B., Aydın, M., Çobanoğlu, C. & Karabekiroğlu, K. (2019). Zihin kuramı: Gelişimi, nörobiyolojisi, ilişkili alanlar ve nörogelişimsel bozukluklar. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 11(1), 24-41.
- Taş, I. (2017). Çocuklar için felsefe eğitimi programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tekin, D. & Girli, A. (2011). Williams Sendromu ve zihin kuramı arasındaki ilişki. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(2), 67-75.
- Tezel Şahin, F. & Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(3), 395-414.
- Uysal, E. (2006). Farklı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların çoklu zeka kuramına göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wellman, H. M. (2012). Theory of mind: Better methods, cleaner findings, more development. European Journal of Developmental Psychology, 9(3), 312-330.
- Wellman, H. M. & Liu, D. (2004). Scaling of theory of mind tasks. Child Development, 75(2), 523-541.
- Yağmurlu, B. Sanson, A. & Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. Türk Psikoloji Dergisi, 20(55), 1-24.

Identifying Web Pedagogical Content Knowledge (W-PCK) Level of Early Childhood Teachers

Araştırma Makalesi / Research Article

 Sühendan ER, TED Üniversitesi
 Meltem Huri BATURAY, Atılım Üniversitesi
 Mehtap TUFAN, Atılım Üniversitesi

Abstract

Qualified teachers are expected to have competence in content knowledge as well as pedagogical knowledge. In the age of technology in order to create better teaching and learning process, it is also vital for teachers having web pedagogical content knowledge. In this study it is aimed to define web pedagogical content knowledge level of early childhood teachers. The participants of the study are 60 early childhood teachers from Çankaya province of Ankara who work both in state and private schools. Web Pedagogical Content Knowledge Scale which is developed by Lee, Tsai and Chang (2008) and adapted to Turkish by Horzum (2011) is used in the study. The scale is consisted of 30 items and 5 factors. The sub items are web-general, web-communicative, web-pedagogical knowledge, web-pedagogic content knowledge and attitudes towards web-based instruction. Besides, a general information form is delivered which is consisted of the age, graduation, teaching experience, computer availability at home, Internet access at home, computer availability at school and Internet access at school. In this study, all the correlations between these data are analyzed and the results are discussed.

Keywords

Internet,
Pre-school teachers,
Web pedagogical content
knowledge.

Article Info

Received: 05.07.2020

Accepted: 09.23.2020

Online Published:

12.25.2020

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Web Pedagojik İçerik Bilgisi Seviyelerinin Belirlenmesi

Öz

Nitelikli öğretmenlerin pedagojik bilginin yanı sıra alan bilgisine de sahip olmaları beklenir. Teknoloji çağında daha iyi öğretme ve öğrenme süreci oluşturmak için, öğretmenlerin web pedagojik içerik bilgisine sahip olmaları önemlidir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin web pedagojik içerik bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Ankara'nın Çankaya ilçesinde, hem devlet hem de özel okullarda çalışan 60 okul öncesi öğretmendir. Araştırmada Lee, Tsai ve Chang (2008) tarafından geliştirilen ve Horzum (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 30 madde ve 5 faktörden oluşmaktadır. Alt maddeler web-genel, web-iletimsel, web-pedagojik bilgi, web-pedagojik içerik bilgisi ve web-tabanlı eğitime yönelik tutumlardır. Ayrıca yaş, mezuniyet, öğretmenlik deneyimi, evde bilgisayar ve internet erişimi, okulda bilgisayar ve internet erişimine ait sorulardan oluşan genel bilgi formu verilmiştir. Bu çalışmada, bu veriler arasındaki tüm korelasyonlar analiz edilmiş ve sonuçlar tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler

İnternet,
Okul öncesi öğretmenleri,
Web pedagojik içerik bilgisi.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 07.05.2020

Kabul Tarihi: 23.09.2020

E-Yayın Tarihi:

25.12.2020

Introduction

In the 21st century, technology has an effect on each and every field of life and also on education. It is assumed that teaching and learning process will become more effective and engaging by the help of digital resources (Tsai, 2004). Digital resources should be accepted not only as a library that everyone can reach at any time but also a way that enables people gain new learning experiences (Shin et al., 2009). From this perspective, it is preferable for teachers using the Internet for improving themselves in their professional area. Simply, teachers can join in webinars or search on several professional development sites that will lead them have more qualified teaching. In order to reach this goal, teachers need to be competent in using the Internet (Horzum, 2011).

Web content knowledge illustrates a teacher's knowledge about the manner to take the features and the advantages of web into the content i.e subject matter. (Lee and Tsai, 2010). Tsai (2004) claimed that the Internet/web are perceived by people in different ways. It can be a tool, a form of technology or a toy. Accordingly, Web is considered to be a tool of technology which is used by people in various areas such as teaching with the web that is a specific area of educational technology. As Chou and Tsai (2002) stated that web usage leads new horizons for the design, development, storage, distribution and access to learning materials. Web is considered to be a highly important tool of contemporary education. Rapid advances in Web enables the availability of various tools to support teaching and learning (Lee and Tsai, 2005). Web offers interesting and exciting ways for acquiring instructional information and learning resources in teaching and learning activities. For Jain and Getis (2003), Web is a powerful communication tool especially in distance education. In this research distance education is not the main concern. Wallace (2004) similarly implies that Web is a source of information, a means of content, communication and a site of collaboration. It can be concluded that web provides a rich source for teachers whereas it brings new challenges to teachers' pedagogical practice

Shulman (1986) who developed pedagogical content knowledge term advocates that teachers should have both pedagogical and content knowledge in order to create an effective teaching and learning environment. Content knowledge may be defined as the part that is going to be taught. Pedagogical knowledge, on the other hand, involves knowledge about the process, application on teaching and learning techniques. Besides these, Mishra and Koehler (2006) believe that by interaction of technology and pedagogical content knowledge, a more effective learning environment can be created. As a result, technological pedagogical content knowledge (TPACK) model is introduced by them. Later, Lee, Tsai and Chang (2008) introduced web pedagogical content knowledge, as web is often used in today's daily learning contexts. Web knowledge involves general web competencies such as the usage of web tools or web-based communication and interaction. For Lee and Tsai (2010) web pedagogical content knowledge is formed by the combination of four components. These are pedagogical content knowledge, web pedagogical knowledge, web content knowledge and web pedagogical content knowledge. Pedagogical content knowledge is important as it necessities pedagogical competency of the teachers in teaching any content. Web pedagogical knowledge is the combination of pedagogy and web in teaching mediums. Web content knowledge is the combination of content with web properties and finally, web pedagogical content knowledge is concerned with teaching of content with the integration of web properties and its advantages.

W-PCK is defined as web knowledge for teaching and it seems to be essential regarding the requirements of the 21st century. Today while we are experiencing extraordinary days with regard to Covid 19 danger, students are not going to school and they are receiving online education. In this case the teachers are expected to have competency in using educational web programs and it is in line with educational goals. In W-PCK, the significant issue is to compose pedagogical and content knowledge and use the web to support them in a meaningful way both in classrooms and online. In other words, W-PCK competence is the ability to combine pedagogy, web and content knowledge to create a fruitful learning and teaching environment (Bağcı and Atar, 2019).

Although there are several research on TPACK, there are few studies conducted on W-PCK most of which are done with preservice teachers (Jimoyiannis, Tsiotakis, Roussinos, & Siorenta, 2013; Gömleksiz, & Erten, 2013; Ekici, İnel Ekici, & Altunışık, 2015; Turan, & Koç, 2016; Hığde, Uçar, & Demir, 2014; Karataş, & Aslan-Tutak, 2017; Akar & Güzin, 2019; Oskay, & Odabaşı, 2016; Yeşiltaş, 2016). Among the limited number of researches, there is no research done with preschool teachers. For example Korucu (2017) done with 96 teachers none of whom are preschool teacher and Yeşiltaş(2016) worked with perception of W-PCK of social science teachers.

It is crucial for teachers having web pedagogical content knowledge in order to raise today's learners who are digitally whiz individuals. It is a fact that teachers have significant importance on the performance of their students. By 2006, early childhood education has started to gain importance with the renewal of the preschool education program and early childhood teachers have been expected to combine technology with their teaching (Haktanır, 2018). This issue has also been given much more importance within vision of 2023, announced by the government in 2018. With this perspective, the current study aimed to identify web pedagogical content knowledge level of early childhood teachers.

Methodology

Participants

The survey was administered to a total of 60early childhood teachers. The teachers work for different schools in Çankaya region of Ankara. All of the participants were female.

Instruments

The data has been collected using the Web Pedagogical Content Knowledge scale (W-PCK) which was originally developed by Lee, Tsai and Chang (2008) and adapted into Turkish by Horzum (2011). Data has been collected from voluntary participants who were informed of the purpose of the study and their responses were kept anonymous. The instrument is a 30-item five-point Likert scale (1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = undecided, 4 = agree, and 5 = strongly agree) consisting of 5 sub-scales: Web-general, Web Communicative, Web-pedagogical knowledge (WPK), Web-Pedagogical Content Knowledge (W-PCK) and Attitudes towards Web-based instruction. The overall reliability (Cronbach's alpha) of the scale was measured by Horzum (2011) as 0.94 also the coefficients of sub-scales were found to be as follows: 1) Web-general ($\alpha = 0.88$) 2) Web Communicative ($\alpha = 0.91$) 3) Web-pedagogical knowledge ($\alpha = 0.95$) 4) Web-Pedagogical Content Knowledge ($\alpha = 0.90$) 5) Attitudes towards Web-based instruction ($\alpha = 0.92$).

Besides the scale, demographics information (age, gender, graduation degree, computer availability at home, Internet access at home, computer availability at school, Internet access at school) was collected under the general information form.

Data analysis

The data was computerized and analysed with inferential statistics by using Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 24.0. To explore the correlations between the pre-school teachers' W-PCK competencies, the participants' responses were analysed via Kruskal Wallis and Mann Whitney U Tests.

Findings

Table 1. The correlation between preschool teacher's age and W-PCK

Factors	Age Group	N	Mean Rank	Df	X ²	P
Web – General	20-25	26	31,34	5	3,761	,584
	26-30	12	28,09			
	31-35	9	26,19			
	36-40	4	25,17			
	41-45	6	18,75			
	Over 46	3	25,00			
Web – Communicative	20-25	26	33,02	5	8,637	,124

	26-30	12	25,18			
	31-35	9	28,88			
	36-40	4	24,67			
	41-45	6	20,17			
	Over 46	3	5,75			
Web – Content Knowledge	20-25	26	31,52	5	7,460	,189
	26-30	12	26,27			
	31-35	9	29,88			
	36-40	4	29,33			
	41-45	6	18,17			
	Over 46	3	13,50			
Web – Pedagogical-Content Knowledge	20-25	26	34,12	5	13,145	,022
	26-30	12	21,50			
	31-35	9	22,44			
	36-40	4	39,00			
	41-45	6	18,33			
	Over 46	3	22,00			
Attitude Toward Web-based Instruction	20-25	26	31,94	5	8,509	,130
	26-30	12	25,18			
	31-35	9	22,81			
	36-40	4	41,00			
	41-45	6	22,25			
	Over 46	3	12,75			
Total		60				

There is a significant difference between web pedagogical-content knowledge and preschool teachers' age. Web-Pedagogical-Content Knowledge of pre-school teachers was found to be significant with respect to their ages. Although teachers' Web-Pedagogical-Content Knowledge increases between the age group 36-40, this changes between the years of 41-45 as in the case for 26-35.

Table 2. The correlation between early childhood teachers' graduation degree and W-PCK

Factors	Graduation Degree	n	Mean Rank	Df	X ²	P
Web-General	Vocational High School	16	27,57	4	6,212	,184
	High School	6	26,90			
	Associate's Degree	11	35,55			
	Bachelor Degree	20	22,53			
	Master's Degree	7	34,75			
Web-Communicative	Vocational High School	16	30,57	4	2,073	,722
	High School	6	26,60			
	Associate's Degree	11	29,95			
	Bachelor Degree	20	24,16			
	Master's Degree	7	31,67			
Web- Content Knowledge	Vocational High School	16	26,40	4	4,259	,372
	High School	6	29,10			
	Associate's Degree	11	23,55			
	Bachelor Degree	20	28,32			
	Master's Degree	7	37,50			
Web- Pedagogical - Content Knowledge	Vocational High School	16	28,13	4	,484	,975
	High School	6	28,60			
	Associate's Degree	11	28,55			
	Bachelor Degree	20	26,53			
	Master's Degree	7	30,92			
Attitude toward web-based instruction	Vocational High School	16	32,37	4	2,410	,661
	High School	6	27,50			
	Associate's Degree	11	23,45			
	Bachelor Degree	20	26,79			
	Master's Degree	7	28,92			
Total		60				

There is no significant difference between early childhood teachers' graduation degree and W-PCK.

Table 3. The correlation between preschool teachers' teaching experience and W-PCK

Factors	Teaching Experience	N	Mean Rank	Df	X ²	P
Web – General	Less than 1 year	17	31,13	4	4,974	,290
	1-3 year	9	31,69			
	3-5 year	12	31,32			
	5-10 year	10	20,00			
	Over 10 year	12	24,00			
Web – Communicative	Less than 1 year	17	32,72	4	5,773	,217
	1-3 year	9	30,56			
	3-5 year	12	31,09			
	5-10 year	10	23,33			
	Over 10 year	12	20,00			
Web – Content Knowledge	Less than 1 year	17	34,34	4	12,590	,013
	1-3 year	9	30,06			
	3-5 year	12	32,00			
	5-10 year	10	23,00			
	Over 10 year	12	17,36			
Web – Pedagogical-Content Knowledge	Less than 1 year	17	34,63	4	7,917	,095
	1-3 year	9	27,06			
	3-5 year	12	30,41			
	5-10 year	10	20,22			
	Over 10 year	12	23,00			
Attitude Toward Web-based Instruction	Less than 1 year	17	30,28	4	12,096	,017
	1-3 year	9	30,94			
	3-5 year	12	37,77			
	5-10 year	10	18,06			
	Over 10 year	12	20,91			
Total		60				

There is a significant difference between preschool teachers' teaching experience and Web-Content Knowledge. Particularly, the Web-Content Knowledge of participants with over 10 years teaching experience is the half of the participants with less than 1-year teaching experience. Similarly, attitude toward web-based instruction decreases as the participants get older. Five years experience in this attitude seems to be an indicator of decrease since 5 year and older participants' attitude levels remarkably decrease.

Table 4. Preschool teachers' having or not having computer access at home

Factors	Having Computer at Home	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	P
Web – General	Yes	52	28,48	1395,50	123,500	-,672	,502
	No	8	24,08	144,50			
Web – Communicative	Yes	52	28,87	1414,50	104,500	-1,175	,240
	No	8	20,92	125,50			
Web – Content Knowledge	Yes	52	28,88	1415,00	104,000	-1,369	,171
	No	8	20,83	125,00			
Web – Pedagogical-Content Knowledge	Yes	52	29,47	1444,00	75,000	-2,196	,028
	No	8	16,00	96,00			
Attitude Toward Web-based Instruction	Yes	52	29,17	1429,50	89,500	-1,682	,093
	No	8	18,42	110,50			
Total		60					

There is a significant difference between early childhood teachers' computer access at home and Web pedagogical content knowledge.

Table 5. Preschool teachers' having or not having Internet access at home

Factors	Having Internet at Home	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	P
Web – General	Yes	49	29,78	1370,00	125,000	-1,976	,048
	No	11	18,89	170,00			
Web – Communicative	Yes	49	29,04	1336,00	159,000	-1,118	,264
	No	11	22,67	204,00			

Web – Content Knowledge	Yes	49	28,93	1331,00	164,000	-1,154	,249
	No	11	23,22	209,00			
Web – Pedagogical-Content Knowledge	Yes	49	30,13	1386,00	109,000	-2,518	,012
	No	11	17,11	154,00			
Attitude Toward Web-based Instruction	Yes	49	28,79	1324,50	170,500	-,899	,368
	No	11	23,94	215,50			
Total		60					

There is a significant difference between early childhood teachers' Internet access at home and Web General and Web Pedagogical content knowledge.

It is clear that when there is computer and Internet at pre-school teachers' home, they are more prone to use them for the purpose of teaching. This finding is not very extraordinary, on the contrast, this is something expected to happen compared to teachers not having computers and Internet access available around.

Table 6. Preschool teachers' having or not having computer access at work/school

Factors	Having Computer at Work	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	P
Web-General	Yes	46	27,81	1196,00	250,000	-,173	,863
	No	14	28,67	344,00			
Web-Communicative	Yes	46	28,74	1236,00	226,000	-,668	,504
	No	14	25,33	304,00			
Web- Content Knowledge	Yes	46	28,53	1227,00	235,000	-,553	,580
	No	14	26,08	313,00			
Web- Pedagogical -Content Knowledge	Yes	46	28,43	1222,50	239,500	-,426	,670
	No	14	26,46	317,50			
Attitude toward web-based instruction	Yes	46	28,74	1236,00	226,000	-,706	,480
	No	14	25,33	304,00			
Total		60					

There is no significant difference between early childhood teachers' computer access at work/school and W-PCK.

