

TEMEL EĞİTİM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
JOURNAL OF RESEARCH IN ELEMENTARY EDUCATION

M Ü T E A D

CİLT/VOLUME: 1 • SAYI/ISSUE: 1 • MAY / MAYIS 2021 • ONLINE ISSN: 2791-6391



MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Marmara University Journal of Research in Elementary Education
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi
Biannual Peer-Reviewed Academic Journal / 6 Aylık Hakemli Akademik Dergi
Year • Yıl: May • Mayıs 2021 Volume • Cilt: 1 / Issue • Sayı: 1 • Online ISSN: 2791-6391

Owner * Marmara Üniversitesi Rektörlüğü Adına İmtiyaz Sahibi: Prof. Dr. Erol ÖZVAR (Rektör • Rector)

Owner of the Journal * Derginin Sahibi: On behalf of Marmara University, Atatürk Education Faculty/Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi adına Prof. Dr. Seyfi KENAN (Dean/Dekan)

Editor in Chief * Baş Editör: Dr. Mehmet İNAN, Marmara University, Turkey / Marmara Üniversitesi, Türkiye

Assistant Editors * Editör Yardımcıları

Dr. Bülent ÖZDEN, Marmara University, Turkey / Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Asude BALABAN DAĞAL, Marmara University, Turkey / Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. M. Oya RAMAZAN, Marmara University, Turkey / Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Oktay AYDIN, Marmara University, Turkey / Marmara Üniversitesi, Türkiye

Field Editors * Alan Editörleri

Okul Öncesi Eğitimi, Dr. Asude BALABAN DAĞAL, Marmara Üniversitesi
Sınıf Öğretmenliği, Dr. Bülent ÖZDEN, Marmara Üniversitesi

Advisory Board * Danışma Kurulu

Dr. Alev ÖNDER (Bahçeşehir University, Turkey / Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye)
Dr. Ayla OKTAY (Maltepe University, Turkey / Maltepe Üniversitesi, Türkiye)
Dr. Firdevs GÜNEŞ (Ankara University, Turkey / Ankara Üniversitesi, Türkiye)
Dr. Hayati AKYOL (Gazi University, Turkey / Gazi Üniversitesi, Türkiye)
Dr. İrfan BAŞKURT (İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey / İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye)
Dr. Seyfi KENAN (Marmara University, Turkey / Marmara Üniversitesi, Türkiye)

Editorial Board * Yayın Kurulu

Dr. Asude BİLGİN, Uludağ Üniversitesi
Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Aynur OKSAL, Uludağ Üniversitesi
Dr. Barış ÇAYCI, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Burcu ÖZDEMİR BECEREN, Çanakkale OnSekiz Mart Üniversitesi
Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Dr. Dilan BAYINDIR, Balıkesir Üniversitesi
Dr. Emre ÜNAL, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Gülden UYANIK, Marmara Üniversitesi
Dr. Halil İbrahim Sağlam, Medeniyet Üniversitesi
Dr. Hülya KARTAL, Uludağ Üniversitesi
Dr. Mehmet Hayri SARI, Nevşehir Üniversitesi
Dr. Mehmet TORAN, İstanbul Kültür Üniversitesi
Dr. Muhammet BAŞTUĞ, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Dr. Murat BAŞAR, Uşak Üniversitesi
Dr. Mustafa BEKTAŞ, Sakarya Üniversitesi
Dr. Ozana URAL, Marmara Üniversitesi
Dr. Özgül POLAT, Marmara Üniversitesi
Dr. Rengin ZEMBAT, Maltepe Üniversitesi
Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Serap ERDOĞAN, Anadolu Üniversitesi
Dr. Servet BAL, Okan Üniversitesi
Dr. Sinan KOÇYİĞİT, Atatürk Üniversitesi
Dr. Şahin DÜNDAR, Trakya Üniversitesi
Dr. Türker SEZER, Bolu Abant İzzet Baysal
Dr. Yeliz YAZGAN, Uludağ Üniversitesi
Dr. Yücel KABAPINAR, Marmara Üniversitesi
Dr. Z. Nurdan BAYSAL, Marmara Üniversitesi

Scientific Board ♦ Bilim Kurulu

Dr. Ahu TANERİ, *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi*
Dr. Aslı YILDIRIM, *Anadolu Üniversitesi*
Dr. Ayşen ARSLAN, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Banu DİKMEN ADA, *Osmangazi Üniversitesi*
Dr. Birsen GÜZEL, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Ahu TANERİ, *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi*
Dr. Aslı YILDIRIM, *Anadolu Üniversitesi*
Dr. Ayşen ARSLAN, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Banu DİKMEN ADA, *Osmangazi Üniversitesi*
Dr. Birsen GÜZEL, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Dursun AKSU, *Sakarya Üniversitesi*
Dr. Elif YILMAZ, *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi*
Dr. Ercan MERTOĞLU, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Esin DİBEK, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Funda GÜNDOĞDU ALAYLI, *Trakya Üniversitesi*
Dr. Gönül SAKIZ, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Gülçin GÜVEN, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Hülya BİLGİN, *Marmara Üniversitesi*

Dr. Işık KAMARAJ, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Mehmet MART, *Necmettin Erbakan Üniversitesi*
Dr. Necla TUZCUOĞLU, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Nermin ÖZCAN ÖZER, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Nurcan ŞENER, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Oya ABACI, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Özge ÜNSAL, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Özgür ŞİMŞEK, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Remzi KILIÇ, *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi*
Dr. Saime ÇAĞLAK SARI, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Serbüent PAKSUZ, *Trakya Üniversitesi*
Dr. Tosun YALÇINKAYA, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Vedat GENÇ, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Vicdan NALBUR, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Volkan KANBUROĞLU, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Zehra KILIÇ ÖZMEN, *Medeniyet Üniversitesi*
Dr. Zeynep AYDEMİR, *Marmara Üniversitesi*

List of the Referees in This Issue

The evaluation of the research articles sent to be published in volume 1- issue 1 of the Journal of Research in Elementary Education was made by the members of the scientific committee listed as follows. We hope that our reviewers' comments and suggestions will be helpful to the authors in improving the quality of their articles. Please note that each of the following referees has reviewed at least one article.

Bu Sayının Hakem Listesi

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi (MÜTEAD) 1. cilt, 1. sayısına yayınlanmak üzere gönderilen araştırma makalelerinin değerlendirilmesi, aşağıdaki listede bulunan bilim kurulu üyeleri tarafından yapılmıştır. Hakemlerimizin yorumları ve önerileri, makalelerin kalitesini iyileştirmede yazarlara çok yardımcı olduğuna inanıyoruz. Aşağıdaki listede bulunan hakemlerin her biri en az bir değerlendirme yapmıştır.

- Dr. Atiye ATAK ÖZDEMİR, *Pamukkale University, Turkey/Pamukkale Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Banu DİKMEN ADA, *Eskişehir Osmangazi University, Turkey/ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Burcu ÖZDEMİR BECEREN, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey/ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Ceren ÇEVİK KANSU, *Ondokuz Mayıs University, Turkey/Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Demirali Yaşar ERGİN, *Trakya University, Turkey/Trakya Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Dila Nur YAZICI, *Ondokuz Mayıs University, Turkey/Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Emel Çilingir ALTINEL, *Pamukkale University, Turkey/Pamukkale Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Levent DENİZ, *Marmara University, Turkey/Marmara Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Mehmet MART, *Necmettin Erbakan University, Turkey/Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Mehmet TORAN, *Istanbul Kültür University, Turkey/İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Mevlüt GÜNDÜZ, *Süleyman Demirel University, Turkey/ Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Nur ÜTKÜR GÜLLÜHAN, *Istanbul University-Cerrahpaşa, Turkey/İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye*
- Dr. Pelin AKSÜT, *Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkey/Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Şahin DÜNDAR, *Trakya University, Turkey/Trakya Üniversitesi, Türkiye*

*Dergimizde isim listeleri alfabetik sıraya göre yazılmıştır.

Yönetim Yeri ve Yazışma Adresi ♦ Address

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Atatürk Eğitim Fakültesi Göztepe Kampüsü 34722 / Kadıköy - İstanbul
Tel: 0216 777 2600 Faks: 0216 777 2601
E-posta: mutead@marmara.edu.tr

Marmara Üniversitesi Yayınevi ♦ Marmara University Press

Adres: Göztepe Kampüsü 34722 Kadıköy, İstanbul

Tel/Faks: +90 216 777 1400

E-posta: yayinevi@marmara.edu.tr

İçindekiler / Contents

RESEARCH ARTICLES / ARAŞTIRMA MAKALELERİ

- Pandemi Döneminde Okul Öncesi Dönem Çocukları ve Annelerinin Psikososyal Açından Etkilenme Durumunun Anne Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi**
Investigation of the Case of Pandemic's Psychosocial Impact on Preschool Children Based on Mothers' Views
Necla TUZCUOĞLU, Demet AYDIN, Sezgin BALABAN..... 1
- Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına Yönelik Tutumları ile Aile Katılımına Yönelik Bariyer Algıları Arasındaki İlişki**
The Relationship Between Preschool Teacher Candidates' Attitudes Towards Family Participation and Perceived Barriers about Parent Involvement
Özgül POLAT, Ebru AYDIN, Nevin AKARSU 14
- Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Yeme Davranışları ile Anne-Baba İlgi Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**
Examination of the Relationship Between Eating Behaviors of 5-6 Years Old Children Attending Pre-School Institutions and Mother-Father Child Care Level
Nur Betül KARAASLAN, Hülya BİLGİN 28
- 60-72 Aylık Çocukların Canlılık Algısı Üzerine Bir İnceleme: Çocuklar Canlı ve Cansız Varlıklar ile İlgili Ne Düşünüyor?**
A Study on Perception of Life of 60-72-Month-Old Children: What Do Children Think About Living and Non-Living Things?
Elif ÖZTÜRK, Meryem TULUM..... 40
- Aydın Yetenek Testi Ortaokul İlgi Formu'nun Geliştirilmesi**
Development of Aydın Ability Test Middle School Interest Form
Oktay AYDIN..... 54
- Öğretmen ve Velilerin Gözünden Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Katılımlarının Öyküleri: “Uzaktan Eğitim mi, Uzakta Kalan Eğitim mi?”**
The Stories of Students' Participation in Distance Education from the Perspective of Teachers and Parents: “Distance Education or Distant Education?”
Yücel KABAPINAR, Büşra Melis KANYILMAZ, Nihan ÖREN KOÇHAN, Uğur ATİK..... 79

Başlarken...

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi (MÜTEAD), 1. cilt, 1. sayısı ile çevrimiçi akademik dergi yelpazesindeki yerini almıştır. Üniversitemizin akademik dergilerinden biri olarak yapacağı değerli yayınlarla “temel eğitim” alanına önemli katkılar sağlayacaktır.

İnsan, tarih boyunca gelişimini borçlu olduğu eğitimi modern anlamda bilimin gelişmesiyle eğitim bilimine çevirebilmiştir. Bu gelişime paralel olarak eğitim bilimi alt dallara ayrılmış, eğitimle ilgili temel kavramlar zamanla değişmiş, yeni kavramlar ortaya konmuştur. Yeni sayılabilecek bu kavramlardan biri erken çocukluktur. Erken çocukluk; her alandaki gelişimin çok hızlı olduğu, yaşama hazırlanılan ve yaşamın ileriki dönemlerini olumlu ya da olumsuz etkileyecek davranışların, alışkanlıkların, tutumların kazanıldığı çok önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocuklara verilen eğitim ailede başlar ve aileye paralel olarak en önemli toplumsallaşma ve eğitim kurumu olan okulda devam eder.

Okullarda bu dönem çocuklarının eğitiminde öğretmenler ve onların iyi yetiştirilmeleri çok önemlidir. Ülkemizde bu öğretmenlerin yetiştiği “Okul Öncesi Eğitim” ve “Sınıf Eğitimi” lisans programları 2016-2017 öğretim yılından itibaren “Temel Eğitim” bölümü altında toplanmıştır. Bu nedenle bu alana ait çalışmaların yer alacağı dergimizin adında Temel Eğitim terimi kullanılmıştır.

Eğitim bilimi alanları ile ilgili bilimsel çalışmaları yayınlayan çok sayıda dergi olmasına rağmen ulusal düzeyde yalnızca erken çocukluk dönemi çalışmalarına yer veren dergi sayısı çok az olduğundan bu alana hizmet etmenin bir ihtiyacı giderebileceği düşünülmüştür. Böylece Marmara Üniversitesi'nin yayınları arasındaki akademik dergilerden biri de Temel Eğitim Araştırmaları Dergimiz (MÜTEAD) olmuş ve senede iki kez (Mayıs ve Kasım) çevirim içi olarak yayınlanması planlanmıştır.

MÜTEAD, ulusal olduğu kadar uluslararası temel eğitim alanında da çalışmalarını yürütmek için etkin bir editöryal süreç yürütmektedir. Öncelikle yerel düzeydeki indekslerde yer almayı hedefleyen dergimiz, yakın zamanda uluslararası saygın veri tabanlarında yer almak için de nitelikli yayınlar yapacaktır. Bu bağlamda desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen Marmara Üniversitesi Rektörü Sayın Prof. Dr. Erol ÖZVAR'a, Rektör Yardımcımız Sayın Prof. Dr. Ömer AKGIRAY'a ve diğer Rektör Yardımcılarımıza, özellikle dergimiz ile ilgili ilk çalışmalardan bugüne kadar her an yanımızda hissettiğimiz ve vizyonuyla bizi destekleyen Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ve Atatürk Eğitim Fakültesi Dekanı Sayın Prof. Dr. Seyfi KENAN'a şükranlarımızı sunarız.

Siz değerli akademik paydaşlarımızın temel eğitim alanındaki araştırmalarını, incelemelerini, derlemelerini, raporlarını, bilimsel çalışmalarını dergimize bekliyoruz.

Saygılarımızla
MÜTEAD Editörler Kurulu

Getting Started..

Marmara University Atatürk Faculty of Education Journal of Research in Elementary Education (MUJREE), volume 1, has taken its place in the online academic journal range with its 1st issue. As one of the international academic journals of our university; it is expected to make original contributions with valuable publications in the field of Elementary Education.

Humankind has owed its progress to education all throughout history and the same humankind has been able to transform education to educational science with the help of development of science in the modern times. In parallel with this development, educational science has been divided into sub-branches, the basic concepts of education have changed over time, and new concepts have been introduced. One of these concepts that can be considered new is early childhood. In early childhood, development in all areas is very rapid. In addition, this period is a very important one in which behaviors, habits, and attitudes that will affect the future periods of life positively or negatively are acquired. In this period, the education given to children starts in the family and continues at school, which is the most important socialization and education institution, along with the family. Therefore, Teachers working in the early childhood education should be very well trained.

In Turkey, the undergraduate programs of “Preschool Education” and “Elementary Homeroom Education”, where these teachers are trained, have been gathered under the “Elementary Education” department since the 2016-2017 academic year. For this reason, the term Elementary Education is used in the name of this journal, in which studies in this field will be included.

Although there are many journals that publish scientific studies on educational sciences, it is thought that serving this field will meet a need, since there are very few journals at the national level that include only early childhood studies. Thus, one of the academic journals among the publications of Marmara University is “Journal of Research in Elementary Education” and it is planned to be published online twice a year (May and November).

MUJREE (Journal of Research in Elementary Education) carries out an effective editorial process to carry out its work in the field of national as well as international elementary education. Aiming primarily to be included in local indexes, MUJREE will soon publish qualified publications to be included in international reputable databases.

In this context, we would like to express our gratitude to Marmara University Rector Prof. Dr. Erol ÖZVAR, Vice Rector Prof. Dr. Ömer AKGİRAY and other Vice Rectors. More specifically, we would like to express our special thanks to the Director of the Institute of Education Sciences and the Dean of Atatürk Faculty of Education, Prof. Dr. Seyfi KENAN who has supported us with his vision from the very beginning of our journal until its publication life.

We invite you, esteemed academicians, to send your scientific studies in the field of elementary education to MUJREE.

Best regards,
MUJREE Editorial Team

Pandemi Döneminde Okul Öncesi Dönem Çocukları ve Annelerinin Psikososyal Açıdan Etkilenme Durumunun Anne Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi

Investigation of the Case of Pandemic's Psychosocial Impact on Preschool Children Based on Mothers' Views

Necla TUZCUOĞLU^{*}, Demet AYDIN^{*}, Sezgin BALABAN^{*}

ÖZ

Amaç: Tüm dünyada yaşanan COVID-19 pandemisi nedeniyle ülkeler çeşitli önlemler almıştır. Bu kapsamda uygulanan; sokağa çıkma kısıtlamaları, okulların kapatılması, sosyal yaşamın kısıtlanması, ekonomik zorluklar ve maske takma zorunluluğu gibi önlemler bireyleri psikolojik açıdan büyük ölçüde etkilemektedir. Pandemi süreci gibi beklenmedik ve hayatı olumsuz etkileyen durumların özellikle küçük çocuklar üzerinde stres ve endişe yaratabileceği bilinmektedir. Çocukların yaşadığı endişe ve stres durumlarını en aza indirmek amacı ile süreçte onları yakından gözlemleme olanağı bulunan ebeveynlerinin görüşlerine başvurmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönem çocukları ve ebeveynlerinin pandemi döneminde psikososyal etkilenme durumunu inceleyen çalışmalar sürecin yeni olması nedeniyle sınırlıdır.

Bu çalışmada pandemi döneminde okul öncesi dönem çocukları ve annelerinin psikososyal açıdan etkilenme durumunun anne görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Psikososyal boyut; günlük rutin yaşamdaki değişikliklere bağlı olarak çocuk ve annelerin yaşadığı duygular ve anne-çocuk iletişimi ile sınırlandırılmıştır.

Yöntem ve Araçlar: Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu Kars ili, Merkez ilçesinde yaşayan ve 48-72 ay arası çocukları bulunan 32 anneden oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiş, sonuçlar yorumlanmıştır.

Sonuçlar: Bu çalışmada, pandemi sürecinde okul öncesi dönem çocukları ve annelerinin psikososyal etkilenme durumu, değişen yaşam koşulları, çocuk ve anne duyguları ve anne-çocuk ilişkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre pandemi sürecinin çocuklar ve anneleri üzerinde psikososyal açıdan etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkiler, annelerin ve çocukların günlük rutin yaşamlarında, anne-çocuk iletişiminde ve duygusal tepkilerinde farklılıklar olduğu yönündedir.

Anahtar Kelimeler: Anne, Okul öncesi dönem çocukları, Pandemi süreci, Psikososyal etki.

ABSTRACT

Purpose: Due to the Covid-19 outbreak all over the world, drastic measures were taken by countries. In this context measures such as curfew restrictions, closure of schools, restriction of social life, obligation to wear masks were taken, both these measurements and economical difficulties affected people in a psychological way. It is known that preschool children might show stress and anxiety reactions in the face of difficult life events such as epidemics. It is necessary to observe and follow the changes in children to keep the anxiety and stress as low as possible when the literature is examined, it is seen that due to it being recent there are only a few studies examining the impact of preschool children and mothers from the epidemic process. In this study, it was aimed to evaluate the situation of preschool children and their mothers affected by the epidemic process in line with the opinions of their mothers. Psychosocial Dimension: This research is limited to child and mother's emotions and child-mother relation.

Method and Materials: Case study design was used in the study, which was built on a qualitative research method. The sample of the study consists of 32 mothers with 48-72 months old children in the central district of Kars province. The data were collected through a semi-structured interview form with 32 mothers and the data were collected by content analysis method.

Results: As a result of this research, it was tried to determine the psychosocial influence of preschool children and their mothers during the pandemic process, changing living conditions, change in child's and mother's feelings and mother-child relationship. According to the findings, it was concluded that the pandemic process had a psychosocial effect on children and their mothers. These effects are that there is a difference in the daily routine life of mothers and children, mother-child communication and emotional responses. In line with the results of the research, it is recommended to provide support services to reduce the negative impact of the pandemic process on children, and to ensure coordinated work of psychologists, child development specialists, pediatricians, social workers and educators to raise awareness of mothers.

Keywords: Mothers, Preschool children, Pandemic process, Psychosocial impact.

* Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Necla TUZCUOĞLU

E-posta/E-mail: necla.tuzcuoglu@marmara.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 26.02.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 01.05.2021

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2021

GİRİŞ

Aralık 2019 tarihinde Çin'in Wuhan şehrinde ortaya çıkan COVID-19'un (Coronavirus Disease) Mart 2020'den itibaren hızla tüm dünyayı etkisi altına alması nedeniyle Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi ilan edilmiştir (WHO, 2020). COVID-19 vakaları Türkiye'de de hızla artmış, tüm okullar tatil edilmiş, pek çok iş yeri kapatılmış, sokağa çıkma yasağı, maske takma ve hijyen kuralları getirilmiştir.

Sağlık, eğitim ve ekonomi alanındaki önemli etkilerinin yanısıra pandemi, günlük rutin yaşamı da olumsuz yönde etkilediği için insanların panik, kaygı ve depresyon yaşamalarına neden olmaktadır (Di Giuseppe ve diğ., 2020). Bu durumun sonuçları; ebeveyn ve çocukların pandemiye psikolojik tepkisi, pandemiden önce ebeveyn ve çocukların zihinsel ve fiziksel durumu, pandemiden önce ebeveynler ve çocuklar arasındaki etkileşimlerin kalitesi ve son olarak zorluklarla başa çıkmada dayanıklılık gibi faktörlerin birlikte etkileşimiyle belirlenmektedir (Alvarez ve Hunt, 2005). Pandemi sürecinin zorlukları bireylerin yaşam tarzlarını önemli ölçüde değiştirdiği için aile ilişkileri, özellikle de ebeveyn-çocuk ilişkileri büyük oranda etkilenmektedir (Miho ve Thévenon, 2020). Yaşlarının küçük olması nedeniyle okul öncesi dönem çocuklarının etkilenme düzeyi daha fazladır.

Okul öncesi dönem çocukları, kişisel ve fiziksel açıdan olduğu gibi ruhsal açıdan da sürekli değişim ve gelişim göstermektedir (Şahin, 2014). Bu dönem, çocukların yaşamları boyunca kullanacakları temel bilgi ve becerileri kazandıkları bir evre olduğu için oldukça önemlidir (Yavuzer, 2000). Zihin ve dil gelişimi devam ederken buna eşlik eden sınırlı mantıklı düşünme yeteneği de yine okul öncesi dönemde görülmektedir. Yaşantı ve deneyimlerinin eksikliği sebebiyle çocuklar çevresindeki olayları açıklamakta zorlanabilmektedir (Yörükoğlu, 2002). Çocukların çevresinde yaşanan ani değişiklikler gelişimlerini de etkiler. Pandemi döneminde okulların kapanmasıyla birlikte hareket kısıtlamaları çocukların günlük yaşam rutinlerinin bozulmasına ve beraberinde farklı problemlerin yaşanmasına neden olmaktadır (UNICEF, 2020). Bu nedenle yaşanan zorlu sürecin çocukların fiziksel, sosyal ve psikolojik iyi olma hali üzerinde doğrudan risk durumu oluşturabileceği öne sürülmektedir (Di Giorgio ve diğ., 2020).

Günlük yaşantıyı olumsuz etkileyen bir süreç ile karşılaşıldığında çocukların endişe ve stres gibi tepkiler göstermesi beklenen bir durumdur ve çocuklar, aile bireyleri ile birlikte tanıdıkları diğer insanlar için de endişe, kaygı, panik ve korku yaşamaktadır. Ayrıca pandemi sürecinin devam etmesi ebeveynlerin de stres düzeyini artırdığı için çocuk ve aile ilişkileri olumsuz yönde etkilenmektedir (Riegler ve diğ., 2020). En fazla etkilenen grup çocuklar olduğu için pandemi sürecinde yaşanan olumsuzlukların en aza indirgenmesinde onların rahatlatılması ve güven duygusu yaşamaları önemlidir. Bunun sağlanabilmesi için günlük rutinlerin devam etmesine özen gösterilmelidir (Olness, Mandalakas ve Torjesen, 2015). Yapılan araştırmalar, ebeveynler tarafından çocuklara yönelik yapılan bilgilendirmelerin de pandemi süreci ile başa çıkmada ve süreci atlatmada olumlu etki yarattığını ortaya koymaktadır (Aral, Aysu ve Kadan, 2020; Wang ve diğ., 2020; Çaykuş ve Mutlu Çaykuş, 2020).

Brooks ve diğerlerine (2020) göre pandemi süreci, çocukların sosyal desteğe en fazla ihtiyaç duydukları bir dönemdir. Bu gibi kriz durumlarında çocuklar arkadaşlarını görmeye, onlarla oyun oynamaya ve insanlarla sosyal iletişim kurmaya daha çok ihtiyaç duyarlar. Alisinanoğlu, Türksoy ve Karabulut'a (2020) göre pandemi süreci, sosyal hayatta değişiklik yarattığı için çocukları psikososyal açıdan da olumsuz etkilemektedir. Çocuklarda görülen problemler; hırçnılık, nedensiz ağlama, bağırma ve öfke nöbeti vb şeklindedir. Ghosh ve diğerlerine (2020) göre; öncelikle ebeveynlerin, çocuk doktorlarının, psikologların, sosyal hizmet uzmanlarının, hastane yetkililerinin ve sivil toplum kuruluşlarının pandeminin psiko-sosyal açıdan çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak için önemli görev ve sorumlulukları vardır.

