

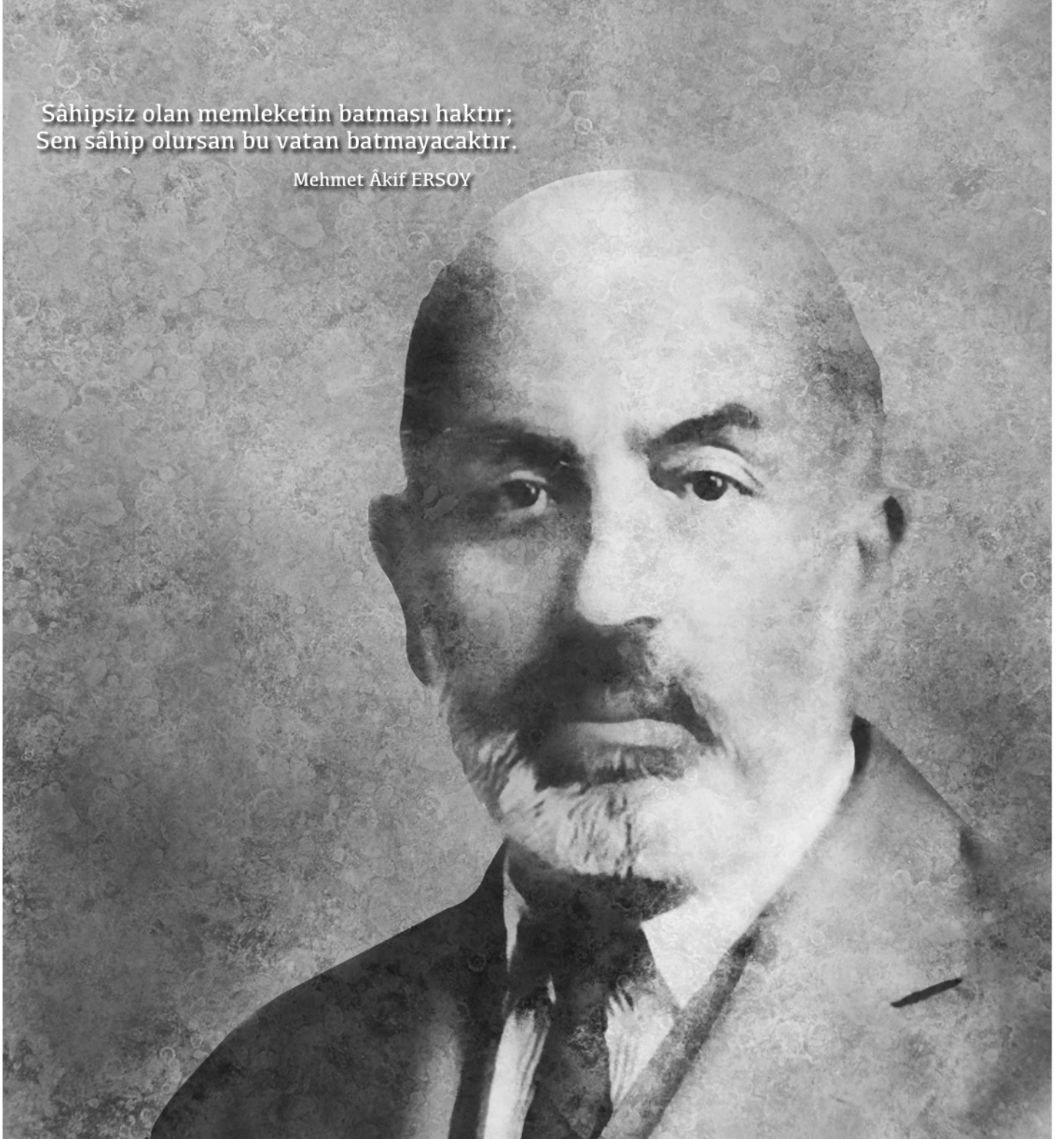


ISSN:2602-4071

INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Sâhipsiz olan memleketin batması haktır;
Sen sâhip olursan bu vatan batmayacaktır.

Mehmet Âkif ERSOY



ISSN:2602-4071

INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Volume: 5

Issue: 1

March 2021



ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cilt: 5

Sayı: 1

March 2021

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

İndexing:

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

INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Volume: 5

Issue: 1

March 2021

Owner

Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Chief Editors

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

Page Design

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

Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Cover Design

Dr. Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Address

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

Menteşe- Muğla/Turkey

Tel: +90 252 211 31 89

E-mail: iperjinfo@gmail.com

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

International Primary Education Research Journal is an International Reviewed Journal.

Publishing

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

Muğla/TURKEY

SPECIALIZED CO-EDITORS

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

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

LANGUAGE EDITORS

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

TYPESETTING EDITOR

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

SCIENCE BOARD

- Prof. Dr. Ali GÖÇER *Erciyes University, Turkey*
Prof. Dr. Alev DOĞAN *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI *Yıldız Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN *Ahi Evran University, Turkey*
Prof. Dr. Bahri ATA *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Bilal DUMAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Turkey*
Prof. Dr. Erol DURAN *Uşak University, Turkey*
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ *Mersin University, Turkey*
Prof. Dr. Hasan ŞEKER *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Levent ERASLAN *Anadolu University, Turkey*
Prof. Dr. Mustafa ULUSOY *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Nil DUBAN *Afyon Kocatepe University, Turkey*
Prof. Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Sabahattin DENİZ *İzmir Demokrasi University, Turkey*
Prof. Dr. Sefa BULUT *İbn Haldun University, Turkey*
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI *Karadeniz Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Şendil CAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN *Gazi University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA *Erzincan Binali Yıldırım University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Aslı TAYLI *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Aylin ÇAM *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, *Bartın University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Bayram BAŞ *Yıldız Teknik University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Burcu ŞENLER PEHLİVAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Burçak BOZ *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Emine ÇİL *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Dr. Erkam Süleyman SULAK *Bartın University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. İsmail KARAKAYA *Gazi University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Mustafa KOÇ *Sakarya University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU *Abant İzzet Baysal University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Nesrin BAY *Eskişehir Osman Gazi University, Turkey*
Assoc. Dr. Oğuzhan KURU *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Pusat PİLTEN *Ahmet Yesevi University, Kazakistan*
Assoc. Prof. Dr. Salih RAKAP *Ondokuz Mayıs University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Sedat GÜMÜŞ *Necmettin Erbakan University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA *Mersin University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Yasin DOĞAN *Adıyaman University, Turkey*
Assoc. Dr. Yasin GÖKBULUT *Gaziosmanpaşa University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Yılmaz KARA *Bartın University, Turkey*
Dr. Ali Gürsan SARAÇ *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Alper YONTAR *Çukurova University, Turkey*
Dr. Emel GÜVEY AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Semra TİCAN BAŞARAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Sibel DAL *Alanya Alaaddin Keykubat University, Turkey*

SECRETARY

- Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Güler GÖÇEN KABARAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Sedat ALTINTAŞ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

İÇİNDEKİLER

Gülşah BATDAL KARADUMAN Zerrin AKŞAK ERTAŞ Sema DURAN BAYTAR	Uzaktan Eğitim Yolu ile Gerçekleştirilen Matematik Derslerine İlişkin Öğretmen Deneyimlerinin İncelenmesi	01-17
Büşra USLUOĞLU Veli TOPTAŞ	Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematiksel Merak Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması	18-28
Filiz BENGİSU Mine AKKAYNAK	Bir Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Kardeş Çizimlerinin İncelenmesi	29-45
Fulya TEMEL Esra Betül KÖLEMEN	Okul Öncesi Öğretmenlerin Alan Gezisi Düzenlemeye İlişkin Öz-Yeterlilik İnançlarının İncelenmesi	46-58
Hatice DARGA Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK Talip ÖZTÜRK	Çizgi Filmlerin Çocukların Dil ve Sosyal Gelişim Alanlarına Etkisine Yönelik Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi	59-77
Mesut AŞIK Hikmet ZELYURT	Özel Yetenekli Bireyleri Tanıma ve Eğitimine İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi	78-94



Uzaktan Eğitim Yolu ile Gerçekleştirilen Matematik Derslerine İlişkin Öğretmen Deneyimlerinin İncelenmesi

Investigation of Teachers' Experiences Regarding Mathematics Courses Carried Out by Distance Education

Gülşah BATDAL KARADUMAN¹

Zerrin AKŞAK ERTAŞ²

Sema DURAN BAYTAR³

doi: 10.38089/iperj.2021.42

Geliş Tarihi: 07.01.2021

Kabul Tarihi: 29.01.2021

Yayınlanma Tarihi: 31.03.2021

Özet: Covid-19 pandemi sürecine bağlı olarak alınan tedbirlerden biri de ülkemiz genelinde uzaktan eğitim faaliyetlerinin hayata geçirilmesi olmuştur. Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilen matematik derslerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin deneyimlerinin incelenmesidir. Araştırma, temel yorumlayıcı nitel araştırma deseni şeklinde kurgulanmıştır. Araştırmada örnekleme yöntemi olarak kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu Van, Edirne ve İstanbul illerinde farklı ilkokullarda görev yapan, gönüllü toplam 38 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre sınıf öğretmenlerinin, uzaktan eğitim sürecinde yürütülen matematik çalışmalarının öğrencilere katkısının olduğunu düşündükleri, sürece ilişkin veli dönütlerinin genel olarak olumlu olduğunu belirttikleri görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin, telafi eğitimi öncesinde seviye belirlemeye yönelik uygulamalar yapılması ve bu süreçte tekrar çalışmalarına yer verilmesi şeklinde önerilerde buldukları, sınıf öğretmenlerinin tamamına göre uzak eğitim sürecinde yürütülen matematik derslerinin hem olumlu hem de olumsuz yanlarının olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, matematik öğretimi, öğretmen görüşleri

Abstract: One of the measures taken related to the Covid-19 pandemic process was the implementation of distance education activities throughout our country. The purpose of this research was to investigate the experiences of primary school teachers related to mathematics courses carried out by distance education. The research was designed as a basic interpretive qualitative research study. Convenience sampling was used as the sampling method in the research. Accordingly, the participants consist of 38 volunteer primary school teachers who work in different primary schools in Van, Edirne and Istanbul. A questionnaire form consisting of open-ended questions prepared by the researchers was used as a data collection tool in the research. Content analysis was used in the analysis of the data obtained. According to the data obtained as a result of the research, it was considered that the primary school teachers thought that the mathematics studies carried out during the distance education process contributed to the students and that the parents' feedbacks regarding the process were generally positive. Furthermore, it was concluded that the primary school teachers made suggestions about making level determination applications prior to remedial education and giving place to their studies again in this process, and that the mathematics courses carried out during the distance education process have both positive and negative aspects according to all primary school teachers.

Key Words: Distance education, teachings mathematics, teacher opinions

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye, gulsah@iuc.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5725-0949>

² Öğretmen, Beylikdüzü Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Türkiye, zerrinaksertas@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4244-2192>

³ Araş. Gör., Trakya Üniversitesi, Türkiye, semaduran@trakya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7908-0995>

Giriş

Ortaya çıkışı sonrasında dünya geneline yayılan Covid-19 salgınına bağlı olarak ülkemizde ilk vaka Sağlık Bakanlığı tarafından 11 Mart 2020 tarihinde açıklanırken; salgın Türkiye’de eğitim alanı da dâhil olmak üzere pek çok alanda önemli etkilere sebep olmuştur (Wikipedia, 2021). Pandemiye bağlı olarak dünya genelinde, eğitim süreçlerinde yaşanan değişimler ve salgının eğitim süreçlerine etkisi ile açık ve uzaktan öğrenme süreçlerine ilişkin ihtiyacın ve bu ihtiyaca bağlı yaklaşımların ön plana çıktığı belirtilmektedir (Can, 2020). Uzaktan eğitim yaklaşımının, giderek artan eğitim gereksinmelerinin karşılanması yönündeki gayretlerde birçok ülke tarafından önemli bir seçenek olarak görüldüğü yönünde tespitlere yer verildiği görülmektedir (Özer, 1990).

Uzaktan eğitim uygulamalarının ilk dönemlerinde kullanılan postayla yapılan yazılı haberleşmenin tek ileti yolu olmasından ve yazılı çalışmalarda öğretmen-öğrenci arasında el değiştiren gereçlerin çoğunluğunu yazılı gereçlerin oluşturuyor olmasından dolayı, uzaktan eğitime “mektupla eğitim” denildiği görülmektedir (Eygü ve Karaman, 2013). Özbay’a (2015, s.378) göre uzaktan eğitimde amaç; eğitimin aksamasına sebep olan zaman ve coğrafi engellerin ortadan kaldırılması yoluyla, gelişen teknolojik sistemlere ayak uydurabilen, zaman ve mekân durumlarından etkilenmeden insan eğitimine katkı sunabilen sistemler aracılığı ile insanlara eğitim-öğretim imkânı sunmaktır. Bu noktada uzaktan eğitim kavramının gelişim sürecine bakıldığında; ilk kez Wisconsin Üniversitesi’nin 1982 yılına ait kataloğunda geçtiği belirtilen “uzaktan eğitim” teriminin 1960’lı yıllardan başlayarak yaygın bir kullanım alanı kazandığı belirtilmiştir (Adıyaman, 2002). Yaygınlığı hızlandıran en önemli faktörlerden biri olan internetin, hayatı belli alanlarda kolaylaştırdığı, ayrıca bu kolaylaştırma ile birlikte internet kullanım oranını da zamanla arttırdığı ifade edilmiştir. Bu durumlara bağlı olarak öncesinde elde edilmek istenilen veri ve bilgilere ulaşmak zor ve zaman alıcı bir durum olarak yorumlanırken, internet ile birlikte veriye, bilgiye kısa sürede ve kolay ulaşmanın mümkün olduğu belirtilmiştir (Yılmazsoy ve Kahraman, 2017). Sayısal sistemlerin ortaya çıkması ve internet teknolojisinde yaşanan bu durumlara bağlı olarak eğitim alanında zaman ve mekân sınırı durumlarının ortadan kalktığı ve böylece geçmişte mektuplar aracılığıyla gerçekleştirilmiş olan uzaktan eğitim hizmetlerinin dünya genelinde giderek yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir (Kırık, 2014).

1923 yılından 1960’lı yıllara uzanan süreçte öncelikli olarak kavramsal boyutlarda tartışıldığı belirtilen uzaktan eğitim kavramının, 2000’li yılların başından itibaren ülkemizde eğitim süreçlerinde geçerli olan ana akımın bir parçası haline geldiği belirtilmiştir (Bozkurt, 2017). Kırık (2014) özellikle Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi’nin kurulmasıyla birlikte Türkiye’de uzaktan eğitimin hızlı bir gelişme safhasına girdiğini ifade etmektedir. Uzaktan eğitim faaliyetlerinin, sağladığı fırsatlar (bilgiye kolay erişim, zenginleştirilmiş öğrenme ortamı gibi) ve esnek yapısıyla birlikte, geleneksel eğitim süreçlerinin bazı sınırlılıklarından kaynaklanan eğitim sorunlarına ilişkin alternatif çözümler de sunduğu belirtilmiştir (Fidan, 2016). Kullanıcılar için web tabanlı eğitim ortamlarına ilişkin olarak, senkron (eş zamanlı) ve asenkron (eş zamansız) platform seçenekleri bulunan (Işık, Karacı, Özkaraca ve Biroğul, 2010) uzaktan eğitim modelinde, internet tabanlı bir şekilde uzaktan eğitim alan öğrenenin, masaüstü veya dizüstü bilgisayarını kullanarak ders içeriklerine, öğretmenine veya kendisi gibi diğer öğrenenlere ulaşabildiği, bu durumu da zamandan bağımsız bir biçimde yapabildiği ifade edilmektedir (Oran ve Karadeniz, 2007).

Bilgi teknolojileri ve uzaktan eğitim süreçlerinde yaşanan bu gelişmelere bağlı olarak, yeni kuşağın gelecekteki süreçler ile baş etme noktasında belli yeterliliklere sahip olması gerektiği ve 21. Yüzyıl becerileri doğrultusunda matematik eğitimi süreçlerinde bir gereklilik haline gelen görselleştirmelere yer verilirken teknolojiden yararlanılması gerektiği ifade edilmektedir (Tutkun, Öztürk ve Demirtaş, 2011). Matematik dersi incelendiğinde, matematik öğretiminin, matematiğin ne olduğu veya nasıl öğretilmesi gerektiği gibi düşünsel süreçlerde son yıllarda önemli değişiklikler olduğunun; bununla birlikte günümüz koşullarında hemen hemen her meslek alanının az ya da çok matematiksel düşünceyi gerektirdiğinin ifade edildiği görülmektedir (Olkun ve Toluk Uçar, 2014). Matematik öğretimi süreçlerinde ilkökul birinci sınıftan itibaren ezberci bir anlayıştan kaçınılması gerektiği üzerine vurgular yapılması gerekliliğinin yanında yaşam boyu ihtiyaç duyulan matematik kavramlarının, matematiğin doğası ve kendine has karakteristiği ile bütünleştirilerek verilmesi gerektiği belirtilmiştir (Işık, Çiltaş ve Bekdemir, 2008). Etkili matematik öğretiminin, öğrencilerin ne bildiğini bilmeyi, bununla birlikte neyi öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını anlamayı ve sonrasında da nihai olarak onların daha iyi öğrenmeleri

için desteklenmelerini gerektirdiği ifade edilmektedir (Toptaş, Bodur ve Usluoğlu, 2019). Hansson (2020) bilim ve teknoloji kavramları arasındaki ilişkiye yönelik önemli bir literatür olmasına rağmen aynı durumun teknoloji ve matematik arasında söz konusu olmadığını; bununla birlikte teknoloji ve matematiğin yakından bağlantılı olduğu yönler olduğunu ve modern teknolojinin matematikten bağımsız düşünülemediğini ifade etmektedir. Matematiğin, günün koşullarına uygun olan bilimsel düşünme becerilerini geliştirmesi ve sözü edilen bu bilimsel düşünme becerilerinin yaşamda gerekli görülen alanlarda uygulanması açılarından hem birey hem de toplum için önemli görüldüğü ifade edilmiştir (Işık ve diğerleri, 2008).

Benzer ihtiyaçlara bağlı olarak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan 2018 Matematik dersi öğretim programında, genel ve özel amaçlar, belirlenen kazanımlar, bu kazanımların hangi yöntem ve teknikler kullanılarak verilmesi gerektiğine ilişkin bilgiler ve ölçme değerlendirme boyutunda esas alınması gereken durumlar gibi başlıklar geniş bir şekilde açıklanmıştır. Buna göre 2018 Matematik dersi öğretim programında “eğitim sistemimizin yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi” amaçladığı ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeylerde kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında gereksinim duyacakları tüm beceri alanları “Türkiye Yetkinlik Çerçevesi” (TYÇ) başlığı altında toplanmıştır. Sekiz başlık altında verilen TYÇ’de yer alan yetkinlik başlıklarından birinin “Matematisel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Yetkinlik” olduğu, diğer bir başlığın ise “Dijital Yetkinlik” olduğu görülmektedir. Dijital yetkinliğin “iş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını” kapsadığı ifade edilmiştir (MEB, 2018). Belirlenen yetkinliklere bağlı olarak eğitimde teknoloji entegrasyonuna yönelik uyarlamalar ile desteklenmesi beklenen Matematik derslerine bu bağlamda yaklaşan araştırmalar genel olarak incelendiğinde; Cullen, Hertel ve Nickels’in (2020) matematik eğitiminde teknolojinin rollerine ilişkin olarak gerçekleştirdikleri araştırmada, ders içeriği oluştururken eğitimcilerin göz önünde bulundurması gereken durumlar üzerinde durdukları görülmektedir. Bu durumları matematik öğretimi ve öğrenimi süreçlerinde teknolojinin rolünün bilinmesi, teknolojik yeteneklerin iyi bir matematik öğretimi ile nasıl uyumlu hale getirileceği gibi durumlar olarak ifade etmişlerdir. Marpa (2021) Covid-19 ve salgının devam eden yükselişine bağlı olarak, bir konu alanı olan matematiği ele alan öğretmenlerin, öğretim süreçlerinde teknoloji kullanmaya yönelik becerilerini geliştirmeleri gerektiğini ifade etmektedir.

Matematik dersine ilişkin olarak Batdal-Karaduman (2018), ülkemizde pek çok öğrencinin matematiğin zor olduğunu ve matematiği başaramayacağını düşünerek kaygılandığını ve matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirdiğini ifade etmiştir. Doğan ve Kılıç (2019), matematik öğretiminde istenen verimin yakalanabilmesi için altı çizilmesi gereken unsurlar olarak teknoloji, materyal, okul ortamı ile birlikte öğretim ortamı ve öğrencilerin matematik ile kurdukları kişisel ve özgün bağı vurgulamışlardır. Yorulmaz ve Doğan (2019) ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin gerçekçi matematik eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacı ile gerçekleştirdikleri araştırmada, öğrencilerin matematik derslerinin eğlenceli olmasını istediklerini ve ders içeriklerinde günlük hayattan örnekler yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Kurnaz-Yaşar (2019) gerçekleştirmiş olduğu literatür taramasına bağlı olarak, matematik dersine yönelik akademik başarı durumunun öğrenciler için önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca eğitim sistemi içerisinde yer alan öğretim yaklaşımlarına yönelik olarak yaşanan değişimlerin ve öğrencinin bilim ve teknolojiye uyum sağlamak konusundaki isteğinin, öğrencilerin beceri kazanma durumunu zorunlu hale getirdiğine ilişkin tespitlerde bulunmuştur. Yazara göre, bu tespitlere bağlı olarak öğrencilerin akademik başarılarının yanında hayata hazır olmalarını sağlayacak beceriler ile de donatılmış olmaları gerekmektedir. Peters, Kruger ve Fitzpatrick (2018) ortaokul matematik sınıflarında yaratıcı dijital teknoloji fikirleri üzerine gerçekleştirdikleri araştırmada, yaratıcılık ve dijital teknolojilerin, matematik müfredatlarında yerini almasına ilişkin zorluklar yaşandığını ifade etmişlerdir.

Teknoloji kavramının eğitime entegre edilmesine ilişkin süreçler incelendiğinde, bu entegre durumun birçok olgunun birlikte hareket etmesini, birbirini etkilemesini ve desteklenmesini sağladığı tespitlerine yer verildiği görülmüştür (Tatar, Kağızmanlı ve Akkaya, 2013). Ersoy (2005), bilgi teknolojileri alanında yaşanan yenilik ve gelişmelerin doğal bir sonucu olarak ülkelerin, deneyimleri ve yanlıgıları ile ilgili birbirlerinden yararlanması, ulusal ve uluslararası düzeylerde iş birlikleri yapılması gerekliliği doğduğunu ifade etmiştir. Işık ve diğerleri (2008), bilgi teknolojileri konusunda yaşanan değişimleri izlemenin ve sözü edilen bu değişimlere uyum sağlamanın başta matematik eğitimcileri

olmak üzere tüm disiplin alanlarındaki eğitimciler için elzem olduğunu ifade etmişlerdir. Powers ve Blubaugh (2005), öğretmenlerin teknolojiye aşina olmaları ve bu konuda rahat hissetmeleri, öğretim ortamlarında teknoloji konusunda başarılı sayılabilecek deneyimler yaşamış olmaları ve bunların bir sonucu olarak matematikte teknolojiyi uygun ve aynı zamanda etkili şekilde kullanacaklarını ifade etmektedirler.

Matematik derslerinde teknoloji kullanımına yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalar genel olarak incelendiğinde; matematik eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin makale ve tezlerin, matematik öğretimi süreçlerinde kullanılan yazılımları incelemeye yönelik derleme ve meta analiz çalışmalarının (Kutluca, Birgin ve Gündüz, 2018; Tutkun ve diğerleri, 2011; Turhan-Turkkan ve Arslan-Namlı, 2018), matematik derslerinde kullanılabilecek yazılımlar geliştirmeye veya öğrencilerin bilim-teknoloji-mühendislik-matematik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik durum çalışmalarının (Karakaya, Yantırı, Yılmaz ve Yılmaz, 2019; Karal ve Abdüsselam, 2009) gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca matematik dersinde teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar (Boz ve Özerbaş, 2020; Sarı ve Akbaba-Altun, 2015) olduğu da görülmektedir.

Covid-19 pandemi süreci ile ilgili olarak gerçekleştirilen çalışmalarda konu alanı olarak sıklıkla karşılaşılan alanın tıp olduğu, buna kıyasla eğitim alanında gerçekleştirilen çalışmaların daha sınırlı olduğu belirtilmektedir (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Covid-19 salgını sürecinde sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde, Covid-19 dönemi genel eğitim süreçleri ve uygulamaları (Erdem, 2020; Özer ve Suna, 2020), yürütülen eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerin belirlenmesi ve salgın sürecinin eğitime etkisine yönelik öğretmen, öğrenci veya eğitim yöneticisi görüşlerinin belirlenmesi (Bozkurt, 2020a; Çakın ve Külekçi-Akyavuz, 2020; Külekçi-Akyavuz ve Çakın, 2020) amaçlarına yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ayrıca salgın sürecinde yürütülen eğitim uygulamalarına farklı perspektiflerden yaklaşan derleme ve tarama çalışmalarının (Karakas, 2020; Bozkurt, 2020b; Sarı ve Sarı, 2020) da yürütüldüğü görülmektedir. Alanyazında bu sürece yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda özellikle Matematik dersine ilişkin yürütülen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu noktadan hareketle alanyazın genel olarak incelendiğinde eğitim, matematik öğretimi, uzaktan eğitim ve nihai olarak matematik dersinin uzaktan eğitim yolu ile yürütülmesi süreçlerine ilişkin olarak ele alınan konuların, içinde bulunduğumuz Covid-19 pandemi durumu ile birlikte farklı bir boyuta taşındığı görülmektedir. Uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilen matematik derslerine ilişkin öğretmen deneyimlerinin incelenmesinin bu noktada önemli olduğu düşünülmektedir. Süreçte edinilen deneyimlerden yola çıkılarak, ilerleyen dönemlerde gerçekleştirilecek uygulamalara yön vermenin daha kolay olacağı ve bu yaklaşım ile şekillendirilen eğitim-öğretim uygulamalarının daha etkili ve verimli olacağı düşünülmektedir. Bu durumlara bağlı olarak araştırmanın amacı, uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilen matematik derslerine ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin deneyimlerinin incelenmesidir. Araştırmanın amacına bağlı olarak süreçte şu sorulara cevap aranmıştır:

Uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilen matematik derslerine ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin;

- Yürütülen genel süreç ve bu sürecin öğrencilere katkısına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sürecin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Yüz yüze eğitim sürecine geçişte yaşanabilecek muhtemel durumlara ilişkin görüşleri ve bu durumlara bağlı olarak sunacakları öneriler nelerdir?

Yöntem

Araştırma, insanların yaşadıklarını nasıl yorumladıkları ve deneyimlerine kattıkları anlamlarla ilgilenen (Merriam, 2013) temel yorumlayıcı nitel araştırma deseni (Merriam, 2002) üzerine kurgulanarak, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirdikleri matematik derslerinin değerlendirmesini yapmaları beklenmiştir. Çalışma kapsamında bir grup öğretmenin yaptığı değerlendirmelerden yola çıkarak uzaktan eğitimle matematik öğretimi açıklanmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak adına (Yıldırım ve Şimşek, 2004) kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemine göre oluşturulmuştur. Bu doğrultuda 3 farklı ilin devlet okullarında görev yapan 38 gönüllü sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin 15'i Van, 13'ü İstanbul ve 10'u Edirne ilinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo1. Çalışma grubu betimsel bilgileri

		N
Cinsiyet	Kadın	30
	Erkek	8
Kıdem yılı	1-5 yıl	3
	6-10 yıl	13
	11 ve üstü yıl	22
Çalıştığı il	İstanbul	13
	Van	15
	Edirne	10

Veri Toplama Aracı

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirdikleri matematik dersi deneyimleri ile ilgili durumu anlayabilmemiz amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Anket formu oluşturulurken öncelikle konu ile ilgili literatür taraması yapılmış, ardından on adet açık uçlu sorudan oluşan form hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan anket formu 2 alan uzmanı tarafından da incelenmiştir. Uzman değerlendirmeleri sonucu gerekli düzeltmeler yapılarak ölçme aracına son hali verilmiştir. Aşağıda soru örnekleri bulunmaktadır:

- Uzaktan eğitim yolu verilen matematik derslerinin size göre en olumlu yanları neler oldu?
- Uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirdiğiniz matematik derslerini, normal eğitim süreçlerinde yürüttüğünüz matematik çalışmalarını ile kıyasladığınızda, var olan durumu nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Uzaktan eğitim yolu ile yürütülen matematik derslerine ilişkin süreci bir kelime ile ifade etmeniz istense, kullanacağınız ifade ne olur?
- Uzaktan eğitim yolu ile verilen matematik derslerine ilişkin deneyimleriniz sonucunda, yapılabilecek çalışmalar konusunda ne gibi önerilerde bulunursunuz?

Hazırlanan sorular öğretmenlere e-posta aracılığıyla ulaştırılmıştır. Sorulara cevap veren katılımcılar yine e-mail aracılığıyla cevaplarını araştırmacılara göndermişlerdir.

Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılan, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde verdikleri matematik derslerine ilişkin yorumlarını ortaya çıkarmaya yönelik açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama aracı ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Kodlama sistemi ile yapılan analizlerde, kodlama yoluyla veri içinde örüntülerin, temaların ve kategorilerin keşfedilmesini içeren (Patton, 2014) tümevarımsal yaklaşımdan yararlanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için 2 farklı araştırmacı tarafından bağımsız olarak yapılan analiz sonuçları karşılaştırılarak ortaya çıkan uyumsuzluklar giderilmiş ve kategorilere son hali verilmiştir. Yine analizin güvenilirliği kapsamında çarpıcılık, açıklayıcılık, çeşitlilik ve uç örnekler ölçütleri (Merriam, 1998) dikkate alınarak doğrudan alıntılar yapılmıştır. Alıntılar daha anlaşılır hale getirebilmek için sınıf öğretmenleri Ö1, Ö2 şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca kodların başına öğretmenin görev yaptığı ilin baş harfi eklenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirdikleri matematik derslerine ilişkin deneyimlerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtların analiz sonuçları sunulmuştur. Bu kapsamda öncelikle sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim yolu ile yürüttükleri matematik derslerinin öğrencilere katkısına dair bulgular Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilen matematik derslerinin, öğrencilere katkısına ilişkin değerlendirme

	f	%
Katkısı oldu	19	50
Katkısı olmadı	10	26.3
Kısmen katkısı oldu	9	23.6

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların yarısı, uzaktan eğitim sürecinde yürütülen matematik çalışmalarının öğrencilere katkısının olduğunu (f=19) belirtmiştir. Öğrencilere katkı sağlanmadığını (f=10) belirten sınıf öğretmenleri ise genellikle öğrencilerden dönüt alamıyor olmayı, donanım yetersizliğini ve teknik aksaklıkları gerekçe göstermişlerdir. Öğrencilere kısmen katkı sağlandığını (f=9) belirten sınıf öğretmenleri yüz yüze eğitim kadar olmasa da öğrencilerin dersten soğumasının önüne geçildiğini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin konuyla ilgili ifadelerinden alıntılar bulunmaktadır.

“Çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Bu süreçte öğrencilerle iletişim içinde olmak çok güzel.” (EÖ11)

“Hiç yoktan iyidir diyerek faydalı olmaya gayret ediyorum. Çocuklar için yararlı olduğunu düşünüyorum. Okul gibi olmaz evet ama yine de çocuklarla bir bağımız oluyor.” (İÖ1)

“Verimli bulmuyorum.” (VÖ6)

Yapılan analizler sonucunda Edirne ilinden alınan verilerde yüksek oranda katkısı olduğuna dair ifadeler belirlenirken; İstanbul ve Van illerinden alınan verilerde benzer oranda olumlu ifadeler olduğu tespit edilmiştir. Katkısı olmadığına dair ifadelerin çoğunlukta olduğu Van ili verilerinin alındığı öğretmenler, çocukların tamamında bilgisayar bulunmamasını, kırsalda yaşayan öğrencilerin internete erişim imkânlarının olmamasını ve kırsalda çalışan velilerin çocuklarına vakit ayıramamalarını gerekçe göstermişlerdir.

Tablo 3’de sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim yolu ile verilen matematik dersleri ile yüz yüze eğitimle verilen matematik derslerini karşılaştırmalarına ilişkin değerlendirmeleri sunulmuştur.

Tablo 3. Uzaktan eğitim yoluyla verilen matematik dersleri ile yüz yüze eğitimle verilen matematik derslerinin karşılaştırılmasına yönelik değerlendirme

	f	%
Uzaktan eğitim normal eğitimin yerini tutamaz	28	73.6
Uzaktan eğitim normal eğitim kadar olmasa da faydalı	10	26.3

Yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin yaklaşık 2/3’sinden fazlası uzaktan eğitim ile yürütülen matematik derslerinin, yüz yüze eğitimle verilen matematik derslerinin yerini tutamayacağını (f=28) ifade etmiştir. Diğer öğretmenler ise uzaktan eğitim sürecindeki matematik derslerinin yüz yüze eğitimdeki kadar olmasa da faydalı olduğunu (f=10) belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin konuyla ilgili ifadelerinden alıntılar bulunmaktadır.

“Tabi ki de okulda yüz yüze eğitimin yerini tutamaz. Uzaktan eğitimde öğrenciler telefonda takip ediyorlar, küçük bir ekranda uzun süre öğrencinin dikkatini sağlamak çok zor.” (VÖ9)

“Tabi ki yüz yüze eğitimin yerini tutmaz. Fakat velilerimizin büyük desteği ile sıkıntıları en aza indirmeyi başardık.” (EÖ2)

“Yüz yüze eğitim kadar etkili olmasa da çocukların tamamen uzaklaşmadan eğitime devam etmesini sağlıyor. Matematik soyut olduğu için somutlaştırmak yan yana iken daha rahat ve verimli.” (İÖ5)

Elde edilen İstanbul iline ait verilerde yüksek oranda uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar olmasa da faydalı olduğuna dair ifadeler tespit edilmiştir. Edirne ve Van illerinde görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin çoğu, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağını belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitim yolu ile verilen matematik derslerinin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Uzaktan eğitim yolu ile verilen matematik derslerinin olumlu ve olumsuz yanlarına yönelik değerlendirme

	f	%
Olumlu yönler		
Öğrencinin süreçten kopmaması	10	26.3
Konu tekrarlarının fazlalığı	6	15.7
Etkinlik/örnek paylaşımının fazlalığı	6	15.7
Velilerin sürece dâhil olması	5	13.1
Farklı anlatım tekniklerinin kullanılabilmesi	3	7.8
Motivasyon sağlıyor olması	3	7.8
Öğrenme biçimlerini farklılaştırması	2	5.2
Odaklanmayı sağlaması	2	5.2
Zamandan tasarruf sağlaması	1	2.6
Olumsuz yönler		
Öğrencilerden dönüt alamama	8	21
Her öğrenciye ulaşılamaması	8	21
Karşılıklı etkileşimin olmaması	5	13.1
Öğretim materyallerinin yeterince kullanılamaması	5	13.1
Uygulama gerektiren konuların yarım kalması	3	7.8
Öğrencilerin yaşadığı teknik aksaklıklar	3	7.8
Ölçme-değerlendirmede kısıtlılıklar	3	7.8
Dikkat süresinin azalması	2	5.2
Veli desteği alınamaması	1	2.6

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların tamamının süreçteki matematik derslerinin hem olumlu hem de olumsuz yanlarının olduğunu belirttiği tespit edilmiştir. Buna göre uzaktan eğitim yolu ile yürütülen matematik derslerinin olumlu yanları; öğrencinin süreçten kopmaması (f=10), konu tekrarlarının fazlalığı (f=6), etkinlik/örnek paylaşımının fazlalığı (f=6), velilerin sürece dahil olması (f=5) ve farklı anlatım tekniklerinin kullanılabilmesi (f=3) olarak belirtilmiştir. Olumlu yönlerle ilişkin olarak bu verileri; motivasyon sağlıyor olması (f=3), öğrenme biçimlerini farklılaştırması (f=2), odaklanmayı sağlaması (f=2) ve zamandan tasarruf sağlaması (f=1) izlemiştir. Uzaktan eğitim yolu ile yürütülen matematik derslerinin olumsuz yanları ise; öğrencilerden dönüt alamama (f=8), her öğrenciye ulaşılamaması (f=8), karşılıklı etkileşimin olmaması (f=5), öğretim materyallerinin yeterince kullanılamaması (f=5), uygulama gerektiren konuların yarım kalması (f=3), öğrencilerin yaşadığı teknik aksaklıklar (f=3), ölçme-değerlendirmede kısıtlılıklar (f=3), dikkat süresinin azalması (f=2) ve veli desteği alınamaması (f=1) olarak ifade edilmiştir.

Yapılan analizlerde üç ilde de katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitim yolu ile yürütülen matematik derslerine ilişkin olumsuz yanları açıklarken dönüt alamama ve anlık kontrollerin yapılamamasını ortak gerekçe olarak gösterdikleri belirlenirken; Aşağıda öğretmenlerin konuyla ilgili ifadelerinden alıntılar bulunmaktadır.

“Bireysel çalışma yok. Uygulama gereken konular var ölçme birimleri, kesirler gibi bunlar eksik kalıyor... Veli evde ilgilenmek zorunda kaldı. Bu iyi oldu.” (EÖ9)

“Akran eğitiminden çok sık faydalanıyordum birleştirilmiş sınıflarla çalıştığım için çok faydalı oluyordu bu süreçte bundan faydalanamadık. Dokunsal materyal kullanamıyoruz canlı derslerde bu da eksi bir durum... Çocuklar yeni bir eğitim platformuyla tanıştı. Ders dinlemek için alternatif yollar keşfetti. Anlamadıkları konuyu farklı kaynaktan araştırıp öğrenmeyi keşfettiler.” (VÖ5)

“Çoğu öğrenci yapmıyor. Geri dönüt olmayınca konuların anlaşıldığından emin olamıyorum... Öğrenciler dersleri tamamen bırakmadılar. En azından bazıları. Yeni konular tam oturmasa da önceki konular tekrar edilerek kalıcı oldu.” (İÖ4)

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecindeki veli dönütlerine ilişkin görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Veli dönütlerine ilişkin değerlendirme

	f	%
Olumlu dönütler alıyorum	21	55.2
Olumsuz dönütler alıyorum	19	50
Dönüt alamıyorum	2	5.2

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların yarısına yakını uzaktan eğitim sürecine yönelik veli dönütlerinin olumlu (f=21) olduğunu belirtirken, hemen hemen aynı oranda katılımcı ise olumsuz veli dönütleri (f=19) aldığını ifade etmiştir. Dönüt alamadığını (f=2) belirten sınıf öğretmenleri velilerin ilgisizliğini gerekçe göstermişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin konuyla ilgili ifadelerinden alıntılar bulunmaktadır.

“Okul zamanındaki yaklaşımlarla hemen hemen aynı yaklaşımlar var. Normal süreçlerde ilgili olan velilerim daha gayretli ve süreçten memnunar ama normal süreçlerde ilgili olmayan velilerim şimdi de bir gayret göstermiyorlar, sürekli bahaneler üretiyorlar. En üzücü olanı da o öğrencilerin eğitimlere verimli katılmıyor olmaları.” (İÖ1)

“Veliler işin içinden çıkamıyor bir an önce okulların açılmasını diliyor.” (VÖ14)

“Veliler zamanla çocuklarda oluşan isteksizlik nedeni ile zorlanıyor.” (EÖ11)

Elde edilen verilerde sınıf öğretmenlerinin üç ilde de, yüz yüze eğitimde ilgili olan velilerin uzaktan eğitim sürecinde de öğrencilerle ilgilendikleri ve dönütlerinin olumlu olduğu; yüz yüze eğitim sürecinde ilgisiz olan velilerin ise bu süreçte ya dönüt vermedikleri ya da durumdan şikâyet ederek olumsuz dönüt verdiklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Tablo 6’da sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinin yeniden planlanmasına yönelik görüşlerine dair bulgular sunulmuştur.

Tablo 6. Uzaktan eğitim sürecinin yeniden planlanmasına ilişkin görüşler

	f	%
Etkinlik ağırlıklı planlama	11	28.9
Temel konular ağırlıklı planlama	9	23.6
Sistemsal sorunların giderildiği planlama	8	21
Değişiklik yapılmayan planlama	6	16.2
Diğer	4	10.5

Yapılan analizler sonucunda etkinlik ağırlıklı planlama (f=11) yapabileceğini belirten öğretmenlerin yanında temel konuların ağırlıklı olduğu bir planlama (f=9) yapabileceğini belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Alt yapının iyileştirilmesi, her çocuğun kolaylıkla internete bağlanmasının sağlanması, donanım eksiklerinin tamamlanması gibi sistemsal sorunların giderildiği bir planlama (f=8) yapabileceğini belirten öğretmenlerden daha düşük oranda öğretmen de mevcut planlamanın gayet yeterli olduğunu ve değişiklik yapılmadan (f=6) aynen kullanılabilirliğini ifade etmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin bir kısmı, geri dönüt alınabilen ya da yaptırımları olan bir süreç planlamak gibi çeşitli (f=4) görüşler bildirmiştir.

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda İstanbul iline ait verilerde temel konular ağırlıklı bir planlamaya ait görüşlerin yoğunlukta olduğu, Van iline ait verilerde sistemsal sorunların giderildiği bir planlamaya yönelik ifadelerin fazla olduğu ve Edirne iline ait verilerde etkinlik ağırlıklı bir planlamaya ilişkin görüşlerin yoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Aşağıda öğretmenlerin konuyla ilgili ifadelerinden alıntılar bulunmaktadır.

“Öğrencilerin kazanımları gerçekleştirebilmelerine olanak sağlayacak evde uygulayabilecekleri etkinlik ve çalışmaların ders anlatımlarını desteklemesi üzerine bir planlama yapardım. Daha çok uygulama yaptırıp sonuç çıkarma üzerine planlama yapardım.” (EÖ5)

“Farklı bir yöntemim olmazdı.” (İÖ2)

“Tüm öğrencilerin kolayca ulaşabileceği, internet gerektirmeyen matematik dersi uygulamalı bir sistem oluştururdum ve öğrenme hızı bireysel olarak devam ederdi. Sistemde gerekli etkinlik, gerekli geri dönüş olan bir uygulama planlanabilirdi. Ya da öğrencilerin internet gerektirmeyen bir uygulama

ile canlı ders anlatımı olabilirdi. Veliler zamanla çocuklarda oluşan isteksizlik nedeni ile zorlanıyor.” (VÖ9)

“Ülke genelinde eğer yöresel ve bölgesel farklılıklar ortadan kalksaydı uzaktan eğitim daha başarılı planlanabilirdi ileriye yönelik daha kaliteli eğitim verebilirdik.” (VÖ15)

Sınıf öğretmenlerinin telafi eğitimlerinde yapılması gerekenlere ilişkin görüşlerine dair bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Telafi eğitimlerinde matematik çalışmalarına ilişkin yapılması gerekenlere yönelik görüşler

	f	%
Tekrar	22	57.8
Seviye tespit değerlendirmeleri	7	18.4
Ders süresini arttırma	6	15.7
Diğer	3	7.8

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun telafi eğitimlerinde tekrar çalışmalarına (f=22) yer verilmesi gerektiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca yüz yüze eğitime dönüldüğünde seviye olarak karma sınıflarla karşılaşılacağını düşünen öğretmenler, seviye tespit değerlendirmelerinin (f=7) yapılması gerektiğini ifade ederken ders sürelerinin arttırılmasının (f=5) da tespit edilen görüşler arasında yerini aldığı görülmüştür. Belirlenen temalar haricinde oyunlarla öğretime ağırlık verilmesi ya da Müzik ve Görsel Sanatlar derslerinin yerine telafilerin yapılması gibi çeşitli (f=3) görüşler bildirilmiştir.

Elde edilen verilerin analizleri sonucunda üç ilde de telafi eğitimlerinin konu tekrarları odaklı düzenlenmesine ilişkin ifadelerin yoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Aşağıda öğretmenlerin konuyla ilgili ifadelerinden alıntılar bulunmaktadır.