Table 7. Preschool teachers' having or not having Internet access at work/school

Factors	Having Internet at Work	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	P
Web-General	Yes	53	28,07	1403,50	121,500	-,109	,914
	No	7	27,30	136,50			
Web-Communicative	Yes	53	28,24	1412,00	113,000	-,360	,719
	No	7	25,60	128,00			
Web- Content Knowledge	Yes	53	27,96	1398,00	123,000	-,069	,945
	No	7	28,40	142,00			
Web- Pedagogical -Content Knowledge	Yes	53	27,48	1374,00	99,000	-,860	,390
	No	7	33,20	166,00			
Attitude toward web-based instruction	Yes	53	27,15	1357,50	82,500	-1,348	,178
	No	7	36,50	182,50			
Total		60					

There is no significant difference between early childhood teachers' Internet access at work/school and W-PCK.

Discussion

In this research a significant difference between web pedagogical-content knowledge and preschool teachers' age was found. The teachers who are 36-40 and 20-25 have higher scores than other age groups. According to Shulman (1986), pedagogical content knowledge assert that it is essential for teachers to have both pedagogical and content knowledge to build an effective teaching and learning environment. Content knowledge is the part

to be taught, pedagogical knowledge constitutes the knowledge about the process, application on teaching and learning techniques. The interaction of technology and pedagogical content knowledge creates a more effective learning environment (Mishra and Koehler, 2006). According to Lee, Tsai and Chang (2008) Web-Content Knowledge seeks teachers' confidence in their knowledge about the manner in which the Web and content can mutually reinforce each other. In other words, teachers are able to do search on the Web in order to integrate the knowledge into the course content. The result shows us that the teachers who are 36-40 and 20-25 have a higher score in web pedagogical content knowledge. Another significant difference between preschool teachers' teaching experience and Web-Content Knowledge is obtained. There are similarities between the Web content Knowledge, attitudes towards web-based instructions and Web Pedagogical Content Knowledge scores and the teachers' age and teaching experience. Although the preschool teachers who have less than one year and the ones whose teaching experience is between 3-5 years are the same teachers whose age is between 20-25. The young people have the opportunity of getting information technologies courses at university which enables them to become competent not only in being technically but also in exploring knowledge on the Internet. In this case, age seems to be an important factor in using web. For Chou and Tsai (2002) web-based instruction yields new challenges for teachers. Cornell (1999) claims that it is normal to have concerns and feel anxiety about engaging in online teaching as it is the least experienced pedagogical practice. There must be something missing if teachers avoid using web technology to assist their teaching. Research done in the area suggests the potential of the Internet and Web technology to improve teaching (Barrbera, 2004; Mendler Mendler, Simon & Broome, 2002; Wallace, 2004). Web based instruction is accepted widely by educators and researchers as it provides learners interactive, individual, inquiry-based activities. Moreover, it promotes the learners' knowledge construction and meaningful learning (Lee and Tsai, 2005). As there are various research on W-PCK with pre-service teachers, it is not possible to refer to any resource including the age group of in-service teachers. Korucu (2017) who investigated the perception of 96 teachers, he declared that he didn't find any correlation between the age and W-PCK level of teachers. Similarly, Yeşiltaş (2016) studied with social science teachers' perception levels of W-PCK but he didn't search on the correlation of age. Both researchers dealt with educational background of the teachers and likewise in this research, no correlation between the graduation and the W-PCK scores of the teachers was found.

Another finding is the correlation between Web pedagogical Content Knowledge and web general scores and computer and Internet access at home. Teachers who has the opportunity of technology at home have higher scores. According to the research done the use of internet and also social networks affect W-PCK levels of the users. Several studies show that the frequency of usage increases W-PCK level (Arabacıoğlu and Dursun, 2015, Akgün, 2013; Turan and Koç, 2016; Yazar and Şimşek, 2015; Gömleksiz and Erten, 2013). On the other hand, there is no correlation between W-PCK score and computer and Internet access at school is found. The possible reason is that teachers prefer reaching the educational contexts at home more than at school. There are quite rich resources such as songs, stories, nursery rhymes, games, arts and crafts demos etc. on the Internet for early childhood children. The preschool teachers surf on the sites in order to elaborate their teaching environment. The more they use the Internet, the more they become competent in W-PCK.

Conclusion and Suggestions

In this study it is aimed to investigate Web pedagogical content knowledge level of pre-school teachers. The results show that there is no correlation between their W-PCK scores and their graduation, having computer at school/work and having Internet access at school/work. On the other hand, a positive correlation between W-PCK scores of 60 preschool teachers and their age, teaching experience, having computer at home and having Internet access at home was found. Teachers who are in 36-40 and 20-25 age groups have higher Web pedagogical content knowledge scores than other age groups. Whenever the teaching experience of teachers is investigated teachers who have less than 1-year experience, 1-3 years and 3-5 years experience have higher scores in web content knowledge, attitude and Web pedagogical content knowledge. Lastly, teachers who have computer and Internet access at home have higher scores in Web pedagogical content knowledge and Web general.

In order to create effective teaching learning environments teachers are expected to be competent in using web. It is also one of the essentials of 21st century teacher qualifications. They need to be efficient in blending their pedagogical knowledge, content knowledge and web knowledge. In this way they can be more educative for their students.

In this age, Internet is a precious resource for in reaching information. With the development of information and communication technologies (ICT), education environments are reshaped by many teachers and caused them to prepare online lesson materials accessible by students from everywhere (Bağcı and Atar,2019). Moreover, it is possible to reach that unlimited information free of charge.

Several in service trainings can be prepared for teachers in order to improve their competency in using web sources. These trainings can possibly be online. Via these seminars, teachers can be easily and cheaply educated in the field of using web sources, blending pedagogical and content knowledge.

Atf için (How to cite)

Er, S., Baturay, M.S., ve Tufan, M. (2020). XXXXXXXX YYYYYYYYYY ZZZZZZZZZ. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 28-37.

Kaynakça

- Akar, M., & Güzin, S. (2019). A Structural Model for Relationship between Web Pedagogic Content Knowledge and Technology Acceptance of Preservice Teachers. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 7(1), 1-14.
- Akgün, F. (2013). Öğretmen Adaylarının Web Pedagojik İçerik Bilgileri ve Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları ile İlişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 48-588.
- Arabacıoğlu, T., & Dursun, F. (2015). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisi algı düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 197-210.
- Bağcı, H., & Atar, C. (2019). An Investigation of Pre-Service English Teachers' Self-Efficacy in Web Pedagogical Content Knowledge. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 550-566.
- Barrbera, E. (2004). Quality in virtual education environments. *British Journal of Educational Technology*, 35, 13–20.
- Chou, C., & Tsai, C. C. (2002). Developing web-based curricula: Issues and challenges. *Journal of curriculum studies*, 34(6), 623-636.
- Cornell, R. (1999). Web-based courseware tools: Where is the pedagogy? *Educational Technology*, 39, 60–64
- Ekici, M. İnel Ekici, D., & Altunışık, S (2015). Investigation of Pre-Service Teachers' Web Pedagogical Content Knowledge Selfefficacy Perceptions According to Various Variables. *The Journal of International Social Research*, 8(41), 960-967.
- Gömlüksiz, M. N., & Erten, P. (2013). Öğretmen adaylarının webe özgü öz-yeterlik algıları. *Elementary Education Online*, 12(2), 479-497.
- Haktanır, G. (2018). The qualifications of pre school teachers. *Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 4(12), 22-35.
- Hiğde, E., Uçar, M. B., & Demir, C. (2014). The investigation of self-efficacy of pre-service science teachers and pre-service physics teachers towards web pedagogical content knowledge regarding internet use habits. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3395–3399.
- Horzum M., B. (2011). Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlaması. *İlköğretim Online*, 10, (1), 257-272.
- Jain, C and Getis, A. (2003). The effectiveness of Internet-based instruction: an experiment in physical geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 27: 153–167.
- Jimoyiannis, A., Tsiotakis, P., Roussinos, D., & Siorenta, A. (2013). Preparing teachers to integrate Web 2.0 in school practice: Toward a framework for Pedagogy 2.0. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(2).
- Karatas, F. İ., & Aslan Tutak, T. (2017). An examination of in-service secondary mathematics teachers' technological pedagogical content knowledge and their technology integration self-efficacy. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences*, 14(37), 180-198.
- Korucu, A. T. (2017). Teachers' Technology Acceptance and Usage Situations and the Evaluation of Web Pedagogic Content Knowledge in Terms of Different Variations and the Determination of the Relationship between These. *International Education Studies*, 10(3), 54-75.
- Lee, M. H., & Tsai, C. C. (2005). Exploring high school students' and teachers' preferences toward the constructivist Internet-based learning environments in Taiwan. *Educational Studies*, 31(2), 149-167.
- Lee, M. H., & Tsai, C. C. (2010). Exploring teachers' perceived self-efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the World Wide Web. *Instructional Science*, 38, 1-21.

- Lee, M.H., Tsai, C.C. & Chang, C.Y. (2008, March). Exploring Teachers' Self-Efficacy toward the Web Pedagogical Content Knowledge in Taiwan. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York City.
- Mendler, J., Simon, D., & Broome, P. (2002). Virtual development and virtual geographies: Using the internet to teach interactive distance courses in the global south. *Journal of Geography in Higher Education*, 26, 313–325.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017- 1054.
- Oskay, Ö. Ö., & Odabaşı, Z. (2016). Determination of Self Efficacy Perception Levels of Teachers' Attending an Online Course toward Web Pedagogical Content Knowledge. *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2651-2655.
- Shin, T., Koehler, M.J., Mishra, P., Schmidt, D., Baran, E. ve Thompson, A. (2009). Changing Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) through Course Experiences (Vol. 1, s. 4152). Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Charleston, South Carolina.: SITE.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Tsai, C-C. (2004). Beyond cognitive and metacognitive tools: the use of the Internet as an 'epistemological' tool for instruction. *British Journal of Educational Technology*, 35: 525–536.
- Turan, M., & Koç, I. (2016). Öğretmen Adaylarının Web Pedagojik Alan Bilgisine İlişkin Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri, *HAYEF: Journal of Education*, 13(3), 67-82.
- Wallace, R. M. (2004). A framework for understanding teaching with the Internet. *American Educational Research Journal*, 41(2), 447-488.
- Yazar, T., & Şimşek, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisinin web destekli öğretim bağlamında incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 207-218.
- Yeşiltaş, E. (2016). An Analysis of Social Studies Teachers' Perception Levels Regarding Web Pedagogical Content Knowledge. *International Education Studies*, 9(4), 108-123.

Mülteci Çocukların Çizdiği Resimler Yardımıyla Okula Uyum Durumlarının İncelenmesi

Araştırma Makalesi / Research Article

 Rıdvan KARABULUT, Ahi Evran Üniversitesi  Nurdan KASAPÖĞLU, Ahi Evran Üniversitesi
 Enver TÜRKSOY, Ahi Evran Üniversitesi  Hilal KIRAT, Ahi Evran Üniversitesi

Öz

Bu çalışma göç etmek zorunda bırakılan Afgan kökenli çocukların uyum durumlarına göre yaşadıkları sorunları ve bu sorunları mülteci öğrencilerin çizdiği resimler yardımıyla okula uyum durumlarının incelenmesini amaçlamaktadır. İnsanlar tarih boyunca farklı nedenlerden dolayı göç etmek zorunda bırakılmıştır. Afganistan'da yaşanan sorunlar ve halkın daha iyi yaşam koşullarını elde etme çabaları Afgan halkını göç etmeye zorlamıştır. Bu yüzden göç en çok çocukları etkilemiştir. Afganistan'dan Türkiye'ye göç eden mültecilerin en temel nedenleri; işsizlikten kaynaklı bir dizi ekonomik problemlerin yanı sıra, ülkede güvenli bir ortamın hâkim olmayışı, göçün yaşanmasında önemli faktörlerdendir. Araştırma Türkiye'nin Kırşehir ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kırşehir ili Merkez İlçesinde öğrenim gören 3-6 yaş grubu 24 okul öncesi öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Mülteci öğrencilerin çizmiş oldukları resimler sonucunda öğrencilerin resimleri yaparken karamsarlık ve korkuları temsil eden renklerin ağırlıkta kullanıldığı görülmüştür. Bu durumun çocukların çoğunun iç dünyasında karmaşalar ve korkular yaşadıklarını gösterdiği söylenebilir. Resimlerde, çocukların tamamına yakını yalnızca kendilerini çizmiş olup bu durum kendilerini dış dünyadan soyutladıklarını gösterdiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler

Mülteci çocuk,
okul öncesi,
resim yorumlama,
okula uyum,
içerik analizi,
mülteci çocuk.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.06.2020

Kabul Tarihi: 27.10.2020

E-Yayın Tarihi:

25.12.2020

Examination of The Adaptation Status Of The Refugeestudents With The Help of The Drawing

Abstract

This study aims to examine the problems of Afghan students who were forced to migrate and their adaptation to the school with the help of the pictures drawn by the refugee students. Throughout history people have been forced to migrate for different reasons. The problems in Afghanistan and the efforts of the people to achieve better living conditions have forced the Afghan people to emigrate. That's why migration has affected most of the children. The main reasons for the refugees migrating from Afghanistan to Turkey; in addition to a number of economic problems caused by unemployment, the lack of a safe environment in the country is an important factor in the migration. The research was carried out in Kırşehir Province of Turkey. The sample includes 48 Afghan refugee students from the 3-6 age group who study in Kırşehir Province central district in 2017-2018 academic year. It was carried out with 24 pre-school students. As a result of the pictures drawn by the refugee students, a number of problems such as confidence problems, dominance, perfectionism, closeness, anger and happiness have emerged by looking at the age and developmental levels of pre-school refugee children.

Keywords

Refugee Student,
pre-school,
picture interpretation,
socializing,
content analysis,
refugee children.

Article Info

Received: 06.04.2020

Accepted: 10.27.2020

Online Published:

12.25.2020

Giriş

Ülkemiz coğrafi ve jeopolitik konumundan dolayı sınırı bulunduğu birtakım Ortadoğu ülkeleri ile komşudur. Özellikle bu komşu ülkelerden; Irak ve Suriye'de iç savaş, bölgesel, ırksal, dini, politik ve ekonomik sorunlar yaşamaktadır (Bekir vd, 2016).

Çocuklukla ülkeler zulüm ve şiddetin maruz kalan nüfusla karşı karşıya gelmiş ve buradaki insanlar, özgürlüklerine ve yaşamlarına yöneltilen tehditlerden kaçma yolunu seçmişler buna karşın hükümetler insani yükümlülükler, siyasi gerçekler ve bunula birlikte ulusal ihtiyaçları konusunda uğraşı göstermişlerdir (Jastram ve Achiron, 2001 Akt: Kolukırık, 2014). Ansen (2012) Anadolu topraklarının asırlardır farklı milletlerden koruma arayan insanlar için bir sığınma bölgesi olduğunu, Türkiye'nin özellikle 1980'lerden sonra komşu ülkelerde meydana gelen olaylar nedeniyle toplu sığınmalarla karşı karşıya kaldığını ve Ortadoğu'da yaşanan iç karışıklıkların Türkiye'ye daha çok kişinin sığınmasına neden olarak iltica konusunda ülkemizin hedef ülke haline geldiğini belirtmiştir (Gültekin, 2016).

İnsanların, doğdukları yerden başka yerlere geçici ya da sürekli olmak üzere taşınmasına göç, bir ülkeden diğer ülkeye yapılan göçlere ise dış göç denilmektedir. Ekonomik nedenler, çalışmaya gidilmesi, tabii afetler, savaşlar, etnik nedenler, sınırların değişmesi, uluslararası anlaşmalarla sağlanan nüfus değişimi insanları göçe zorlamaktadır (Demirkan, 2011). Göç başlı başına bir olumsuzluk içermektedir. Resim etkinlikleri okulöncesi dönemde bu nedenle çok önemlidir (Memiş, 2014).

Göç etmek zorunda kalan çocukların göç ettikleri ülkede birçok olumsuzlukla karşılaştığı bilinmektedir. Çünkü yeni bir ortama uyum sağlamak, dil farklılıkları gibi nedenler çocukları etkilemektedir. Bu durumla karşı karşıya kalan çocukların iç dünyalarını anlamada en etkili yol resimdir. Resim ile kendini anlatan, sorunları ile ilgili bize ipuçları veren çocukları bulmak, sorunların çözümü ile ilgili çocuğa yardımcı olmak mümkündür (Swell, 2011).

Farklı dil ve kültüre sahip bir ülkeye göç etmek zorunda kalan çocukların durumunu anlamak için kullanılacak en evrensel araçlardan biri de resimdir. Çocuğun çizdiği resimler sadece onun yeni bir ürün ortaya çıkarması değil, kendi hakkında önemli ipuçları vermesine yardımcı olacaktır (Savaş, 2014). yalnız çocuğun yaptığı resim etkinliğini bir teşhis malzemesi olarak değil, çocuğun iç dünyasından gereksinimlerin kaynağına eğilmemizi sağlayacak önemli bir iletişim aracı olarak ele almak gerekir (Kutluer, 2015). Resmin çocuk için anlamı ise içsel gerçekliğin kağıt aracılığıyla dışsal gerçekliğe dönüşmesidir. (Atasoy, 2016).