Alan yazında pandemi sürecinde ebeveyn ve çocuklara yönelik yapılan çalışmaların genel olarak pandeminin çocuklar ve aileler üzerindeki etkisi (Akat ve Karataş, 2020; Brown ve diğ., 2020; Budak ve Korkmaz, 2020; Phelps ve Sperry, 2020; Toran ve diğ., 2021) ve çocukların aileleri ile evde yaptıkları etkinlikler üzerine (Gümüştül ve Aydoğan, 2020; Mart ve Kesicioğlu, 2020) olduğu görülmektedir. Çocukların ve ailelerin yaşanan süreçte psikososyal açıdan nasıl etkilendiğinin araştırılması eğitimciler ve ebeveynlerin çocuğa yapacakları gerek psikolojik gerekse sosyal destek açısından önemlidir. Bu araştırmanın pandemi sürecinde çocuk ve ebeveynlerin psikososyal açıdan nasıl etkilendiği ortaya koyacağı, aile, öğretmen, araştırmacı ve uygulayıcılara çocuklara destek olurken izleyecekleri süreç konusunda yol göstereceği ve alan yazına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Pandemi sürecinden yaşları gereği en fazla etkilenen grubun okul öncesi dönem çocukları olması nedeniyle bu çalışmanın amacı; pandemi sürecinde okul öncesi dönem çocukları ve ebeveynlerinin psikososyal açıdan etkilenme durumunun ebeveyn görüşleri doğrultusunda incelenmesidir. Psikososyal boyut günlük rutin yaşamdaki değişikliklere

bağlı olarak çocuk ve ebeveynlerin yaşadığı duygular ve ebeveyn-çocuk iletişimi; çalışma grubu 48-72 ay çocukları bulunan 32 ebeveyn; veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formundaki 9 sorudan elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar ‘nasıl’ ve ‘niçin’ sorularını merkezde tutan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı ayrıntılı incelemesini sağlayan araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmaların temel özelliği; bir durumun ayrıntılı ve derinliğine, durumu etkileyen ortam, olay, bireyler, süreç vb. nin bütüncül bir yaklaşımla araştırılmasıdır (Merriam, 2013). Bu çalışmada psikososyal açıdan çocuk ve ebeveynlerin pandemiden etkilenme durumunun üç kategoride derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için nitel araştırma deseni seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, “amaçlı örnekleme ve ölçüt örnekleme” tekniği kullanılarak belirlenen Kars ili Merkez ilçesinde yaşayan 48-72 aylık çocukları olan 32 ebeveyn oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme tekniği, araştırma için belirlenmiş özelliklere sahip kişi, olay veya tüm durumları çalışmak ve gözden geçirmektir (Patton, 2014). Çalışma grubunu oluştururken anne ve babalara araştırmanın amacı birlikte anlatılmış ve katılım onayları istenmiş, ancak sadece anneler gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir. Babaların yer almaması ebeveyn cinsiyeti açısından orantısızlık yaratmıştır. Nitel araştırmalarda nicelik yerine niteliğin önemli olması nedeniyle ve çocuklarla en fazla annelerin vakit geçirip ilgilendiği varsayımıyla baba görüşlerinin olmamasının bir sorun yaratmayacağı düşünülmüştür. Çalışmaya katılan 32 annenin 48-72 aylık çocuklarının olması, bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmesi ve çevrimiçi görüşmeye uygun imkanlarının olması temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Tablo 1’de çalışma grubuna ilişkin demografik bilgilerin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgilerin frekans dağılımı

Demografik bilgiler		f
Annenin öğrenim düzeyi	İlkokul	9
	Ortaokul	9
	Lise	8
	Ön Lisans	2
	Lisans	4
Annenin mesleği	Ev hanımı	27
	Öğretmen	2
	Devlet Memuru	3
Annenin yaşı	20-30 arası	18
	31-40 arası	11
	41-50 arası	3
Çocuğun yaşı	60-72 aylık	20
	48-60 aylık	12
Çocuğun cinsiyeti	Kız	17
	Erkek	15
Çocuğun günlük teknoloji kullanım sıklığı	1 saatten az	7
	1-2 saat	6
	2-3 saat	9
	3-4 saat	6
	5 saat ve üzeri	4
Aile fertleri veya yakınlarından birinin Covid-19 geçirme durumu	Evet	15
	Hayır	17

Tablo 1’de görüldüğü gibi görüşme yapılan 9 anne ilkokul, 9 anne ortaokul, 8 anne lise, 2 anne ön lisans, 4 anne lisans mezunudur. Annelerin 27’si ev hanımı olup çalışmamaktadır. 20-30 yaş arasında 18 anne, 31-40 yaş arasında 11 anne, 41-50 yaş aralığında ise 3 anne bulunmaktadır. Annelerinden hakkında bilgi alınan 20 çocuk 60-72 aylık, 12 çocuk 48-60 aylık olup cinsiyet dağılımları 17 kız, 15 erkektir. Çocukların günlük teknoloji kullanma süresinin

ortalama 2 saatten fazla olduğu tespit edilmiştir. Onbeş çocuğun aile fertleri veya yakınlarından birinin COVID-19 geçirdiği de saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan, çalışma grubunun bilgilerini elde etmek için 7 soruluk Demografik Bilgi Formu ve Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Görüşme formu; amaç doğrultusunda gerekli literatür taraması, alanda uzman kişilerin görüşleri ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından psikososyal bilgilendirme rehberi başlığı altında hazırlanan Aileler İçin Çocuklara Yardım Rehberi (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2020) temel alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Form açık uçlu ve çoktan seçmeli olmak üzere toplam 9 sorudan oluşmaktadır. Sorulara ilişkin 3 alt kategori ve buna bağlı alt kategoriler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Çalışmada kullanılan kategoriler ve alt kategoriler

Kategoriler	Alt Kategoriler
Annelerin pandemi sürecinden etkilenme durumu	Bilgi kaynakları Pandemi sürecinde hissedilen duygular
Pandemi sürecinde anne-çocuk ilişkisi	Sohbet sıklığı Pandemi süreci hakkında sorulan sorular Çocuğa moral verme Sevgi dolu sözcükler kullanma Birlikte yapılan aktiviteler
Çocukların pandemiden etkilenme durumu	Günlük yaşamda değişiklikler Tepkilerde değişiklikler

Araştırma öncesinde belirlenen sorular okul öncesi eğitim alanında çalışan dört ve ölçme-değerlendirme alanında çalışan bir uzmanı tarafından incelenmiş, uygun olanlar araştırma amacı ve nitel araştırmaya uygunluk açısından değerlendirilerek seçilmiştir. Bir soru dört uzman tarafından da uygun bulunmadığı için çıkartılmış ve sonrasında pilot uygulama yapılarak soruların yeterince anlaşılır olup olmadığı, bir bütünlük sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları üçgenleme, inandırıcılık, güvenilebilirlik, katılımcı onayı, uzman görüşleri ve zengin betimleme vb. şeklinde olmaktadır (Başkale, 2016; Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada geçerlilik ve güvenilirlik; soruların hazırlanması ve amaç doğrultusunda uygunluğu açısından ve verilerin çözümleme sürecinde uzman görüşleri boyutu, görüşme sonrasında elde edilen bilgilerin özetlenerek tekrar katılımcılara aktarılması ve teyit edilmesi katılımcı onayı boyutu, araştırma sürecinin detaylı olarak anlatımı ve elde edilen verilerden örnekler verilmesi zengin betimleme boyutu ile ilişkilendirilmiştir. Güvenirlik açısından görüşme kayıtları iki araştırmacı ve bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından bağımsız olarak incelenmiş kategori ve alt kategorilere ait çözümler kontrol edilerek koordinasyon ve uyum sağlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma öncesinde etik kurallar gereği Millî Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin ile birlikte üniversiteden etik kurul raporu alınmıştır. Daha sonra çalışma grubunda yer alan annelerden araştırmaya katılmada gönüllülük onayı alınmıştır. Araştırma verileri 15 Aralık 2020-26 Şubat 2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Pandemiye dolayı 48-72 aylık çocukları bulunan 32 anne ile çevrimiçi platformlar aracılığıyla görüşmeler bireysel olarak yapılmış ve onayları doğrultusunda her görüşme hem yazılı hem de sesli-görüntülü olarak kaydedilmiştir. Görüşme süresi ortalama 15-20 dakikadır. Görüşmenin devamında araştırmacılar tarafından görüşmenin kısa bir özeti katılımcıya tekrar edilerek doğruluğu teyit edilmiş ve hemen analiz edilmiştir.

Karşılıklı görüşmenin oluşturabileceği kaygı, zaman ve mekân kısıtlaması gibi etkenlerin pandemi sürecinin sınırlılıkları gereği bu çalışmada olmaması sorulara içten ve samimi cevapların verilmesini kolaylaştırdığı ve araştırmaya olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir.

Veri Analizi

Verilerin analiz edilmesinde içerik analizi yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz; tamamen orijinaline uygun olarak katılımcıların söylediği, yazdığı, ifade ettiği bilgilerden direk alıntı yapılarak verilerin “betimsel”, bir başka deyişle “tanımlayıcı” analizidir (Kümbetoğlu, 2005).

Çalışmaya katılanlar A1, A2, A3... A4 şeklinde kodlanmıştır. Çocukların ve annelerinin pandemi sürecinden psikososyal etkilenme durumunun anne görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi kapsamında oluşturulan kategori ve alt kategoriler frekans olarak belirlenmiş ve betimsel olarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları üç ana kategoride ele alınmıştır. Bu kategorilerle ilişkili alt kategoriler araştırma verileri doğrultusunda belirlenmiş ve bulgular yarı-yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilere göre analiz edilerek tablolaştırılmıştır.

“Pandemi sürecinde genel olarak hangi kaynaklardan bilgi aldınız?” ve “Pandemi konusunda neler hissediyorsunuz?” sorularına ilişkin alınan cevaplar Tablo 3’te yer almaktadır:

Tablo 3. Annelerin Pandemi Sürecinden Etkilenme Durumu Kategorisine İlişkin Bulgular

Alt Kategoriler	Annelerin Görüşleri	f
Annelerin etkilendiği bilgi kaynakları	İnternet siteleri	16
	Televizyon	15
	Sosyal medya	7
	Gazete	1
Pandemi sürecinde annelerin hissettiği duygular	Aile fertlerini veya yakınlarını kaybetme korkusu	20
	Korku, kaygı ve endişe	19
	Gelecek korkusu ve kaygısı	16
	Belirsizlik	13
	Mutsuzluk	11
	Hastalanma ve ölüm korkusu	9

Tablo 3’te “annelerin pandemi sürecinden etkilenme durumu” kategorisine ilişkin iki alt kategorideki bulgular bulunmaktadır. Bu alt kategorilerden biri “annelerin bilgi aldığı kaynaklar” kategorisidir. Pandemi süreciyle ilgili bilgileri 16 anne internet sitelerinden, 15 anne televizyondan, 7 anne sosyal medyadan ve bir anne de gazetelerden aldığını belirtmiştir.

“Pandemi sürecinde annelerin hissettiği duygular” alt kategorisinde 32 annenin tamamının olumsuz duygular hissettiği görülmektedir. Ayrıca 20 annenin aile fertlerini veya yakınlarını kaybetme korkusu, 19 annenin korku, kaygı ve endişe, 16 annenin gelecek korkusu ve kaygısı, 13 annenin belirsizlik, 11 annenin mutsuzluk, 9 annenin de hastalanma ve ölüm korkusu hissettiği tespit edilmiştir.

Görüşme formundaki “pandemi konusunda çocuklarınızla ne sıklıkla sohbet ettiniz?”, “pandemi hakkında çocuklarınızın size soru sormasına izin verdiniz mi?”, “genellikle ne tür sorular sordular?”, “pandemi sürecinde çocuklarınıza psikososyal destek ve moral vermek için neler yaptınız?”, “çocuklarınıza pandemi sürecinde sevgi dolu cümleleri ne sıklıkla söylediniz?” ve “pandemi sürecinde çocuklarınızla aşağıdakilerden hangisi/hangilerini yaptınız?” sorularına verilen cevaplardan oluşturulan “Anne-Çocuk İlişkisi” kategorisine yönelik bulgular Tablo 4’te yer almaktadır:

Tablo 4. Pandemi Sürecinde Anne-Çocuk İlişkisi/İletişimi Kategorisine İlişkin Bulgular

Alt Kategoriler	Annelerin Görüşleri	f
Sohbet sıklığı	Sık sık konuşuyoruz	14
	Gerektiği zaman konuşuyoruz	12
	Nadiren konuşuyoruz	6
	Hiç konuşmuyoruz	0

Pandemi süreci hakkında çocukların sordukları sorular	Hasta olmakla ilgili sorular	12
	Maskeyle ilgili sorular	11
	Virüsün ne zaman biteceği ile ilgili sorular	9
	Okulun açılması ile ilgili sorular	6
Çocuğa moral verme	Etkinlik yapma	12
	Hiçbir şey yapmama	11
	Düşünmemesi gerektiğini söyleme	9
Sevgi dolu sözcükler kullanma	Sürekli kullanıyoruz	15
	Gerektiği zaman kullanıyoruz	8
	Sık sık kullanıyoruz	6
	Nadiren kullanıyoruz	3
	Hiç kullanmıyoruz	0
Pandemi sürecinde çocuklarla yapılanlar	Öz bakım (el-yüz yıkama, giyinme vb.)	25
	Sorumluluk verme	20
	Çocuklarınızın önünde aşırı düzeyde haber takip etme	14
	Düzenli beslenme	13
	Uyumaya yönelik model olma	8
	Aşırı kaygı ve bunun gibi sorunlarda uzmana başvurma	2

Tablo 4'te "pandemi sürecinde anne-çocuk ilişkisi/iletişimi" kategorisine ilişkin beş alt kategoride elde edilen veriler yer almaktadır. Bu alt kategorilerden biri, annelerin çocuklarıyla pandemi hakkında sohbet etme (iletişim) durumunu içeren "sohbet sıklığı" alt kategorisidir. Elde edilen bulgular tüm annelerin pandemi süreciyle ilgili olarak çocuklarla sohbet ettiği yönündedir. 14 anne sık sık, 12 anne gerektiği zaman, 6 anne nadiren sohbet ettiğini bildirmiştir.

İkinci alt kategori "pandemi hakkında çocukların sordukları sorular" alt kategorisidir. Bu alt kategoride 12 anne çocuklarının hasta olmakla ilgili, 11 anne maske takma ile ilgili, 9 anne virüsün ne zaman biteceği ile ilgili, 6 anne ise okulun açılması ile ilgili sorular sorduğunu ifade etmiştir.

Örnek yanıtlar: A3: "Çoğu şeyin ne olduğunu internette öğrenmişler. Maskeyle alakalı soruları çok soruyor." A7: "Anne böyle yapsak hasta olur muyuz? Buraya dokunsak mikrop kapar mıyız?" A10: "Virüs ne zaman bitecek, okulumu özledim, ne zaman açılca, nasıl dışarı çıkacağız gibi sorular soruyor." A13: "Evet. Dedemlere ne olacak? diyordu sürekli. Ben bazen ağladığımda da neden ağladığımı soruyordu. Virüsün bitip bitmeyeceğini de çok soruyor." A:24 "Neden okula gidemiyorum, dışarı neden çıkamıyorum diye soruyor, ama açıklama yaptıktan sonra sorun çıkarmıyor." A27: "Anne bu hastalık ne zaman bitecek ne olur Covid bitsin ve dışarı çıkalım, okula gidelim diye soruyor sürekli."

Üçüncü alt kategori "pandemi sürecinde çocuğa moral verme" alt kategorisidir. Bununla ilgili olarak 12 anne moral vermek için çocuklarıyla etkinlik yaptığını, 11 anne hiçbir şey yapmadığını, 9 anne ise çocuğuna düşünmemesi gerektiğini söylediğini ifade etmiştir.

Örnek yanıtlar: A3: "Herhangi bir şey yapmıyorum, dışarı çıkmayın diyorum." A12: "Normal geçiriyoruz günlerimizi, bir şey yapmıyorum." A14: "Korkmamalarını, bu sürecin geçeceğini anlatmaya çalışıyorum, sevdiği şeyleri yapıyorum, oyun oynuyoruz, sık sık sohbet ediyoruz, zaman böyle geçiyor." A20: "Gececeğini ve hayatımızın normale döneceğini ve bunları düşünmemesini söylüyorum." A27: "Resim yaptırıyorum, oyun oynatıyorum." A29: "Evde sıkılmasını diye oyunlar oynatıyorum."

Dördüncü alt kategori "pandemi sürecinde çocuğa sevgi dolu sözcükleri kullanma sıklığı" alt kategorisidir. 15 anne sevgi sözcüklerini sürekli kullandığını, 8 anne gerektiği zaman kullandığını, 6 anne sık sık, 3 anne ise nadiren sevgi sözcüklerini kullandığını belirtmiştir.

Beşinci alt kategori "pandemi sürecinde çocuklarla birlikte yapılanlar" alt kategorisidir. Bu alt kategoride 25 anne çoğunlukla çocuklarıyla öz bakım üzerine çalıştığını, 20 anne çocuklarına sorumluluk verdiğini, 14 anne çocukların önünde aşırı düzeyde haber takip ettiğini, 13 anne çocuklarını düzenli beslenmeye teşvik ettiğini, 8 anne çocuklarına uyumaya yönelik model olduğunu, 2 anne de çocukları için yaşanan aşırı stres ve kaygı gibi sorunlardan dolayı bir uzmana başvurduğunu belirtmiştir.

Örnek cümleler: A5: "Bu süreçte beslenmesi çok önemli. Tüm aile beslenmemize dikkat ediyoruz, besin takviyesi almaya

çalışıyoruz.” A10: “Haberleri izlerken yanımda oluyor. Her gün bugün acaba vaka sayısı kaç diye aşırı endişeleniyoruz ve sürekli haberlerin başında bekliyoruz.” A15: “Özellikle el yıkaması için, eve geldiğinde üstünü değiştirmesi için çalışmalar yapıyorum.” A20: “Bu süreci tedbirle atlatacağımız için onunla temizlik etkinlikleri yapıyorum. Çıktı alıp bunların üstünden anlatıyorum.”

Görüşme formundaki “pandemi sürecinde çocuklarınızın günlük yaşamında herhangi bir değişiklik oldu mu?” ve “pandemi sürecinde çocuğunuzda aşağıdaki davranış/tepkilerden hangilerini gözlemlediniz, belirtiniz?” sorularına verilen cevaplardan oluşturulan “çocukların etkilenme durumu” kategorisine ilişkin bulgular Tablo 5’te yer almaktadır:

Tablo 5. Pandemi Sürecinde Çocukların Etkilenme Durumu Kategorisine İlişkin Bulgular

Alt Kategoriler	Annelerin Görüşleri	f
Günlük yaşamda değişiklikler	Okul saatinde değişiklikler	17
	İnternet kullanım saatinde değişiklikler	17
	Oyun aktivitesinde değişiklikler	14
	Oyun saatinde değişiklikler	12
	Uyku saatinde değişiklikler	11
	Yemek saatinde değişiklikler	8
Tepkilerinde değişiklikler	Sürekli televizyon izlemeyi isteme	17
	Sürekli ellerini yıkama davranışı	15
	Ebeveynlerin yanından hiç ayrılmak istememe	13
	Sürekli ağlama ya da ağlamaklı olma	9
	Huzursuz, huysuz ve sinirli olma	9
	Aşırı ürkeklik ya da korkuların başlaması (yalnız kalma, karanlık, hayaletler vb.)	7
	Hastalanma korkusu	7
	Sürekli pandemiye dair abartılı hikâyeler anlatma	6
	Çocuğun yaptığı resimlerde değişiklikler (koyu renklerin kullanımı, farklı nesnelerin çizimi vb.)	5
	Takıntı geliştirme (sık el yıkama, sık dezenfektan kullanımı, hiçbir şeye dokunmak istememe vb.)	5
	Karın ağrısı ya da baş ağrısı gibi fiziksel şikayetler	5
	Oyunlarda sürekli pandemi sürecini, hastalığı canlandırma/yaşama	4
	Öfke nöbetleri geçirme ya da saldırgan davranışlar	4
	Dışarı çıkmak istememe	4
	Parmak emme, tırnak yeme, geceleri altını ıslatma vb	1
Odasından çıkmama, çıkmak istememek	0	
Televizyonun açılmasını istememe	0	

Tablo 5’te görüldüğü gibi “pandemi sürecinde çocukların etkilenme durumu” kategorisine ilişkin iki alt kategoride elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu alt kategorilerden ilki olan “pandemi sürecinde yaşanan değişiklikleri içeren, günlük yaşamda değişiklikler” alt kategoriden elde edilen bulgulara göre 17 anne çocukların okul saatinde değişiklik ve internet kullanım saatinde değişiklik olduğunu, 14 anne oyun aktivitelerinde, 12 anne oyun saatinde, 8 anne ise yemek saatinde değişiklik olduğunu ifade etmiştir.

“Pandemi sürecinde çocukların davranış/tepkilerindeki değişiklikler” alt kategorisine göre; 17 anne çocuklarının sürekli televizyon izlemek istediğini, 15 anne sürekli ellerini yıkama davranışı gösterdiğini, 13 anne çocuğun ebeveynlerinin yanından hiç ayrılmak istemediğini, 9 anne çocuklarının sürekli ağladığını ya da ağlamaklı olduğunu, 9 anne huzursuz, huysuz ve sinirli olduğunu; 7 anne aşırı ürkek davranışlar ya da korkuların başladığını, 7 anne çocuğun hastalanma korkusu yaşadığını; 6 anne çocuğunun sürekli pandemiye dair abartılı hikâyeler anlattığını, 5 anne çocuğun yaptığı resimlerde değişiklikler olduğunu, 5 anne temizlikle ilgili takıntılar geliştirdiğini, 5 anne karın ağrısı, baş ağrısı gibi şikayetlerinin olduğunu, 4 anne oyunlarda sürekli pandemi sürecini canlandırıldığını, 4 anne öfke nöbetleri geçirme ya da saldırgan davranışlar gösterdiğini, 4 anne dışarı çıkmak istemediğini, bir anne ise parmak emme, tırnak yeme, geceleri altını ıslatma vb. davranışlarının başladığını belirtmiştir. Anneler bu süreçte çocuklarında odasından çıkmama, çıkmak istememe ve televizyonun açılmasını istememe gibi tepkilerle karşılaşmadıklarını belirtmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönem çocukları ve annelerinin pandemi sürecinden etkilenme durumlarının anne görüşleri doğrultusunda incelenmesini amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Annelerin pandemi sürecinden etkilenme durumu kategorisinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde annelerin çeşitli olumsuz duygular yaşadığı, en fazla hissedilen duygunun aile fertlerini ve yakınlarını kaybetme korkusu olduğu ve buna bağlı olarak korku, kaygı ve endişelerinin arttığı, gelecek kaygısının da sıklıkla yaşandığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, Brown ve diğerleri (2020), Tarkoçin, Alagöz ve Boğa (2020) tarafından yapılan pandemi sürecinin ebeveynler üzerindeki olumsuz etkisini inceleyen araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Amakiri ve diğerleri (2020), Demirbaş ve Koçak'ın (2020) yetişkinlerde pandemi sürecinde korku, kaygı ve endişenin sıklıkla görüldüğünü ortaya koyan çalışmaları da bu sonucu destekler niteliktedir. Erol'a (2020) göre, bu süreçte ebeveynlerin korku ve kaygıları tüm aile üyeleri için stres ve psikolojik sıkıntı kaynağı olabilmektedir. Keleşoğlu ve Adam (2020) pandemi sürecindeki ebeveyn duygu durumlarının, çocukları ile birlikte evde eğlenmek için geçirdikleri zamanı da etkilediğini ifade etmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin duygu durumlarından çocuklar büyük ölçüde etkilenmektedir.

Araştırmada pandemi sürecinden etkilenme durumu kategorisinde, anneler pandemi sürecinin olumsuzluklarıyla başa çıkabilmek için çeşitli bilgi kaynaklarından etkilendiklerini belirtmişlerdir. En fazla etkilenilen bilgi kaynağının internet siteleri ve televizyon olduğu görülmektedir. Anne-çocuk ilişkisi kategorisinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde, annelerin bu süreçte çocuklarıyla sık sık pandemi hakkında sohbet ettiği, ayrıca çocukların pandemi sürecinin zorluklarıyla başa çıkabilmeleri için bilgilendirme yöntemini etkin bir şekilde kullandığı tespit edilmiştir. Yıldız ve Beştaş'ın (2020) yapmış olduğu araştırmada hasta olma korkusunun çocukları olumsuz yönde etkilediği sonucu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu sonuç, çocukların etkilenme durumunun doğal olarak sorularına yansımaları şeklinde yorumlanabilir. Ebeveynlerin çocukların pandemi süreci ile ilgili soru sormalarına izin vermesi ve bu soruları doğru ve bilinçli bir şekilde cevaplandırmaları bu süreci desteklemeye yardımcı olmaktadır (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2020).

Pandemi sürecinde anne-çocuk ilişkisi/iletişimi kategorisinde çocuklara moral vermek için sadece 12 anne evde etkinlikler yaptığını, 20 anne ise hiçbir şey yapmadığını, çocuğuna bu süreci düşünmemesini söylediğini ifade etmiştir. Bu sonuç, evde çocukların gelişimini desteklemek amacıyla etkinlik yapan annelerin sayısının yetersiz olduğunu, çoğunluğunun da bilinçsiz bir yaklaşım sergilediğini göstermektedir. Pandemi sürecinin sağlıklı bir şekilde atlatılabilmesi için ebeveynlerin çocuklarına hikâye anlatma, resim yapma, şarkı söyleme vb. gibi etkinlik yapmaları önemlidir (Ghosh ve diğ., 2020; Wang ve diğ., 2020). Bu çalışmada annelerin pandemi sürecinde çocuklarıyla genellikle öz bakım becerileri ile ilgili çalışmalar yaptığı ve sorumluluk verme konusunda çocukları desteklediği görülmüştür. Anneler çocuklarının yanında aşırı düzeyde haber takip ettiğini belirtmiştir. Oysaki haberler özellikle okul öncesi dönem çocukları için sakıncalı (korku, şiddet, olumsuz örnek vb) ve yaşına uygun içeriğe sahip değildir. Çocuklar pandemi süreci ile ilgili haberler izlediğinde aşırı korku, kaygı ve stres yaşamaktadır. Wang ve diğerlerine (2020) göre çocuklar sürekli olarak pandemi süreci ilgili haberlere maruz kaldığında, ebeveynler çocukların kaygısını yönetmeli ve gerektiğinde çocukların endişelerini hafifletmek amacıyla doğrudan görüşmeler yapmalıdır. Bu çalışmada, annelerin pandemi sürecinde çocuklarına sevgi sözcükleri kullandığı ve duygusal olarak desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların pandemi sürecinden etkilenme durumu kategorisinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde çocukların günlük yaşantısında ve davranış/tepkilerinde çeşitli değişiklikler olduğu tespit edilmiştir. Çocukların günlük yaşantısında görülen değişiklikleri anneler; okul saatinde değişiklikler, internet kullanım saatinde değişiklikler, oyun aktivitesinde değişiklikler, uyku ve yemek saatinde değişiklikler olarak ifade etmişlerdir. Okul saatinde olan değişikliklerin ülke genelinde alınan kararlar nedeniyle olduğu bilinmektedir. Çocukların internet kullanım süresinde değişiklik (artış) olması Başaran ve Aksoy (2020) ile Baysal, Ocak ve Ocak'ın (2020) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Çocukların bu süreçte çok fazla internet kullanmak istemesi beraberinde birçok sorunun yaşanmasına neden olmaktadır. Aral, Aysu ve Kadan'a (2020) ve Ghosh ve diğerlerine (2020) ve Yıldız ve Beştaş'a (2020) göre, pandemi sürecinde çocukların internet kullanım süresinde biraz esneklik yapılırsa da, bu saatler sürecek düzeyde olmamalı ayrıca ebeveynler çocukların teknolojiyi ve sosyal platformları kullanma isteğine yönelik çeşitli önlem ve tedbirleri de almalıdır.