“Konularla ilgili sınav yapılıp durum değerlendirilmesi yapılmalı. Kimin ne durumda olduğu belirlenmeli ona göre nerden başlanacağı tespit edilmeli.” (İÖ4)

“Bütün ünitelerin en başından hızlı bir tekrarı yapılmalı 2.dönem konularına biraz daha önem verilmeli.” (VÖ14)

“Kısaca özet bilgi ve ilgi çekici oyunlaştırılmış etkinliklerle telafinin çok zaman alacağını düşünüyorum.” (EÖ4)

Tablo 8’de uzaktan eğitim yolu ile yürütülen matematik derslerine ilişkin süreci tanımlamaya yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Tablo 8. Uzaktan eğitim yolu ile yürütülen matematik derslerine ilişkin süreci tanımlamaya yönelik görüşler

	f	%
Başarılı / Yeterli	15	39.4
Kısmen yeterli	12	31.5
Başarısız / Yetersiz	8	21
Diğer	3	7.8

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim yolu ile yürütülen matematik derslerine ilişkin süreci tanımlamaya yönelik görüşlerini incelediğimizde, katılımcı öğretmenlerin yarısına yakınının süreci başarılı/ yeterli (f=15) bulduklarına ilişkin ifadeler kullandığı; bazı sınıf öğretmenlerinin tam verim alınamasa da öğrencilerin eğitimden soğumaması adına süreci kısmen yeterli (f=12) buldukları tespit edilmiştir. Uzaktan eğitimin hiçbir şekilde sınıf ortamındaki eğitimin yerini tutamayacağını gerekçe gösteren öğretmenler süreci başarısız/yetersiz (f=8) bulduklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin konuyla ilgili ifadelerinden alıntılar bulunmaktadır.

“Küçük adımlarla büyük başarılar elde etme umudu şeklinde ifade edebilirim.” (İÖ5)

“Herkes ulaşamadığımız ve yüz yüze eğitim kadar etkili olamadığımız için başarısız.” (VÖ6)

“Yüz yüze olduğu gibi verimli olmasa da iyi idare ediyorum.” (EÖ10)

Yapılan analizler sonucunda İstanbul ve Edirne illerine ait verilerde sürecin başarılı/yeterli olduğuna yönelik tanımlamaların fazla olduğu belirlenirken; Van iline ait verilerde zorluk, tam öğrenmenin

sağlanamaması, öğrencilerin tamamına ulaşamama gibi gerekçelerle sürecin kısmen yeterli olduğuna ilişkin tanımlamaların yoğunlukta olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9’da sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim yolu ile verdikleri matematik dersi deneyimleri sonucunda diğer meslektaşlarına ve yüz yüze eğitime başladıktan sonrası için yapılabilecek çalışmalara yönelik önerilerinin analizleri bulunmaktadır.

Tablo 9. Uzaktan eğitim yolu ile verilen matematik derslerine ilişkin deneyimler sonucunda yapılabilecek çalışmalar konusunda öneriler

	f	%
Meslektaşlarına Öneriler		
Ders hazırlığı yapılması	15	39.4
Öğrencilerden kısa video kayıtları istenmesi	9	23.6
Öğrencilere dönüt verilmesi	8	21
Uzaktan eğitim sürecinin öğrenciye açıklanması	6	15.7
Yüz Yüze Eğitime Başladıktan Sonrasına Yönelik Öneriler		
Konu tekrarları	12	31.5
Uzaktan eğitimle verilen tüm konuları baştan anlatma	10	26.3
Telefi dersleri	6	15.7
Eksik konuları tamamlama	6	15.7
Diğer	4	10.5

Yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim yolu ile verdikleri matematik dersi deneyimleri sonrasında diğer meslektaşlarına yönelik olarak; ders hazırlığı yapmaları (f=15), öğrencilerden kısa video kayıtları istemeleri (f=9), öğrencilere dönüt vermeleri (f=8) ve süreci öğrenciye açıklamaları (f=6) konularında önerilerde buldukları belirlenmiştir. Yüz yüze eğitime başladıktan sonrasına yönelik ise; konu tekrarlarının yapılması (f=12), tüm konuların baştan anlatılması (f=10), telafi derslerinin yapılması (f=6) ve eksik konuların tamamlanması (f=6) hususlarında önerilerde buldukları görülmüştür. Yine aynı sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim yolu ile verdikleri matematik dersi deneyimleri sonrasında diğer meslektaşlarına ve yüz yüze eğitime başladıktan sonraki sürece yönelik olarak; araştırmada belirlenen temaların dışında, uyum sorununu önlemek, konsantrasyon sorununu önlemek, sosyal mesafeye ilişkin sorunları çözmek gibi çeşitli (f=4) önerilerde buldukları tespit edilmiştir. Aşağıda öğretmenlerin konuyla ilgili ifadelerinden alıntılar bulunmaktadır.

“Uzaktan eğitim sürecine bütün öğrenciler katılım sağlamadığı veya katılımı sağlanamadığından 16 Mart sonrasına denk gelen bütün kazanımların yeni eğitim-öğretim yılında telafi eğitimi yoluyla öğrencilere kazandırılmalıdır.” (VÖ13)

“Uzaktan eğitim sürecinde işlenen konuların, yüz yüze eğitime geçildiğinde tekrar edilip anlaşılmayan hususların üzerinde durulacağını düşünüyorum. Öğrenciler okula döndüklerinde konulara ilişkin testler yapıp hangi konu ne kadar anlaşılmış tespit edilmeli. Eksiklikler giderilmeli.” (İÖ2)

“Öğrenciye mutlaka uygulamayı anlatmak gerekiyor. Videolarla, birebir telefonla bir de çalışmaların mutlaka kontrolünün öğretmen tarafından yapılması ve hataların hemen düzeltilmesi çok önemli.” (EÖ3)

Elde edilen veriler sonucunda sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde edindikleri deneyimlerden yola çıkarak diğer meslektaşlarına verdikleri önerilerde İstanbul ve Van illerinde ders hazırlığının yapılmasına ilişkin ifadeler yoğunlukta; Edirne iline ait verilerde öğrencilere dönüt verilmesine yönelik ifadeler yoğunluktadır. Yine sınıf öğretmenlerinin yüz yüze eğitime başladıktan sonra yapılabilecek çalışmalara yönelik önerileri incelendiğinde, Van ve İstanbul illerine ait verilerde bu süreçte işlenen konuların tamamını baştan anlatmaya yönelik ifadelerin fazla olduğu saptanırken, Edirne iline ait verilerde telafi dersleriyle eksikleri gidermeye yönelik ifadelerin fazla olduğu belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde verdikleri matematik dersleri konusunda deneyimlerine ilişkin görüşleri incelenerek, uzaktan eğitim sürecine yönelik deneyimleri

yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak elde edilen veri analizlerine göre ortaya çıkan sonuçlar sunulmuştur.

Elde edilen bulgular sonucunda katılımcı sınıf öğretmenlerinin yarısının uzaktan eğitim sürecinde yürütülen matematik çalışmalarının öğrencilere katkısının olduğunu belirttikleri; yüz yüze eğitim kadar olmasa da öğrencilerin dersten soğumasının önüne geçildiğini belirten sınıf öğretmenlerinin ise sürecin öğrencilere kısmen katkı sağladığını ifade ettikleri saptanmıştır. Öğrencilere katkı sağlanmadığını belirten sınıf öğretmenlerinin ise genellikle öğrencilerden dönüt alamıyor olmayı, donanım yetersizliğini ve teknik aksaklıkları gerekçe gösterdikleri belirlenmiştir. Özellikle katkısı olmadığına dair ifadelerin çoğunlukta olduğu Van ili verilerinin alındığı sınıf öğretmenlerinin, çocukların tamamında bilgisayar bulunmamasını, kırsalda yaşayan öğrencilerin internete erişim imkânlarının kısıtlı olmasını ve kırsalda çalışan velilerin çocuklarına vakit ayıramamalarını gerekçe gösterdikleri tespit edilmiştir. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde; Horzum, Özkaya, Demirci ve Alpaslan'ın (2013), Türkçe uzaktan eğitim araştırmalarını inceledikleri çalışmalarında, uzaktan eğitimin uygulanabilmesi için gerekli olan elektronik ortamların içerik, öğrenme yönetim sistemi ve iletişim araçları boyutuyla daha derinlemesine araştırılması gerekliliğinin ortaya çıktığını ifade etmişlerdir.

Yine çalışma kapsamında sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile yürütülen matematik derslerinin yüz yüze eğitimle verilen matematik derslerinin yerini tutamayacağını ve uzaktan eğitim sürecindeki matematik derslerinin yüz yüze eğitimdeki kadar olmasa da faydalı olduğunu belirttikleri saptanmıştır. Teknik aksaklıklara ilişkin ifadelerle çok karşılaşılmayan İstanbul ili verilerinde uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimdeki kadar olmasa da faydalı olduğuna dair görüşlerin, altyapı ve teknik dezavantajların öne çıktığı Van ili verilerinde ise uzaktan eğitim sürecinin yüz yüze eğitimle verilen matematik derslerinin yerini tutamayacağına ilişkin görüşlerin yoğunlukta olduğu saptanmıştır. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmada elde edilen bulgunun aksine gerek eş zamanlı gerekse de eş zamansız bir şekilde hizmet sunan uzaktan eğitim programları birebir gerçekleştirilebildiği için öğrencilerin sınıf ortamından daha fazla verim elde edebilmesinin mümkün olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Kırık, 2014). Benzer şekilde görselleştirmenin matematik eğitiminde kullanıldığında öğrencileri hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan olumlu yönde etkilediği yönünde tespitler olduğu görülmektedir (Sidekli, Gökbulut ve Sayar, 2013).

Elde edilen diğer bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin tamamının süreçteki matematik derslerinin hem olumlu hem de olumsuz yanlarının olduğunu belirttiği tespit edilmiştir. İfade edilen olumlu yanların; öğrencinin süreçten kopmaması, konu tekrarlarının fazlalığı, etkinlik/örnek paylaşımının fazlalığı, velilerin sürece dahil olması, farklı anlatım tekniklerinin kullanılabilmesi, motivasyon sağlıyor olması, öğrenme biçimlerini farklılaştırması, odaklanmayı sağlaması ve zamandan tasarruf sağlaması olduğu; olumsuz yanların ise İstanbul, Van ve Edirne illeri için öğrencilerden dönüt alamama, her öğrenciye ulaşılamaması, karşılıklı etkileşimin olmaması, öğretim materyallerinin yeterince kullanılamaması, uygulama gerektiren konuların yarım kalması, öğrencilerin yaşadığı teknik aksaklıklar, ölçme-değerlendirmede aksaklıklar, dikkat süresinin azalması ve veli desteği alınmaması olduğu saptanmıştır. Literatürde yer alan araştırma sonuçları incelendiğinde, ülkemizde öğrenci sayısının fazla olması durumunun sınıflardaki verimi düşürüyor olmasından dolayı uzaktan eğitimin bireysel gelişim açısından daha faydalı sonuçlar verebildiği ve aktarılan bilgiyi görsel-işitsel örneklerle pekiştirebilme şansı tanıdığı yönünde tespitlere yer verildiği görülmektedir. Bu tespitlere ek olarak, uzaktan eğitim uygulamalarının zaman ve mekân sınırlarını ortadan kaldırarak her yaş ve kesimden kişinin eğitim alma hakkına katkı sağlıyor olmasının son derece önemli olduğu şeklinde ifadelerle yer verildiği görülmektedir (Kırık, 2014). Diğer taraftan araştırma sonuçları ile ilişkilendirilebilecek bir bulgu olarak, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin, uzaktan eğitim süreçlerinin genel yapısından kaynaklanan sorunlara bağlı olarak öğretimle ve öğretim dışı konularla alakalı bazı gereksinimler içinde olduklarına dair tespitler olduğu da görülmektedir (Özer, 1990).

Yine bu çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda sınıf öğretmenlerinin yarısına yakınının uzaktan eğitim sürecine yönelik veli dönütlerinin olumlu olduğunu ifade ettikleri belirlenirken aynı oranda katılımcı öğretmenin de olumsuz dönütler aldığını ifade ettiği tespit edilmiştir. Dönüt alamadığını veya olumsuz dönüt aldığını belirten sınıf öğretmenlerinin, velilerin ilgisizliğini gerekçe gösterdikleri saptanmıştır. Bu noktada literatürde yer alan araştırma sonuçları incelendiğinde Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği uzaktan eğitim süreciyle ilgili olarak alınan kararların aileleri de büyük oranda

etkilediği; evlerinde uzaktan eğitim süreçleri ile eğitimlerine devam eden bütün öğrencilerin ailelerinin de eğitimlere katılmalarının dolaylı olarak sağlandığı ifadelerine yer verildiği görülmektedir (Kırmızıgül, 2020). Sınıf öğretmenlerinin genel olarak üç ilde de yüz yüze eğitimde ilgili olan velilerin uzaktan eğitim sürecinde de öğrencilerle ilgilendikleri ve dönütlerinin olumlu olduğu, yüz yüze eğitim sürecinde ilgisiz olan velilerin ise bu süreçte ya dönüt vermedikleri ya da durumdan şikâyet ederek olumsuz dönüt verdiklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular sonucunda sınıf öğretmenlerinin geri dönüt alınabilen ya da yaptırımları olan bir süreç planlamak gibi farklı görüşlerinin yanında, etkinlik ağırlıklı, temel konuların ağırlıklı olduğu, alt yapının iyileştirildiği, her çocuğun kolaylıkla internete bağlanmasının sağlandığı, donanım eksiklerinin tamamlandığı ve sistemsel sorunların giderildiği planlamaların yapılabileceğini belirttikleri saptanmıştır. Mevcut planlamanın gayet yeterli olduğu ve değişiklik yapılmadan aynen kullanılabileceği ifadeleri de görüşler arasında yerini almıştır. İstanbul iline ait verilerde temel konular ağırlıklı planlamaya ait görüşlerin, Van iline ait verilerde sistemsel sorunların giderildiği planlamaya yönelik ifadelerin, Edirne iline ait verilerde ise etkinlik ağırlıklı planlamaya ilişkin görüşlerin yoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına paralel olarak Özer (1990), daha çok kişiye daha ucuz ve daha iyi eğitim sağlamanın amaçlandığı uzaktan eğitim süreçlerinde, amaçlananların gerçekleştirilebilmesi için sistemin iyi yapılandırılmasının ve iyi işletilmesinin büyük önem taşıdığını ifade etmiştir. Yazara göre bu amaçların gerçekleştirilebilmesi, sahip olunan uzaktan eğitim sisteminin bilimsel araştırmalar ve teknolojik yeniliklerle sürekli olarak beslenip geliştirilmesi ile mümkün olacaktır.

Yine elde edilen bulgular sonucunda sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun telafi eğitimlerinde tekrar çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini, ders sürelerinin artırılması gerektiğini, gerekçe olarak yüz yüze eğitime dönüldüğünde seviye olarak karma sınıflarla karşılaşılacağını gösteren sınıf öğretmenlerinin seviye tespit değerlendirmelerinin yapılması gerektiğini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bulgular sonucunda üç ilde de telafi eğitimlerinin konu tekrarları odaklı düzenlenmesine ilişkin ifadelerin yoğunlukta olduğu saptanmıştır. Yılmaz (2016) eğitim süreçlerinde yeni teknolojilerin kullanıldığı öğrenme ortamları oluştuğunu ve oluşan bu yeni öğrenme ortamlarının bir sonucu olarak öğretmenlerin de sahip olması gereken rollerinin değiştiğini belirtmiştir. Değişen roller ile birlikte öğretmenlerin teknolojik ortamdaki etkinlikler ile ilgili çeşitliliği planlaması, süreci araç-gereç, materyal ve teknolojik ürünler odaklı olarak öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde düzenlemesi gerektiğini ifade etmiştir. Milli Eğitim Bakanı Sayın Ziya SELÇUK, yapılacak olan telafi eğitimlerinde öncelikle öğrencilerin akademik seviyelerinin tespitinin yapılacağını ve temel derslerin yoğunluklu olacağı telafi derslerinin yıl içerisinde devam edeceğini ifade etmiştir (MEB, 2020a).

Elde edilen diğer bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim yolu ile yürütülen matematik derslerine ilişkin süreci tanımlarken, süreci başarılı/ yeterli ve tam verim alınamasa da öğrencilerin eğitimden soğumaması adına kısmen yeterli bulduklarına dair ifadelerin yoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında bazı katılımcı öğretmenlerin de süreci başarısız/yetersiz bulduğuna yönelik ifadelerde buldukları saptanmıştır. İstanbul ve Edirne illerine ait bulgularda sürecin başarılı/yeterli olduğuna yönelik tanımlamaların, Van iline ait bulgularda ise sürecin kısmen yeterli olduğuna ilişkin tanımlamaların yoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada literatür incelendiğinde, ülkemizde nüfusun yoğunluğuna bağlı olarak öğrenci sayısının da çok olduğu ve bu nedenle uzaktan eğitim kavramının sürekli gündemde tutulduğu; ancak öğrenci sayısındaki çokluktan dolayı hizmetlerin istenen düzeyde ve kalitede olmasının zorlaştığı yönünde tespitler olduğu görülmektedir (Adıyaman, 2002).

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular sonucunda sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim yolu ile verdikleri matematik dersi deneyimleri sonrasında diğer meslektaşlarına yönelik; ders hazırlığı yapmaları, öğrencilerden kısa video kayıtları istemeleri, öğrencilere dönüt vermeleri ve süreci öğrenciye açıklamaları konularında önerilerde buldukları saptanmıştır. İstanbul ve Van illerinde ders hazırlığının yapılmasına ilişkin ifadelerin, Edirne iline ait bulgularda öğrencilere dönüt verilmesine yönelik ifadelerin yoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Yüz yüze eğitime başladıktan sonrasına yönelik ise sınıf öğretmenlerinin; konu tekrarlarının yapılması, tüm konuların baştan anlatılması, telafi derslerinin yapılması ve eksik konuların tamamlanması hususlarında önerilerde buldukları tespit edilmiştir. Van ve İstanbul illerine ait bulgularda bu süreçte işlenen konuların tamamını baştan anlatmaya yönelik öneri ifadelerinin, Edirne ilinde ise telafi dersleriyle eksikleri gidermeye yönelik

öneri ifadelerinin fazla olduğu saptanmıştır. Milli Eğitim Bakanı Sayın Ziya Selçuk yaptığı açıklamada EBA TV'nin yaz döneminde olacağı gibi gelecek yıl da devam edeceğini, hiçbir öğrencinin herhangi bir konuda eksiğinin kalmasını istemediklerini, eksiklerin tamamlanması için telafi eğitimlerinin yanı sıra EBA TV'den de yararlanılabileceğini ifade etmiştir (MEB, 2020b).

Elde edilen sonuçlar ışığında uzaktan eğitim sürecinde yürütülen Matematik derslerinin olumlu yönleri kadar olumsuzluklarının da olduğu anlaşılmakta ve dolayısıyla uzaktan eğitim Matematik derslerini daha etkili hale getirecek bir içerikle düzenlenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca uzaktan eğitim sürecini düzenlerken ülke genelinde yöresel ve bölgesel farklılıkları ortadan kaldırarak eğitim kalitesinin artırılabilmesi düşünülmektedir. Özellikle dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrenciler için teknik imkânların iyileştirilmesi ve bu süreç için gerekli donanımın sağlanması önerilmektedir. Öğretmen-öğrenci-veli iş birliğinin önemini yeniden anlaşıldığı bu günlerde, uzaktan eğitim sürecinin tekrar yapılandırılması durumunda sürecin tüm paydaşlara açıklanarak kavratılmasının ve eş güdümlü çalışmanın sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada araştırma sonuçlarının, yeni araştırmalara ve sürece dair gerçekleştirilecek planlamalara katkı sunacağı düşünülmektedir.

Not: **1669-44488** numaralı proje desteklerinden ötürü İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'ne teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 92-97.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Batdal-Karaduman, G. (2018). İlköğretim birinci kademe matematik programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. H. Babacan, T. Soldatovic, N. D. Dzanic, G. Mıhladız(Ed.). *Eğitim Bilimlerinde Akademik Araştırmalar* içinde (ss.329-345). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Boz, İ. ve Özerbaş, M.A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde teknoloji kullanımlarına ilişkin görüşleri. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 4(2), 56-66.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020a). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Bozkurt, A. (2020b). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd*, 6(3), 112-142.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Cullen, C.J., Hertel, J. T. ve Nickels, M. (2020). The roles of technology in mathematics education. *The Educational Forum*, 84 (2), 166-178.
- Çakın, M. ve Külekçi-Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Doğan, O. ve Kılıç, H. (2019). Matematik öğrenme fırsatları: Fark etme ve harekete geçme. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 1-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7593>.
- Erdem, İ. (2020). Koronavirüse (Covid-19) karşı Türkiye'nin karantina ve tedbir politikaları. *Turkish Studies*, 15(4), 377-388. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43703>
- Ersoy, Y. (2005). Matematik eğitimini yenileme yönünde ileri hareketler-I: Teknoloji destekli matematik öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(2), 51-63.
- Eygü, H. ve Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36-59.
- Fidan, M. (2016). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve epistemolojik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 536-550. DOI:10.16986/HUJE.2016016666.
- Hansson, S.O. (2020). Technology and mathematics. *Philosophy&Technology*, 33, 117-139.

- Horzum, M. B., Özkaya, M., Demirci, M. ve Alpaslan, M. (2013). Türkçe uzaktan eğitim araştırmalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-100.
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(17), 174-184.
- Işık, A.H., Karacı, A., Özkaraca, O. ve Biroğul, S. (2010). Web tabanlı eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, Muğla Üniversitesi.
- Karakaş, M. (2020). Covid-19 salgınının çok boyutlu sosyolojisi ve yeni normal meselesi. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 40(1), 541-573. <https://doi.org/10.26650/SJ.2020.40.1.0048>.
- Karakaya, F., Yantırı, H., Yılmaz, G. ve Yılmaz, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin STEM etkinlikleri hakkında görüşlerinin belirlenmesi: 4. sınıf örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 1-14.
- Karal, H. ve Abdüsselam, M.S. (2009). Matematik derslerinde kullanılabilir bir öğretim yazılımı geliştirme çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 124-146.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94. DOI: 10.17829/midr.20142110299.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- Kurnaz-Yaşar, E. (2019). *Çok yönlü gelişimsel matematik öğretimi uygulamalarının öğretmen ve öğrencilerin gelişimine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Kutluca, T., Birgin, O. ve Gündüz, S. (2018). Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi'nde yayımlanmış makalelerin içerik analizi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9(2), 390-412.
- Külekiç-Akyavuz, E. ve Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 723-737. DOI: <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140>.
- Marpa, E.P. (2021). Technology in the teaching of mathematics: An analysis of teachers' attitudes during the COVID-19 pandemic. *International Journal on Studies in Education (IJonSE)*, 3(2), 92-102.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı matematik dersi öğretim programı*. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%20C4%B0K%20C3%96%20C4%9ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020a). <https://www.meb.gov.tr/resm-egitim-ve-ogretim-kurumlari-icin-yuz-yuze-telafi-tamamlama-ve-uyum-egitimi-31-agustosta-baslayacak/haber/21055/tr>. Erişim Tarihi: 04.06.2020.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020b). <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-egitim-gundemini-degerlendirdi/haber/21082/tr>. Erişim Tarihi: 08.06.2020.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık (Özgün çalışma, 2009).
- Nasibov, F. ve Kaçar, A. (2005). Matematik ve matematik eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 339-346.
- Olkun, S. ve Toluk Uçar, Z. (2014). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. (6. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Oran, M. K. ve Karadeniz, Ş. (2007). İnternet tabanlı uzaktan eğitimde mobil öğrenmenin rolü. Akademik Bilişim'07-IX. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*. 31 Ocak- 2 Şubat 2007/ Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 376-394.
- Özer, B. (1990). Uzaktan eğitim sisteminin evrensel yapısı. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi*, (8) 569-594.
- Özer, M. ve Suna, H.E. (2020). COVID-19 Salgını ve Eğitim. M.Ş., A.Ö. ve C.K. (Editörler). Küresel Salgının Anatomisi İnsan ve Toplumun Geleceği içinde (s.171-192). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA).
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. 3. Baskıdan Çeviri. Bütün, M & Demir, S. B. (Edt.), Ankara: Pegem Akademi.

- Powers, R. ve Blubaugh, W. (2005). Technology in mathematics education: Preparing teachers for the future. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5(3/4), 254-270.
- Peters, H., Kruger, V. ve Fitzpatrick, E. (2018). Creative digital technology ideas for the secondary school mathematics classroom. *Australian Mathematics Teacher*, 74(4), 3-8.
- Sarı, E. ve Sarı, B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: Covid-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 49-63.
- Sarı, M.H. ve Akbaba-Altun, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine nitel bir araştırma. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(16), 24-49.
- Sen C. ve Ay, Z. S. (2017). The view of middle school mathematics teachers on the integration of science and technology in mathematics instruction. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(1), 151-170.
- Sidekli, S., Gökbulut, Y. ve Sayar, N. (2013). Dört işlem becerisi nasıl geliştirilir. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 31-41.
- Tatar, E., Kağızmanlı, T.B. ve Akkaya, A. (2013). Türkiye'deki teknoloji destekli matematik eğitimi araştırmalarının içerik analizi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 33-50.
- Tatar, E. ve Tatar, E. (2008). Fen bilimleri ve matematik eğitimi araştırmalarının analizi-I: Anahtar kelimeler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 89-103.
- Toptaş, V., Bodur, B. N. ve Usluoğlu, B. (2019). İlkokul öğretmenlerinin Matematik dersindeki ölçme ve veri işleme öğrenme alanına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (Özel Sayı), 1-15.
- Turhan-Turkkan, B. ve Arslan-Namlı, N. (2018). Matematik öğretiminde bilgisayar yazılımı kullanmaya yönelik lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 38-62.
- Tutkun, Ö.M., Öztürk, B. ve Demirtaş, Z. (2011). Matematik öğretiminde bilgisayar yazılımları ve etkililiği. *Dünyadaki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 133-139.
- Wikipedia, (2021). *Türkiye'de COVID-19 Pandemisi*. Erişim adresi: https://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye%27de_COVID-19_pandemisi
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, L. (2016, Mayıs). Teknoloji destekli eğitimde uygulanan sınıf yönetim modelleri. *5th International Vocational Schools Symposium'da sunulan bildiri*, University of Prizren, Prizren.
- Yılmazsoy, B. ve Kahraman, M. (2017). Uzaktan eğitim öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 9-29.
- Yorulmaz, A. ve Doğan, M. C. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin gerçekçi matematik eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 153-162.

Extended Abstract

Introduction

One of the precautions taken subject to the Covid-19 pandemic process has been the conduct of the distance education activities throughout our country. When the literature is reviewed in general, it is seen that the matters discussed related to the education and training processes have moved into another dimension with the Covid-19 pandemic process we are all facing. It is considered that examination of teachers' experiences regarding mathematics lessons conducted through distance education is important at this point. Based on the experiences gained in the process, it is considered that it will be easier to direct the practices to be carried out in the future and the education and training practices shaped by this approach will be more effective and efficient. Depending on these situations, the purpose of the study is to review the experiences of primary school teachers regarding mathematics lessons conducted through distance education. Depending on the purpose of the study, answers to the following questions were sought in the process:

Regarding the mathematics lessons conducted through distance education;

- What are the opinions of primary school teachers on the general process carried out and the contribution of this process to students?
- What are the opinions of primary school teachers on the positive and negative aspects of the process?
- What are the opinions of primary school teachers on possible situations that may be experienced in the transition to face-to-face education and their suggestions based on these situations?

Method

The study was designed as a basic interpretative qualitative research (Merriam, 2002), which concerns about how people interpret their experiences and the meanings they add to their experiences (Merriam, 2013) and then, the primary school teachers were expected to evaluate the mathematics lessons they carried out in the distance education process. Convenient sampling method was used as the sampling method in the study. Accordingly, the study group of the research consists of a total of 38 volunteer primary school teachers working in different primary schools in Van, Edirne and İstanbul provinces. A questionnaire form prepared by the researchers and consisting of open-ended questions was used as a data collection tool in the study. Content analysis was used in the analysis of the data obtained.

Result

As a result of the findings obtained, half of the participating primary school teachers stated that the mathematics studies carried out in the distance education process contributed to the students. Even though it is not like face-to-face education processes, it was determined that the primary school teachers who stated that students were prevented from taking a dislike to the lesson, set forth that the process partially contributed to the students. It was determined that primary school teachers who stated that there was no contribution to the students generally justified not getting feedback from students, lack of equipment and technical problems. According to other findings obtained, it was determined that all of the primary school teachers stated that the mathematics lessons in the process had both positive and negative aspects. It has been determined that positive aspects are as follows: the students are not detached from the process, more repetition of the subject, more sharing of activities/examples, involvement of parents in the process, using different expression techniques, providing motivation, differentiating learning styles, providing focus and saving time; and negative aspects are as follows: failure to get feedback from the students for İstanbul, Van and Edirne provinces, inability to reach every student, lack of mutual interaction, insufficient use of teaching materials, unfinished subjects that require practice, technical problems experienced by students, problems in assessment and evaluation, decreased attention span and lack of parent support.

Regarding the ongoing processes, it has been determined that the opinions on planning based on basic subjects in the data of İstanbul province, the expressions regarding the planning in which the systemic problems are solved in the data of Van province, and the opinions on the activity-oriented

planning in the data of Edirne province are focused. It was determined that most of the primary school teachers stated that they should include the repetition studies in the remedial education, the duration of the lessons should be increased, and the level assessment should be made by the primary school teachers who showed that as a justification, when returning to face-to-face education, mixed classes will be encountered in terms of level. As a result of the findings, it was determined that statements about the organization of remedial education focused on repetition of the subject were found to be intense in all three provinces.

Discussion and Conclusion

According to the data obtained as a result of the study, it was considered that primary school teachers thought that the mathematics studies carried out in the distance education process contributed to the students, and they stated that the parents' feedback about the process was generally positive. In addition, it was concluded that the primary school teachers made suggestions to determine the level before the remedial education and to include the repetition studies in this process, and the mathematics lessons carried out in the distance education process had both positive and negative aspects according to all primary school teachers.

In the light of the results obtained, it is understood that the Mathematics lessons carried out in the distance education process have both positive and negative aspects, and therefore the need to organize distance education with a content that will make Mathematics lessons more effective. In addition, it is considered that while organizing the distance education process, the quality of education can be increased by eliminating local and regional differences throughout the country. It is recommended to improve technical facilities especially for students living in disadvantaged regions and to provide the necessary equipment for this process. In these days, when the importance of teacher-student-parent cooperation is re-understood, it is considered that it is important to explain the process to all parties and to ensure coordinated study in case the distance education process is restructured. At this point, it is considered that the results of the study will contribute to new studies and plans to be realized regarding the process.



**Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen
Adaylarına Yönelik
Matematiksel Merak Ölçeği:
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**

**Mathematical Curiosity Scale for
Primary School Teachers and
Teacher Candidates: Validity
and Reliability Study**

Büşra USLUOĞLU¹
Veli TOPTAŞ²

doi: 10.38089/iperj.2021.43

Geliş Tarihi: 04.01.2021

Kabul Tarihi: 06.02.2021

Yayınlanma Tarihi: 31.03.2021

Öz: Bu çalışmanın amacı, MEB’de aktif olarak görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ve eğitim fakültelerinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının matematik dersine yönelik meraklarını nelerin cezbe ettiği ve öğretim yaparken bu cezbin nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin öğrencilerinin algılarının belirlenebilmesi için bir ölçek geliştirmektir. Matematiksel meraka ilişkin farklı boyutları belirlenen 37 maddelik taslak ölçek 2019-2020 eğitim öğretim yılında toplamda 120 sınıf öğretmeni ve öğretmen adayı ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen ve uzmanlardan alınan görüşlerden sonra 15 madde ölçekten çıkarılmıştır. Toplamda 22 madde olarak oluşturulan ölçek, 294 sınıf öğretmeni ve öğrenim görmekte olan 241 sınıf öğretmeni adayı toplamda 535 kişiye uygulanmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesinde literatür tarama, madde oluşturma, içerik geçerliği (uzman görüşüne başvurma), ön deneme ile geçerlik ve güvenilirlik hesaplama aşamaları izlenmiştir. Analiz sırasında SPSS 25 paket programı Faktör Analizi ile ölçeğin 3 boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Araştırmacılar oluşan boyutlardaki soruların ortak noktaları ve uzmanlarla yaptıkları görüş alışverişlerinden sonra sırasıyla bu boyutlara ‘bilinmeyi bilme isteği’, ‘yenilik arayışı’, ‘başarı arzusu’ isimlerini vermişlerdir. Ayrıca KMO Kaiser-Meyer-Olkin (Örneklem Oluşturma Uygunluğu Ölçümü) değerinin 0.79, güvenilirlik çalışması için hesaplanan iç tutarlık katsayı (Cronbachalpha) değerinin $\alpha=0.85$ olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular ile ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Merak, matematiksel merak, sınıf öğretmenleri, ölçek geliştirme

Abstract: The aim of this study is to develop a scale in order to determine how the curiosity of primary school teachers and primary school candidates is attracted to mathematics lesson and how they should be used for their students while teaching. The 37-item draft scale with different dimensions of mathematical curiosity was piloted with a total of 120 primary school teachers and teacher candidates in the 2019-2020 academic year. The scale, which consists of 22 items in total, was applied to a total of 535 people, 294 primary school teachers and 241 primary school teacher candidates who are currently studying. In the development of the measurement tool, the stages of literature review, item creation, content validity (seeking expert opinion), and validity and reliability calculation were followed. During the analysis, it was determined that the scale consists of 3 dimensions with the SPSS 25-Factor Analysis program. Researchers named these dimensions "desire to know the unknown", "novelty seeking", "desire for success", respectively, after the common points of the questions in the dimensions and the exchange of opinions they made with the experts. In addition, the KMO Kaiser-Meyer-Olkin (Sampling Fit Measurement) value was found to be 0.79 and the internal consistency coefficient (Cronbach alpha) calculated for the reliability study was $\alpha = 0.85$. With the findings obtained, it was concluded that the scale was valid and reliable.

Key Words: Curiosity, mathematical curiosity, primary school teachers, scale development

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye, busrausluoglu38@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7152-6419>

²Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye, vtoptas@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8852-1852>

Giriş

Yapılan yenilikler ve gelişen teknolojiyle birlikte matematik ve matematiksel düşünmeye olan ihtiyaç da günbegün artmaktadır. Matematik öğretiminin temelinde yer alan ve öğrenmeye motive eden pek çok faktör arasında merak da yerini almıştır. Ne kadar şanslıyız ki eğitim sistemimizin belki de en önemli bölümünü oluşturan çocuklarımız doğdukları günden beri görüp hissettikleri her şeyi merak ederler. Öğrenme işine gerek ailesinin gerekse çevresindekilerin de etkisiyle çocuklar çoktan başlamışlardır. Bu öğrenme alanlarından birisi de elbette matematik ve matematiksel düşünmedir. Erken yaşlardan itibaren matematik eğitimi alan öğrencilerimiz aslında okul öncesi eğitimleriyle birlikte matematiksel düşünmeyi tanımış ve bu düşünme sisteminin içine dahil olmuşlardır. Yaşları itibarıyla okul öncesi ve ilkokul çocukları iyi birer gözlemci olup çevresinde olanlara hâkim olmaya çalışmaktadırlar.

Her çocuk öğrenmeye ‘Bu ne?’, ‘Bu ne işe yarıyor?’, ‘Ben nasıl doğdum?’ vs. gibi sorular sorarak başlar. Çocukların merakları ve ilgileri, öğrenmelerinin temeli olan sorulara cevap bulmalarına ve öğrenme fırsatı yakalamalarına olanak sağlamaktadır (Ginsburg, Cannon, Eisenban ve Pappas, 2006). Bildiğimiz gibi insanlar doğdukları andan itibaren düşünür, konular ve kavramlar üzerine kafa yorar, sorular sorar, şaşırır, meraklanır, meraktan keyif alır, yeni tutumlar ve bakış açıları geliştirir ve fikirlerini değiştirirler. Aynı zamanda farklı görüşler edinir, birbirlerinin konuşma ve fikir edinme haklarına saygı duyar, birbirlerini dinler, birbirlerinin fikirlerine cevap verir, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirir, düşüncelerini ve duygularını ifade ederler. Bu kadar etkiyi tepkiye veya düşünceye dönüştürmek için bireyi cesaretlendiren en önemli etken merak ve onun getirileridir. Merak; çocukların öğrenme motoru, yetişkinlerin ise harekete geçmesini sağlayan motividir.

Webster New College Dictionary merakı 'öğrenme veya bilme arzusu' olarak tanımlar; bu nedenle matematiksel merak, 'matematiği öğrenme veya bilme arzusu' olarak tanımlanabilir (Knuth, 2002). Bir matematik probleminin kendisi ve çözümü gelecek keşiflerin yolunu açabilme yetisindedir. Matematiksel merak çocuklarda sadece problem çözmeye değil ayrıca gerçekleri arama ve bulma girişimlerini de geliştirmektedir. Özellikle matematiğe ihtiyaç duyduğumuz bu çağda, böylesine bir matematiksel arzu öğrencilerinin sahip olmasını istediğimiz bir özelliktir. Bununla birlikte, matematiksel merak, matematik öğrenme ya da bilme arzusundan daha fazlasını içerir. Matematiksel merak, bir problemi bitirdikten sonra matematiksel açıdan ilginç problemler ortaya koyarak matematiksel fikirleri keşfetme arzusunu da içerir. Aynı zamanda birey matematiği gündelik hayatına indirgeyebilmeli, ve karşılaştığı sorunları ya da olayları matematiksel anlamda yorumlayabilmelidir. Merak, öğrenme sürecinde gelişmek için çok önemlidir, kişinin merak etmesiyle birlikte, kendi zihninde sorunu çözmek için bir itici güç bulması kaçınılmazdır. Bu doğrultuda sadece sorunu çözmekle kalmaz, gerçeği bulabilir.

Özellikle son yirmi yılda, öğrencilerin matematikle ilgili inançlarının incelenmesi, matematik eğitimi araştırmaları alanında giderek daha fazla ilgi görmüştür. Matematik ve matematik öğrenimine ilişkin olumlu inançlar, matematikte yeterliliğin temel bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (De Corte, 2008) Yapılan araştırmalarda çocukların ilgi ve meraklarının öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini ancak bu durumun çocukların başarıları üzerine etkisini inceleyen çalışmalar yapılmadığı görülmektedir (Shah, Weeks, Richards ve Kacirotii, 2018). Buna ek olarak ‘merak’ ile ilgili yapılan çalışmaların pek çoğu öğrencilere olan etkisi, öğretmenler ve öğretmen adaylarının görüşleri ile ilgili olduğu gözlemlenmiştir (Deringöl vd., 2010; Koç ve Karatekin, 2013). Özellikle ülkemiz kapsamında merak kavramını matematik ve matematiksel düşünme üzerinde ölçebilecek bir ölçüğe rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın amacı başarıyı etkileyen, ilgi ve duygu çeşitlerinden biri olan merakın öğretimde en önemli görevlerden birine sahip olan sınıf öğretmenleri ve halen eğitim fakültelerinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel merak ile ilgili görüşlerini ölçmek amacıyla kullanılabilir bir ölçek oluşturmaktır.

Çalışmanın Amacı

Dünya genelinde son yıllarda öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin matematiğe olan merak, ilgi, kaygı, algıları araştırılmış (Öztop ve Toptaş, 2019; Rayahu, 2019) ve bu kaygıların azaltılması ile ilgilerinin artırılması için türlü çalışmalar yapılması gerektiği tartışılmıştır.

Bu çalışma ile araştırmacılar matematiği hem bir bilim dalı olarak hem de öğretimi yapılan bir ders olarak ele almış ve merak duygusu ile herhangi bir bağı olup olmadığını açıklığa kavuşturmayı amaçlamışlardır. Bu doğrultuda eğer bir bağ var ise bunun sınıf öğretmenleri ve eğitim fakültelerinde eğitim gören sınıf öğretmeni adayları üzerinde nasıl anlamlılık gösterdiğini çeşitli değişkenlerle ölçmek ve değerlendirmek için araştırmacılar bir ölçek geliştirmişlerdir.

Yöntem

Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematiksel Merak Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik çalışmasının hangi aşamalarda gerçekleştiği ve çalışma grubunun özellikleri aşağıda sunulmuştur. Araştırmada katılımcıların matematiksel merakını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlayan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, random örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan, 2019-2020 öğretim yılında üniversitelerin Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 241 öğretmen adayı (151 kadın, 90 erkek) ve halen MEB'de aktif görev yapmakta olan toplam 294 sınıf öğretmeni (186 kadın, 108 erkek) oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 165'i 3. sınıf düzeyinde; 129'u ise 4. Sınıfta öğrenim görmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kıdem yılları ise 139'unun 0-10 yıl; 54'ünün 11-20 yıl ve 48'inin ise 21 yıl ve sonrası olarak belirlenmiştir.

Veri Toplanması

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının matematiksel meraklarını ölçmeyi amaçlayan ölçeğin geliştirilmesi için alan yazında yer alan aşamalar dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2011). Dolayısıyla ölçek geliştirme sürecinde şu aşamalar izlenmiştir:

1. *Madde Havuzu Oluşturulması:* Alanyazın taraması yapılarak merak ve matematiksel meraka ilişkin alanlar belirlenmiştir. Araştırmacılar ölçek maddelerini hazırlamadan önce merakın matematikle olan ilişkisi hakkında geniş çaplı bir literatür taraması yapmış ve halihazırda yurtiçi ve yurtdışı kaynaklarda matematik merakını ölçen bir ölçeğe rastlamadıkları için diğer derslerin merak ölçekleri ve psikoloji/sosyoloji alan yazında yer alan ölçeklerinde yer alan ifadeleri incelemişlerdir (Kashdan, 2009; Acun, Kapıkıran ve Kabasakal, 2013; Landrum, Hilgard, Akin, Li ve Kahan, 2016). Elde edilen ölçek ifadeleri merak ve matematik konu çerçevesinde yeniden düzenlenmiş ve toplam 57 ifade ile taslak ölçeğin madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçek 5'li Likert tipi ölçektir. Likert tekniğiyle yapılan araçlar, cümleler ve her cümleye verilen cevap formatlarının bir setinden oluşur. Genel olarak tamamen katılıyorum seçeneğinden hiç katılmıyorum seçeneğine doğru beş dereceli bir format kullanılır. Araçtan puanları elde edebilmek için her maddenin puanları toplanır. Tamamen katılıyorum, hiç katılmıyorum gibi beş dereceli cevap formu 1'den 5'e kadar olan değeri ortaya koyar (Tekindal, 2009, s.88). Bu ölçekte de belirlenen olumlu ve olumsuz maddeler 5'li Likert, "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum", "kesinlikle katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir.

2. *Kapsam Geçerliliğinin Belirlenmesi:* Kapsam geçerliliği, ölçülmek istenen özellikler için kullanılan maddelerin nicelik ve nitelik olarak yeterliliği anlamına gelmektedir. Testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı (özelliği) nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığını ifade eden kapsam geçerliliğini belirlemede kullanılan mantıksal yollardan biri de uzman görüşlerine başvurmadır (Büyüköztürk, 2011). Bu aşamada araştırmalar oluşturdukları madde havuzunda yer alan ifadeleri derleyip alandaki uzmanlara (matematik ve sınıf eğitimi alanında uzman üç doçent doktor ve sınıf eğitimi alanında yüksek lisans yapan iki öğrenci) görüş ve önerilerini alınmak üzere sunulmuştur. Uzmanlar inceledikleri soruların bazılarını birbirleriyle benzer bulduklarını beyan etmişlerdir. Ayrıca bazı soruların dil ve anlatımında daha sade bir yola gidilmesini önermişlerdir. Uzmanların değerlendirmeleri ışığında maddeler yeniden gözden geçirilmiş benzer sorular bir araya getirilmiş ya da taslak ölçekten çıkarılmıştır ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Böylece taslak ölçeğin son hali 37 madde olarak ele alınmıştır. Bunlardan 35'i olumlu ve 2'si olumsuzdur.

3. *Ölçme Aracının Uygulanması*: Ölçek maddelerinin son halinin test edilmesi amacıyla Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 120 kişilik sınıf öğretmeni adayı ile pilot gruba uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamalarından sonra demografik bilgilerde dahil olmak üzere toplam 25 madde (üç tanesi demografik bilgi) olarak hazırlanan ölçek toplamda okuldaki 241 sınıf öğretmenine ve üniversitelerin eğitim fakültesi 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 294 sınıf öğretmeni adayına uygulanmıştır. Katılımcıların her birine Google Form üzerinden ulaşılmış ve veriler bu platform üzerinden kaydedilmiştir. Katılım süresi ortalama 5 ila 7 dakika sürmüştür.