Çocukları duygusal olarak etkileyen olayları aktarmada sözel ifadeden daha etkili bir yoldur. Gross ve Haynes (1998) resmin çocuklarla sözlü iletişimi kolaylaştırıp kolaylaştırmadığını bulmak için bir dizi çalışma yürütmüştür, resim çizmenin çocukların iletişim becerilerini, duygularını ve algılarını arttırdığını bulmuşlardır. Resim çocuklar için kendilerini ifade etme biçimidir. Burada önemli olan görsel olarak yansıtılan konunun ne ifade ettiği. Çocuklar duygularını, hayallerini resim yaparak açığa vururlar, diğer bir tabirle resim çocuğun içselliğini, simgelerle nesnel dünyaya kopyalama sürecidir. Çocuk kullandığı renklerle, çizdiği çizgilerle iç dünyasını kağıda yansıtır. Çocuklar resim çizerken kendilerine özgü ifadeler ile çizim yapmakta ve farklı yönlerini gösterebilmektedir. Çocuk resimlerini analiz etmede kullanılan yöntemlerden biride resim yorumlamadır. Resim yorumlamanın amacı ebeveynde/öğretmende şüphe, kaygı oluşturmak değil, çocuğun iç dünyasına yolculuk yapmaktır. Resim yorumlamada öncelikli olarak çocuğa yaptığı resimde ne yaptığının yorumlanmasıdır. Çocuğun verdiği cevaplar kaydedilerek hemen resmin yorumlanması gerekir. Çünkü uzmanın gözlemleri kaydedilen yorumları unutmadan kayıt altına alınarak resim yorumlama ile ilgili kriterler göz önünde bulundurularak resim yorumlama yapılmalıdır. Resim; çocuğun sorunlarına, güçlü ya da rahatsız edici deneyimlerine dair veri sağlamanın yanı sıra çocukların kendileri, çevreleri hakkındaki duygu ve düşüncelerini, algılarını ve gözlemlerini paylaşma fırsatı sağlar. Resim çizdirme yolu ile elde edilen veriler uzmanlar tarafından; çocuklardan sorunlarını belirleme, gelişim düzeyine uygun iletişim kurma ve uygun yaklaşımda bulunmak için kullanılabilir.

Göç etmek zorunda kalan yansıması olarak kabul edilmekte ve bireylerin iç dünyası hakkında ayrıntılı bilgi vermektedir (Halmatov, 2018). Afgan kökenli öğrencilerin, yapmış oldukları resimler

yardımla kendilerini okula ait hissetme durumlarının ve sosyalleşmelerinin belirlenmesini amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojik yöntem kullanılmıştır. Grup ya da insanların tecrübe ve bakış açılarına dayanarak detaylı bir şekilde incelenmesidir. (Hammersley,2013; Patton, 2003; Yin,2011). Araştırma veri resimlerle toplanacaktır. Öğrenciler resimleri çizerken yaşantılarını yansıtacaklarının düşünülmesi ve bir görsel sanat olan resimlerin bireyleri yansıtacağı düşüncesi ile bu yönetime başvurulmuştur. Çizilen resim ile resmi çizen kişinin ruh hali arasında bir etkileşimin olduğu birçok uzman tarafından ileri sürülmüştür (halmatov,2016). Goodman ve Sully gibi araştırmacılar çocuğun resimlerinde objenin sembolik yansıtmasını resmettiğini belirtir. Aynı şekilde çizilen resimler nesnelere görüntüsünü aktarmayı değil görsel ve duyuşsal deneyimleri birlikte üreten bir sembol üretmektir. Çizimin amacı çocuğu tatmin edecek bir şekilde sembolize edilmesidir. Bu nedenle çocuk çizimlerinde iç dünyasının onarımı için bir sebep gizlidir (Özlü, 2015). Resim analizi bireylerin yaşantılarını resimler yoluyla aktarmasında bir araç olarak kullandıkları düşüncesiyle bu tasarım benimsenmiştir. Bu araştırmada mültecilik olgusuna odaklanılmış olmasına karşın çocuklar ile iletişim sorunu olacağı düşünülerek resim analizine gidilmiştir. Ayrıca resim beş resim gelişim döneminden 4-7 yaş aralığını kapsayan şema öncesi dönemin en tipik özelliklerinden biri olan “çocukların saydam resimler çizerek aile bireylerini çizmekten zevk almalarıdır” (Soyupak ve Yalçınkaya, 2020). Araştırma verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ili Merkez İlçesinde öğrenim gören, 3-6 yaş grubu mülteci çocukları kapsamaktadır.

Araştırma Katılımcıları

Araştırma katılımcıları belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi temel alınmıştır. Bu araştırmadaki ölçütler ilköğretim düzeyinde Kırşehir ilinde öğrenim gören mülteci kökenli ve Afgan uyruklu olma durumudur. Afgan kökenli öğrencilerin tercih nedeni diğer ülkelerden göç eden öğrencilere kıyasla sayılarının daha fazla olmasıdır. Kırşehir il merkezinde toplam 48 Afgan kökenli mülteci okul öncesi öğrencisi bulunmaktadır. Araştırma katılımcıları ise, bu 48 çocuğun 24’ü dür.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama yöntemi olarak çiz ve anlat tekniği kullanılmıştır. Çiz ve anlat tekniği temelinde bireylere belirlenen bir konu hakkında resim çizmeleri ve sonrasında çizdikleri resimleri anlatmaları temeline dayanmaktadır ((Driessnack, 2006); Klepsch, & Logie, (1982). Veri toplama aracı olarak çocuklar için evrensel bir dil olan resim çizim yöntemi tercih edilmiştir. Ayrıca Afgan kökenli öğrencilerin Türkçe dil yapısına hakim olmamaları kaynaklı kelime dağarcığının yetersiz olması nedeniyle kendilerini ifade konusunda sorun yaşayacakları düşüncesidir. Resim görsel imgeleri içeren kültürel unsurlardan bağımsız ve yukarıda ifade edildiği gibi evrensel bir dil özelliği taşıması nedeniyle tercih edilmiştir. Çiz ve anlat tekniğinde ilk olarak çocuktan bir konu hakkında resim çizmesi istenir. Daha sonra çizdiği resim hakkında sohbet edilir. Çocuğun gelişimsel durumuna bağlı olarak çizdiği imlerin farklı anlamları bulunduğuna yönelik alan yazında çalışmalara rastlanmaktadır. Çocuk resmi anlatırken alınan notlar sayesinde imge ile ifade etmeye çalıştığı oldu ilişkilendirilir.

Araştırmada her çocuğa A4 boyutun da resim kağıtları ve pastel boyalar dağıtılmıştır. Öğrencilere ‘Bahçe de oyun oynuyoruz’ yönergesi verilerek resim yapmaları istenmiştir 15-20 dakika süre verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Başlangıçta İl MEB’den alınan veriler doğrultusunda okullar ve öğretmenler belirlenmiştir. Öğretmenlerle görüşülmek

üzere okul müdüründen izin alınıp, ardından uygulama için randevular alınmıştır. Cuma günü sanat etkinliği dersinde tüm öğrencilere “Bahçede oyun oynuyoruz” adlı yönerge verilerek resim yapmaları istenmiştir. Etkinlik yönergesinin anlaşılma ihtimaline karşın, sınıfta bulunan ve Türkçe bilen bir Afgan kökenli çocuğun yardımı ile diğer Afgan kökenli çocuklara yönerge anlatılmıştır. Bütün çocuklara kâğıt ve boya kalemleri dağıtılmıştır. Masada her renkten olan boya kalemleri yer alarak çocukların istediği boya ve kalemleri kendilerinin tercih etmeleri sağlanmıştır. Çocukların dikkat süreleri kısa olduğu için 15-20 dakika süre verilmiştir. Çizimler bittikten sonra mülteci öğrencilere resimde neler çizdikleri sorulmuştur. Sınıfta Türkçe bilen çok az Afgan mülteci öğrenci vardır, bu öğrenciler çizdikleri resimleri kolayca anlatmıştır; fakat Türkçe bilmeyen çocukların resimlerini ise öğretmenleri ve sınıfında Türkçe bilen Afgan öğrenciler sayesinde resimler açıklanmış ve kağıtların arkasına notlar alınmıştır.

Veri Analizi

Elde edilen veriler yorumlayıcı içerik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. yorumlayıcı içerik analizi temel içerik analizi gibi pozitivist bir mantığa dayanmayıp “ne” “neden” “nasıl” sorularına yanıt arayan, irdeleyici ve betimlemenin ötesinde derin anlamları ortaya koymayı amaçlayan bir analizdir. (Drisko & Maschi, 2015). Analiz için kullanılacak resimlerde ölçme bir uzman tarafından gerçekleştirilmektedir. Araştırma temel alındığında veri kaynağı olarak toplanan resimler ve resimlerin yorumlarının bütüncül bir şekilde yorumlanması bir uzmanlık istediği ve bu konuda eğitim alınmış olması gerektiği düşünülmektedir. Toplanan resimler bir resim analiz uzmanı tarafından ayrıntılı şekilde yorumlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Analiz sonuçları frekans ve yüzde tabloları üzerinden yorumlanmıştır. Yapılan yorumlamalara ait aşağıdaki şekillere yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırma verilerinin yorumlayıcı içerik analizi ile analiz edilmesinin ardından çizilen resim ve belirtilen görüşlerin yorumlanması sonrasında “uzman görüşlerinden” elde edilen kodlar ve temalar bulgular kısmında yer almaktadır. Araştırmada tümevarımsal bir raporlaştırma mantığı güdülmüştür. İlk olarak öğrenci resimleri yorumlanmış daha sonra bulgular özetlenmiştir. Bulgular örneklendirilirken öğrenci isimlerine yer verilmeyip resimler örnek olarak sunulmuştur.

Araştırmada altı ana başlık “tema” belirlenmiştir. Bunlar aşağıda örnekleriyle ifade edilmiştir.

Güven Problemi Olan Resimler



Şekil 1. Güven problemi ile ilgili resimler

Yukarda çocuklar tarafından çizilmiş iki resim yer almaktadır. Soldaki resimde çizilen okulda pencereler bulunmamakta ve zemin belirgin değildir. Yapılan analiz sonucunda çocuğun, okulunun pencerelerini çizmeyişi bir güven arayışı içerisinde olduğunu göstermektedir. Bu nedenle çocuğun güven problemi yaşadığı görülmektedir.

Sağdaki resimde ise bir çevre tasviri yapılmıştır. Kullanılan renkler canlı ve çocuğun seviyesine uygundur. Buna karşın çizilen çocuk (öğrencisi olduğunu ifade etmiştir) bütün fiziksel uzuvlara sahip olmasına karşın ayakları yere basmamaktadır. Çocuğun ayaklarının zemine basmaması ve yukarda kalması çocukta güven eksikliğinin göstergesi olarak yorumlanmıştır.



Şekil 2. Arkadaşa yönelik güvensizlik

Şema öncesi dönemde çocuklar kendilerini bir bitki veya hayvan şeklinde çizebilirler. Ortada gördüğümüz rengarenk çizilen çiçek çocuğun kendisidir. Çocuğun diğer çizmiş olduğu çiçeklerde sınıftan arkadaşlarıdır. Kendisiyle beraber 3 çiçek zemine oturtulmuş; fakat sadece aralarından tamamen siyah renge boyanmış olan çiçek zemine oturtulmamıştır ve bu çocuğun arkadaşıyla yaşamış olduğu sorunu ve ona karşı bir güvensizliği olduğunu göstermektedir.



Şekil 3. Güvensizliğin farklı bir göstergesi

Bu resimde diğer resimlerden farklı olarak binanın pencereleri ve bacası bulunmaktadır. Ayrıca binanın bir zemine oturduğu görülmektedir. Aslında bu zamana kadar çizilen hep ev resimlerinde yaz, kış çocukların bacadan duman çıkarması bazılarında göre ilginç gelebilir, resimde de bir baca var; fakat

dumansız bir bacanın olması çocuğun yeteri kadar kendisini güvende hissetmediğini ve güven problemi yaşadığını göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

Baskınlık (Dominantlık) Olan Resimler

Aşağıda öğrencilerin çizimleri ve bu çizimlerde yer alan baskınlık imgeleri detaylandırılarak aktarılmaya çalışılmıştır.



Şekil 4. Baskı altında olmaya yönelik bir resim

Bu resimde iki tane çocuk vardır, çocuk kendisini kırmızı renkte ve arkadaşını da siyah renkte çizmiştir. Kırmızı renkte çizilen çocuğun el ve ayak parmakları varken, siyah renkte olan çocuğun ellerinin olmayışı, el ve ayak parmaklarının da çizilmeyişi kendisini kırmızı renkte çizen çocuğun dominantlığı yani liderlik, üstünlük pozunun kendisinde olduğunu göstermektedir. Bu durum çocuğun çevresinde birileri tarafından bastırıldığı ya da etki altında bırakıldığına göstergesi olarak düşünülmektedir.



Şekil 5. Baskınlığa yönelik bir resim

Bu resim daha önce genel hatları ile tanımlanmaya çalışılmıştır. Resimde ortada olan rengarenk çizilmiş bir çiçek vardır, bu çiçek, resmi çizen çocuğun kendisidir. Yanında bulunan diğer çiçekleri yani arkadaşlarını sade ve tek renkte boyamış; fakat kendisini farklı renkler kullanarak boyamıştır, burada arkadaşları arasından baskın olduğunu belirterek dominantlığı simgelemektedir.

Örnek olarak sunulan iki resimden ilki baskın altında olan çocuğu ikinci resim ise baskın olan çocuğu göstermektedir. Yapılan analizlerde bireylerin sözlü olarak durumu ifade etmeseler de çizdikleri resimlerle içsel durumları ortaya koydukları görülmektedir.

Resimde ortada bulunan çiçek çocuğun kendisi ve diğer çiçeklerde arkadaşlarıdır. Çocuğun tamamen kendisini farklı renklere boyamış olması ve dikkatli bir şekilde taşırmadan, belirli boyutlarda özenle çiçeği çizip, boyamış olması mükemmeliyetçiliğini göstermektedir.

Mükemmeliyetçi Resimler



Şekil 6. Mükemmeliyetçiliğe yönelik bir çizim

Resimde iki çocuk gözükmemektedir. Soldaki çocuk renkli bir elbiseye sahiptir. Solda bulunan çocuk ise tek renk olacak şekilde çizilmiştir. Ayrıca sol tarafta bulunan çocuk sağdaki çocuktan daha büyüktür. Resimde en başta çizilen siyah saçlı çocuk, resmi çizen çocuğun kendisi olduğunu söylemiştir. Çocuk; kendi elbisesini belli bir düzen halinde, belli bir sırada, farklı renklere boyamış olması mükemmeliyetçiliğini göstermektedir.

İçine Kapanıklık Olan Resimler

Öğrencilere verilen yönergede okullarını çizmeleri istenmiştir. Okul kavramsal olarak ifade edilse de öğrenciden çizmesi beklenen imgeler; okul binası, öğrenciler ve öğretmenlerdir. çizilmesi beklenen imgelere ek olarak okul çevresinin güneş, dağ gibi imgelerin yer alması da muhtemel beklentiler arasındadır. Bu belirtilen imgelerden bir kaçının eksik olması psikolojik bir sorun olarak algılanması gerektiği uzman tarafından ifade edilmiştir. Aşağıda içe kapanıklığa yönelik iki çizim yer almaktadır.



Şekil 7. İçe kapanıklığa yönelik bir çizim

Daha önce bu resme yönelik yorum farklı bir boyutta değerlendirilmiştir. Okul binası penceresiz bir şekilde çizilirken, Resimde çocuğun kendisini, arkadaşlarını ve öğretmenini çizmemiş olması sadece okulun binasını çizmesi, çocuğun çevreyle ilişkisinde içine kapanık olduğunu göstermektedir. Yani çocuğun dış çevreyle iletişim kurmakta sıkıntı çektiğini göstermektedir.



Şekil 8. İçe kapanıklığa yönelik bir çizim

Resimde çizilmiş bir okul vardır; fakat bir önceki resim ile benzer şekilde okulun pencerelerinin olmayışı, çocuğun güven problemine işaret etmektedir. Yukardaki resim ile benzer şekilde kendini ve arkadaşlarını çizmemesi çevreyle olan ilişkisinde de yine içine kapanık olduğunu belirtmektedir. Yukarda görülen örneklerde güven probleminin içe kapanık ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Kızgınlık Olan Resim



Şekil 9. Kızgınlık ile ilgili çizim

Bu resim daha önce yorumlanmış olmasına karşın yalnızca çocuklara dikkat çekilmiştir. Resimde kırmızı renkte çizilen çocuk, resmi çizen çocuğun kendisidir. Siyah renkte çizilmiş olan çocuk ise arkadaşıdır. Fakat iki arkadaş arasında bulunan çiçekler ve özellikle büyük bir şekilde çizilmiş ağaç figürü arkadaşlar arasında sorunların olduğunu ve araya bazı olayların girdiğini göstermektedir. Daha önce yapılan yorum ile ilişkilendirilince çocuğun arkadaşı tarafından baskılandığı diğer çocuğu baskıcı olarak algıladığı, yaşanan sorunun çocuklar arasında bir gerilime sebep olup öğrencileri birbirinden uzaklaştırdığı yorumlanabilir. Buna karşın baskılanan çocuk diğer arkadaşıyla birlikte olma arzusu içinde olduğu fakat yaşanan durumun kızgınlığa sebep olduğu sonucu çıkarılabilir.