Pandemi sürecinde çocukların tepkilerinde görülen değişiklikler incelendiğinde çocukların; sürekli televizyon izlemek istediği, sıklıkla ellerini yıkama eğilimi gösterdiği ve ebeveynlerinden hiç ayrılmak istemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Demirbaş ve Koçak'ın (2020) ve Ghosh ve diğ. (2020) pandemi sürecinin çocuklar üzerindeki

etkisini inceleyen çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Imran, Zeshan ve Pervaiz'e (2020) göre bu süreçte çocukların anne-babadan ayrılmak istememe gibi eğilimleri sıklıkla gözlenebilir. Buna ek olarak çocuklarda sürekli el yıkama vb gibi davranışları görme sıklığı artabilir. Erol'a (2020) ve Pembecioğlu (2020) göre çocuklar yaşları gereği tam olarak kendilerini ifade edemedikleri için yaşadıkları olumsuz, kaygılı ve stresli süreçte çeşitli davranış ve uyum bozuklukları gösterebilirler. Bu olumsuz süreci kontrol etmek ebeveynlerin en önemli görevi olmalıdır.

Bu araştırmada pandemi sürecinde annelerin etkilenme durumu ve anne-çocuk ilişkisi/iletişimi analiz edilmiş, özellikle çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkilerin hem çocukların günlük rutin yaşamında hem de duygusal davranışsal tepkilerinde ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda araştırmacılar ve uygulamacılara

- Pandemi sürecinin çocuklar üzerindeki duygusal ve sosyal etkilerini azaltacak programlar geliştirilmesi,
- Özellikle sosyal medya yayınları ve televizyon programlarının aileleri ve çocukları bilinçli hale getirecek şekilde hazırlanması,
- Ebeveynleri bilinçlendirmek için pandemi sürecinin çocuklar üzerindeki olumsuz etkisini azaltmalarına yönelik destek hizmetlerinin sağlanması,
- Psikologlar, çocuk gelişim uzmanları, çocuk doktorları, sosyal hizmet uzmanları ve eğitimcilerin iş birliği içerisinde koordineli çalışmalarının sağlanması,
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çocuklara yönelik bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmalarının yaygınlaştırılması,
- Öğretmenlerin pandemi sürecinde eğitim ve çocuklara yaklaşımlar konusunda bilgilendirilmesi, bilinçlendirilmesi,
- Araştırmacılara pandemi sürecinin çocuklar üzerindeki psikolojik etkisinin daha geniş örneklem grupları ile yapılması, pandemi süreci sona erdikten sonra da belirli periyotlarda bu etkilerin kalıcı olup olmadığını tespit ve takip araştırmaları yapmaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akat, M. ve Karataş, K. (2020). Psychological effects of covid-19 pandemic on society and its reflections on education. *Journal of Turkish Studies*.1-13.
- Alisinoğlu, F., Türksöy, E., Karabulut, R. (2020). Pandemi Sürecinde Çocukluk Dönemi Korkuları. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6 (14), 447-568.
- Alvarez, J. ve Hunt, M. (2005). Risk and resilience in canine search and rescue handlers after 9/11. *Trauma Stress* 2005; 18: 497–505.
- Amakiri, P. C., Ezeoke, A., Chude, C. F. & Anoka, K. (2020). Psychological effect of pandemic COVID-19 on families of health care professionals. *British Journal of Psychology Research*, 8(2), 1-7.
- Aral, N, Aysu, B ve Kadan, G. (2020). Covid 19 sürecinde çocuklar: gelişimsel ihtiyaçlar ve öneriler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (2), 360-379.
- Başaran, M., Aksoy, A.B. (2020), *Anne babaların korona virüs (covid-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri*, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13 (71), 667-681.
- Başkale, Hatice (2016). Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, DEUHFED, 9(1), 23-28
- Baysal, E, A., Ocak, G. ve Ocak, İ. (2020). Covid-19 salgını sürecinde okul öncesi çocuklarının eba ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 185-214.
- Brown S.M., Doom, J., Watamura, S.E., Lechuga-Pena, S. Ve Koppels, T. (2020). stress and parenting during the global COVID-19 pandemic. *Child abuse & neglect*, 104699.
- Budak, F ve Korkmaz, Ş. (2020). Covid-19 pandemi sürecine yönelik genel bir değerlendirme: Türkiye örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, (1), 62-79.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet (London, England)*, 395(10227), 912–920.

- Çaykuş, E. ve Mutlu Çaykuş, T. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, COVID-19 Özel Sayısı. 2, 95-113.
- Demirbaş, D., N. ve Koçak, S. (2020). 2-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin bakış açısıyla covid-19 salgın sürecinin değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7 (6) , 328-349.
- Di Giuseppe, M., Gemignani, A., & Conversano, C. (2020). Psychological resources against the traumatic experience of COVID-19. *Clinical Neuropsychiatry: Journal of Treatment Evaluation*, 17, 85– 8.
- Di Giorgio, E., Di Riso, D., Mioni, G., & Cellini, N. (2020). The interplay between mothers' and children behavioral and psychological factors during COVID-19: An Italian study. *European child & adolescent psychiatry*, 1–12.
- Erol, R. (2020). COVID-19 enfeksiyonunun çocuklar üzerindeki psikososyal etkileri. *YIU Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1, 109–114.
- Ghosh, R., Dubey, M., Chatterjee, S. Ve Dubey, S. (2020). Impact of COVID-19 on children: special focus on the psychosocial aspect. *Minerva Pediatrica*. 72(3). 226-35.
- Gümüşgöl, O. ve Aydoğan, R. (2020). Yeni Tıp Koronavirüs-Covid 19 kaynaklı evde geçirilen boş zamanların ev içi rekreatif oyunlar ile değerlendirilmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 4 (1), 107-114.
- Imran, N., Zeshan, M., & Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36 (COVID19-S4).
- Keleşoğlu, F. ve Adam, F. (2020). Covid-19 sürecinde dijital ebeveynlik ile anne-baba stresi arasında yordayıcı ilişkiler. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 7 (2), 70-102.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık
- Mart, M. ve Kesicioğlu, O. S. (2020). COVID-19 Pandemi sürecinde ailelerin evde oyun oynamaya ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*. 15(4). 946-958.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Miho, A. ve Thévenon, O. (2020). Treating all children equally?: Why policies should adapt to evolving family living arrangements. Report for OECD Social, Employment and Migration Working Papers. Report No. 240.
- Olness, K., Mandalakas A. & Torjesen, K. (2015). How to Help the Children in Disasters. 4th ed. Health Frontiers, Kenyon, USA.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2020). Aileler için çocuklara yardım rehberi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/21161548_brosur_cocuk_son.pdf adresinden erişildi.
- Pembecioğlu, N. (2020). Covid-19 Medya okuryazarlığı ve çocuklar üzerine etkileri. *Çocuk ve Medeniyet*, 5 (9), 73-112.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir) Ankara: Pegem Akademi.
- Phelps, C., & Sperry, L. L. (2020). Children and the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S73-S75.
- Riegler, L. J., Raj, S. P., Moscato, E. L., Narad, M. E., Kincaid, A., & Wade, S. L. (2020). Pilot trial of a telepsychotherapy parenting skills intervention for veteran families: Implications for managing parenting stress during COVID-19. *Journal of Psychotherapy Integration*, 30(2), 290-303.
- Şahin, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9(3), 1309-1324.
- Tarkoçin, S., Alagöz, N. ve Boğa, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının pandemi sürecinde (COVID-19) davranış değişiklikleri ve farkındalık düzeylerinin anne görüşlerine başvurularak incelenmesi, *Turkish Studies*. 15(6). 1017-1036.
- Toran, M., Sak, R., Xu, Y., Şahin-Sak, İ. T., & Yu, Y. (2021). Parents and children during the COVID-19 quarantine process: Experiences from Turkey and China. *Journal of Early Childhood Research*.
- UNICEF. (2020). Children at heightened risk of abuse, neglect, and violence amidst intensifying containment measures. <https://www.unicef.org/press-releases/covid-19-children-heightened-risk-abuse-neglect-exploitation-and-violence-amidst> adresinden erişildi.
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuğunuzun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı) Ankara: Seçkin.
- Yıldız, S. ve Bektaş, F. (2021). COVID-19 Salgınının Çocukların Boş Zaman Etkinliklerinde Yarattığı Değişimin Ebeveyn Görüşleriyle Değerlendirilmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26 (1), 99-122.

Yörükoğlu, A. (2002). *Çocuk Ruh Sağlığı*, İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım

Yüksek Usta, S, Gökcan, H. (2020). Çocukların ve annelerinin gözünden Covid-19. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6 (2), 187-206.

Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. & Jiang, F (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395, 10228, 945-947.

WHO (2020). Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public> adresinden erişildi.

Investigation of the Case of Pandemic's Psychosocial Impact on Preschool Children Based on Mothers' Views Introduction and purpose

Necla TUZCUOĞLU , Demet AYDIN , Sezgin BALABAN 

It is an expected situation for preschool children to show stress and anxiety reactions in the face of difficult life events such as epidemics. Increased stress and anxiety are observed in children and mothers because of the Covid-19 outbreak all over the world. To control this situation, it is necessary to observe and follow the changes in children regularly. In crisis times, children need to see their friends more, also they need to play and communication with them. However, in this process, children find it difficult to cope with emotions. Therefore, children are at risk mentally and physically.

It is not appropriate for children's go out of routine and it has some risks for their physical and mental health. Besides, when the literature is examined, it is seen that the changes caused by the pandemic process in social life negatively effect children in psychosocial terms. These effects were stated to be irritability, gratuitous crying, yelling, and tantrums in children.

When the literature is examined, it is seen that few studies examine the impact of preschool children from the epidemic process. This study is expected to determine the psychosocial effect of the pandemic on preschool children in line with the mothers' views and contribute to the literature. Preschool children are the group most effected by the pandemic process due to their age. This study aims to evaluate the situation of preschool children and their mothers psychosocial effected by the epidemic process following the opinion of their mothers.

Methodology

Qualitative research design was used in the research. Qualitative research is a research method that keeps 'how' and 'why' questions at the center and enables the researcher to examine a phenomenon or event that cannot be controlled in detail (Yıldırım & Şimşek, 2016). The main feature of qualitative research is the detailed and in-depth investigation of a situation, the environment, event, individuals, process etc. that effect the situation. (Merriam, 2013). In this study; The qualitative research design was chosen because it was aimed to examine the psychosocial effected status of children and mothers from the pandemic in three categories in depth.

The sample of the study consists of 32 mothers with 48-72 months old children in the central district of Kars province. The data were collected through a semi-structured interview form with 32 mothers and the data were collected. Also, a semi-structured interview form was used as a data collection tool in the study. This form has been prepared in consideration of expert opinions and a children's aid guide for families. This guide was prepared by General Directorate of Special Education and Guidance Services of the Ministry of National Education in 2020. The form consists of a total of 9 questions, open-ended and multiple-choice. Some questions in the interview form: '*Which reactions do you observe in your child during the epidemic process, please indicate. Do you allow your children to ask you questions about the epidemic? What kinds of questions do they usually ask about Covid-19?*' etc.

Descriptive analysis technique, one of the content analysis methods, was used in analyzing the data. Descriptive analysis: It is a descriptive, in other words, descriptive analysis of the data by directly citing the information that the participants said, wrote and expressed by the original (Kümbetoğlu, 2005). Participants in the study were coded as E1, E2, E3... E32. The categories and subcategories created within the scope of evaluating the psychosocial influence of children and mothers from the pandemic process in line with the mothers' views were determined as frequency and

analyzed descriptively.

Results, conclusion and suggestions

In the mothers effected by the pandemic, mothers stated that they obtained information from various sources of information to cope with the effects of the pandemic process. It is seen that the most used information sources are websites and television. In the second category of the mother-child relationship, it has been observed that mothers frequently talked about the pandemic with their children. Also, it was observed that mothers effectively used the information process to cope with the pandemic process for their children. In the mother-child relationship category, only 12 mothers stated that they do activities at home to give morale to children, 20 mothers stated that they do nothing and should not think about this process for their children. This result shows that the number of mothers who are engaged in activities to support the development of children at home is insufficient and most of them take an unconscious approach to this issue.

As a result of this research, it was tried to determine the psychosocial effecton of mothers during the pandemic process and the mother-child relationship.

According to the findings, it was concluded that the pandemic process was effective on children. It was observed that there was a difference in the daily routine activities and reactions of the children. According to the results of the research, some suggestions have been developed for researchers and practitioners.

- Developing programs to reduce the effects of the pandemic process on children.
- Preparing social media and television broadcasts to raise awareness of families and children.
- Providing support services to reduce the effects of the pandemic on children.
- Ensuring that psychologists, child development specialists, pediatricians, social workers, and educators work in cooperation.
- Carrying out information and awareness-raising activities for children by the Ministry of National Education.
- Informing teachers about education and approaches to children during the pandemic process.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Aydın, D., Tuzcuoğlu, N. & Balaban, S. (2021). Pandemi Döneminde Okul Öncesi Dönem Çocukları ve Annelerinin Psikososyal Açıdan Etkilenme Durumunun Anne Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1): 1-13 doi: 10.29228/mutead.1

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına Yönelik Tutumları ile Aile Katılımına Yönelik Bariyer Algıları Arasındaki İlişki

The Relationship Between Preschool Teacher Candidates' Attitudes Towards Family Participation and Perceived Barriers about Parent Involvement

Özgül POLAT^{ID}, Ebru AYDIN^{ID}, Nevin AKARSU^{ID}

ÖZ

Amaç: Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile aile katılımına yönelik bariyer algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır: (a) öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ve bariyer algıları demografik özelliklerine (anne-baba öğrenim durumu, lisans eğitimi sürecinde aile katılımına yönelik herhangi bir ders almış olma durumu, okul öncesi eğitim alma durumu) göre farklılık göstermekte midir?, (b) öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile aile katılımına yönelik bariyer algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem ve Araçlar: Bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde yürütülmüş betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile aile katılımı bariyer algıları arasında birlikte bir değişimin var olup olmadığı incelenmektedir. Araştırmanın katılımcıları, olasılık dışı örnekleme yaklaşımlarından "uygun örnekleme" yöntemiyle belirlenen 284 okul öncesi öğretmen adaydır. Çalışmada, Öğretmen Adayı Bilgi Formu, Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği ve Aile Katılımı Bariyer Algısı Formu kullanılmıştır.

Sonuçlar: Araştırma sonucunda; lisans eğitiminde aile katılımı dersi almış olan öğretmen adayları ile henüz aile katılımı dersi almamış olan öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumlarında ve aile katılımına yönelik bariyer algılarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı, öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ve bariyer algılarının anne öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, baba öğrenim düzeyinin öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik bariyer algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ancak aile katılımına yönelik tutumlarda anlamlı bir farklılık oluşturduğu, okul öncesi eğitim almış olan öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumlarının okul öncesi eğitim almamış olan öğretmen adaylarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunlarla birlikte, öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik olumlu tutumları arttıkça, aile katılımına yönelik bariyer algılarının azaldığı, aile katılımına yönelik bariyer algıları arttıkça aile katılımına yönelik olumlu tutumlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aile katılımı bariyer algısı, Aile katılımına yönelik tutum, Okul öncesi öğretmen adayları

ABSTRACT

Purpose: The present study aimed to examine the relationship between pre-service pre-school teachers' attitudes towards family participation and their barrier perception towards the participation. More specially, this study attempted to answer the following questions: (a) Are pre-service teachers' attitudes towards family participation and barrier perceptions differ according to their demographic characteristics (parents' education status, having taken any lessons for family participation, receiving pre-school education)?, (b) Is there a significant relationship between pre-service teachers' attitudes towards family participation and their barrier perception towards family participation?

Method and Materials: This study is a descriptive research conducted in relational survey model. In the present study, the relationship pre-school pre-service teachers' attitudes towards family participation and family participation barrier perceptions was examined. 284 pre-service teachers attending the Preschool Teaching program participated in the study. In the study, the Personal Information Form, Attitude Scale Towards Family Participation, and the Family Participation Barrier Perception Form were used.

Results: According to the first finding obtained from the study, there is no significant difference in the attitudes towards family participation and barrier perceptions of family participation of pre-service teachers who have taken family participation course in undergraduate education and those who have not yet taken family participation course. Teacher candidates' attitudes towards family participation and barrier perceptions do not show a significant difference according to the education level of the mother. While the father's education level does not make a significant difference in the barrier perceptions of teacher candidates towards family participation, it does create a significant difference in attitudes towards family participation. According to another finding obtained from the study, the attitudes of teacher candidates who have received pre-school education towards family participation are significantly higher than those who have not received pre-school education. As the second conclusion, as the positive attitude towards family participation increased, the barrier perception towards family participation decreased; similarly, as the barrier perception towards family participation increased, the positive attitude towards family participation decreased.

Keywords: Attitudes towards family participation, Perceived barriers about parent involvement, Preschool teacher candidate

* Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Özgül POLAT

E-posta/E-mail: polatozgul@gmail.com

Geliş Tarihi/Received: 16.02.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 12.04.2021

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2021

GİRİŞ

Brofenbrenner (1979); çocuk, aile ve toplum arasındaki ilişkileri açıklayabilmek için geliştirdiği “Ekolojik Sistem” kuramında çocukların gelişirken çevre, aile ve toplum ile sürekli etkileşim halinde olduğunu belirtmiştir. Bu kuram, çocukların gelişiminde birbirine bağlı olan beş sistemin (mikrosistem, mezosistem, egzosistem, makrosistem ve senkrosistem) sosyal ve kültürel çevredeki etkileşimlerini temel almaktadır. Aile, doğumdan itibaren çocuğun bakım, koruma, gelişim ve eğitiminden sorumlu ilkkurumdur. Aynı zamanda çocuğun ilk sosyal çevresi de olan aile, sergilediği tutumlarla çocuğun gelişimini olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir (Garbarino ve Ganzel, 2000). Çocukların erken yaşta etkileşimde buldukları diğer bir kurum ise okul öncesi eğitimidir. Ekolojik sistemler kuramına göre aile, okul ve toplum çocukların büyümesinde, öğrenim görmesinde ve gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanmasında paylaşıma dayalı bir bağa sahiptir (Epstein, 2001). Bu nedenle, okul öncesi eğitim sürecinde ebeveyn, öğretmen ve okul etkileşiminin niteliği çocukların gelişimi ve eğitimi açısından son derece önem taşımaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programında (2013a) ebeveyn ve öğretmen etkileşimini oluşturan aile katılım çalışmalarının önemi vurgulanarak öğretmenlere rehber olması için “Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi” hazırlanmıştır (MEB, 2013b). Bu çabalarla birlikte, aile katılımı etkinliklerinin uygulanması noktasında bir takım eksiklikler ve sorunlar olduğu söylenmektedir. Yapılan araştırmalarla okul öncesi dönemde gerek ailelerin gerekse öğretmenlerin çocukların gelişimi ve eğitimi için birlikte çalışmaya istekli oldukları, ancak bunu yeterince başaramadıkları, aile katılım çalışmalarının önünde birçok engel bulunduğu belirlenmiştir (Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas, 2019; Güzelyurt, Bilge ve Ökten, 2019; Orçan Kaçan, Kimzan, Güler Yıldız ve Çağdaş, 2019; Toran ve Özgen, 2018).

Aile katılım çalışmalarının uygulanmasını engelleyen etmenler, “aile katılımına yönelik bariyer” olarak adlandırılmaktadır (Hornby, 2011). Bu bariyerler, hem öğretmenler hem de ebeveynler tarafından geliştirilebilmektedir. Literatürde, bariyer algılarının neler olduğunu açıklamaya yönelik farklı yaklaşımlar bulunduğu görülmektedir. Genel olarak bu bariyerler; öğretmenlerin aile katılımı hakkında yeterli düzeyde eğitim almamış olması (Greenwood ve Hickman, 1991; Smith, 2008), ailelerin zaman, para ve çalışma durumundan kaynaklanan sınırlılıklara sahip olması (Greenwood ve Hickman, 1991; Hornby ve Lafaele, 2011; Smith, 2008; Keyser, 2006), ailelerin ve öğretmenlerin çocukların eğitimine yönelik farklı amaçlara sahip olmasıdır (Greenwood ve Hickman, 1991; Hornby ve Lafaele, 2011; Keyser, 2006). Bunlarla birlikte aileler ve öğretmenlerin aile katılımına yönelik bariyer algıları bir takım yanlış inançlardan da kaynaklanabilmektedir. Bunlardan bazıları; iyi bir öğretmenin öğrenci sorunlarını kendi başına çözebildiği yönünde yaygın bir kanı olması, öğretmenlerin bir çoğunun ebeveynlerin onları önemsemediğini ve desteklemediğini varsayması, aile katılımı çalışmaları için özel becerilerin gerekli olduğuna yönelik yanlış bir inanca sahip olunmasıdır (Canter ve Canter, 1991).

Literatürden yola çıkarak, aile katılımına yönelik bariyerlerin oluşmasında öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının da oldukça etkili olduğu söylenebilmektedir (Davies, 1988; Mendez, 2010; Morris ve Taylor, 1998). Bariyerlerin oluşmasında öğretmenlerin önemli bir rolünün olmasına karşın bariyerlerin aşılmasında da en önemli role yine öğretmenlere düşmektedir (Savacool, 2011). Nitekim aile katılım çalışmalarına dahil olan ebeveynlerin okul, personel, öğretmen ve okulun sunduğu eğitim hakkında aile katılım çalışmalarına dahil olmayan ebeveynlere göre daha olumlu tutumlar geliştirdikleri bilinmektedir (Herman ve Yeh, 1980; Jones ve White, 2000).

Son yıllarda ülkemize ait literatürde okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı hakkındaki görüş, tutum ya da uygulamaları üzerine gerçekleştirilmiş çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Abbak, 2008; Bayraktar, Güven ve Temel, 2016; Güzelyurt, Birge ve Ökten, 2019; Özyürek, Şalçı, Mamiyev, Çekiç, Sağlam ve Nazlı, 2018; Toran ve Özgen, 2018; Ünüvar, 2010) ve öğretmen adaylarının (Bartan ve Aydemir Özalp, 2019; Dönmez ve Ramazan, 2017; Tümkaya ve Altunkaynak, 2020). Bunlara ek olarak, Demircan (2012) tarafından öğretmenlerin aile katılımına yönelik bariyer algıları incelenmiş; Alaçam (2015) tarafından ise okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının bariyer algıları ile ilişkisi araştırılmıştır. Ancak okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik inançları ile aile katılımına yönelik bariyer algılarını birlikte inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Lisans eğitim süreci, öğretmenlerin aile katılımına yönelik bilgi, beceri ve yeterlikleri kazanmaya başladıkları dönem (Tichenor, 2010) olmanın yanı sıra öğretmenlerin aile katılımına yönelik bariyer algılarının da oluşmaya başladığı dönem olduğu düşünülmektedir (Keyser, 2006). Literatürde öğretmen adaylarının okul, aile ve bunlar arasındaki etkileşimlere yönelik düşüncelerinin lisans eğitimi sürecinde oluşmaya başladığı ve bu düşüncelerin gelecek uygulamaları etkilemekte olduğu belirtilmektedir (Ahioglu-Lindberg, 2014; Katz ve Bauch, 1999; Zygmunt-

Fillwalk, 2006). Bu nedenle öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik geliştirdikleri bariyer algılarının tespit edilmesi ve öğretmenlik mesleğine başlamadan önce mevcut durumlarının iyileştirilmesi amacıyla çeşitli çalışmaların gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır. Bu bilgilerden hareketle mevcut araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile aile katılımına yönelik bariyer algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmış ve şu sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ve bariyer algıları demografik özelliklerine (anne-baba öğrenim durumu, lisans eğitimi sürecinde aile katılımına yönelik herhangi bir ders almış olma durumu, okul öncesi eğitim alma durumu) göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile aile katılımına yönelik bariyer algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde yürütülmüş betimsel bir araştırmadır. Bu tip araştırmalarında iki ya da daha fazla sayıdaki değişkenler arasında beraber bir değişimin varlığının ya da derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2009; Karasar, 2007). Mevcut araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile aile katılımı bariyer algıları arasında birlikte bir değişimin var olup olmadığı incelenmektedir.