4. *Yapı Geçerliliğinin Belirlenmesi*: KMO değeri .796 ve Barlett testi sonucu $p=0.000$ bulunarak faktör analizine uygunluğu görülen ölçme aracının yapı geçerliliğini belirleyebilmek için sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarından elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi araştırmacılarca belirlenen maddeler arasından aynı yapıyı ya da niteliği ölçen maddelerin belirlenerek gruplandırılması ve az sayıdaki bu anlamlı üst yapılarla ölçmenin açıklanmasını amaçlayan bir analiz tekniğidir (Büyüköztürk, 2011). Bu süreçte, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi sonuçları, maddelerin ortak faktör varyans değerleri, özdeğer çizgi grafiği, temel bileşenler analizi sonuçlarından yararlanılmıştır. Faktör analizinde varimax (döndürme) tekniği kullanılmıştır. Araştırmadaki tüm analizler SPSS 25 paket programı aracılığıyla yapılmıştır.

5. *Güvenirliliğin Belirlenmesi*: Veri toplama aracının güvenilirliği Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı analiz edilmiştir. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı değeri, ölçeğin test puanları arasındaki iç tutarlılığının bir ölçüsüdür ve 0.70 ve üzeri değerler ölçeğin güvenilirliği için yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2011).

6. *Veri Toplama Aracına Son Şeklinin Verilmesi*: Ölçeğin uygulanması sonrasında ölçekteki bazı maddeler yeniden düzenlenmiş ve ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçeğin son hali 22 maddeden oluşmaktadır. Bunların 21'i olumlu ve 1'i olumsuzdur.

Verilerin Analizi

Pilot gruba uygulanan ölçekten alınan sonuçlar ışığında ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizi yapmaya uygun olup olmadığını araştırmak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Verilerin faktör analizine uygun çıkmasından sonra örneklem yeterliliğini incelemek amacıyla Anti-imageCorrelationMatrix'in diyagonal değerleri incelenmiştir. Diyagonal değerleri 0,40'tan düşük olan maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra evrendeki verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği Barlett testi ile kontrol edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem olan açımlayıcı faktör analizine başvurulmuştur (Büyüköztürk, 2011). Ölçek maddelerinin kaç tane önemli faktörü ya da yapıyı ölçtüğüne karar vermek amacıyla faktör öz değerlerine dayalı olarak çizilen çizgi grafiği incelenmiştir. Faktörleştirme tekniklerinden temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Ayrıca faktörlerin kendileri ile yüksek ilişki veren maddeleri bulması ve faktörlerin daha kolay yorumlanması amacıyla dik döndürme tekniklerinden varimax (döndürme) tekniği tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2011).

Bulgular

Bu bölümde ölçek aracının geliştirilmesi sürecinde izlenen analizlere yer verilmiştir.

Faktör Analizi

Örneklem grubundan elde edilen verilerin faktör analizi yapmak için uygun olup olmadığı KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı ve Bartlett küresellik testi ile açıklanabilir (Büyüköztürk, 2011). Veri setinin faktör analizine uygun olması için KMO değerinin .50'den büyük olması, veri setinin faktör analizine mükemmel bir biçimde uyumlu olması için ise KMO değerinin .90'a yakın değerde olması gerektiği bilinmektedir (Kalaycı, 2006). Çalışmada yapılan analiz sonucunda elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Matematiksel Merak Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları

KMO	.796	
Küresel Barlett Testi	Ki-Kare	4467.990
	Sd	231
	P	.000

Tablo 1 incelendiğinde KMO değerinin 0.796 olduğu görülmektedir. Bu değere göre faktör analizi yapmak için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu belirlenmiştir. Bartlett testi ise $p=0.000$ şeklinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre korelasyon matrisi için faktör analizi yapmak uygundur. Ayrıca ölçeğin kaç faktörden oluştuğunu belirleyebilmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, araştırmacının ölçme aracının ölçtüğü faktörlerin sayısı hakkında bir bilgisinin olmadığı, belli bir hipotezi sınamak yerine, ölçme aracıyla ölçülen faktörlerin doğası hakkında bir bilgi edinmeye çalıştığı inceleme türüne denir (Tavşancıl, 2006). Yapılan ilk analiz sonucunda özdeğeri 1 ve üzerinde olan üç faktör olduğu belirlenmiştir. Yapılan ilk analize ilişkin bulgular Tablo 2'dedir.

Tablo 2. Matematiksel Merak Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Özdeğer	Varyans Açıklama Yüzdesi (Toplam)	Varyans Açıklama Yüzdesi (Birikimli)
1	8.968	24.237	24.237
2	3.237	8.748	32.986
3	2.702	7.303	48.289

Tablo 2'ye göre taslak ölçekte özdeğeri 1 ve üzerinde olan üç faktör olduğu görülmektedir. Bu faktörlerin varyansa yaptığı toplam katkı ise %48.289'dur. Tablo 3'te üç faktörden oluşan Matematiksel Merak Ölçeği'nin varyans açıklama yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 3. Matematiksel Merak Ölçeği Faktör Varyans Açıklama Yüzdeleri

Faktör	Özdeğer	Varyans Açıklama Yüzdesi (Toplam)	Varyans Açıklama Yüzdesi (Birikimli)
1	7.397	33.623	33.623
2	2.177	9.895	43.519
3	1.175	7.496	51.015

Tablo 3'te görüldüğü gibi birinci faktörün varyans açıklama yüzdesi 33.623, ikinci faktörün varyans açıklama yüzdesi 9.895, üçüncü faktörün varyans açıklama yüzdesi ise 7.496'dır. Üç faktör ile açıklanan toplam varyans ise 51.015 olarak belirlenmiştir. Çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 40 ile % 60 arasında olması yeterlidir (Büyüköztürk, 2007). Bu açıklamaya göre ölçeğin açıkladığı varyans oranının yeterli olduğu açıklanabilir. Matematiksel merak ölçeğinin döndürülmüş temel bileşenler analizi (varimax) sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Matematiksel Merak Ölçeğinin Döndürülmüş Bileşen Matrisi

Madde No	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3
17	.813		
20	.694		
18	.693		
16	.638		
13	.634		
15	.610		
2	.606		
19	.559		
12	.540		
8	.512		
3	.456		
6		.744	
14		.730	
22		.725	
5		.664	
4		.656	
7		.613	
21		.429	
9			.737
10			.635
1			.607
11			.570

Tablo 4 incelendiğinde birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükü değerleri 0.81 ile 0.45 arasında; ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükü 0.74 ile 0.42 arasında ve üçüncü faktördeki maddelerin faktör yükü ise 0.73 ile 0.57 arasında olduğu görülmektedir.

Araştırmacıların yapmış olduğu faktör analizi sonucunda birinci faktörde 11, ikinci faktörde 7, üçüncü faktörde ise 4 madde olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar ölçeğin alt boyutlarını isimlendirmişlerdir. Birinci faktör için “Bilinmeyi Bilme İsteği” (Madde 5,7, 14, 21, 24, 29, 31, 32, 33, 34, 35), ikinci faktör için “Yenilik Arayışı” (Madde 9, 11, 12, 13, 28, 36, 37) ve üçüncü faktör için “Başarı Arzusu” (Madde 2, 18, 19, 20) isimleri uygun görülmüştür. Araştırmacıların geliştirdiği ölçek çalışmada ek olarak sunulmuştur (EK-1). Ayrıca ölçeğin güvenirlik analizi Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak yapılmıştır. Matematiksel Merak Ölçeği’ne ve alt boyutlarına yönelik hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Matematiksel Merak Ölçeği İç Tutarlılık Katsayıları

Faktör	Madde Sayısı	İç Tutarlılık Katsayısı
Bilinmeyi Bilme İsteği	11	0.81
Yenilik Arayışı	7	0.79
Başarı Arzusu	4	0.71
Ölçek Toplamı	22	0.85

Tablo 5’te Matematiksel Merak Ölçeği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının her bir faktör için aldığı değerlere yer verilmiştir. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı 0.85’tir. Bu verilerin değerleri ile ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel meraklarına ilişkin bir ölçek geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmanın sonucunda geçerlik ve güvenirliği kanıtlanmış 22 maddelik bir matematiksel merak ölçeği oluşturulmuştur. Ölçeğin genel olarak Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.85’tir. Bununla birlikte ölçeğin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adayları için kullanımının uygunluğu açısından yeterli olduğu söylenebilir. Ölçeğin üç alt boyutu için de iç tutarlılık katsayıları 0.81 ile 0.71 arasında olduğu için ölçek güvenilir yorumu yapılabilir.

Birinci faktörde yer alan maddeler, sınıf öğretmenleri ve adaylarının matematikle alakası olan konularda bilinmeyen durumları ne ölçüde açıklığa kavuşturduklarıyla ilgilidir ve “bilinmeyi bilme isteği” boyutunu oluşturmaktadır. İkinci faktördeki maddeler, matematikle ilgili yeniliklerin takibi ve araştırmalarıyla ilişkilidir ve “yenilik arayışı” olarak adlandırılmıştır. Son olarak üçüncü faktör başlığı altında yer alan maddeler matematiği başarıya ulaşmada bir adım olarak görme ile ilişkilendirilmiş ve bu boyut “başarı isteği” olarak adlandırılmıştır.

Bu ölçek sınıf öğretmenleri ve eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin meraklarının ne ölçüde olduğunu ve bu merakları doğrultusunda nasıl bir öğrenim gördükleri ve öğretim yaptıklarına dair cinsiyet, kıdem yılı, öğrenim sınıf düzeyi gibi çeşitli değişkenlere göre anlamlılık gösterip göstermediğini belirlemek için kullanılabilir. Ayrıca bu ölçek eğitim fakültelerinde farklı ana bilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları ve farklı branşlardaki öğretmenlerin matematiksel meraklarını ölçme amacıyla da geliştirilebilir. Bu ölçeğin kullanılması ile elde edilen verilere bağlı olarak sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe ilişkin meraklarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Acun, N., Kapikiran, S., & Kabasakal, Z. (2013). Merak ve keşfetme ölçeği II: Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16(31), 74.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 14. Baskı, Ankara: Pegem yayıncılık.
- De Corte, J. (2008). “Unraveling the Relationship between Students’ Mathematics-Related Beliefs and the Classroom Culture” in *European Psychologist*, Vol.13.

- Deringöl, Y., Yaman, Y., Özsarı, İ., ve Gülten, D. Ç. (2010). İlköğretim öğretmen adaylarının meraklılık düzeylerinin incelenmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*.
- Ginsburg, H. P., Cannon, J., Eisenband, J. G., ve Pappas, S. (2006). *Mathematical thinking and learning*. Handbook of Early Child Development. Oxford, England: Blackwell
- Kalaycı, S. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Teknikleri*. Ankara: Asil Publication Distribution.
- Kashdan, T. (2009). *Curious? Discover the missing ingredient to a fulfilling life*. William Morrow & Co.
- Knuth, E. J. (2002). Fostering mathematical curiosity. *The Mathematics Teacher*, 95(2), 126-130.
- Koç, H., & Karatekin, K. (2013). Coğrafya öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi Sayı: 28, İstanbul*.
- Landrum, A., Hilgard, J., Akin, H., Li, N., & Kahan, D. (2016). Measuring Interest in Science: The Science Curiosity Scale. *CogSci*.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational Research Fundamentals For The Consumers* (3rd ed.). Addison Wesley: New York.
- Öztop, F., & Toptaş, V. (2019). İlkokul Öğrenci Velilerinin Matematik Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Elementary Education Online*, 18(3).
- Rahayu, C., Putri, R. I. I., & Hartono, Y. (2019, February). On curiosity to introduce mathematics in early childhood. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1166, No. 1, p. 012032). IOP Publishing.
- Shah, P.E., Weeks, H.M., Richards, B., ve Kaciroti, N., (2018) Early childhood curiosity and kindergarten reading and math academic achievement. *Pediatric Research*, 2018; doi: 10.1038/s41390-018-0039-3
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi için Araç Oluşturma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematiksel Merak Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Matematik dersinin temel taşlarından birinin merak olduğuna inanırım.					
2. Öğrendiğim bilgilerin matematikte bir anlam ifade edip etmediğini merak ederim.					
3. Sayıların birbirleriyle olan ilişkisini araştırmak hoşuma gider.					
4. 'Matematik dersinde başarılı olmak için neler yapılmalıdır?' konusunda birkaç paragraf yazabilirim.					
5. Matematikle ilgili bilimsel çalışmaları ve güncellemeleri takip etmek hoşuma gider.					
6. Antik Mısır'da yapılmış oranlı ölçülerle inşa edilen yapıların (piramitler, lahitler vs.) matematikle olan ilişkisini anlatan belgeseller izlemek ilgimi çeker.					
7. Matematikle ilgili TV programları izlemeyi severim.					
8. Sudoku çözmeyi ve çözerken bulamadığım sayıların üzerine düşünmekten zevk alırım.					
9. Matematiğin günlük hayattaki işlerimizi kolaylaştırdığına inanırım.					
10. Matematiğin gündelik hayatla ilişkisini açıklayan çalışmalar dikkatimi çeker.					
11. Matematikle alakalı konuları dinlemeyi/ konuşmayı sıkıcı bulurum.					
12. Matematiğe olan merakımın çocukluğuma dayandığını söyleyebilirim.					
13. Matematikle ilgili konularda daha kolay konsantre olurum.					
14. Fibonacci sayıları, pi sayısı, altın oran v.s gibi özel sayıların keşfini her zaman merak eder ve araştırırım.					
15. Bir matematik problemi çözerken sağlamasını mutlaka merak eder ve yaparım.					
16. Çözmekte zorlandığım matematik sorularının cevabını merak eder ve bulana kadar rahat edemem.					
17. Matematik problemlerindeki bilinmeyenler her zaman ilgimi çeker.					
18. Bir matematik sorusunun nasıl oluşturulduğunu merak ederim.					
19. Çözmekte zorlandığım matematik probleminde cevaptan çok ipucunu merak eder ve öğrenmek isterim.					
20. Çevremdeki her şeyin (icatlar, örüntüler, mühendislik v.s) matematikle olan ilgisini merak ederim.					
21. Matematiksel formüllerin nasıl keşfedildiğini merak ederim.					
22. Yeni gördüğüm bir matematik materyalinin işlevselliğini merak ederim. (Ne işe yarar?, Nasıl kullanılır? vs.)					

Extended Abstract

In recent years, curiosity, interest, anxiety and perceptions of students, teachers and parents towards mathematics have been researched all over the world (Öztop & Toptaş, 2019; Rayahu, 2019) and it has been discussed that various studies should be done in order to reduce anxiety and develop their interests.

With this study, the researchers considered mathematics both as a science discipline and as a lesson to be taught, and aimed to clarify whether it has any connection with the sense of curiosity. In this direction, if there is a connection, researchers have developed a scale to measure and evaluate how it shows significance on primary school teachers and primary school teacher candidates studying at education faculties with various variables.

The aim of this study is to develop a scale in order to determine how the curiosity of primary school teachers and primary school teacher candidates is attracted to mathematics lesson and how they should be used for their students while teaching. The 37-item draft scale with different dimensions of mathematical curiosity was piloted with a total of 120 primary school teachers and teacher candidates in the 2019-2020 academic year. The scale, which consists of 22 items in total, was applied to a total of 535 people, 294 primary school teachers and 241 primary school teacher candidates who are currently studying. In the development of the measurement tool, the stages of literature review, item creation, content validity (seeking expert opinion), and validity and reliability calculation were followed. During the analysis, it was determined that the scale consists of 3 dimensions with the SPSS 25-Factor Analysis program. Researchers named these dimensions "desire to know the unknown", "novelty seeking", "desire for success", respectively, after the common points of the questions in the dimensions and the exchange of opinions they made with the experts. In addition, the KMO Kaiser-Meyer-Olkin (Sampling Fit Measurement) value was found to be 0.79 and the internal consistency coefficient (Cronbach alpha) calculated for the reliability study was $\alpha = 0.85$. With the findings obtained, it was concluded that the scale was valid and reliable.

Introduction

With the innovations and developing technology, the need for mathematics and mathematical thinking is increasing day by day. It has taken its place in "curiosity" among many factors that are at the basis of mathematics teaching and motivate learning. Our children, perhaps the most important part of our education system, are so lucky that they wonder about everything they have seen and felt since the day they were born. Children have already started the learning issue with the influence of both their family and those around them.

As we know, from the moment people are born, they think, reflect on issues and concepts, ask questions, get surprised, curious, enjoy curiosity, develop new attitudes and perspectives, and change their minds. At the same time, they acquire different views, respect each other's right to speak and have ideas, listen to each other, respond to each other's opinions, develop their listening and speaking skills, and express their thoughts and feelings.

A math problem itself and its solution are capable of paving the way for future discoveries. Mathematical curiosity improves not only problem-solving skills of children, but also their ability to search and find facts. Especially in this age when we need mathematics, such a mathematical desire is a feature we want students to have. At the same time, the individual should be able to include mathematics in his daily life and interpret the problems or events he / she encounters mathematically. Mathematical curiosity also includes the desire to explore mathematical ideas by posing mathematically interesting problems after finishing a problem.

Especially in the last two decades, the study of students' beliefs about mathematics has received increasing attention in the field of mathematics education research. Especially in our country, there is no scale that can measure the concept of curiosity on mathematics and mathematical thinking. The aim of this study is to develop a scale about mathematical curiosity that can be used to measure the opinions of primary school teachers, who have one of the most important tasks in teaching, and primary school teacher candidates, who are currently studying at education faculties.

Method

The stages of Mathematical Curiosity Scale for Primary School Teachers and Teacher Candidates: The validity and reliability study and the characteristics of the study group are presented below. In this study, which aims to develop a scale for determining the mathematical curiosity of the participants, the survey model was used. The 37-item draft scale with different dimensions of mathematical curiosity was piloted with a total of 120 primary school teachers and teacher candidates in the 2019-2020 academic year. The scale, which consists of 22 items in total, was applied to a total of 535 people, 294 primary school teachers and 241 primary school teacher candidates who are currently studying. In the development of the measurement tool, the stages of literature review, item creation, content validity (seeking expert opinion), and validity and reliability calculation were followed. During the analysis, it was determined that the scale consists of 3 dimensions with the SPSS 25-Factor Analysis program.

Result

Whether the data obtained from the sample group are suitable for factor analysis can be explained with the KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) coefficient and Bartlett's test of sphericity (Büyüköztürk, 2011). It is known that the KMO value should be greater than .50 for the data set to be suitable for factor analysis, and the KMO value should be close to .90 for the data set to be perfectly compatible with the factor analysis (Kalaycı, 2006, the KMO value is 0.796. It was determined that the sample size was sufficient to perform factor analysis according to this value. Bartlett test was found significant as $p = 0.000$. According to this result, it is appropriate to perform factor analysis for the correlation matrix. As a result of the factor analysis performed by the researchers, it was determined that there were 11 items in the first factor, 7 items in the second factor, and 4 items in the third factor. Researchers named the sub-dimensions of the scale. "Desire to Know the Unknown" for the first factor (Items 5,7, 14, 21, 24, 29, 31, 32, 33, 34, 35), for the second factor "Novelty Seeking" (Items 9, 11, 12, 13, 28, 36, 37) and "Desire for Success" (Item 2, 18, 19, 20) for the third factor were deemed appropriate.

Discussion and Conclusion

As a result of this study, which aims to develop a scale on the mathematical curiosity of primary school teachers and primary school teacher candidates, a 22-item mathematical curiosity scale with proven validity and reliability was created. The overall Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale is 0.85. However, it can be said that the scale is sufficient in terms of its suitability for use for primary school teachers and primary school teacher candidates. Since the internal consistency coefficients for all three sub-dimensions of the scale are between 0.81 and 0.71, it can be interpreted that the scale is quite reliable.

The items in the first factor are about to what extent primary school teachers and candidates clarify the unknown situations in subjects related to mathematics and constitute the "*desire to know the unknown*" dimension. The items in the second factor are related to the pursuit and research of innovations related to mathematics and it has been named as "*novelty seeking*". Finally, the items under the third factor title were associated with seeing mathematics as a step in achieving success and this dimension was named as "*desire for success*".

Mathematical Curiosity Scale For Primary School Teachers And Teacher Candidates

	I totally disagree	I disagree	I am undecided	I agree	I totally agree
1. I believe that curiosity is one of the foundations of math class.					
2. I wonder if the information I have learned makes any sense in mathematics.					
3. I like to investigate the relationship between numbers.					
4. I can write a few paragraphs on "What should be done to be successful in mathematics?"					
5. I like to follow scientific studies and updates on mathematics.					
6. I am interested to watch documentaries explaining the relationship between mathematics and the structures (pyramids, sarcophagus, etc.) built with proportional measurements in Ancient Egypt.					
7. I like to watch TV shows about mathematics.					
8. I enjoy solving Sudoku and thinking over numbers that I cannot find while solving.					
9. I believe that mathematics makes our daily life easier.					
10. The studies explaining the relationship between mathematics and daily life attract my attention.					
11. I do not like listening / talking about topics related to mathematics.					
12. I can say that my interest in mathematics was rooted in my childhood.					
13. I concentrate more easily on math-related topics.					
14. I always wonder and investigate the discovery of special numbers such as Fibonacci numbers, pi number, golden ratio, etc.					
15. When solving a math problem, I always wonder and check again.					
16. I wonder the answer to the math questions I have difficulty in solving and I cannot be comfortable until I find it.					
17. I am always interested in the unknowns in math problems.					
18. I wonder how a math question is constructed.					
19. In a math problem I have difficulty in solving, I wonder more about the clue than the answer.					
20. I wonder if everything around me (inventions, patterns, engineering, etc.) has to do with mathematics.					
21. I wonder how mathematical formulas were discovered.					
22. I wonder about the functionality of a math material I just saw. (What is it for? How to use it? etc.)					



Bir Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Kardeş Çizimlerinin İncelenmesi

The Study of Sibling Drawings of Children Attending a Preschool Education

Filiz BENGİSU¹

Mine AKKAYNAK²

doi: 10.38089/iperj.2021.44

Geliş Tarihi: 17.01.2021

Kabul Tarihi: 15.02.2021

Yayınlanma Tarihi: 31.03.2021

Özet: Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitime devam eden 54-72 ay aralığındaki çocukların, kardeş algılarını resimler aracılığı ile incelemek ve elde edilen bulguları ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, çocukların kardeş kavramına ilişkin çizimlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanıldığı karma yöntem, araştırmanın modeli olarak belirlenmiştir. Alanyazında, kardeş ilişkilerini, kardeşi olan ve olmayan çocukların farklılıklarını resimler yolu ile inceleyen bir çalışmanın olmaması araştırmayı önemli kılmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Beylikdüzü İlçesinde faaliyet gösteren MEB'e bağlı bağımsız bir özel öğretim kurumundaki 81 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, "Kişisel Bilgi Formu", iki adet "Değerlendirme Formu" ve "Sonuç Formu" kullanılmıştır. Çalışma grubunun resim çizimleri, "bana bir kardeş resmi çiz" yönergesi ile başlamıştır. Çocukların çizdikleri figürlerin neler olduğu ve hangi sıra ile çizildikleri kaydedilmiştir. Çizimler esnasında çocukların davranışları gözlemlenmiş, çocuklara sorular yöneltilmiş ve bu sorulara verdikleri cevaplar yazılı olarak kaydedilmiştir. Resmin incelenmesinde her figür tek tek incelenmiştir. Çalışma yapılacak ortamın önceden belirlendiği, gizli kamera düzeneğinin yerleştirildiği ve odaklanmayı zorlaştıracak tüm görsellerin ortamdaki kaldırıldığı özel tefrişatlı derslikte, her çocuk resim çizme eylemini istediği sürede tamamlamıştır. Araştırmacı tarafından çocuklarla yüz yüze etkileşim kurularak tüm veriler bizzat kaynağından temin edilmiştir. Çalışmanın sonunda, çocukların yaptığı resimler ve sorulara verdikleri cevaplar arasında tutarlılık olduğu saptanmıştır. Tüm çocukların, kardeşi olsun veya olmasın, kardeş çizdikleri; kardeşi olmayan çocukların da kardeş çizimlerinde kuzen veya arkadaşlarını çizdikleri gözlemlenmiştir. Çizimlerinde kullandıkları kişi ve kompozisyonlarda genelde pozitif yansıtımda buldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Resim analizi, çocuk resmi, kardeş algısı, okul öncesi, eğitim.

Abstract: The main aim of this study is to examine the siblings' perceptions of children in the range of 54-72 months who are attending pre-school education through drawings and to reveal the findings obtained. With this purpose, the mixed method, in which quantitative and qualitative research approaches were used together, was determined as the model of children regarding the concept of sibling. The absence of a study in the literature that examined sibling relationships, differences of children with and without siblings through drawings makes the study important. The study group consisted of 81 children in an independent private education institution affiliated to the Ministry of National Education in Beylikdüzü, İstanbul in the 2019-2020 academic year. As data collection tools, "Personal Information Form", two pieces of "Evaluation Form" and "Result Form" were used. The drawings started with the instruction "Draw me a picture of a sibling". The figures drawn by the children and the order in which they were drawn were recorded. The behaviors of the children were observed during the drawings, questions were asked to the children and their answers to these questions were recorded in writing. In the examination of the drawing, each figure was examined one by one. In the specially furnished classroom, where the working environment was determined in advance, the hidden camera mechanism was placed and all the visuals that would make focusing difficult were removed from the environment, each child completed the act of drawing in the s/he wanted. All data were obtained from the source in person by interacting with the children face-to-face by the researcher. At the end of the study, it was determined that there was a consistency between the drawings that children made and the answers they gave to the questions. It has been observed that all children whether they have siblings or not, drew siblings; children without siblings also drew cousins or friends in their drawings. It has been determined that they generally reflected positively in the people and compositions they used in their drawings.

Key Words: Drawing analysis, sibling drawing, sibling perception, pre-school, education

¹ İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye, filizbengisu@stu.aydin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5095-2048>

² Dr. Öğr. Üyesi İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye, mineakkaynak@aydin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5799-9164>

Giriş

Eğitim, bireyin davranışlarında çevre ve bilgi etkileşimi sonucu, planlı ve programlı şekilde, istenen hedeflere ulaşma yönünde değişiklik meydana getirme sürecidir. Eğitim, yaşam boyu sürer. Anne karnında başlayıp bir bebeğin dünyaya gelmesi ile ömür boyu devam eden bir süreçtir (Küçükahmet, 2011). Eğitim, bireyin davranışlarında çevre ve bilgi etkileşimi sonucu, planlı ve programlı şekilde, istenen hedeflere ulaşma yönünde değişiklik meydana getirme sürecidir (Tezcan, 2012). Eğitim, yaşam boyu sürer. Anne karnında başlayıp bir bebeğin dünyaya gelmesi ile ömür boyu devam eden bir süreçtir.

Eğitimin ilk ve en önemli basamağı olan okul öncesi eğitim, çocuğun ailesinden sonra karşılaştığı ilk formal eğitim kurumudur (Civek ve Çakmak, 2019). Çocuğun dil, kişisel-sosyal, motor ve zihinsel gelişim alanlarını takip ederek, bu gelişim alanlarını pedagojik açıdan destekleyen; her çocuğun gereksinim duyduğu kazanım ve göstergeleri ona zamanında vererek çocukların yaşam yeterlilik düzeylerini geliştiren, onları ilkokula hazırlayan bir eğitim öğretim sürecidir. Aynı zamanda çocuğun içinde bulunduğu kültürel yapının değerlerini çocuğa aşılayan, çevresine uyum sağlayabilmesi için çocuğa zengin uyarıcı ve hazırlanmış bir öğrenme ortamı sunan, yapılandırılmış eğitim programlarının uygulandığı okul öncesi eğitim kurumlarında süregelen programlı bir eğitim sürecidir (Turaşlı, 2008). Okul öncesi eğitim çocuğun aile çevresindeki koşulları ne kadar iyi ve elverişli olursa olsun, yaşlılarıyla birlikte uygun sosyal bir ortamda ve uzman eğitimcilerin gözetiminde daha olumlu sonuçlar vermektedir (Yavuzer, 2012). Her çocuğun gelişimsel olarak sergilemesi beklenen ve okul öncesi eğitim programında kazanım ve göstergeler olarak anılan becerilerin ve özelliklerin yaşa uygun bir şekilde çocuklara etkinlikler içerisinde sunulması çocukların bu özellikleri daha yoğun bir şekilde deneyimleyerek edinmelerini sağlayacaktır ve bu durum da çocukların yaşam yeterlilik düzeylerini geliştirecektir (Yaka, Yalçın ve Denizli, 2014).

Kişinin içinde bulunduğu ilk sosyal ortam ailesidir ve aile ortamı kişinin çevresine yönelik algılarını şekillendirdiği ilk yerdir (Lyubomirsky, Della ve Matthew, 2010). Aile bireylerinden öğrenilenler, hayatın ilk yıllarında atılan sağlam temeller ve güvenli ilişkiler önemini yaşam boyu sürdürür. Bu bağlamda aile toplumun en küçük birimi olmasıyla birlikte insan hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Ebeveynlerin ve aile içindeki diğer bireylerin çocukla olan ilişkisi, çocuğun aile içindeki konumunu ifade eder. Çocuğa yöneltilen tutum ve davranış özellikle çocuğun ilk yaşantıların örülmesinde çok önemlidir (Yavuzer, 2012). Bu ilk yaşantılarının temel sağlam olabilmesi için aile içi ilişkilere çok dikkat etmek gerekir. Ebeveynlerin çocukla ilişkilerinin yanında birbirleriyle ilişkileri de çocuk üzerinde etkilidir. Bu nedenle aile içi ilişkileri bir bütün olarak ele almak gerekir (Knauth, 2000). Çocukların aileleriyle olan iletişimleri onların tüm gelişim alanları açısından önem taşır (Şansal, 2014). Çocukların aile içinde gördükleri tutum ve ilişkilerden öğrendiklerini davranışa döktükleri görülür. Ebeveynler çocukların birer aynası ve ilk öğreticileridir (Göktaş, 2010). Ebeveyn Tutumu; çoğu zaman ebeveynlerin ve çocuğun birbirleriyle etkilenmesini ifade eden ve bu etkileşimin sonucunda ortaya çıkan davranışların bütünüdür. Ebeveynler, çocuklarını büyütürken birtakım değişkenlerden etkilenecek çeşitli tutumlar geliştirirler. Anne babalardan görülen ve model alınan davranışlar değişkenlerden biridir. Bir başka değişken ise ebeveynlerin anne baba olma konusunda gösterdikleri istek ve kendilerini hazır hissetme durumlarıdır. Bunun için ebeveynlerin içinde buldukları çevresel etmenlerin etkili olduğu söylenebilir (Koç, 2015).

İnsanın anne babası ile kurduğu ilişkinin yanı sıra kardeşleri ile kurduğu ilişki de çok önemlidir. Kardeş ilişkileri doğum ile başlayıp hayatının sonuna kadar devam eden uzun soluklu bir ilişkidir. Kardeşler ile paylaşılan deneyimler, kişinin yaşamını zenginleştirir, kişilik gelişimine katkı sağlar, sosyal gelişim alanını destekler. Kardeş ilişkileri ileriki yaşlarda ki yaşantılarını etkilediğinden çocuk gelişiminde büyük önem taşır (Yukay, Caner, Mutlu, Yılmaz ve Çap, 2015). Kardeş ilişkilerini etkileyen ebeveyn tutumlarının yanı sıra, bu ilişkilerin doğum sırası, yaş farkı, cinsiyet (Goetting, 1986) ve mizaç gibi faktörlerden de etkilendiği görülmektedir (Kılıçaslan, 2001; Girli, 1995).

Doğum sırası konusunda, ilk doğan çocukların kendinden küçük olan çocuklara göre daha çeşitli sorumluluklar aldıkları görülür. Bir çocuğun olumlu model olma, oyun arkadaşı ve sosyalleştirme faktörü olarak üstlendiği roller kardeş ilişkisinin olumlu tarafını oluşturur (Yıldırım, 2005). Bununla birlikte büyük olan çocuk, kişilik ve sosyal gelişimi bakımından kendisinden küçük kardeşlerine

model olur. Kardeşler arası yaş farkı faktöründe, yaş farkı az olan kardeşlerin sosyal ortamlarda daha çok birlikte oldukları, paylaşımlarının ve yakınlıklarının daha fazla olduğu gözlemlenmektedir. Yaş farkı çok olan kardeşler, sevgilerini daha çok gösterebilmektedirler. Yaş farkı çok olduğunda ebeveyn çocuk ilişkileri de her çocuk için farklılık göstermektedir (Atasoy, 2002). Kardeşler, cinsiyetleri açısından değerlendirildiğinde, kız kardeşlerin öğrenme konusunda erkek kardeşlere göre daha aktif oldukları görülmektedir. Çocukların aynı cinsiyetten olan yaşatlarıyla daha iyi anlaştıkları ve birbirleriyle daha fazla vakit geçirme eğiliminde oldukları gözlenmiştir (Cicirelli, 1991). Çocuğun mizacı ise yaşamının ilk yıllarında gelişir ve uğradığı değişimler neticesinde hayatı boyunca devam eder. Çocuğun kendi çevresiyle ve başka insanlarla kurduğu ilişkilerde sergilediği davranış biçimleri onun genel olarak mizacını oluşturur. Mizaç kalıtsal bir yapıya dayanır (Santrock, 2011).

Çocukların kardeş ilişkileri mizaç, yaş, cinsiyet ve doğum sırası gibi faktörlerden etkilenmektedir. Fakat çocukların kardeşleri ile kuracakları ilişkileri anlamlandırabilmek için zaman zaman çizimlerine başvurulabilir. Çocukların çizimleri onlar hakkında birçok şeyi anlamamızı sağlar. Bunlardan bazıları; duygu durumları, yaşadıkları çevre, yaşamlarındaki önemli kişiler ve hangi kişisel özelliklere sahip olduklarıdır. Ayrıca çizmesini istediğimiz konu hakkındaki düşüncelerini onun için neler ifade ettiğini öğrenebilmemizin de bir yoludur. Çocuğun dünyasında neler olup bittiğini, çizdiği resimler ile anlamlandırabiliriz. Bu nedenle çocukların çizdikleri resimlerle içsel duyguları, düşünceleri, gelişim süreçleri ve gelişimsel özellikleri hakkında daha ayrıntılı bilgi ve detaylar elde edilebilir (Wesson ve Somonu, 2001). Çocukların hayal gücünün dışa yansımaları sağlayan en önemli araçlardan biri resimdir. Resim, çocukların yaşadıkları hisleri filtresiz bir şekilde ifade edebilmelerine imkân sağlar. Çocuklar kendi iç dünyalarını keşfetmek ve zihinlerindeki gerçekleri sembolik yapılara dönüştürmek için resim yaparlar (Fazlıoğlu, 2012).

Çocuk resimlerine sanatsal olarak bakıldığında, erken yaşlarda anlamsız olan çizgilerin zamanla yerini anlamlı çizimlere bıraktığı görülür. Örneğin 2 ile 4 yaş aralığındaki çocukların ‘Karalama’ diye adlandırılan döneme ait çizimleri yoğunlukta, bunu sırasıyla ‘Şema Öncesi’ (4–7 yaş), ‘Şematik’ (7–9 yaş), ‘Gerçekçilik’ (9–12 yaş) ve ‘Görünürde Doğalcılık’ (12–14 yaş) adı verilen gelişim dönemleri izler (Yavuzer, 2011). Çocuklar büyüdükçe, daha detaylı, orantılı ve gerçekçi çizimler yapmakta ve her bir gelişim aşamasını farklı yaş aralıklarında yaşamaktadırlar.

Yöntem

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların kardeş kavramına ilişkin çizimlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmanın modeli olarak belirlenmiştir. Araştırmacının verileri toplayıp analiz ettiği bir tek çalışmada nicel ve nitel veriler birlikte kullanılarak bulgular derinlemesine çözümlenilmekte ve derinlemesine sonuçlar elde edilmektedir (Creswell, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Beylikdüzü İlçesinde faaliyet gösteren bağımsız bir özel öğretim kurumunda eğitime devam eden 54-72 aylık 81 çocuk oluşturmuştur. Çalışmaya dâhil edilmiş olan çocukların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubundaki çocukların demografik özellikleri

Değişken	Grup	Sayı (n)	Yüzdeler (%)
Cinsiyet	Kız	38	46.9
	Erkek	43	53.1
Kardeşinin olma durumu	Var	42	51.9
	Yok	39	48.1
Aile gelir düzeyi	Orta	57	70.4
	Yüksek	24	29.6
Anne öğrenim durumu	İlkokul	4	4.9
	Ortaokul	1	1.2
	Lise	6	7.4
	Üniversite	70	86.5

Tablo 1. Çalışma grubundaki çocukların demografik özellikleri (Devamı)

Baba öğrenim durumu	İlkokul	3	3.7
	Ortaokul	-	-
	Lise	9	11.1
	Üniversite	69	85.2
Anne çalışma durumu	Çalışıyor	50	61.7
	Çalışmıyor	31	38.3
Baba çalışma durumu	Çalışıyor	77	95.1
	Çalışmıyor	4	4.9

Araştırmanın çalışma grubunu 38'i kız, 43'ü erkek olmak üzere toplam 81 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen 81 çocuğun 42'sinin kardeşi olup 39'unun kardeşi bulunmamaktadır. Çocukların ailelerinin 57'si orta düzey gelir seviyesine sahipken, 24'ü yüksek gelir seviyesine sahiptir. Çocukların annelerinin 4'ü ilkokul, 1'i ortaokul, 6'sı lise ve 70'i üniversite mezunu iken; babalarının 3'ü ilkokul, 9'u lise ve 69'u üniversite mezunudur. Araştırmada yer alan çocukların annelerinin 50'sinin çalıştığı, 31'inin çalışmadığı; babalarının ise 77'sinin çalıştığı, 4'ünün çalışmadığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Çocukların kardeş kavramı resmine ilişkin çizimlerini belirlemek amacıyla “Kardeş Resmi Soru Formu” hazırlanmıştır. Çocuk resimleri ve çocukların resim çizimleri esnasında kaydedilen videolar bir diğer veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan formda çalışma grubunda yer alan çocukların yaş, cinsiyet, kardeşin olma durumu, anne ve baba öğrenim durumu, anne ve baba çalışma durumunu belirlemek amacıyla hazırlanan sorular yer almaktadır.

Kardeş Resmi Soru Formu: Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların kardeş kavramına ilişkin çizdikleri resimleri incelemek üzere hazırlanmış, resim öncesinde ve resim çizimi sırasında çalışma grubuna uygulanmak üzere geliştirilen iki adet “Değerlendirme Formu” ile resim sonrasında yaptırılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen “Sonuç Formu” kullanılmıştır. Belirtilen form ile çalışma grubunda yer alan çocukların kardeş resimleri çizimleri sağlanmış ve resimler değerlendirilmek üzere veriler toplanmıştır. Çocukların kardeş kavramına yönelik algılarını belirlemek amacıyla hazırlanan “Kardeş Resmi Soru Formu”, Sözer (2018) tarafından hazırlanmıştır.

Video Görüntüleri: Çocukların çizdiği resimlerin ve çizim esnasındaki davranışlarının detaylı incelenebilmesi için çizim ile ilgili tüm süreçler video yoluyla kaydedilmiştir. Çocukların çizdiği resimlerde ki figürler tek tek incelenmiş, video görüntüleri izlenmiş ve bulgular sınıflandırılmak suretiyle kayıt altına alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın önemi, amacı, kapsamı ve ne kadar sürede yapılacağı konusunda, örneklem grubuna ve ilgililere yönelik gerekli izahlarda bulunulmuş ve bu konudaki yasal ön hazırlıklar tamamlanmıştır.

Okul idaresi tarafından araştırmanın yapılabilmesi için özel bir resim sınıfı tahsis edilmiş ve araştırmacının çalışma boyunca kullanımına izin verilmiştir. Bu sınıfa gizli kamera düzeneği yerleştirilmiş, çocukların resim yapacağı yerler belirlenmiş, odaklanmayı zorlaştıracak araç ve gereçler ortamdaki kaldırılmış, dikkatlerini bozacak seslerin sınıftan duyulması engellenmiş ve araştırma boyunca uygulanacak tüm hazırlıklar önceden planlanmıştır. Okul idaresine verilen bilgilerin ardından, araştırmaya katılmaya gönüllü olan sınıflar belirlenmiş ve bu sınıflar için gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmacı, çocuklarla bire bir tanışmış, yemek saatlerinde onlarla birlikte vakit geçirmiştir. Uygulama yapılacak tüm sınıflara girerek çocuklarla sohbet etmiş ve oryantasyon öncesi hazırlık yapmıştır. İlk gün herhangi bir çalışma yapılmamış, sadece çocukların duruma ve araştırmacıya alışmalarını kolaylaştırmak amaçlanmıştır. Sonrasında her çocuk ile tek tek temasa geçilerek, araştırmacıya tahsis edilen ve tefrişatı önceden tamamlanan özel sınıfta, çocukların resim çizimleri

sağlanmıştır. Çocuklar resimlerini çizmek üzere onlara özel hazırlanan masaya oturduklarında, resim çizebilmeleri için gereken araç gereçler önceden tedarik edilmiş ve çocukların özgürce kullanabilmeleri için hazır bulundurulmuştur. Ana ve ara renklerden oluşan, uçları yeterli kıvamda açılmış yirmi adet ahşap boya kalemi, yatay ve dikey şekilde konumlandırılan A4 ebadında beyaz resim kâğıtları, silgi, kalemıraş, peçete... vb. araçlar çalışma masasında hazır edilmiş ve çocukların seçimlerinde bağımsız ve özgür olmaları sağlanmıştır.

Çocuklar resim çizmeye başlamadan önce verilen yönergeler, resim çizmeleri esnasında kullanılan sorular ve resim sonrasında sorulacakların tamamı gizli bir kamera eşliğinde, çocukların yüzleri görünmeyecek biçimde, sesleri ve çizim görüntülerini aynı anda kaydetmek suretiyle, kayda alınmıştır. Alınan her kayıt sağlıklı ve net çözümlerinin yapılabilmesi için yedeklenmiş ve bilgisayara günlük olarak kaydedilmiştir.

Çocuklar resimlerini çizerken herhangi bir süre kısıtlaması yapılmamış, her çocuk resim çizme eylemini istediği sürede tamamlayabilmiştir. Bu bakımdan çalışma grubunun tamamına ulaşmak vakit almıştır. Tüm çocukların bu araştırmayı tamamlayabilmeleri ve hedeflenen verilerin sağlıklı bir biçimde toplanabilmesi bir aydan fazla sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada çocuklardan elde edilen nicel veriler çeşitli istatistikler kullanılarak, nitel veriler ise betimsel analiz yapılarak bulgu haline dönüştürülmüştür. Nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi gerçekleştirilerek nicel veriler elde edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin olduğu gibi gösterildiği, betimlendiği, resmedildiği ve anlatıldığı bir süreçtir. İçerik analizinin ise, birbirleriyle benzerlik gösteren bulguları çeşitli temalar ve terimler çerçevesinde birleştirmek ve bu bulguları kişilerin anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorum yaparak daha derinlemesine incelemeyi sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmaya katılan 81 çocuktan veriler araştırmacı tarafından yapılan uygulamalar ile nitel olarak toplanmıştır. Yapılan görüşmelerde veri kaybını engellemek için kamera kaydı gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan öğrenci gözlemlerini içeren kayıtlar, kardeş resmi soruları ve öğrencilerin demografik bilgileri excell programında bir araya getirilmiştir. Verilerin analiz süreci gerçekleştirildikten sonra nitel veriler ikinci bir kodlayıcı tarafından kodlanmış ve kodlayıcılar arası uyum değeri %86.4 olarak bulunmuştur. Nitel verilerden elde edilen kodlamaların geçerliğini sağlamak için çocukların çizdikleri kardeş resimlerinden doğrudan alıntılar verilmiştir. Çalışmaya katılan çocukların gerçek isimleri gizlenmiş ve “Ç1, Ç2, Ç3, ...” şeklinde kodlamalar verilmiştir.

Bulgular

Araştırmada çocukların çizdikleri her figür tek tek incelenmek suretiyle 81 adet resim değerlendirilmiş ve bulgular tablolar halinde verilmiştir.