Mutluluk İfadeli Resimler

Yapılan çizimlerde çocukların mutluluklarını ifade ederken bazı sorunlar ile belirttiği görülmüştür. Bu yaşanan sorunlar deprem ve göç gibi kritik durumlar olsa da çocuklar mutlu olduklarını ifade etmektedir. Aşağıda bu duruma yönelik iki örnek sunulmuştur.



Şekil 10. Mutluluğa yönelik bir çizim

Bu resmi çizen çocuğa, "Resimde ne çizdin anlatır mısın?" diye sorulduğunda çocuk, "Zelzele" cevabını vermiştir. Göç öncesinde çocuğun yaşadığı coğrafyada meydana gelen deprem nedeniyle evlerin yıkıldığını betimlemeye çalıştığı görülmektedir. Çocuk binaları siyah çizerken yüzünü siyaha göre sıcak bir renk olan mavi ile çizmiştir. Çocuk, her ne kadar depremi yaşayıp çizmiş olsa da, yüzünden gülcükleri

eksik etmemesi, resimde de kendisini güler yüzlü çizmesi her şekilde mutlu olduğunun göstergesidir. Buna karşın yaşanan deprem çocuğa verilen yönergenin dışına çıkıp hayatında kalıcı iz bırakan depremi çizmesine neden olmuştur. Bu resimde ayrıca karamsarlık ve korku temsil eden renk olan siyah baskın olarak kullanılmıştır.



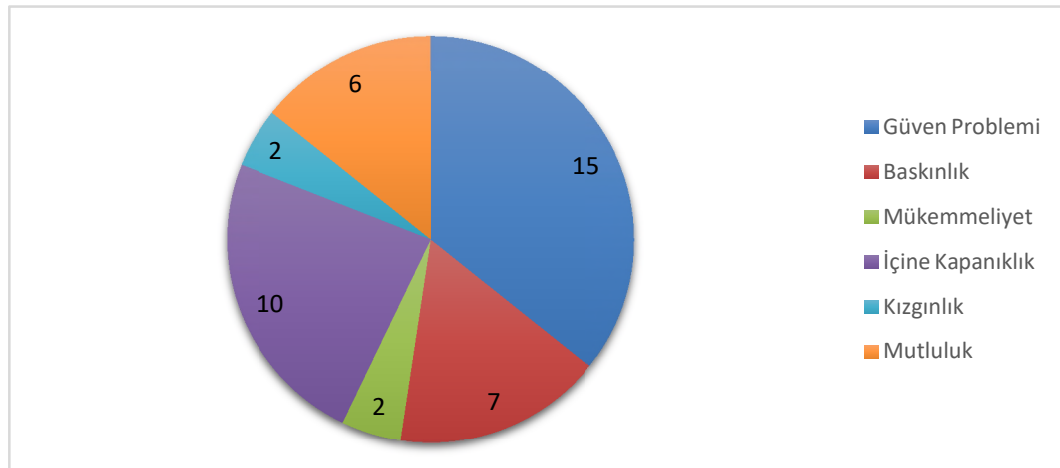
Şekil 11. Mutluluk ile ilgili bir çizim

Bu resimde her ne kadar çocuk kendisini zemine oturtmamış, güven eksikliği yaşamış olsa da, hayat dair gülebildiğini ve mutlu olduğunu resimde göstermiştir.

Yukarıda verilen örneklerde görüldüğü gibi çocukların yaşanan sorunlara rağmen mutluluklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Mülteci kökenli öğrencilerde ortaya çıkan temel sorunlar

Yapılan analiz sonuçlarında öğrencilerden görülen sorunlar şekil 1’de yer almaktadır. Burada “N” kişi sayısını ifade etmektedir.



Şekil 1 de görüldüğü üzere çizilen resimler sonucunda en çok güven probleminin yaşandığı (f: 15; %36) gözlemlenmiştir. Bunu takiben içine kapanıklık (f:10; %24), baskınlık (dominantlık), mutluluk, mükemmeliyet ve kızgınlık görülmektedir. Olumlu durum olarak mutluluk sadece altı öğrencide görülmüştür. Elde edilen kodlar arasında iki resimde kızgınlık ve mükemmeliyet duygusuna rastlanmıştır. Kızgınlık ve baskınlık kodları elde edilen resimler aynı iki resimdir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma katılımcıları olan mülteci kökenli öğrencilerin yaptıkları resimler yoluyla okula uyum durumlarının belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada, olumsuz duyguların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 24 öğrenciden elde edilen kodlardan yalnızca altı (%14) tanesinin mutluluk duygusunu ifade eden görsellere yer verildiği görülmüştür. Bu durum Uğurlu, (2018) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Göç sonucunda oluşan olumsuz koşulların bireylerin hayata karşı tutumlarında olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Uzun ve Bütün (2016); Walter, 2007; Yılmaz, (2014) bu durumun altında yatan sebepleri, dil sorunu, halkın genel tutumları olarak ifade etmektedir.

Öğrencilerin resimleri yaparken karamsarlık ve korkuları temsil eden renklerin ağırlıkta kullanıldığı görülmüştür. Bu durum çocukların çoğunun iç dünyalarında karmaşalar ve korkular yaşadıklarını gösterdiği söylenebilir. Aydın, Şahin ve Akay (2017) göç beraberinde getirdiği mülteciliğin en çok etkilediği grubun çocuklar olduğunu ifade etmektedir. Bu bakımdan çocukların yaşadıkları travmaları resimlerine yansıtmaları olağan bir durum olarak görülmektedir. Araştırmada kullanılan çiz-anlat tekniği ile çocukların resimlerinde yaşadıkları depresyon vb. Durumları anlattıkları görülmüştür.

Resimlerde, çocukların tamamına yakını yalnızca kendilerini çizmiş olup bu durum kendilerini dış dünyadan soyutladıklarını gösterdiği söylenebilir. Bu durum Altıntaş (2016), Başar Akan ve Çiftçi (2018) Fazel, Stein (2002) Dış dünyadan soyutlamanın altında yatan sebep olarak farklı dil ve kültürel unsurlara sahip bir ülkeye göç etmek zorunda kalmalarının sebep olduğu düşünülmektedir.

Yapılan analizlerde güven sorunu belirlenen bir diğer problemdir. Bu durum alanyazında yer alan diğer araştırmalarla desteklenmektedir (Janssen, Bakker, Bosman, Rosenberg ve Leseman, 2012; Perreira ve Ornelas, 2011). Güven sorununun temelinde sosyal statünün düşük olması, sosyoekonomik dur ve azınlık olma duygusu gibi nedenlerin yer aldığı düşünülmektedir.

Örnek olarak sunulan resimlerde birçok olumsuz durumun bir arada olduğu yani bir resimde yalnızca bir olumsuzluğun olmadığı görülmektedir. Bu durum normal karşılanmaktadır. Alan yazında duygusal problemlerin birbirlerini tetiklediğine yönelik bir çok araştırma bulunmaktadır. Çizilen resimlerin çoğunda çocukların okula uyum konusunda sorun yaşadığı çizilen resimlerde arkadaşlarına yer vermemelerinden, okulu tam tasvir etmemelerinden başka deyişle özensiz çizimlerinden anlaşılmaktadır (Fazel, Stein 2002; Erdem, 2017; Solu, Kayışlı ve Sever, 2020).

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda okul öncesi dönemde öğrenim gören çocukların göçün yarattığı travmatik durumların devam ettiği görülmektedir. Bu bağlamda mülteci çocuklar için destekleyici eğitim faaliyetlerinin sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma grubu Afgan kökenli (Özbek ve Afgan uyruklu) öğrencilerden olmaktadır. Dil açısından Suriye uyruklu öğrencilerden Türkçe bilgisi açısından daha yetkin olduklarında göz önüne alındığında yaşanan travmaların diğer mülteci çocuklarda daha yoğun olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda mülteci öğrenciler için dil eğitim programı ve Türkiye uyum programının hazırlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Atıf için (How to cite)

Karabulut, R., Türksoy, E., Kasapoğlu, N. ve Kırat, H. (2020). Mülteci Çocukların Çizdiği Resimler Yardımıyla Okula Uyum Durumlarının İncelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 38-50.

Kaynakça

- Altıntaş, S. (2014). Davetsiz misafirler: Türkiye'deki mültecilerin medeniyet görünüşleri. *İdeal Kent-Kent Araştırmaları Dergisi*, 14, 252-276.
- Başar, M., Akan, D., & Çiftçi, M. (2018). Learning-teaching process issues in classrooms with refugee students. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1571-1578.
- Bekir, H., Aydın, R., Başbuğa, S. (2016). Türkiye'ye Göç Eden Suriyeli Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dil Sorunları. I. Uluslararası Göç ve Kültür Sempozyumu, 01-03 Aralık, Amasya.
- Dizman H, Gültekin G, Akyol A (2005). Çocukları tanımada resimlerin önemi, Adli Psikiyatri Dergisi,2(2),23-30.
- Drawings. <http://www.ipt-forensics.com/library/images5.htm>. Erişim:28.02.2005.
- Driessnack, M. (2006). Draw-and-tell conversations with children about fear. *Qualitative Health Research*, 16(10), 1414-1435.
- Drisko, J. W., & Maschi, T. (2015). *Content analysis*. Pocket Guides to Social Work R. NY: Oxford universty press
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Fazel, M., & Stein, A. (2002). The mental health of refugee children. *Archives of disease in childhood*, 87(5), 366-370.
- Gelişim Süreçlerinde Çocuk Resminin Yeri, Görkem Kutluer, Ebeveyn Akademisi dergisi, sayı 19,2015
- Gültekin, D., Bekir, H., Aydın, R. (2016). Suriye Mültecilerin 6 Yaş Çocuklarında Aile Algısı.II. Uluslararası Uygulamalı Bilimler Kongresi, 23-25 Eylül 2016, Konya.
- Janssen, M., Bakker, J. T., Bosman, A. M., Rosenberg, K., & Leseman, P. P. (2012). Differential trust between parents and teachers of children from low-income and immigrant backgrounds. *Educational Studies*, 38(4), 383-396.
- Halmatov, S. (2018). Çocuk resimleri analizi ve psikolojik resim testleri çocuklar ve yetişkinler için. Ankara: Pegem.
- Kutluer, G. (2015). Gelişim süreçlerinde çocuk resminin yeri. Ekev Akademi Dergisi, 19 (63), 403-410.
- Perreira, K. M., & Ornelas, I. J. (2011). The physical and psychological well-being of immigrant children. *The Future of Children*, 195-218.
- Üstün Memiş, C. (2014). *Okul öncesi eğitimde resmin önemi* (Master's thesis). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özlu, K. A. (2015). Çocukların Hastaneye Yatmaya Bağlı Gelişen Kaygı Düzeylerinin Resim Çizme Yöntemiyle İncelenmesi Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Soylu, A., Kaysılı, A., & Sever, M. (2020). Mülteci çocuklar ve okula uyum: öğretmenlerin kültüre duyarlılıkları üzerinden bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 45(201).
- Soyupak Yalçınkaya, A. (2020) ortaokul (6.7. Ve 8. Sınıf) öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik sahip oldukları metaforların çizdikleri resimler yoluyla incelenmesi. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi) Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı. Denizli.

- Sewell, K. (2011). Researching sensitive issues: a critical appraisal of 'draw-and-write' as a data collection technique in eliciting children's perceptions. *International Journal of Research & Method in Education*, 34(2), 175-191. DOI: 10.1080/1743727X.2011.578820
- Uğurlu, Z. (2018). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi. *Zorunlu Göçler*, 185.
- Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1).
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Sekin yayıncılık
- Watters, C. (2007). *Refugee children: Towards the next horizon*. Routledge.
- Yılmaz, A. (2014). Uluslararası Göç: Çeşitleri, Nedenleri ve Etkileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2).

Resimler & Çocuk Seda Atasoy Mayıs

<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/453943>




www.doktorsitesi.com

[www.psikoloji portakalı.com](http://www.psikolojiportakali.com)

www.rehberlikservisi.net

Investigation of Visual Perception and Motor Skills In Low Vision And Healthy Children

Araştırma Makalesi / Research Article

 Fatma TAŞKIN, Aydın Devlet Hastanesi
 Bilge BAŞAKÇI ÇALIK, Pamukkale Üniversitesi
 İbrahim TOPRAK, Pamukkale Üniversitesi

Abstract

Low vision and other visual problems have negative effects on motor development and the learning of complex motor skills. The primary aim of this study was to compare visual perception and motor skills in children with low vision and healthy children and the second was to investigate the relationship of visual perception on motor skills in children with low vision. The study included 30 children with low vision (mean age 11.43 ± 2.82 years) and 38 healthy children (mean age 10.71 ± 2.26 years). The visual perception of the children was assessed using the Motor Free Visual Perception Test-3 (MVPT-3) and motor performance was assessed using the Bruininks-Oseretsky Motor Proficiency Assessment Inventory-2 Short Form (BOT-2 SF). The healthy group were determined to have significantly higher total scores of visual perception and motor skills compared to the children with low vision ($p < 0.001$). In the group of children with low vision, the MVPT-3 total score, BOT-2 SF subtests and total scores were positively correlated with fine motor control ($r=0.508$, $p=0.04$), manual coordination ($r=0.429$, $p=0.18$), body coordination ($r=0.624$, $p=0.000$), strength and agility ($r=0.389$, $p=0.33$), and in total ($r=0.619$, $p=0.000$), respectively. Visual perception and motor performance of children with low vision are lower than their healthy peers. The remaining visual perception in children with low vision is associated with gross and fine motor skills.

Keywords

Visual perception,
motor skill,
low vision children,
healthy children,
Bruininks-Oseretsky motor
proficiency assessment
inventory,
motor free visual perception
test

Article Info

Received: 06.09.2020

Accepted: 11.27.2020

Online Published:

12.25.2020

Az Gören ve Sağlıklı Çocuklarda Görsel Algı ve Motor Becerilerin İncelenmesi

Öz

Az görme ve diğer görme sorunları, motor gelişim ve karmaşık motor becerileri öğrenme üzerine olumsuz etki göstermektedir. Bu çalışmanın birinci amacı; az gören ve sağlıklı çocukların görsel algı ve motor becerilerini karşılaştırmak, ikinci amacı ise; az gören çocuklarda görsel algı ve motor beceri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmaya 30 az gören (yaş ortalaması $11,43 \pm 2,82$) ve 38 sağlıklı çocuk (yaş ortalaması $10,71 \pm 2,26$) katıldı. Az gören ve sağlıklı çocukların görsel algılarını değerlendirmek için Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi üçüncü versiyonu (MVPT-3), motor becerilerini değerlendirmek için Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlilik Testi Kısa formu ikinci versiyonu (BOT-2 KF) kullanıldı. Sağlıklı çocuklar, az gören çocuklarla karşılaştırıldığında anlamlı derecede daha yüksek görsel algı ve motor beceri toplam puanına sahip idi ($p < 0.001$). Az gören çocukların MVPT-3 puanları ile BOT-2 alt test ve toplam puanları incelendiğinde, görsel algının; ince motor kontrol ($r=0,508; p=0,004$), manuel koordinasyon ($r=0,429; p=0,018$), vücut koordinasyonu ($r=0,624; p=0,000$), kuvvet ve çeviklik ($r=0,389; p=0,033$), testleri ile toplam puan ($r=0,619; p=0,000$), açısından ilişkisi anlamlı idi ($p < 0,05$). Az gören çocuklarda görsel algı ve motor beceri, sağlıklı yaşlılarına göre daha azdır. Az gören çocuklarda geriye kalan görsel algı, kaba ve ince motor beceri ile ilişkilidir.

Anahtar Kelimeler

Görsel algı,
motor beceri,
az gören çocuk,
sağlıklı çocuk,
Bruininks-Oseretsky motor
yeterlilik testi,
motor beceriden bağımsız
görsel algı testi.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 09.06.2020

Kabul Tarihi: 27.11.2020

E-Yayın Tarihi:

25.12.2020

Giriş

Low vision is defined as a level of vision when the person cannot perform visual activities with standard glasses or contact lenses. According to the World Health Organization's VISION 2020 (WHO's Global Initiative for Preventable Blindness) report, prevention and rehabilitation are among the priority targets (Pizzarello et al, 2004). The aims of aid and rehabilitation of children with low vision are to improve visual perception, to enable the child to use the current level of vision in the most efficient way, improve quality of life, gain self-sufficiency, thereby raising independent and productive individuals who will have equal opportunities with their peers both in education and socially (Britto, Poongothai, Mamta, Van Dijk, and Jesudasan, 2005).

Visual perception is defined as the comprehension, processing and interpretation of information by seeing the stimuli coming from the environment, people, objects and symbols. If visual perception disorders are not detected in children at an early age, they can prevent learning and if treatment is not started immediately, serious learning difficulties and related disorders are likely to occur in the future (Butun Ayhan, Mutlu, Aki, and Aral, 2015).

Vision has an effect on motor proficiency, balance, fine motor skills, mobility-orientation and cognitive functions (Haddad, Lobato, Sampaio, and Kara-José 2006). Visual problems in children cover a wide area including social life, school and home life. Children with healthy levels of vision perceive the stimuli they receive from the environment and transform them into motor responses. However, for visually impaired children, difficulties are experienced in going to school and home, reading-writing skills, overcoming obstacles such as pavement-steps, climbing stairs, determining spatial distance of household items, eating, bathing, dressing and social skills (Vicari, Belluci, and Carlesimo, 2005).