Katılımcılar

Araştırma evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli illerindeki üniversitelerin Okul Öncesi Öğretmenliği programına devam etmekte olan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Aile katılımı dersi almış olmanın öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ya da aile katılımına yönelik bariyer algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla aile katılımı dersini henüz almamış olan üçüncü sınıf öğrencileri ve aile katılımı dersini almış olan dördüncü sınıf öğrencileri tercih edilmiştir. Araştırmada katılımcı öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine yönelik bir analizde bulunulmamış, yalnızca aile katılım dersi almış olma durumları analizlere dahil edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, olasılık dışı örnekleme yaklaşımlarından “uygun örnekleme” yöntemiyle belirlenen 284 okul öncesi öğretmen adaydır. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacılar, veri toplama sürecini kolay ulaşılabilecekleri ve belli karakteristikleri taşıyan katılımcılar ile gerçekleştirmektedirler (Balcı, 2001). Mevcut araştırmada, Google Form üzerinden oluşturulan bir link aracılığıyla katılımcı öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	265	93.3
	Erkek	19	6.7
Anne öğrenim durumu	İlkokul ve altı	163	57.39
	Ortaokul ve lise	95	33.45
	Üniversite	26	9.15
Baba öğrenim durumu	İlkokul ve altı	90	31.6
	Ortaokul ve lise	136	47.88
	Üniversite	58	20.42
Aile katılım dersi almış olma durumu	Evet	175	61.6
	Hayır	109	38.0
Okul öncesi eğitim almış olma durumu	Evet	121	57.4
	Hayır	163	42.6

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, araştırmacıların oluşturduğu Öğretmen Adayı Bilgi Formu, Yavuz Güler (2014) tarafından geliştirilen Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği ile Epstein ve Salinas (1993) tarafından geliştirilip Demircan (2012) tarafından

Türkçe'ye uyarlaması yapılan Okul Aile İşbirliği Öğretmen Anketi'nin Aile Katılımı Bariyer Algısı Formu kullanılmıştır.

Öğretmen Adayı Bilgi Formu: Bilgi formu; öğretmen adaylarının cinsiyeti, anne-babalarının öğrenim durumu, aile katılımı dersi alıp almama durumu, okul öncesi eğitim alıp almama durumu ve anne-babalarının aile katılım uygulamalarına katılıp katılmama durumu ile ilgili altı sorudan oluşmaktadır.

Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği (AKYTÖ): Yavuz Güler (2014) tarafından geliştirilmiş olan ölçek, öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçeğin "İşbirliğini Destekleyici Tutumlar" (15 madde) ve "İşbirliğini Engelleyici Tutumlar" (10 madde) olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Toplam 25 maddelik, 5'li likert tipindeki bu ölçekten alınabilen en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125'tir. Ölçekten alınan puanın düşük olması aile katılımına yönelik tutumun olumsuz olduğunu ifade etmektedir; puanlar yükseldikçe aile katılımına yönelik tutum olumlu yönde artış göstermektedir. Ölçeğin İşbirliğini Destekleyici Tutumlar alt boyutu için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .91, İşbirliğini Engelleyici Tutumlar için ise .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ait içtutarlılık katsayısı ise .92'dir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre İşbirliğini Destekleyici Tutumlar alt boyutunun toplam varyansın 33.07'sini, İşbirliğini Engelleyici Tutumlar alt boyutunun ise 10.54'ünü karşıladığı görülmüştür. Ölçme aracındaki iki faktörün beraber açıkladıkları toplam varyans ise 43.62'dir.

Mevcut araştırma için gerçekleştirilen analiz sonuçlarında ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa değerinin .72 olduğu belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre İşbirliğini Destekleyici Tutumlar alt boyutunun toplam varyansın 59.35'ini, İşbirliğini Engelleyici Tutumların ise 9.23'ünü karşıladığı görülmüştür. Ölçme aracındaki iki faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans ise 68.58 olarak hesaplanmıştır.

Aile Katılımı Öğretmen Anketi – Aile Katılımı Bariyer Algısı Formu (AKBAF): Aile Katılımı Öğretmen Anketi, Epstein ve Salinas (1993) tarafından öğretmenlerin aile katılımı konusundaki tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinali 5'li likert tipinde 10 maddeden meydana gelmektedir ve tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Demircan (2012) tarafından gerçekleştirilmiş ve uygun olmayan bir madde çıkarılarak dokuz maddeye yer verilmiştir. Yapılan çalışmada Cronbach alfa değeri .74 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin öğretmen adaylarına yönelik kullanılabilmesi amacıyla Alaçam (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, orijinal ölçekte bulunan maddeler yeniden gözden geçirilmiş ve öğretmen adaylarına uygun hale getirilmiştir. Örneğin, orijinal ölçekte bulunan "ebeveynlerin çoğu okulla ilgili etkinliklere katılmak istemiyor" maddesi, "okulla ilgili etkinliklere katılmak ebeveynlerin çoğu tarafından tercih edilmez" şeklinde değiştirilmiştir. Hem değiştirilmiş versiyon için hem de mevcut çalışmada yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach alfa değerleri .70 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanma sürecinde okul öncesi öğretmen adaylarına ulaşılabilirliğinin kolaylaştırılması için Google Form üzerinden bir link oluşturulmuştur. Google Form; her bir katılımcının ölçme araçlarını online olarak doldurmasına imkân sağlamakla birlikte katılımcılardan herhangi bir tanımlayıcı kişisel veri istememektedir. Link aracılığıyla online olarak doldurulan formlarda katılımcıların her bir maddeyi doldurması, herhangi bir maddeyi boş bırakmaması gerekmektedir; aksi halde bir sonraki madde işaretlenememektedir. Bu gibi avantajları nedeniyle araştırmanın veri toplama sürecinin online olarak Google formlar aracılığıyla yapılmasına karar verilmiştir. Veri toplama araçları olarak Öğretmen Adayı Bilgi Formu, Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği ve Aile Katılımı Öğretmen Anketi-Aile Katılımı Bariyer Algısı Formu oluşturulan link üzerine yüklenmiştir. Oluşturulan link, okul öncesi öğretmen adaylarına internet üzerinden iletilmiş ve veriler bu şekilde elde edilmiştir. Verilerin tamamı yaklaşık bir buçuk aylık süreçte toplanmıştır.

Analizlerde ilk olarak Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği (AKYTÖ) ve Aile Katılımı Bariyer Algısı Formundan (AKBAF) alınan toplam puanlara ait minimum-maksimum değerlerin, aritmetik ortalamasının, standart sapmanın, standart hatanın, basıklık-çarpıklık değerlerinin incelenmesi amacıyla betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Ardından çalışmada elde edilen verilerin AKYTÖ ve AKBAF toplam puanları bazındaki dağılımının normalliğini test etmek amacıyla Kolmogorov Smirnov analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının AKYTÖ ve AKBAF toplam puanlarının normal dağılımdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov Smirnov analizi sonucunda dağılımın normal dağılımdan farklılığı anlamlı bulunmuştur ($p < .001$).

AKYTÖ ve AKBAF toplam puanlarının çalışmada yer verilen demografik değişkenlere göre dağılımının

normalliğini test etmek amacıyla yapılan Kolmogrov Smirnov analizi sonuçlarına Tablo 2’te yer verilmiştir.

Tablo 2. Demografik Değişkenler İçin Normallik Testi Sonuçları

Puanlar	Değişken	Gruplar	n	1	β_2	KS	p
AKYTÖ	Anne öğrenim durumu	İlkokul ve altı	163	-.425	-.219	.137	.000
		Ortaokul ve lise	95	.521	.749	.094	.039
		Üniversite	26	.853	.535	.153	.122
	Baba öğrenim durumu	İlkokul ve altı	90	.420	.739	.112	.000
		Ortaokul ve lise	136	.319	-.539	.119	.041
		Üniversite	58	-.745	.804	.130	.001
	Aile katılım dersi almış olma	Evet	175	.334	.249	.117	.000
		Hayır	109	-.485	.311	.110	.002
	Okul öncesi eğitim almış olma	Evet	121	-.504	.465	.124	.000
Hayır		163	.413	.530	.114	.000	
AKBAF	Anne öğrenim durumu	İlkokul ve altı	163	.849	2.054	.109	.000
		Ortaokul ve lise	95	.638	1.459	.096	.029
		Üniversite	26	-.569	-.118	.136	.200
	Baba öğrenim durumu	İlkokul ve altı	90	.585	1.887	.091	.064
		Ortaokul ve lise	136	1.113	2.410	.118	.000
		Üniversite	58	-.118	-.088	.078	.200
	Aile katılım dersi almış olma	Evet	175	.600	1.372	.089	.002
		Hayır	109	.824	2.090	.109	.003
	Okul öncesi eğitim almış olma	Evet	121	.869	2.399	.117	.000
Hayır		163	.489	.873	.101	.000	

Tablo 2’de görüldüğü üzere, AKYTÖ toplam puanları anne öğrenim durumu değişkeninde yer alan gruplar içerisinde; ilkokul ve altı ile ortaokul ve lise gruplarında normal dağılım göstermezken ($p < .005$), üniversite öğrenim durumuna sahip grup içerisinde normal dağılım göstermektedir ($p > .005$). AKYTÖ toplam puanları babam öğrenim durumu, aile katılımı dersi almış olma durumu ve okul öncesi eğitim almış olma durumundaki tüm gruplar için normal dağılım göstermemektedir ($p < .005$). AKBAF toplam puanları ise anne öğrenim durumu değişkeninde yer alan gruplar içerisinde; ilkokul ve altı ile ortaokul ve lise gruplarında normal dağılım göstermezken ($p < .005$), üniversite öğrenim durumuna sahip grup içerisinde normal dağılım göstermektedir ($p > .005$). AKBAF toplam puanları baba öğrenim durumu değişkeninde yer alan gruplar içerisinde; ortaokul ve lise grubunda normal dağılım göstermezken ($p < .005$), ilkokul ve altı ile üniversite gruplarında normal dağılım göstermektedir ($p > .005$). Son olarak, AKBAF toplam puanlarının aile katılımı dersi almış olma durumu ve okul öncesi eğitim almış olma durumundaki tüm gruplar için normal dağılım göstermediği saptanmıştır ($p < .005$).

Araştırmada, AKYTÖ ve AKBAF toplam puanları için ve demografik değişkenlerde yer alan tüm gruplar için normallik varsayımlarının karşılanmaması nedeniyle veri analizinde parametrik olmayan fark ve ilişki testlerinden yararlanılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın ilk sorusuna uygun olarak AKYTÖ ve AKBAF puanlarının demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H testleri uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci sorusuna uygun olarak AKYTÖ ile AKBAF puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığının belirlenmesi amacıyla Spearman kolerasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Katılımcı öğretmen adaylarına uygulanan Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği (AKYTÖ) ve Aile Katılımı Bariyer Algısı Formundan (AKBAF) alınan toplam puanlara ait betimsel analizlere Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. AKYTÖ ve AKBAF Toplam Puanlarına Ait Betimsel Analizler

Puanlar	n	Min	Max	\bar{x}	$sh_{\bar{x}}$	ss	γ_1	β_2
AKYTÖ	284	31.00	125.00	76.82	.748	12.61	.017	.219
AKBAF	284	11.00	44.00	23.70	.310	5.22	.683	1.709

Tablo 3'e göre, AKYTÖ toplam puanları değişkeni için aritmetik ortalama $\bar{x}=76.82$, standart hata $sh_{\bar{x}}=.748$, standart sapma $ss=12.61$, elde edilen en düşük puan $min=31.00$, en yüksek puan $maks=125.00$, çarpıklık değeri $\gamma_1=.017$, basıklık değeri $\beta_2=.219$ 'dur. AKBAF toplam puanları değişkeni için ise aritmetik ortalama $\bar{x}=23.70$, standart hata $=.310$, standart sapma $ss=5.22$, elde edilen en düşük puan $min=11.00$, en yüksek puan $maks=44.00$, çarpıklık değeri $\gamma_1=.683$, basıklık değeri $\beta_2=1.709$ olarak bulunmuştur.

Araştırmanın ilk sorusuna uygun olarak öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumlarının ve aile katılımına yönelik bariyer algılarının demografik özelliklerden aile katılımı dersi almış olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. AKYTÖ ve AKBAF Toplam Puanlarının Aile Katılımı Dersi Almış Olma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu için Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
AKYTÖ	Aile katılımı dersi alan	175	140.36	24563.50	9163.50	-.556	.578
	Aile katılımı dersi almayan	109	145.93	15906.50			
	Toplam	284					
AKBAF	Aile katılımı dersi alan	175	146.80	256889.50	8785.50	-1.120	.263
	Aile katılımı dersi almayan	109	135.60	14780.50			
	Toplam	284					

Tablo 4'te görüldüğü üzere, AKYTÖ puanlarına göre grupların aritmetik ortalamaları arasında aile katılımı dersi almış olma durumuna göre ($z=-.5561$; $p>.05$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Benzer şekilde, grupların AKBAF toplam puanlarına ait aritmetik ortalamaları arasında aile katılımı dersi almış olma durumuna göre ($z=-1.120$; $p>.05$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmanın ilk sorusuna uygun olarak öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumlarının ve aile katılımına yönelik bariyer algılarının demografik özelliklerden anne-baba öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına Tablo 5'de yer verilmiştir.

Tablo 5. AKYTÖ ve AKBAF Toplam Puanlarının Anne-Baba Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu için Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
AKYTÖ	İlkokul ve altı	163	141.50	.737	2	.692
	Ortaokul ve lise	95	147.06			
	Üniversite	26	132.08			
	Toplam	284				
AKBAF	İlkokul ve altı	163	144.25	.205	2	.903
	Ortaokul ve lise	95	139.47			
	Üniversite	26	142.60			
	Toplam	284				

Baba Öğrenim Düzeyi	AKYTÖ	İlkokul ve altı	90	129.58	7.471	2	.024
		Ortaokul ve lise	136	145.92			
		Üniversite	58	159.81			
		Toplam	284				
	AKBAF	İlkokul ve altı	90	132.52	2.397	2	.302
		Ortaokul ve lise	136	144.57			
		Üniversite	58	153.12			
		Toplam	284				

Tablo 5’de görüldüğü gibi, katılımcı öğretmen adaylarının AKYTÖ ölçeğinden aldıkları toplam puanlar anne öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemekte ($x_2=.737$; $p>.05$); ancak baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($x_2=7.471$; $p<.05$). Katılımcı öğretmen adaylarının AKBAF ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ise hem anne öğrenim düzeyi ($x_2=.205$; $p>.05$), hem de baba öğrenim düzeyi ($x_2=2.397$; $p>.05$) açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Bu işlemin ardından, AKYTÖ toplam puanlarının baba öğrenim düzeyine göre oluşturduğu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6. AKYTÖ Toplam Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu için Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
AKYTÖ	İlkokul ve altı	90	94.14	12803.50	3487.50	-1.276	.202
	Ortaokul ve lise	136	105.37	6111.50			
	İlkokul ve altı	90	103.94	14136.00	4820.00	-2.703	.007
	Üniversite	58	127.94	11515.00			
	Ortaokul ve lise	136	70.05	4063.00	2352.00	-1.014	.311
	Üniversite	58	77.37	6963.00			

Tablo 6’da görüldüğü üzere, AKYTÖ toplam puanlarının baba öğrenim düzeyine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın ilkökul ve altı öğrenim düzeyine sahip babalar ile üniversite öğrenim düzeyine sahip babalar arasında, üniversite öğrenim düzeyine sahip babalar lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r=-0.22$ olduğu ve farkın küçük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın ilk sorusuna uygun olarak öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumlarının ve aile katılımına yönelik bariyer algılarının demografik özelliklerden okul öncesi eğitim almış olma göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. AKYTÖ ve AKBAF Toplam Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Almış Olma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu için Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
AKYTÖ	Okul öncesi eğitim alan	121	157.05	19003.00	8101.00	-2.574	.010
	Okul öncesi eğitim almayan	163	131.70	21467.00			
	Toplam	284					
AKBAF	Okul öncesi eğitim alan	121	141.55	17127.50	9746.50	-.168	.866
	Okul öncesi eğitim almayan	163	143.21	23342.50			
	Toplam	284					

Tablo 7’de görüldüğü gibi, AKYTÖ puanlarına göre grupların aritmetik ortalamaları arasında okul öncesi eğitim almış olma durumuna göre ($z=-2.574$; $p<.05$) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bununla birlikte, AKBAF toplam

puanlarına ait aritmetik ortalamaları arasında okul öncesi eğitim almış olma durumuna göre ($z=-.168$; $p>.05$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r=-0.152$ olduğu ve farkın küçük bir etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusuna uygun olarak, AKYTÖ ve AKBAF puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla Spearman kolerasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8. AKYTÖ ve AKBAF Toplam Puanları için Spearman Kolerasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
AKYTÖ	284	-.127	.032
AKBAF			

Tablo 8'e göre, AKYTÖ ve AKBAF toplam puanları arasında negatif yönde düşük düzeyli ($r=-.127$) ve anlamlı ($p<.05$) bir ilişki olduğu saptanmıştır. Tabloda yer alan korelasyon katsayısına göre değişkenlerin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyans %01'dir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile aile katılımına yönelik bariyer algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile aile katılımına yönelik bariyer algıları arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen ilk bulguya göre, lisans eğitiminde aile katılımı dersi almış olan öğretmen adayları ile henüz aile katılımı dersi almamış olan öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumlarında ve aile katılımına yönelik bariyer algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Literatürdeki bazı araştırmalarda, aile katılımı dersi almış öğretmen adaylarının aile katılımı etkinliklerini uygulama konusunda kendilerini daha hazır hissettikleri (Katz ve Bauch, 1999), aile katılımına yönelik özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğu (Özen, 2018) ve daha olumlu görüşlere sahip oldukları (Ahioğlu-Lindberg, 2014; Uludağ, 2008) belirtilmektedir. Ekici (2016) ise aile katılımına yönelik tutumlarda aile katılımı dersi almış olan ve olmayan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, aile katılımı dersi alan ve almayan öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik bariyer algılarını inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Literatürdeki araştırma sonuçlarından ve mevcut araştırma sonucundan yola çıkarak aile katılımı dersi almış olmanın çeşitli yeterlikler ve görüşlerde farklılık oluşturduğu, ancak aile katılımına yönelik tutumlarda ve bariyer algılarında herhangi bir farklılık oluşturmadığı söylenebilmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ve bariyer algıları anne öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Baba öğrenim düzeyi ise öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik bariyer algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmazken, aile katılımına yönelik tutumlarda anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılık, üniversite mezunu babalar lehine ilkökul ve altı öğrenim düzeyine sahip babalar arasında görülmektedir. Graue (2005), öğretmenlerin aile katılım çalışmalarında sergiledikleri tutumun; kendi yetiştikleri ortamdaki aile içi etkileşimlerden ve ebeveynlerin öğretim durumlarından etkilendiğini söylemektedir. Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre davranışları dönüştüren ana kaynaklardan biri deneyimlerdir (Bandura, 1977). Kendi ebeveynleri ile yakın ilişki ve açık iletişim kurabilmiş olan öğretmen adaylarının gelecekteki öğrencilerinin ebeveynleriyle olumlu ilişki kurabilme ve onları çocukların eğitimine dahil edebilme konusunda daha emin hissetmeleri beklenmektedir (Cheung ve Kam, 2019). Dolayısıyla, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumlarının köken ailelerindeki sosyal ve eğitimsel ortamdan etkilendiğini söylemek mümkündür. Mevcut araştırma sonucunda sadece baba öğrenim düzeyinin aile katılımına yönelik tutumlarda farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bu durumun, katılımcı grubun araştırmaya dahil edilmeyen özelliklerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre, okul öncesi eğitim almış olan öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları okul öncesi eğitim almamış olan öğretmen adaylarından anlamlı olarak daha yüksektir. Ancak, okul öncesi eğitim almış olma durumu aile katılımına yönelik bariyer algısında herhangi bir farklılık oluşturmamaktadır. Yapılan araştırmalar bir çok tutum ve algının okul öncesi dönemde şekillenmeye başladığını göstermektedir (Aslan, 1992; Grodzinska, Jurczak, Stepska, Nieszporek ve Bryda, 2006; Öztürk ve Yıkılmış, 2013; Yavuzer, 1998). Bu nedenle, okul öncesi eğitim sürecindeki deneyimlerin aile katılımına yönelik olumlu tutumlar geliştirilmesine olanak sağladığı

düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen son bulguya göre; aile katılımına yönelik olumlu tutum arttıkça, aile katılımına yönelik bariyer algısının azaldığı, benzer şekilde aile katılımına yönelik bariyer algısı arttıkça da aile katılımına yönelik olumlu tutumun azaldığı ortaya çıkmıştır. İlgili literatürde yer alan çalışmalarda, aile katılımına yönelik olumsuz tutumun aile katılım çalışmalarına engel oluşturan durumlardan biri olduğu belirlenmiştir (Alaçam, 2015; Crites, 2008; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Flynn, 2007; Jeynes, 2016; Lindberg, 2017; Williams ve Sanchez, 2011). Buna ek olarak; birçok çalışmada öğretmenlerin sahip olduğu olumsuz tutum, okul-aile birlikteliğindeki engelleyici bir etmen olarak belirtilmiştir (Dor ve Rucker-Naidu, 2012; Horn, 2003; McAnuff-Gumbs, 2006). Dolayısıyla, mevcut araştırmadan elde edilen bulgunun literatüre paralellik gösterdiği söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin aile katılımına karşı tutumlarının ve aile katılımının önündeki engellere yönelik algılarının ebeveynlerin etkinliklere katılım durumları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Henderson ve Mapp, 2002; Koçyiğit, 2015; Pang ve Watkins, 2000; Westmoreland, Rosenberger, Lope ve Weiss, 2009). Nitelikli ve başarılı bir aile katılım çalışmasında öğretmenlerin merkezi bir rolü bulunmaktadır (Dauber ve Epstein, 1993; Tezel-Şahin ve Ünver, 2005). Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan aile katılım derslerinde yalnızca öğretmen-aile ilişkisine ve yapılabilecek uygulamalara değil; aynı zamanda katılım sürecinde ortaya çıkabilecek olası problemlere ve bu problemlere yönelik çözüm yollarına da yer verilmesi gerekmektedir (Mahmood, 2013). Bu bilgilerden yola çıkarak, lisans eğitim sürecinde öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarına yönelik olumlu tutumlar geliştirebilmesi ve bariyer algılarına yönelik bir müdahale oluşturulması açısından aile katılımı dersinin içeriğinin ve niteliğinin oldukça önem taşıdığı söylenebilmektedir.

Okul öncesi eğitim programlarının niteliğini arttıran önemli etmenlerden biri de öğretmenlerin, anne-babaların ve eğitim sürecinin diğer paydaşlarının işbirliğine dayalı çalışmalar yürütmesidir (Lino, 2014). Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarında ilgili paydaşlarla ne şekilde çalışmalar yürütülebileceğine yer verilebilir. Lisans programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yapılan alan çalışmalarında öğretmen adaylarının aile katılımı etkinliklerini gözlemlemelerine ve uygulamalarına fırsat verilebilir.

KAYNAKÇA

- Abbak, B. S. (2008). Okul öncesi eğitim programlarındaki aile katılımı etkinliklerinin anasınıfı öğretmenleri ve veli görüşleri açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ahioğlu-Linberg, E.H. (2014). Final year faculty of education students' views concerning parent involvement. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 14(4), 1352-1361.
- Alaçam, N. (2015). Parent involvement self-efficacy beliefs of pre-service early childhood teachers with respect to general self-efficacy beliefs and perceived barriers about parent involvement. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, E. (1992). Benlik kavramı ve bireyin yaşamındaki etkileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 7-14.
- Balcı, A. (2001). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler (3. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84, 191-215.
- Bartan, M., & Aydemir Özalp, T. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının etkinlik planlarında aile katılımı boyutunun incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 21-30.
- Bayraktar, V., Güven, G., & Temel, Z.F. (2016). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 755-770.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Canter, L., & Canter M. (1991). *Parents on your side: A comprehensive parent involvement program for teachers*. USA: Publication of Canter & Associates Inc.
- Cheung, S.K., & Kam, C.S. (2019). Hong Kong pre-service early childhood teachers' attitudes towards parental involvement and the role of their family relationship quality. *Journal of Education for Teaching*, 45(4), 417-433.
- Crites, C.V. (2008). *Parent and community involvement: A case study*. Yayınlanmamış doktora tezi, Liberty University, Lynchburg, VA.

- Darling, N. (2007). Ecological systems theory: The person in the center of the circles. *Research in Human Development*, 4(3-4), 203-217.
- Dauber, S.L., & Epstein, J.L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. N. F. Chavkin (Ed.). *Families and schools in a pluralistic society içinde* (ss. 53-71). Albany, NY: State University of New York.
- Demircan, H.Ö. (2012). Developmentally appropriate practice and parental involvement in preschools: Parent and teacher perspectives. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Dor, A., & Rucker-Naidu, T.B. (2012). Teacher attitudes toward parents' involvement in school: Comparing teachers in the USA and İsrail. *Issues in Educational Research*, 22(3), 246-262.
- Dönmez, Ö., & Ramazan, O. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 29-45.
- Ekici, F.Y. (2013). Okul öncesi öğretmenliği lisans öğrencilerinin aile katılımına yönelik tutumlarının yaş, sınıf ve aile katılımıyla ilgili eğitim alıp almama durumlarına göre incelenmesi, *Uluslararası Yükseköğretimde Yeni Eğilimler Kongresi: Değişime Ayak Uydurmak içinde* (s.18-19). NTHE 2016, Nisan.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J.L., & Salinas, K.C. (1993). *School and family partnerships: Surveys and Summaries*. Baltimore, MD: Center on School, Family, and Community Partnerships, John Hopkins University.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(3), 399-431.
- Flynn, G. V. (2007). Increasing parental involvement in our schools: The need to overcome obstacles, promote critical behaviors, and provide teacher training. *Journal of College Teaching & Learning*, 4(2), 23-30.
- Fraenkel, Jack R., & Wallen, Norman E. (2009). *How to design and evaluate research in education (Seventh ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Garbarino, J., & Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. J.P. Shonkoff & S. J. Meisels. (Ed.). *Handbook of early childhood intervention içinde*. The USA: Cambridge University Press.
- Graue, E., & Brown, C.P. (2003). Preservice teachers' notions of families and schooling. *Teaching and Teacher Education*, 19, 719-735.
- Graue, E. (2005). Theorizing and describing preservice teachers' images of families and schooling. *Teachers College Record* 107, 157-185.
- Greenwood, G.E., & Hickman, C.W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279-288.
- Grodzinska-Jurczak, M., Stepska, A., Nieszporek, K., & Bryda, G. (2006). Perception of environmental problems among pre-school children in Poland. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(1), 62-76.
- Gu, W., & Yawkey, T.D. (2010). Working with parents and family: Factors that influence chinese teachers' attitudes toward parent involvement. *Journal of Instructional Psychology*, 37(2), 146-152.
- Günay Bilaloğlu, R., & Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823.
- Güzelyurt, T., Birge, F., & Ökten, A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 64-74.
- Henderson, A.T., & Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Herman, J.L., & Yeh, J.P. (1980). Some effects of parental involvement in schools. Los Angeles, CA: University of California Center for the Study of Evaluation.
- Horn, D. (2003). Preparing early childhood educators to work in diverse urban settings. *Teachers College Record*, 105(2), 226-244.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnership*. New York: Springer.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1),

37-52.