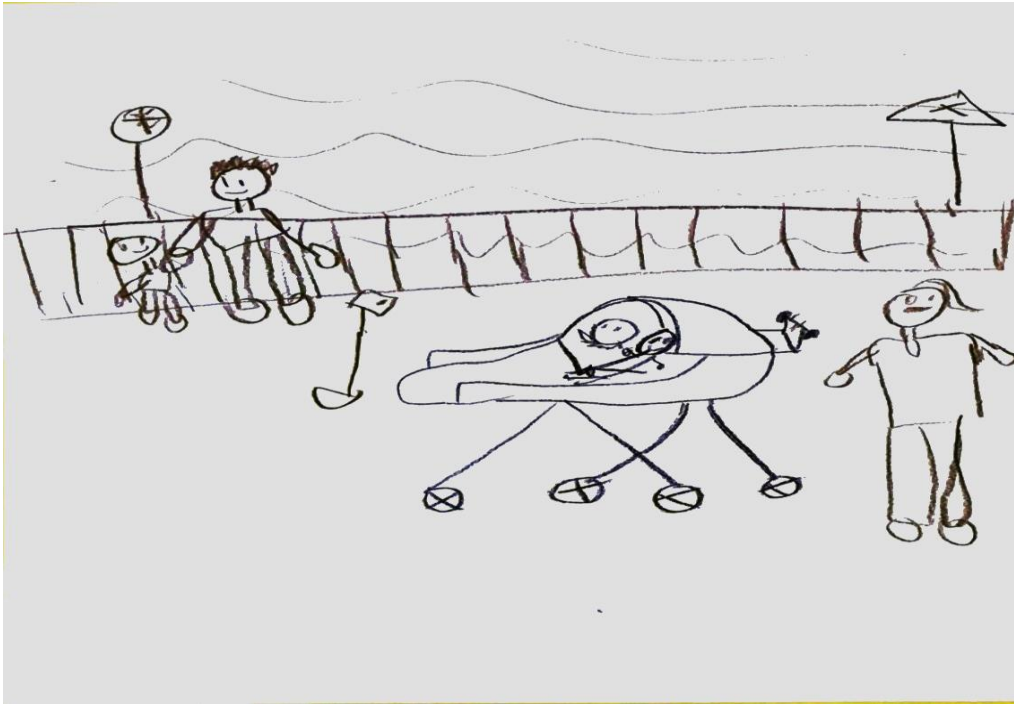
Çizimlerden önce çocuklara sorulan “Sence kardeş ne demektir? Bana kardeşi tanımlar mısın?” sorularına verilen cevaplar kategorilendirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çocukların kardeş kavramına ilişkin görüşleri

Oluşturulan Kavram	Frekans (f)	Oluşturulan Kavram	Frekans (f)
Bebek	25	Yardımlaşma	2
Arkadaş	10	Dostluk	2
Oyun oynamak	6	Sarılmak	2
Sevgi	5	Abla	2
Abi	4	İyilik	1
Güzel	3	Mutluluk	1
Kuzen	3	Paylaşmak	1
Yaramazlık	2	Çocuk	1
Aile	2	Kanka	1
Küçüklük	2	Bilmiyorum	6

Tablo 2’de, araştırmaya katılan çocukların kardeş resmini çizmeden önceki resim hakkında oluşturdukları kavramlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, en çok “bebek (f=25)” kavramını ortaya koymuşlardır. Çalışmaya katılan çocuklar, kardeş ile ilgili en yüksek sayıda sırasıyla “arkadaş (f=10)”, “oyun oynamak (f=6)”, “sevgi (f=5)”, “abi (f=4)”, “güzel (f=3)” ve “kuzen (f=3)” kavramlarını belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklar, yaramazlık, aile, küçüklük, yardımlaşma, dostluk, sarılmak ve abla kavramlarını ortaya koymuşlardır (f=2). Çocuklar tarafından kardeş kavramına ilişkin iyilik, mutluluk, paylaşmak, ‘çocuk’ ve ‘kanka’ kavramları oluşturulmuştur (f=1). Araştırmaya katılan çocuklardan 6’sı kardeş kavramını bilmiyorum şeklinde ifade etmişlerdir.

Ç11, çizime başlamadan önce “kardeş ne demektir?” sorusuna “kardeş bebek demektir” diye cevap vermiştir. Bebek arabasının içine bebek çizerek kardeşi göstermek istemiştir. Çocuğun genel olarak ailesi ile ilişkilerinin iyi olduğu anlaşılabilir. Ancak babası ile kendisini, kardeşinden ve annesinden daha uzakta çizmesi babası ile kurduğu iletişimin annesine göre daha yoğun ve sık olduğu anlamına gelebilir. Ç11’in çizdiği resim, Resim 1’de gösterilmiştir.



Resim 1. Çizimden önce görüşleri sözel olarak alınan çocuğun resmi

Çocukların kardeş resminin çiziminde kullandıkları figürlere ilişkin bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Çocukların çizimlerinde kullandıkları figürlere ait dağılım

Kullanılan Figürler	Frekans (f)	Kullanılan Figürler	Frekans (f)
İnsan	125	Gökyüzü	4
Güneş	24	Salıncak	3
Çimen	17	Bebek arabası	2
Bulut	14	Kaydırak	2
Çiçek	9	Tabela	2
Çöp adam	7	Top	2
Kalp	6	Pencere	2
Ev	6	Kapı	2
Bebek	4	Gökkuşağı	2

Tablo 3’te, çocukların çizimlerinde, en çok “insan (f=125)” figürünü kullandıkları gözlemlenmiştir. Çocukların çizimlerinde çoktan aza doğru “güneş (f=24)”, “çimen (f=17)”, “bulut (f=14)”, “çiçek (f=9)” ve “çöp adam (f=7)” figürlerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Kardeş resminin çiziminde “ev” ve “kalp” figürünü 6’şar çocuk, “bebek” ve “gökyüzü” figürünü 4’er çocuk, “salıncak” figürünü 3’er çocuk ve “bebek arabası”, “kaydırak”, “tabela”, “top”, “pencere”, “kapı”, “gökkuşağı” figürlerini 2’şer çocuk çizmiştir. Çocukların kardeş resimlerinde çizdikleri figürlerin belirlenmesinde, çizimlerde kullanılan sıklık ve anlamlılık gözetilmiştir.

Çocukların kardeş resminin çiziminde kullandıkları figürler incelendiğinde, çocuklar en çok “insan” figürüne yer vermişlerdir. Ç14’ün çizdiği resim, Resim 2’de gösterilmiştir.



Resim 2. “İnsan” figürüne yer verilen örnek resim

Ç14, “Bana bir kardeş çiz” yönergesi ile çizimine başlamıştır. Kardeşi olmamasına rağmen çok sayıda insan figürü çizmiştir. Bu kapsamda Ç14’ün özgüvene sahip ve sosyal bir kişiliği olduğu söylenebilir. Ek olarak resimde saydamlık özelliği vardır. Saydamlık, görülmesi mümkün olmayan objeleri görünüyormuş gibi çizmektir. Evin içerisindeki insanların görünüyormuş gibi olması bu duruma örnektir.

Çocukların çizdikleri kardeş figürünün kimin kardeşi olduğu ve resmini çizdiği kardeşin cinsiyetine ilişkin bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Kardeş figürünün kimin kardeşi olduğuna ve cinsiyete göre dağılımı

Resmi Çizilen Kardeş	Frekans (f)
Benim kardeşim	62
Arkadaşımın kardeşi	8
Annemin kardeşi	2
Öğretmenimin kardeşi	2
Kuzenimin kardeşi	1
Babamın kardeşi	1
Bilmiyorum	5
Resmi Çizilen Kardeşin Cinsiyeti	Frekans (f)
Kız	43
Erkek	38

Tablo 4’te, araştırmada yer alan çocukların çizdikleri kardeş figürünün kimin kardeşi olduğu incelendiğinde, 62’si kendi kardeşini, 8’i arkadaşının kardeşini, 2’si annesinin kardeşini, 2’si öğretmenin kardeşini, 1’i kuzeninin kardeşini ve 1’i babasının kardeşini belirtmişlerdir. Ancak çocuklardan 5’i, çizdiği kardeş figürünün kimin olduğunu ifade edememiştir. Resmi çizilen kardeş figürünün 43’ü kız, 38’i erkektir.

Çocukların çizdikleri kardeş figürünün kimin kardeşi olduğu incelendiğinde, çocuklar, kendi kardeşleri olduğunu belirtmişlerdir. Ç16’nın çizdiği resim, Resim 3’te gösterilmiştir.



Resim 3. Çocukların, kendi kardeşleri olduğunu belirttikleri örnek resim

Ç16, “Çizdiğin kardeş kimin kardeşi” sorusuna “benim kardeşim” diyerek cevap vermiştir. Ç16’nın on aylık bir kız kardeşi vardır. Çocuğun merdiven çizmesi, onun sorumluluk almaya hazır olduğunun göstergesi olabilir. Tüm aile bireylerini gökkuşağının altında ve gülümseyen bir ifade ile çizmesi ise ailesi ile birlikte mutlu olduğu göstermektedir (Çankırılı, 2018).

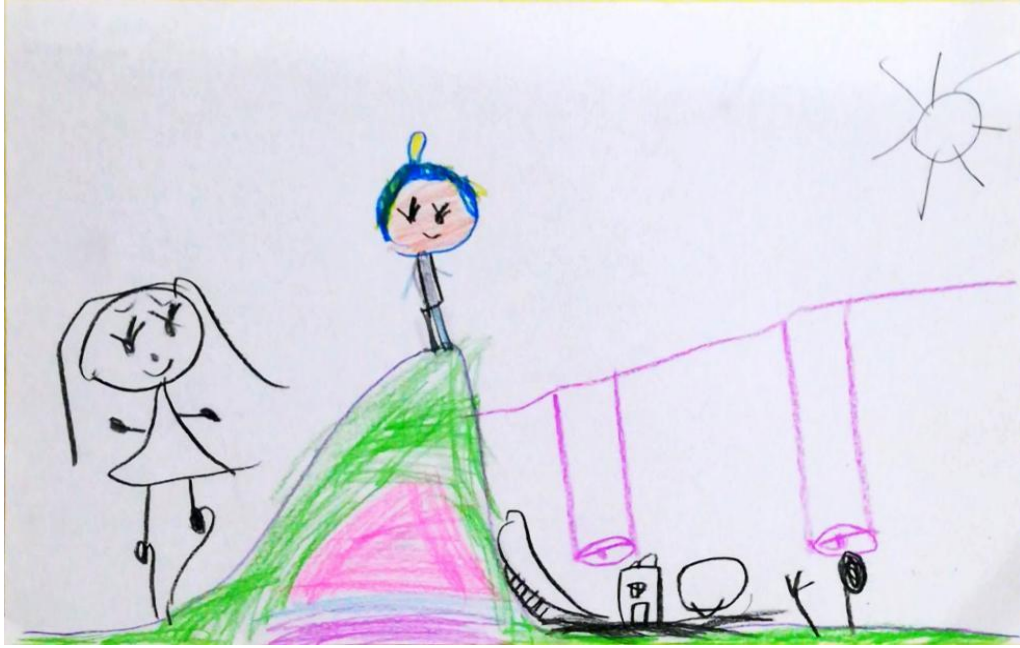
Araştırmada yer alan çocukların çizdikleri kardeş figürünün yaptığı davranışa ilişkin ortaya çıkan bulgulara Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Çizilen kardeş figürlerindeki davranış dağılımı

Kardeş Figürünün Yaptığı İş	Frekans (f)
Oyun oynuyor	31
Hareket ediyor	17
Uyuyor	5
Hareketsiz duruyor	3
Resim yapıyor	3
Ağlıyor	2
Gülüyor	2
Yemek yiyor	2
Oturuyor	2
Bir yere bakıyor	1
Ödev yapıyor	1
Sarıyor	1
Video izliyor	1
Balon tutuyor	1
Konuşuyor	1

Tablo 5’te, çocukların çizdikleri kardeş figürlerinin yaptıkları davranışlar incelendiğinde, en çok “oyun oynama (f=31)” davranışını yapmaktadırlar. Çocuklar kardeş figürlerinin, “hareket ediyor (f=17)”, “uyuyor (f=5)”, “hareketsiz duruyor (f=3)”, “resim yapıyor (f=3)” davranışlarını yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında 2’şer çocuk, “ağlama”, “gülme”, “yemek yeme” ve “oturma”; 1’er çocuk “bir yere bakma”, “ödev yapma”, “sarılma”, “video izleme”, “balon tutma” ve “konuşma davranışları” yapmaktadırlar. 8 çocuk ise anlamlı bir cevap vermemiştir.

Kardeşlerin en çok “oyun oynama” davranışı yaptıkları bulgusuna dayanan Ç64’ün çizdiği resim, Resim 4’te gösterilmiştir.



Resim 4. Kardeşlerin “oyun oynama” davranışlarına dair örnek resim

Ç64, “Çizdiğin kardeş ne yapıyor?” sorusuna “kaydırdaktan kaymak üzere tepeye çıkıyor” şeklinde cevap vermiştir. Resmi detaylı anlattığında “kaydırak”, “salıncak”, “kum”, “kale”, “kova”, “türmük” gibi objelerle kardeşinin oyun oynadığını ifade etmiştir.

Araştırmada yer alan çocukların çizdikleri kardeş figüründeki kardeşlerine ilişkin hissettikleri duygulara ait bulgulara Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Çizilen kardeşlere yönelik hissedilen duyguların dağılımı

Hissedilen Duygular	Frekans (f)
Güzellik	20
İyi olmak	15
Bir şey hissetmem	7
Bilmiyorum	6
Sevmek	6
Mutluluk	5
Küskünlük	2
Kızgınlık	1
Rahatlık	1
Paylaşmak	1

Tablo 6’da, çizilen kardeşlere ilişkin duygular incelendiğinde, çocukların en çok “güzellik (f=20)” duygusunu hissettikleri gözlemlenmiştir. Çoktan aza doğru “iyi olmak (f=15)”, “sevmek (f=6)”, “mutluluk (f=5)” ve “küskünlük (f=2)” duyguları çocuklar tarafından hissedilmektedir. Bunun yanında 1’er çocuk “kızgınlık”, “rahatlık” ve “paylaşmak” duygularını ifade etmişlerdir. Çalışmada yer alan 7

çocuk çizdikleri kardeşlerine bir şey hissetmediğini, 6 çocuk ise bilmediğini söylemiştir. 4 çocuk da anlamlı bir şey söylememiştir.

Çocukların çizdikleri kardeş figürlerinde en çok “güzellik” duygusunu hissettiklerine dair Ç6’nın çizdiği resim, Resim 5’te gösterilmiştir.



Resim 5. “Güzellik” duygusunun hissedildiğini gösteren örnek resim

Ç6, “çizdiğin bu kardeş ile ilgili sen ne hissediyorsun?” sorusuna “güzellik” cevabını vermiştir. “Bu hissini resimde nasıl gösterdin?” sorusuna ise “kardeşime kalp göndererek” şeklinde açıklamıştır.

Araştırmadaki çocukların çizdikleri kardeş figüründe yer alan kardeşleri ile yapmayı sevdiğikleri faaliyetler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Çocukların kardeşleri ile yapmayı sevdiğikleri faaliyetlere ilişkin dağılım

Sevilen Faaliyetler	Frekans (f)
Oyun oynamak	64
Resim yapmak	7
Gezmek	3
Eğlenmek	2
Sarılmak	1
Bir şeyler yemek	1
Bilmiyorum	3

Tablo 7’de, çocukların çizdikleri kardeşleri ile yapmayı sevdiğikleri faaliyetler incelenmiş olup, en fazla “oyun oynamayı (f=64)” sevmektedirler. Araştırmaya katılan çocuklar kardeşleri ile sırasıyla yapmak istediklerini, “resim yapma (f=7)”, “gezmek (f=3)”, “eğlenmek (f=2)”, “sarılmak (f=1)” ve “bir şeyler yemek (f=1)” şeklinde ifade etmişlerdir. Kardeşleri ile yapmak istedikleri faaliyete ilişkin 3 çocuk ise “bilmiyorum” yanıtını vermiştir.

Çocukların kardeşleri ile birlikte en çok yapmayı istedikleri faaliyetin “oyun oynamak” olduğuna dair Ç8’in çizdiği resim, Resim 6’da gösterilmiştir.



Resim 6. “Oyun oynamak” faaliyetini gösteren örnek resim

Ç8, “Kardeşinle beraber en çok ne yapmayı seviyorsun?” sorusuna ise “oyun oynamak” cevabını vermiş ve resimle ilgili anlatımında “güneşli bir havada parkta oyun oynamaya gittiklerini” ifade etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada okul öncesi eğitime devam eden 54-72 ay aralığındaki çocukların, kardeş algıları, çocukların çizdiği resimler aracılığı ile incelenmiş ve elde edilen bulgular detaylarıyla ortaya konulmuştur. Araştırma boyunca çocukların iç dünyalarında var olan fakat dışarıya, bilinç düzeyine taşımakta zorlandıkları duygu, düşünce ve hayallerin resimler aracılığıyla yansıtılması gözetilmiş ve verilen yönergeler bu bağlamda özenle ele alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, 4,5 - 6 yaş aralığındaki çocuklarının ‘kardeş’ ile ilgili resimlerinde daha fazla duyguya yer verdikleri gözlemlenmiştir.

Doğum sırası, yaş farkı, cinsiyet, mizaç ve ebeveyn tutumları gibi faktörlerin kardeş ilişkilerini yoğun bir biçimde etkilediği görülmüştür. Örneğin ilk doğan çocukların kendilerinden küçük olan çocuklara göre daha çok sorumluluk aldıkları ve model olma yönünde daha çok ön plana çıktıkları gözlemlenmiştir. Yaş farkı değişkenine bakıldığında ise, yaş farkı az olan kardeşlerin sosyal yaşamlarında daha çok birlikte oldukları ve daha fazla zaman geçirdikleri söylenebilir. Kız kardeşlerin öğrenme süreçlerinde erkek kardeşlere oranla daha aktif rol aldıkları ve hem cins olan kardeşlerin yaşlılarıyla daha yoğun ve aktif bir sosyal yaşamın parçası oldukları gözlemlenmiştir. Ebeveynlerin sevgi dolu ve olumlu tutumlarının, çocukların kardeş ilişkilerini pozitif yönde desteklediği; aksi durumların ise negatif yönlü bir kişilik gelişimine zemin hazırladığı görülmüştür.

Kendilerini sözel olarak ifade eden, henüz yazı dili gelişmemiş olan çocuklar, çizdikleri resimler ile duygularını, düşüncelerini ve hayallerini ifade edebilmektedirler. Özellikle de bir çocuğun duygusal dünyasına giden yollardan biri çizdikleri resimlerdir. Çocukların çizdikleri resimlerin yorumlanabilir olması oldukça önemli bir husustur. Çünkü çocuk resimleri, çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinde bir araçtır. Çocuklar kendilerini kelimelerden daha kolay resimler aracılığıyla eğlenceli bir şekilde ifade edebilirler (Skybo, Wenger ve Su, 2007). Bu nedenle çocukların çizdikleri resimlerle içsel duyguları, düşünceleri, gelişim süreçleri ve gelişimsel özellikleri hakkında daha ayrıntılı bilgi ve detaylar elde edilebilir (Wesson ve Somonu, 2001).

Çocuklarla resim çizimi sonrasında ne çizdiği hakkında konuşulduğunda yetişkin yönlendirmesine

gerek olmadan özgürce ve doğal bir biçimde çizdikleri resmi ifade ederler (Civek ve Çakmak, 2019). Fakat dil gelişimi tamamlanmamış olan çocuklar için bu durum zorluklar içermektedir. Okul öncesi dönem, çocuğun beyin gelişiminin hızla ilerlediği bir evre olmakla birlikte dil gelişiminin temellerinin atıldığı özel bir dönemdir (Kapucu, 2019). Dil gelişimi tam olarak tamamlanmamış bir çocuk, çizdiği resimler aracılığıyla, kişisel duygu durumunun ipuçlarını verebilmekte ve birçok vakanın aydınlanabilmesi için yetişkinlere önemli veriler sağlayabilmektedir. Çocuk resimlerinin çocuğun gelişimiyle birlikte, çocukluk çağı boyunca farklılıklar göstereceği, değişip dönüşebileceği de öngörüldüğünde, her yaştaki çocuğun resmettiği çizimlerin önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Marvin Klepsch ve Laura Logie (1982), resimleri; büyüklük, abartılı çizgiler ve eksik bırakılan çizgiler olarak üç boyutta yorumlamaları, çocuk resimlerinin bizlere sunduğu figürlere anlam kazandırma arayışımıza da ışık tutmuştur. Örneğin çocukların resimlerinde en çok hangi figüre yer verdikleri, en çok hangi davranış kalıplarını resmettikleri, en çok hangi türden duyguları hissettikleri resimlerle açığa çıkmıştır.

Çocukların kardeş resminin çiziminde kullandıkları figürler incelendiğinde çocukların en çok 'insan' figürüne yer verdikleri gözlenmiştir. Üstündağ (2020), 5-6 yaş arası 36 çocuğun insan figürü çizimlerini karşılaştırmıştır. Araştırmaya göre, çocukların kendi doğal yapılarına bırakıldığı zaman çok daha fazla üretken, yaratıcı ve keyifli oldukları resimlerine yansımıştır. Tam tersi belirli bir model verilerek yapılan çalışmaların onların sınırlandırılmalarına neden olduğu belirlenmiştir. Bizim çalışmamızda da çocuklar kendi doğal yapılarına bırakılmış, çizimlerine müdahale edilmemiştir.

Kardeşler arası ilişkiler resimler aracılığıyla incelendiğinde ise, Goel ve Aggarwal (2012)'in, tek çocuk olan 40, kardeşi olan 40 çocukla yaptıkları araştırma önemlidir. Bu çalışmada kardeş ilişkilerinin kavgadan, öğrenmeye ve paylaşmaya kadar birçok aktiviteyi içerdiği gözlenmiştir. Ayrıca bulgular, kardeşler arasındaki yaş farkı azaldıkça pozitif ilişkinin arttığı ve bu ilişkinin olumlu yapısının okul başarısını etkilediği yöndedir. Bizim çalışmamızda çocukların çizdikleri kardeş figürlerinin yaptığı davranışlar incelenmiş ve kardeşlerin en çok 'oyun oynama' davranışı yaptıkları bulgusuna varılmıştır.

Çocukların kardeş algılarının resimler aracılığıyla incelendiği bu çalışmada, sırasıyla 'anne', 'baba' ve 'bebek' en çok tercih edilen ilk dört figürün arasındadır. Metin ve Üstün (2010), 6 yaşındaki 51 çocuğun kinetik aile resimlerini inceleyerek gerçekleştirdikleri çalışmalarında; kardeş ilişkilerini dikkate aldıklarında kardeşler arasındaki yaş farkının fazla olması, üvey kardeş olma durumunun ve birden çok çocuklu bir ailede olmanın kardeş ilişkileri üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ortaya koymaktadırlar. Yeni doğan kardeşlerin en son ve en küçük figür olarak çizilmesi, kardeşlere resimlerde yer verilmemesi ya da yer verenlerin kardeşi uzaklara çizmiş olmaları bu olumsuzluklar arasındadır. Bu bakımdan çocuğun resim çizerken oluşturduğu hayal dünyasının içinde çekirdek ailesine ait figürler yoğundur.

Bu çalışmada çocukların yaptığı resimler ele alındığında;

- Çocukların kardeş resminin çiziminde kullandıkları figürler incelendiğinde çocukların en çok 'insan' figürüne yer verdikleri gözlenmiştir. İnsan figürlerinin ve aile üyelerini çokluğu sosyal ilişkilerde gelişmişliği, özgüveni ve insan sevgisini göstermektedir (Çankırılı, 2018).
- Çocukların çizdikleri kardeş figürünün kimin kardeşi olduğu incelendiğinde, 'kendi kardeşleri' olduğunu belirtmişlerdir.
- Çocukların çizdikleri kardeş figürlerinin yaptığı davranışlar incelendiğinde, kardeşlerin en çok 'oyun oynama' davranışı yaptığı bulgusuna varılmıştır.
- Çocukların çizdikleri kardeş figüründeki kardeşlerine ilişkin hissettikleri duygular incelendiğinde, en çok 'güzellik' duygusunun öne çıktığı gözlemlenmiştir.
- Çocukların çizdikleri resimler incelendiğinde, kardeşleri ile birlikte en çok yapmayı istedikleri faaliyetin 'oyun oynamak' olduğu görülmüştür.
- Çocukların çizdikleri kardeş resmini tamamlama süreleri incelendiğinde, ortalamasının 6.20 dakika olduğu belirlenmiştir. Çocukların kardeş resmini çizme süresinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı incelendiğinde ise kız çocuklarının daha uzun sürede kardeş

resimlerini çizdikleri belirlenmiştir. Kardeşi olan çocuklar kardeş resimlerini daha kısa sürede çizmektedirler.

- Araştırmaya katılan kız çocukların, erkek çocuklara göre daha çok figür çizdikleri belirlenmiştir. Kardeşi olan çocuklar kardeş resimlerinde daha çok figür çizmektedirler.
- Çocukların kardeş resminin çiziminde kullandıkları figürler incelendiğinde, kız çocukları ve kardeşi olan çocuklar çizdikleri resmi anlatırken daha çok figür belirtmektedirler.
- Araştırmada yer alan çocukların çizdikleri kardeş figürünün kimin kardeşi olduğu incelendiğinde, 62'si kendi kardeşi olduğunu belirtmiştir.
- Çocukların kardeş algılarının resimler aracılığıyla incelendiği bu çalışmada, sırasıyla 'güneş', 'anne', 'baba' ve 'bebek' en çok tercih edilen ilk dört figür arasındadır. Bu bakımdan çocuğun resim çizerken oluşturduğu hayal dünyasının içinde çekirdek ailesine ait figürler yoğundur.

Öneriler

Okul öncesi eğitime devam eden 54-72 ay aralığındaki çocukların, kardeş algılarının resimler aracılığı ile incelendiği ve elde edilen bulguların ortaya konulduğu bu çalışma ışığında;

- Yurtiçinde ve yurtdışında özellikle de son on yıl içinde yapılan araştırmalar ve yayımlanmış yayınlar göstermektedir ki, 'kardeş ilişkileri' ve 'çocuk resimleri'ne yönelik araştırmalar sınırlıdır. 'Kardeş ilişkileri'ni ele alan çalışmalar ağırlıklı olarak orta ve genç çocukluk dönemlerini inceleyen araştırmalar olup 'çocuk resimleri'ni ele alan çalışmaların ise 'kardeş' figürünü ve 'kardeşler arası ilişkileri' irdeleyen çalışmalar olmadığı gözlemlenmiştir. Konuyla ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde henüz boylamsal çalışmalara da rastlanmamıştır. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kardeş algılarının resimler aracılığıyla incelendiği ve çeşitli değişkenlerin ortaya çıkarılmasına yönelik boylamsal araştırmalar yapılabilir.
- Çocukların okul ortamı dışında yaptıkları çizimlerin yorumlanması ve geri bildirimlerinin alınması amacıyla, okul öncesi eğitime devam eden çocukların ebeveynlerinin konuyla ilgili farkındalık düzeylerinin artırılması adına anne-baba eğitimleri düzenlenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı, ilgili birimleri aracılığıyla, 'ebeveyn gözüyle çocuk resimleri' konulu bilgilendirme/yetiştirme stratejisi belirleyebilir ve bunun yaygınlaşması için farkındalık çalışmaları yapılabilir. Çocukların doğal ortamlarında resmettikleri şeylerin, yapılandırılmış ortamlarda resmettiklerine göre daha anlamlı, samimi ve doğru sonuçlar verdiği varsayıldığı için bu yönde atılacak adımların önemli ve acil olduğu düşünülmektedir.
- Yükseköğretimdeki Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Okul Öncesi Öğretmenliği gibi lisans programlarında ve Çocuk Gelişimi önlisans programında 'Çocuk Resimlerini Yorumlama' üzerine ders, atölye çalışmaları ya da ders içerikleri oluşturulabilir.
- Ülkemizde tüm okul öncesi eğitim kurumlarında, okul öncesi öğretmenlerine yönelik, 'Çocuk Resimlerini Yorumlama' üzerine periyodik atölye çalışmaları, işlevsel eğitim etkinlikleri ve hizmet içi çeşitli seminerler düzenlenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı, ilgili birimleri aracılığıyla, saha çalışanlarının eğitimi üzerine, her yıl akademik takvim içerisinde yer verecekleri özel bir çalışma alanı, zenginleştirilmiş bir program içeriği oluşturabilir. Bununla ilgili yapılacaklara ilgili mevzuatlarda da yer verilerek sonraki kuşakların bu konu üzerine alacakları hizmet içi eğitimlerin sürekliliği sağlanmış olabilir.
- Boşanma sonrasında tek ebeveyn ile yetişen çocukların karşılaşabileceği davranışsal ve ruhsal problemler düşünüldüğünde, dezavantajlı ebeveynlere yönelik "Çocuk Resimlerini Yorumlama" üzerine spesifik eğitimler verilebilir. Elde edilecek bulgular neticesinde dezavantajlı ailelerin çocuklarına yönelik yapılandırılmış programlar düzenlenebilir.
- Hem okul öncesi öğretmenlerinin, hem de çocuklarla doğrudan temas halinde olan diğer branştaki öğretmenlerin 'Çocuk Resimlerini Yorumlama ya da Anlamlandırma' konularında ki farkındalık düzeyleri ve bu bağlamda araştırılacak bağımsız değişkenler incelenerek araştırmaya farklı bakış açıları kazandırılabilir ve zenginlik katılabilir.

- Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kardeş algılarının resimler aracılığıyla incelendiği nitel, nicel ya da karma araştırmalar yapılarak kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir. Genel olarak çocuk resimleri üzerine yapılacak araştırmalar çoğaltılabilir.

Kaynakça

- Atasoy, S. (2002). *Engelli (Otistik) kardeşe sahip olan bireylerin kardeş ilişkilerinin incelenmesi*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Cicirelli, V.G. (1991). Sibling relationships in adulthood. *Marriage & Family Review*, 16(3-4), 291-310.
- Civek, İ. & Çakmak, Ö. Ç. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-71 aylık çocukların okul algılarının çizimler aracılığıyla incelenmesi. *Ibad Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(5), 70-88.
- Creswell, W.J. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş (1. baskı)*. (M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Çankırılı, A. (2018). *Çocuk resimlerinin dili*. İstanbul: Uğurböceği Yayınları.
- Fazlıoğlu, Y. (2012). *Erken çocukluk ve eğitimi*. Edirne: Paradigma Kitapevi Yayınları.
- Girli, A. (1995). *Normal zekalı kardeşlerin zihinsel engelli kardeşe yönelik kabul düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Goel, M., ve Aggarwal, P. (2012). A Comparative study of self confidence of single child and child with sibling. *International Journal of Research in Social Sciences*, 2(3), 89-98.
- Goetting, A. (1986). The developmental tasksof siblingships over the life cycle. *Journal of Marriage and Family*, 48(4), 703-714.
- Göktaş, T. N. (2010). *Anne baba tutumlarının ve çocukların davranışsal özelliklerinin sihirli aile çizim testi ile incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kapucu, S.T. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerin mesleki doyumları ile çocuk sevgisi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıçaslan, A. (2001). *Aile fonksiyonlarının ve algılanan farklılaşmış anne-baba yaklaşımının kardeş ilişkileri üzerindeki etkisi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Knauth, D. G. (2000). Predictors of parental sense of competence for the couple during the transition to parenthood. *Research in Nursing & Health*, 496-509.
- Koç, N. C. (2015). *Okul öncesi dönem adaptasyon sürecinde ayrılık anksiyetesi bozukluğu geliştirmiş 48-66 aylık çocuklarda ebeveyn tutumlarının etkisi*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçükahmet, P. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik.
- Lyubomirsky, S., Della, P., & D.Matthew. (2010). Boosting happiness, buttressing resilience: Results from cognitive and behavioral interventions. *Handbook of adult resilience*, 450-464.
- Marvin K. ve Laura L. (1982). Children draw and tell, an introduction to the projective uses of children's human figure drawings. New York: *Brunner & Routledge*.
- Metin, Ö., ve Üstün, E. (2010). Reflection of sibling relationships into the kinetic family drawings during the preschool period. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 2440-2447.
- Santrock, J. W. (2011). *Yaşam boyu gelişim psikolojisi*. İstanbul: Nobel Akademik.
- Skybo, T., Wenger, N. R., & Su, Y. H. (2007). Human figure drawings as a measure of children's emotional status: Critical review for practice. *National Library of Medicine*, 15-28.
- Şansal, S. (2014). *Çocukların çizdiği hayvan resimlerinden aile ilişkilerinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Ankara.
- Tezcan, P. (2012). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turaşlı, K. (2008). *Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Üstündağ, A. (2020). Çocukların insan figürü çizimlerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 11(21), 62-78.
- Wesson, M., & Somonu, K. (2001). Drawing and showing: Helping children to report emotionally laden events. *Applied Cognitive Psychology*, 301-320.
- Yaka, Ş., Yalçın, D., & Denizli, E. (2014). Okul öncesi eğitimde verilecek öncelikli değerlere ilişkin veli görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(28), 169-192.
- Yavuzer, H. (2011). *Resimleriyle çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

-
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. B. (2005). Farklı engel grubundan engelli kardeşe sahip çocukların kardeş ilişkileri ile kardeşlerini kabullenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 8(3), 751-779.
- Yukay, M. Y., Canel, A. N., Mutlu, N., Yılmaz, S., & Çap, E. (2015). Okul öncesi çağıdaki çocukların 'iyi' ve 'kötü' kavram algılarının resim analizi yöntemiyle incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 271-303.

Extended Abstract

Introduction

Preschool education, which is the first and most important step of education, and it is the first formal educational institution that the child encounters after his family (Civek and Çakmak, 2019). Supporting these areas of development from a pedagogical point of view by following the language, personal-social, motor and mental development areas of the child; it is an educational process that improves the life competence levels of children and prepares them for primary school by giving them the gains and indicators that every child needs in a timely manner.

The first social environment in which the person is located is the family, and the family environment is the first place where the person shapes their perception of the environment (Lyubomirsky, Della and Matthew, 2010). All the things are learned from family members maintains the importance of solid foundations and safe relationships laid in the first years of life throughout life. Due to this situation, the family has a very important place in human life as it is the smallest unit of society. In addition to the relationship he/she has with his parents, the relationship he/she has with his/her siblings is also very important. Sibling relationships are a long-term relationship that begins with childbirth and continues until the end of life. Experiences shared with siblings enrich one's life, contribute to personality development, support the field of social development. Sibling relationships are of great importance in child development as they affect their lives in later years (Yukay, Caner, Mutlu, Yılmaz ve Çap, 2015).

Children's sibling relationships are influenced by the factors such as temperament, age, gender and birth order. However, children's drawings can be used from time to time to make sense of their relationships with their siblings. Children's drawings allow us to understand a lot about them. Some of these are; their emotional state, the environment in which they live, the important people in their lives and what personal characteristics they have. One of the most important tools that allows children's imagination to be reflected outward is painting. Painting allows children to express their feelings unfiltered. Children paint to explore their inner world and turn the facts in their minds into symbolic structures (Fazlıoğlu, 2012).

Method

In the study, which was carried out to examine the drawings of children attending the preschool education institution regarding the concept of siblings, the mixed method using quantitative and qualitative research approaches was determined as a design of research. In the study, quantitative data obtained from children were transformed into findings by using various statistics and qualitative data were analyzed by using content analysis. The study group consisted of 81 children between the months of 54-72 months who continued their education in an independent private education institution in the Beylikdüzü, district of İstanbul province in the 2019-2020 academic year. Direct excerpts from the children's sister/brother pictures are given to ensure the validity of the coding obtained from qualitative data.

Result

In this study, the perceptions of siblings of children between 54-72 months who continued preschool education were examined through the pictures drawn by the children and the findings were revealed in detail. During the research, it was observed that the feelings, thoughts and dreams that exist in the inner worlds of children but which they have difficulty carrying to the level of consciousness are reflected through pictures and the guidelines given are carefully considered in this context. As a result of the findings from the study, it was observed that children between the ages of 4.5 and 6 had more emotions in their pictures of 'siblings'. In this case, when the pictures made by children are taken into consideration;

- When the figures used by the children in the drawing of the sibling picture were examined, it was observed that the children featured the most 'human' figures.
- When it was examined who was the brother of the brother figure the children drew, they stated that they were their 'own brothers'.

- When the behaviors of the sibling figures drawn by the children were examined, it was found that the siblings behaved the most in 'playing games'.
- When the feelings of the children about their siblings in the sibling figure they drew were examined, it was observed that the feeling of 'beauty' stood out the most.
- When the pictures of the children were examined, it was seen that the activity they wanted to do the most with their siblings was 'playing games'.
- When the time it was examined to complete the siblings' picture, it was determined that the average was 6.20 minutes. When it was examined whether the time it took for children to draw a sibling picture differed by gender, it was determined that the girls drew sibling pictures for a longer period of time. Children with siblings draw pictures of siblings in a shorter time.
- It is determined that the girls who participated in the study drew more figures than boys. Children with siblings draw more figures in their sister paintings
- When the figures used by the children in the drawing of the sister picture are examined, the girls and the children with siblings indicate more figures when describing the picture they draw.
- When examined who was the brother of the children in the study, 62 stated that it was their brother/sister.
- In this study, where children's perceptions of siblings are examined through pictures, 'sun', 'mother', 'father' and 'baby' are among the top four most preferred figures, respectively. In this respect, the figures belonging to the nuclear family are intense in the imagination created by the child while drawing.

These results have also shown that children's pictures are one of the important tools for understanding the inner world of the child. Children's pictures not only provide data to parents and preschool teachers, but also provide a variety of information to each professional group interacting with the child. Undoubtedly, the trainings that field workers will receive on interpreting children's pictures are important for the development of personal awareness. However, efforts to raise awareness will be transformed into a central education policy without being left to the initiative of preschool teachers, achieving the desired positive results when planned throughout the country.

Discussion and Conclusion

Children who express themselves verbally and whose writing language has not yet developed can express their feelings, thoughts and dreams with the pictures they draw. In particular, one of the paths to a child's emotional world is the pictures they draw. It is very important that the pictures that children draw are interpretable because children's pictures are a tool for children to express their feelings and thoughts. Children can express themselves enjoyably through pictures that are easier than words (Skybo, Wenger and Su, 2007). Therefore, more detailed information and details about children's inner feelings, thoughts, developmental processes and developmental characteristics can be obtained with the pictures they draw (Wesson and Somonu, 2001).

When the figures used by the children in the drawing of the sibling picture were examined, it was observed that the children featured the most 'human' figures than the other figures. Üstündağ (2020) compared human figure drawings of 36 children between the ages of 5 and 6. According to the research, it is reflected in the pictures that children are much more productive, creative and enjoyable when left to their natural structure. It was determined that the studies carried out by giving an opposite example model caused them to be limited. In our study, children were left to their natural structures and their drawings were not interfered with.

When siblings' relationships are examined through pictures, Goel and Aggarwal (2012)'s research with 40 children, one child and 40 with siblings, is important. In this study, it was observed that sibling relationships involve many activities from fighting to learning and sharing. Furthermore, the findings suggest that as the age gap between siblings decreases, the positive relationship increases and the positive structure of this relationship affects school success. In our study, the behaviors of the sibling figures drawn by the children were examined and it was found that the siblings behaved the most in 'playing games'.



Okul Öncesi Öğretmenlerin Alan Gezisi Düzenlemeye İlişkin Öz- Yeterlilik İnançlarının İncelenmesi

Examining Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs Regarding Organizing Field Trips

Fulya TEMEL¹
Esra Betül KÖLEMEN²

doi: 10.38089/iperj.2021.45

Geliş Tarihi: 13.01.2021

Kabul Tarihi: 16.02.2021

Yayınlanma Tarihi: 31.03.2021

Özet: Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerin alan gezisi düzenleyebilmeye ilişkin öz-yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler (yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim, bir eğitim-öğretim yılı içerisinde gezi düzenleme sıklığı, zorluk yaşama durumu, gezi düzenlemede yaşanan zorluk türüne göre) açısından incelemektir. Çalışmanın örnekleme, amaçsal örnekleme türlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılarak belirlenmiş ve 219 okul öncesi öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür. Çalışma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve Bozdoğan (2016) tarafından geliştirilen "Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi tekrar yapılmış ve Cronbach Alpha değeri 0,89 bulunmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin gezi düzenleyebilme öz yeterlilik inançlarının bazı değişkenlerden etkilendiği (mesleki deneyim, bir eğitim-öğretim yılı içerisinde gezi düzenleme sıklığı ve zorluk yaşama durumu), bazı değişkenlerden (yaş, eğitim durumu ve gezi düzenlemede yaşanan zorluk türü) ise etkilenmediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Alan gezisi, öz-yeterlilik inancı, okul öncesi, öğretmen.

Abstract: The aim of this study is to examine preschool teachers' self-efficacy beliefs about organizing field trips in terms of various variables (age, educational status, professional experience, frequency of organizing trips in an academic year, experiencing challenges, challenges in organizing trips). The sample of the study was determined using convenience sampling, which is one of the purposeful sampling methods, and the study was conducted with 219 preschool teachers. Survey model was utilized in the study. The "Demographic Information Form" developed by the researchers and the "Trip Self-Efficacy Scale" developed by Bozdoğan (2016) were used as data collection tools. The reliability analysis of the scale was re-conducted, and the Cronbach Alpha value was found as 0.89. As a result of the research, it was seen that teachers' beliefs about self-efficacy in organizing trips were affected by some variables (professional experience, frequency of organizing trips in an academic year and experiencing challenges), but not affected by some variables (age, educational status, and types of challenges).

Key Words: Field trip, self-efficacy belief, pre-school, teacher.

¹ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, temel.fulya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2435-4092>

² Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, menevse@sakarya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2435-4092>

Giriş

Günümüzde eğitim sisteminin geleneksellikten uzaklaşmasıyla birlikte eğitim ve öğretim ile ilgili yapılan çalışmalar olabilecek her ortamda ve fırsatta evde, okulda ve okul dışında yaşam boyu devam eden bir süreç haline gelmiştir (Bozdoğan, 2012). Bu süreçte okul dışı öğrenme ortamlarına örnek olarak, müzeler (Güler, 2011; Stavrova ve Urhahne, 2010), planetaryum (Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016), botanik bahçeler (Türkmen, Topkaç ve Yamık, 2016), fabrikalar (Bozdoğan, Okur ve Kasap, 2015), hayvanat bahçesi (Yavuz ve Kıyıcı, 2012), bilim merkezi (DeWitt ve Osborne, 2010) ve akvaryumlar (Rennie ve Mc Clafferty, 1995) gibi ortamlar verilebilir. Bu ortamlar öğrenme sürecinin daha eğlenceli ve kalıcı olmasını sağlamaktadır (Bozdoğan ve Ustaoglu, 2016). Ayrıca çocukların önceki edindikleri ve okul dışı ortamlarda gerçekleştirdikleri deneyimleri ile sınıf arasında bağ kurmasına yardım etmektedir (Lei, 2010b). Ayrıca bu çevreler, çocukların, eğitsel amaçlar doğrultusunda, okul ortamında anlatılan karışık bilgileri, ilk elden ve doğal ortamda gözlem yaparak deneyim kazanmalarını sağlamaktadır (Kola-Olusanya, 2005; Rebar, 2012). Yapılan araştırmada sözü edilen bu ortamların okuldaki eğitimi desteklediği ortaya çıkmaktadır (Gerber, Cavallo ve Marek, 2001).

Okul Öncesi Eğitim Programının özelliklerinden birisi “yakın çevre olanaklarının ve günlük yaşam deneyimlerinin eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik etmesidir” (MEB, 2013). Bu özellik bize sınıf dışı gidilebilecek her alana “alan gezisi” düzenlenebileceğini göstermektedir (Kefi, 2016). Ayrıca, MEB (2013) programında Alan Gezisi’ nin avantajları şu şekilde açıklanmıştır.

“Bu gezilerde, araştırma, problem çözme ve gözlem yolu ile anlamlı bir şekilde çocukların öğrenme ihtiyaçlarını karşılama amaçlanmaktadır. Sadece fen etkinliklerinde kullanılan etkinlik türü olarak düşünülmemesi gerekir. Bu geziler, çocukların yaşadıkları ortamı tanımalarına ve kazanımları gerçekleştirebilmelerine ve kavramları öğrenmelerine zemin hazırlar” denilmektedir (MEB, 2013).

Bütün bu avantajları birlikte değerlendirdiğimizde okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara sınıf içerisinde dışında farklı okul dışı ortamlar sunmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu noktada, alan gezilerini planlayan öğretmene önemli görevler düşmektedir.