Children with low vision do not know how to use the remaining level of vision and do not feel safe because their independent movements are restricted. Compared to healthy sighted peers, they spend more energy performing daily activities, so their physical fitness needs to be good (Reimer, Cox, Nijhuis-Van Der Sanden, and Boonstra, 2011). Although there is a limited number of studies in literature evaluating the motor skills of visually impaired children (Atsavun Uysal and Düger, 2011; Basakci Calik 2009; Bouchard, and Tetreault 2000; Reimer, Cox, Nijhuis-Van der Sanden, and Boonstra 2011; Houwen, Visscher, Lemmink, and Hartman 2008) to the best of our knowledge, there is no study comparing visual perception and motor skills in children with low vision and healthy children. The primary aim of this study was to compare the visual perception and motor skills between of children with low vision and healthy children. The second aim was to examine the relationship between visual perception and motor skills in children with low vision.

Methods

This study was conducted in primary/ secondary schools in Aydın and Denizli between March 2017- May 2018. The study was explained to the parents and school administrators. Written informed consent was obtained from the parents or legal guardian of each child.

Approval for the study was granted by the Ethics Committee for Non-Interventional Clinical Research of Pamukkale University (decision no:60116787-020 / 47560, dated: 03.08.2016). All procedures were conducted according to the principles of the Declaration of Helsinki.

Participants

The study included 30 low vision children (16 females, 14 males) with no neurological or orthopedic problems except low vision with an age range of 6-15 years and 38 age-matched, healthy children (20 females, 18 males). The children with low vision were examined by a specialist ophthalmologist and according to the visual acuity, the diagnosis of low vision was made. Descriptive

data of the children, including age, gender, height, weight, body mass index (BMI), were recorded on a sociodemographic data form. All the evaluations of visual perception and motor skills were made by the same physiotherapist (FT).

Evaluation of Visual Perception

To evaluate the visual perception of the children with low vision and healthy children, the third version of the Motor Skill Free Visual Perception Test (MVPT-3) was used. MVPT-3 is a test which was developed by Ronald Colarusso and Donald Hammill (2003) as an alternative to visual perception tests that require writing to be copied, which does not require motor skills, and aims to measure visual perception rather than visual or motor skills. This test is a valid and reliable test for individuals aged 4 to 95 years. It takes approximately 20-40 minutes. MVPT-3 contains all visual perception subtitles. The test consists of a total of 9 sub-tests and 65 shapes including visual distinction (1-8), shape formation (9-13), visual memory-I (14-21), visual affinity-I (22-34), visual discrimination (35-45), space position (46- 50), shape-ground (51-55), visual affinity II (56-60) and visual memory-II (61-65). It differs from other tests by offering multiple response options and using shapes. The validity and reliability of MVPT-3 for a Turkish population was performed by Metin S and Aral N (Metin, and Aral, 2014).

Evaluation of Motor Skills

The Bruininks-Oseretsky Motor Proficiency Assessment Inventory-2 Short Form (BOT-2 SF) was used to evaluate the motor skills of the low vision and healthy children.

The second version of the Bruininks-Oseretsky Motor Proficient Assessment Inventory Test (BOT-2) is widely used and is an adjunctive measurement in the assessment of motor problems in children with normal development and in children with developmental disorders who can perform detailed measurement tasks (Bruininks, and Bruininks, 2005).

The BOT-2 consists of 8 sub-tests and 46 items and is completed in 45-60 minutes. The short form consists of 8 sub-tests and 14 items and is completed in 15-20 minutes. It is applicable to children aged 4-21 years (Deitz, Kartin, and Koop, 2007). BOT-2 provides information about general motor skills and gives information about fine and gross motor skills separately. Compared to other motor skills tests, it has the advantages of being applicable to a wider age range, can be easily understood by children, is visually attractive to children, is easy to implement, and especially provides information about coordination, unlike other tests (Bruininks, 1978).

Statistical analysis

The data were analyzed with SPSS 17.0 software. Continuous variables were given as mean \pm standard deviation values and categorical variables as number and percentage. The Mann Whitney U test was used to determine differences between the groups. For all comparisons, a value of $p < 0.05$ was accepted as statistically significant. Correlations were classified as low ($r: 0.10-0.49$), moderate ($r: 0.50-0.69$) or high ($r: 0.70-1.00$).

Results

There were no statistically significant differences between the groups in terms of age, height, body weight and body mass index (BMI) of the 30 low vision and 38 healthy children ($p > 0.05$) (Table 1).

Table 1. Demographic characteristics of participants

Physical properties	Low Vision Children (n=30)		Healthy Children (n=38)		Z*
	X \pm SD	95% CI	X \pm SD	95% CI	
Age(years)	11.43 \pm 2.82	10.37-12.48	10.71 \pm 2.26	10.71-11.45	1.172
Height (cm)	147.27 \pm 18.37	140.41 -154.13	146.92 \pm 15.19	141.93-151.91	0.85
Weight (kg)	40.92 \pm 15.31	35.20-46.63	41.81 \pm 15.80	36.61-47.00	-.234

Body Mass Index (BMI) (kg/ m²)	18.21±3.56	16.88-19.54	18.65±4.18	17.28-20.02	-4.61
Gender (F/M)	16/14		20/18		-0.057

*Independent Samples t-test, n=Number of cases, X=mean, SD=Standard Deviation, BMI=Body Mass Index, cm=Centimeter, kg=Kilogram, F=Female, M=Male

In the comparisons of the total score of visual perception and motor skills total and subtests scores, the control group of healthy children were determined to have statistically significantly better scores than the low vision children ($p < 0.001$) (Table 2).

Table 2. Comparison of MVPT-3 total score and BOT-2 total score and BOT-2 subtest scores of the participants

Variables	Low Vision Children (n=30)		Healthy Children (n=38)		Z	p*
	X±SD	95% CI	X±SD	95% CI		
MVPT-3 Total Score(0-65)	38.97±11.28	26.81-32.32	50.05±11.18	46.38-53.73	-6.064	0.000
Fine Motor Control (0-24)	15.93±6.48	13.51-18.35	22.68±2.05	21.97-23.33	-4.984	0.000
Manual Coordination(0-21)	9.20±4.75	7.42-10.97	18.21±2.66	17.58-19.15	-6.515	0.000
Body Coordination(0-15)	12.50±2.75	11.49-13.56	15±0.00	15.00-15.00	-6.225	0.000
Strength and Agility(0-28)	13.63±3.01	12.50-14.75	19.57±1.94	18.96-20.24	-6.369	0.000
BOT-2 Total Score(0-88)	51.30±14.31	45.98-56.69	75.23±5.21	73.52-76.95	-6.557	0.000

Min: Minimum value, max: Maximum value, n: Number of cases, X: Mean, SD: Standard Deviation, *Mann-Whitney U test

When the MVPT-3 scores, BOT-2 SF subtests and total scores of the children with low vision were examined, visual perception was statistically significantly correlated with fine motor control ($r = 0.508$; $p = 0.004$), manual coordination ($r = 0.429$; $p = 0.018$), body coordination ($r = 0.624$; $p = 0.000$), strength and agility ($r = 0.389$; $p = 0.033$) and BOT-2 total score ($r = 0.619$; $p = 0.000$)(Table 3).

Table 3. The relationship between visual perception score and motor skill scores of low vision children

BOT-2 Subtests	MVPT-3 Total Score	
	R	P
Fine Motor Control	0.508	.004**
Manual Coordination	0.429	.018*
Body Coordination	0.624	.000*
Strength and Agility	0.389	.033**
Total Score	0.619	.000**

*Spearman correlation, **Pearson correlation, R: Correlation coefficient, p: Significance level.

Discussion

The aim of this study was to evaluate the relationship between visual perception and motor skills of 30 children with low vision and to compare them with healthy children. The results demonstrated that visual perception was correlated with all subtests of motor skills and the total motor skill score in children with low vision. And children with low vision had lower scores in all the motor skills and visual perception tests compared to their healthy peers.

Previous studies in literature on the effect of low vision and other visual problems on motor development and the learning of complex motor skills have shown that individuals with visual problems may have problems with motor skills (Houwen, Visscher, Lemmink, and Hartman, 2009). A study

conducted on children with different levels of visual acuity reported that the motor skills of sighted children were established at primary school age, whereas children with visual impairment were reported to have delayed development (Atsavun Uysal, and Duger, 2011). Visual perception subtest and total test scores in pre-school age children differ significantly according to major muscle motor skills. Tepeli (2014) reported that visual perception skill has an important effect on gross motor development. This finding indicates that the visual perception skills of children improve as their gross motor skills increase, and conversely, gross motor skills degrade as visual perception skills decrease.

In the current study, when compared with healthy children, children with low vision were observed to have lower motor control, fine motor control, manual coordination, body coordination and running speed-agility subscales, and low BOT-2 SF scores in total. Balance and coordination occur in a coordinated manner with visual-vestibular and proprioceptive mechanisms. The lack of visual perception negatively affects the balance and coordination mechanism. In this study, this result was confirmed by the relationship between visual perception and motor skills subtests. Motor skills are affected by both gross and fine motor skills. In terms of gross motor skills, it can be suggested that due to the inadequate experience of the children with low vision, they restricted their ability to use their limbs in different ways during rhythmic movements, either simultaneously or at different times, and because of insufficient stimuli and insecurity, this could lead to a lack of strength resulting from passive interaction with the environment.

Due to insufficient visual stimulation of children with low vision, or near or total blindness, their daily life activities are restricted and their quality of life is adversely affected (Atsavun Uysal, and Duger, 2011). Matsuba et al. (2003) stated that there were delays in the development of self-care activities of children with severe visual impairment, and that these children had to eat with a spoon. Elbasan et al. (2011) investigated the effect of visual perception and motor skills on GYA in 35 mildly mentally handicapped children aged 5-17 years, and reported that visual perception is an important factor in the independence of children with mental and motor insufficiency. Daily life activities include both fine and gross motor skills and in the current study, both fine and gross motor skills were found to be correlated with visual perception as shown in the literature.

Studies have shown that the factors affecting visual function such as visual acuity, visual field and contrast sensitivity cause insufficiency in activities such as walking and stair climbing (West et al, 2002). Activities such as walking, running, jumping, hopping, climbing, throwing, catching, turning, and balance are related to gross motor skills that require control of the arms and legs. In accordance with the literature, the current study results showed a correlation between visual perception and gross motor skills. The significant relationship was determined between visual perception and body coordination, and running speed-agility subtests, supports this conclusion.

Murphy and O'Driscoll (1989) emphasized that in the preschool period, visually impaired children have motor development close to that of healthy sighted children, but delays in basic motor skills such as postural control, balance, lower and upper extremity coordination, and motor movements planning are seen at 6-7 years of age. It was stated that strength, coordination, flexibility and ultimately the development of fine motor skills would be adversely affected by the non development of basic motor skills in the early period.

Uyanik et al. (2001) examined the factors affecting the writing performance of 70 primary school students and stated that one of these was visual perception. Aki and Kayihan (2003) emphasized that the writing speed of those with low vision increased with visual perception education. Smith (2002) concluded that visual perception and writing are related to each other. Developments in writing are related to fine motor skills. In the current study, it was also seen that fine motor control and manual coordination subtests were related to fine motor skills correlated to visual perception. That children with low vision have inadequate speed and endurance of hand functions for activities such as writing and

eating supports these results. It can be considered that low vision children cannot develop fine hand skills and sufficient hand-eye coordination due to the lack of visual function.

In a study examining the relationship between writing and visual motor control skills of 26 normal-sighted children with an average age of 9.9 years and 42 low vision children with a mean age of 9.7 years, Atasavun Uysal and Aki (2012) found significant differences in terms of writing speed, legibility and visual motor control in favor of the children with normal sight. They concluded that visual motor control is associated with the speed of writing performance in low vision children.

Atasavun Uysal and Duger (2011), compared the motor skills of 30 low vision, 30 near or totally blind and 30 normal-sighted children aged 7-14 years, and reported that normal-sighted children had the highest scores in all the tests that evaluated running, balance, upper extremity coordination, response speed, upper limb dexterity and in the total motor score.

In another study by Basakci Calik (2009), comparing the motor skills of 15 blind and 15 low vision children with an average age of 12.6 years, when the scores of balance, bilateral coordination, manual dexterity, strenght, running speed and agility tests were compared, a significant difference was found in favor of those with low vision. The motor skills of these children were restricted due to loss of vision and motor performance was adversely affected.

Different types of motor skills were compared in 23 children with visual impairment, aged 7-10 years and 25 age-matched children with normal vision. The children with visual impairments showed poorer performance in hand-eye coordination, single hand speed, and catching in static and dynamic balance compared to their normal peers (Houwen, Visscher, Lemmink, and Hartman, 2008).

Bouchard and Tetreault (2000) evaluated the motor performance of 30 normal-sighted and 30 low vision children aged 8-13 years. The children with low vision were seen to be weaker than the normal-sighted group and had poor gross and fine motor skills. It was stated that skills could be improved in schools with activities such as running, and gardening games for gross motor skills and painting, and paper cutting for fine motor skills. Other studies have also shown that motor skills can be improved with appropriate rehabilitation programs for low vision children (Ganesh, Sethi, Srivastav, Chaudhary and Arora, 2013; Atasavun Uysal, and Duger, 2012).

The results of this study demonstrated that the inadequacy of visual perception of the children with low vision negatively affected the development of gross and fine motor skills, and the difference between the groups was significantly high. Therefore, the evaluation of children with low vision should be started early and this will reduce the economic burden on society by enabling maximal use of the remaining vision (Britto, Poongothai, Mamta, Van Dijk, and Jesudasan, 2005).

This study can be considered of value as the first study to examine the effect of visual perception on motor skills in low vision children. That the tests used for evaluation were specific to these children, the visual examinations were performed by a specialist ophthalmologist updating the visual acuities of low vision children, thereby ensuring that the children feel comfortable and confident in school and the fact that there was a control group of healthy, age-matched, normal-sighted children are the strengths of this study.

Limitations of the study could be said to be that sample of low vision and healthy children sample were taken from a single school and small sample size.

Conclusions

Visual perception was found to affect gross and fine motor skills, and if these skills do not develop, the child will not become independent in daily activities, so it is important that early evaluations are made

and education is managed accordingly. Visual developments in children with low vision who are attending schools for the visually impaired will have an impact on the possibility of these children being included in schools of healthy children attend. Therefore, the presence of physiotherapists is absolutely necessary in schools that provide education for visually impaired children as they will assist in evaluating the inadequacies of these children and making the necessary interventions.

Acknowledgement

The authors are grateful for the support of the Caroline Jane Walker, who has made her English editing.

Declaration of Conflicting Interests

The authors report no conflicts of interest.

Atıf için (How to cite)

Taşkın. F., Başakçı Çalık, B. ve Toprak, İ. (2020). Investigation of visual perception and motor skills in low vision and healthy children. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 51-59.

References

- Aki, E., Atasavun, S., Turan, A., Kayihan, H. (2007). Training Motor Skills of Children with Low Vision. *Perceptual and Motor Skills* 104: 1328-1336.
- Aki, E., Kayihan, H. (2003). The Effect of Visual Perception Education on Writing, Reading and Daily Living Activities in Children with Low Vision. *Physical Therapy and Rehabilitation* 14(3): 95-99.
- Atasavun Uysal, S., Aki, E. (2012). Relationship Between Writing Skills and Visual-Motor Control In Low Vision Students. *Perceptual and Motor Skills* 115(1): 111-119.
- Atasavun Uysal, S., Duger, T. (2011). A Comparison of Motor Skills in Turkish Children With Different Visual Acuity. *Physical Therapy and Rehabilitation* 22(1): 23-29.
- Atasavun Uysal, S., Duger, T. (2012). Visual perception training on social skills and activity performance in low-vision children. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy* 19: 33-41.
- Basakci Calik B. (2009). Assessment of daily living activities in the blind and visually impaired children: a comparative study, *Physical Therapy and Rehabilitation* 20(2): 120.
- Bouchard, D., Tetreault, S. (2000). The motor development of sighted children and children with moderate low vision aged 8-13. *Journal of Visual Impairment & Blindness* 94(9): 564-573.
- Britto,T., Poongothai, Mamta, Van Dijk, K., Jesudasan, N. (2005) Children With Low Vision In Blind Schools: Pre-and Post-Low Vision Care Results With Emphasis On Integration. *International Congress Series* 1282:801-805.
- Bruininks, RH., Bruininks, BD. (2005). Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency Second Edition (BOT-2), *AGS Publishing*.
- Bruininks, RH. (1978). Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency, Examiner's Manual, *American Guidance Service*, Minnesota.
- Butun Ayhan, A., Mutlu, B., Ak, E., Aral, N. (2015). A Study of Conceptual Development and Visual Perception in Six-Year-Old Children. *Perceptual and motor skills* 121(3): 832-839.
- Colarusso, RP., Hammill, DD. (2003). Motor-Free Perception Test (MVPT-3), California, *Academic Therapy Publication*.
- Deitz, JC, Kartin, D., Koop, K. (2007). Review of the Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency, Second Edition (BOT-2). *Physical & Occupational Therapy in Pediatric* 27(4): 87-102.
- Elbasan, B., Atasavun, S., Duger, T. (2011). Effects of Visual Perception and Motor Function On The Activities of Daily Living In Children With Disabilities. *Physical Therapy and Rehabilitation* 22(3): 224-230.
- Ganesh, S., Sethi, S., Srivastav, S., Chaudhary, A., Arora, P. (2013). Impact of low vision rehabilitation on functional vision performance of children with visual impairment. *Oman Journal of Ophthalmology* 6(3): 170-174.
- Gothwal, VK., Lovie-Kitchin, JE., Nutheti, R. (2003). The Development of the LV Prasad-Functional Vision Questionnaire: a measure of functional vision performance of visually impaired children. *Invest Ophthalmol Vis Sci* 44(9): 4131-4139.
- Haddad, MAO., Lobato, FJC., Sampaio, MW., Kara-José, N. (2006). Pediatric and adolescent population with visual impairment: study of 385 cases. *Clinics* 61(3): 239-246.
- Houwen, S., Visscher, C., Lemmink, KAPM., Hartman, E. (2009). Motor skill performance of children and adolescents with visual impairments: a review. *Council for Exceptional Children* 75(4): 464-492.