- Jeynes, W. (2007). The relation of parental involvement to urban elementary secondary school student academic achievement. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Jeynes, W.H. (2016). Meta-analysis on the roles of fathers in parenting: are they unique? *Marriage, Family Review*, 52, 665-688.
- Jones, I., & White, C.S. (2000). Family composition, parental involvement and young children's academic achievement. *Early Child Development and Care*, 161(1), 71-82.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katz, L., & Bauch, J.P. (1999). The peabody family involvement initiative: Preparing pre-service teachers for family/school collaboration. *School Community Journal*, 9(1), 185-204.
- Keyser, J. (2006). *From parents to partners. building a family-centered early childhood program*. USA: Redleaf Press.
- Koçyiğit, S. (2015). Family involvement in preschool education: Rationale, problems and solutions for the participants. *Educational Sciences: Theory and Practice* 15, 141-157.
- Lindberg, E.N.,(2017). Aile katılımı: bir kavramsal ve durumsal analiz çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 51-72.
- Lino, D. (2014). Early childhood teacher education: How to enhance professional development. *Journal Plus Education*, 2, 200-209.
- Mahmood, S. (2013). First-year preschool and kindergarten teachers: Challenges of working with parents. *School Community Journal*, 23(2), 55-85.
- McAnuff-Gumbs, M. (2006). *Understanding teachers' attitudes toward barriers to family-school partnerships*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ohio University, Athens.
- Mendez, J. L. (2010). How can parents get involved in preschool? Barriers and engagement in education by ethnic minority parents of children attending Head Start. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(1), 26-36.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013a). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013b). *Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi (OBADER)*. Ankara.
- Morris, V. G., & Taylor, S. I. (1998). Alleviating barriers to family involvement in education: The role of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 219-231.
- Moseman, C.C. (2003). Primary teachers' beliefs about family competence to influence classroom practices. *Early Education and Development*, 14(2), 125-153.
- Orçan Kaçan, M., Kimzan, İ., Güler Yıldız, T., & Çağdaş, A. (2019). Öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımını etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 370-381.
- Özen, F. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri aile katılım çalışmalarına yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Öztürk, T., & Yıkılmış, A. (2013). Ana sınıflarına devam eden normal çocukları bilgilendirmenin zihin engelli yaşlılarına yönelik tutumlarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-21.
- Özyürek, A., Şalcı, O., Mamiyev, D., Çekiç, İ., Sağlam, C., & Nazlı, B. (2018). Okul öncesi eğitimde baba katılımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 613-631.
- Pang, I.W., & Watkins, D. (2000). Towards a psychological model of teacher-parent communication in Hong Kong primary schools. *Educational Studies* 26, 141-163.
- Pedro, J.Y., Miller, R., & Bray, P. (2012). Teacher knowledge and dispositions towards parents and families: Rethinking influences and education of early childhood pre-service teachers. *Forum On Public Policy Online*, 1, 1-15.
- Savacool, J.L. (2011). *Barriers to Parental Involvement in the Pre-Kindergarten Classroom*. <https://eric.ed.gov/?id=ED519173> adresinden erişildi.
- Smith, T.C. (2008). *An examination of the parental involvement factor on reading achievement scores in an inner city school*. Yayımlanmamış doktora tezi, Capella University, Minnesota.
- Tezel-Şahin, F., & Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-31.
- Tichenor, M.S. (2010). Pre-service teachers' attitudes toward parent involvement: Implications for teacher education. *The Teacher Educator*, 33(4), 248-259.
- Toran, M., & Özgen, Z. (2018). Okul öncesinde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar*

Dergisi, 6(3), 229-245.

- Tümkiye, S., & Altunkaynak, M. (2020). Öğretmen adaylarının aile katılımının etkililiği ve aile katılımına yönelik engelleri ile öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki öz-yeterliklerinin ilişkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 604-632.
- Uludağ, A. (2008). Elementary pre-service teachers' opinions about parental involvement in elementary children's education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 807-817.
- Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 719-730.
- Westmoreland, H., Rosenberg, H.M., Lopez, M.E., & Weiss, H. (2009). Seeing is believing: Promising practices for how school districts promote family engagement. Harvard: Family Research Project.
- Williams, T., & Sanchez, T. (2011). Identifying and decreasing barriers to parent involvement for inner-city parents. *Youth & Society*, 45(1), 54-74.
- Yavuz Güler, Ç. (2014). Öğretmen adayları için Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 213-232.
- Yavuzer, H. (1998). Çocuk eğitimi el kitabı. İstanbul. Remzi Kitabevi.
- Zygmunt-Fillwalk, E.M. (2006). The difference a course can make: Pre-service teachers' perceptions of efficacy in working with families. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(4), 327-342.

The Relationship Between Preschool Teacher Candidates' Attitudes Towards Family Participation and Perceived Barriers about Parent Involvement

Özgül POLAT , Ebru AYDIN , Nevin AKARSU 

Introduction and purpose

The quality of parent and teacher interaction during pre-school years is extremely important. Both parents and teachers are willing to work together for the development and education of children in the preschool period, but they cannot achieve this, and there are many obstacles to family participation activities (Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas, 2019; Güzelyurt, Bilge ve Ökten, 2019; Orçan Kaçan, Kimzan, Güler Yıldız ve Çağdaş, 2019; Toran ve Özgen, 2018). Factors that hinder the implementation of family participation studies are called barriers to family participation (Hornby, 2011). Based on the literature, it can be said that teachers' attitudes towards family participation studies are very effective in forming barriers to family participation (Davies, 1988; Mendez, 2010; Morris ve Taylor, 1998). In recent years, there are various studies conducted on the opinions, attitudes or practices about family participation of preschool teachers (Abbak, 2008; Bayraktar, Güven & Temel, 2016; Güzelyurt, Birge & Ökten, 2019; Özyürek, Şalçı, Mamiyev, Çekiç, Sağlam and Nazlı, 2018; Toran & Özgen, 2018; Ünüvar, 2010), and pre-service teachers (Bartan & Aydemir Özalp, 2019; Dönmez & Ramazan, 2017; Tümkaya & Altunkaynak, 2020). In addition, Demircan (2012) examined teachers' perceptions of barrier to family participation, but there was no study examining pre-service teachers' perceptions of barriers towards family participation. Based on this information, the present study aimed to examine the relationship between pre-service pre-school teachers' attitudes towards family participation and their barrier perception towards the participation. More specially, this study attempted to answer the following questions:

1. Are pre-service teachers' attitudes towards family participation and barrier perceptions differ according to their demographic characteristics (parents' education status, having taken any lessons for family participation, receiving pre-school education)?

2. Is there a significant relationship between pre-service teachers' attitudes towards family participation and their barrier perception towards family participation?

Methodology

This study is a descriptive research conducted in relational survey model. In relational survey studies, it is aimed to determine the presence or degree of a change between two or more variables (Fraenkel & Wallen, 2009; Karasar, 2007). In the present study, the relationship pre-school pre-service teachers' attitudes towards family participation and family participation barrier perceptions was examined.

284 pre-service teachers attending the Preschool Teaching program participated in the study. In order to determine whether taking family participation course had a significant effect on teacher candidates' attitudes towards family participation or their barrier perceptions towards family participation, third-year students who had not yet taken the family participation course and fourth-year students who had taken the family participation course were preferred.

In the study, the Personal Information Form developed by the researchers, the Attitude Scale towards Family Participation developed by Yavuz Güler (2014) and the Family Participation Barrier Perception Form of the School-Family Cooperation Teacher Questionnaire developed by Epstein and Salinas (1993) and adapted into Turkish by

Demircan (2012) were used.

During the data collection process, a link was created via Google Form in order to facilitate accessibility to pre-service preschool teachers. As data collection tools, Personal Information Form, Attitude Scale towards Family Participation and Family Participation Teacher Questionnaire-Family Participation Barrier Perception Form were uploaded on the link. The link was transmitted to pre-school pre-service teachers' over the internet and the data was obtained in this way. It takes approximately five to 10 minutes to complete each form. All of the data were collected in about a month and a half.

The data obtained in the research were analyzed through the SPSS 21 package program. In the analyzes, descriptive analysis of the total scores obtained from the Attitude Scale towards Family Participation Scale and the Perception of Family Participation Barrier Form were performed. In accordance with the first question of the study, Mann Whitney U and Kruskal Wallis-H test were applied in order to determine whether the scores differ from demographic characteristics. In accordance with the second question of the study, Spearman correlation analysis was conducted to determine the significance of the relationship between the scores.

Results, conclusion and suggestions

According to the first finding obtained from the study, there is no significant difference in the attitudes towards family participation and barrier perceptions of family participation of pre-service teachers who have taken family participation course in undergraduate education and those who have not yet taken family participation course. Teacher candidates' attitudes towards family participation and barrier perceptions do not show a significant difference according to the education level of the mother. While the father's education level does not make a significant difference in the barrier perceptions of teacher candidates towards family participation, it does create a significant difference in attitudes towards family participation. This difference is seen in favor of fathers who are university graduates, among fathers with primary school and below education. According to another finding obtained from the study, the attitudes of teacher candidates who have received pre-school education towards family participation are significantly higher than those who have not received pre-school education. However, having received pre-school education has no effect on the barrier perception towards family participation. According to the second finding obtained from the research, as the positive attitude towards family participation increased, the barrier perception towards family participation decreased; similarly, as the barrier perception towards family participation increased, the positive attitude towards family participation decreased. The results obtained from the research have been discussed based on the relevant literature.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Polat, Ö., Aydın, E. & Akarsu N. (2021). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına Yönelik Tutumları ile Aile Katılımına Yönelik Bariyer Algıları Arasındaki İlişki. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1): 14-27. doi: 10.29228/mutead.2

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Yeme Davranışları ile Anne-Baba İlgisi Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examination of the Relationship Between Eating Behaviors of 5-6 Years Old Children Attending Pre-School Institutions and Mother-Father Child Care Level

Nur Betül KARAASLAN* , Hülya BİLGİN 

ÖZ

Amaç: Araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinden alınan veriler doğrultusunda, çocukların yeme davranışları ile anne-babaların ilgi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır.

Yöntem ve Araçlar: Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel / resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, 5-6 yaş grubu 357 çocuğun anne ve babaları oluşturmaktadır. İlişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çocukların ve ailelerinin demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", çocukların yeme davranışlarını belirlemek için Lynda A. Archer, Peter L. Rosenbaum ve David L. Streiner (1990) tarafından geliştirilen ve Ünlü (2011) tarafından Türkçeye çevrilerek geçerlik güvenirlik çalışması yapılan 'Çocuklarda Yeme Davranışı Değerlendirme Ölçeği' kullanılmıştır. Çocukların anne-babalarının ilgi düzeyini belirlemek için Sucuoğlu, Özkal, Yıldız-Demirtaş ve Güzeller (2015) tarafından geliştirilen "Çocuğa Yönelik Anne-Baba İlgisi Ölçeği" kullanılmıştır.

Sonuçlar: Araştırma sonuçlarına göre; çocuklarda Yeme Davranışı Değerlendirme Ölçeği ile Çocuğa Yönelik Anne-Baba İlgisi Ölçeği anne formu arasında "düşük" bir ilişki bulunmuştur. Çocuklarda Yeme Davranışı Değerlendirme Ölçeği ile Çocuğa Yönelik Anne-Baba İlgisi Ölçeği baba formu arasında ise; sadece okula yönelik ilgi alt boyutu ile davranış alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Dönem Çocuğu, Çocukta Yeme Davranışı, Anne-Baba İlgisi

ABSTRACT

Purpose: The research aims to examine the relationship between the eating behaviours of 5-6 years old children and the parents' child care levels with the data obtained from the parents of 5-6 years old preschool children.

Method and Materials: The sample of the study consists of mothers and fathers of 357 children in the 5-6 age group who attend private / public preschool education institutions affiliated to the Ministry of National Education in Istanbul in 2017-2018 academic year. In the research, relational screening method was used. The "Personal Information Form" prepared by the researcher in order to find, children and parents' demographic characteristics, and "Children Eating Behaviour Evaluation Scale" prepared by Lynda A. et al. (1990) and translated by Ünlü (2011) in order to find children eating behaviour used in the research. "Mother-Father Child Care Scale" created by Sucuoğlu, Özkal, Yıldız-Demirtaş and Güzeller (2015) was used in the research in order to determine mother-father child care scale.

Results: Similarly, there are significant differences in mother-father child care with child age, type of educational institution, age of the father, parents' education level, the mother's employment status, the birth order of child in the family and the marital status of parent. It is observed that there is a "low" correlation between the Child Eating Behavior Evaluation Scale and the Mother-Father Child Care Scale. Between the Child Eating Behavior Evaluation Scale and the Mother-Father Child Care Scale for the father; it is observed that there is a positive "low" level correlation in child sub-dimension school interest with mother's sub-dimension opinion about child's eating behavior.

Keywords: Pre-school Child, Child Eating Behaviour, Mother-Father Child Care

* İstanbul Okan Üniversitesi

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Nur Betül KARAASLAN

E-posta/E-mail: betul.karaaslan@hotmail.com

Geliş Tarihi/Received: 23.02.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 12.05.2021

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2021

GİRİŞ

Sağlıklı bir şekilde büyüyen nesiller, sağlıklı bir geleceğin temelini oluşturur. Çocukların gelişimlerini destekleyen ve onları eğitim hayatına hazırlayan okul öncesi dönem, ileriki yaşlara da yön vereceğinden yaşamın en önemli dönemidir (Kahraman, 2019). Okul öncesi dönem; sıfır-altı yaş kapsayan, çocuğun yaşadığı çevre ile yeni yeni tanıştığı, oyun ve taklit yolu ile çevresindekilerden roller benimsediği bir dönemdir (Arlı, Şanlıer, Küçükkömürler ve Yaman, 2017).

Okul öncesi dönemde yaşamsal öneme sahip, büyüme ve gelişmeyi etkileyen en önemli faktör beslenmedir (Çelikoyar, 1988). Yaşamın sürdürülebilmesi, büyüme, gelişme ve sağlığın korunabilmesi için besin alınması ve alınan besinlerin organizmada kullanılması beslenme olarak tanımlanır (Garipağaoğlu, Saydam ve Gökçay, 2003). Bireyler bu temel ihtiyaçlarını karşılarken çeşitli yeme davranışları ve tutumları sergilerler (Karakuş, Yıldırım ve Büyükoztürk, 2016). Bu dönemde çocuklar, davranışları taklit yolu ile öğrendiği gibi besin alımını da taklit ederler. Anne-babaların hangi besinleri tükettiğini, hangi besinleri reddettiğini gözlemlerler, yani ailedeki bireylerin davranışları paralelinde çocuk da davranış kazanır. Anne-babaların ve çevresindeki kişilerin davranışları, önemsememe, zorlama gibi etkenler çocuğun beslenme davranışlarını etkilemektedir (Arlı ve diğerleri, 2017). Bu yüzden ailenin ve çevrenin çocuğun her davranışı kazanmasında olduğu gibi yeme davranışında da etkili olduğu düşünülebilir.

Aynı zamanda aile, çocuğun ilk sosyalleşme deneyimlerini yaşadığı kurumdur. Çocuğa karşı sergilenen davranış ve tutumlar, ilk yaşantıların temelini oluşturacağından büyük bir öneme sahiptir (Yavuzer, 2011). Anne-babaların hem birbirlerine hem de çocuklarına yönelik ilgi, tutum, davranış, iletişim ve aralarındaki ilişki sağlıklı çocuklar yetiştirmek için önemlidir (Ak, 2018). Bahsedildiği gibi çocukların sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için fiziksel olduğu kadar duygusal ihtiyaçlarının da giderilmesi önemlidir. Çocuk ile zaman geçirmek, ilgi göstermek ve sevgiyi hissettirmek duygusal gelişimlerini desteklemektedir (Öztürk, 2007). Yapılan çalışmalar incelendiğinde anne-baba ilgisinin çocuğu davranışsal ve akademik yönden etkilediği görülmektedir. Anne-baba ilgisinin öğrenim düzeyi, sosyo-ekonomik durum, kültür fark etmeksizin çocuğun olumlu davranış geliştirmesinde, akademik başarısında, özgüveninde, sosyal ve iletişim becerilerinde ve olumlu arkadaş ilişkilerinde etkili olduğu görülmektedir (Englund ve diğerleri, 2004; Fan ve Chen, 2001; Hill ve Craft 2003; Jeynes 2007; Kim, 2002).

Okul öncesi dönem çocuklarının yemek yemeyi düzenli bir alışkanlık haline getirebilmelerinde ailenin tutumu büyük önem taşımaktadır (Köroğlu, 2009), çünkü bu dönemde çocuklar gıda alımının yapılandırılmasında hala anne-babalarına bağımlıdırlar (Ek, 2016). Çocuklar, hayatları boyunca izlerini taşıyacakları sosyo-kültürel değerleri ve beslenme alışkanlıklarını aileden edinir. Dolayısı ile çocuğun yeme alışkanlığını, ailenin yaşam biçimine bakarak değerlendirmek mümkündür (Wisner, 1996). Diğer yandan anne-baba ilgisinin çocuğu davranışsal ve akademik yönden etkilediği vurgulanmaktadır (Chen ve Fan 2001; Craft ve Hill 2003; Englund ve diğerleri, 2004; Jeynes, 2007; Kim, 2002). Bu durumda çocuğun ilk çevresini oluşturan anne-babaların ilgilerinin, çocuğun temel gereksinimlerinden biri olan yeme davranışı üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, 5-6 yaş çocuklarının ebeveynlerinin gözlem ve görüşlerine göre çocukların yeme davranışları ile anne-baba ilgisi arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Anne-babaların çocuk üzerinde ve çocuklarda gelişecek davranışlar üzerinde yadsınamaz bir etkisi olduğu düşünüldüğünde, çocukların yeme davranışları ile anne – babaların ilgi düzeyleri arasında ilişki olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında yeme davranışı ile ilgili çalışmalar bulunmasına rağmen yeme davranışının anne-baba ilgisi ile arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının; anne-babalara ve anne-baba ilgisinin çocuğun yeme davranışlarına etkileri hakkında çalışma yapacaklara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının yeme davranışları ile anne-baba ilgi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren – Örneklem

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini, İstanbul'un Bahçelievler, Güngören, Gaziosmanpaşa ve Küçükçekmece ilçelerinden rastgele seçilen özel ve devlet anaokullarına 2017-2018 eğitim-öğretim yılında devam eden 5-6 yaş çocuklarının ebeveynleri oluşturmaktadır. Örneklemine ise araştırma amacına en iyi hizmet edeceği düşünülen en uygun kişilerin dikkate alındığı (Baştürk ve Taştepe, 2013) bu evrenden “amaçlı örnekleme yöntemi” ile seçilen ve gönüllülük formunu onaylayan 357 çocuğun ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklemim Demografik Bilgilerine Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımı

Özellik	Gruplar	f	%
Çocuğun cinsiyeti	Kız	152	42,6
	Erkek	205	57,4
Çocuğun yaşı	5 yaş	209	58,5
	6 yaş	148	41,5
Kurum türü	Özel okul	184	51,5
	Devlet okulu	173	48,5
Annenin yaşı	21-30 yaş	75	21,0
	31-40 yaş	225	63,0
	41 yaş ve üzeri	57	16,0
Babanın yaşı	21-30 yaş	30	8,4
	31-40 yaş	201	56,3
	41 yaş ve üzeri	126	35,3
Annenin öğrenim düzeyi	Okuryazar	24	6,7
	Ortaokul mezunu	41	11,5
	Lise mezunu	122	34,2
	Ön lisans mezunu	47	13,2
	Lisans mezunu	99	27,7
	Lisansüstü mezunu	24	6,7
Babanın öğrenim düzeyi	Okuryazar	14	3,9
	Ortaokul mezunu	44	12,3
	Lise mezunu	125	35,0
	Ön lisans mezunu	24	6,7
	Lisans mezunu	110	30,8
	Lisansüstü mezunu	40	11,2
Annenin bir iş yerinde çalışma durumu	Çalışıyor	117	32,8
	Çalışmıyor	240	67,2
Ailenin aylık gelir durumu	1500 tl ve altı	15	4,2
	1501-2999 tl	107	30,0
	3000 tl ve üzeri	235	65,8
Ebeveynlerin medeni durumları	Evli	344	96,4
	Boşanmış	12	3,4
	Diğer	1	,3
Toplam		357	100,0

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan çocukların %57,4’ünün erkek, %42,6’sının kız; eğitim gördükleri kurumların %51,5’inin özel okul, %48,5’inin devlet okulu olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan çocukların annelerinin (%63) ve babalarının (%56,3) çoğunluğu 31-40 yaş arasındadır. Öğrenim düzeyleri incelendiğinde hem annelerin hem de babaların (sırasıyla; %34,2 ve %35) çoğunlukla lise mezunu oldukları; annelerin %67,2’sinin çalışmadığı; ailelerin aylık gelirlerinin çoğunlukla (%65,8) 3.000 tl ve üzeri olduğu görülmektedir. Anne-babaların %96,4’ü evlidir.

Örneklem grubunda yer alan 357 çocuğun ikisinin annesi, üçünün babası Çocuğa Yönelik Anne-Baba İlgisi

Ölçeği'ndeki ilgili kısımları işaretlememişlerdir. Bu nedenle Tablo 3, 4, 5 ve 6'da araştırmaya katılan anne sayısı 355, baba sayısı ise 354'dür. Bunun nedeni kişisel bilgi formunda yer alan medeni durum farklılıkları ve çalışmaya dahil olduktan sonra formdaki sorulara cevap almakta zorlanmamız kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE ANALİZİ

Araştırmaya dahil olmaları için seçilen katılımcılara araştırmanın amacı, içeriği ve uygulanacak ölçekler ile ilgili bilgi verilmiş, yazılı olarak da gönüllülük onamları alınmıştır.

Araştırmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır:

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan bu form; çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı, çocuğun okul öncesi eğitimi aldığı kurumun türü, annenin yaşı, babanın yaşı, annenin öğrenim düzeyi, babanın öğrenim düzeyi, annenin çalışma durumu, ailenin aylık gelir durumu, anne-babanın medeni durumu hakkında bilgi almayı amaçlayan 10 sorudan oluşmaktadır.

Çocuklarda Yeme Davranışı Değerlendirme Ölçeği; Archer, Rosenbaum ve Streiner tarafından (1990), Kanada'da geliştirilmiş olan bu ölçek hem normal gelişim gösteren hem de otizm tanısı konmuş 2-12 yaş grubu çocukların yeme davranışlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çocukluk çağı yeme ve yemek zamanı problemlerine yönelik oluşturulmuş 40 maddelik bu ölçek, ebeveynler tarafından doldurulacak şekilde hazırlanmıştır. Ünlü (2011) tarafından uyarlanan bu ölçeğin çalışma grubunu 4-6 yaş dönemi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 322 normal çocuk ve yaygın gelişim bozukluğu olan 24 çocuk oluşturmuştur. Ölçek iki alt boyuttan ve 40 maddeden oluşmaktadır. Birinci alt boyut olan "olumlu yeme davranışları"nın cronbach alpha katsayısı ,790; ikinci alt boyut olan "olumsuz yeme davranışları"nın cronbach alpha katsayısı ,680 dir.

Çocuğa Yönelik Anne-Baba İlgisi Ölçeği; Bu ölçek; Sucuoğlu, Özkal, Yıldız-Demirtaş ve Güzeller tarafından (2015) anne-babaların (okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocuğu olan) çocuklarına yönelik ilgi düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Anne ve babalara yönelik 2 farklı form şeklinde hazırlanmıştır. 5'li likert tipi ölçeğin cevap seçenekleri çok sık (1), sık (2), bazen (3), az (4), hiç (5) şeklindedir.

Geçerlik çalışması kapsamında yapılan faktör analizi sonucunda Ölçeğin Anne İlgisi Formu 34 madde ve 4 alt boyuttan, Baba İlgisi Formu ise 40 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Anne İlgisi Formunun 4 alt boyutu Kontrol Yönelik İlgisi, Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgisi, Okula Yönelik İlgisi, İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgisi olarak belirlenmiştir. Baba İlgisi Formunun 3 alt boyutu ise Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgisi, Kontrol Yönelik İlgisi, Okula Yönelik İlgisi olarak saptanmıştır.

Güvenilirlik çalışması kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları Anne İlgisi Formu'nun toplamı için .91, Baba İlgisi Formu'nun toplamı için .94 bulunmuştur. Ölçeğin Anne İlgisi Formu'nun Kontrol Yönelik İlgisi alt boyutu için Cronbach Alpha katsayısı .88, Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgisi alt boyutu için .87, Okula Yönelik İlgisi alt boyutu için .76, İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgisi alt boyutu için .77 olarak hesaplanırken Baba İlgisi Formu'nun Kontrol Yönelik İlgisi alt boyutu Cronbach Alpha katsayısı .89, Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgisi alt boyutu için .94, Okula Yönelik İlgisi alt boyutu için .85 bulunmuştur (Sucuoğlu, Özkal, Yıldız-Demirtaş ve Güzeller, 2015).

Araştırmada 5-6 yaş çocuklarının ebeveynlerinin gözlem ve görüşlerine göre çocukların yeme davranışları ile ilgili anne-baba ilgileri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analiz tekniği kullanılmıştır.

Araştırma için gerekli etik kurul onayı Okan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan 5-6 yaş grubu çocukların yeme davranışları ile anne-baba ilgileri arasındaki ilişkiye ve demografik bilgilerin yeme davranışları ve anne-baba ilgisine göre dağılımlarına ait bulgular bu kısımda yer almaktadır.