Öğretmenler, gezileri ne kadar iyi planlarsa süreci o kadar etkili hale getirmektedirler (Demir, 2007). Gezi düzenlemedeki öğretmenlerin istekliliği, duyarlılığı ve sorumluluğu en yüksek düzeyde olmalı ve başarılı ve verimli bir etkinlikte çaba göstermeleri gerekmektedir (Kete ve Horasan, 2013). Fakat tüm bunlara rağmen okul dışı alanlar öğretmenler tarafından en fazla göz ardı edilen ortamlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Carrier, 2009; Orion ve Hofstein, 1994; Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Koç ve Sak (2016), 683 okul öncesi öğretmeniyle yürüttükleri çalışmada; okul öncesi eğitim programındaki 10 etkinlik türünün uygulamama oranlarına bakıldığında; Drama etkinliği (%11,3), Fen etkinliği (%10,5), Sanat etkinliği (%5,4), Hareket ve Matematik etkinliği (%4,8), Okuma-yazmaya hazırlık etkinliğini (%4), Türkçe etkinliği (%2,8), Müzik etkinliği (%1,9), Oyun etkinliği (%2,3) olduğu fakat öğretmenlerin %59’u okul dışı ortamları içeren alan gezisi etkinliğini hiç uygulamadıklarını söylemişlerdir. Bunların nedeni olarak da öğretmenlerin rehberlik, pedagojik ve yönetsel anlamda güçlüklerle karşılaşmaları ve alan gezisi planlama sürecinde hiçbir fikre sahip olmadıkları ve çocuklara yeterince rehberlik yapamadıkları olarak sıralanmıştır (Tal ve Morag, 2009; Tal, Bamberger ve Morag, 2005; Ksiel, 2005). Bu kapsamda, öğretmenlerin okul dışı çevrelere gezi düzenlemesinde ve hatta planlamasında çeşitli zorluklarla karşı karşıya kaldıkları ve bu sorunların çözümü için profesyonel destek dahilinde, okul dışı ortamlara gezi düzenleyebilme öz yeterliliklerinin ortaya konması ve bu bilgiler doğrultusunda planlamada yer almaları gerekmektedir (Bozdoğan, 2015).

Bandura (1997)’ya göre öz yeterlilik, kişinin herhangi bir durumda performansını gösterebilmesi için gereken etkinlikleri düzenleme ve bu etkinlikleri tam bir şekilde yapabileceğine ilişkin kendine olan inancıdır. Öz yeterlilik düzeyi, kişilerin zor süreçlerde ya da olaylarda nasıl davrandıklarını belirleyen önemli bir unsurdur (Yaman, Cansüngü ve Altunçekiç, 2004). Öz yeterlilik inancı bir kişide yüksek olduğunda daha çok çaba, ısrar ve direnç görülürken öz yeterliliği düşük olan kişiler olayların, durumların görüldüğünden daha zor ve pes etme eğilimindedirler (Kaptan ve Korkmaz, 2002). Öz yeterlilik, bireyin dolaylı edinilen öğrenmeler, pozitif dönütler ve sahip olduğu deneyimlerden

etkilenmektedir (Yıldırım ve İlhan, 2010). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı ortamlarda gezi düzenleyebilmelerine ilişkin öz yeterlilik inancının birçok durumdan etkilendiği düşünülmektedir (Sontay ve Karamustafaoğlu, 2017). Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı ortamlarda gezi düzenleyebilmelerine ilişkin öz yeterlilik inançlarının yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim, bir eğitim-öğretim yılı içinde gezi düzenleme sıklığı, zorluk durumu ve gezi düzenlemede yaşanan zorluk türü değişkenlerini incelemektir. Bu amaçlara uygun alt amaçlar belirlenmiştir. Bu alt amaçlar,

1. Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı ortamlarda gezi düzenleyebilmelerine ilişkin öz yeterlilik inançları “yaş” değişkenine göre değişmekte midir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı ortamlarda gezi düzenleyebilmelerine ilişkin öz yeterlilik inançları “eğitim durumu” değişkenine göre değişmekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı ortamlarda gezi düzenleyebilmelerine ilişkin öz yeterlilik inançları “mesleki deneyim” değişkenine göre değişmekte midir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı ortamlarda gezi düzenleyebilmelerine ilişkin öz yeterlilik inançları “bir eğitim-öğretim yılı içinde gezi düzenleme sıklığı” değişkenine göre değişmekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı ortamlarda gezi düzenleyebilmelerine ilişkin öz yeterlilik inançları “zorluk durumu” değişkenine göre değişmekte midir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı ortamlarda gezi düzenleyebilmelerine ilişkin öz yeterlilik inançları “gezi düzenlemede yaşanan zorluk türü” değişkenine göre değişmekte midir?

Yöntem

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin alan gezisi düzenleyebilmeye ilişkin öz-yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle bu çalışma “tarama modeli”ne uygun tasarlanmış bir çalışmadır (Fraenkel ve Wallen, 2009). Tarama modeli alan yazında, bir grubun belirli özelliklerini belirlemede ve evren ile ilgili genellemede, evrenin tümü ya da ondan alınacak, örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2014).

Evren-Örneklem

Çalışmanın evrenini Türkiye’de yer alan tüm okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu örneklem amaçsal örnekleme yöntemlerinden biridir. Araştırmacılar, ulaşabildikleri öğretmenlere mail ortamında online bir form göndererek öncelikle gönüllüğü esas almışlardır. Gönüllü olan Türkiye’nin herhangi bir şehrinde öğretmenlik yapan 219 okul öncesi öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1. Bağımsız değişkenlere ait frekans ve yüzde tablosu

Bağımsız Değişken	Gruplar	Frekans(f)	Yüzde (%)
Yaş	20-30	183	83.6
	31-40	31	14.2
	41 ve üzeri	5	2.3
	Toplam	219	100.0
Eğitim Durumu	Lisans	198	90.4
	Lisansüstü	21	9.6
	Toplam	219	100.0
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	88	40.2
	6-10 yıl	75	34.2
	11 ve üzeri yıl	56	25.6
	Toplam	219	100.0
Gezi Düzenleme Sıklığı (Bir Eğitim Öğretim Yılında)	5 ve üstü kez	30	13.7
	3-4 kez	41	18.7
	1-2 kez	66	30.1
	Hiç düzenlemem	82	37.4
	Toplam	219	100.0
Gezi Düzenlemede Zorluk Yaşama Durumu	Evet	138	63.0
	Hayır	81	37.0
	Toplam	219	100.0

Tablo 1. Bağımsız değişkenlere ait frekans ve yüzde tablosu (Devamı)

Zorluk Türü (Zorluk Türüne Evet Diyenler İçin)	İdari zorluk	23	16.6
	Maddi zorluk	44	31.8
	Güvenlik	27	19.5
	Zaman sıkıntısı	13	9.4
	Ebeveyn etkisi	17	12.3
	Çevresel faktörler	14	9.4
	Toplam	138	100.0

Tablo 1' e bakıldığında, yaş olarak 20-30 yaş grubunun, eğitim durumu olarak lisans mezununun, mesleki deneyim olarak 1-5 yılın, gezi düzenleme sıklığının çoğunlukla düzenlenmediği, gezi düzenlemede zorluk yaşayan ve zorluk türü olarak genelde maddi sıkıntının yer aldığını ifade eden 219 öğretmen ile çalışma yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve Bozdoğan (2016)'ın geliştirdiği “Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş; örneklemin yaşı, eğitim durumu, mesleki deneyimi, bir eğitim-öğretim yılı içerisinde kaç kez gezi düzenlediği, gezi düzenliyorsa yaşadığı zorluk durumu ve türlerini öğrenmeyi amaçlayan bir araçtır.

Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlilik Ölçeği

Ölçek Bozdoğan (2016) tarafından öğretmenler için geliştirilmiş bir ölçektir. Pilot uygulama öncesinde 45 maddeden meydana gelmektedir. Kapsam geçerliliği sonucunda 6 madde çıkarılarak 39 maddeye düşürülen ölçek, öğretmen ve öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Ölçek 5'li likert tipi olup “hiç katılmıyorum (1 puan)”, “katılmıyorum (2 puan)”, “kararsızım (3 puan)”, “katılıyorum (4 puan)” ve “tamamen katılıyorum (5 puan)” olarak derecelendirilmiştir. Ters madde bulunmamaktadır. Analiz toplam puan üzerinden gerçekleştirilmektedir. Ölçekten en az 30 puan alınırken en fazla 150 puan alınabilmektedir. Analizler öğretmen ve öğretmen adaylarının toplam öz-yeterlilik inanç puanları ile yorumlanmıştır. Puanı fazla olan öğretmenin öz yeterliliğinin daha iyi olduğu anlamına gelmektedir. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda ölçekten 9 madde daha çıkarılarak 30 maddeden oluşan ölçek meydana gelmiştir. Ölçek maddelerinin faktör yüklerine bakıldığında 0.46 ile 0.71 arasında olduğu, madde toplam korelasyon katsayılarının 0.58 ile 0,76 arasında ve tüm maddelerin açıkladığı toplam varyansın %50,97'dir. Güvenirlik analizleri incelendiğinde; Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0.93'dir (Bozdoğan, 2016).

Verilerin Toplanması

Veriler, Türkiye genelinde halen okul öncesi öğretmeni olan gruptan 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi başında şubat ayında (pandemi döneminden önce) online form aracılığıyla toplanmıştır (Google Form). Online formda çalışmaya katılmaya istekli olup olmadığı öncül soru olarak sorulmuş ve katılmaya istekli olan öğretmenler ölçme aracındaki soruları yanıtlamaya devam edebilmişlerdir. Yaklaşık bir ayda veri toplama gerçekleştirilmiştir. Veri toplama işlemi gerçekleştirildikten sonra verilerin Excel formu elde edilmiş ve gerekli analiz yapmaya hazır hale gelmiştir.

Verilerin Analizi

Veri toplama aracının ilk bölümünü “Kişisel Bilgi Formu” ikinci bölümünü ise Bozdoğan (2016) tarafından geliştirilen “Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlilik Ölçeği” oluşturmaktadır. Veriler 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde online form aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin kodlanması ve analizinde SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Mevcut örneklem için güvenirlilik katsayısı hesaplanmış ve Cronbach Alpha değeri 0,89 bulunmuştur. Güvenirlilik şartını sağlayan ölçek için normallik analizi uygulanmıştır. Verilerin normallik analizi yapılırken, Kolmogorov-Simironov ve Shapiro Wilk testlerine bakılmaktadır. Örneklem sayısı 29'dan az olduğunda Shapiro Wilks, fazla olduğunda ise Kolmogorov-Simironov (Lilliefors) testi kullanılır. Bu çalışmada örneklem sayısı 219 olduğundan Kolmogorov-Simironov testine bakılmıştır. Ölçekten toplanan verilerin anlamlılık değeri toplam puan üzerinden 0.07 olarak bulunmuştur. Bu değer 0.05 'ten büyük olduğundan veriler

normal dağılıma uygunluk göstermektedir. Ayrıca basıklık ve çarpıklık değeri (-2, +2) arasında olduğundan normal dağılım şartını sağlamaktadır (Kalaycı vd., 2008). Normallik analizi Tablo 2’de gösterilmektedir. Öğretmenlerin betimsel analizinde yüzde ve frekans değerlerine bakılmıştır. Veriler bağımsız değişkenlere göre normal dağılım gösterdiğinden dolayı parametrik testler kullanılmıştır. Öğretmenlerin zorluk yaşama durumu ve eğitim durumu değişkeni için bağımsız gruplar t testi uygulanırken; yaş, mesleki deneyim, bir eğitim-öğretim yılı içerisinde gezi düzenleme sıklığı, gezi düzenlemede yaşanan zorluk türü değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tablo 2. Gezi düzenleyebilme öz yeterlilik ölçeği normallik analizi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Serbestlik derecesi	p (Anlamlılık)	İstatistik	Serbestlik derecesi	p (Anlamlılık)
Gezi Düzenleyebilme						
Öz yeterlilik Ölçeği	,058	219	,070	,988	219	,070
Basıklık			-1,195 (İstatistik\Standart Hata)			
Çarpıklık			1.195 (İstatistik\Standart Hata)			

Gezi düzenleyebilme öz yeterlilik ölçeği normal dağılım gösterdiği için veri analizinde parametrik olan testler kullanılmıştır. Nicel verilerde iki bağımsız grup karşılaştırılmasında bağımsız t testi, ikiden fazla grup karşılaştırırken ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda fark elde edildiğinde farkın hangi iki gruptan kaynaklandığını test etmek için Post Hoc testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuç

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı ortamlarda gezi düzenleyebilmelerine ilişkin öz yeterlilik inançlarının yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim, bir eğitim-öğretim yılı içinde gezi düzenleme sıklığı, zorluk yaşama durumu, gezi düzenlemede yaşanan zorluk türü değişkenlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaca göre belirlenen alt amaçlara yanıt aranmıştır.

1. Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre öz yeterlilik inancı puanlarına bakılmadan önce varyansların eşitliği test edilmelidir. Levene testi sonucu Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin öz yeterlilik inancı puanlarının yaş değişkenine göre grup varyanslarının homojenlik testi

Levene İstatistik	df1	df2	P (Anlamlılık)
4.211	2	216	0.016

Levene testi sonucuna bakıldığında grup varyanslarının homojen dağılmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Analize devam edebilmek için Welch Testi uygulanmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin öz yeterlilik inancı puanlarının yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	F/Welch	p
20-30 yaş	183	91.19	6.02		
31-40 yaş	31	94.25	8.28	1.857	0.207
41 ve üzeri	5	95.00	7.31		
Toplam	219	93.83	6.47		

Araştırmaya katılan katılımcıların yaşlarına göre gezi düzenleyebilme öz yeterlilik ölçeğinden almış oldukları toplam puanlarını karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre katılımcıların yaşlarına göre öz yeterlilik ölçeğinden almış oldukları toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

2. Alt Amaca İlişkin Bulgular

Eğitim durumu değişkeni için bağımsız gruplar t testi analizi yapmadan önce grupların varyanslarının eşit olup olmadığına bakılmıştır. Levene testi değeri 0.449 bulunmuştur. Bu değer p

(anlamlılık) değeri 0.05 den büyük olduğundan dolayı grup varyanslarının homojen olduğu görülmektedir. Bu nedenle Büyüköztürk'e (2015) göre bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır.

Tablo 5. Öğretmenlerin öz yeterlilik inancı puanlarının eğitim durumu değişkenine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları

Eğitim Durumu	n	\bar{X}	SS	t	p
Lisans	198	93.75	6.50	-0.561	0.561
Lisansüstü	21	94.61	6.21		

Test sonucunda, katılımcıların eğitim durumuna göre öz yeterlilik puanları toplamı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$)

3. Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre öz yeterlilik inancı puanlarına bakılmadan önce varyansların eşitliği test edilmelidir. Levene testi sonucu Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin öz yeterlilik inancı puanlarının mesleki deneyim değişkenine göre grup varyanslarının homojenlik testi

Levene İstatistik	df1	df2	P (Anlamlılık)
2.076	2	216	0.128

Levene testi sonucuna bakıldığında grup varyanslarının homojen olduğu görülmüştü ($p>0.05$).

Tablo 7. Öğretmenlerin öz yeterlilik inancı puanlarının mesleki deneyim değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	SS	F	p	Bonferroni
1-5 yıl (1)	88	99.57	4.28	194.441	0.000*	1>2, 1>3, 2>3
6-10 yıl (2)	75	92.38	3.67			
11 ve üzeri yıl (3)	56	86.75	3.47			

* $p<0.05$

Araştırmaya katılan katılımcıların mesleki deneyimlerine göre öz yeterlilik inancı ölçeğinden almış oldukları toplam puanları karşılaştırmak için **tek yönlü varyans analizi** uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre katılımcıların mesleki deneyimlerine göre öz yeterlilik inancı ölçeğinden almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Post Hoc ikili karşılaştırmalardan **Bonferroni testi** fark yaratan grubu bulmak için uygulanmıştır. Bonferroni sonucuna göre, mesleki deneyimi 1-5 yıllık deneyime sahip olan öğretmenlerin öz yeterlilik puanları, 6-10 yıllık ve 11 ve üzeri yıllık mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre; 6-10 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin ise 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre öz yeterlilik puan toplamının daha fazla olduğu görülmektedir.

4. Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir eğitim- öğretim yılı içerisinde gezi düzenleme sıklığı değişkenine göre öz yeterlilik inancı puanlarına bakılmadan önce varyansların homojenliği test edilmelidir. Levene testi sonucu Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin öz yeterlilik inancı puanlarının gezi düzenleme sıklığı değişkenine göre grup varyanslarının homojenlik testi

Levene İstatistik	df1	df2	P (Anlamlılık)
20.371	3	215	0.000

Tablo 8'de Levene testi sonucuna bakıldığında grup varyanslarının homojen olmadığı görülmüştü ($p<0.05$).

Tablo 9. Öğretmenlerin öz yeterlilik inancı puanlarının bir eğitim öğretim yılında gezi düzenleme sıklığı değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	SS	F/Welch	p	Tamhane's
Hiç düzenlemem (1)	82	87.47	4.09	258.28	0.000	4>1, 4>2, 4>3, 3>1, 3>2, 2>1
1-2 kez (2)	66	94.39	1.26			
3-4 kez (3)	41	98.70	1.10			
5 ve üstü kez (4)	30	103.33	4.57			

Araştırmaya katılan katılımcıların bir eğitim- öğretim yılı içerisinde gezi düzenleme sıklığına göre gezi düzenleme öz yeterlilik ölçeğinden almış oldukları toplam puanlarını karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre katılımcıların okul türlerine göre gezi düzenleme öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Post Hoc ikili karşılaştırmalardan Tamhane testi fark yaratan grubu bulmak için uygulanmıştır. Tamhane sonucuna göre bir eğitim öğretim yılında 5 ve üstü kez gezi düzenleyen öğretmenlerin yılda 3-4 kez, 1-2 kez ve hiç düzenlemeyen öğretmenlere göre öz yeterlilik inançlarının daha fazla olduğu görülmüştür.

5. Alt Amaca İlişkin Bulgular

Zorluk yaşama durumu değişkeni için bağımsız gruplar t testi analizi yapmadan önce grupların varyanslarının eşit olup olmadığına bakılmıştır. Levene testi değeri 0.058 bulunmuştur. Durmuş ve ark., (2011)'e göre; bu değer p (anlamlılık) değeri 0.05 den büyük olduğundan dolayı grup varyanslarının eşit olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Öğretmenlerin öz yeterlilik inancı puanlarının zorluk yaşama durumu değişkenine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları

Zorluk Yaşama Durumu	n	\bar{X}	SS	t	p
Evet	138	90.19	4.62	-16.00	0.00*
Hayır	81	100.03	3.97		

* $p<0.05$

Araştırmaya katılan katılımcıların zorluk yaşama durumuna göre öz yeterlilik inancı toplam puanlarını karşılaştırmak için bağımsız t testi uygulanmıştır. Test sonucunda, katılımcıların zorluk yaşama durumuna göre öz yeterlilik puanları toplamı arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Katılımcıların zorluk yaşama durumuna evet diyenlerin öz yeterlilik inancı puan ortalamasının daha düşük olduğu hayır diyenlerin ise puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüştür.

6. Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin zorluk türü değişkenine göre öz yeterlilik inancı puanlarına bakılmadan önce varyansların eşitliği test edilmelidir. Levene testi sonucu Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11. Öğretmenlerin öz yeterlilik inancı puanlarının zorluk türü değişkenine göre grup varyanslarının homojenlik testi

Levene İstatistik	df1	df2	P (Anlamlılık)
0.875	5	155	0.499

Levene testi sonucuna bakıldığında grup varyanslarının homojen olduğu görülmüştü ($p>0.05$).

Tablo 12. Öğretmenlerin öz yeterlilik inancı puanlarının zorluk türü değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	SS	F	p
İdari zorluk	27	93.44	6.89	0.172	0.973
Maddi zorluk	48	93.60	6.44		
Güvenlik	31	94.70	5.78		
Zaman sıkıntısı	17	93.41	8.11		
Ebeveyn etkisi	21	93.47	5.63		
Çevresel faktörler	17	93.64	5.96		

* $p<0.05$

Araştırmaya katılan katılımcıların zorluk türüne göre gezi düzenleme öz yeterlilik ölçeğinden almış oldukları toplam puanlarını karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre katılımcıların zorluk türlerine göre gezi düzenleme öz yeterlilik ölçeğinden almış oldukları toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı ortamlarda gezi düzenleyebilmelerine ilişkin öz yeterlilik inançlarının yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim, bir eğitim-öğretim yılı içinde gezi

düzenleme sıklığı, zorluk yaşama durumu, gezi düzenlemede yaşanan zorluk türü değişkenlerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın alt amaçlarına ilişkin ayrı ayrı tartışma ve sonuçlarına yer verilmiştir. Bu alt amaçlar sırasıyla, yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim, bir eğitim-öğretim yılı içinde gezi düzenleme sıklığı, zorluk yaşama durumu, gezi düzenlemede yaşanan zorluk türüdür.

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yaşı 41 ve üzerinde olan öğretmenlerin öz yeterlilik ortalamaları ($\bar{X}=95.0$), yaşı 31-40 arasında olan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=94.25$) ve 20-30 yaş arasında olan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=91.19$) daha yüksek iken yaşı 31-40 arasında olan öğretmenlerin ortalaması, yaşı 20-30 arasında olan öğretmenlerin ortalamasından daha fazla olduğu görülmektedir. Fakat bu ortalamaları arasındaki fark anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Yani okul öncesi öğretmenlerin okul dışı ortamlarda gezi düzenleyebilme öz-yeterlilik inançları yaşa bağlı olarak değişmemektedir. Bu bulgu Uysal ve Kösemen'in (2013) yaptıkları çalışma ile paralellik göstermektedir. Yaşa bağlı olarak öz yeterlilik puanları bir miktar değişse de yaşları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Alanyazında yaş değişkenine göre öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının farklılaşmadığını destekleyen araştırmaların biri de Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu'nun (2008) ve Kaya'nın (2019) yaptığı çalışmadır. Çalışmada benzer bulgular elde edilerek, bu çalışma desteklenmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerden lisansüstü mezunu olanların puan ortalamaları ($\bar{X}=93.75$) iken lisans mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=94.61$) olduğu görülmektedir. Bu değerlere bakıldığında; lisansüstü eğitimi bitirmiş okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamasının lisans eğitimi bitirmiş olanlara göre çok az bir farklılık görülmesine rağmen aralarında anlamlı oranda bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu nedenle Şişman (2009) çalışmasında, üniversite eğitiminde alan gezileri ile ilgili gerekli güncelleme ve düzenlemelerin yapılmasının dolaylı da olsa öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının geliştirilmesine olanak sağlayacağını ifade etmiştir.

53

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Mesleki deneyim yılı 1-5 yıl arasında olan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inancı puan ortalama değeri ($\bar{X}=99.57$), 6-10 yıl öğretmeninin ($\bar{X}=92.38$) ve 11 yıl ve üzeri olan ($\bar{X}=86.75$) öğretmenin puan ortalamasına göre fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuç mesleki deneyim yılı arttıkça öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının düştüğünü ortaya çıkarmaktadır. Alan yazında, öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının mesleki deneyime göre farklılık oluşturmadığı sonucuna da rastlanmaktadır (Pas, Bradshaw ve Hershfeldt, 2012; Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008). Smith-Sebasto ve Smith (1997)'in yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin okul dışı eğitim hakkındaki bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığını, bu durumun da aldıkları eğitimden dolayı olduğunu ifade etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının zorluk yaşama durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Gezi planlamada zorluk yaşayan öğretmenlerin öz yeterlilik puan ortalaması ($\bar{X}=90.19$), zorluk yaşamadığını ifade eden öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}=100.03$) lehine farklılık göstermektedir. Zorluk yaşadığını ifade eden öğretmenlere zorluk türlerini sordüğümüzda ise idari zorluk ($\bar{X}=93.44$), maddi zorluk ($\bar{X}=93.60$), güvenlik ($\bar{X}=94.70$), zaman ($\bar{X}=93.41$), ebeveyn etkisi ($\bar{X}=93.47$) ve çevresel faktörler ($\bar{X}=93.64$) ifadelerini kullanmışlardır. Fakat kullanılan bu ifadelerin ortalamaları birbirine yakın ve birbirine üstünlük sağlamamaktadır. Dillon ve diğ. (2006), okul dışı eğitimin uygulamasındaki engelleri iki faktöre ayırmıştır. Bunlar; dışsal ve kişisel faktörlerdir. Öğretmenlerin hedef kitle için güvenlik ve sağlık konusundaki korku ve endişeleri, güvensizlikleri, programlarının gerekliliklerini karşılamada güçlük, zaman ve destek konusundaki eksiklikler, dışsal faktörler olarak sıralanmaktadır. Öğrencilerin yaşı, korku ve fobileri, öğrenme stilleri ve tercihleri, etnik ve kültürel kimlik ve öğrenme ortamı kişisel faktörleri oluşturmaktadır. Ayrıca Simmons (1998) ve Şentürk (2015), çoğu öğretmenin gezi düzenleme konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koymaktadırlar. Bu çalışmada da görüldüğü gibi, öğretmenlerin alan gezisi planlamada çeşitli sebeplerle daha önceden zorluk yaşamaları, alan gezileri düzenleme ve uygulamasından uzaklaşmalarına neden olabileceği

düşünülmektedir. Özetle, öğretmenlerin zorluk yaşama durumuna göre alan gezisi düzenleme öz yeterliğinde fark olduğu ancak yaşanan zorluğun türüne göre fark olmadığı ifade edilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin gezi düzenleyebilme öz yeterlilik inançlarının bir eğitim öğretim yılında gezi düzenleme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bir eğitim öğretim yılı içerisinde 5 ve üstü kez alan gezisi düzenleyen öğretmenlerin öz yeterlilik inançları puan ortalaması ($\bar{X}=103.3$) iken; 3-4 kez ($\bar{X}=98.70$), 1-2 kez ($\bar{X}=94.39$), hiç düzenlemem ($\bar{X}=87.47$) ifade eden öğretmenlere göre anlamlı derecede puan ortalamasının fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuca paralel olarak Şentürk'ün (2015) yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin çoğunun yılda ikiden fazla okul dışı öğrenme ortamlarına alan gezisi düzenlediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin yıl içerisinde gezi gerçekleştirme davranışının artmasıyla paralel olarak öz yeterlilik inancının arttığını göstermektedir. Koç ve Sak (2017)'e göre; alan gezileri, yasal sorumluluğu fazla olan, öğretmenlere sorumluluk yükleyen ve bunun yanında iyi planlanmadığında ise başarı sağlamanın güç olduğu bir etkinlik türüdür. Öz yeterlilik inancı bir kişide yüksek olduğunda daha çok çaba, ısrar ve direnç görülürken öz yeterliliği düşük olan kişiler olayların durumların görüldüğünden daha zor ve pes etme eğilimindedirler (Kaptan ve Korkmaz, 2002). Bu nedenle alan gezisi planlama ve uygulama sıklığı daha fazla olan öğretmen daha çok çaba, ısrar ve direnç gösterebilme yeteneğine sahip problemleri çözebilen ve engellerle baş etme becerisi yüksek bireyler olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak; okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlilik inanç puanları toplamı; yaş, eğitim durumu ve zorluk türleri değişkenleri ile etkilenmezken; mesleki deneyim, gezi düzenleme sıklığı ve zorluk yaşama durumu değişkenleri tarafından etkilenmektedir. Öneri olarak, daha farklı branşta öğretmenleri ile farklı değişkenlerle çalışmaların yapılması ve nitel verilerle desteklenerek derinlemesine analizler yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Ballı, A. (2009). *9.Sınıf Fiziki Coğrafya Konuları Öğretiminde Gezi Gözlem Yönteminin Önemi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bozdoğan, A. E. & Ustaoglu, F. (2016). Preservice science teachers' opinions about the teaching potential of planetariums. *Journal of Turkish Science Education*, 13, (1), 38-49.
- Bozdoğan, A. E. (2012). The practice of prospective science teachers regarding the planning of education based trips: Evaluation of six different field trips. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1049-1072.
- Bozdoğan, A. E. (2016). Development of self-efficacy beliefs scale for organization of educational trips. *Journal of Theoretical Educational Science*. 9(1), 111-129.
- Bozdoğan, A.E. (2015). Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz- yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9(1), 111-129.
- Bozdoğan, A.E., Okur, A., & Kasap, G. (2015). Planlı bir alan gezisi için örnek uygulama: bir fabrika gezisi. Erişim tarihi: 01.01.2021, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/16219/169870>
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el Kitabı* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 35-48.
- Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1823-1841.
- Çetin, T., Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2010). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi gözlem yöntemine ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 158-180.
- Demir, M. K. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının gözlem gezisi yöntemine bakış açılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 83-98.
- DeWitt, J., & Osborne, J. (2010). Recollections of exhibits: Stimulated-recall interviews with primary school children about science center visits. *International Journal of Science Education*, 32(10), 1365-1388.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the uk and elsewhere. *School science review*, 87(320), 107.

- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed). New York. McGraw-hill
- Gerber, B.L., Cavallo, A.M.L. & Marek, E.A. (2001). Relationships among informal learning environments, teaching procedures and scientific reasoning ability. *International Journal of Science Education*, 23(5), 535-549.
- Güler, A. (2011). Planlı bir müze gezisinin ilköğretim öğrencilerinin tutumuna etkisi. *İlköğretim Online*, 10(1), 169-179.
- Gündoğan, A. (2002). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar (Denizli İli Örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Pamukkale.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaptan, F. & Korkmaz, H. (2002). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül 2002, Ankara.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26.baskı). Ankara Nobel Yayınevi.
- Kaya, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 345-363.
- Kefi, S. (2016). Alan gezilerinde okul öncesi öğretmenlerinin temel bilimsel süreç becerilerini kullanmalarının desteklenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 82-103.
- Kete, R. & Horasan, Y. (2013). Öğretmen adaylarının uygulamalı (Doğa merkezli) Biyoloji derslerinde verimlilikleri. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı II*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kisiel, J. (2005). Understanding elementary teacher motivations for science fieldtrips. *Science Education*, 86(6), 936-955
- Koç, F., ve Sak, R. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 43-71.
- Kola-Olusanya, A (2005). Free choice environmental education: understanding where children learn outside of school. *Environmental Education Research*, 11(3), 297-307.
- Lei, S. A. (2010b). Field trips in college biology and ecology courses: Revisiting benefits and drawbacks. *Journal of Instructional Psychology*, 37(1), 42-48.
- MEB, (Milli Eğitim Bakanlığı) (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Orion, N. & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 1097-1119.
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., & Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher-and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: *Identifying potential areas for support*. *Journal of school psychology*, 50(1), 129-145.
- Rennie, L. J., & Mc Clafferty, T. P. (1995). Using visits to interactive science and technology centers, museums, aquaria and zoos to promote learning in science. Erişim adresi: 13.01.2021. <https://doi.org/10.1007/BF02614639>.
- Simmons, D. (1998) Using natural settings for environmental education: Perceived benefits and barriers. *Journal of Environmental Education*, 29 (3), 23-31.
- Smith-Sebasto, N. J., & Smith, T. L. (1997). Environmental education in Illinois and Wisconsin: A tale of two states. *The Journal of Environmental Education*, 28(4), 26-36.
- Sontay, G., Tutar M. ve Karamustafaoğlu, O. (2016). Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi” hakkında öğrenci görüşleri: planetaryum gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-24.
- Stavrova, O., & Urhahne, D. (2010). Modification of a school programme in the deutsches museum to enhance students’ attitudes and understanding. *International Journal of Science Education*, 32(17), 2291-2310.
- Şentürk, E. (2015). Field Trips to Science Centers: Teachers' Perspectives, Roles, and Reflections. Doctoral Dissertation. Middle East Technical University, Ankara.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Tal, R., Bamberger, Y., & Morag, O. (2005). Guided school visits to natural history museums in Israel: teachers’ roles. *Science Education*, 89(6), 920-935.

- Tal, T., & Morag, O. (2009). Reflective practice as a means for preparing to teach outdoors in an ecological garden. *Journal of Science Teacher Education*, 20, 245-262.
- Tatar, N. & Bağrıyanık, K.E. (2012). Science and technology teachers' opinions about learning outside school. *Elementary Education Online*, 11(4), 883-896.
- Türkmen, H., Topkaç, D. D. ve Yamık, G. A. (2016). İnfomal öğrenme ortamlarına yapılan gezilerin canlıların sınıflandırılması ve yaşadığımız çevre konusunun öğrenilmesine etkisi: tabiat tarihi müzesi ve botanik bahçesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(17), 174-197.
- Uysal, İ. ve Kösemen S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217-226.
- Yaman, S., Cansüngü, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-364.
- Yavuz, M. ve Balkan Kıyıcı, F. (2012). İnfomal öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin fene karşı kaygı düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: hayvanat bahçesi örneği. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özet Kitabı. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yılmaz, K., ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.

Extended Abstract

Introduction

Today, studies in education and training have become a lifelong process carried out in every environment including at home, at school and out of school on all occasions, with the drifting of education from traditionalism (Bozdoğan,2012). Museums, planetariums, arboretums, factories, zoos, science centers and aquariums may be given as examples of out of school learning environments during this process. The better the teachers plan field trips, the more effective they make the process (Demir, 2007). High level of willingness, sensitivity and responsibility of teachers is needed in organizing field trips and they are required to make an effort to act successfully and productively in these activities (Kete and Horasan, 2013). Despite all these, out of school environments appear to be the often-ignored areas by teachers (Carrier,2009; Orion and Hofstein, 1994; Tatar and Bağrıyanık,2012).

According to Bandura (1997) the self-efficacy defined as the self-belief of the person who organizes and has the ability to make the required activities correctly to show his performance in any situation. When self-efficacy belief levels of a person are high, they tend to show more effort, persistence and resistance while people with low level of self-efficacy beliefs perceive events and circumstances harder than it looks and tend to give up easily (Kaptan and Korkmaz, 2002). Preschool teachers' self-efficacy beliefs regarding being able to organize field trips are thought to be affected by many circumstances (Sontay and Karamustafaoglu, 2017). The aim of this study is to inspect variables of age, education level, and professional experience, frequency levels of field trips held in an academic year, difficulty levels and difficulty types of field trips related to preschool teachers' self-efficacy beliefs in organizing field trips.

Appropriate sub-goals were determined and listed as;

1. Do self-efficacy beliefs of preschool teachers about being able to organize field trips out of school vary according to the age variable?
2. Do self-efficacy beliefs of preschool teachers about being able to organize field trips out of school vary according to the education level variable?
3. Do self-efficacy beliefs of preschool teachers about being able to organize field trips out of school vary according to the professional experience level variable?
4. Do self-efficacy beliefs of preschool teachers about being able to organize field trips in out of school vary according to the frequency level of field trips held in an academic year variable?
5. Do self-efficacy beliefs of preschool teachers about being able to organize field trips out of school vary according to the difficulty level variable?
6. Do self-efficacy beliefs of preschool teachers about being able to organize field trips out of school vary according to the type of difficulty experienced during these trips variable?

Method

This study is designed according to the survey model (Fraenkel and Wallen, 2009). The study group is determined by a convenience sample of purposeful sampling. Researchers sent forms via e-mail to teachers having access to the Internet. The volunteer study participants were 219 preschool teachers working in any city of Turkey.

“Personal Information Forms” developed by researchers and “Scale of Self Efficacy of organizing a trip” developed by Bozdoğan (2016) were used as a data collection tool.

Data were collected through online forms from the present preschool teachers group during the 2019-2020 academic year (before the outbreak of the pandemic) (Google forms).

In the form, teachers of the group were asked if they were willing to join the study as a preliminary question and then, teachers were able to continue to answer the questions of the assessment instrument. Following the data collection process, excel forms of the collected data were obtained and observed with the SPS 25 package program. Parametric tests were used since the collected data showed a normal distribution according to independent variables. While independent group t-tests

were used for the variable of having difficulty status and educational status, one way analysis of variance (ANOVA) was used for the variable of age, professional experience, frequency of organizing field trips in an academic year and difficulty types experienced in organizing field trips.

Result

Following the research, it was observed that teachers' self-efficacy beliefs regarding organizing field trips were affected by some variables (professional experience, trip organizing frequency in an academic year and difficulty encountered) but were not affected by some other variables (age, education level and type of difficulty encountered during organizing field trips).

Discussion and Conclusion

It was observed that preschool teachers' self-efficacy beliefs were not affected by the age variable in the first sub-problem. In the literature, one of the research articles that supports teachers' self-efficacy beliefs were not affected by the age variable is Yılmaz and Çokluk-Bökeoğlu (2008) and Kaya's (2008) studies. Obtaining similar results in those studies support this study.

It was observed that preschool teachers' self-efficacy beliefs did not show a meaningful difference by the education level variable in the second sub-problem. Şişman, in his study, (2009) stated that necessary updates and arrangements regarding field trips in university education would help further develop teachers' self-efficacy beliefs albeit indirectly.

It is observed that teachers' self-efficacy beliefs showed a meaningful difference by the professional experience variable in the third sub-problem. But in the literature it is also observed that teachers' self-efficacy beliefs did not show any difference by the professional experience (Pas, Bradshaw and Hershfeldt, 2012; Yılmaz and Çokluk-Bökeoğlu, 2008). It was stated in the research conducted by Smith--Sebasto and Smith (1997) that teachers' knowledge and skills about out of school education were insufficient as a result of the education they received.

It is observed that preschool teachers' self-efficacy beliefs showed a meaningful difference according to the variable of difficulty experienced in the third and fourth sub-problem. Simmons (1998) and Şentürk (2015) reveal that teachers feel inadequate in organizing trips. As seen in this study, it is believed that difficulty experiences of teachers before for various reasons caused them to diverge from organizing and making field trips. When asked specific types experienced by teachers who stated that they had difficulties, they listed administrative, financial, security, time, parental influence and environmental factors. However, it is observed that the averages of these statements seem close and do not precede each other.

It is observed that preschool teachers' self-efficacy beliefs regarding organizing field trips show a meaningful difference according to the factor of frequency of organizing trips in an academic year in the sixth sub-problem. According to Koç and Sak (2017) field trips are activities that have higher legal responsibilities, lay a burden on teachers, besides being hard to accomplish when not perfectly planned. There is more effort, persistence, and resistance in people who have high level of self-efficacy but people who have low levels of self-efficacy tend to give up easily and their situations are harder than it looks (Kaptan and Korkmaz, 2002). Therefore, we can state that teachers having higher frequency levels of organizing field trips have higher ability to show effort, persistence and resistance, solve problems and overcome obstacles.

As a result, preschool teachers' self-efficacy beliefs when analyzed under various variables, is not affected by factors, of age, education and difficulty types, but it is observed that teachers' self-efficacy beliefs are affected by factors of professional experience, frequency of organizing trips and difficulty experiences. As a suggestion, it is suggested to make studies with teachers in different disciplines using different variables and make an in depth analysis supported with qualitative data.



Çizgi Filmlerin Çocukların Dil ve Sosyal Gelişim Alanlarına Etkisine Yönelik Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi

The Examination of the Parents' Opinions on the Effect of Cartoons on Children's Language and Social Development Areas

Hatice DARGA¹

Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK²

Talip ÖZTÜRK³

doi: 10.38089/iperj.2021.46

Geliş Tarihi: 11.02.2021

Kabul Tarihi: 06.03.2021

Yayınlanma Tarihi: 31.03.2021

Özet: Eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim, çocuğun dünyaya geldiği günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen süreçtir. Bu süreç içerisinde çocuğun tüm gelişim alanları büyük ölçüde tamamlanmaktadır. Çocuğun dil ve sosyal gelişimini sağlamak, uyumlu bir iletişim kurma becerisini geliştirebilmek için gerekli olan temel oluşturabilmek, okul öncesi eğitimin en temel amaçlarından biridir. Günümüzde teknoloji televizyon, akıllı telefonlar, tabletler ile hem yetişkinlerin hem de çocukların hayatında oldukça önemli yer tutmakta ve bireylerin zamanlarının önemli bir kısmını almaktadır. Bu bağlamda bu araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların izledikleri çizgi filmlerin dil ve sosyal gelişim alanlarına etkisine yönelik ebeveyn görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji modeli benimsenmiş ve veriler 2018-2019 eğitim öğretim yılında görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ordu ilinde, şehir merkezinde bulunan 4 anaokulu ve ilkokul bünyesinde bulunan 7 anasınıfından 113 öğrenci ebeveyni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen kapalı ve açık uçlu soru formlarının bir arada kullanıldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcıların okul öncesi dönemdeki çocukların izledikleri çizgi filmlerin çocukların dil gelişimlerine etkisine yönelik %61,6'sının, çizgi filmlerin çocukların sosyal gelişimlerine etkisine yönelik ise %64,60'ının etkisi olduğu yönde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çizgi film, dil gelişimi, sosyal gelişim, Ebeveyn görüşleri.

Abstract: Pre-school education, which is the first step of education, is the process from the day the child is born to the day he starts basic education. In this process, all development areas of the child are completed to a great extent. One of the main objectives of pre-school education is to provide the language and social development of the child and to create the basis for developing a harmonious communication skill. Today, technology has a very important place in the lives of both adults and children with televisions, smartphones and tablets and takes a significant part of the time of individuals. In this context, this study aims to examine the parents' opinions on the effects of the cartoons that preschool children watch on language and social development. In the research, the phenomenology model, one of the qualitative research methods, was benefitted and the data were collected through an interview form in the 2018-2019 academic year. The participants of this study consist of 113 parents of students from 4 kindergartens in the city center of Ordu and 7 kindergartens in the primary school. A semi-structured interview form, in which closed and open-ended question forms were used together, was used as a data collection tool in the study. According to the findings of the research, it was seen that 61.6% of the participants stated that the cartoons watched by preschool children had an effect on children's language development and 64.60% had an effect on the effect of cartoons on children's social development.

Key Words: Cartoons, language development, social development, parents' opinions.

¹ Dr.Öğr.Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bucak Sağlık Yüksekokulu, Türkiye, hdarga@mehmetakif.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6759-6660>

² Doç.Dr., Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, filizzayimogluozturk@odu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9917-5841>

³ Doç.Dr., Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, ozturk_talip@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3543-0468>

Giriş

Organizmanın oluşmaya başladığı ilk andan itibaren; fiziksel, bilişsel, dil, duygusal, sosyal açıdan bazı koşullara sahip oluncaya değin devam eden gelişim, bireyin davranışlarındaki değişim ve sürekliliği içeren bir süreç (Senemoğlu, 2018) olarak tanımlanır. Disiplinler arası bir alan olan gelişim fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal olmak üzere dört boyutta ele alınsa da her boyutun birbiriyle ilişkili olduğu bilinmektedir. Sosyal gelişim, bilişsel gelişimden etkilendiği gibi bilişsel gelişimi de etkiler. Benzer şekilde dil, hem zihinsel ve sosyal gelişimden etkilenir hem de etkiler (Başal, 2004).

Sosyal gelişim, çocuğun, yaş ve gelişimine paralel olarak sorumluluklarını yerine getirmesi, çevresindeki insanlarla gerekli iletişimi ve ilişkiyi kurması, içinde yaşadığı toplumun kurallarına uygun davranması olarak tanımlanmaktadır (Kondolot & Sertgil, 2017). Çocuğun belirtilen tüm bu davranış şekillerini gerçekleştirebilmesi ancak dil gelişimiyle mümkün olabilmektedir.

Çocuk iç dünyasında yaşadıklarını, çevresinde gelişen olayları, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek için bir anlamda sosyal olabilmek için yeni kelimeler öğrenmek sözcük dağarcığını geliştirmek zorundadır. Bu süreçte aileler, öğretmenler çocukların dil gelişimini pedagojik ve kültürel açıdan yaşına uygun yazılı ve görsel materyallerle desteklemelidir. Sever (2012: 13-14)'e göre çocuklar, yazıyla aktarılanlara renk ve çizginin estetik diliyle görsel yorum katan resimlerin kılavuzluğunda, duyma ve düşünme serüvenlerine çıkarlar. Böylece çocuklar, sözcüklerin ve çizginin oluşturduğu çok uyaranlı ortamlarda, iletileri anlama denemelerine başlar.

Çizgi film, tek tek resimleri ya da devinimsiz nesnelere gösterim sırasında devinim duygusu verebilecek biçimde düzenlemek ve filme aktarma işidir. Başka bir deyişle canlı ya da cansız nesnelere canlandırmak ya da onlara yeni bir kimlik verme işlemi olarak da tanımlanabilen çizgi filmler; çocukların en fazla izlediği ve en fazla etkilendiği televizyon (TV) programlarıdır (Can, 1995). Çocuklar çizgi filmlerde, çizgi romanlarda ve hikâyelerde okudukları kahramanların maceralarını seyretme imkânı bulabilmektedirler. Kitle iletişim araçlarının gelişme aşamaları ve bireylere ulaşma hızları dikkate alındığında, televizyonun etkisinin günümüzde hala önemli olduğu görülmektedir (Coşkun & Arslantaş, 2016: 2). Televizyonda çocukların en çok ilgisini çeken programlar arasında çizgi filmler başta gelmektedir (Cesur & Paker, 2007; Samur ve diğ., 2014). Ebeveynlerin çocuklarına televizyon izletme nedenlerinin başında ise çocuklarını oyalamak istemeleri gelmektedir (İlhan & Çetinkaya, 2013).