- Houwen, S., Visscher, C., Lemmink, KAPM., Hartman, E. (2008). Motor Skill Performance of School-Age Children With Visual Impairments. *Developmental Medicine & Child Neurology* 50: 139-145.
- Matsuba, CA., Jan, JE., Espezel, H. (2003). Feeding difficulties in children with visual impairment with no other impairments. *Developmental Medicine and Child Neurology* 45: 427-428.
- Metin, S., Aral, N. (2014). Motor Free Visual Perception Test-3: Validity reliability study. *Çankırı Karatekin University Journal of Social Sciences*4(2): 57-72.
- Murphy, MF., O'driscoll, M. (1989). Observation on the Motor Development of Visually Impaired Children. *Physiotherapy* 75(9): 505-508.
- Pizzarello, L., Abiose, A., Ffytche, T., Duerksen, R., Thulasiraj, R., Taylor, H., et all. (2004). VISION 2020: The Right to Sight, A Global Initiative to Eliminate Avoidable Blindness, *Arch Ophthalmol*22(4): 615-620.
- Reimer, AM., [Cox, RF.](#), [Nijhuis-Van der Sanden, MW.](#), [Boonstra, FN.](#) (2011). Improvement of fine motor skills in children with visual impairment: an explorative study. *Res Dev Disabil*32(5): 1924-33.
- Smith, JC. (2002) Effectiveness of school-based occupational therapy intervention on handwriting. *The American Journal of Occupational Therapy* 56(1): 17-25.
- Tepeli, K. (2014). The relationship between gross motor skills and visual perception of preschoolers. *Turkish Journal of Sport and Exercise* 15: 43-53.
- Uyanik, M., Bumin, G., Duger, T., Kayihan, H. (2001). Investigating the factors affecting the writing performance of primary school students. *Turkey Clinics Journal of Physical Medicine and Rehabilitation* 1(3): 161-167.
- Vicari, S., Belluci, S., Carlesimo, GA. (2005). Visual and spatial long-term memory: Differential pattern of impairments in Williams and Down syndromes. *Developmental Medicine and Child Neurology*47: 305-311.
- West, SK., Rubin, GS., Broman, AT., Munoz, B., Bandeen-Roche, K., Turano, K. (2002). How Does Visual Impairment Affect Performance On Tasks of Everyday Life? The see project. Salisbury Eye Evaluation. *Arch Ophthalmol* 120(6): 774-780.

Çocuk Oyun Alanlarının Tarihi Gelişimi

Derleme Makale/ Review Article

 Sinem KAHYA CANLI, Kocaeli Üniversitesi
 Deniz DEMİRARSLAN, Kocaeli Üniversitesi,

Öz

Oyun tarihi, Dünya üzerinde var olan ilk canlıya dayanır. Hayatta kalma iç güdüsüyle hareket eden canlıların, beslenme, saklanma, barınma, iletişim kurma için harcadıkları tüm çaba bir tür oyundur. Yavruların öz bakımını yapan kişi ile kurduğu ilk iletişim, canlının hayatında oynadığı ilk oyundur. Avlanmak için aletleri olmayan ilk insan, taş, kemik, ağaç gibi malzemeler kullanarak kendine silahlar üretmiştir. Bu silahlar günlük hayatın vazgeçilmez bir parçası olmasının yanı sıra yapılan ilk oyuncaklardır. Doğal malzemelerden yapılmaları, oyuncakların doğaya karışarak yok olmalarını ve oyuncak tarihine dair somut delillerin günümüze ulaşmamasına sebep olmuştur. Antik çağda çocukluk iyi bir vatandaş yaratma sürecinde değer kazanırken, Orta Çağda dönemin dini algıları ve ritüelleri ile şekillenip değersizleştirilmiştir. Arkeolojik kazılarda ortaya çıkarılan buluntular bunu kanıtlar niteliktedir. Günümüzde teknolojinin gelişmesi ve çağın gereksinimleri, insanların yaşam tarzları ve hayatta kalmak için duyulan ihtiyaçlar oyuna, oyuncaklara, oyun alanlarına da yansımıştır. İnternet ve dijital oyunların yaygınlaşması ile sokak oyunları giderek unutulmaktadır ve dijital oyun bağımlılığının getirdiği fiziksel ve psikolojik rahatsızlıklar artan bir hızda çocukları tehdit etmektedir. Bu çalışmada, çocuk oyunları ve oyun alanları tarihsel süreçte dönemlere göre incelenmiştir. Ayrıca bu makalede, nitel araştırma yöntemlerinden, literatür araştırmasının yanında, İstanbul ve Gaziantep Oyuncak müzelerinde inceleme ve görsel belgeleme yapılmıştır. Çalışmanın çocuk oyunları ve özellikle oyun alanları ile ilgili konularda kaynak oluşturması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Çocuk,
Oyun,
Oyuncak,
Oyunun tarihi,
Oyun alanları.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 20.04.2020

Kabul Tarihi: 10.09.2020

E-Yayın Tarihi:

25.12.2020

Historical Development of Playgrounds

Abstract

The history of game is based on primordial living creature over the world. It is a kind of game all the efforts of the living beings that act with the instinct of survival to be nourished, hide, shelter and communicate. The first communication of offspring with one who look after them is the first game in the living being life. Primitive man without the tools to hunt has produced the guns by using these materials such as bone, tree, stone to himself/herself. Their construction of natural materials has caused to decompose of toys at the nature and not to survive tangible evidence about the history of toys these days. Childhood had enriched the process of creating a decent citizen at the archaic age however it had been reduced by formed with Middle Ages' religious sense and rite. Findings from archaeological excavations is a case proving this. Today, the development of technology and the needs of the age, people's lifestyles and the needs for survival are reflected in the game, toys and playgrounds. With the proliferation of internet and digital games, street games are forgotten and physical and psychological disorders that will bring digital game addiction threaten children at an increasing speed. In this study, children's games and play areas were analysed by periods in the historical process. In this article, in addition to the literature research, among the qualitative research methods, examination and visual documentation were made in Istanbul and Gaziantep Toy museums. The aim of the study is to create a resource on topics related to children's games and especially playgrounds.

Keywords

Children,
Games,
Toys,
History of games,
Playgrounds

Article Info

Received: 04.20.2020

Accepted: 09.10.2020

Online Published:

12.25.2020

Giriş

Dünya tarihi ile birlikte başlayan oyun tarihi, farklı malzemelerden yapılmış oyuncaklara, farklı oyunlara sahip olsa da tüm kültürlerde oyun ve oyuncak insanlığın gelişimi için kullanılmıştır. Oyun ve bazen de oyunda kullanılan ve oyunu tamamlayan oyuncaklar, çocuğun fiziksel becerilerini geliştirdiği gibi, düşünme ve keşfetme aracılığı ile zihinsel gelişimine de katkıda bulunur (Başal,2007). Çocuğun gelişiminde önemli bir yeri olan oyun, tarihsel süreçte gelişip değişerek, çağın gereksinimleri ve teknolojik gelişmelerle mekan, şekil, biçim, araç-gereç ve dil değiştirmiştir. Dış ve iç mekanda oynanıyor olması oyunların malzemesini değiştirir. Dünyanın farklı yerlerinde yaşayan, farklı kültürlerde büyümüş çocukların oyun alanı doğaysa eğer, oyunlar benzerlik göstermektedir. Çünkü doğa, oyunlara pek çok oyuncak sağlar. Hayvanlar, tohumlar, taş, toprak, su, çamur, ateş, meyve, kozalak gibi doğanın parçası materyaller, çocuğa oyun kurmada ve oyunun seyrini belirlemede yaratıcılığını arttıran malzemelerdir. Çocuk doğada gördüklerini nasıl oyuncuğa çevireceğini düşünürken, zihnini, parmaklarını, ayaklarını, tüm vücudunu kullanır, fiziksel enerji harcar, fikir üretmeye çalışır. Ekip çalışması ile grup halinde hareket etmeyi, iş bölümünü, sıra beklemeyi, paylaşmayı, büyüklerini taklit ederek de toplumsal rollerin sorumluluklarını öğrenir. Kentleşmenin ve kapitalizmin sonucu olarak oyunların mekânı, materyalleri, oyuncu sayısı ve oyunların içerikleri de değişmiştir. Çocukların, doğal oyun alanları kalmamış, kalabalık aile kavramından, çekirdek aileye doğru değişen aile kavramı ve çevreye duyulan güvensizlik hissi ile yalnızlaşmış, plansız gelişen ve büyüyen kentler sebebiyle iç mekâna sıkışmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden, literatür araştırmasının yanında, İstanbul ve Gaziantep Oyuncak müzelerinde inceleme ve görsel belgeleme yapılmıştır. Bu süreçte, çocuk, oyun, oyuncak ve oyunun çocuğun gelişimindeki yeri üzerine yapılan araştırmalar elde edilmiş, çeşitli kaynaklarda yayınlanmış makaleler incelenmiş, internet haberleri ve bloglarda paylaşılan bilgilerden yararlanılmıştır.

Çocuğun Gelişiminde Oyunun Yeri

Çocuk ve Oyun Nedir?

Türk Dil Kurumu'na göre çocuk, bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız olarak tanımlanmıştır. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına dair sözleşmesi 1. Maddesine göre, daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır (UNICEF Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1989).

TDK oyunu, “Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence”, oyuncuğu ise “oyun aracı” olarak tanımlamıştır. Oyun, bir amaca yönelik olan ya da olmayan, kurallı ya da kuralsız olabilen, çocukların isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dilsel, duygusal ve toplumsal gelişiminin temeli olan, gerçek yaşamın bir parçası ve en etkin öğrenme aracıdır (Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü).

Çocuğun Gelişimi

Gelişim ana rahminde başlayan, ömür boyu devam eden, ileriye doğru giden, genelden özele ilerleyen, düzenli ve sistemli bir şekilde, çocuğun hareket etmeyi, düşünmeyi, hissetmeyi, başkalarıyla ilişki kurmayı öğrendiği, bir sistemdir. Oyun oynamak çocuklar için, sosyal, fiziksel ve kavramsal gelişim konusunda en iyi eğitim programıdır (Url-10). Çocuk oyun oynarken çevresini taklit etmekte, yeni keşfettiği duygu, tutum ve davranışları oyunlarında kullanmaktadır. Kendi geliştirdiği yöntemleri, gerçek hayatta karşılaştığı problemleri çözmek üzere oyunla deneyimlemektedir. Çocuklar çevrelerindeki eşyaların tümünü kendilerine oyuncak yapabilmekte, oyuncaklar

aracılığıyla hissettiklerini, iç dünyalarını, bilinçaltını yansıtmaktadır. Çocuklar için bir iletişim aracı olan oyun, içten gelen enerjiyi kullanıp, kendilerini ifade etmelerine yardımcı olmaktadır.

Tarihsel Süreçte Çocuk Oyunları Ve Oyun Alanları

Antik Çağda Çocuk Oyunları ve Oyun Alanları

Dünyanın farklı yerlerinde yapılan kazılarda, taş, kemik, ahşap, hamurdan yapılmış farklı oyuncaklara, şehir meydanlarında oyun alanlarına, iç mekânlarda duvarlara çizilmiş oyunlara, oyun oynayan çocuk heykel ve görsellerine rastlanmıştır. Oyuncaklar toplumların uygarlık, sosyalleşme ve akıl düzeyini ifade eden objelerdir.

Arkeolojik veriler doğrultusunda en çok kullanılan anlamıyla, bilinen ilk oyun araç gereç çeşitlerinin zenginliği ve bunların Mısırlılara ait olduğu bilinmektedir. Mısırlı çocukların oynadıkları tahta at, topaç, misket oyunları, Firavun mezarlarından çıkan bebekler günümüz oyun ve oyuncaklarına benzemektedir. (Erkut vd. 2017). Eski Mısır'da Orta krallık dönemi duvar resimlerinde, oyun tahtası üzerinde oynanan oyunlar, sıçrama oyunları, M.Ö. 2600 yılına ait Mısır Ak-hor mezarında bulunan duvar resminde ise bir kız, el vuruşma oyunu oynarken gösterilmektedir.



Görsel 1.Solda Senet Oyunu, Ortada Aşık Oynayan İki Kız Heykeli, British Museum, M.Ö. 800, Sağda Kral Araras'ın çocukları topaç çevirirken

Yunan eserlerinde, oyun tahtasında oynanan tavlaya benzer bir oyun, âşık, sopayla çember sürme, kağıt oyunları, topaç ve top oyunları oynandığına dair resimler, kabartmalar bulunmaktadır. Anadolu'da keşfedilen, Antik çağlarda bu bölgede yaşamış uygarlıklara ait mezar anıtlarının çoğunda, çocukluğa ve çocuk oyunlarına dair bilgiler görülmektedir. Maraş'ta bulunan, Geç Hitit dönemi kentlerinin anıtsal girişlerinde, duvarların alt bölümlerine yerleştirilmiş, yassı taşlarda bulunan kabartmalarda aşık kemiği ve topaçla oynayan çocuk resimlerine de rastlanmaktadır (Tüfekçi, 2013). Topaç M.Ö. 1400'lerde Mısır'da üretilen bir oyuncak olarak karşımıza çıkmaktadır ve Mısırlı çocuklar topacı parmaklarıyla çeviriyorlarken, Çinlilerin kamçıyla çevirdiği bilinmektedir. Çember oyunu farklı dönemlere ait farklı eserlerde karşımıza defalarca kez çıkmaktadır. Bizans dönemine ait mozaiklerde, Antik Yunan vazosu üzerinde yer alan betimlemelerde, 6.yüzyılın ilk yarısına tarihlenen, Bizans dönemine ait İstanbul Büyük Saray Mozaığı gibi çok sayıda çocuk betimlemeleri arasında dikkat çekmektedir. (Url-7).



Görsel 2.Solda, Ganimedes, çember çevirirken, tasvir edilmiş bir vazo resmi, M.Ö. 500-490, Louvre Müzesi, Sağda, Ahşaptan gövdeleri ve hamurdan saçları olan bebek figürü, Mısır, M.Ö. 2040-1750

Dünyanın farklı yerlerinde yapılan kazılarda ortaya çıkan oyuncakların çoğu, fırınlanmış kilden yapılmış bebekler, tahta hayvan figürleri, hayvan kemiklerinden yapılmış oyuncaklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Oyun, dönemin

tüm kültürel özelliklerini yansıtsa da, oyun ve oyuncaklar dünyanın her yerinde aynı dili konuşmaktadır. Buna verilecek en net örnek, bilinen en eski oyun olan iplik oyunudur ve dünyanın tüm çocukları bu oyunu oynamıştır.



Görsel 3.Solda, Topun peşinden emekleyerek giden bebek tasviri, M.Ö 420-400, British Müzesi, Sağda, Kültepe Höyüğü kazılarında bulunan 6000 yıllık bebek çingırağı

Arkeolojik kazılar sonucunda ele geçen bazı objelerde; parçaların hareket etmelerini sağlayacak mekanizmalar mevcuttur. Bu hareketli oyuncak niteliği taşıyan figürler; ait oldukları toplumların gündelik yaşamı hakkında bilgi sahibi olmamızı da sağlamaktadır. Bu örneklerden en ilgi çekici olanı, elindeki merdanesiyle, kolları ve dizleri hareketlendirilebilen, hamur açan kadını canlandıran oyuncaktır (Url-7).



Görsel 4. Solda, Ahşap ve Terrakota Merdaneli Kadın Oyuncak, M.Ö. 450 Rodos Adası Buluntusu, British Müzesi, Sağda, Safevi Devri Minyatürü Çevgan Oynayanları

Türk kültürünün yazılı ve sözlü kaynaklarının çoğunda çocuk oyunlarına rastlamak mümkündür. Eski Uygur edebiyatında çingırak kelimesine, Türk çocuk oyunlarının ilk yazılı kaynağı olarak kabul edebileceğimiz Divânü Lugâti't-Türk'te müngüz "boynuz" oyunu, aşık oyunu, ötüş, töpük, karagünü gibi birçok çocuk oyunu ismine rastlanmaktadır. Yine Volga Bulgar Kitabelerinde, İbn-i Mühenna Lûgati'nde, Dede Korkut Kitabı'nda oyun isimleri bulunmaktadır (Şahin,2016).