Tablo 2. Çocuklarda Yeme Davranışı Değerlendirme Ölçeğinden Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçeğin Alt Boyutları	N	Min	Max	Ort	SS
Olumlu Yeme Davranışı	357	1,57	5,00	3,64	,58
Olumsuz Yeme Davranışı	357	1,00	3,60	1,94	,46
Toplam	357	1,69	3,73	2,79	,30

Tablo 2 incelendiğinde ölçeğin Olumlu Yeme Davranışı alt boyutundan alınan puanların en düşük 1,57, en yüksek 5,00 olduğu ve bu alt boyuttan alınan ortalama puanların orta düzeyde (3,64) olduğu görülmektedir. Olumsuz Yeme Davranışı alt boyutundan alınan puanlar en düşük 1,00, en yüksek 3,60'dır. Bu alt boyuttan alınan ortalama puanların ise düşük düzeyde (1,94) olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Çocuğa Yönelik Anne-Baba İlgisi Ölçeği Anne Formundan Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçeğin Alt Boyutları	N	Min	Max	Ort	SS
Kontrolle Yönelik İlgi	355	1,00	5,00	1,51	,43
Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi	355	1,00	5,00	1,52	,54
Okula Yönelik İlgi	355	1,00	5,00	2,50	,87
İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi	355	1,00	5,00	2,24	,82
Toplam	355	1,00	5,00	1,94	,50

Tablo 3 incelendiğinde Çocuğa Yönelik Anne-Baba İlgisi Ölçeği Anne Formu'nun tümünden ve alt boyutlarından alınan ortalama puanların düşük olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar; Kontrolle Yönelik İlgi alt boyutu için 1,51, Davranış Geliştirmeye Yönelik ilgi alt boyutu için 1,52, Okula Yönelik İlgi alt boyutu için 2,50 ve İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyutu için 2,24'tür.

Tablo 4. Çocuklara Yönelik Anne-Baba İlgisi Ölçeği Baba Formundan Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçeğin Alt Boyutları	N	Min	Max	Ort	SS
Kontrolle Yönelik İlgi	354	1,00	5,00	2,19	,72
Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi	354	1,00	5,00	2,10	,73
Okula Yönelik İlgi	354	1,00	5,00	3,42	,82
Toplam	354	1,00	5,00	2,57	,64

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin Baba Formu'nun Kontrolle Yönelik İlgi alt boyutundan alınan ortalama puanlar (2,19) ile Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi alt boyutundan alınan ortalama puanların (2,10) düşük düzeyde; Okula Yönelik İlgi alt boyutundan alınan ortalama puanların (3,42) ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Çocuklarda Yeme Davranışı Değerlendirme Ölçeği ile Çocuğa Yönelik Anne-Baba İlgisi Ölçeği Anne Formu Puanları Arasındaki İlişki

Alt Boyutlar		Pearson			
		Kontrolle Yönelik İlgi	Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi	Okula Yönelik İlgi	İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi
Olumlu Yeme Davranışı	R	-,123*	-,013	,102	,032
	P	,020	,801	,054	,554
	N	355	355	355	355
Olumsuz Yeme Davranışı	R	,153**	,157**	,045	,201**
	P	,004	,003	,400	,000
	N	355	355	355	355

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

Tablo 5'e bakıldığında Anne Formu Kontrole Yönelik İlgili alt boyutu puanları ile Olumlu Yeme Davranışı alt boyut puanları arasında "negatif yönlü düşük" düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = -.123, p < .05$); Olumsuz Yeme Davranışı alt boyut puanları ile arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r = .153, p < .01$) görülmektedir. Bu bulgulara göre; aradaki korelasyon düşük seviyede olmasına rağmen annelerin çocuklarını kontrole yönelik ilgi davranışları arttıkça çocukların olumsuz yeme davranışları da artmakta, olumlu yeme davranışları ise azalmaktadır.

Anne Formu Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgili alt boyutundan alınan puanlar ile Olumsuz Yeme Davranışı alt boyutu puanları arasında "pozitif yönlü düşük" düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = .157; p < .01$) olduğu saptanmıştır. Okula Yönelik İlgili alt boyutundan alınan puanlar ile Çocuklarda Yeme Davranışı Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanlar arasında anlamlı bir ilişki ($p > .05$) bulunamamıştır. Anne Formu İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgili alt boyutundan alınan puanlar ile Olumsuz Yeme Davranışı alt boyutu puanları arasında "pozitif yönlü düşük" düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = .201; p < .01$) olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Çocuklarda Yeme Davranışı Değerlendirme Ölçeği ile Çocuklara Yönelik Anne-Baba İlgisi Ölçeği Baba Formu Puanları Arasındaki İlişki

Pearson				
Alt Boyutlar		Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgili	Kontrole Yönelik İlgili	Okula Yönelik İlgili
Olumlu Yeme Davranışı	R	-,093	-,074	,087
	P	,082	,165	,101
	N	354	354	354
Olumsuz Yeme Davranışı	R	-,019	,000	,045
	P	,719	,998	,400
	N	354	354	354

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 6 incelendiğinde Çocuklarda Yeme Davranışı Değerlendirme Ölçeği'nden alınan puanlar ile Çocuklara Yönelik Anne-Baba İlgisi Ölçeği Baba Formu'ndan alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ($p > .05$) olmadığı görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın temel amacı, 5-6 yaş çocuklarının yeme davranışları ile anne-baba ilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmaya 357 çocuğun anne-babası katılım göstermiştir. Çocukların yeme davranışlarını belirlemek için "Çocuklarda Yeme Davranışı Ölçeği" ile anne-babaların ilgi düzeyini belirlemek için "Çocuğa Yönelik Anne-Baba İlgisi Ölçeği" kullanılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde çocukların yeme davranışı ile ilgili çalışmalar bulunmasına rağmen yeme davranışı ile anne-baba ilgisi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Benzer konulu kısıtlı araştırmalara ise sonuç ve tartışma kısmında değinilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada Çocuklarda Yeme Davranışı Değerlendirme Ölçeğinden alınan puanların ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; Olumlu Yeme Davranışı alt boyutundan alınan puanlar en düşük 1,57, en yüksek 5,00'dir; bu alt boyuttan alınan ortalama puanların ise orta düzeydedir. Olumsuz Yeme Davranışı alt boyutundan alınan puanlar ise en düşük 1,00, en yüksek 3,60'dır ve bu alt boyuttan alınan ortalama puanlar düşük düzeydedir. Yeme davranışı; beslenme ihtiyacı karşılanırken sergilenen tutum ve davranışlardır. Bu davranışlar bireyden bireye farklılık gösterebilir (Karakuş ve diğerleri, 2016). Çocukların gelecek yaşantısı ve toplum sağlığı açısından, okul öncesi dönemde edinilen beslenme davranışları ve alışkanlıkları büyük bir öneme sahiptir (Öztürk ve Türker, 2021). Çocuklar için yemek yeme, kendini yönetebilmek adına kaydettiği önemli bir gelişmedir. Yardımsız yemek yiyebilmesi, özerk olabilmesi adına büyük önem taşımaktadır (Yavuzer, 2016). Vücuda yeterli miktarda ve çeşitlilikte ihtiyacı olan enerji ve besin öğelerinin alınamaması yetersiz ve dengesiz beslenmeye sebep olur (Şanlıer, 2007). Bu da çocuğun büyümesinin yanısıra fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimini de olumsuz etkilemektedir. Gelişimin olumlu bir şekilde ilerleyebilmesi için çocuktan sorumlu olan kişinin çocuğun beslenme düzenine ve alışkanlıklarına dikkat

etmesi ve anlatması gerekmektedir (Kahraman, 2019). Ünlü (2011), Çocuklarda Yeme Davranışı Değerlendirme Ölçeği'nin Türk çocuklarına uyarlanması adlı çalışmasında çocuğun sergilediği olumlu yeme davranışını ailenin gelir düzeyi açısından incelemiş, grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını, ancak gelir durumu yüksek olan ailelerin çocuklarının gelir durumu orta ve düşük olan ailelerin çocuklarına kıyasla daha olumlu yeme davranışları sergilediğini belirtmiştir. Özyürek, Belge ve Özkan (2013), okul öncesi dönem çocuklarının beslenmesi konusunda ebeveyn görüşlerini aldıkları çalışma sonucunda annelerin çocuklarının sağlıklı beslenemediğini, kendilerinin çocuklarının sağlıklı beslenmeleri konusunda bilgisiz olduklarını ve beslenme sorunlarının çözümünde desteğe gereksinim duyduklarını dile getirdiklerini ortaya koymuşlardır.

Bu çalışmada Çocuğa Yönelik Anne-Baba İlgisi Ölçeği Anne Formu ile Baba Formu'ndan alınan puanların ortalamaları ve standart sapma değerleri de incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; Anne Formu'nun tüm alt boyutlarından alınan ortalama puanlar düşük düzeydedir. Baba Formu'nun iki alt boyutundan alınan ortalama puanlar düşük, sadece Okula Yönelik İlgisi alt boyutundan alınan ortalama puanlar orta düzeydedir. Anne-babaların çocuğuna ilgisi; çocuklarına sosyalleşme ve yetiştirilme evresinde destek olması, yardım edici tutum ve davranışlar sergilemesidir, çocukların eğitimsel dönemlerine ve deneyimlerine aktif olarak katılmalarıdır. Ayrıca çocukların başarılı bir eğitim dönemi geçirebilmeleri için ailelerin beklentilerini devam ettirmesi, çocukları ile daha sık iletişim kurması, görüş alışverişi yapması, okula götürmeden önce ödev kontrollerinin yapılması, ailelerin okulda gerçekleşen etkinliklere katılım göstermesi anne-baba ilgisinin boyutları olarak belirtilmektedir (Jeynes, 2007). Okul öncesi dönemde anne-baba ilgisi oldukça önemlidir, çünkü çocuk kendisine uyarıcı bir çevre sunan, sevgi gösteren ve sağlıklı gelişimini sağlayan anne-babaya ihtiyaç duyar (Yavuzer, 2001) ve bu dönemde diğer dönemlere göre gelişim daha hızlıdır (Anderson ve Minke 2007; Berthelsen ve Walker 2008; Jeynes, 2011). Çocukların sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için fiziksel olduğu kadar duygusal ihtiyaçlarının da giderilmesi önemlidir. Çocuk ile zaman geçirmek, ilgi göstermek ve sevgiyi hissettirmek duygusal gelişimlerini desteklemektedir. İlginin çocuğun gelişimi üzerinde etkili olabilmesi tutarlı, sürekli ve kaliteli bir şekilde ortaya konulmasına bağlıdır. Çocukluk döneminde ilgiyi göstermenin en kolay yolu ise çocuğun yaşına ve gelişim özelliğine paralel oyunlar oynamaktır (Öztürk, 2007). Bu araştırmalar çerçevesinde bakıldığında okul öncesi dönem çocuklarının yeme davranışlarını etkileyen olumlu-olumsuz etkenler olduğunu, anne-babaların yeme davranışları üzerinde etkili ve önemli bir faktör oluşturduğu, anne-baba ilgisinin çocuğun birçok gelişim alanı açısından destekleyici ve önemli olduğu görülmektedir. Bozok (2017), yaptığı çalışma sonucunda ilgili babaların çocukların gelişimi yönünden daha sağlıklı ve destekleyici olduğunu belirtmiştir. Ayrıca babaların aileleri ve sosyal çevreleri tarafından desteklendiklerinde ilgili babalık davranışlarında olumlu yönde ilerlemeler olduğunu saptamıştır. Babaların ilgilerini etkileyen faktörlerden birini de çalışma koşulları olarak belirtmiş, uzun ve stresli iş hayatına sahip babaların ilgiye yönelik davranışlarını olumsuz yönde etkilediğini vurgulamıştır. Aktaş (2016), okul öncesi dönem çocukları için aile katılımı beslenme eğitim modelinin geliştirilmesi ve çocukların beslenme bilgi ve davranışları üzerine etkisinin değerlendirilmesi adlı çalışmasında, bazen ve her zaman yemek seçen çocukların istatistiksel oranının %82,4 olduğunu, okul öncesi eğitime başladıktan sonra bu oranın %33,8'inin yemek seçiciliğinin azaldığını belirtmiştir.

Bu çalışmada Çocuklarda Yeme Davranışı Değerlendirme Ölçeği'nden alınan puanlar ile Çocuğa Yönelik Anne-Baba İlgisi Ölçeği Anne Formu'ndan alınan puanlar incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; Kontrole Yönelik İlgisi alt boyutu puanları ile Olumsuz Yeme Davranışı alt boyutu puanları arasında "negatif yönlü düşük" düzeyde anlamlı bir ilişki görülürken, Olumsuz Yeme Davranışı alt boyutu puanları ile "pozitif yönlü düşük" düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgisi alt boyutundan alınan puanlar ile Olumsuz Yeme Davranışı alt boyutu puanları arasında "pozitif yönlü düşük" düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu da saptanmıştır. İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgisi alt boyutundan alınan puanlar ile Olumsuz Yeme Davranışı alt boyutu arasında "pozitif yönlü düşük" düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre annelerin kontrole yönelik ilgisi, ilgilerini geliştirmeye yönelik ilgisi ve davranış geliştirmeye yönelik ilgisi arttıkça çocuklardaki olumsuz yeme davranışları da artmaktadır, yani annelerin kontrole, davranışa ve ilgilerini geliştirmeye yönelik ilgili olmasının çocuğun yeme davranışlarını olumsuz etkilediği söylenebilir. Bunun nedeni, annenin aşırı ilgisine çocuğun olumsuz yeme davranışı ile tepki göstermesi olabilir. Alanyazın incelendiğinde konuyla doğrudan örtüşen çalışmalara rastlanmamakla birlikte farklı yönlerden ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Ogelman (2013), annelerin otoriter tutumları arttıkça, çocukların sosyal becerilerini geliştirme ve okula uyum düzeylerinin azaldığını belirtmiştir. Tuzcuoğlu ve diğerleri (2020), çalışmaları sonucunda annelerin ilgisi arttıkça çocuklardaki saldırganlık yönelimlerinin azaldığını belirtmişlerdir.

Araştırmada, Çocuklarda Yeme Davranışı Değerlendirme Ölçeği'nden alınan puanlar ile Çocuğa Yönelik Anne-Baba İlgisi Ölçeği Baba Formu'ndan alınan puanlar da incelenmiştir. Sonuçlara bakıldığında sadece Okula Yönelik İlgisi alt

boyutu ile Olumlu Yeme Davranışı alt boyut puanları arasında “pozitif yönlü düşük” düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, yani babaların okula yönelik ilgilerinin çocuklarının yeme davranışlarını da olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Hill ve Tyson (2009) yaptıkları çalışmada, anne-babaların çocuklarının okulu ile ilgilenmesi, gönüllü olarak okul aktivitelerine katılması ile çocuğun okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Yine benzer sonuçlara ulaşan Carter (2003), çocukların okul ile alakalı etkinliklerine aktif olarak katılan babaların çocukların okula yönelik daha olumlu tutum sergilemesine, evde ve okul hayatında kendi sorumluluklarını yerine getirmesinde etkili olduğunu savunmaktadır. Green (2001), çocuk ile baba arasında kurulan sıcak ilişkinin, eğitimlerine aktif olarak katılmalarının çocuğun kendine güveninde, akranları ile iyi ilişkiler kurabilmesinde, okulda başarılı olabilmesinde, cinsiyet rollerinin sağlıklı bir şekilde gelişmesinde, ekonomik kaynakları iyi bir şekilde kullanmada etkili olduğunu vurgulayarak benzer sonuçları desteklemektedir. Amato (1994) ise çocuklukta babası ile pozitif ve yakın ilişkiler içinde olan çocukların yetişkinlikte eğitim düzeyinin, iş hayatının, psikososyal durumunun olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymaktadır, yani baba ile oluşturulan olumlu ilişkilerin çocuğun tüm hayatını etkilediği vurgulanmıştır. Dolayısı ile çocuk üzerinde baba ilgisinin çocuğun davranışları, başarısı, gelişimi üzerinde etkili olduğu yapılan çalışmalarla desteklenmektedir. Yapılan bu çalışma ile baba ilgisinin etkili olduğu davranışlardan birinin de çocuğun yeme davranışı olduğu söylenebilir.

- Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında şu öneriler geliştirilebilir:
- Araştırmaya dahil edilen çocukların yaş ranjı genişletilerek sonucun farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir.
- Anne ve babalara açık uçlu sorular yöneltilerek farklı yeme davranışlarını da dile getirmeleri sağlanabilir.
- Araştırma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarla yapıldığından, çocukların öğretmenlerinin de görüşlerinin alındığı farklı bir çalışma düzenlenebilir.
- Okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen çocuklarla da benzer bir araştırma gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Ak, M. (2018). *İlkokul kademesindeki öğrencilerin ebeveynlerine verilecek olan 3 adım anne babalıkta ustalaşma eğitim programının çocuğa yönelik anne-baba ilgisi üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans bitirme projesi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aktaş, Ş. (2016). *Okul öncesi çağ çocuklar için aile katılımı beslenme eğitim modelinin geliştirilmesi ve çocukların beslenme bilgi ve davranışları üzerine etkisinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Başkent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Amato, P. R. (1994). Father-child relations, mother-child relations, and offspring psychological well-being in early adulthood. *J Marriage Fam*, 56(4), 1031-1042.
- Anderson, K. J. ve Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.
- Arabacı, N. ve Ömeroğlu, E. (2013). 48-72 aylık çocuğa sahip anne-babaların çocukları ile iletişimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 41-53.
- Arlı, M., Şanlıer, N., Küçükkömürler, S. ve Yaman, M. (2017). *Anne ve çocuk beslenmesi*. (8. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Baştürk, S., ve Taştepe, M. (2013). Evren ve örneklem. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Berthelsen, D. ve Walker, S. (2008). Parent involvement in their children's educations. *Family Matters*, 79, 34-41.
- Bozok, M. (2017). *Türkiye'de babalığı anlamak serisi-I*. Özel Araştırma Raporu. İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Carter, S. (2003). *Educating our children together: Source book for effective family – school community partnerships*. U.S. Office of Special Educational Programs.
- Coleman, P. K. ve Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children. *Conceptualization, Measurement, and Correlate*, 49(1), 13-24. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00013.x>.
- Çelikoyar, Z. (1988). *Sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir grup kentsel çocuğun beslenme ve gelişim durumları* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Çocuk Sağlığı Enstitüsü, İstanbul.
- Ek, A., Sorjonen, K., Eli, K., Lindberg, L., Nyman, J., Marcus, C. ve Nowicka, P. (2016). Associations between parental concerns about preschoolers' weight and eating and parental feeding practices: results from analyses of the child eating behavior

- questionnaire, the child feeding questionnaire, and the lifestyle behavior checklist. *Plos One*, 11(1), 1-20. Erişim adresi : doi:10.1371/journal.pone.0147257
- Englund, M. M, Luckner, A. E., Whaley, G. J. L. ve Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723-730.
- Erdoğan, Ö. ve Çetinkaya Ş. (2019). *5-6 yaş grubu çocuklarda ebeveyn tutumlarının akran ilişkilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Erol, E. T. (2019). *Anne-baba tutumları ile 5-10 yaş grubu çocukların davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Fan, X. T. ve Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Garipağaoğlu, M., Saydam, R. ve Gökçay, G (2003). *Beslenme sorunu olan çocuklara ekip yaklaşımının sonuçları*. 47. Milli Pediatri Kongresi, 3. Milli Çocuk Hemşireliği Kongresi 2. Pediatri Asistanları Kongresi Bilimsel Program ve Özet Kitabı, İstanbul.
- Georgiou, St. ve Tourva, A. (2007). Parental attributions and parental involvement. *Social Psychology of Education*, 10(4), 473-482.
- Green, S. (2001). Creating a father friendly child care environment. *Child Care Centers Connections*. 10(1), 1-4 . Erişim adresi: https://www.fatherhood.gov/sites/default/files/Resource%20Files/e000000534_0.pdf.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hamamcı, Z. (2005). Üç-altı yaşlarında çocukları olan anne ve babaların aile eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 30, 319. Erişim adresi: <http://www.cagdasegitim.org/?set=aylik&arsiv=200504>.
- Hill, N. E. ve Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance: mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 74-83. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.74>.
- Hill, N. E. ve Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. Erişim adresi: <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0015362>.
- İnci, M. A. ve Deniz, Ü. (2015). Baba tutumları ile çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Kahraman, D. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının yeme davranışlarının değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.
- Karakuş, S. Ş., Yıldırım, H. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). Üç faktörlü yeme ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 15(3), 229-237. Erişim adresi: DOI: 10.5455/pmb.1-144.654.0396.
- Kim, E. (2002). The relationship between parental involvement and children's educational achievement in the Korean immigrant family. *Journal of Comparative Family Studies*, 33(4), 529-543.
- Köroğlu, S. (2009). *Okul öncesi dönem 4-6 yaş arası çocuklarda aileden kaynaklanan beslenme bozukluklarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ogelman, H. G., Önder, A., Seçer, Z. ve Erten, H. (2013). Anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarını yordayıcı etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 143-152.
- Öngider, N. (2006). *Evli ve boşanmış ailelerde algılanan ebeveyn kabul veya reddinin çocuğun psikolojik uyumu üzerindeki etkileri* (Doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Öztürk, M. (2007). *Anne, baba ve eğitimciler için çocuk psikiyatrisi*. İstanbul: Uçurtma Yayınları.
- Öztürk, N., ve Türker, P. F. (2021). Okul Öncesi Dönemde Çocuklardaki Farklı Yeme Davranışları ve Ebeveyn Faktörlerinin Bu Davranışlara Etkisi. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi-BÜSBİD*, 6(1), 1 – 14.
- Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 19-34.

- Özyürek, A., Begde Z. ve Özkan, İ. (2013). Okul öncesi dönem çocukların beslenmesi konusunda ebeveyn görüşlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, 2(4), 130-144.
- Sak, R., Şahin Sak, İ.T., Atlı, S. ve Şahin. B.K., (2015). Okul öncesi dönem: anne baba tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 972-991. Erişim adresi: <https://doi.org/10.17860/efd.33313>.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Songül, Y. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların annelerinin ebeveynliğe yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 413-428.
- Sevinç, M. (2006). Okul öncesi eğitim alan çocukların annelerinin okuldan beklentileri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(13), 218-225. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2774/37158>.
- Shapiro, A. D. (1996). *Marital status transitions, father-child relationships, and fathers' psychological well-being* (Doctoral dissertation). University of Texas, Austin.
- Sucuoğlu, H., Özkal, N., Yıldız Demirtaş, V. ve Güzeller, C. O. (2015). Çocuğa yönelik anne-baba ilgisi ölçeğinin geliştirme çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 242-263. Erişim adresi: <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.1-500.012.8605>.
- Şahin, F. T. ve Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 6(3), 395-414. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26111/275098>.
- Tezel Şahin, F. (2003). *Çocuğun gelişimi ve eğitiminde babanın rolü. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. M. Sevinç (Ed.), İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Tudge, J., Hogan, D., Snezhkova, I., Kulakova, N. ve Etz, K. (2000). Parent's child-rearing values and beliefs in the United States and Russia: The impact of culture and social class. *Infant and Child Development*, 9(2), 105-121. Erişim adresi: [https://doi.org/10.1002/1522-7219\(200006\)9:2%3C105::AID-ICD222%3E3.0.CO;2-Y](https://doi.org/10.1002/1522-7219(200006)9:2%3C105::AID-ICD222%3E3.0.CO;2-Y)
- Tunalı, D. (2019). Ebeveynlerin özel kreş ve anaokulu tercihine yönelik tutumlarının konjoint analizi ile incelenmesi. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 11(20), 162-171. Erişim adresi: <https://doi.org/10.20990/kilisiibfakademik.446773>.
- Tuzcuoğlu, N., Cengiz, Ö. ve Küsmüş, G. İ. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile annelerinin ilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 3-28.
- Uzun, H. ve Baran, G. (2019). Babaların okul öncesi dönemdeki çocuklarıyla ilişkisinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-60.
- Ünlü, H. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklar için yeme davranışı değerlendirme ölçeğinin Türk çocuklarına uyarlanması* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Wisner, L., Peindl, S. ve Hanusa H. (1996). Effect child bearing on the natural history of panic disorder with comorbid mood disorder. *J Affect Disord.*, 41(3), 173-180. Erişim adresi: [https://doi.org/10.1016/S0165-0327\(96\)00069-9](https://doi.org/10.1016/S0165-0327(96)00069-9).
- Yavuzer, H. (2001). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunuzun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2011). *Çocuk psikolojisi*. (33. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2016). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Examination of the Relationship Between Eating Behaviors of 5-6 Years Old Children Attending Pre-School Institutions and Mother-Father Child Care Level

Nur Betül KARAASLAN , Hülya BİLGİN 

Introduction and Purpose

The research aims to examine the relationship between the eating behaviours of 5-6 years old children and the parents' child care levels with the data obtained from the parents of 5-6 years old preschool children attending preschool education institutions.

Literature Review

The attitude of parents has great importance for preschool children to have regular eating habit (Köroğlu, 2009). This is because during this period, children are still dependent on their parents in food intake (Annex, 2016). Children acquire socio-cultural values and nutritional habits from their families, which they will carry their traces throughout their lives. Therefore, it is possible to evaluate the eating habits of the child by looking at the lifestyle of the parents (Wisner, 1996). On the other hand, it is also emphasized that the child is affected behaviorally and academically by the parent's care (Chen & Fan 2001; Craft & Hill 2003; Englund et al., 2004; Jeynes, 2007; Kim, 2002). Considering that parents have an undeniable effect on the child and the child behaviors, it is thought that there would be a relationship between children's eating behaviors and parents' care levels. The problem sentence of the study is to examine the relationship between the eating behaviors of 5-6 year old children attending preschool education institutions and their parents' care levels.