Konuyla ilgili yapılan araştırmalar (Arslan ve diğ., 2006; Başal, 1999; Batmaz & Aksoy, 1995; Burak & Ahmetoğlu, 2015; Güngör & Ersoy, 1994; Kaya & Tuna, 2008; Ünal & Durualp, 2012) çocukların ve öğrencilerin televizyon ve diğer dijital araçlardan çizgi film izleme oranlarının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Yine Türkiye ölçeğinde yapılan önemli bir araştırmada, çocukların izlemeyi tercih ettikleri programlar listesinde çizgi filmlerin %72'lik oranla ilk sırada yer aldığı görülmektedir (RTÜK, 2006). Hedef kitlesi çocuklar olan ve izleme oranlarında en çok tercih edilen bu tür programların çocuklar üzerindeki etkileri de yadsınamaz.

Çizgi filmler, çocuk üzerindeki etkilerinin fazla olması nedeniyle hem en çok tercih edilen hem de en çok eleştirilen programlar arasında yer almaktadır (Aktaş-Arnas, 2005). Bu konu iki kutuplu bir gruplaşmaya yol açmıştır; bir tarafta televizyondaki şiddetin çocuk ve gençler için çok zararlı olduğuna inananlar, diğer tarafta da bu iddiaları desteklemek için yeterince güvenilir kanıtın olmadığını iddia edenler yer almaktadır (Browne & Hamilton-Giachritsis, 2005). Yazıcı, Yaman Baydar ve Kandır (2019) çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin %40 oranında olumluya karşın %60 olumsuz etkiler bıraktığını tespit etmiştir. Bu durum da beraberinde televizyonun iki yönlü (olumlu ve olumsuz) ve dengeli olarak kullanılması gereken bir araç olduğu savını gündeme getirmektedir.

Konu ile ilgili yapılan çalışmalar önemli bulgular ortaya koymaktadır. Yavuzer (2003), çizgi filmlerin olumlu ya da olumsuz etkilerinin sebepleri arasında çocukların televizyon izleme sürelerinin önemli bir etken olduğundan bahsetmektedir. Çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini konu alan araştırmalarda, sosyal ve fiziksel saldırganlık örnekleri içermesi (Luther & Legg, 2010), yüksek düzeyde duygusal kararsızlık (Persegani ve diğ., 2002) ve obeziteye yol açması (Rosiek ve diğ., 2015), çocuklara saldırganlığı ve şiddeti taklit edebilecekleri örnekler göstermesi (Can, 1995), bazı karakterleri şeytanlaştırıldığı ve olumsuz örnek teşkil ettiği (Fouts ve diğ., 2006) gibi bulgular

elde edilmiştir. Çocukların izledikleri çizgi filmlerdeki karakterleri rol model olarak benimsedikleri hatta özdeşim kurdukları (Oruç & diğ., 2011) vurgulanırken, aynı zamanda çizgi filmlerin çocukların şiddet ve saldırganlık gibi olumsuz davranışlar geliştirmeleri üzerinde etkili olduğu da belirtilmektedir (Habib & Soliman, 2015; Hamarat ve diğ., 2015). Çocukların saldırgan içerikli çizgi filmlerdeki unsurları oyunlarında kullandıkları, eğitici içerikli çizgi film unsurlarının ise oyunlarda kullanılmadığı (Yaşar & Paksoy, 2011) belirtilmektedir. Bu etki cinsiyetler açısından incelendiğinde ise, erkek çocukların çizgi filmlerdeki olumsuz davranışlardan daha fazla etkilendikleri, kız çocuklarının ise korku içerikli programlardan daha çok etkilendikleri (Büyükbaykal, 2007) görülmektedir. Her ne kadar bazı çalışmalarda şiddet davranışı ile çizgi filmler ilişkilendirilse de Yaşar ve Paksoy (2011), televizyonun direkt ve birincil etkene sahip olduğuna dair herhangi bir araştırma bulgusunun olmadığını belirtmektedir.

Pediatri ve nöroloji araştırmaları, televizyon izleme süresinin fazla olmasının çocuklardaki sinir sistemi bağlantılarını engellediğini (Christaki ve diğ., 2004), buna bağlı olarak erken çocukluk döneminde dikkat (Sagvolden ve diğ., 2005) ve odaklanma sorunlarının (Paavonen ve diğ., 2006) ortaya çıktığını ileri sürmektedir.

Bunların yanında televizyon izleme alışkanlığının çocuklarda bağımlılık yaratabileceği (Doğan & Göker, 2012) ve bunun sonucunda da çocukların izleme alışkanlıklarının kişilikleri ve hayat başarıları üzerinde olumsuz sonuçlar doğurmasının (Giritli İnceoğlu & Akiner, 2008) söz konusu olabileceği belirtilmektedir. Çocukların televizyon içeriklerine direkt erişebilmeleri, yaşlarına uygun olmayan, şiddet, cinsellik, etik ve ahlaki değerlere aykırı davranışları barındıran içeriklere maruz kalma olasılıklarını arttırdığı gerekçesiyle olumsuz görülmektedir (İşliyen, 2020).

Belirtilen tüm bu olumsuzluklarının yanında her teknolojiye olduğu gibi, televizyon izlemenin de olumlu etkilerinden bahsetmek mümkündür. Televizyon izlemenin olumlu yönlerinin ele alındığı çalışmalarda televizyonun, eğlendirici ve bilgilendirici olduğu (Kalan, 2010), farklı özelliklere sahip kişilere yönelik önyargılarda azalma meydana getirdiği (Persson & Eizenman, 2003) gibi bulgular dikkat çekicidir. Televizyonun okul öncesi dönem çocuklarının görsel, bilişsel ve sosyal gelişimine katkı sağladığını ifade eden (Önder & Balaban Dağal, 2005) araştırma sonuçları da mevcuttur.

Okulöncesi dönemde çocuklar gelişimleri gereği gerçekle gerçek olmayanı ayırt etmekte zorluk yaşamaktadır ve bu durum onların ekranda izlediklerinin oyun olduğunu fark edememelerine ve hatta ekrandaki çizimlerin gerçek insan olduğunu zannetmelerine neden olmaktadır (Öztürk, 2002). Televizyonu çok izleyen çocukların duyduklarını ve gördüklerini ayırt etmeksizin zihinlerine kaydettikleri ve onlara zihinlerinde yeni/farklı anlamlar yükledikleri (Temizyürek & Acar, 2014) gerçeği de mevcuttur. Dolayısıyla çocukların gelişim dönemleri göz önünde bulundurulduğunda televizyonun doğru bir şekilde kullanılmasının onların gelişimleri için oldukça önemli olduğu söylenebilir (Kaya & Uzoğlu, 2020).

Literatürde çizgi film konusu genelde televizyon ile ilişkilendirilmekle beraber, çocuk için eğlence kaynağının platformu zaman içerisinde değişmiştir. Çizgi film sağlayan yayıncı kuruluşların artmasının yanında (Rashid, 2015), son dönemde internet tabanlı bazı içerik sağlayıcıların (netflix, youtube vb.) sayılarının da artmış olması, çizgi filmleri izlendiği ortamlarda da değişiklikler meydana getirmiştir. Dolayısıyla çizgi film izlenen ortam, sadece televizyon olmanın çok ötesine geçmiş durumdadır. Buna rağmen, yapılan bir çalışmada (Yazıcı, Yaman Baydar & Kandır, 2019) ebeveynlerin %46,7'sinin çocuklarının çizgi film izlerken kullandıkları medya aracı olarak televizyon ilk sırada yer almaktadır. Dolayısıyla çizgi film izleme ortamları arasında televizyonun üstünlüğünü koruduğu görülmektedir.

Bu bağlamda, bu araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların izledikleri çizgi filmlerin onların dil ve sosyal gelişim alanlarına etkisine yönelik ebeveyn görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırma sorusu "Okul öncesi dönemdeki çocukların izledikleri çizgi filmlerin dil ve sosyal gelişim alanlarına etkisine yönelik ebeveyn görüşleri nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir.

Bu probleme yönelik belirlenen alt problemler şu şekildedir:

1. Okul öncesi dönemdeki çocukların izledikleri çizgi filmlerin dil gelişim alanlarına etkisine yönelik ebeveyn görüşleri nasıldır?

2. Okul öncesi dönemdeki çocukların izledikleri çizgi filmlerin sosyal gelişim alanlarına etkisine yönelik ebeveyn görüşleri nasıldır?

3. Okul öncesi dönemdeki çocukların yaş gruplarına göre izledikleri çizgi filmlere ilişkin ebeveyn görüşleri nasıldır?

4. Okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlerine göre izledikleri çizgi filmlere ilişkin ebeveyn görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji modeli kullanılmıştır. Olgu bilim çalışmalarında fenomenler olay, durum, kavram ya da tecrübeler olabilir. Bu modelde önemli olan katılımcıların olguya ilişkin deneyimlerinin olmasıdır (Creswell, 2007). Çalışma grubundan elde edilen veriler görüşme tekniğiyle toplanmış, katılımcıların araştırma konusuyla ilgili deneyimleri incelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada, çocukların çizgi film izleme sürelerinin dil ve sosyal gelişimi üzerindeki etkisinin Ebeveynlerinin görüşleri doğrultusunda derinlemesine incelenmesi amacıyla bu desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle belirlenen Ordu ilinde, şehir merkezinde bulunan 4 anaokulu ve ilkokullar bünyesinde bulunan 7 anasınıfından 113 çocuğun ebeveyni oluşturmaktadır. Araştırmaya konu olan çocuklar olduğu için katılımcıların özellikleri çocuklar üzerinden toplanmış ebeveynler hakkında bilgilere araştırma kapsamında yer verilmemiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir grup üzerinde çalışma imkânı sunar. Araştırmanın çalışma grubuna ait bilgiler tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya konu olan çocuklara ilişkin bilgiler

Özellikler		f	%
Çocuğun cinsiyeti	Kız	75	69,02
	Erkek	28	30,98
Çocuğun yaşı	3-4	23	20,35
	5-6	90	79,64
Çizgi film izleme süresi	1 saatten az	26	23,00
	1-3 saat	75	66,37
	3-5 saat	11	9,73
	Fikrim yok	1	0,88
Çizgi filme karar veren kişi	Ebeveynsi	36	31,85
	Kendisi	74	65,48
	Başkası	0	0
	Fikrim yok	3	2,65
Çizgi film seçiminde kullanılan kriter	Eğitici olması	86	76,10
	Yaşına uygun olması	15	13,27
	Diğer (Şiddet, argo içermemesi)	12	10,61
Çocuğun çizgi film izlemelerini onaylamalarına ilişkin ebeveyn görüşleri	Evet	90	79,64
	Hayır	23	20,35
Çizgi filmlerin eğitici olup olmadığına ilişkin ebeveyn görüşleri	Evet	87	76,99
	Hayır	23	20,35
Çizgi filmlerin genel anlamda çocukların gelişimine katkısı	Olumlu	70	61,94
	Olumsuz	14	12,38
	Olumlu-olumsuz	20	17,69
	Fikrim yok	9	7,96
Toplam		113	100

Tablo 1’de belirtilen özellikler incelendiğinde, araştırmaya dâhil edilen ebeveynlerin çocuklarının %69,02’sinin kız, %30,98’si erkek olduğu görülmektedir. Çocukların %20,35’ini 3-4 yaş grubu, %79,64’ünü de 5-6 yaş grubundaki çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların çizgi film izleme sürelerine göre incelendiğinde; %23,0’ının 1 saatten az, %66,37’sinin 1-3 saat arası, %9,73’ünün 3-5 saat arasında izleme süresine sahip oldukları görülmüştür. Yine araştırmaya dâhil edilen çocukların çizgi filmlerine karar veren kişilerin, %31,85’ini ebeveyn, %65,8’ini çocuk olduğu görülmektedir. Ayrıca çocuğunuz için film seçerken hangi kriterlerin dikkate alındığına ilişkin ebeveynlerin %76,10 “eğitici ve şiddet içermemesi”, %13,27 “eğitici ve yaşına uygun olması”, %10,61 “diğer (şiddet içermemesi vb.)” kategorisinde yanıtlar verdikleri görülmektedir. Ebeveynlerin, çocuğun çizgi film izlemelerini onaylamalarına ilişkin görüşleri %79,64 “evet”, diğerlerinin de %20,35 “hayır” kategorisindedir. Yine ebeveynlerin, çizgi filmlerin eğitici olup olmadığına ilişkin görüşleri %79,99 “evet”, %20,35’inin “hayır”, %2,65’inin “fikrim yok” kategorisinde olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin çizgi filmlerin çocuklarının gelişimlerine genel anlamda katkı sağlamasına yönelik görüşlerinin %61,4’ü “olumlu”, 12,38’i “olumsuz”, 17,69’u “hem olumlu hem olumsuz” ve %7,96’sı “fikrim yok” kategorilerinde toplanmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çocukların özelliklerine ilişkin bilgiler (altı kapalı uçlu soru)” ve “Çizgi filmlerin çocukların dil ve sosyal gelişimine etkisine yönelik ebeveyn görüşleri (10 kapalı uçlu 8 açık uçlu soru olmak üzere toplam 18 soru)” şeklinde iki bölümden oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmanın amacı doğrultusunda ilgili literatür incelendikten sonra hem alan uzmanı hem de dil uzmanının görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Hazırlanan soruların uygulanabilirliği, ebeveynler tarafından anlaşılır olup olmama durumunun test edilebilmesi için üç ebeveyn ile ön görüşme yapılarak soruların anlaşılma durumu tekrar kontrol edilmiş, anlaşılması güç olan sorularla ilgili düzenlemeler yapılarak sorunlar giderilmeye çalışılmıştır. Taslak olarak hazırlanan veri toplama aracı, iki ayrı uzmana tekrar gösterilmiş ve her ikisinin de ortak görüşü sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu ile İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinlerin alınmasının ardından, verilerin toplanması için anaokulu ve anasınıflarında öğrenim gören çocukların ebeveynlerine görüşme formları öğretmenler aracılığıyla her bir ebeveyn doldurulurken dikkat edilmesi gereken hususlarla ilgili bilgilendirilerek gönderilmiştir. Veriler 2018-2019 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Ailelere verilen görüşme formları verilme tarihinden bir hafta sonra geri toplanmıştır. Yapılan araştırmada, ölçme aracında bulunan birinci bölümdeki ve ikinci bölümdeki kapalı uçlu sorular soru numaralarıyla birlikte Excel programında kategorilere ayrılarak; görüşme sorularındaki açık uçlu sorular ise Word programına aktararak içerik analizi ile çözümlenmiştir. Creswell (2013) tarafından önerilen içerik analizi aşamalarıyla veriler çözümlenmiştir. Bu aşamalara göre 113 katılımcıdan toplanan formlar araştırmacılar tarafından okunup katılımcı görüşleri hakkında bir fikir edinilmiştir. Kodlama işlemi için dijital ortama aktarılan formlar belli temalar altında toplanmıştır. Daha sonra katılımcı görüşlerinin temalarda tekrarlanma sıklığı belirlenmiştir. Oluşturulan temalar ve kodlar farklı araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları için uzman görüşlerinin önemli olduğu bilinmektedir (Creswell, 2013). Bu amaçla oluşturulan temaların güvenilirliğinin test edilmesi için okul öncesi eğitimde çalışan iki farklı akademisyenden tekrar kodlama desteği alınmıştır. Daha sonra kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik “güvenirlik formülü” (Miles & Huberman, 1994) kullanılarak hesaplanmış ve .81 olduğu tespit edilmiştir. Yıldırım & Şimşek (2013) tarafından belirtildiği gibi katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak geçerliği artırma yoluna gidilmiştir. Bulgular bölümünde yer alan alıntılar için ebeveynlere E1’den E113’e kadar rumuzlar verilmiştir.

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak araştırmaya katılan ebeveynlerin görüşlerinin analizleri bulgular bölümünde frekans (f) ve yüzde (%) olarak tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular ve Yorumlar

Okul öncesi dönemdeki çocukların izledikleri çizgi filmlerin dil ve sosyal gelişim alanlarına etkisine yönelik ebeveyn görüşlerinin incelenmesine ilişkin yapılan çalışmalarda elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul öncesi dönemdeki çocukların çizgi film izleme sürelerinin dil gelişim alanlarına yönelik ebeveyn görüşleri nasıldır?” şeklindedir. Söz konusu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmaktadır.

Araştırma kapsamında çizgi filmlerdeki karakterlerin konuşmasının çocuğun dil gelişimine etkisine ilişkin analizler tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çizgi Filmlerdeki Karakterlerin Konuşmasının Çocuğun Dil Gelişimine Etkisine İlişkin Analizler

Katılımcı Görüşleri	f	%
Evet	63	55,75
Hayır	49	43,36
Fikrim yok	1	0,88
Toplam	113	100

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlerin %55,75’i “evet”, % 43,36’sı “hayır”, %0,88’i “fikrim yok” şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Veriler incelendiğinde çizgi filmlerdeki karakterlerin konuşması çocukların konuşma becerileri üzerinde önemli ölçüde etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Çocukların çizgi filmlerdeki karakterlerin davranışlarını (şarkı, tekerleme, şiddet, argo, kelimeler) günlük hayatta ne sıklıkla kullandığına dair ebeveyn görüşlerine ilişkin analizlere tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 2. Çocukların Çizgi Filmlerdeki Karakterlerin Davranışlarını Ne Sıklıkla Kullandığına Dair Ebeveyn Görüşleri

Katılımcı Görüşleri	f	%
Hiçbir Zaman	23	20,3
Nadiren	87	76,9
Her Zaman	3	2,6
Toplam	113	100

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlerin, çocukların çizgi filmlerdeki karakterlerin davranışlarını günlük hayatlarında kullanma sıklıklarına ilişkin ebeveynlerin %76,9’u nadiren, %20,3’ü “hiçbir zaman”, %2,6’sı “her zaman” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, çocukların çizgi filmlerdeki karakterlerin davranışlarını, şarkı, tekerleme gibi olumlu; şiddet ve argo kelimeler gibi olumsuz örneklerini günlük hayatta nadiren kullandıkları ve dil gelişimlerine etkisinin olduğu görülmektedir.

Tablo 4’de çizgi filmlerin çocuğun dil gelişimine katkısı olup olmadığına yönelik ebeveyn görüşlerinin analizi görülmektedir.

Tablo 3. Çizgi Filmlerin Çocuğun Dil Gelişimine Katkısına İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Katılımcı Görüşleri	f	%
Evet	69	61,06
Kısmen	16	14,15
Hayır	24	21,23
Fikrim yok	4	3,53
Toplam	113	100

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlerin %61,06’sının “evet”, %14,15’inin “kısmen”, %21,23’ünün “hayır”, %3,53’ünün ise “Fikrim yok” kategorisinde yanıt verdikleri görülmektedir. Ebeveynlerin çizgi filmlerin eğitici olup olmadıklarına ilişkin görüşlerine örnekler şu şekildedir:

‘Asla, hatta geciktirip olumsuz etkiliyor.’ (E22)

'Evet, taklit yoluyla öğrenme sağlanabiliyor.' (E27)

'Evet, izlediği filmlerden hiç duymadığı bir kelimeyi duyup öğrenebiliyor.' (E87)

'Dil gelişiminde çok faydalı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü orada sadece dinliyor. İkili diyalogun etkili olduğunu düşünüyorum.' (E92)

'Evet, oluyor, bizim çocuğumuzun dil gelişimi yavaştı. Biz onunla çizgi filmleri birlikte izleyip yorumlardık. Önceleri sadece "Evet-hayır" gibi cevaplar verirken, zamanla daha fazla yorum yapmaya başladı.' (E109)

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde; ebeveynler çizgi filmlerin çocuğun dil gelişimi açısından yeni kelimeler öğrendiklerine yönelik katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra çocuğun taklit yoluyla çizgi filmlerden öğrendikleri olumlu kelimeleri belirttikleri ortaya çıkmıştır. Tek kelimelik cümlelerle konuşan çocukların ebeveynleri de çizgi filmlerin çocukta konuşmayı hızlandırdığına yönelik katkılarından bahsederken, çocuğun konuşmasını olumsuz olarak etkilediğini ve hatta geciktirdiğini belirten görüşler de ortaya çıkmaktadır.

Çocuğun çizgi filmlerden öğrendiği ve günlük yaşantısında kullandığı olumlu/olumsuz kelimelere ilişkin ebeveyn görüşlerinin analizi tablo 5' te yer almaktadır.

Tablo 4. Çocuğun Çizgi Filmlerden Öğrendiği Olumlu/Olumsuz Kelimelere İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Katılımcı Görüşleri	f	%
Olumlu	42	37,16
Olumsuz	9	7,96
Olumlu-Olumsuz	6	5,30
Fikrim yok	56	49,55
Toplam	113	100

Tablo 5'deki değerler incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlerin %37,16'sı "olumlu", %7,96'sı "olumsuz", %5,30'u "olumlu-olumsuz", %49,55'i "Fikrim yok" kategorisinde yanıt verdikleri görülmektedir. Ebeveynlerin çocukların öğrendikleri kelimelere yönelik görüşlerine ait bazı örnekler şu şekildedir:

'Görgü kurallarını uygulamalı olarak görmesi ve kullanması. Ellerine sağlık anneciğim gibi.' (E48)

'Uğur böceği çizgi filmindeki mucize kelimesini orda duydu ve kullanıyor. Anlamını da öğrenmiş oldu.' (E68)

'Çok kötü bir anne olduğumu söylüyor bazen.' (E97)

'Bay becerikli çizgi filmde renk, şekil, hayvan isimlerini öğreniyor. Mümkün oldukça şiddet içeren çizgi filmleri izlemiyoruz. İzlediğinde etkiliyor.' (E111)

'Genelde olumlu. Teşekkür ederim, özür dilerim, rica ederim vs.' (E58)

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde çoğunlukla çizgi filmlerin çocuklar üzerinde olumlu kelimelerin olumsuz kelimelere oranla daha fazla öğrenildiği anlaşılmaktadır. Öğrendikleri kelimelerin çocukların kelime hazinelerini zenginleştirdiği ve yeterli oranda ve seçerek izletilen çizgi filmlerin çocukların dil gelişimine katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Aşağıda "Okul öncesi dönemdeki çocukların çizgi film izleme sürelerinin sosyal gelişim alanlarına yönelik ebeveyn görüşleri nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmaktadır.

Ebeveynlerin çocuklarına çizgi film izletme amaçlarına ilişkin görüşlerinin analizi tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Ebeveynlerin Çocuklarına Çizgi Film İzletme Amaçlarına İlişkin Görüşleri

Katılımcı Görüşleri	f	%
Boş Zamanı Değerlendirmesi İçin	39	34,51
Oyalanması İçin	31	27,43
Hayal Gücünü Geliştirmesi İçin	38	33,62
Fikrim yok	5	4,42
Toplam	113	100

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan ebeveynlerin %34,51'i "boş zaman değerlendirmesi için", %27,43'ü "oyalanması için", %33,62'si "hayal gücünü geliştirmesi için", %4,42'si ise "Fikrim yok" kategorisinde cevap verdikleri görülmektedir. Veriler incelendiğinde ebeveynlerin çocuklarına çizgi film izletmesinin genellikle boş zaman değerlendirmesi ve hayal gücünü geliştirmesi amacıyla olduğu anlaşılmaktadır. Bazı ebeveynler ise çocuklarına oyalanmaları için çizgi film izletmekte gelişimlerini etkileyip etkilemediği hakkında görüşe sahip olamamaktadırlar.

Tablo 7'de çizgi filmlerin çocuğun hayal gücünü geliştirmesine yönelik ebeveyn görüşlerinin analizi yer almaktadır.

Tablo 7. Çizgi Filmlerin Çocuğun Hayal Gücünü Geliştirmesine Yönelik Ebeveyn Görüşleri

Katılımcı Görüşleri	f	%
Evet	82	72,56
Hayır	30	26,54
Fikrim yok	1	0,88
Toplam	113	100

Tablo 7 incelendiğinde %72,56'sı "evet", %26,54'ü "hayır", %0,88'i "Fikrim yok" kategorisinde cevap verdikleri görülmüştür. Veriler incelendiğinde çizgi filmlerin çocukların hayal gücünü olumlu yönde etkiledikleri belirlenmiştir. Fakat bazı Ebeveynler ise çizgi filmlerin çocukların hayal gücünü geliştirmede düşüncelerindedir.

Çocukların yalnızken mi yoksa arkadaşları varken mi daha fazla çizgi film izlemelerine yönelik ebeveyn görüşlerinin analizi tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Çocukların Hangi Zamanlarda Çizgi Film İzlemelerine Yönelik Ebeveyn Görüşleri

Katılımcı Görüşleri	f	%
Yalnızken	104	92,03
Arkadaşları Varken	9	7,96
Toplam	113	100

Tablo 8'deki değerler incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlerin %92,03'ü "yalnızken", %7,96'sı "arkadaşları varken" kategorisinde yanıtlar verdikleri görülmektedir. Veriler incelendiğinde çocukların çizgi filmleri çoğunlukla yalnızken izledikleri belirlenmiştir. Arkadaşlarıyla birlikte çizgi film izlemek yerine daha çok birbirleriyle vakit geçirmeyi tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 9'da çocukların çizgi film izlerken aile ile birlikte izleyip izlemediğine ilişkin ebeveyn görüşlerinin analizi yer almaktadır.

Tablo 9. Çocuklarıyla Çizgi Film İzlemelerine İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Katılımcı Görüşleri	f	%
Her Zaman	19	16,80
Hiçbir Zaman	2	1,76
Nadiren	92	81,44
Toplam	113	100

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlerin % 81,44'ü "nadiren", % 16,80'ı "her zaman" kategorilerinde yanıtlar verdikleri görülmektedir. Ebeveynlerin görüşleri değerlendirildiğinde nadiren çocuklarıyla beraber çizgi film izledikleri ortaya çıkmıştır. Bu durumda çocuklar genellikle tek başlarına çizgi film izledikleri için sosyal alanlarının gelişiminde ebeveynlerle etkileşimde bulunamamaktadırlar.

Tablo 10'da çocuğun oyun oynarken izlediği çizgi film karakterlerine bürünüp bürünmediğine ilişkin ebeveyn görüşlerinin analizi yer almaktadır.

Tablo 10. Çocuğun İzlediği Çizgi Film Karakterlerine Bürünüp Bürünmediğine İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Katılımcı Görüşleri	f	%
Her Zaman	0	0
Hiçbir Zaman	30	26,55
Nadiren	82	72,57
Fikrim yok	1	0,88
Toplam	113	100

Tablo 10'daki değerler incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuğun oyun oynarken izlediği çizgi film karakterlerine bürünüp bürünmediğine ilişkin %72,57'si “nadiren”, %26,55'i “hiçbir zaman” yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Ebeveynlerin görüşleri değerlendirildiğinde; çocuklarının çizgi film izlerken çizgi filmdeki karakterlere nadiren büründükleri ortaya çıkmıştır. Çocukların nadiren özdeşim kurmaları olumlu karakterlerin davranışlarını sergilemesi açısından onların sosyal gelişimini zenginleştirirken olumsuz davranışlar sosyal yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir.

Tablo11'de çocukların çizgi filmlerdeki gerçek olaylarla hayal ürünü olan olayları ayırt edebilmesine dair ebeveyn görüşlerinin analizi yer almaktadır.

Tablo 11. Çocukların Hayal Ürünü Olan Olayları Ayırt Edebilmesine Dair Ebeveyn Görüşleri

Katılımcı Görüşleri	f	%
Evet	113	100
Hayır	0	0
Toplam	113	100

Tablo 11 incelendiğinde, çocukların çizgi filmlerdeki gerçek olaylarla hayal ürünü olan olayları ayırt edebilmesine dair ebeveynlerin hepsinin “evet” seçeneğini işaretlediği, görülmektedir. Buna göre çocuklar çizgi filmlerde günlük hayatta rastlayabileceği olaylarla, sihir, büyü, canavar, cadı gibi hayal ürünü (gerçek dışı) olayları ayırt edebildiği ve bunun farkına varabildiği görülmektedir.

Çocukların çizgi film izlerken etrafında gelişen olayları fark edebilmesine ilişkin ebeveyn görüşlerinin analizi tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Çocukların Çizgi Film İzlerken Etrafında Gelişen Olayları Fark Edebilmesine İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Katılımcı Görüşleri	f	%
Sadece Çizgi Filme Odaklanıyor	24	21,23
Etrafındaki Olayları Da Fark Ediyor	87	76,99
Fikrim yok	2	1,76
Toplam	113	100

Tablo 12 incelendiğinde, çocukların çizgi film izlerken etrafında gelişen olayları fark edebilmesine ilişkin ebeveynlerin %21,23'ü “sadece çizgi filme odaklandığına” dair seçeneği, %76,99'u “etrafındaki olayları fark edebildiğine” dair seçeneği işaretlemiş ve %1,76'sı da fikir beyan etmemiştir. Aileler çocuklarının çizgi film izlerken yaşamdan soyutlanmadığı görüşündedir. Ebeveyn görüşlerine göre çizgi film izleme esnasında dahi çizgi filmin çocuğun sosyal gelişimini kısıtlamadığı söylenebilir.

Ebeveynlerin hangi sıklıkla çocukları ile birlikte çocuk film ve tiyatrolarına gittiklerine ilişkin görüşlerinin analizi tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Ebeveynlerin Çocuklarıyla Çocuk Film ve Tiyatrolarına Gitme Sıklıkları

Katılımcı Görüşleri	f	%
Hiçbir zaman	15	13,27
Nadiren	80	70,79
Her zaman	18	15,92
Toplam	113	100

Tablo 13 incelendiğinde, ebeveynler hangi sıklıkta çocukları ile birlikte çocuk film ve tiyatrolarına gittiklerine ilişkin sorulara %13,27'si “hiçbir zaman”, %70,79'u “nadiren”, %15,92'i “her zaman” cevaplarını verdikleri görülmektedir. Ailelerin çizgi film ve animasyon izlemeyi, çocuklarıyla birlikte sinema ve tiyatroya gitme aktivitelerini nadiren yaptıkları ve böylece sosyal aktivite olarak bu tür etkinliklerden çocukların yeterince istifade edemediği anlaşılmaktadır.

Tablo 14'de çocuğun çizgi filmlerden olumlu/olumsuz davranışları örnek alıp almadığına ilişkin ebeveyn görüşlerinin analizi görülmektedir.

Tablo 14. Çocuğun Çizgi Filmlerden Olumlu/Olumsuz Davranışları Örnek Alıp Almadığına İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Katılımcı Görüşleri	f	%
Örnek Alıyor	73	64,60
Örnek Almıyor	21	18,58
Fikrim yok	19	16,82
Toplam	113	100

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlerin %64,60'ı “örnek alıyor”, %18,58'i “örnek almıyor”, %16,82'si “fikrim yok” kategorilerinde yanıt verdikleri görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının çizgi filmlerden olumlu/olumsuz davranışlarını örnek almalarına yönelik ait bazı örnekler şu şekildedir:

‘Örnek alıyor. Çizgi filmde sebze yiyor. Oda sebze yemek istiyor.’ (E3)

‘Alıyor. Bazen her istediğinin yapılmasını istiyor.’ (E10)

‘Kendi kendine oyun oynarken kara kedinin söylediği gibi "Benekler" hazır gibi sözler söylüyor ve maske takıyor.’ (E21)

‘Çizgi filmleri örnek almıyor.’ (E54)

Ebeveynlerin görüşleri incelendiğinde; ebeveynlerin çoğunluğu çocukların çizgi filmlerden etkilendiğini ve gördüğü davranışları uyguladıklarını söylemişlerdir. Bu davranışların empati kurmak, teşekkür etme ve özür dileme gibi nezaket kurallarına uymak, sağlıklı beslenmek gibi olumlu davranışlar olduğu gibi; argo kelimeler kullanmak, saldırgan davranışlar sergilemek, fazla ısrarcı olmak gibi olumsuz davranışlar da olduğu görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul öncesi dönemdeki çocukların izledikleri çizgi filmlerle yaşları arasındaki ilişki nasıldır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular tablolar halinde aşağıda sunulmaktadır. Tablolarda belirtilen frekanslar katılımcı sayısını değil katılımcılardan gelen görüş sayısını ifade etmektedir.

Çocukların izledikleri çizgi filmlerin 3-4 yaş grubu çocuklara göre dağılımına ilişkin analizler tablo 15'te görülmektedir.

Tablo 15. Çocukların İzledikleri Çizgi Filmlerin 3-4 Yaş Grubu Göre Dağılımı

3-4 Yaş Grubu Çocukların İzlediği Çizgi Filmler	f	%
Rafadan Tayfa	8	12,12
Niloya	8	12,12
Pepee	8	12,12
Maşa Ve Koca Ayı	4	6,06
Keloğlan	4	6,06
Canım Kardeşim	3	4,54
Arı Maya	2	3,03
Heidi	2	3,03
Bay Becerikli	2	3,03
Oscar Çöllerde	2	3,03
Koyun Saun	2	3,03
Kare	2	3,03
Tops ve Tim	2	3,03
Damla'nın Dolabı	2	3,03
Vikingler	2	3,03
Diğer	13	19,69
Toplam	66	100

Tablo 15 incelendiğinde, 3-4 yaş grubu çocukların ebeveynleri çocuklarının izlediği çizgi filmlerden en çok izlenenlerin %12,12 oranıyla “Rafadan Tayfa”, “Niloya” ve “Pepee”; daha sonra çocukların izlediği çizgi filmlerden en az izlenenlerin %3,03 oranıyla “Vikingler”, “Damla'nın Dolabı” ile “Tops ve Tim” olduğunu ortaya koymuşlardır. Tabloda yer alan “diğer” (%19,69) kategorisinin analizinde ise katılımcıların verdiği cevapların oranının fazla olmasının sebebi, izlenen

çizgi filmlerin sayısının bir tane olarak belirtildiği içindir. Bu yüzden diğer kategorisinin yüzdelik oranının çok olması bu kategorideki çizgi filmlerin çok izlediği anlamına gelmemektedir.

Tablo 16’da çocukların izledikleri çizgi filmlerin 5-6 yaşa göre dağılımına ilişkin bulgular tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16. Çocukların İzledikleri Çizgi Filmlerin 5-6 Yaşa Göre Dağılımı

5-6 Yaş Grubu Çocukların İzlediği Çizgi Filmler	f	%
Rafadan Tayfa	40	19,60
Keloğlan	16	7,84
Niloya	14	6,86
Heidi	14	6,86
Harika Kanatlar	13	6,37
Pepe	11	5,39
İstanbul Muhafızları	10	4,90
Elif’in Düşleri	10	4,90
Canım Kardeşim	8	3,92
Uğur Böceği İle Kara Kedi	8	3,92
Prenses Sofia, Elena	6	2,94
Winx Club	6	2,94
Maşa ve Koca Ayı	5	2,45
İbi ve Popsi	5	2,45
Bay Becerikli	4	1,96
Akıllı Tavşan Momo	4	1,96
Kral Şakir	3	1,47
Spiderman	3	1,47
Kare	2	0,98
7c	2	0,98
Marsupilami	2	0,98
Mine ve Müge	2	0,98
Karlar Ülkesi	2	0,98
Ayıcık Bombo	2	0,98
Koyun Saun	2	0,98
Oscar Çöllerde	2	0,98
Diğer	14	6,86
Toplam	204	100

Tablo 16 incelendiğinde, 5-6 yaş grubu çocukların izlediği çizgi filmlerden en çok izlenenlerin %19,60 oranıyla “Rafadan Tayfa”, ikinci olarak da %7,84 oranıyla “Keloğlan”, daha sonra çocukların izlediği çizgi filmlerden en az izlenenlerin %0,98 oranıyla “Oscar Çöllerde”, “Koyun Saun” ve “Ayıcık Bombo” olduğu görülmektedir. Tabloda yer alan “diğer” (%6,86) kategorisinin analizinde ise katılımcıların verdiği cevapların oranının fazla olmasının sebebi, izlenen çizgi filmlerin sayısının bir tane olarak belirtildiği içindir. Oranın yüksek olması bu kategorideki çizgi filmlerin çok izlediği anlamına gelmemektedir.

3-4 yaş grubu çocukların izlediği çizgi filmler incelendiğinde bu çizgi filmlerin TRT’de yayınlanan öğretici, eğlendirici ve küçük yaşa hitap eden çizgi filmler olduğu görülmektedir. Bu çizgi filmlerin içeriğine bakıldığında dil anlamında sade, anlaşılır ve basit olduğu saptanmıştır. 5-6 yaş grubu çocukların izlediği çizgi filmler incelendiğinde ise, yine TRT’de yayınlanan, belirli bir kurgusu olan, ilkökula hazırlık aşamalarını içeren, değerler eğitimi veren ve daha çok büyük yaşa hitap eden çizgi filmler olduğu görülmektedir. Aynı zamanda 5-6 yaş grubu çocukların animasyonları da izlediği görülmektedir.

Aynı zamanda izlenme sıralamasında her iki yaş grubu içinde ilk sırada yer alan “Rafadan tayfa” adlı çizgi filmin toplumsal temaları içermesi ve içerik olarak bir grup arkadaşın birlikte hareket etmeleri çocukların sosyal gelişim alanlarını destekleyici bir etki yaratmaktadır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Dördüncü alt problem “Okul öncesi dönemdeki çocukların izledikleri çizgi filmlerle cinsiyetleri arasındaki ilişki nasıldır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular “kız ve erkek” çocuklara

ilişkin ayrı tablolarda sunulmaktadır. Tablolarda belirtilen frekanslar katılımcı sayısını değil katılımcılardan gelen görüş sayısını ifade etmektedir.

Çocukların izledikleri çizgi filmlerin kızlara göre dağılımına ilişkin analiz sonuçları tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Çocukların İzledikleri Çizgi Filmlerin Kızlara Göre Dağılımı

Kız Çocukların İzlediği Çizgi Filmler	f	%
Rafadan Tayfa	17	14,65
Pepe	13	11,20
Niloya	12	10,34
Heidi	8	6,89
Winx Club	8	6,89
Keloğlan	7	6,03
Maşa ile Koca Ayı	6	5,17
Elif’in Düşleri	6	5,17
Canım Kardeşim	5	4,31
Uğur Böceği	4	3,44
Prenses Elena	4	3,44
Çilek Kız	3	2,58
Harika Kanatlar	3	2,58
Karlar Ülkesi	2	1,72
Ayıcık Bomba	2	1,72
Ege ile Gaga	2	1,72
Marsupilami	2	1,72
Diğer	4	3,44
Toplam	116	100

Tablo 17 incelendiğinde, kız çocuklarının izlediği çizgi filmlerden en çok izlenenlerin %14,65 oranıyla “Rafadan Tayfa”, %11,20 oranıyla “Pepe”, %10,34 oranıyla “Niloya”; daha sonra çocukların izlediği çizgi filmlerden en az izlenenlerin %1,72 oranıyla “Marsupilami”, “Ege ile Gaga” ve “Ayıcık Bombo” olduğunu görülmektedir. Tabloda yer alan “diğer” (%3,44) kategorisinin analizleri yukarıda belirtildiği gibi en az izlenen çizgi filmlerin toplam oranını göstermektedir.

Çocukların izledikleri çizgi filmlerin erkeklere göre dağılımına ilişkin analiz tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18. Çocukların İzledikleri Çizgi Filmlerin Erkeklere Göre Dağılımı

Erkek Çocukların İzlediği Çizgi Filmler	f	%
Rafadan Tayfa	24	23,30
Keloğlan	9	8,73
Harika Kanatlar	8	7,76
İstanbul Muhafızları	8	7,76
Pepe	6	5,82
Niloya	5	4,85
İbi	4	3,88
Canım kardeşim	4	3,88
Elif’in Düşleri	3	2,91
Örümcek Adam	3	2,91
Ege ile Gaga	3	2,91
Maşa ile Koca Ayı	3	2,91
Oscar Çöllerde	3	2,91
Akıllı Tavşan Momo	3	2,91
Heidi	3	2,91
Koyun Saun	3	2,91
Uğur Böceği ve Kara kedi	2	1,94
Bay becerikli	2	1,94
Kral Şakir	2	1,94
Vikingler	2	1,94
Esrarengiz Kasaba	2	1,94
Toplam	103	100

Tablo 18 incelendiğinde, erkek çocukların izlediği çizgi filmlerden en çok izlenenlerin %23,30 oranıyla “Rafadan Tayfa”, %8,73 oranıyla “Keloğlan”; daha sonra çocukların izlediği çizgi filmlerden en az izlenenlerin %1,94 oranıyla “Esrarengiz Kasaba”, “Vikingler” ve “Kral Şakir” olduğu görülmektedir.

Her iki tabloya ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde; okul öncesi dönemdeki kız çocuklarının izledikleri çizgi filmler incelendiğinde TRT’de yayınlanan çizgi filmlerin tercih edildiği görülmektedir. Kız çocuklarının izlediği çizgi filmlerde kahramanın cinsiyeti kız ve kahramanın prenses olan çizgi filmlerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca bu çizgi filmlerde sihir, büyü, güzellik temaları öne çıkmaktadır. Okul öncesi dönemdeki erkek çocuklarının izledikleri çizgi filmler incelendiğinde yine TRT’de yayınlanan çizgi filmlerin tercih edildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra erkeklerin izledikleri çizgi filmlerde futbol oynandığı, yarışmaların yapıldığı, kötülerin cezalandırılıp iyilerin ödüllendirildiği ve şiddet içerdiği çizgi filmler olduğu saptanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları genel anlamda incelendiğinde, çizgi filmlerin çocukların günlük yaşamlarında önemli bir yere sahip olduğu ebeveyn görüşlerince de doğrulanmaktadır. Bu doğrultuda çizgi filmlerin çocukların dil ve sosyal gelişimleri üzerinde etkilerinin olduğu kaçınılmaz bir durum olarak görülmektedir. Bu doğrultuda elde edilen araştırma sonuçları ve bu sonuçlara ilişkin tartışma, alt problemlere uygun olarak aşağıda yer almaktadır.

Araştırmadan elde edilen bu bulgulara göre, okul öncesi dönemdeki çocukların izledikleri çizgi filmlerin dil gelişim alanlarına etkisi olduğu saptanmıştır. Yıldırım (2008) yaptığı çalışmada yaşın dil gelişimi ve kelime haznesinin geliştirilmesinde önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Yağlı (2013) tarafından yapılan çalışmada ise çocuk iç dünyasında yaşadıklarını, çevresinde gelişen olayları, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek için yeni kelimeler öğrenmek, sözcük dağarcığını geliştirmek zorunda olduğunu tespit etmiştir. Can (1995)’in yaptığı çalışmada çocukların çizgi filmlerdeki olumlu olumsuz sözcükleri cümle dağarcığına kattıklarından bahsetmiştir. Buna göre bu çalışmada elde edilen sonuç Can (1995)’in yaptığı araştırma ile örtüşmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, okul öncesi dönemdeki çocukların izledikleri çizgi filmlerin sosyal gelişim alanlarına etkisi olduğu saptanmıştır. Can (1995)’in ve Hacıbektaşoğlu (2014)’nin yaptığı araştırmalar bu çalışma ile benzer sonuçlar göstermektedir. Ebeveynlerin görüşleri, çizgi filmlerin çocuğun sosyal gelişimini olumlu ve olumsuz yönlerde etkiledikleri, daha çok çocuklarının olumlu yönde etkileyen çizgi filmleri izledikleri ve o yönde etkilendikleri yönündedir. Can (1995), Adak Özdemir ve Ramazan (2012)’in yaptığı çalışmalara göre çizgi filmler çocuğun sosyal gelişimini olumlu ve olumsuz yönde etkilediğine dair sonuçlar elde etmiştir.

Ebeveyn görüşlerine göre, çocukların izledikleri çizgi filmlerle yaşları arasındaki ilişki incelendiğinde, 3-4 yaş grubu çocukların izlediği çizgi filmlerden en çok izlenenlerin “Rafadan tayfa, Niloya ve Pepe” şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 5-6 yaş grubu çocukların izlediği çizgi filmlerden en çok izlenenlerin Rafadan Tayfa, ikinci olarak da Keloğlan şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En çok izlenen çizgi filmler listesinin büyük oranda yerli yapımlardan oluşması da önemli tespitler arasında sayılabilir.