Orta Çağda Çocuk Oyunları ve Oyun Alanları

Ortaçağda çocuklar yetişkinler ile aynı oyunları oynar, aynı öyküleri, oyuncakları, şarkıları ve giyim tarzını paylaşmaktaydı. Çocukluk kavramının olmayışı yüzünden, yetişkinler gibi çocukların da kumar oynama, içki içme, yetişkin şakaları yapma gibi davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Öztürk, 2017).

16.yüzyıl sanatçılarından Pieter Bruegel'in "Çocukların Oyunları" isimli resminde 80 değişik oyuncak/oyun tasvir etmiştir (Url-9). Resimde çocuklar ve yetişkinler aynı oyunları oynarken, aynı tasarımda kıyafetleri giyerken çizilmiştir. Bu, çocukluk fikrinin olmadığını göstermektedir (Sormaz vd. 2012).



Görsel 5. Pieter Bruegel'in 'Çocukların Oyunları' isimli tablosu

Ortaçağ bireysel düzeylere göre oldukça özel bebek türleri ortaya çıkarmıştır. Köylerde ve kentlerde yaşayanlar için basit kil bebekler pazarlarda ve panayırlarda çok ucuza satılmaktaydı. Buna karşılık gösterişli giysileriyle şövalye 'Tocken' gibi soylu oyuncaklar da vardı. Dövme demir oyuncaklar bu dönemde hayatımıza girmiştir. Oyuncaklar sosyal çevrenin aynası olduğundan, çocukların ortaçağda şövalye ve atlarla oynarken, günümüzde astronot ve uzay aracıyla oynaması tesadüf değildir (Niemann, 1991).

Ortaçağ'da Selçuklularda kız-erkek ayırmaksızın her çocuk, ata binebilmekte, at ile oynanan cirit gibi pek çok oyunu çok iyi derecede oynayabilmekteydi. Bu dönemdeki oyunların çoğu, kişilerin askeri yeteneklerini geliştirmek, atiklik ve çeviklik kazandırmak için oynanan oyunlardı. Bunlardan, avcılık ve atıcılık, at biniciliği, güreş, at koşusu ve deve güreşi, cirit, çöğen (çevgen) oyunu, top kapma oyunu, satranç, koşu yapma, yol yürüme yarışı, dağdan kayma, dağa çıkma ve inme yarışı gibi oyunlar ve eğlenceler sayılabilmektedir (Turan ve Kırpık 2016).

Yeni Çağda Çocuk Oyunları ve Oyun Alanları

Oyuncak evlerin tarihi 16. Yüzyıla kadar dayanmaktadır. İlk olarak Antik Mısır'da, daha sonra Yunanistan'da ve oradan da Roma'da görülen minyatür evler, 16. Yüzyılda gelişmiştir. 1558'e tarihlenen, bilinen en eski bebek evi Bavyera Dükü V. Albrecht'in, kızı için yaptırdığı bir bebek evidir ve Nürnberg yapımıdır. 17. ve 18. yüzyıldaki bebek evleri 'oyuncak' değil, daha çok küçük hanımlara ev yönetimini öğretmek için bir 'araç' olarak görülmekteymiş (Url-8).

Yakın Çağda Çocuk Oyun ve Oyun Alanları

17. yüzyıl döneminde İstanbul'da çocuklar sünnet olmadan önce Eyüp semtinde bulunan, Eyüp Sultan Camisi'ne getirilmekteydi (Url-20). Bu sebeple bu semtte caminin yakınında pek çok oyuncakçı dükkanı boy göstermeye başlamıştı. Eyüp'te oyuncakçılık 1957 yılına kadar devam etmiş, el yapımı oyuncakların yerini alan fabrikasyon



plastik figürlere yenik düşerek popülerliğini yitirmiş ve şehir planlamalarıyla yok olmuştur (Url-9).

Görsel 6.Solda Bebek Evi, Sağda Eyüp Oyuncakçısı- İstanbul Oyuncak Müzesi

19. yüzyıl sonu ile 20. yüzyıl başı çocukluk fikrinin, çocuğun ve dünyasının keşfedildiği, akademik dünyanın enerjisini bu konuya yoğunlaştırdığı, çocuğun biyolojik, psikososyal, zihinsel, ahlaki gelişiminin incelendiği, çocuğun eğitimi ve gelişiminin önemsendiği yıllar olmuştur. (Erkut vd. 2017). Eğitimci Montessori ve Froebel, Comenius ve Pestalozzinin çalışmalarını temel alarak, çalışmalara başlamışlar ve oyuncuğun yapılması ve kullanılmasının çocuğun eğitiminde başrol olması gerektiğini vurgulamışlardır.



Görsel 7. Friedrich Froebel Oyun Nesneleri

18. yüzyılda, Batı'da bir ilk gerçekleşmiştir ve Nürnberg bölgesi başta olmak üzere Almanya, oyuncuğu düzenli sanayi ürünü haline getirerek sırasıyla, tahta, kâğıt, tenek, kurmalı, buharlı, elektrikli ve pilli oyuncakların üretimine başlamıştır.



Görsel 8. Gaziantep Oyuncak Müzesi Tenek Oyuncaklar

Sanayi Devrimi, çoğul, hızlı ancak kaliteden yoksun, özgün olmayan ve bireyi dışlayan üretim anlayışını da beraberinde getirmiştir. 1800'lerin ikinci yarısında Alman Porselen endüstrisi, Sanayi Devriminin olumsuz sonuçlarını reddetmiştir. Sıradanlaşmaktan kaçınmak ve markalaşmak için numaralı kalıplarla üretilen her porselen bebek, üretildiği fabrikanın logosunu taşıyarak markalaşarak sıradanlaşmaktan kurtulmuştur (Ensari, 2016).



Görsel 9. Bisküvi Bebekler, Nanking Nakeen Bebekler, Parian Porselen Bebekler, Çin bebekler

19. yüzyılda çocuklar için önemli gelişmeler yaşanmıştır. Çocuğun yetişkinlerden farklı ihtiyaçlarının olduğu ve küçük bir kopya yetişkin olmadığı anlaşılmıştır. Kendine ait alanı olmayan çocuklar hep sokaklarda, evinin bahçesinde, dere kenarında, yollarda oyun oynamıştır. Araç trafiğinin kazalara sebep olması yüzünden pek çok çocuk zarar görmüştür. Çocukları sokakta oynamanın tehlikelerinden korumayı umarak bir takım aktivist, Kuzey Amerika'da 1880-1890 yıllarında ilk çocuk oyun alanlarını kurmuşlardır.



Görsel 101. Kuzey Amerika'da ilk çocuk oyun alanları

19. Yüzyıl'da teknolojideki ve bilimdeki ilerlemeler, çocukların eğitiminde ve yetiştirilmesinde bir aydınlanma yaşanmasını sağlamıştır. 20. yüzyılda değişen teknoloji, oyuncakların tasarımına, yapımlarında kullanılan malzemeye yansırken, Birinci Dünya Savaşından önce de popüler olan pedallı arabalar, bisikletler ve yürüteçler geliştirilip, yetişkinlerin günlük hayatta kullandığı araçlar ve savaşlarda kullandığı, silah, top, savaş gemileri, tanklar, uçaklar ve uçak gemileri çocuklara oyuncak olarak sunulmuştur. Tüm bu gelişmeler, oyuncak üreticileri tarafından titizlikle minyatür boyutlarda yansıtılmıştır (Url-19).



Görsel 11. Solda, Almanya üretimi Gemi Uçak Oyuncakları. Sağda, Savaş Oyuncakları

Oyuncaklarla büyüyen çocukların karakteri ve hayalleri, oynadıkları oyuncaklarla şekillenmektedir. Bunu çok iyi bilen bazı kesimler İkinci Dünya Savaşı'nda da propaganda aracı olarak oyuncakları kullanmıştır. Hitler buna örnek olarak gösterilebilir. 1932 yılında, 'Barbie' bebeklerini üreten firmaya, Nazi askerlerinden oluşan, çocuklara şiddeti, düşmanlığı aşılama, nefret dolu bir nesil yaratmak için asker setleri siparişi vermiştir. 1933'te Almanya'nın en çok satan oyuncakları, "Nazi Askeri Oyun Seti" olmuştur. "Gaziantep Oyuncak Müzesi" ve "İstanbul Oyuncak Müzesi"nde bu oyuncakların örneklerine rastlanılabilmektedir. (Url-12).



Görsel 12. Nazi Askeri Oyun Seti

1890'larda çocuk odalarında oyuncak dolapları bulunmaktaydı ve içlerinde pek çok eğlence araçları yer alırdı. Üst raflarda değerli ve yetişkinlerin gözetimi olmadan oynanması tehlikeli olan, buhar makineleri, sihirli fenerler, camlı stereoskoplar, kurmalı araba, buharlı vapur ve pazar günleri oynanan Nuh'un Gemisi gibi mekanik

oyuncaklar bulunmaktaydı. Alt raflarda ise bilyeler, yapbozlar, yumuşak oyuncaklar, çay takımları, karton oyunlar, kurşun askerler, oyuncak kaleler, boya kutuları, yapı blokları, kart oyunları, alfabe blokları, oyuncak fırın ve bez kitaplar gibi günlük oynanan oyuncaklar görülmekteydi (Url-19).



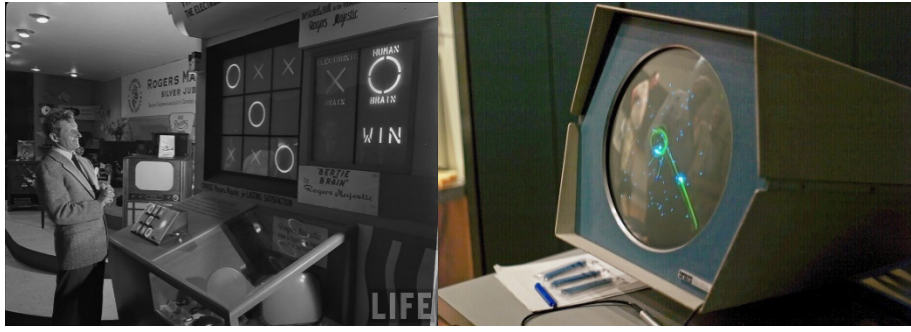
Görsel 13. Nuh'un Gemisi Oyunağı

1947 ile 1978 yılları arasında Amsterdam'da yüzlerce oyun alanının ortaya çıkmasında dahil olan Aldo van Eyck, sonlu bir oyun alanında sonsuz arayan bir mimardır (Url-14). Savaş sonrası şehrin yeniden planlanmasında görev almıştır. Şehirdeki anlamsız boşlukları, yıkılan binaların geride bıraktığı metruk alanları çocuk parkı olarak yeniden planlamıştır. Tasarladığı parklarda kullanımı ezberletilmiş iki oyuncak olan kaydırak ve salıncak yer almamıştır. Çocukların yaratıcılığını geliştirecek, içten gelen enerjilerini yararlı bir şekilde kullanabilecekleri, yeni oyunlar kurabilecekleri, hoplama, zıplama, tırmanma gibi etkinlikleri yapabilecekleri park elemanları tasarlamıştır. Tasarımlarında kum havuzları, basamaklar, demir tırmanma ekipmanlarını kullanmıştır. Çocukların sonlu oyunlardan ziyade sonsuz, sürekliliği olan oyunlar oynayabilmelerini sağlamıştır.



Görsel 14. Aldo van Eyck Parkları, Amsterdam

Bilgisayarın 1940'lı yıllarda, Soğuk Savaşla birlikte savaş sanayisinde ve çeşitli mesleklerde kullanımının yaygınlaşması ile birlikte, eğlence sektöründe de yer alması için denemelere başlanmıştır (Url-11).



Görsel 15. Solda Tic Tac Toe (Üç Taş Oyunu).Sağda, Spacewar! Oyunu

Son altmış senelik süreçte sosyal yapıdaki değişimler ve teknolojik gelişmeler ile birlikte oyuncak sektörünün sunduğu oyuncularda, imalat şekli, malzeme ve tip anlamında değişiklikler görülmüş bu da oyunlarda önemli ölçüde farklılıklara sebep olmuştur. Oyuncasını kendi tasarlayıp üreten çocuğa, 1960'tan itibaren sunulan oyuncaklar geleneksel yaklaşımdan uzaklaşmış, ticarileşmiş, oyundan çok tüketime ve rekabete yönlendiren nesnelere haline gelmiştir. (Gürpınar,2012).

1962 yılında [Spacewar!](#) adlı oyunu yazan MIT programcılarında biri olan Steve Russell, Stanford Üniversitesine geçtiğinde geliştirdiği oyun, Nolan Bushnell dahil olmak üzere pek çok mühendislik öğrencisi tarafından büyük ilgi görmüştür. Bilgisayar oyunlarının eğlence sektöründe yer alması gerektiğini düşünen Bushnell, 1971 yılında Russell'ın oyununu alarak, düzenlemiştir ve ilk jetonlu oyun makinesi olan "Computer Space"'i tasarlamıştır (Url-5). Bu ilk deneme ticari anlamda başarısız olmuştur.

1972 yılında Bushnell ve Al Alcorn 'Computer Space' projesindeki gibi içinde para haznesi olan, bir masa tenisi simülasyonu tasarlamıştır. [Pong](#)'u Kaliforniya, Sunnydale'de bir barda kullanıma açmışlar ve bu ikinci deneme onlara ticari başarıyı getirmiştir. Atari isimli şirketi kurduktan sonra ve Steve Jobs ve Steve Wozniak gibi isimlerle oyun üretmeye devam etmişlerdir (Url-11). Atari salonları bu oyun sayesinde popüler olmuştur.



Görsel 16. Solda, Pong Oyunu. Ortada, Magnavox Odyssey Oyun Konsolu. Sağda, Günümüz Oyun Konsolları

Askerlerin reflekslerini arttırmak için tasarlandığı söylenen, Magnavox Odyssey 1972 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde oyun konsolu olarak piyasaya sürülmüştür. Yapay zekâya sahip olmayan bu oyun her zaman iki kişiyle oynanmaktadır ve oyun kartuşları ayrıca satılmamaktadır. İçerisinde bulunan 27 oyun, iki beyaz kutu ve bir tüfekte evlere giren ilk oyun konsoludur (Url-2,2017). Magnavox Odyssey 'den sonra Atari, Commodore ve Nintendo Markaları kendi oyun konsollarını piyasaya sürmüştür. Yeni nesil konsolların oyun kasetleri de vardı, bu sayede çeşitli oyunlar oynanabilmisti. Ucuz ve geliştirilebilir olması CD'leri popüler hale getirmişti ve oyun konsollarında kaset yerine CD'ler tercih edilir olmuştur. 1974 yılına gelindiğinde, online oyunların oynanmasına imkan sağlayan gerekli yazılım ve ağ alt yapısı hazırlanmıştır. İlk online FPS (First Person Shooter) oyunu¹ olan Maze War isimli oyun Steve Colley tarafından yazılıp piyasaya sürülmüştür.

¹ Birinci kişinin görüş açısından oynanan oyunlardır.

Teknolojinin hızla gelişmesi, şehirleşme ve oyun alanlarının yetersizliği, ticari oyuncakların oyundan çok arzu nesnesi haline dönmesi çocukları dijital oyun bağımlılığına itmiştir. Saklambaç, körebe, seksek, ip atlama gibi fiziksel aktivitelerle enerji harcayan geleneksel oyunların yerini dijital oyunlar almıştır. Bu oyunlar çocukların sosyalleşme alışkanlıklarını da değiştirmiştir. Sanal kimlikler oluşturulan dijital oyunların, sorunlu kimliklere neden olabileceği düşünülmektedir. Çocuğa istediği fiziksel özelliklere sahip karakter yaratma imkânı tanıyan dijital oyunlar, çocukların beslenme alışkanlıklarını olumsuz yönde etkilerken, özgüven sorunlarına da yol açabilir. Gelişme çağındaki çocukların, teknolojik aletleri ve dijital oyunları kontrolsüz süreler boyunca, iskelet sistemine uygun olmayan duruş pozisyonlarında kullanmaları, zihinsel, fiziksel, kas-iskelet sistemi problemleri, beslenme bozuklukları, uyku kalitesinin bozulması ve yetersizliğinden doğan psikolojik rahatsızlıklar gibi riskleri doğurduğu görülmektedir (Mustafoğlu vd. 2018).

Çocuklarda obeziteyi ve hareketsizliği önlemek adına, fiziksel aktivite gerektiren dijital oyunlar da piyasaya sürülmüştür. Ancak bu oyunlar kapalı mekânda, küçük hareket alanında oynandığı için yeterli görünmemektedir. Kapalı alan ile dışarıda oyun oynamak arasında, gün ışığı, temiz hava, çevresel faktörler, doğa ile iletişimde olmak, daha fazla çocuk ile sosyalleşmek gibi farklar vardır.