Methodology

The sample of the study consists of mothers and fathers of 357 children in the 5-6 age group who attend private / public preschool education institutions affiliated to the Ministry of National Education in Istanbul in the 2017-2018 academic year. In the research, relational screening method was used. The "Personal Information Form" prepared by the researcher in order to find, children and parents' demographic characteristics and "Children Eating Behaviour Evaluation Scale" prepared by Lynda A. Archer, Peter L. Rosenbaum, David L. Streiner (1990) and translated by Ünlü (2011) in order to find children eating behaviour used in the research. The Cronbach's Alpha values were found as 0.81. "Mother-Father Child Care Scale" created by Sucuoğlu, Özkal, Yıldız-Demirtaş and Güzeller (2015) was used in the research in order to determine mother-father child care scale. The Cronbach's Alpha coefficient for the mother's care is 0.91 and 0.94 for the father's care. In regards to data analysis, Independent Groups T Test, The One-Way Analysis of Variance (ANOVA) and Mann Whitney-U test were used.

Result, Conclusion and Suggestions

According to the results of the research: It is observed that there is a "low" correlation between the Child Eating Behavior Evaluation Scale and the Mother-Father Child Care Scale. According to this relationship, while negative "low" level correlation has found between the mothers' sub-dimension control scores and children's positive eating behavior scores ($r = -.123$; $p < .05$), it is observed that there is a positive "low" level correlation between the mothers' sub-dimension control scores and the negative eating behavior scores, ($r = .153$; $p < .01$). It is also observed that there is a positive "low" level correlation ($r = .157$; $p < .01$) between the scores of the mothers' sub-dimension care scores in behavior development and the children's negative eating behavior scores. Additionally, it is observed that there is a

positive “low” level correlation ($r = ,201$; $p < .01$) between mothers’ sub-dimension in care development and children’s negative sub-dimension eating behavior.

Between the Child Eating Behavior Evaluation Scale and the Mother-Father Child Care Scale for the father; it is observed that there is a positive “low” level correlation ($r = ,120$; $p < .05$) in child sub-dimension school interest with mother’s sub-dimension opinion about child’s eating behavior.

Although there are studies on eating behavior, there is no study examining the relationship between eating behavior and parental care. For this reason, it is thought that the research will contribute to the literature. Research results expected to contribute to the studies about the effects of parents and parental care on the eating behaviors of the child.

According to the results of the study, the following suggestions can be developed: It can be examined whether the result differs by expanding the age range of the children included in the study. Mothers and fathers may be asked open ended questions to express different eating behaviors. Since the research is conducted with children attending pre-school education institutions, a different study can be organized in which the opinions of the teachers of the children are also taken. A similar research can be conducted with children who do not attend pre-school education institutions. The awareness of parents can be increased by explaining the importance of parental care on the development of the child by educators.

Keywords: Pre-school Child, Child Eating Behaviour, Mother-Father Child Care

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Karaaslan, N.B. & Bilgin, H. (2021). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Yeme Davranışları ile Anne-Baba İlgi Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1): 28-39. doi: 10.29228/mutead.3

60-72 Aylık Çocukların Canlılık Algısı Üzerine Bir İnceleme: Çocuklar Canlı ve Cansız Varlıklar ile İlgili Ne Düşünüyor?

A Study on Perception of Life of 60–72-Month-Old Children: What Do Children Think About Living and Non-Living Things?

Elif ÖZTÜRK* , Meryem TULUM 

ÖZ

Erken yaşlarda doğa ile etkileşimde bulunulması bireyin doğaya karşı farkındalık, bağlılık ve sevgi geliştirmeleri ekolojik sorumlulukların gelişmesine olumlu katkı sağlamaktadır. Fen ve doğa eğitimleri böylece keyifli bir merak dönüşür. Bu noktadan hareketle, bu çalışmanın amacı beş-altı yaş grubu çocukların canlı ve cansız varlık algılarını ve düşüncelerini incelemektir. Yapılan çalışma nitel bir yaklaşım ile ele alınmıştır. Bu nedenle araştırmada fenomenoloji olgu bilim deseni kullanılmıştır. Dolayısıyla, bu araştırmada beş-altı yaş grubu çocuklarının çevrelerinde yer alan canlı ve cansız varlıklara ilişkin algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma grubu otuz çocuktan oluşmaktadır. Çalışmada incelenen olgular hakkında derinlemesine veri toplamak amacıyla ölçme aracı olarak “varlık kartları” ve “görüşme formu” kullanılmıştır. Çalışma kapsamında toplanan veriler betimsel analiz ile incelenmiştir. Ayrıca, çocukların canlı ve cansız kavramlara yönelik düşüncelerini belirlemek ve canlı ve cansız nesnelere için düşündükleri özellikleri de ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Canlı ve cansız kavramlar ile ilgili çocukların hangi özelliklerine göre bu kavramları canlı ve cansız diye ayırt ettikleri ve bu hususta oluşmuş kavram yanlışları bu araştırma kapsamında yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre, ‘canlılık’ kavramı erken çocukluk döneminde bilimsel anlamda yanlış ve eksik olarak öğrenilebilmektedir. Bunun yanında, özellikle çocukların belirgin bir hareketlilik ve gelişim gösteren hayvanların canlılığını daha kolay kavradığı, ancak bitkilerin canlılığı konusunda hareket etmemesi ve gelişimsel farklılıkların gözlemlenmeyişinden ötürü canlı olarak sınıflandırmakta zorluk çektiği belirlenmiştir. Araştırma sonunda araştırmacı ve eğitimcilere uygun öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Canlı-cansız varlık algısı, çevre ve doğa eğitimi, erken çocukluk eğitimi

ABSTRACT

Interacting with nature at an early age contributes to the development of the individual's awareness, commitment, love and development of nature, ecological responsibilities. Science and nature education turns into an enjoyable curiosity. From this point of view, this main purpose is to examine the condition in early childhood of the perceptions of living and non-living beings of children aged five to six. The study has been handled with a qualitative treatment. Therefore, in this study, it was tried to determine the perceptions of children between the ages of five and six regarding living and non-living things in their environment. The study group consists of thirty children. “Cards” and “interview forms” are used as information tools to collect in-depth data on the phenomena examined in the study. The data collected within the scope of the study were analyzed by content analysis, one of the qualitative research methods. In addition, it was aimed to determine the thoughts of children about living and non-living concepts and to reveal the features they think of living and non-living objects. Concerning the concepts of living and non-living, according to which characteristics children distinguish these concepts as living and non-living, and the misconceptions formed in this regard are included in this study. According to the findings, vitality can be learned erroneously and incompletely in childhood. According to the findings obtained, the concept of “vitality” can be learned incorrectly and incompletely in early childhood. In addition, it has been determined that especially children grasp the vitality of animals that show significant mobility and development more easily, but they have difficulty in classifying them as living because they do not act on the vitality of plants and developmental differences are not observed. At the end of the research, suitable suggestions were made for researchers and educators.

Keywords: Living-non-living being perception, environmental and nature education, early childhood education

* Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Elif ÖZTÜRK

E-posta/E-mail: elifdenizese@yahoo.com

Geliş Tarihi/Received: 26.02.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 03.05.2021

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2021

GİRİŞ

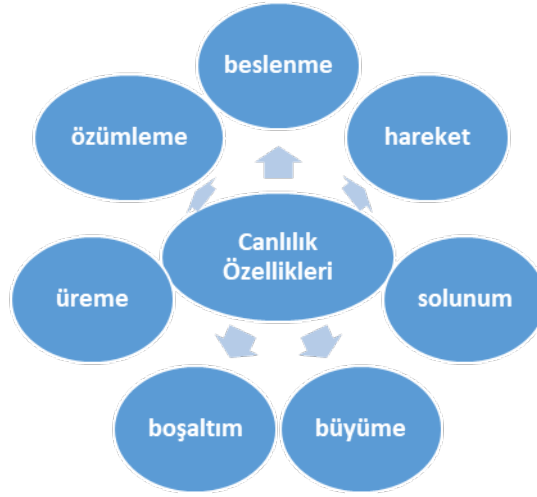
Eğitimin amacı çocuğa bilgi kazandırmak ve öğrendiği bilgileri yaşamında kullanılır hale getirmektir. Bu durumda fen eğitimi çocuğun yaşam becerilerini geliştirmekte önemli rol oynar; çocuğa kendisini korumayı öğretir, bulunduğu yaşam alanını tanımaya yardımcı olur, tehlikeleri daha çabuk fark etmesini ve hazır bulunuşluk durumu sayesinde problemlere çözüm üretmesini sağlar (Şahin, 2000). Erken çocukluk dönemi, çocukların bilimsel süreç ve becerileri kazandıkları deneyimleri yaşadıkları bir dönemdir. Çocukların bu süreçte yaşadıkları deneyimler, bilgilerin ve kavramların kazanılması için uygun ortam oluşturmaktadır (Kıldan ve Pekşan 2009). Okul öncesi dönem fen alanındaki çevre eğitimleri ilk olarak 1982 yılında Jaus tarafından verilmeye başlanmıştır. Çalışmalara bakıldığında (Halmatov ve Ekin, 2017), çocuklarda çevre faktörüne karşı olumlu tutum geliştirilmesinde erken çocukluk döneminin önem taşıdığı belirtilmektedir. Çevreye olan ilgi bebeklik döneminde meraklı arayışlarla başlarken, üç yaşından itibaren çocukların doğa ile etkileşime geçtiği gözlemlenmiştir. Bu noktada ‘formal eğitim destekli çevre eğitimi’ olumlu tutum edinilmesinde önemli rol oynamaktadır (Taşkın, 2004).

Çevre, insanların ve diğer canlıların hayatları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde buldukları ortamdır. Çevre duyarlılığı kazanmış bir çocuk, çevre sorunları karşısında aldığı eğitim desteği ile duyarlı davranarak çözümler üretebilir. Sıfır-altı yaş grubuna verilen formal eğitimde çocuklar doğa ve fen eğitimleri ile tanışır. Çocuk merak duygusuyla sorular sorar ve merakını gidermek için araştırmalar yapar (Kesicioğlu ve Alisinanoğlu, 2009). Bu araştırmalar dokunarak, gözlem yaparak ortaya çıkar; fen ve doğa eğitimleri bu yüzden keyifli bir meraka dönüşür (Erbaş, Ergül, Şimşekli ve Özdilek, 2002). Bunun çocuğun etkileşim içerisinde olduğu çevreye karşı tutumlarını da etkilediği görülmektedir (Kesicioğlu ve Alisinanoğlu, 2009). Çevre eğitimi “doğanın dilinin öğrenilmesi” olarak isimlendirilmekte, doğa ile bir arada gerçekleştirilen eğitimle evrene, yaşama ve olaya farklı bakış açısı geliştirildiği belirtilmektedir (Tülin, 2009).

Okul öncesi çocuklarının dikkatini toplaması için nesnelere ilgilenmeleri gerekir (MEB, 2013). Materyallerin buna yönelik olarak hazırlanması önemlidir, ilgiyi korumak yöntem ve tekniklerle birlikte sağlanır. Fen eğitimi; deney, gezi, gözlem, yansı, haritalar, problem çözme, masa oyuncakları, aktif öğrenme teknikleriyle desteklenir. Günlük olaylar çocukların meraklarını ve ilgisini çekmekte önemli rol oynadığı için buna yönelik etkinliklerle çocukların öğrenmesi amaçlanmaktadır. Çocuklar hem keyifle öğrenir hem de eğlenceli deneyler yapmış olur. Bitki yetiştirmek, yağmur yağdırmak gibi etkinliklerde önemli olan çocuğa uygun materyaller seçerek dikkatleri toplamaktır. Mevsim olayları, hareket olayları, doğadaki devinimsel hareketlilik gibi olaylarda neden sonuç ilişkileri gözlemlendiğinde çocuklar deneyle olayların sıralı oluşumunu daha iyi anlarlar ve birebir tanıklık etmiş olurlar. Araştıran, merak eden, sorgulayıcı kimliğe sahip olan çocuklar oluşur. Buna göre de sorumluluk duygusu gelişir ve çevre duyarlılığı artar (Köşker, 2019). Yaş grubu nedeniyle etkinliklerin ilgi çekici hale getirilmesi çocukların meraklarını gidermesine yardımcı olur. İleriki hayatlarında fene yönelik çalışmalarda keyifle yer alabilirler.

Erken çocukluk döneminde fen konuları ve çevre eğitiminin iç içe olduğu söylenebilir. Bu dönem çevre eğitiminde en çok yer alan kavramlar temelde canlı ve cansız varlıkları barındırmaktadır. Piaget canlı kavramı gelişiminde dört temel unsurun olduğunu belirtir. Birinci olarak üç-yedi yaş arası çocuklarının bir nesneyi canlı olarak düşünmelerine sebep olan basamağın aktivite ve fonksiyonu olmasından kaynaklandığını vurgulamıştır. İkinci basamakta ise yedi-sekiz yaşlarındaki çocukların hareket özelliği olan nesnelere canlı olarak düşündüklerini belirtmiştir. Üçüncü basamakta dokuz-onbir yaş arasındaki çocukların spontane, yani kendiliğinden hareket özelliği kazanmış olan nesnelere canlı olarak düşündüklerini belirtmiştir. Onbir-oniki yaş grubu çocuklarının bitki ve hayvanları canlı varlık olarak düşündüklerini belirtmiştir.

Canlı ve cansız kavramlarını öğrenirken çocuklar bazen yanlışlara düşebilir. Bu, bilginin yanlış aktarılmasından ya da bireyin zihninde bilgiyi yerleştirme yanlışlığından doğmaktadır. Çevre ile etkileşim arttıkça çocuk bilgiyi doğru öğrenmekte ve yeni anlamlar kazandırarak şekillendirmektedir. Canlı ve cansız varlık algılamasında çocuk, tanıdığı nesne hakkında yanlışlığa düşebilir (Yeşilyurt, 2003, 85). Bu yanlışların önlenmesi çocuğun ilk olarak canlılık özelliklerini iyi ve doğru kavrayabilmesine bağlıdır. Bu özellikler canlılığın ortak işlevleri olarak açıklanmaktadır. Buna göre canlılığın ortak özellikleri; *beslenme, hareket, solunum, özümleme, büyüme, boşaltım, üreme* şeklindedir.



Şekil 1. Canlılık Özellikleri

Canlıları öğrenmeye devam ederken karşımıza çıkacak olan bu özelliklerle ilişki kurulmalıdır. Canlıları birbirine bağlayan temelde birbirine benzer kılan ortak bağ olarak bilinmektedir (Eroğlu, 2003). Canlı ve cansız varlıkların birbiriyle etkileşimi sonucu doğal ve yapay ortamlar oluşmaktadır. Doğal bir çevre insanların müdahalelerinin az olduğu doğal ortamın gelişimini değiştirmedikleri bir ortamdır. Yapay çevre ise insani müdahalelerle inşa edilmiş yapılar ortamıdır (Ertan, 1991; 66-68).

Çevre farkındalığı çocuğa önce aileyle kazandırılmakta ve eğitim ile desteklenmektedir (Çabuk, 2001; 40; Tozlu, 1997; 48-50). Çocuklar gördüğü nesnelere anlamlandırmaya çalışırken sorular sorar ve yorumlar yaparlar. Bu esnada düşünme becerileri gelişir. Ayrıca görsel algı sayesinde sanat gelişimi desteklenir. Çevre her çocuğu farklı kılar. Gelişimsel, bilişsel, fiziksel özelliklerinin farklı olması bundan olduğu düşünülebilir. Gözlemler ve iç dünya arasındaki bağlantı sayesinde yansımalar göze çarpar. Farklı coğrafi özelliklere, sosyal faaliyetlere ve kültüre sahip olan çocuklar mekân ve doğa arasında farklı bir iletişim kurmaktadır. Bu da çocukların çevre, canlı, cansız gibi kavramlar arasında farklı bağlar kurmasına yol açabilmektedir. Çocuklar canlı ve cansız kavramlarını öğrenirken bu sözcükleri okuduklarına veya dinlediklerine göre anlam vermek yerine, daha önce edindikleri bilgileri harekete geçirerek algılama yolunu izlemektedir (Stavy ve Wax 1989).

Çocuklar kavramları öğrenirken dinlediği bilgilere göre anlamlandırmak yerine daha önce duydukları bilgileri esas alarak algılamaya çalışmaktadır (Yeşilyurt, 2003; 85). Canlı nesnelere hakkında uluslararası çalışmalar Piaget ile başlayarak diğer uzmanlar tarafından araştırılmaya başlanmıştır. Erken yaşlarda doğa ile etkileşimde bulunulmasının bireyin doğaya karşı farkındalık, bağlılık, sevgi, geliştirmeleri ve ekolojik sorumlulukların gelişmesine olumlu katkı sağladığı bilinmektedir (Ballantyne ve Packer, 2002; Chawla, 2006; Civelek ve Akamca, 2017; Keliher, 1997; Louv, 2010; Özdemir, 2010). Dolayısıyla çocukların hareket algılarının belirlenmesinde doğayla bütünleşik eğitiminin içeriğinin ve sürecinin tasarlanması ve uygulanması çevreye karşı tutumu artıracak ve algılarını güçlendirerek ilginin kalıcı hale gelmesini sağlayacaktır.

Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde özellikle ülkemizde pek fazla çalışmaya rastlanmadığı görülmüştür. Bu noktada çocukların yaşadıkları çevreyi anlamlandırabilmeleri, tanımlayabilmeleri ve yorumlayabilmeleri için bu çalışma gerekli görülmüştür. Bu çalışma, okul öncesindeki beş-altı yaş grubu çocukların canlı ve cansız varlık algılarının okul öncesindeki gelişim durumlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Çocukların canlı ve cansız kavramları hangi özelliklerine göre canlı ve cansız diye ayırt ettikleri bu araştırma kapsamında incelenmektedir. Ayrıca bu çalışmada okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların canlı ve cansız kavramlara yönelik düşüncelerini belirlemek ve canlı ve cansız nesnelere için düşündükleri özellikleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu esnada, çocuklarda bu özellikler hakkında oluşan kavram yanılgıları ele alınmıştır. Çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibidir;

1. 60-72 aylık çocuklar canlı ve cansız kavramlarını nasıl algılamaktadır?
2. Çocuklar yaşadıkları alanda canlı ve cansız varlıkları nasıl ayırt ederler?
3. Erken çocukluk dönemi çocuklarının cansız varlıkları nitelendirmesindeki kavram yanılgıları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Yapılan çalışma nitel bir yaklaşım ile ele alınmaktadır. Nitel yaklaşımların temel amacı algı ve deneyimlerin ortaya çıkmasını sağlamaktır (Tekindal ve Uğuz-Arsu, 2020). Bu tip çalışmalarda yaklaşım bütüncül olarak ele alınır ve birbirleri ile etkileşimleri incelenir. Bu nedenle bu çalışmada fenomenolojik bir yöntem benimsenmiştir. Fenomenoloji, insanların belirli bir fenomen veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve bu fenomeni nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Rose vd., 1995, s. 1124). Fenomenoloji çalışması ayrıca, zihinde var olan yapıyı, merkezi kavramı, deneyimlerin nasıl anlamlandırıldığını ve ilişkilerini incelemektedir. (Christensen ve diğerleri, 2014; Johnson ve Christensen, 2008; Patton, 1990). Bu desen derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmayan olgulara odaklanmaktadır ve her katılımcıdan kendi deneyimlerini kendi ifadeleriyle açıklaması istenir. Dolayısıyla, bu çalışmada beş-altı yaş (60-72 aylık) grubu çocukların çevrelerinde yer alan canlı ve cansız varlıklara ilişkin algıları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda grubunun büyüklüğü; araştırılacak konunun doğası, çalışmanın tasarımı, kapsamı ve verilerin çeşidi göz önünde bulundurularak oluşturulmaktadır. Araştırma sorusu belirlendikten sonra fenomen hakkında fikir verecek katılımcıların popülasyonu ve sayısı belirlenmelidir (Kleiman, 2004, s. 11). Çalışılan konu açık, net ise ve bilgi görüşmelerde kolayca elde edilebiliyorsa daha az katılımcı gerektirmektedir. Bu noktadan hareketle, bu çalışma 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında, Giresun il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir Anaokulunda, okul öncesi dönemde eğitim gören 5-6 yaş grubundaki 30 çocuk ile yapılmıştır. Çalışma grubu 15 kız ve 15 erkek çocuktan oluşmaktadır. Yukarıda bahsedildiği gibi çalışma kapsamına ilkokula başlamadan hemen önceki (60-72 aylık) yaş aralığı alınmıştır. Bu dönemin tercih edilmesinin nedeni ilkokulda görülen derslerdeki bu kavrama ilişkin öğrenme alanları ve konu içeriklerinde bu bilgilerle karşılaşacak ve öğrenecek olmalarıdır.

Veri Toplama ve Analizi

Fenomonolojik çalışmalarda veri oluşturma genellikle derinlemesine ve çoklu görüşmeler kullanılarak yapılmaktadır. Çalışmada incelenen olgular hakkında derinlemesine veri toplamak amacıyla ölçme aracı olarak "varlık kartları" ve görüşme formu kullanılmıştır. Çocukların canlı ve cansız kavramları ile ilgili düşüncelerini belirlemek için kendilerine 12 karttan oluşan ve her bir kartta canlı veya cansız nesnenin bulunduğu (tavşan, köpek, kuş, mantar, çiçek, ağaç, kitap, balon, masa, bulut, bardak, araba) resimler gösterilmiştir. Bu varlıklar seçilirken çocuklara oldukça tanıdık gelen nesnelere ağırlık verilmiştir. Çocukların görüşü alınacak nesnelere her biri çocukların yakın çevrelerine ait, günlük yaşamlarında rast geldikleri canlı ve cansız varlıklar olmalıdır. Hangi sosyokültürel veya sosyoekonomik ortamdaki gelirse gelsin, bu yaşta bulunan çocukların geneli bu varlıkları tanımaktadır. Bunlara ek olarak, çocuklara konuyla ilgili 7 madde içeren açık uçlu sorular sorulmuş ve görüşme yapılmıştır. Nitel araştırmada veri ve betimsel analiz; önceden belirlenmiş bir çevreye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, tanımlanan bulguların yorumlanması şeklinde yapılmaktadır. Betimsel analizin, araştırmacılar için çalışmak istedikleri farklı olgu ve olaylar hakkında özet bilgi elde edebilmeleri için sıklıkla başvurulan bir yöntem olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu analize tabii tutulan bu çalışmaların seçiminde birtakım ölçütler belirlenmiştir. Betimsel analiz var olan durumu olduğu şekilde ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla, çocuklardan gelen görüşler olduğu haliyle yansıtılmaktadır.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmaların geçerliği ve güvenirliliği için farklı ölçme yöntemleri bulunmasına rağmen nitel araştırmalarda kesin bir geçerlik ve güvenirlilik tespiti yapmak mümkün olmamaktadır (Baltacı, 2019, s. 380). Ancak doğru bilgiye ulaşma konusunda gereken önlemlerin alınması geçerliliğin sağlanmasında ve araştırma sürecinin ve verilerinin açık ve ayrıntılı bir şekilde yani bir başka araştırmacının değerlendirmesine imkân verecek şekilde tanımlanması da güvenirliliğin sağlanmasında, nitel araştırmacının karşılaması gereken önemli beklentilerdir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 284-285). Nitel çalışmaların geçerliliği sağlaması verilerin ayrıntılı bir tablo ile sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda araştırmanın amacı uygun sorulara yanıt alınmaktadır ve bulguların verileri derinlemesine raporlandırılabilir. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak adına bir diğer yöntem de çeşitlemedir (Seggie ve

diğerleri, 2017; Oppermann, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda derinlemesine bilgi edinilen durum çalışması veri toplama sürecinde önemli yer almaktadır.

Veri toplama araçlarının kapsam geçerliliğini sağlamak için alanda iki akademisyen ve bir okul öncesi öğretmeni olmak üzere üç uzmanın görüşleri alınmıştır. Ayrıca, erken çocukluk dönemi çocuklarının heyecan duyabileceği durumlar göz önünde bulundurularak etki altında kalmayacakları bir ortamda bizzat öğretmen tarafından uygulanarak çocuk ve öğretmen dışında kimsenin bulunmadığı ortamda uygulanmıştır. Çocukların cevapları öğretmenin defterine tamamıyla not edilmiş olup, görüşmeler ses kaydına alınmıştır.

BULGULAR

Bu çalışma, erken çocukluk dönemindeki beş-altı yaş grubu (60-72 aylık) çocukların canlı ve cansız varlık algılarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Beş-altı yaş grubu çocukların canlı ve cansız kavramlara yönelik düşüncelerini belirlemek ve canlı ve cansız nesnelere için düşündükleri özellikleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu esnada, çocuklarda bu özellikler hakkında oluşan kavram yanılgıları ele alınmıştır. Çocuklara yöneltilen sorularla görüşme yapılmış ve 12 maddelik formdan elde edilen veriler tablolar halinde ayrı ayrı incelenmiştir.

60-72 Aylık Çocukların Varlıkları Canlı-Cansız Olarak Tanımlaması

Çocuklara ilk olarak varlık kartları gösterilmiştir. Kartlar üzerinde gösterilen varlıkların canlı mı yoksa cansız mı olduklarına dair verdikleri cevaplara ait frekans dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. 60-72 aylık çocukların varlıkların canlı-cansız olma durumu ile ilgili cevaplarına ilişkin frekans dağılımları

Varlık	Canlı	Cansız	Yorumsuz
Kuş	29	1	0
Tavşan	27	1	2
Köpek	25	2	3
Balon	21	9	0
Çiçek	13	17	0
Mantar	9	20	1
Ağaç	9	18	3
Bulut	5	23	2
Araba	5	20	5
Kitap	4	24	2
Masa	4	26	0
Bardak	0	26	4

Tablo 1 incelendiğinde, çocukların çoğu kuş, tavşan ve köpeği canlı varlıklar olarak yorumlamışken, yine çoğu çocuk balonun canlı olduğunu düşünmüştür. Öte yandan, araba, kitap, masa ve bardak da çocukların çoğunluğu tarafından cansız varlıklar olarak yorumlanmıştır. Bazı varlıklar için ise canlı ya da cansız olduklarına dair yorum yapılamadığı durumlar da tabloda gösterilmiştir. Çocukların Tablo 1’deki varlıklara ilişkin verdikleri cevaplar ışığında Tablo 2’de canlı-cansız varlıkları doğru fark etme sayıları ayrıca gösterilmiştir.