Bulgular, okul öncesi dönemdeki çocukların izledikleri çizgi filmler yaş faktörüne göre değiştiğini göstermektedir. İnce (1991) tarafından yapılan araştırmaya göre çocukların yaşları ile izledikleri çizgi filmler paralellik göstermektedir. Buna göre bu araştırmada elde edilen bu sonucun İnce (1991)’nin yaptığı araştırmaya benzer olduğu görülmektedir. Yazıcı, Yaman Baydar ve Kandır (2019), 60-72 aylık çocukların çizgi film izleme durumlarının incelendiği araştırmalarında çocukların %26,4’ünün en çok izlediği çizgi filmin Rafadan Tayfa olduğunu tespit etmişlerdir. Yine Cerrah Özsevgeç ve Saka (2018) da en çok Rafadan Tayfa’nın izlendiğini tespit etmiştir. Bayır ve Gülşen (2017) Keloğlan ve Pepee’nin, Güleken Katfar ve Yılmaz (2020) ise Teen Titans Go’nun en çok izledikleri çizgi filmler olduğunu tespit etmiştir.

Çalışmalarda genel olarak, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine göre izledikleri çizgi filmlerin farklılık gösterdiği görülmektedir. Ayrıca araştırmanın yapıldığı yıl itibariyle hangi filmlerin popüler olup olmadığı da farklılık gösterebilmektedir.

Ebeveyn görüşlerine göre, çocukların izledikleri çizgi filmlerle cinsiyetleri incelendiğinde, kız çocuklarının izlediği çizgi filmlerden en çok izlenenlerin %14,65'inin Rafadan Tayfa, %11,20 oranıyla Pepe, %10,34 oranıyla Niloya şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek çocuklarının izlediği çizgi filmlerden en çok %23,30 oranla Rafadan Tayfa, %8,73 oranıyla “Keloğlan” ve “Vikingler” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen bu bulgulara göre, okul öncesi dönemdeki çocukların izledikleri çizgi filmler cinsiyet faktörüne göre az da olsa farklılık göstermektedir. Can (1995) tarafından yapılan araştırmaya göre, kız çocukları komik ve eğlendirici çizgi filmleri izlerken, erkek çocukları ise eğlendirici çizgi filmlerin yanında kavgalı, dövüşlü ve şiddet içerikli çizgi filmleri izlemektedir. Buna göre bu araştırmada elde edilen bu sonucun Can (1995)'in yaptığı araştırmayla benzer olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularından bazılarında ebeveynlerin fikir beyan etmemeleri, ebeveynlerin konu ile ilgili bilgi eksikliklerinin olduğunu düşündürmektedir. Zira, Yetim ve Sarıçam (2016) tarafından yapılan araştırmada araştırmaya katılan ailelerin çizgi film programları hakkında fazla bilgiye sahip olmadıkları ve çocukları ile kaliteli vakit geçirmediğinden bahsedilmektedir. Literatürde ebeveynlerin medya okur yazarlığı ve konu ile ilgili farkındalığının zayıf olduğunu belirten çalışmaların varlığı da (Belviranlı ve diğ., 2008; Kalan, 2010), konunun önemli olduğu göstermektedir.

Bu araştırma kapsamında ebeveynlerin çocuklarıyla sinema ve tiyatro gibi etkinliklere nadiren katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Günümüzde yaşanan pandemi süreciyle birlikte bu tür etkinliklerin zaten yapılamadığı dikkate alındığında ebeveynlerin çocuklarının gerek dil gerekse sosyal gelişimlerini desteklemek için bu tür aktiviteleri gerçekleştirmeye önem vermeleri değerli görülmektedir.

Elde edilen bulgular, aynı zamanda çizgi filmlerdeki toplumsal cinsiyet algısına yönelik ipuçlarını da içinde barındırabilmektedir. Örneğin Rafadan Tayfa'nın toplumsal cinsiyet yönünden analizinin yapıldığı araştırmada (Şen & Deniz, 2019), erkek karakterlerin daha çok mavi ve kahverengi renklerde kıyafet giydikleri, kız çocuklarının oynadıkları oyunun sadece tiyatro olduğu, erkek karakterlerin ise 10 farklı oyun oynadıkları, erkek çocukların top, mendil, rozet gibi 5 farklı oyuncak oynadıkları gözlenirken kız çocukların hiçbir oyuncakla oynamadığı, erkek karakterlerin ev dışında yaptıkları faaliyetlerde en çok boya yaptıkları ve eşya taşıdıkları kadın karakterlerin yemek getirme, dikme ve çamaşır katlama gibi daha az güç gerektiren faaliyetlerde buldukları belirlenmiştir. Toplumsal cinsiyet rolleri aynı zamanda çizgi filmlerin çocuklar tarafından tercih edilme kaynaklarından birini oluşturduğundan, çocuklar cinsiyetlerine ve toplumsal cinsiyet rollerine göre çizgi film tercihinde bulunabilmektedir. Toplumsal cinsiyet rollerinin çocukların sosyal gelişimleri üzerindeki etkisi düşünüldüğünde çizgi filmlerin seçimi ve çocuklara izletilmesinin önemi daha çok artmaktadır.

Öneriler

Her teknolojik üründe olduğu gibi, çocuklar ve çizgi film etkileşiminin iyi yönetilmesi gerektiği ortadadır. Gerek izlenen programlar gerek izleme süresinin ebeveynler tarafından kontrol edilmesinin doğru bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre çocuklara çizgi filmlerden daha bilgilendirici ve eğitsel anlamda olumlu yönde çocukların gelişim alanlarını destekleyici olan çizgi filmlerin izletilmesi önerilebilir.

Çizgi filmlerin çocuğun yaşantısında yer ettiği ve davranış olarak örnek alındığı, genellikle çizgi filmlerle vakit geçirdiği göz önünde bulundurularak okul öncesi dönemdeki çocuklara her çizgi film ve filmlerin verdiği mesajlar hakkında ailelerin bilgilendirilmesi önerilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin fikir beyan etmediği durumların olduğu dikkat çekicidir. Bu durumda okulöncesi öğretmenleri veya yöneticileri tarafından ebeveynlere yönelik televizyon, medya ve çizgi film konularında bilgilendirici etkinlikler düzenlemesi önerilebilir.

Farklı yıllarda yapılan çalışmalarda en çok izlenen çizgi filmlerin farklılaşması belli aralıklarla benzeri çalışmaların yapılması, yönelimin net olarak ortaya konulması bakımından önem arz etmektedir. Benzer nitelikteki başka bir araştırma ile farklı bir örneklem grubuyla çalışılarak, sonuçlar karşılaştırılabilir.

Son olarak özellikle Covid19 pandemi sürecinde çocukların fiziksel olarak sosyal gelişim mekânları olarak görülen okullara gidememeleri, çocukları daha çok ekrana ve dolayısıyla çizgi filmlere yönlendirmiştir. Çizgi filmlerin niteliğinin ve seçiminin çocuklar üzerindeki etkisinin her zamankinden daha önemli olduğu bir süreç yaşanmaktadır. Ailelerin bu konuda daha bilinçli ve duyarlı olmaları gelecek nesillerin sağlıklı yetişmesi için son derece önem arz etmektedir.

Etik Kurul İzin Bilgisi

Bu araştırma Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 16/02/2017 tarihli 2017/11 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci yazar, makalenin giriş, sonuç ve tartışma bölümlerini yazmış, etik ve kurum izinlerini alınması sürecini takip etmiş olup %40 katkı sağlamıştır. İkinci yazar verileri toplamış, veri analizini yapmış, yöntem ve bulgular bölümlerini yazmış olup %30 katkı sağlamıştır. Üçüncü yazar da özet ve İngilizce özet kısımlarını yazmış, şekil düzenlemesi, dergi kurallarına göre düzenleme ve dergi yükleme ve yazışma işlemlerini gerçekleştirmiş olup %30 katkı sağlamıştır.

Kaynakça

- Adak Özdemir, A. & Ramazan, O. (2012). Çizgi filmlerin çocukların davranışları üzerindeki etkisinin anne görüşlerine göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35, 157-173.
- Aktaş-Arnas, Y. (2005). 3-18 yaş grubu çocuk ve gençlerin interaktif iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 4 (3), 59-66.
- Arslan, F., Ünal, A., Güler, H. & Kardaş, K. (2006). Okul çağı çocuklarının televizyon izleme alışkanlıklarının incelenmesi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 5 (6), 392-401.
- Başal H. (2004). *Gelişim ve psikoloji*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başal, H. A. (1999). 3-6 yaş çocukların günlük yaşamlarına televizyon ve televizyon ile ilgili ana-baba görüşleri, *İletişim Ortamlarına Çocuk Birey Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, AÜ Yayınları: 1172, 215-241.
- Batmaz, V. & Aksoy, A. (1995). *Türkiye’de televizyon ve aile*, Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, Bizim Büro Basımevi, Ankara.
- Bayır, E. & Günşen, G. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının en çok izledikleri çizgi filmlerin bilimsel açılarından analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 746-761.
- Belviranlı, S., Ceritoğlu, K., Bilgin, Ç., Bayraktar, F., Bulut, H., Vaizoğlu S. A. & Güler, Ç. (2008). Annelerin televizyon izleme konusundaki davranışları ve akıllı işaretler. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 7(3), 191-198.
- Browne, K. D. & Hamilton-Giachritsis, C. (2005). The influence of violent media on children and adolescents: A public-health approach. *The Lancet*, 365, 702-710.
- Burak, Y. & Ahmetoğlu, E. (2015). Bilgisayar oyunlarının çocukların saldırganlık düzeylerine etkisinin incelenmesi, *Turkish Studies*, 10 (11), 363-382.
- Büyükbaykal, G. (2007). Televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 31-44.
- Can, A. (1995). *Okul öncesi çocuklara yönelik televizyon programları içinde çizgi filmlerin çocukların gelişimine ve iletişimine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cerrah Özsevgeç, L. & Saka, A. (2018). Çocukların izledikleri çizgi filmler ve bu tercihlerinin karakterleri ile ilişkisi, *IBAD Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3 (2), 725-734.
- Cesur, S. & Paker, O. (2007). Televizyon ve çocuk: çocukların TV programlarına ilişkin tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (19), 106-125.
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., Di Giuseppe, D. L. & McCarty, C. A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, 113 (4), 708-713.
- Coşkun, Y. & Arslantaş, H. (2016). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların televizyon izlemelerine yönelik anne görüşlerinin incelenmesi, *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2), 1-16.
- Creswell, J. (2013). *Nitel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları, araştırma deseni*, (S.B. Demir, Çev.Ed.), Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.

- Doğan, A. & Göker, G. (2012). Tematik televizyon ve çocuk: İlköğretim öğrencilerinin televizyon izleme alışkanlıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42 (194), 5-30.
- Doğan, H. (2015). *Mutlu çocuk nasıl yetiştirilir?* Ankara: Çankaya.
- Fouts, G., Callan, M., Piasentin, K. & Lawson, A. (2006). Demonizing in children's television cartoons and Disney animated films. *Child Psychiatry Hum Dev*, 37, 15-23.
- Giritli İnceoğlu, Y. & Akıner, N. (2008). *Medya ve çocuk rehberi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Güleken Katfar, Ü. & Yılmaz, F. (2020). Çizgi filmlerdeki baskın kişilik özelliklerinin çocuklar üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 128-138.
- Güngör, A. & Ersoy, Ö. (1994). Televizyon programlarının okulöncesi dönem çocuklarına etkisine ilişkin anne-baba görüşleri. *Yapa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırma Semineri*, Ankara.
- Habib, K. & Soliman, T. (2015). Cartoons' effect in changing children mental response and behavior. *Open Journal of Social Sciences*, 3, 248-264.
- Hacıbektaşoğlu, E. S. (2014). *Kültürel çalışmalar ve çizgi filmlerin çocuk izleyici üzerindeki etkileri araştırmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hamarat, D., Işıtan, S., Özcan, A. & Kardeşahin, H. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının izledikleri çizgi filmler üzerine bir inceleme: Caillou ve Sünger Bob Örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (33).
- İlhan, V. & Çetinkaya, Ç. (2013). İlkokul öğrencilerinin tematik çocuk kanallarındaki çizgi filmleri izleme alışkanlıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1).
- İnce, M. (1991). *Çizgi filmlerin 6-18 yaş grubu bireylerin yaşantılarında yeri ve önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İşliyen, M. (2020). Çocuk, televizyon ve cinsellik: çizgi filmler üzerine bir inceleme. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (e-gifder)*, 8 (1), 442-477.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları* (S.B. Demir, Çev.Ed.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Kalan, G. Ö. (2010). Medya okuryazarlığı ve okul öncesi çocuk: ebeveynlerin medya okuryazarlığı bilinci üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi*, 1(39), 59-73.
- Karaca, Gündüz & Aral (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (2), 65-76.
- Karacan, E. (2000). Çocuklarda Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, Temmuz, 1.
- Kaya, K. & Tuna, M. (2008). İlköğretim çağındaki çocukların sosyalleşme-sinde televizyonun etkisi, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17,159-182.
- Kaya, Z. & Uzoğlu, M. (2020). Çizgi filmlerin eğitim alanında kullanılmasıyla ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16 (Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6194-6214. DOI: 10.26466/opus.803593
- Kondolot, M. & Sertgil Kuleli, N. (2017). Mental ve sosyal gelişimin desteklenmesi. (İçinde *İlk beş yaşta çocuk sağlığı izlemi*.) (Edt. G. Gökçay ve U. Beyazova) İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Kongar, E. (1989). *Kültür ve iletişim*, Say Yayınları, İstanbul.
- Luther, C.A. & Legg, J.B. (2010). Gender differences in depictions of social and physical aggression in children's television cartoons in the US. *Journal of Children and Media*. 4(2), 191-205.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks,CA:Sage
- Oruç, C., Tecim, E. & Özyürek, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. *Ekev Akademi Dergisi*, 15 (48), 281-297.
- Önder, A. & Balaban Dağal, A. (2005). Televizyon ve okul öncesi dönem çocuğu. (içinde *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Sorunlar*) (Edt. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan). (249-264). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Özgökbel Biliş, P. (2011). *Çizgi filmlerde temsil edilen toplumsal değerler sistemi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Öztürk, H. E. (2002). *Çocuk ve televizyon*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Paavonen, E. J., Pennonen, M., Roine, M., Valkonen, S. & Lahikainen, A. R. (2006). TV exposure associated with sleep disturbances in 5-to 6-year-old children. *Journal of Sleep Research*, 15(2), 154-161.
- Persegani, C., Russo, P., Carucci, C., Papeschi, L., Trimarchi, M. & Nicolini, M. (2002). Television viewing and personality structure in children. *Individual Differences*, 32, 977-990.

- Persson, A. & Musher-Eizenman, D. R. (2003). The impact of a prejudice-prevention television program on young children's ideas about race. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 530-546.
- Rashid, A. (2015). Impact of television cartoon channels on children in India. *Journal of Indian Research*, 3(2), 64-72.
- Rosiek, A., Maciejewska, N. F., Leksowski, K., Rosiek-Kryszewska, A. & Leksowski, L. (2015). Effect of television on obesity and excess of weight and consequences of health. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 12(8), 9408-9426.
- RTÜK (2006). *İlköğretim çağındaki çocukların televizyon izleme alışkanlıkları*, RTÜK, Ankara.
- Sagvolden, T., Johansen, E. B., Aase, H. & Russell, V. A. (2005). A dynamic developmental theory of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) predominantly hyperactive/impulsive and combined subtypes. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(3), 397-419.
- Samur, Ö. A., Demirhan, D. T. & Önkol, L. (2014). Pepee çizgi filminin ebeveyn öğretmen ve çocuk gözüyle değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (26), 151-166.
- Senemoğlu N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. 25. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2012). Çocuklar için seçilecek kitaplar hangi özellikleri taşımalıdır? *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 16.
- Şen, B. & Deniz, Ü. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının izlediği rafadan tayfa çizgi filminin toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 14 (5), 2547-2563.
- Temizyürek, F. & Acar, Ü. (2014). Çizgi filmlerdeki subliminal mesajların çocuklar üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(3), 25-39.
- Topçu Ersoy, H. (2016). *Çocukta dil gelişiminin aşamaları*. Erişim tarihi: 25 Ekim 2020. URL: <http://www.psikoaktif.com/makale-detay/26-cocukta-dil-gelisiminin-asamaları.html>
- Ünal Güröcak, S. (2007). *Anasınıfına devam eden 60-72 ay çocukların dil gelişimi ve ince motor gelişimi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ünal, N. & Durualp, E. (2012). Televizyonun okul öncesi çocuklar üzerindeki etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (2), 93-104.
- Yağlı, A. (2013). Çocuğun eğitiminde ve sosyal gelişiminde çizgi filmlerin rolü: Caillou ve Pepee Örneği. *Turkish Studies*, 8 (10), 707-719.
- Yaşar, M. & Paksoy, İ. (2011). Çizgi filmlerdeki saldırgan içerikli görüntülerin çocukların serbest oyunları sırasındaki saldırganlık düzeylerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (2), 279-298.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, E., Yaman Baydar, I. & Kandır, A. (2019). Çizgi film ve çocuk: Ebeveyn görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 10-19.
- Yetim, G. & Sarıçam, H. (2016). Çizgi film programlarının çocuklara etkisi konusunda ailelerin bilgi ve farkındalık düzeylerinin incelenmesi, *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6 (11), s.341-364.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Extended Abstract

Introduction:

In the preschool period, children have difficulty in distinguishing the reality due to their development, and this situation causes them not to realize what they watch on the screen is whether a game or not. They may even think that the drawings on the screen are real people. There is also the fact that the children who watch too much television are affected by what they hear and see without discriminating, and give them new and different meanings in their minds. Therefore, considering children's developmental stages, television's correct use is crucial for their language and social development. In this context, this study was conducted to examine parents' opinions on the effects of cartoons on preschool children's language and social development areas. The research question is determined as "What are the parents' opinions on the effects of the cartoons watched by preschool children on language and social development?"

Method:

The phenomenology model, one of the qualitative research methods, is used in this study. The study's participant group consists of 113 children from 11 kindergartens in the city center of Ordu, which is determined by the method of convenient sampling. Since the participants of the study were children, information about parents was not included in the study. After obtaining the necessary permissions from Ordu University Social and Humanity Sciences Ethics Committee and Provincial Directorate of National Education, the forms were sent to the parents. The data collection tool in the study was composed of two parts: The first one is the information on the characteristics of children (six closed-ended questions) and the second one is parents' opinions on the effects of cartoons on children's language and social development (ten closed-ended eight open-ended questions, a total of 18 questions). The researchers developed the form according to both the field expert's and the linguist's opinions after the relevant literature were examined in line with the research's purpose. To test the applicability of the questions and whether they are understandable by the parents, a preliminary interview was held with three parents, and the comprehensibility of the questions was cross-checked.

Result:

It was determined that the cartoons that preschool children watch affect language development areas. It was also determined that the cartoons that preschool children watch affect their social development areas.

Discussion and Conclusion:

According to the parents' opinions, when the relationship between the cartoons watched and students' ages were examined, it was concluded that the most-watched cartoons among the 3-4-year-old children were Rafadan Tayfa, Niloya, and Pepe. Again, it was concluded that the most-watched cartoons among 5-6 age group children were Rafadan Tayfa and Keloğlan. The fact that the list of the most-watched cartoons consists mainly of domestic productions can be considered among the essential findings. The findings also show that the cartoons that preschool children watch vary according to the age factor. Yazıcı, Yaman Baydar, and Kandır (2019) found that the most-watched cartoon of 26.4% of children was Rafadan Tayfa in their research examining the cartoons watching the status of 60-72 months old children. Similarly, Cerrah Özsevgeç and Saka (2018) found that Rafadan Tayfa was the most-watched cartoon. In general, studies show that the cartoons that children watch differ according to their age and developmental characteristics. Besides, which cartoons are famous or not may differ as of the year of the research. When the gender of the cartoons the children watch was examined, it was seen that the most-watched cartoons among girls were Rafadan Tayfa, Pepe, and Niloya. Among the cartoons watched by boys, the most were Rafadan Tayfa with a rate of 23.30%, Keloğlan, and Vikings with 8.73%. Within this research's scope, it was also seen that parents rarely participate in activities such as cinema and theater with their children. Considering that such activities cannot be done during the Covid pandemic, parents must give importance to performing such activities to support their children's language and social development. It can be suggested with this research that children watch more informative cartoons that support children's development areas positively in

educational terms. Considering that cartoons are included in the child's life and taken as an example as a behavior and that children spend time with cartoons, it can be suggested to inform the parents about the messages given by each cartoon and movie for preschool children. It may also be suggested that preschool teachers or administrators should organize the activities to inform parents on television, media, and cartoons. In the pandemic process in which the quality and choice of cartoons affect children more than ever, it is crucial for families to be more conscious and sensitive about this issue for the healthy upbringing of future generations.



Özel Yetenekli Bireyleri Tanıma ve Eğitimine İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi¹

Analysis of Pre-School Teachers' Opinions on Identification and Education of Gifted Individuals

Mesut AŞIK²

Hikmet ZELYURT³

doi: 10.38089/iperj.2021.47

Geliş Tarihi: 08.02.2021

Kabul Tarihi: 09.03.2021

Yayınlanma Tarihi: 31.03.2021

Özet: Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen görüşleri açısından erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireylerin tanınması ve eğitimi konusunda yaşanan sorunları saptamak, sorunların nedenlerini ortaya çıkararak çözüm yolları ve öneriler üretilmesine yardımcı olmaktır. Malatya İlinde 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında görev yapan 32 okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Nitel araştırmalardan fenomenolojik desen ile gerçekleştiren çalışmanın analizi için kodlama yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre erken çocukluk dönemindeki özel yetenekli çocuklar hızlı öğrenebilmektir ve dil-konuşmada akranlarına göre ileri seviyededirler. Okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenekli bireylere yönelik okul, kurs gibi akademik çalışmalar ve etkinlikler yaptıkları anlaşılmaktadır. Bunların dışında aileyi yönlendirme ve özel bir çalışma yapmama da bulgular arasındadır. Sanatsal, sportif ve kültürel çalışmalar yanı sıra kaliteli vakit geçirdikleri de görülmektedir. Özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik ebeveyn katkısına ilişkin öğretmen görüşleri ise eğer aile bilinçli ise katkı sağlar şeklindedir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerine erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireylerin tanınması ve eğitimine yönelik okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki şartlarının elverişliliği sorulmuş olup fiziki olanakların yetersiz olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarından, erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireylerin özellikleri ve keşfedilmesi, erken çocukluk döneminde özel yetenekli çocuğun eğitimi, öğretmenin tanıma ve eğitim verme yeterliliği, erken çocukluk döneminde özel yetenekli çocuğun keşfedilmesi ve eğitimi hususunda beklenti ve öneriler elde edilmiştir. Son kısımda ise ebeveyn, öğretmen, kamu ve yükseköğretime yönelik öneriler sunulmuştur.

Abstract: In this study, it was aimed to determine the problems experienced in the diagnosis and education of individuals with special talent in terms of teachers' opinions, to reveal the causes of the problems and to help produce solutions and suggestions. Semi-structured interviews were conducted with 32 preschool teachers in Malatya 2019-2020. The coding method was used for the analysis of the study, which was carried out by using the phenomenological design, one of the qualitative research design. According to the results of the research, gifted children in early childhood are able to learn quickly and are advanced in language-speaking compared to their peers. It is observed that preschool teachers carry out academic activities such as schools and courses for gifted individuals. It is understood that they spend quality time as well as artistic, sportive and cultural works. Teachers' opinions about the parents' contribution to the education of gifted children are that if the family contributes consciously. In addition, teachers were asked about the availability of physical conditions of pre-school education institutions for the recognition and education of specially gifted individuals in early childhood, and the result was obtained that the physical facilities were insufficient. From the results of the study, expectations and suggestions were obtained regarding the characteristics and identification of gifted individuals in early childhood, the education of a gifted child in early childhood, the teacher's ability to identify and provide education, and the diagnosis and education of the gifted child in early childhood. In the last part, suggestions for parents, teachers, general public and higher education are presented.

Key Words: early childhood, gifted individual, teachers' opinions.

Anahtar Kelimeler: erken çocukluk, özel yetenekli birey, öğretmen görüşleri

¹ Bu makale, 2020 yılında ikinci yazarın danışmanlığında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Bil. Uz. Öğretmen, Malatya-Yeşilyurt RAM Müdürlüğü, Türkiye, mesut.pdr.1979@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9336-4169>

³ Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, hikmet.zelyurt@inonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5243-6496>

Giriş

Bireylerin kapasitesi, yetenekleri ve ilgileri ise birbirinden farklılık göstermektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetleri içerisinde bireyin farklılıklarını, gelişim düzeyine göre düzenlemek, bireyi tanıma ve gereksinimleri doğrultusunda eğitim olanaklarının sunulması için gereken özenin gösterilmesi gerekmektedir. Bireyi tanımadaki temel amaç ise öncelikle bireyin kendisini tanımasına yardımcı olmaktır. Bireyin kendisini tanımasına yardım etme ise ancak kişinin tanınabilmesi amacıyla yürütülen faaliyetler sonucunda gerçekleşebilir. Çocukların bir birey olarak gereksinimleri, ilgileri, gelişimsel özellikleri ve öğrenme yöntemleri birbirinden farklılık gösterebilir. Eğitim programlarının en önemli amaçlarından birisi de çocukların öğrenme süreçlerinden en verimli bir biçimde faydalanmasıdır. Bunun için ise öncelikle çocukların tanınması gerekir (Yeşilyaprak, 2006). Ailelerin yanı sıra, okul öncesi kurumları küçük çocuklar için en önemli öğrenme yerlerinden biridir. Okul öncesinde yürütülen çalışmalarla çocuk gelişimi ve dolayısıyla yeteneklerin tanınması ve geliştirilmesi üzerinde etkili bir yöntem geliştirilebilir (Solzbacher ve Behrensen 2010).

Günümüzde özel yetenekli bireylerin tanınması ve zekâ kavramı sadece yüksek becerileri ölçen geleneksel yöntemler kapsamında uygulanan genel zihinsel testler ya da okul da sergilenen akademik performansın alınmasıyla açıklanamaz. Geleneksel yöntemlerin dışında çoklu zekâ kavramı müzik, yaratıcılık, yazarlık ya da sanat gibi etkinlikleri kapsayacak şekilde özel yetenek uygulamaları hayatımıza girmiştir (Davis ve Rimm, 2004). Bu dönüşümü tanımlamak için “yetenekli” kavramı yerine “özel yetenekli” kavramından yararlanılmaya başlanılmıştır (Steiner ve Carr, 2003).

Bilimsel yönden konuyu araştırdığımızda bireyi tanıma süreci oldukça zor ve karmaşıktır. Bireyi tanıma iş ve işlemleri için geliştirilen ölçme araçlardan yararlanılması yöntem olarak tek başına yeterli olmayacaktır. Bundan dolayı aynı zamanda birçok teknikten yararlanılması gerekir. Bireyi tanıma faaliyetleri kapsamında kişi tek başına değerlendirilmemelidir. Çocuk çevresi ile değerlendirilmeli ve gerçekleştirilen çalışmalar sistematik ve sürekli olarak yürütülmelidir. Bütün bu etmenlerin dikkate alınmasıyla, özenle gerçekleştirilen bireyi tanıma çalışmalarında özel yetenekli çocuğu tüm yönleriyle tanımak ise oldukça güçtür. İnsanın biyolojik, sosyal ve duygusal bir varlık olarak çok karmaşık bir yapıya sahip olması tüm yönleriyle tanınmasını zorlaştırmaktadır. Erken çocukluk döneminde bireyi tanıma, özellikle özel yetenekli bireyi keşfetme ve eğitimi konusunun kimin tarafından gerçekleştirileceği ise tartışılmaktadır (Kuzgun, 2003; Denizkan, 2007; Heller ve Schofield, 2008). Preckel ve Brüll 2008 göre ise eğer bir çocuğun zekasal olarak üstün yetenekli olduğu düşünülüyorsa tanılamak için zeka testi enstrüman olarak kullanılması önerilir.

Temel eğitimden önce çocukların ilk defa formal olarak yüz yüze karşılaştıkları kurumlar ise okul öncesi kurumlarıdır. Okul öncesi dönemde, bireyi tanıma çalışmaları ise okul öncesi öğretmenin çalışma alanındadır. Okul öncesi eğitiminde, bir çocuk bir takım istisnalar dışında aynı öğretmenden eğitim alma olanağına sahiptir. Okul öncesi öğretmeni, çocuk ile bütün gün beraber vakit geçirmekte olup çocuğa yönelik bireyi tanıma tekniklerini bire bir uygulama imkânı bulmaktadır. Bireyin en hızlı geliştiği ve farklı evrelerden geçtiği dönem okul öncesidir. Çocukla ilgili kayıt altına alınmayan gelişmeler kolaylıkla gözden kaçabilmektedir. Bireyi tanıma ile ilgili öğretmenlerin yürütecekleri çalışmaların fazlalığı eğitimin niteliğine de olumlu etki edecektir. (Kuzgun, 2003; Denizkan, 2007; Heller ve Schofield, 2008).

Ülke genelinde bazı okullardaki sınıf mevcudunun fazla olması bireyi tanıma tekniklerinden verimli yararlanılmamasına ve öğretmenin çocuğu daha iyi tanımasını zorlaştırmaktadır. Bu durum ise öğretmenin ve öğrencinin performansına olumsuz olarak yansımaktadır. Bir bireyi tanımak için birçok faktörün detaylı bilinmesi gerekmektedir. Bu faktörler ise şunlardır; yetenekleri, kişisel ve sosyal uyum sorunları, farkına varılmamış gizil güçleri ve yetiştikleri çevrenin etkileri gibi bireyle ilgili bütün gelişimsel özelliklerdir. Bireyi tanıma hizmetleri çerçevesinde erken çocukluk dönemindeki özel yetenekli çocuğun tanınması ve gereksinimleri doğrultusunda eğitim olanaklarına kavuşması gerekmektedir. Bu konuda öğrencinin keşfedilmesine ilişkin daha önce değinildiği üzere çocukların doğdukları günden temel eğitime başladıkları güne kadar, ilk olarak yüz yüze karşılaştıkları eğitim öğretim ortamı okul öncesi kurumlarıdır (İlgar, 2014).

Horsch ve diğerleri 2006’ya göre erken çocukluk dönemindeki özel yetenekli bireylerin özellikleri olarak yüksek öğrenme gücü ve hızlı kavrama kapasitesidir. Arnold ve Preckel 2011 göre ise erken

çocukluk döneminde özel yetenekli çocuklarda olağan üstü konuşma gelişimi, yaşlarına göre alışılmadık şekilde kendini ifade etme gücü ve kelime hazinesi bulunmaktadır. Preckel ve Vock'un 2013 çalışmasında özel yetenekli çocukların nasıl desteklenmesi gerektiği sorusu çalışılmış olup elde edilen bulgular şu yöndedir; Genellikle eğitim ve öğretim faaliyetlerinde özel yetenekli bireyler, sistematik özel yetenekli desteğinin kategorileştirilmesiyle özellikli destek uygulamalarından yararlandırıldığı anlaşılmaktadır. Bunlar ise üstün yetenekli çocukların desteklenmesi yaklaşımları başlığa altında aşağıda belirtilen şekilde ifade edilmektedir;

1. Bütünleştirme ve Bireyselleştirme,
2. Bireysel ve Grup desteği,
3. Zenginleştirme ve Hızlandırma,
4. Müfredat Değişikliği/Farklılaştırma.

Ancak bu sistemin erken çocukluk döneminde uygulamak kısmen yararlı olabilmektedir. Örneğin, erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklar, genellikle "normal" okul öncesi kurumlarında bütüncül veya kapsayıcı olarak desteklenebilir. Bu kurumlar seçici olarak değil de sosyal alan odaklı çalıştığı için, üstün yetenekli çocukları ayrı gruplarda ele almazlar, bunun yerine tüm çocukları birlikte tüm ilgi alanlarını ve gelişim gereksinimleri geniş bir şekilde gözeterek desteklerler (Ruckdeschel 2017). Ayrıca okullarda genellikle özel yetenekli bireylerin güçlü yönlerinin yadsınarak eğitim ve öğretimde normal programlarındaki kazanımları edinmeleri beklendiğinden kendi özel yeteneklerini geliştirme imkânı bulamayabilir. Genellikle özel yetenekli bireylere sunulan eğitim olanakları normal müfredatın hızlandırılması ve zenginleştirme bileşiminden ibaret kalmaktadır. (Schiever & Maker, 2003).

Erken çocukluk çağındaki özel yetenekli çocukların keşfedilmesinde, yönlendirilmesinde ve eğitimlerinde en büyük farkındalık okul öncesi öğretmenlerine düşmektedir. Burada en önemli unsur ise öğretmen ve veli farkındalığıdır. Farkındalık, fark etmek, keşfetmek ve tanılamak ise bu işin ön basamağı olup belki bundan sonraki süreçler ise en zorlu kısım olacaktır. Çünkü tanılanan özel yetenekli bireyin gereksinimleri doğrultusunda sürekli keşfedilmesi ve eğitimine yönelik çalışmalarının güncellenerek sürdürülmesi gerekmektedir. (Lehwald 1986'dan aktaran, Heller ve Schofield, 2008).

Özel yetenekli çocukların devam ettiği okul veya okul öncesi kurumları tarafından ebeveynlerin yoğun bir şekilde danışma ve bilgilendirilmeye ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır (Koop ve Welzien, 2010). Ayrıca danışma nedenlerini ve konularını ele alan bilimsel çalışmalarda ebeveynlerin üstün zekâli psikolojisi hususunda uzmanlaşmış danışmanlık hizmetlerinden faydalandığı görülmektedir. Okul öncesindeki çocukların bir kısım ebeveynlerinin de danışmanlık hizmetlerinde kapsamında uzmanlara sorularının önemli bir bölümünü yöneltebildiklerini bildirilmektedir (Koop ve Preckel 2015). Erken çocukluk eğitimi uzmanlarının özellikle yetenekli çocukları tanıma ve destekleme konusunda birçok soruya muhatap kaldığı ortaya çıkmaktadır. Bunun altında yatan en önemli neden ise ebeveynler açısından okul öncesi öğretmenlerinin "uzman rolünü" üstlenmesidir. Ebeveynler, çocuklarına yönelik tavsiye ve destek talebiyle, yeterli destek sağlamak adına bir takım taleplerle veya kararlar almak için (örneğin, okula başlamak için doğru zaman hakkında) uzmanlara başvurur (Koop, 2017).

Erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireyin tanıma ve eğitiminin nasıl olması gerektiği konusunun yanı sıra okul öncesi kurumlarının fiziksel donanımının uygunluğuyla ilişkin Güleş 2013'de yaptığı çalışmada okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye yönelik kalite standartlarını öğretmen, veli ve yönetici görüşlerine göre açıklanmıştır. Güleş 2013 göre okul öncesi öğretmenleri kurumlarındaki fiziksel alt yapı ve çevresel normların iyileştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla tanıma ve eğitim dışında kurumların fiziksel donanım ve olanaklarının iyileştirilmesinin gözden kaçırılmaması gereken önemli bir konudur (Özkubat, 2013).

Zihinsel ve devinim gücüne sahip olan özel yetenekli bireyler, var olan her şeyi diğer bireylerden daha ayrıcalıklı görüp algılamaktadırlar. Özel yetenekli çocukların geleceğe önemli derecede etki edecek olmaları ise bu kabiliyetlerinden kaynaklanır. Bu çocukların yeteneklerini maksimum seviyede kullanabilmeleri onlara en uygun eğitim olanakları sunmaktan, hayal kurmalarına izin vermekten ve onları anlayan bir çevre oluşturmaktan geçmektedir. Bundan dolayı özel yetenekli çocuklara ilişkin

mümkün olduğunca gündem oluşturulmalı ve toplumda farkındalık yaratma çalışmaları sürekli devam etmelidir (Köksal, 2020). Dünyada, ülkelerin çağcıl düzeyleri, bilim ve teknolojik alanlarda aldıkları yol ile doğru orantılıdır. Özel yetenekli öğrencilerin çağın gereklerine göre yetiştirmek ülkelere katma değeri yüksek fayda sağlayacaktır. Katma değeri yüksek faydanın en verimli şekilde sağlanabilmesi için erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireylerin ailelerinin bilinçlendirilmesi ve eğitilmesi gerekecektir. Normal çocukların eğitiminde bile ebeveyn rolü veya okul-aile işbirliği önemli bir yer tutarken bilhassa özel yetenekli çocukların eğitiminde çok daha önemlidir. Erken çocukluk döneminde ailelerin bilgi, yardım ve eğitim alabilecekleri kişi öncelikle okul öncesi öğretmenidir. Bütün bu bilgileri göz önünde bulundurduğumuzda ise bireyi tanıma ve gereksinimleri doğrultusunda eğitim almaları konusunda okul öncesi öğretmenlerinin algı ve görüşleri oldukça önem kazanmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir. İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın kurulundan 08/06/2020 tarih ve E.34811 sayılı onay kararı alınmıştır. Bu araştırma öğretmen görüşleri açısından benzerliklerini ve farklılıkları ortaya koyarak okul öncesi eğitiminde bireyi tanımada ve eğitimi konusunda yaşanan sorunları saptamak, sorunların nedenlerini ortaya çıkararak çözüm yolları ve öneriler üretilmesine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma insanların oluşturdukları anlamları kavramayla ve insanların dünyayı, dünyada meydana gelen olayları nasıl algıladıkları ve nasıl deneyimler edindikleri ile ilgilenir (Merriam, 2013). Bu çalışma, var olan olguyu ayrıntıları ile betimlenmeye çalışılıp, konuyla ilgili öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin alındığı nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik çalışması deseni ile yürütülmüştür (Tanrıoğen, 2012). Bu desende problemi keşfetmek, temel olguyu detaylı bir şekilde kavramak amacı ve araştırma sorularını genel katılımcıların deneyimlerini geniş ölçüde ifadesini sağlar. Ayrıca katılımcı görüşlerini almak için az sayıda kişinin söylemine dayalı olarak veri toplamak, metin analizleri kullanarak verileri betimlemek, temalara göre analiz etmek ve bulguları daha geniş anlamda yorumlamak için kullanılan bir yöntemdir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma Grubu (Evren, Örneklem, Çalışma Grubu)

Malatya ilinin Yeşilyurt ve Battalgazi ilçesindeki basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 7 resmi anaokullarında görev yapan 32 okul öncesi öğretmenidir. Tablo 1’de katılımcı okul öncesi öğretmenlerin demografik ve eğitim bilgileri sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik ve Eğitim Bilgileri

		F	%
Cinsiyet	Erkek	6	18.75
	Kadın	26	81.25
İlçe	Yeşilyurt	18	56.25
	Battalgazi	14	43.75
Kıdem	5-9 yıl	4	12.50
	10-14 yıl	15	46.88
	15-19 yıl	9	28.13
	20 yıl ve üzeri	4	12.50
Üniversite/Lisans	Anadolu Üni. AÖF Okul öncesi	8	25.00
	İnönü Üni. Okul öncesi	7	21.88
	Diğer Üni. Okul Öncesi	16	50.00
	Alandışı: Gazi Üni. Dokuma ve Örgü	1	3.13
Yüksek Lisans/Program	THY Üni. İşletme	2	6.25
	İnönü Üni. Okul öncesi	1	3.13
	İnönü Üni. PDR	1	3.13
	İnönü Üni. EYP	1	3.13
	Erciyes Üni. EYP	1	3.13

Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik ve Eğitim Bilgileri (Devamı)

		f	%
Doktora	İnönü Üni. Çocuk Gelişimi Yapıyor	1	3.13
Bireyi tanıma dersi almış olma	Evet	15	46.88
	Hayır	17	53.13
Bireyi tanıma dersi alınsın mı?	Evet	32	100.00
	Hayır	0	0.00
Bireyi tanıma teknikleri eğitimi almış	Evet	6	18.75
	Hayır	26	81.25
Bireyi tanıma teknikleri eğitimi isteyen	Evet	30	93.75
	Hayır	2	81.25

Veri Toplama Aracı

Çalışma konusu gereği erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireyleri tanıma ve eğitimine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine yönelik derinlemesine araştırma yapılmış olup alan yazın taraması yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri ile yürütülecek çalışma için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Söz konusu yarı yapılandırılmış görüşme formu İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri ve Temel Eğitim Anabilim dalında görev yapan üç öğretim üyesine sunulmuş ve görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde beş okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Okul Öncesi öğretmenleri için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci kısımda katılımcıların kişisel bilgileri, mesleki, akademik ve özel yetenekli bireyler hakkında tecrübelerine yönelik sorular yer almaktadır. İkinci kısımda ise erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireylerin tanınması ve eğitimi konusunda öğretmen görüşleri belirlemeye yönelik 12 soru bulunmaktadır. Formun son iki soru ise öğretmen açısından ebeveyn ile ilgili görüşlerin yansıtılmasını amaçlamaktadır.

Verilerin Toparlanması

Araştırmacı tarafından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle 10 okul belirlenmiştir. Belirlenen okullar aranıp okul yöneticisine bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme sonucu çalışmaya gönüllü katılacak 4 okul Battalgazi ve 3 okul Yeşilyurt ilçesi olmak üzere toplam 7 okul tespit edilmiştir. Randevu alınarak gidilen okullarda 7 okul müdürü, 4 okul müdür yardımcısına ve 45 öğretmene bilgilendirme yapılmış olup çalışmaya gönüllü katılmak isteyen toplam 37 öğretmen arasından 32'si rastgele seçilmiştir. Öğretmen görüşmeleri anaokulları tarafından tahsis edilen görüşme odasında ya da rehberlik servisinde yapılmıştır. Katılımcılardan izin alınarak yanıtlar araştırmacı tarafından ses ve not tutma yöntemiyle kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler ortalama 18 dakika 24 saniye sürmüş olup toplam 9 saat 48 dakika 43 saniyedir. Görüşmeler 2020 Haziran ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Ses kayıtlarının transkripti yapılmıştır. Her bir soru için bir başlık açılmış olup katılımcılardan alınan tüm yanıtlar ilgili başlık altında toplanmıştır. Yanıtların analizi için kodlama yönteminden yararlanılmıştır. Kodlamada ise bir başlık altında toplanan benzer ifadeler toplanmış olup her biri soru için nihai tablolar elde edilmiştir. Öğretmenlerin ifade ettikleri hususlar ne yoğunlukla değindiklerinin belirlenmesi amacıyla frekans ve yüzdeler olarak tablolara yansıtılmıştır. Katılımcıların bir konu yâda başlık altında benzer olarak ifade ettikleri her bir husus frekans sayısı olarak tablo da yerini almıştır. (Saldana 2019 çev. Tüfekçi, Şad ve Akcan). Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için transkriptler katılımcıların kişisel bilgileri paylaşılmadan bir uzmandan kodlama yapılması sağlanmış olup iki kodlama arasında %95,46 oranında benzerlik bulunmuştur.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde yapılan analizlerin neticesinde ulaşılan bulgulara ve bunlara bağlı olarak yapılan yorumlara yer verilmiştir. Tablolarda, kodlama yöntemi sonucu ulaşılan başlıklar ve her bir başlığın frekansı ve yüzdeliği sunulmuştur. Katılımcılardan alınan ifadeler bir başlık altında toplanırken aynı veya benzer ifadeden birden fazla verilmişse her bir ifade frekans çetele tablosunda yerini almıştır.

Bundan dolayı bir başlık altında katılımcı sayısından fazla frekans bulunabilir. Elde edilen bulgular okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireyi tanıma ve eğitimine ilişkin olup bu bağlamda yorumlar yapılmıştır.

Tablo 2. Özel yetenekli bireylerin özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri

	F	%
Öğrenme	34	31.19
Dil ve Konuşma	15	13.76
Güdülenme	14	12.84
Hayal Gücü	13	11.93
Akademik	11	10.09
Soru Sorma	5	4.59
Resim	4	3.67
Duygu durum ve diğer	13	11.93

Tablo 2' de görüleceği üzere okul öncesi öğretmenleri açısından, erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireyin diğer bireylerden farkı olarak % 31.19 ile öğrenme, %13.76 dil ve konuşma, % 12.84 güdülenme, % 11.93 hayal gücü, %10.09 akademik, % 4.59 soru sorma, %3.67 resim, duygu-durum ve diğerdir. Elde edilen bulgulara göre özel yetenekli bireylerin erken çocukluk döneminde diğer çocuklardan daha hızlı öğrenme ve dil-konuşma konusunda daha ileri seviyede oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin ifade ettikleri görüşlerden örnekler aşağıda sunulmuştur.