Görsel 17. Fiziksel aktivite içeren dijital oyun oynayan çocuklar

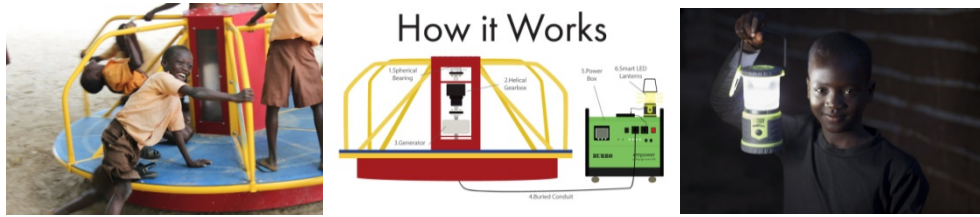
Bu araştırmalar sonucunda çocukları sokağa çekmenin yolunu arayan tasarımcılar sürdürülebilir parklar tasarlamışlardır. Doğal kaynakları daha az tüketen, daha az atık çıkaran, kendi kendine enerji üretebilen, parkta oynayan çocukların harcadığı enerjiyi kullanarak daha eğlenceli oyun alanlarına dönüşen, parklar yapılmıştır.

Hyundai Mühendisleri ve bir grup yapı tasarımcısı tarafından tasarlanan bu oyun alanı, 2010 Red Dot Tasarım ödülünü almıştır. Su çarkını döndürmek için tahterevalli yukarı aşağı hareket etmeli, rüzgâr gülünü döndürmek ve trafik lambasını aydınlatmak için bisiklet pedalını çevirmeli, çocuklar laboratuvar içindeki bir merdivene tırmandıktan sonra, "Benjamin Franklin'in Uçurtması"nı aydınlatmak için çıkırgı çevirmelidir (Demir, 2012).



Görsel 18. Red Dot Ödüllü Oyun Alanı

Gana'da bulunan Empower Playground isimli bir hayır kurumu, kendi ismini taşıyan bir proje tasarlamıştır. Proje, elektriğin hiç olmadığı ya da kısıtlı ulaştığı köylerde, çocuklara evlerde ya da okullarda kullandıkları aydınlatma elemanları için ihtiyaç duyulan elektriği oyun oynayarak üretebilmelerine imkan sağlamaktadır. Salıncaklara, tahterevallilere, dönme dolaplara yerleştirilen düzenekler sayesinde, çocuklar oynarken harcadıkları enerjiyi elektriğe çevirip, depolarken, enerjinin dönüştürülmesinin sürdürülebilirliği sağladığını da öğrenmiş olurlar (Url-3, 2019).



Görsel 19. Empower Playground

Ilian Mılınov bir sallanan sandalyedeysen, telefonun bataryasını sandalyenin hareketini kullanarak şarj etmek istemiş ve bu şekilde bir tasarım yapmıştır. Arkadaşı Hristo Alexiev bu fikirde potansiyel görmüş ve geliştirdikleri Oyun Parkı Enerjisi Projesi ile oyun alanlarındaki çeşmeleri ve ışıkları açmak ve ses yaratmak için kendi kinetik enerjilerini kullanabildikleri bir tasarım meydana getirmişlerdir (Url-4, 2012).



Görsel 20. Playground Energy (Oyun Parkı Enerjisi)

Uygulamalarda konut ve diğer binaların yapımından arta kalan ve gereken asgari şartları dahi taşımayan arsalar üzerine çocuk parkları yapılmaya çalışılmaktadır. Kısacası çocuk parkı olmaya uygun arsa sağlanacağına, bulunabilen alana park kurulmaktadır (Güler ve Öz, 2011). Bu sebepten pek çok güvenlik problemi ile karşı karşıya kalan çocukların bu parklarda oynamasına aileler sıcak bakmamaktadır.

Sayıları giderek artan alışveriş merkezleri rekabet ortamında öne çıkabilmek adına çocukları hedef olarak yeni yatırımlar yapmaktadır. Öğrenirken öğretmeyi hedefleyen deneysel çocuk eğlence merkezleri ile kendine müşteri çeken işletmeler güvenlik ve hijyen anlamında açık verseler de aileler tarafından daha fazla tercih edilmektedir.



Görsel 21 İstanbul Kidz Mondo Deneyimsel Çocuk Oyun Merkezi



Görsel 22. İstanbul Emaar Avm Kum Havuzu ve Gerilmiş Filelerden Yapılmış Asılı Oyun Alanı

Sonuç ve Öneriler

İlk nefes ile birlikte keşfedilen oyun, tarihte farklı coğrafya, kültür ve çağın gereksinimleriyle yoğrulmuş günümüzdeki halini almıştır. Montaigne'e göre oyun çocuk için ciddi bir iştir. Çocuğun fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik gelişiminde beslenme ve uyku kadar önemli bir yeri olan oyun, materyal ve mekânsal çeşitlilik sayesinde daha da zenginleşir. Doğal oyun alanları ve bu alanı oluşturan, ağaç, toprak, çiçek, kaya, çalı gibi biyolojik çeşitlilik çocuğun oyun kurgusunda daha yaratıcı olmasını sağlarken, mekân algısını arttırır, doğa ile ilişkisini güçlendirir. Doğayı kendine oyun alanı ve oyuncak edinen çocuk, sanayileşme ve kentleşme ile birlikte endüstriyel tasarımı ürünü olan oyuncaklara mahkûm bırakılırken, yetersiz oyun alanları, oyun alanına ulaşım problemleri ve güvenlik gibi sorunlar sebebiyle açık alanda oyun oynama hakları elinden alınmıştır. Gelişen endüstri ile değişen tüketim kültürü, çocuk imgesini, çocuk oyunlarını, oyuncak ve oyun alanlarını şekillendirmektedir. Yüzyıllar boyu değişen oyuncakların incelenmesi sonucu elde edilen sonuca göre, çocukluk imgesinin değişimi, çocuk oyunları kültürünün değişimi ile paralellik göstermektedir. Orta çağda olmayan çocukluk kavramı Rönesans ile birlikte yeniden anlamlanmış, teknolojinin gelişmesi ile çocuk iş gücünden çıkarılarak, geleceğin yetişkinleri olarak kabul edildiklerinden okullara kaydedilmeye başlanmıştır. Çocukluk kavramının küçük insan kavramından, masum varlık kavramına geçiş yapmasıyla, çocukların, yetişkinlerden farklı giyinmesine, farklı oyunlar ve oyuncaklarla oynamasına karar verilmiş, çocuk oyuncakları ve çocuk kitapları üretilip satılmaya başlanmıştır. Oyun oynama ihtiyacına teknoloji ile çözüm bulunan günümüzde ise yetişkinler ve çocuklar aynı oyunları oynayıp, aynı tarzda giyinmeye tekrar başlamıştır. Yetişkin ve çocuk oyunları ayrımı ortadan kalktıkça, zihinlerimizdeki çocuk oyunları algısı giderek yok olmakta ve sokaklarda gördüğümüz çocuk oyunları zamanla azalıp unutulmaktadır. Özel alanı kalmayan çocuklukta, dijital oyun bağımlılığı ve obezite gibi yeni sorunlarla karşılaşılınca oyun alanlarında yeni çözüm arayışına gidilmiştir. İç mekânlara kurulan oyun alanlarına alternatif olarak sürdürülebilir oyun alanlarının yanında, çocuğu dışarıya çeken, çocuğun enerjisi ile ışık, ses üreten, çocuğa çocukluğunu yaşatan yeni nesil çocuk oyun alanları tasarlanmaya başlanmıştır.

Atıf için (How to cite)

Kahya Canlı, S. ve Demirarslan D. (2020). Çocuk Oyun Alanlarının Tarihi Gelişimi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 60-75.

Kaynakça

- Demir F. (2012) Sallan Yuvarlan, Elektrik Kesilmesin, EKOIQ Dergisi, Eylül 2012 sayı:21
- Güler Ç., Uz H. (2011), Çocuk Parkları ve Oyun Alanları
- Gürpınar A. (2012) Küreselleşen Kentte Oyuncak: İstanbul'da Bölgesel Bir Oyuncakçı Kümelenmesi Üzerine, Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi, Oca 2012 , 133 – 146
- Karakuş-Öztürk H. (2017) Çocukluğun Tarihsel Gelişimi Üzerine Düşünceler, Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Sayı 13 Ekim 2017
- Niemann H. (1991) Oyunağın Gelişim Tarihi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24(1), 55-61
- Sormaz F., Yüksel H. (2012) Değişen Çocukluk, Oyun ve Oyunağın Endüstrileşmesi ve Tüketim Kültürü, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (<http://sbe.gantep.edu.tr>) 11(3),985 -1008 ISSN: 1303-0094 s:992
- Şahin S. (2016) Afganistan Türkmenlerinin Kültüründe Çocuk Oyunları s:262, SUTAD, Güz 2016; (40), 261-271 E-ISSN: 2458-9071
- Turan R., Kırpık G. (2016) Selçuklu Dönemi Türklerde Sosyal ve Ekonomik Hayat 2016/1 s:27 manevi sosyal hizmet <http://www.manevisosyalhizmet.com/wp-content/uploads/2016/01/selcuklu-donemi-turklerde-sosyal-ve-ekonomik-hayat.pdf> Erişim: 06.12.2019
- Tüfekci I. (2013) Sanatta Oyun Nesneleri, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Seramik Anasanat Dalı, Yüksek Lisans Sanat Eseri Çalışma Raporu 2013 s:16
- Mustafaoglu R., Zirek E., Yasacı Z., Razak-Özdinçler A. (2018) Dijital Teknoloji Kullanımının Çocukların Gelişimi ve Sağlığı Üzerine Olumsuz Etkileri Addicta: The Turkish Journal On Addictions, <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0051> , Yaz 2018, 5(2), 227–247
- Ulutaş P.A., Atla P., Say Z.A., Sarı E. (2014) Okul Çağındaki 6-18 Yaş Arası Obez Çocuklarda Obezite Oluşumunu Etkileyen Faktörlerin Araştırılması, Zeynep Kamil Tıp Bülteni, 45(4), 192-196
- UNICEF Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1989.
- Url-1: <http://www.konak.bel.tr/sayfa/umran-baradan-oyun-ve-oyuncak-muzesi/dunya-oyuncak-tarihi-ve-oyuncak-muzeleri> Erişim: 14.11.2019
- Url-2: Oyun Sektörünün Gelişimi ve Konsolların Günümüze Uzanan Tarihi, 17.02.2017
<https://listelist.com/oyun-konsolu-tarihi/> Erişim:07.12.2019
- Url-3: <http://www.empowerplaygrounds.org/mgr> Erişim:10.12.2019
- Url-4: https://europa.eu/investeu/projects/smart-playgrounds-children_en 2012-2020 Erişim:07.12.2019
- Url-5: Emekli U., Bilgisayar oyunları Tarihi, 03.06.2010, <https://www.merlininkazani.com/bilgisayar-oyunlari-tarihi-makale-144> Erişim:07.12.2019
- Url-6: Gülmeriç Ö., <https://www.ozgegulmeric.com/cocuklarin-yaslarina-gore-oyunlar/> Erişim:07.12.2019
- Url-7: Güngören A., Oyunun Ve Oyunağın Tarihi Serüveni
<https://aysegulgungoren.wordpress.com/2012/05/23/oyunun-ve-oyunc-3/> Erişim:15.11.2019
- Url-8: Hiçdurmaz P., Rahmi M. Koç Müzesi'nin hazırladığı 'Küçük Ölçekte Büyük Dünyalar Bebek Evleri'
<https://www.aksam.com.tr/pazar/ufacik-tefecik-ici-dolu-evcilik-evleri/haber-360813> Erişim:14.11.2019
- Url-9: Kalaycıoğlu H., Tarihten Günümüze Oyuncak Ve Eğitim Araçları

- <https://www.mobiad.org.tr/blogs/duyurular/tarihten-gunumuze-oyuncak-ve-egitim-araclari> Erişim:14.11.2019
- Url-10: Korkmaz E., Oyunun Çocuk Gelişimine Etkisi ve Çocuk Oyun Alanları Tasarım Kriterleri
<https://www.planlama.org/index.php/ararmalar/makaleler/60-oyunun-cocuk-geliimine-etkisi-ve-cocuk-oyun-alanlar-tasarim-kriterleri> Erişim:14.11.2019
- Url-11: Ömerbaş Ç., Oyun Kültürünün Neredeyse Kronolojik Gelişimi, 10.08.2016
<https://manifold.press/oyun-kulturunun-neredeyse-kronolojik-gelisimi> Erişim:30.11.2019
- Url-12: Özdemir O.,- Sunay Akın; "Dünya Üzerinde Bunu Yapabilen Tek Yer: Oyuncak Müzeleri",29 ağustos 2015
<https://onedio.com/haber/sunay-akin-dunya-uzerinde-bunu-yapabilen-tek-yer-oyuncak-muzeleri--553070>, Erişim:15.11.2019
- Url-13: Şen İ., 05.06.2019, <https://www.aa.com.tr/tr/saglik/obeziteye-karsi-dijital-oyun-tasarladi/1515011> Erişim:07.12.2019
- Url-14: Tanju B., Hollanda’da Tasarım Sonlu ve Sonsuz Oyunlar:Aldo van Eyck, 30.08.2018
<https://manifold.press/sonlu-ve-sonsuz-oyunlar-aldo-van-eyck> Erişim:30.11.2019
- Url-15: Yücel T., Oyunun ve Oyuncanın Tarihçesi,19.05.16
<https://prezi.com/xif9xrhrfnxa/oyun-ve-oyuncagin-tarihcesi/> Erişim:30.11.2019
- Url-16: <http://surdurulebilir-mimari.blogspot.com/2012/02/cocuklara-temiz-enerjiyi-ogreten-oyun.html> 17.02.2012 Erişim:10.12.2019
- Url-17: <https://onlineoyuntarihi.wordpress.com/2014/01/> Erişim: 08.10.2019
- Url-18:Simmons, E. 17.05.2013 <https://inventingtheparkground.wordpress.com/2013/05/17/409/> Erişim:14.11.2019
- Url-19: Kay, H. (1991) Geçmişte Ve Günümüzde Oyuncaklar.
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5867> Erişim: 07.12.2019
- Url-20: <https://www.eyupoyuncakcisi.com/tr/blog/eyup-oyuncaklari-ve-eyup-oyuncakciligi> Erişim: 13.11.2019
- Görsel 1: <http://www.satrancokulu.com/yazilar/makaleler/eski-misir-in-senet-oyunu-satrancin-bilinen-ilk-atasi-mi/>,<https://aysegulgungoren.wordpress.com/2012/05/23/oyunun-ve-oyunc-3/>,
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e0/SenetBoard-InscribedWithNameOfAmunhotepIII_BrooklynMuseum.png Erişim:06.12.2019
- Görsel 2: <https://aysegulgungoren.wordpress.com/2012/05/23/oyunun-ve-oyunc-3/> Erişim:06.12.2019
- Görsel 3: <https://aysegulgungoren.wordpress.com/2012/05/23/oyunun-ve-oyunc-3/>,
<https://www.haberler.com/4-bin-yil-oncesinin-cocuk-cingiragi-bulundu-6389542-haberi/> Erişim:06.12.2019
- Görsel 4: <https://aysegulgungoren.wordpress.com/2012/05/23/oyunun-ve-oyunc-3/>, Mehmet Ersan, Türkiye Selçuklularında Devlet Erkanının Eğlence Hayatı, Tarih İncelemeleri Dergisi, Cilt 21 Sayı 1 Temmuz 2006 s:73-106 Erişim:06.12.2019
- Görsel 5. <https://bilimvegelecek.com.tr/index.php/2016/07/01/cocuk-oyunlari-ve-bruegelin-oyunu/> Erişim:14.11.2019
- Görsel 6. İstanbul Oyuncak Müzesi- Sinem Kahya Canlı
- Görsel 7. <https://yenidenemeblog.wordpress.com/2015/12/28/froebel-yaklasimi/> Erişim:14.11.2019

Görsel 8. Gaziantep Oyuncak Müzesi-Sinem Kahya Canlı

Görsel 9. Senem Aker Ensari Avrupalı Bir Gelenek: Porselen Bebekler, idil,2016, Cilt 5, Sayı 27

Görsel 10: <https://inventingtheplayground.wordpress.com/2013/05/17/409/> Erişim:30.11.2019

Görsel 11. Gaziantep Oyuncak Müzesi Sinem Kahya Canlı

Görsel 12. İstanbul Oyuncak Müzesi- Sinem Kahya Canlı

Görsel 13. Gaziantep Oyuncak Müzesi Sinem Kahya Canlı

Görsel 14. <https://manifold.press/sonlu-ve-sonsuz-oyunlar-aldo-van-eyck> Erişim:30.11.2019

Görsel 15. <https://manifold.press/oyun-kulturunun-nerede-veyse-kronolojik-gelisimi> Erişim:07.12.2019

Görsel 16. <https://listelist.com/oyun-konsolu-tarihi/> Erişim:07.12.2019

Görsel 17. <https://www.amerikaninsesi.com/a/bilgisayar-oyunlar-sportif-ve-salkl-olmak-cin-ne-kadar-e-yarar-126329948/898470.html> Erişim:07.12.2019

Görsel 18 . <http://surdurulebilir-mimari.blogspot.com/2012/02/cocuklara-temiz-enerjiyi-ogreten-oyun.html>
Erişim:10.12.2019

Görsel 19. <http://www.empowerplaygrounds.org/mgr> Erişim:10.12.2019

Görsel 20. https://europa.eu/investeu/projects/smart-playgrounds-children_en Erişim:10.12.2019

Görsel 21. İstanbul KidzMondo Deneysel Çocuk Oyun Merkezi <https://www.kidzmondoistanbul.com/>
Erişim:30.11.2019

Görsel 22. İstanbul Emaar Avm –Sinem Kahya Canlı