KÖ 4: Daha hızlı öğreniyorlar. Daha fazla öğrenme istekleri var. Durağan şeylerden sıkıyorlar. Öğrenmeye hiperaktifler.

KÖ 16: Duyarlılıkları çok yüksek. Farkındalıkları çok yüksek. Dil gelişimleri çok yüksek. Kendini ifade etme becerileri çok yüksek.

KÖ 31: Hızlı düşünüyorlar. Hazır cevaplar. Beklenmedik ürünler ortaya koyuyorlar.

Tablo 3. Özel yetenekli bireylerin keşfedilmesi hakkında öğretmen görüşleri

	F	%
Zekâ Testi Yönlendirme	30	40.00
Yöntem	23	30.67
Eğitim	22	29.33

Erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireylerin nasıl keşfedileceğine yönelik öğretmenler görüşleri tablo 3'e göre keşfetmek için bireyler erken dönemde %40.00 ile zekâ testine yönlendirilmelidir. Zekâ testi yönlendirme ana başlığı içinde ise RAM'a uzmana yönlendirme, okul rehberlik servisine yönlendirme ve okul öncesi dönemde zekâ testinin yapılması öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. İkinci olarak ise keşfetmek için yöntem konusu %30.67 ile belirtilmektedir. Yöntem ana başlığı içerisinde ise okul öncesi öğretmenin gözlem ve önerisi, zenginleştirilmiş sınıf, atölye ve etkinlik ortamı, son olarak da okul öncesi öğretmenin analiz, bulgu ve anekdotlarının e-okulda işlenmesi; özel yetenekli çocuğun kendiliğinden kendini belli edeceği, bireysel ilgi ve özgüven ile keşfedebileceği ve öğrencinin iyi tanınmasıyla keşfedebileceğine ilişkin görüşler bulunmaktadır. Son ana başlık ise %29.33 ile eğitimidir. Eğitimden kasıt ailelerin ve okul öncesi öğretmenlerinin eğitilmesidir. Buna göre öğretmenlerin ve ailelerin eğitilmesiyle erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireyler keşfedilebilir şeklinde belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır. Katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin ifade ettikleri görüşlerden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

KÖ 2: Zenginleştirilmiş etkinliklerde öğrencinin fark edebileceğini düşünüyorum. Grup oyunlarında Liderlik özelliklerini gösteriyorlar. Hikâye okuyup resme dökmelerini istiyorum.

KÖ 6: Öğretmenin bilgi sahibi olması lazım. Ailenin de bilinçli olması. Öğretmen gözlem yapmalı. Aileyi yönlendirmeli. RAM'dan tanı alması sağlanmalı. Tanı olmasa bile erken yaşta çocuğun ilgisi doğrultusunda eğitim almalı.

Tablo 4. Özel yetenekli bireylerin eğitimi konusunda erken çocukluk döneminde öğretmenlerin yaptıkları

	F	%
Okul Kurs Etkinlik	24	32.43
Aile Yönlendirme	13	17.57
Özel bir çalışma yapmama	13	17.57
Sanatsal, Sportif ve Kültürel	7	9.46
Kaliteli Vakit	6	8.11
Oyun	5	6.76
Kitap/Hikâye	4	5.41

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireylerin eğitimi yönelik %32.43 ile okul/kurs/etkinlik yaptıkları anlaşılmaktadır. Okul/kurs/etkinlik ana başlığı içinde ise zenginleştirilmiş etkinlikler, bireysel eğitim, okuldan sıkılmamasına sağlama, şiir okuma, şiir ezberletme, dil gelişim ve öğrenmeyi öğrenme bulunmaktadır. Sonranda ise %17.57 ile aileyi yönlendirme ve özel bir çalışmama yapmama, %9.46 ile sanatsal, sportif ve kültürel çalışmalar, %8.11 ile kaliteli vakit geçirme, %6.76 ile oyun ve %5.41 ile kitap/hikâye okuma olarak sıralanmaktadır. Öğretmenler tarafından daha çok akademik çalışmaların yürütüldüğü söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin ifade ettikleri görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

KÖ 1: Aile görüşmesi yaptım. Farklı kurslar yönlendirdim. Sorulara tatmin edici cevap verdim. Kitap okudum. Soru yöneltmesine izin verdim.

KÖ 4: Öğrencinin mutlu olacağı ortam sağladım. Enerjisini boşaltmasına imkân tanıdım. Ek veya farklı etkinlikler verdim. Sorularına yanıt veriyorum. Onun istek ve düşüncelerine önem veriyordum.

Tablo 5. Yetenek alanları konusunda verilen eğitime ilişkin öğretmen görüşleri

	F	%
Genel Yetenek	33	35.11
Görsel Sanatlar	17	18.09
Müzik	13	13.83
Kültürel	12	12.77
Özel bir çalışma yapmama	10	10.64
Spor	9	9.57

Erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireylere yetenek alanlarına göre verilen eğitimler tablo 5’de verilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri tarafından erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireylerle %35.11 ile en çok genel yetenek alanına yönelik çalışmaların yürütüldüğü anlaşılmaktadır. İkinci %18.09 görsel sanatlar, üçüncü %13.83 müzik, dördüncü %12.77 kültürel ve beşinci olarak da %10.64 ile spor alanına yönelik faaliyetlerin gerçekleştirildiği görülmektedir. %10.64 oranında özel bir çalışma yapmama ana başlığı ortaya çıkmıştır. Bu başlık altında ise özel bir şey yapmama ve diğer öğrencilere yönelik normal müfredatı bu çocuklara da uygulama bulunmaktadır. Ayrıca, bir şey yapmama başlığı altında okulun imkânları iyi olmadığından bir şey yapamama, sınıf mevcudunun yoğunluğundan dolayı bir şey yapmama ve genel yetenek ve diğer alanlarda öğretmen olarak yetersiz olduğundan dolayı bir şey yapamama olarak ifadeler elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin ifade ettikleri görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

KÖ 2: Çok fazla bir şey yapıldığını düşünmüyorum. Eğitim sistemi bu çocukları köreltiyor. Farklı yerlerden farklı şeyler kullanıyorum. Görsel çok kullanıyoruz. Resimsiz hikâye. Çocukları düşünmeye ve üretmeye sevk ediyorum.

KÖ 12: Sınıf mevcut sayısı çok olduğu için istenilen şekilde yürümüyor. Türkçeye daha çok ağırlık veriyorum, sportif daha az. Bilişsel daha fazla. Zihinsel ritmik çalışmalar yapıyorum.

KÖ 13: Zihinsel alanda ve diğer alanlarda kendimi yetersizim hissediyorum. Yönlendirme yapıyorum. Diğer alanlarda da okulumuzun donanımı çokta iyi değil resim ve müzik olsun.

Tablo 6. Eğitim verme yeterliliğinin sağlanması için yapılması gerekenlere yönelik öğretmen görüşleri

	F	%
Eğitim (İş başında)	49	55.06
Eğitim (Lisansta)	29	32.58
Genel Politika ve Sistem	8	8.99
Kişisel Gelişim ve Motivasyon	3	3.37

Tablo 6' da görüldüğü gibi öğretmenin özel yetenekli bireylere eğitim verme yeterliliğinin %55.06 iş başında eğitim, %32.58 lisansta eğitim, %8.99 genel politika ve sistem ve %3.37 kişisel gelişim ve motivasyon sağlanabileceğidir. Öğretmenin eğitim verme yeterliliğinin sağlanması için yapılması gerekenlere yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

KÖ 7: Hizmet içi eğitimlerde saha çalışmaları yapılmalıdır. BİLSEM'den uygulamalı eğitim alınmalıdır. Öğretmen bireysel olarak bu konuda eğitim alabilir. Lisans öğrencileri de eğitim alan öğretmenden eğitim alabilir.

KÖ 10: Lisansta der olarak verilmelidir. Okul deneyimi dersinde sahada BİLSEM'de desteklenmelidir. Hizmetiçin'de tecrübeli öğretmenlerden istekli okul öncesi öğretmenine verilmelidir.

KÖ 19: Yeterli donanımla sınıf ortamının düzenlenmesi lazım. Kaynaştırma öğrencisini eğitimi gibi olmalı ya da tamamen ayrılmalı.

KÖ 27: Aslında bunu temelini lisansta yapmak lazım. Uygulama, Staj. Özel yetenekli çocukları görmek lazım. İş başında özel yetenekli çocuklarla çalışmış okul öncesi öğretmenlerinin diğer okul öncesi öğretmenlerini eğitmesi lazım.

Tablo 7. Erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireyleri tanımaya ve eğitimine ilişkin öğretmen beklentileri ve önerileri

	F	%
Okul Öncesinde Özel Yetenekli Çocuk için program geliştirilmesi	51	50.5
Öğretmen Eğitimi	29	28.71
Erken Tanılama ve Eğitim	15	14.85
Aile Eğitimi	6	5.94

Tablo 7 incelendiğinde erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireylerin tanınması ve eğitimine ilişkin beklenti ve öneriler sıralamasıyla %50.50'si özel yetenekli çocuk için okul öncesi eğitim politikası ve sistem, %28.71'i öğretmen eğitimi, %14.85'i erken tanılama ve eğitim ve %5.94'ü aile eğitimidir. Erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireyleri tanımaya ve eğitimine ilişkin öğretmen beklentileri ve önerileri bazıları aşağıda verilmiştir.

KÖ 1: Öğretmenler eğitimden geçirilmeli mutlaka. Eğitimlerin tekrarı yapılmalı. İş yükünden dolayı öğretmenler seminerlere katılmak istemiyor. Özel öğrenci olan sınıfa yardımcı öğretmen verilebilir.

KÖ 18: Fiziki şartlar ve materyaller bu çocuklara göre olmalı. Öğretmenin bu konuda bilgilendirilmesi ve eğitilmesi gerekir. Eğitilen öğretmenin ailelere eğitim vermesi lazım.

KÖ 28: Kesinlikle ayrı bir Anaokulu açılmalı. Öğretmen eğitilmeli. RAM ile işbirliği yapılmalı.

KÖ 32: Özel yeteneklilerin tanınması daha erken yapılmalıdır.

Tablo 8. Erken çocuk döneminde özel yetenekli çocukları tanımda ebeveyn yeterliliği ile ilgili öğretmen görüşleri

		F	%	TF	GN%
Yetersiz	Yeterli değil	22	78.57	28	87.5
	Kesinlikle değil	3	10.71		
	Maalesef değil	2	7.14		
	Hayır	1	3.57		
Yeterli	Yeterlidir/tek başına yetme.	1	50.00	2	6.25
	Ebeveynler fark ediyorlar	1	50.00		
Kısmen Yeterli	Birçoğu yeterli değil	1	50.00	2	6.25
	Sosyoekonomik düşük	1	50.00		

Tablo 8' de öğretmenler açısından erken çocukluk döneminde özel yetenekli çocukları tanımda ebeveyn yeterliliği %87.50 ile yetersiz, %6.25 ile kısmen yeterli ve %6,25 ile yeterlidir. Özel yetenekli çocukları tanımda ebeveyn yeterliliği konusunda öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır.

KÖ 1: Birçoğu yeterli değil. Özellikle bizim semtteki sosyoekonomik düşük olanlar yeterli değil.

KÖ 2: Yok, hiç yeterli değil, ebeveynler hiç bilemiyorlar.

KÖ 16: kesinlikle değil.

KÖ 17: En yeterli diyen kişi bile bence yetersizdir.

Tablo 9. Erken çocukluk döneminde özel yetenekli çocukların eğitimine ilişkin ebeveyn katkısına yönelik öğretmen görüşleri

		F	%	TF	GN%
Önem ve Görüşler	Çok önemli/etkili	5	26.32	19	39.58
	Okul-Aile işbirliği çok önemli	4	21.05		
	Aile sabrı/maddi gücü önemli	2	10.53		
	Fark etme ve yardım alma	2	10.53		
	Sürekli iletişim olmalı	2	10.53		
	Bu konuda çaba gösterilmeli	1	5.26		
	5-6 aylarda aileye ipucu	1	5.26		
	Veli katkısı olmadan olmaz	1	5.26		
	Katkı sağlarsa ileri safhalar	1	5.26		
Bilinçli Aile	Bilinçli aileler katkı sağlar	13	100.00	13	27.08
Kısmen	Her ebeveyn değil/İstisna	2	28.57	7	14.58
	Ebeveyne göre değişir	1	14.29		
	Geçmişe göre daha iyi gibi	1	14.29		
	Genel manada destek	1	14.29		
	Çok düşük bir oran	1	14.29		
	Düşük oranda olsa da var	1	14.29		
Katkı Yok	Çok bilinçli değil	2	40.00	5	10.42
	Bence yetersiz	2	40.00		
	Katkı sağlamıyorlar	1	20.00		
Katkı	Çok fazla olduğunu düşünüyorum	1	25.00	4	8.33
	Kesinlikle çok katkıları var	1	25.00		
	Çok yüksek büyük düzeyde	1	25.00		
	Veliler destekleyebilir	1	25.00		

Tablo 9'a göre öğretmenler açısından ebeveyn katkısı %27.08 ile eğer aile bilinçli ise katkı sağlar, %14.58 ile kısmen katkı sağlar, %10.42 ile katkı sağlamaz ve %8.33 ile de katkı sağlar şeklindedir. Ayrıca ebeveyn katkısının önemi hakkında görüşler bir ana başlık altında toplanmış olup öğretmenler %39.58 ile ebeveyn katkısının önemini vurgulamışlardır. Erken çocukluk döneminde özel yetenekli çocukların eğitimine ilişkin ebeveyn katkısı ile ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır.

KÖ 1: Çok önemli düşünüyorum. Bilinçli aile ise çok iyi eğitileceğine inanıyorum. Bir tek okulla bitmiyor. Ailenin sabrı ve maddi gücü önemli. Okulda yapılanları veya öğretmenin önerilerini evde sabır ile yaptırarak çocuğa. Özellikle sabır çok önemli. Maddiyatta çok önemli.

KÖ 7: Çok önemli, çünkü ilk tespit ailede başlar. Çocuk ilk 5-6 aylık iken gelişim basamaklarında ileride olup aileye ipucu verebilir.

KÖ 11: Ebeveyn katkısı olmadan özel yetenekli eğitimi verilemez.

KÖ 19: Bilinçli ise öğretmenle beraber çocuğa yol haritası çiziyorlar.

Tablo 10. Okul öncesi kurumunda fiziki ve materyallerin elverişliliği hakkında öğretmen görüşleri

	F	%
Yetersiz	19	54.29
Yeterli	7	20.00
Kısmen Yeterli	6	17.54
Kişisel Gayret ve Motivasyon	3	8.57

Tablo 10 incelendiğinde okul öncesi kurumunda donanım ve fiziki şartların özel yetenekli çocuğu tanıma ve eğitimine ilişkin %54.29, yetersiz, %20.00 yeterli, %17.14 kısmen yeterli olduğudur. Ayrıca %8.57 kişisel gayret ve motivasyon ile fiziki ve materyal elverişliliğinin sağlanabileceği yönündedir. Erken çocukluk döneminde özel yetenekli çocukların okul öncesi kurumunda donanım ve fiziki şartlar açısından tanıma ve eğitimine ilişkin elverişliliği ile ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır.

KÖ 2: Biz uygun ürünleri edinmeye çalışıyoruz. Bilinçli yönetim ve öğretmenler olursa oluyor. Hikâye ve oyuncak seçiminde zihinsel gelişim için dikkat ediyoruz.

KÖ 8: Kısmen elverişli.

KÖ 14: Çokta değil.

KÖ 16: Maalesef değil.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu kısımda bulgular ilgili araştırma ve kuramsal bilgi doğrultusunda tartışılmış, sonuçlandırılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında öneriler oluşturulmuştur.

Tartışma

Erken çocukluk dönemindeki özel yetenekli bireyi tanıma ve eğitimine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde; öğretmenler açısından özel yetenekli bireylerin erken çocukluk döneminde diğer çocuklardan farklar olarak Tablo 2'de görüldüğü üzere daha hızlı öğrenme ve dil-konuşma ilgili ileri seviye bariz olarak söylenebilir. Horsch ve diğerleri (2006) tarafından erken çocukluk dönemindeki özel yetenekli bireyler özellikleri arasında yüksek öğrenme ve hızlı kavrama kapasitesi olduğunu Arnold ve Preckel, (2011) ise olağan üstü konuşma gelişimi, yaşlarına göre alış gelinmeyen kendini ifade etme gücü ve kelime hazinesi gözlenmektedir olarak belirtilmiştir.

Öğretmenlerin erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireylerin keşfedilmesi için neler yapılabilir ile görüşleri ise Tablo 3' de görüldüğü gibi zekâ testine yönlendirme, yöntem usulleri ve eğitimidir. Yöntem usulleri olarak okul öncesi öğretmenin gözlem ve önerisi, zenginleştirilmiş sınıf, atölye ve etkinlik ortamı, son olarak da okul öncesi öğretmenin analiz, bulgu ve anekdotlarının e-okulda bir sistem geliştirilerek işlenmesidir. Ayrıca bazı öğretmenlerin düşünceleri de; özel yetenekli çocuğun kendiliğinden kendini belli edeceği, bireysel ilgi ve özgüven ile keşfedilebileceği ve öğrencinin iyi tanınmasıyla keşfedilebileceği yönündedir. Preckel ve Brüll (2008) göre eğer bir çocuğun zekasal olarak üstün yetenekli olduğu düşünülüyorsa tanınmak için zeka testi enstrüman

olarak kullanılması önerilir. Ayrıca zekâ testine yönlendirme ana başlığında söz konusu okul öncesi çocuklarının BİLSEM/RAM tarafından uygulama yapılması sonucu tanılanması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireylerin eğitimi ile ilgili öğretmenler tarafından neler yapıldığına yönelik Tablo 4'e bakıldığında ise birinci olarak okul, kurs ve faaliyetleri yer almaktadır. Sonrasında ise aileyi yönlendirme ve özel bir çalışmaya yapmama hususu belirtilmektedir. Son olarak da sanatsal, sportif ve kültürel çalışmalar ile kaliteli vakit geçirme ile ilgili bulgular elde edilmektedir. Öğretmenler tarafından daha çok akademik çalışmaların yürütüldüğü söylenebilir. Öğretmen açısından yönlendirme ana başlığı ortaya çıkmıştır. Bu durum açık olarak şunu ortaya koymaktadır. Öğretmenin bir eğitim uzmanı olarak ebeveynleri bilinçlendirdiği, yönlendirdiği ve eğitim verdiği anlaşılmaktadır. Preckel ve Vock'un (2013) çalışmasında ise özel yetenekli çocukların nasıl desteklenmesi gerektiği sorusuna verdikleri yanıtlar şu şekildedir; Genellikle okul çağında sistematik olarak özel yetenekli desteği kategorileştirilerek özelliği destek uygulamalarından yararlanılmaktadır. Bunlar ise üstün yetenekli çocukların destek yaklaşımları başlığa altında şöyle ifade edilmektedir; Bütünleştirme ve Bireyselleştirme, Bireysel ve Grup desteği, Zenginleştirme ve Hızlandırma, Müfredat Değişikliği/Farklılaştırma. Ancak bu sistemin erken çocukluk döneminde uygulamak kısmen yararlı olur. Örneğin, erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklar, genellikle "normal" okul öncesi merkezlerinde bütüncül veya kapsayıcı olarak desteklenebilir. Bu kurumlar seçici olarak değil de sosyal alan odaklı çalıştığı için, üstün yetenekli çocukları ayrı gruplarda ele almazlar, bunun yerine tüm çocukları birlikte tüm ilgi alanlarını ve gelişim gereksinimleri geniş bir şekilde gözeterek desteklerler. (Ruckdeschel 2017).

Erken çocukluk döneminde özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik ebeveyn katkısı ile ilgili öğretmen görüşleri Tablo 9'dan alınmış olup eğer aile bilinçli ise katkı sağlar ifadesi ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ebeveyn katkısını önemsemektedirler, olmasını istemektedirler. Ebeveyn katkısını eğer aile bilinçli ise bağlamında ele almaktadırlar. Konu ile iki şekilde yorum yapılabilir birinci olarak eğer katkı sağlar ve kısmen katkı sağlar görüşleri dışarıda tuttuğumuzda ve diğer görüşleri katkı sağlamaz olarak nitelendirdiğimizde erken çocukluk döneminde özel yetenekli çocukların eğitiminde ebeveyn katkısı okul öncesi öğretmeni açısından düşük düzeydedir. İkinci olarak ise eğer aile bilinçli ise destekler, katkı sağlar ve kısmen katkı sağlar açısından değerlendirdiğimizde ise bilinçli aile katkı sağlar. Burada özellikle ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Özel yetenekli çocuklar ile çalışan okul ve okul öncesi kurumları tarafından ebeveynlerin yoğun danışma ve bilgilendirilmeye gereksinim duyduklarını bildirilmektedir. (Koop ve Welzien, 2010) Ayrıca danışma nedenlerini ve konularını ele alan bilimsel çalışmalarda ebeveynlerin üstün zekâlı psikolojisi hususunda uzmanlaşmış danışmanlık hizmetlerinden faydalandığı anlaşılmaktadır. Okul öncesindeki çocukların bir kısmının ebeveynleri de danışmanlık hizmetleri kapsamında sorunlarının önemli bir bölümünü yönettikleri bildirilmektedir. (Koop ve Preckel 2015)

Tablo 6 incelendiğinde erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireylerin öğretmen tarafından eğitim verme yeterliliği nasıl sağlanacağına ilişkin öğretmen görüşleri lisans eğitiminde ve iş başında mesleki yetiştirme neler yapılabilir çerçevesinde bulgular elde edilmiştir. Buna göre eğitim ana başlığı lisansta eğitim ve iş başında eğitim olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Öğretmenler öncelikle iş başında eğitim ile bu konuda yol alınabileceğine inanmaktadırlar. Sonrasında ise yine oldukça yoğunlukla lisansta eğitim ile eğitim verme yeterliliğini sağlanabileceğini düşünmektedir. Öğretmenler bu konuda genel politika ve sistemin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Son olarak az bir oranda olsa da kişisel gelişim ve motivasyona değinmişlerdir. Öğretmenler erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireyleri eğitim verme hususundaki yeterliliklerinin sağlanmasını için öğretmenin eğitilmesi gerektiğine inanmaktadır. Bu durum toplamda görüşlerin tamamına yakının örtüşmesi ile net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin nasıl eğitileceği konusunda verdikleri ifadelerin yarım fazlasını iş başında eğitim alma olarak sunması öğretmenlerin lisans eğitimini önemsedikleri birlikte daha çok mesleki yetiştirme kapsamında çalışmalar yapılması gerektiği yönündedir. Belirtilen hususlar dikkate alındığında konu ile ilgili öğretmen öz yeterlilik farkındalığının düşük olduğunu göstermektedir.

Ailelerin yanı sıra, okul öncesi kurumları küçük çocuklar için en önemli öğrenme yerlerinden biridir. Çalışmalarıyla çocuk gelişimi ve dolayısıyla yeteneklerin tanınması ve geliştirilmesi üzerinde etkili bir etkiye sahip olabilirler (Solzbacher ve Behrensen 2010). Okul öncesi bakım merkezindeki bireysel destek, çocukların çeşitli yeteneklerini güce yönelik bir perspektiften dikkate alırsa, özel yetenekliler de dâhil olmak üzere tüm çocukların potansiyellerini geliştirmelerini sağlar.

Bu öncüllerin tanınmasıyla, erken çocukluk eğitimi uzmanları için özellikle yetenekli çocukları tanıma ve teşvik etme konusunda çok sayıda soru ortaya çıkıyor. Bu, özellikle ebeveynlerin kendilerine "uzman rolü" ile hitap ettikleri arka plana karşı. Ebeveynler, tavsiye ve destek talebiyle, bazen yeterli destek için belirli taleplerle veya kararlar almak için (örneğin, okula başlamak için doğru zaman hakkında) uzmanlara başvurur. (Koop, 2017)

Erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireylerin okulöncesi kurumunda donanım ve fiziki şartlar açısından özel yetenekli çocuğu tanıma ve eğitimine ilişkin elverişliliği üzerine olan Öğretmen görüşleri Tablo 10'dan elde edilmiştir. Buna göre birinci olarak yetersiz, ikinci olarak yeterli ve son olarak kısmen yeterlidir. Bu üç tanımlamanın dışında öğretmenler az bir oranda olsa kişisel gayret ve motivasyon parmak basmışlardır. Özel yetenekli bireylerin tanınması ve eğitimine ilişkin okul öncesi kurumlarının olanak ve fiziksel şartlar açısından yetersiz olduğunu öğretmenlerin düşündükleri söylenebilir.

Okul Öncesi eğitim kurumlarının çocuklarının gereksinimlerini karşılayacak şekilde dizayn edilmesi oldukça önemlidir. Güzel dizayn edilmiş okul öncesi merkezleri çocuk ile öğretmen arasında ilişkiye olumlu katkı sağlayacaktır. Ayrıca nitelikli eğitim ortamları yaşanabilir ortam oluşturmanın yanı sıra eğitime destek olarak engelleyici etmenleri ortadan kaldırılmasında önemli rol oynayacaktır. Okul öncesi çağındaki çocuklar oldukça araştırmacı meraklıdır. Çocuklarının gereksinimlerini, merak güdülerini karşılayacak eğitim ortamlarının sağlanması gerekmektedir. Güleş (2013) yaptığı araştırmada okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarını öğretmen, veli ve yönetici görüşlerine göre açıklanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda okul öncesi öğretmenleri kurumlarındaki fiziksel alt yapı ve çevresel normların iyileştirilmesi hususunu belirtmişlerdir. (Özkubat, 2013)

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen görüşleri öncelikli olarak özel yetenekli çocuk için okul öncesi eğitim politikası ve program geliştirilmesidir. Sonrasında ise öğretmen eğitimidir. Erken tanılama ve eğitim daha sonra gelmektedir. Son olarak da aile eğitimine değinmişlerdir. Öğretmenlere göre okul öncesi dönemde özel yetenekli çocukların keşfedilmesi ve eğitimi ile ilgili genel politika ve program geliştirilmesi gerekmektedir. Sonrasında ise öğretmen eğitimi vurgu yapılmıştır. Bu durum öz yeterlilik farkındalıklarını bir kez daha ortaya koymaktadır. Erken tanılama ve aile eğitimi ise belirtilen diğer hususlardır.

Sonuç

Genel olarak özetleme yapmak gerekirse erken çocukluk dönemindeki özel yetenekli çocuklar ile diğer çocuklar arasında farklar okul öncesi öğretmeni görüşleri açısından hızlı öğrenme ve dil-konuşma ilgili ileri seviyedir. Erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireylere yönelik öğretmenler tarafından çocukların eğitimi ile ilgili o dönemde neler yaptıkları üzerine elde edilen bulgulardan okul, kurs ve faaliyetleri ön plana çıkmaktadır. Sonrasında ise aileyi yönlendirme ve özel bir çalışmama yapmama hususu belirtilmektedir. Son olarak da sanatsal, sportif ve kültürel çalışmalar ile kaliteli vakit geçirme ile ilgili bulgular elde edilmektedir. Öğretmenler tarafından daha çok akademik çalışmaların yürütüldüğü söylenebilir. Ayrıca erken çocukluk döneminde özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik ebeveyn katkısı ile ilgili öğretmen görüşleri alınmış olup eğer aile bilinçli ise katkı sağlar ifadesi ortaya çıkmıştır.

Erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireylerin öğretmen tarafından eğitim verme yeterliliği nasıl sağlanacağına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde lisans eğitiminde ve iş başında mesleki yetiştirme neler yapılabilir çerçevesinde bulgular elde edilmiştir. Buna göre eğitim ana başlığı lisansta eğitim ve iş başında eğitim olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Öğretmenler öncelikle iş başında eğitim ile bu konuda yol alınabileceğine inanmaktadırlar. Sonrasında ise yine oldukça yoğunlukla lisansta eğitim ile eğitim verme yeterliliğini sağlanabileceğini düşünmektedir. Öğretmenler bu hususta genel politika ve sistemin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Son olarak az bir oranda olsa da kişisel gelişim

ve motivasyona değinmişlerdir. Öğretmenler erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireyleri eğitim verme hususundaki yeterliliklerinin sağlanmasını için öğretmenin eğitilmesi gerektiğine inanmaktadır.

Erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireylerin okul öncesi kurumunda donanım ve fiziki şartlar açısından özel yetenekli çocuğu tanıma ve eğitimine ilişkin elverişliliği üzerine olan öğretmen görüşleri ise birinci olarak yetersiz, ikinci olarak yeterli ve son olarak kısmen yeterlidir. Bu üç tanımlamanın dışında öğretmenler az bir oranda olsa kişisel gayret ve motivasyona parmak basmışlardır. Özel yetenekli bireylerin tanınması ve eğitimine ilişkin okul öncesi kurumlarının olanak ve fiziksel şartlar açısından yetersiz olduğunu öğretmenlerin düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler görüşleri öncelikli olarak özel yetenekli çocuk için okul öncesi eğitim politikası ve sistem geliştirilmesidir. Sonrasında ise öğretmen eğitimidir. Erken tanılama ve eğitim daha sonra gelmektedir. Son olarak da aile eğitimine değinmişlerdir. Öğretmenlere göre okul öncesi dönemde özel yetenekli çocukların keşfedilmesi ve eğitimi ile ilgili genel politika ve program geliştirilmesi gerekmektedir. Sonrasında ise öğretmen eğitimi vurgu yapılmıştır. Erken tanılama ve aile eğitimi ise belirtilen diğer önemli başlıkları oluşturmaktadır.

Öneriler

Bu kısımda erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireylerin keşfedilmesi ve eğitimi konusunda araştırma sonucunda elde edilen ebeveyn ve öğretmen görüşleri doğrultusunda aşağıda maddeler halinde belirtilen başlıklara yönelik öneriler sunulmuştur.

- a) Öğretmene yönelik öneriler
- b) MEB/kamuya yönelik öneriler
- c) Yükseköğretime yönelik öneriler

Öğretmenlere öneriler

Bir birey dünyaya geldikten sonra ilk olarak formal eğitim sistemine giriş yaptığı basamak okul öncesi eğitimidir. Erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireylerin keşfedilmesi ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim olanaklarına kavuşması büyük ölçüde okul öncesi öğretmenin farkındalık düzeyi ile ilişkilidir. Bu konuda öğretmenden beklenti yüksek olup öneriler şu şekildedir;

1. Erken çocukluk döneminde özel yeteneklilerin tanınması ve eğitiminin önemi konusunda farkındalık kazanma,
2. Öncelikle okul öncesi kurumuna yeni başlayan öğrencinin ailesinden öğrenciyi tanıma hususunda detaylı bilgi alma,
3. Çocuğu bireysel ve grup etkinliklerinde gelişim, davranış ve performans özelliklerine süreç takibi yapma,
4. Çocuğun özellikle öğrenme ve kavrama yeteneğine bakma,
5. Hayal gücüne yönelik etkinliklerde bulunma,
6. Kendini ifade etmesine olanak tanıma ve geri dönüt verme,
7. Ev ziyaretinde bulunma, elde edilen bulguları aile ile paylaşma ve aileden dönüt alma,
8. Özel yetenekli çocuklar ile çalışan uzmandan konsültasyon alma,
9. Uzman görüşü ile aileyi en erken dönemde tanılama için yönlendirme,
10. Erken çocukluk döneminde özel yetenekli çocukların eğitimine ilişkin uzmandan uygulamalı eğitim alma ya da çocuğun eğitim alması için uzmana yönlendirme,
11. Aile ile işbirliği güçlendirerek okuldaki eğitimin evde desteklenmesini sağlama,
12. Okul yönetimi işbirliği ile çocuğun gereken eğitimi alması için materyal ve fiziki şartların iyileştirilmesini sağlama.

MEB/Kamuya öneriler

Gelişmiş toplumların en önemli unsuru insan gücüdür. Ülkemiz diğer ülkelere nazaran genç ve dinamik nüfusu ile avantajlı durumdadır. Her toplumun içinde yaklaşık birbirine yakın oranda özel yetenekli birey bulunmaktadır. Geçmişten günümüze birçok ülke özel yetenekli bireylerin kendi ülkelerine kazandırmak için çalışmalar yürütmektedir. Globalleşen dünyada kendi ülkesinde gereken olanakların sağlanmaması beyin göçüne neden olmaktadır. Yakın tarihimizden örnek vermek gerekirse

ülkeminin bağrından çıkan Nobel ödüllü bilim insanı Prof. Dr. Aziz Sancar yurtdışında çalışmalarını yürütmektedir. Dolayısıyla ülkemizin özel yetenekli bireyleri en erken dönemde keşfedilmeli ve gereken eğitim olanaklarının kamu tarafından sunulması gerekmektedir. Bu hususta MEB ve kamudan beklenti yüksek olup kamunun atması gereken adımlara yönelik erken çocukluk dönemi özel yeteneklilerin tanınması ve eğitimi konusunda milli strateji eylem planı olmalıdır. Söz konusu strateji eylem planı da kısa, orta ve uzun vadeli uygulamaya geçirilmelidir. Bu kapsamda öneriler şu şekildedir;

1. Kültürümüze uygun erken çocukluk dönemi için yeni zekâ veya yetenek testlerinin geliştirilmesi, tanılama için yeterli uygulayıcı öğretmen yetiştirilmesi ve erken çocukluk döneminde özel yetenekli bireylerin tanınmasının yapılması
2. Okul öncesi öğretmen ve adaylarına keşfetme ve eğitimi konusunda BİLSEM, RAM ve Üniversiteler tarafından kaliteli uygulamalı eğitim verilmesi, eğitimlerin tekrarlanması
3. Erken çocukluk döneminde özel yetenekli çocuklar öğrenciler ile çalışacak okul öncesi öğretmenlerinden formatör ve uygulayıcılar yetiştirilmeli,
4. Ailelere bilinçlendirme ve farkındalık çalışmalarının sürekli yapılması,
5. Kısa vadede özel yetenekli öğrencileri okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine alınması, destek eğitim odası açılması veya özel saat geliştirilmesi ve zenginleştirilmiş materyal desteği sağlanması,
6. Orta vade de BİLSEM veya benzeri bir sistemin okul öncesinde de oluşturulması,
7. Orta vade de her şehirde veya bölgede bir anaokulunda özel yetenekliler sınıfı açılması,
8. Orta vade de özel yetenekli öğrenci bulunan sınıfa yardımcı öğretmen tahsis edilmeli,
9. Özel yetenekli öğrenciler ile çalışacak öğretmenlere kriterler getirilmeli ve istekliliklerden seçilmeli,
10. Özel yetenekli öğrenci bulunan öğretmen ve okul yöneticilerine yurtdışı eğitim ve yabancı dil öğrenme olanakları sunulmalı ve ekonomik olarak motive edilmeli,
11. Uzun vade de okul öncesi eğitiminde öğretmen branşlaşmasına gidilmeli ve özel yetenekli çocuklar için ayrı Anaokulu açılması
12. Özel yetenekli çocuklar erken çocukluktan itibaren ülkeye kazandırılmalı ve eğitim hayatları boyunca gereken alt yapı destekleri sunulmalıdır.

Yükseköğretime yönelik öneriler

Ülkemizde erken çocukluk döneminde özel yetenekli öğrenciler ile çalışacak eğitimcileri yetiştirmek büyük ölçüde Yükseköğretim kurumuna düşmektedir. Bu konuda okul öncesi öğretmenliği programlarından beklentiler ifade edilmiştir. Bu hususta öneriler aşağıda belirtilen şekildedir;

1. Lisans eğitimi boyunca bireyi tanıma teknikleri konusu işlenmeli ve erken çocukluk döneminde özel yetenekli çocuklar ile çalışacak öğretmenlerin yetiştirilmesinde temel lisans eğitiminde atılmalı,
2. Okul öncesi öğretmen adaylarına tanıma ve eğitim konusunda farkındalık kazandırılmalı,
3. Bireyi tanıma teknikleri dersi en az iki dönem olmalı ve gözlem ve uygulama olanağının sağlanması,
4. Materyal geliştirme dersinde özel yetenekli çocuk için uygulamalı materyal geliştirme konusuna yer verilmeli ve öğretmenlik uygulaması veya kurum deneyimi dersinde mutlaka BİLSEM’de özel yetenekli çocuklar ile uygulamalı etkinlikler yapılmalı,
5. Özel yetenekli çocuklar ile çalışmış okul öncesi öğretmenlerinden lisans öğrencileri yararlandırılmalı,
6. BİLSEM ve RAM ile işbirliği ile uzmanlardan lisans öğrencilerin eğitim veya seminer alması sağlanmalı,
7. Bu konuda okul öncesi programlarına akademisyenlerin yetiştirilmesi,
8. Okul öncesi öğretmenliği programında üstün/özel yetenekliler öğretmenliği yan dal olanağının sağlanması,
9. Okul öncesi öğretmenliği programına müzik, spor, resim, zekâ oyunları gibi ağırlık verilerek okul öncesinde branşlaşmanın temeli atılmalı,
10. Projektif çocuk testleri eğitimleri uygulamalı olarak verilmeli ve bireyi tanıma konusunda yetenek/zekâ testleri okul öncesi öğretmen adaylarına verilmelidir şeklinde sunulmuştur.

Kaynakça

- Arnold, D. ve Preckel, F. (2011): *Hochbegabte Kinder klug begleiten*. Ein Handbuch für Eltern. Weinheim: Beltz
- Aktan, K. E. ve Cömert, D. (2005). Türkiye’de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri [Problems of pre-school education in turkey and some suggestions for solving those problems]. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 155 – 172.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Davis, G. & Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented*. 5th Edition. Boston: Allyn & Bacon.
- Denizkan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27 (1), 169-178.
- Heller, K. A. ve Schofield, N. J. (2008). Identification and nurturing the gifted from an international perspective. S. Pfeiffer (Ed.) *Handbook of giftedness in children* (ss. 93-114). US.: Springer
- Horsch, H. Müller, G. & Spicher, H.-J. (2006): *Hoch begabt – und trotzdem glücklich*. Was Eltern, Kindergarten und Schule tun können, damit die klügsten Kinder nicht die Dummen sind. Ratingen: ObersteBrink.
- İlgar, L. (2014). Özel Okul ve Devlet Okulunda Görev Yapmış Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Farklılıklara İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Çalışma, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 11, Sayı 22, 2014-2, s.259-285*
- Koop, C. & Preckel, F. (2015). Beratungsanliegen und -themen im Feld Hochbegabung. In Koop, C. & Jacob, A. (Hrsg.), *Psychologische Beratung im Feld Hochbegabung*. Karg Hefte: *Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 8, 8-18.
- Koop, C. & Welzien, S. (2010): Im Dialog mit Eltern. In Koop, C.; Schenker, I.; Müller, G.; Welzien, S. & Karg-Stiftung (Hrsg.), *Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten* (S. 339-345). Weimar: das netz.
- Köksal, A. (2020). Özel Yetenekli Çocuğun Ebeveyni Olmak. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi* (2), s. 495
- Kuzgun, Y. (2003). *İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Merriam, S. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özkubat, S. (2013). Okul Öncesi Kurumlarında Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi ve Donanım, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 58-66
- Preckel, F. & Brüll, M. (2008): *Intelligenztests*. München: Ernst Reinhardt.
- Preckel, F. & Vock, M. (2013): *Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Ruckdeschel, R. (2017): Von und mit Kindern lernen – Meta-Kognitionen in der Kindertagesstätte? In Koop, C. & Riefling, M. (Hrsg.), *Alles eine Frage der Haltung? Begabtenförderung in der Kindertagesstätte*. Karg Hefte: *Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 10, 30-37.
- Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. (Çev. Tüfekçi, Şad ve Akcan) Ankara. Pegem Yayın Akademi.
- Schiever, S. & Maker, C. (2003). *New directions in enrichment and acceleration*. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook for gifted education*, 3rd Edition (pp. 163– 173). Boston: Allyn & Bacon.
- Solzbacher, C. & Behrens, B. (2010): Individuelle Förderung als Grundlage für Begabtenförderung. In Koop, C.; Schenker, I.; Müller, G.; Welzien, S. & Karg-Stiftung (Hrsg.), *Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten* (S. 45-55). Weimar: das netz.
- Steiner, H. & Carr, M. (2003). Cognitive development in gifted children: Toward a more precise understanding of emerging differences in intelligence. *Educational Psychology Review*, 15, 215–246.
- Tanrıoğen, A., (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yay.
- Yildirim, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

The capacities, abilities and interests of people differ from each other. In order to arrange the differences of the individual according to the level of development in education and training activities, the necessary sensitivity should be shown in order to know the individual and to provide training in line with his needs. The main purpose of identifying the individual is primarily to support the individual to know himself. Helping the individual to get to know himself can only take place as a result of the activities carried out for the person to be identified. The needs, interests, developmental characteristics and learning methods of children as individuals may differ from each other. One of the most important aims of educational programs is to identify children in order to benefit from learning processes in the most efficient way (Yeşilyaprak, 2006). Besides, families, preschool institutions are one of the most important learning places for young children. With their work, they can have an effective impact on child development and on the recognition and development of skills (Solzbacher and Behrensen 2010).

Method

Semi-structured interviews were conducted with 32 preschool teachers working in Malatya in 2019-2020. The coding method was used for the analysis of the study, which was carried out by using the phenomenological design, one of the qualitative research design.

Findings (Results)

The differences between gifted children in early childhood and other children are in terms of pre-school teacher's opinions about rapid learning and language-speaking advanced level. Schools, courses and activities come to the fore from the findings obtained by teachers for gifted individuals in early childhood on what they did in that period regarding the education of children. Afterwards, the issue of guiding the family and not doing any special work is stated. Finally, findings about spending quality time with artistic, sports and cultural studies are obtained. It can be said that more academic studies are carried out by teachers. In addition, teachers' opinions about the parents' contribution to the education of gifted children in early childhood were taken, and the statement that if the family is conscious, it contributes.

Teachers' views on the availability of gifted individuals in early childhood in terms of equipment and physical conditions in preschool institutions regarding the recognition and education of a gifted child are firstly insufficient, secondly sufficient and finally partially sufficient. Apart from these three definitions, teachers touched upon personal effort and motivation to a small extent. It was concluded that the teachers thought that preschool institutions regarding the recognition and education of gifted individuals were insufficient in terms of opportunities and physical conditions.

Discussion and Conclusion

When the opinions of pre-school teachers regarding the recognition and education of the gifted individual in the early childhood period are examined; in terms of teachers, it can be clearly stated that the gifted individuals differ from other children in the early childhood period, as seen in Table 2, faster learning and advanced language-speaking. Horsch et al. (2006) stated that among the characteristics of gifted individuals in early childhood were high learning and rapid comprehension capacity, and Arnold and Preckel (2011) stated that extraordinary speech development, unfamiliar self-expression power and vocabulary were observed.

Teachers' opinions about what can be done to identify gifted individuals in early childhood, as can be seen in Table 3, referring to the intelligence test, method procedures and education. As method procedures, the observation and suggestion of the pre-school teacher, enriched classroom, workshop and activity environment, and finally, the analysis, findings and anecdotes of the pre-school teacher by developing a system in the e-school. Also some teachers' thoughts; it is that the gifted child will be self-evident, can be discovered with individual interest and self-confidence, and can be discovered with the student's good recognition. According to Preckel and Brüll (2008), if a child is thought to be intellectually gifted, it is recommended to use an intelligence test as an instrument to diagnose.

When we look at what teachers do about the education of gifted individuals in the early childhood period from Table 4, school, course and activities are listed first. Afterwards, the issue of guiding the family and not doing any special work is stated. Finally, findings about spending quality time with artistic, sports and cultural studies are obtained. It can be said that more academic studies are carried out by teachers. The main heading of orientation for the teacher has emerged. This situation clearly reveals the following. It is understood that the teacher, as an education specialist, raises awareness, guides and gives education to parents.

In the study of Preckel and Vock (2013), the answers given to the question of how to support gifted children are as follows; generally, specific support practices are used by systematically categorizing the support of special talents at school age. These are expressed under the title of support approaches in the promotion of gifted children as follows; integration and individualization, individual and group support, enrichment and acceleration, curriculum change / differentiation. However, it is partially beneficial to implement this system in early childhood. For example, gifted children in early childhood can often be supported holistically or inclusively in 'normal' preschool centers. Since these institutions work with a social focus rather than selectively, they do not treat gifted children in separate groups, but instead support all children together, taking into account all interests and developmental needs in a broad way. (Ruckdeschel 2017).