Tablo 2. 60-72 aylık çocukların varlıkların canlı-cansız olma durumu ile ilgili doğru cevaplarına ilişkin frekans dağılımları

Canlı Varlıkları Bilen Çocuklar		Cansız Varlıkları Bilen Çocuklar	
Kuş	29	Bardak	26
Tavşan	27	Masa	26
Köpek	25	Kitap	24
Çiçek	13	Bulut	23
Mantar	10	Araba	20
Ağaç	9	Balon	9

Tablo 2’ye göre, çocukların çoğu kuş, tavşan ve köpeğin canlı olduğunu ifade ederken, grubun yaklaşık yarısı çiçek ve mantarın canlı olduğunu düşünmüştür. Ağacın canlı varlık olduğunu düşünen ise azınlıktadır. “Ağaç nasıl canlı

olsun, öylece duruyor. (Ahmet)” yorumunu yapan çocuk hareketsiz varlığı cansız olarak düşünmüştür. Öte yandan, çocukların çoğu cansız varlıkları doğru nitelendirmiş, ancak balonun cansız olduğunu düşünen azınlıkta kalmıştır. Bu hususta, *“balon bir yerden bir yere hareket ediyor, uçabiliyor, o yüzden canlıdır. (Ece)”* diyen çocuklardan birinin bu görüşü balonun neden canlı olarak görüldüğünü açıklar niteliktedir. Yani ‘hareket etme’ canlılıkla ilişkilendirilen bir özellik olarak görülmüştür. Diğer taraftan öğrencilerin canlı – cansız varlıkların kıyaslanmasına ilişkin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar aşağıda sunulmuştur.

60-72 Aylık Çocukların Varlıkların Canlılık Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Bir varlığın, organizma yani canlı sayılabilmesi için bazı özellikleri bulundurması gerekmektedir. Çalışmanın başında belirtildiği gibi günümüzde canlılık özellikleri *beslenme, hareket, solunum, özümleme, büyüme, boşaltım, üreme* şeklinde tanımlanmaktadır. Araştırma sürecinin diğer bölümünde, çocuklara varlıklar ve bu canlılık özellikleri hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak adına açık uçlu sorular sorulmuş ve görüşme yapılmıştır. Çocuklardan gelen yanıtlar ışığında, 60-72 aylık çocukların varlıkların canlı-cansız kıyaslaması ile ilgili verdikleri cevaplara ilişkin frekans dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 60-72 aylık çocukların varlıkların canlı-cansız kıyaslaması ile ilgili verdikleri cevaplara ilişkin frekans dağılımları

Sorular	f	f
Tavşan mı yoksa masa mı canlıdır? Neden?	Tavşan 28	Masa 2
Balon mu yoksa ağaç mı cansızdır? Neden?	Ağaç 10	Balon 17
Hangisi hareket eder? Kuş mu, kitap mı?	Kuş 29	Kitap 1
Bardak mı yoksa çiçek mi cansızdır? Neden?	Çiçek 6	Bardak 23

Tablo 3 incelendiğinde, öğrenciler tavşanın canlı olduğunu söylerken sadece birkaçı masanın canlı olduğunu düşündüğü görülmektedir. Tavşanı canlı olarak düşünen çocukların çoğu ‘tavşanın zıplaması, havuç yemesi, koşması, hayvan olması’ gibi nedenler belirtmiştir. Masanın canlı olarak seçilmesinin nedenleri ise *“masanın sandalyesi vardır, masada yemek yiyebiliyoruz”* şeklinde belirtilmiştir. Balon veya ağacın cansız olup olmadığına ilişkin verilen cevaplara bakıldığında, çocuklar ağacın cansız olduğunu düşünürken, birçoğu da balonu cansız olarak düşünmektedir. Çocukların azınlıkta olan grubu ise ikisinin de cansız olduğunu düşünmektedir. Balonu cansız olarak düşünme nedenleri arasında “balonun kendi kendine havalanması, rüzgâr da kendiliğinden uçuşması, renkli olması” gibi ifadeler yer alırken; ağaca cansız demelerinin başlıca nedenleri “ayaklarının olmaması, kollarının olmaması, sonbaharda yapraklarını dökmesi” şeklinde bulunmuştur.

Diğer yandan, kuş ve kitaptan hangisinin hareket ettiğine dair verilen cevaplara bakıldığında çocukların neredeyse tamamı kuşun hareket ettiğini söylerken, sadece bir çocuk kitabın hareket ettiğini söylemektedir. Kuşun canlı olduğunu gösteren sebepler arasında *“gözleri var, uçar, konuşur, yemek yer”* ifade edilirken, *“kitabı alıp okuruz”* söylemi kitabın hareket nedeni olarak belirtilmiştir.

Son olarak, bardağın mı yoksa çiçeğin mi cansız olduğu sorusuna, çocuklar çiçek cevabını verirken, çoğunluk bardağın cansız olduğunu düşünmektedir. Sadece bir çocuk her iki varlığın da cansız olduğunu belirtmiştir. Çiçeği cansız seçme nedenleri arasında *“ayakları yok, koklamamız gerekiyor, köyde yaşadığından dolayı koparılır”* ifadeleri yer alırken, *“yüzü yok, ağzı yok, bardak konuşamaz, onda su içeriz, çay içeriz, bıraktığımız yerde durur”* gibi sebepler bardağın cansız olduğu ile ilgili gösterilmiştir. Her ikisinin cansız olduğunu söyleyen çocuk ise nedenini *“ikisi de cansızdır gözleri ve ağzı yok”* şeklinde ifade etmiştir. Öte yandan, yalnızca çiçek kart üzerinde gösterildiğinde çocukların tamamından yarısından fazlası çiçeğin cansız olduğunu, kalan kısmın ise canlı olduğunu düşünmektedir. Çiçeğin canlılık belirtileri için *“sallanıyor, rüzgârda hareket etmesinden kaynaklı, çiçekler açarlar, sularız, su içiyor”* gibi ifadeler belirtilmiştir.

Devamında, çocuklara diğer bazı varlıkların canlılık özelliklerine ilişkin açık uçlu sorular sorulmuştur. Bu sorularla çocukların; bir arabanın büyüüp büyümediği ve sebebi, bulutun neden canlı veya cansız olduğu ve köpeğin hangi özelliklerinden dolayı canlı ya da cansız olarak düşündükleri irdelenmeye çalışılmıştır. Çocuklardan gelen yanıtlar incelendiğinde; bazı çocuklar arabanın büyüdüğünü söylerken, çocukların çoğunluğu arabanın büyümediğini dile getirmiştir. Arabanın büyüdüğünü söyleyen çocukların nedenleri arasında *“insanlar gibi büyür, yavaş yavaş büyür, büyük olduğu için büyümüş olur”* yer alırken, *“yemek yemezler, benzin ile çalışırlar, büyüüp gelişmezler, sıradan bir*

araba, bazen büyükleri olur bazen küçükleri olur o yüzden büyümeyiz, gelişip büyümeyiz çünkü onları bir yerden alırız” gibi nedenler arabanın büyümediğini söyleyen çocuklara aittir.

Bulut ile ilgili verilen cevaplar incelendiğinde, cansız varlık olması frekansının çoğunlukta olduğu ve bunun nedenleri arasında “yağmur yağdırması, gökyüzünde olması, yüzü olmaması, konuşamaması, yürüyememesi, koşamaması” yer alırken; bazı çocuklar bulutun canlı olduğunu dile getirip (f=8), nedenlerini ise “yağmur yağdığı zaman hareket eder, havada olduğu için canlıdır, havada gezer” şeklinde belirtmişlerdir. Son olarak, çocukların tamamı köpeğin canlı olduğunu söylemişlerdir. Canlılığın başlıca belirtileri için ise “hareket eder ve tepki verir, ısırır, havlar, sahibi olduğumuzu bilir, yavruları vardır” gibi ifadeler yer almaktadır.

Çocukların canlı varlıkları neden canlı gördükleri ve dolayısıyla, canlılık özellikleri hakkındaki görüşlerinin sınındığı sorular ile ilgili bulgular Tablo 5’te sıralanmıştır. Bu noktada çocukların canlı-cansız varlık algısına ilişkin kavram yanılgıları da görülmektedir.

Tablo 4. 60-72 aylık çocukların varlıkların canlılık özellikleri olarak düşündükleri durumlarla ilgili verdikleri cevaplara ilişkin frekans dağılımları

Canlılık Özellikleri	f	%
Hareket	30	100
Tepki verme	27	90.00
Beslenme	26	86.60
Büyüme	23	76.70
Solunum	3	10.00
Üreme	1	3.30
Boşaltım	0	0
Ses verme	30	100
Zıplama	24	80.00
Koşma	19	63.30
Gökyüzünde olma (yüksekte)	17	56.70
Rüzgârda uçma	14	46.70
Yağmur Yağması	13	43.30
Gözlerinin olması	12	40.00
Ondan su içilmesi	11	36.70
Ağzı olması	6	20.00
Çiçeğin Sallanması	6	20.00
Tekerleği olması	5	16.70
Renkli olması	3	10.00
Sulanması	3	10.00
Balonun Patlaması	2	6.60
Tavşanı Allah’ın yaratması	1	3.30

Tablo 5’e göre, tüm çocuklar **hareket** özelliğini canlılık özelliği olarak düşünmektedirler. Canlılığın en önemli özellikleri olarak hareket olarak belirlenmesi hareket etmeyen nesnelere cansız olarak nitelendirilmesi gibi kavram yanılgıları belirgin bulgular yer almaktadır (Topsakal, 2009). Bunun yanında çocukların büyük bir çoğunluğu **tepki verme** ve **beslenme** özelliklerini canlılık özelliği olarak düşünürken; yalnızca bir çocuktan **üreme** yanıtı alınmış ve hiçbir çocuktan **boşaltım** ile ilgili bir cevap alınamamıştır. Bu durumun ülkemizde yapılan benzer bir çalışmayla aynı şekilde algılandığı görülmektedir (Bahar ve diğerleri, 2002). Daha açıklayıcı ve anlaşılır olması açısından çocukların canlılık özelliği konusundaki görüşleri aşağıda Şekil 2’deki görsel formuna dönüştürülerek sunulmuştur.



Şekil 2. Çocukların Canlılık Özelliği ile ilgili Düşünceleri

Şekil 2’de, verilen yanıtlar arasında belirlenen canlılık özelliğine ilişkin çocukların düşünceleri gösterilmektedir. Bilimsel yedi temel canlılık özelliğinin dışında ses verme, zıplama, koşma, uçma, organa sahip olma gibi özellikler de canlılık özelliği olarak belirtilmiştir. Elde edilen bulgularda yine canlılığa ait belirgin özelliklerin hareket etme, konuşma, nefes alma olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan az sayıda çocuk, diğer varlıkların ağzının olması, sallanması, tekerleği olması, renkli olması, sulanması ve ondan su içilmesi gibi durumları canlılık özellikleri kategorisinde değerlendirmiştir. Çocukların bitkiler konusunda meraklı oldukları görülmektedir (Kahraman ve diğerleri, 2015). Ancak çalışmaya dahil olan çocukların bitkilerin canlılıklarına ilişkin tereddüt ve yanılgıları olduğunu gözlemlemektedir.

Araştırma verilerine bakıldığında grubun canlı ve cansız özellikleri bilimsel açıdan tam kavrayamadıkları görülmektedir. Görüşlerden elde edilen verilerde dikkati çeken bir başka husus, çocukların boşaltım işlevini canlılık özelliği olarak tanımlamamış olmasıdır. Yani bir diğer deyişle, erken çocukluk döneminde çocuklar boşaltım işlevini bir canlılık özelliği olarak henüz algılayamamış olabilirler. Bunun nedeninin, bu yaş grubundaki çocukların içinde bulunduğu bilişsel dönem olduğu düşünülmektedir. Örneğin, bir bitkinin kendisi gibi boşaltım yaptığını göremeyen çocuk böyle bir işlevi henüz algılayamamaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yurt dışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalara göre çocukların çevre algılarını etkileyen birçok faktör olduğu ifade edilmektedir. Yaş, ekonomik durum, cinsiyet, eğitim durumu gibi faktörler davranışları ve tutumları etkilemektedir (Taşkın, 2004). Dolayısıyla, bu durumun doğaya ilişkin farkındalıkları etkilediği de düşünülebilir. Bu çalışma, erken çocukluk dönemi beş-altı yaş (60-72 aylık) grubu çocuklarının canlı ve cansız kavramlarını nasıl algıladığını öğrenmek amacıyla yapılmıştır.

Erken çocukluk dönemi çocuklarının çevre algılarının fen eğitimi ile birlikte bilişsel ve duyuşsal alanda gelişimleri görülmektedir. Çocukların olumlu tutum geliştirmesinde 3-6 yaş arası etkinliklerin faktörü yüksektir. Çevre erken çocukluk dönemi için önemli bir faktördür. Yapılan çalışmanın beş-altı yaş grubu çocuklarında algıları canlılık ve cansızlık özellikleri ile sınırlamalarında hareketlilik ve hareketsiz olma özellikleri dikkat çekmesi sebebiyle araştırma birçok nesne ile ele alınmıştır. Bu çalışmaya göre, çocukların canlılık özelliğine ilişkin bazı yanlış kavram ya da eksik bilgiye sahip olduğu görülmektedir. Çocukların bu konuda yaşa bağlı bir gelişim gösterdikleri fakat yanlış kavramlara veya eksik bilgilere de sahip olduğu (örneğin; ağaç ve çiçek konusunda) açıkça belirlenmiştir.

Çalışmanın ilk problemi erken çocukluk dönemi beş-altı yaş grubu çocuklarının canlı ve cansız kavramlarını nasıl tanımlamakta olduğu üzerinedir. Elde edilen bulgular ışığında, çalışma grubunda yer alan bazı çocukların canlı-cansız kavramlarını karıştırdıkları (bkz. Tablo 2 ve Tablo 3) görülmektedir. Çocuklar bir varlığın canlı olup olmadığını düşünürken, canlandırdıkları ve ilk akla gelen canlılık belirtisinin hareket ve beslenme özelliği olduğu, ‘neden?’ sorusuna verilen yanıtlardan anlaşılmaktadır. Çocukların çevrelerindeki varlıklara ‘canlı’ derken, bu kavrama

verdikleri anlam farklı olabilmektedir. Örneğin, onlara göre çiçek ve balon canlıdır. Bazı çocuklar çiçek ve balonun canlı olduğunu savunurken, canlıların temel karakteristik özelliklerini (*hareket*) öne sürmektedirler. ‘Balon’ ve ‘çiçeğin’ uçuyor veya sallanıyor olması varlık için canlı sonucuna ulaşmalarına sebep olduğu görülmektedir.

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular, çocukların okul öncesi dönemde canlı varlıkların kolay fark edilmesinin *büyüme, hareket, beslenme* özelliklerinden kaynaklandığını göstermektedir. Varlıklara göre sorulan kartlarda çocukların hayvanları sınıflandırması daha kolay sağlanmaktayken, bitki üzerinde daha fazla düşündükleri görülmüştür. Bir başka deyişle çocuklar, bu varlıkları sınıflandırmakta zorlanmışlardır. Onlar için cansız varlıkların ve bitkilerin ağzı, gözü, yüzü, ayağı olmadığı için canlı olarak düşünülmemektedir. Stavy ve Wax (1989) çalışmasında bitkilerin canlılık özelliklerinin bilinmesiyle hayvanlara verilen canlılık özelliği aynı şekilde sınıflandırıldığını belirtmektedir. Hayvanları canlı olarak temsil eden tavşanın; hareketli olması, çevrede rahatlıkla görülebilmesi, zıplaması, yemek yemesi gibi özellikler onun canlı olarak seçilmesini sağlamaktadır. Bu noktada, çocukların canlı-cansız varlık bilgilerinde karışıklık olduğu görülmektedir. Çocukların canlı varlıkları kolay seçebilmesinin genel olarak duyu organlarının ve belli varlıkların vücut özelliklerinin olması canlı olarak nitelendirmelerini sağlamaktadır.

Araştırmanın bir diğer alt problemi çocukların yaşadıkları alanda canlı ve cansız varlıkları nasıl ayırt ettiğini sorgulamaktadır. Çalışma grubunda yer alan çocukların verdiği yanıtlara bakıldığında; canlılık özelliklerinde *hareketi, büyümeyi, beslenmeyi ve solunumu* büyük oranda fark ettiği ancak *üremeyi ve boşaltımı* fark etmediği görülmektedir. (Bkz. Tablo 6). Bu sonuç daha önceki bazı çalışmalarla benzeşmektedir (Bahar ve diğerleri, 2002; Laurendeau ve Pinard, 1962; Yeşilyurt, 2003; Zogza ve Papamichael, 2000). Bahar ve diğerleri (2002) ve Aksu (2013) çalışmalarında yer alan okul öncesi çocuklarının yarısının güneşin hareket etmesinden dolayı onu canlı olarak kabul ettiğini belirtmiştir. Çocuklar güneşin sabah doğması, akşam batması, etrafa ısı ve ışık ve ışık vermesi gibi fiziksel özelliklerini ifade ederek, bu özelliklerinden dolayı güneşi canlı olarak düşünmüştür. Çocuklarda canlılık ve gelişim kavramları araştırmalarda da görüldüğü üzere hareket kriterleri üzerine yapılmaktadır. Cansız nesnelere canlılık özelliği kazandırılması “animiz”, cansız varlıkları nedensel akıl yürütme olarak analiz edilmektedir. Yorek ve arkadaşları (2009) araştırmasında çocukların hareket kavramını animistik düşünce ile bağdaştırmaktır. Canlı ve cansız varlıkları ayırt etmek için kendilerinin düşündüğü bazı özellikler bulunduğu söylenebilir. Bu özellikler duyu özellikleri ve canlılık özelliklerinde hareket ve büyümeyi ele alsa bile içlerinde, yaratıcı tarafından yaratılmak gibi, farklı örnekler de yer almıştır. Varlığın renkli olması, zıplaması, gözü olması, ağzı olması, rüzgârda uçması, koşması, gökyüzünde olması, patlaması, sulanması, ondan su içilmesi, yağmur yağması, çiçeğin sallanması, tekerleği olması özellikleri çocukların çevrelerinde rastladıkları olaylara dikkat ettikleri ve bu özelliklerin canlı ve cansız ayırt edici özelliği olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Örneğin, köpeğin yavruları olduğunu bilen çocuk üreme hakkında fikir üretememektedir.

Bu çalışmanın son alt probleminde erken çocukluk dönemi beş-altı yaş grubu çocuklarının cansız varlıkları nitelendirmesindeki kavram yanlışları olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Çocukların canlı olan varlıkları cansız olarak sınıflandırmasında duyu organları olmadığından, gereksinimler için kullanılmasından ve çevrelerinde görülen günlük olaylardan yola çıkılarak özellikle üç varlığa verilen cevapların bitki ve mantar grubu varlıklarına verilen ortak cevap olmasından dolayı cansızlık özelliği olarak düşünmüşlerdir.

Çocukların genel olarak bu kavramlara ait bilginin tam olarak öğrenilememesinden dolayı cevapların okul öncesi çocuğunda netlik kazanmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, çocukların ağaç ve çiçeğin rüzgârda hareket etmelerinden dolayı kavram kargaşası yaşadığı ve yanlış bilgilere sahip olduğu göze çarpmaktadır. Çocuklara bu objelerin canlı olup olmadığı sorulduğunda bazı çocukların cevap veremediği, bazılarının ise “sallanıyor canlıdır, rüzgârda hareket ediyor bu yüzden canlıdır” cevaplarını verdikleri görülmüştür. Mantar için ise çoğu çocukların cansız olarak nitelendirmesi “mantar yeniliyor, toprağın altından çıkıyor” cevapları verilmesi dikkat çekicidir.

Çocukların kendilerine kartlar üzerinde gösterilen resimdeki objelerin canlı veya cansız olduğu konusunda tereddüt göstermeleri ve bazen yanlış cevap vermeleri canlı ve cansız kavramının doğru özelliklerle öğrenilememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bir başka deyişle, ‘canlılık’ kavramı erken çocukluk döneminde yanlış ve eksik olarak öğrenilebilmektedir. Bunun yanında, çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre, özellikle çocuklar arasında belirgin bir hareketlilik ve gelişim gösteren hayvanların “canlılığı” daha kolay olarak kavranırken, bitkilerin canlılığı konusunda hareket etmemesi ve gelişimsel farklılıkların gözlemlenmeyişinden ötürü canlı olarak sınıflandırmakta zorluk çekilmiştir (Richards ve Siegler, 1989). Çocukların farklı hareket türleri arasında ayırım yaptığı ve yaşamla ilişkilendirdikleri hareket türlerinin aslında canlılar için tipik olduğu hipotezini inceledi, değişen çocukların farklı hareket türleri arasında ayırım yaptıkları ve nesnelere yalnızca canlı varlıklara özgü tipik hareket türlerini gösterdiklerinde canlı oldukları sonucuna vardıkları bulundu. Tüm bu sonuçlar ışığında, okul öncesi öğretmenleri

konulara göre daha detaylı gözlemler yapmak için etkinliklerini artırır ve çocuk doğal yaşama daha fazla maruz bırakılırsa bu bilgilerin daha doğru öğrenileceği tahmin edilmektedir.

Erken çocukluk dönemindeki çevre eğitimi genel gelişimden etkilenmektedir. Çevre kavramı bütün unsurları içinde barındırır (Gündüz ve diğerleri, 2017). Çocuktaki çevre algılayışı yetiştikine nazaran daha geniş çerçevede yer alır. Bu süreçte en önemli husus çocuğa yaşadığı alanı kendisine ait olduğu ve ortamın bir parçası olduğunu göstermektir (Tombul, 2006). Erken çocukluk dönemi çalışmaları ve ailelerin tutumu ile çevre bilinci şekillenmektedir. Çevre algısının oluşmasıyla birlikte ayırt etme güçlüğü de azalacaktır. Yapılan çalışmaların anlamlılık kazanması canlı ve cansız nesnelere ayırımı da ortaya koyacaktır (Gülay ve Ekici, 2010).

Çalışma grubunda yer alan çocukların %97'si nesnelere odaklı canlı anlayışına sahiptir. Benzer şekilde Taşkın (2004) çocukların; çevrelerinde ağaç, çocuk, çiçek, kuş, vb. nesnelere canlı ve cansız özelliklerini söylediğini fakat bunu hareket özelliklerine yönelik ifade ettiğini belirtmektedir. Ülkemizde yapılan doğa etkinlikleri doğayı parçalar halinde olarak uygulamakta ve sınırlı ölçüde ele almaktadır. Dolayısıyla, doğa bilincini oluşturmaya yeterli görülmemektedir (Çukur ve Özgüner, 2008). Çocuklar öyle gözlem yaparlar ki tıpkı birer bilim insanı gibi keşfederek ve merak duygusuyla bilim insanlarının izlediği yolu kullanırlar. Çünkü çocuklar gördükleri nesnelere dikkat ettiğinde merak eder ve üzerinde göz gezdirmeye başlarlar ve araştırmaya başlarlar. Merak duygusunun yarattığı sorular çoğalır. Neden? Niçin? Nasıl?.. Etrafta gördükleri nesnelere dokunarak birçok maddeyi birleştirerek sevdiği sonucu ortaya çıkartmaktan keyif alırlar (Erbaş ve diğerleri, 2002). Değerlendirmeler yaparken çocukların bu yönlerini önemsemek önemlidir. Erken çocukluk dönemi doğaya olan sevgi ve doğa bilinci kazandırılması hususunda kritik bir dönemdir. Deneyimler çocukların farkındalık kazanmaları ile empati ve doğa merakını yönlendirici sevgiyle doğa algılarının gelişmesine yardımcı olacaktır. Güler'in (2009) ifade ettiği gibi doğanın anlamı etkileşim halindeyken öğrenilir. Canlılık ve cansızlık özelliklerinin dikkate alınması doğada keşif halinde öğrenilir. Sınıf içinde ve dışında yapılan okul etkinliklerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alanda programın içinde yer alması hem öğrenme hem de yaşam alanında deneyimleme fırsatı verecektir.

ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen bilgiler ışığında öncelikle okul öncesi öğretmenlerine, fen ve doğa etkinliklerini gerçekleştirilmeden önce çocukların konu ile ilgili kavramsal yanılgılarını tespit ederek doğru bilgilerin öğrenilmesi üzerinde durulması önerilmektedir. Çocuklara konu ile ilgili kavramların öğretim sürecinde çevreden somut ve bol örneklerle yer vererek günümüzde ki bilgilerle birleştirip aktarılmalıdır. Ayrıca çocuklarla mümkün olduğunca fazla gözlem yaparak, onların doğru bilgi edinmeleri sağlanmalıdır. Gözlem, nesne ile birlikte dokunsal faaliyetler ve merak sonucundaki doğru cevaplar çocuğun kafasında yanılgı bırakmadan canlılığa ilişkin kavramlara olan ilgisini geliştirecektir.

Okul öncesi dönem çocuklarına bitki yapı ve işleyişi yönelik daha fazla etkinlik yapılmalıdır. Etkinlikleri ve deneyleri doğal ortamda daha iyi gözlemledikleri görülmüştür. Örneğin çocuk sonbahar yapraklarını toplamak için bahçeye çıkarılmalı ve yaprağı düşerken görmesi çocukta sonbahar mevsimine olan düşüncesini geliştirmeye yarayacaktır. Canlı mı cansız mı sorularına yönelik cevapları daha doğru bir şekilde verecektir.

Canlılar ve cansızları anlayabilmek, onların doğal özelliklerini fark edebilmek çocukların ileride yaşayacakları birçok öğrenmelere zemin hazırlayacaktır. Bu bağlamda, akademisyen ve araştırmacılar tarafından, çevre ve doğa eğitim kapsamında canlı ve cansız varlık nedir konusunu içeren daha etkili bir program içeriği hazırlanabilir.

NOT: Bu çalışmanın bir bölümü, yazarlar tarafından Eursian Journal of Educational Research (EJER) Congress 2019'da 25460 numaralı sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Aksu S. G. (2013). *5-6 yaş çocuklarının canlı-cansız kavramları edinimine duyu temelli eğitim programının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Bahar, M., Cihangir S. ve Gözün Ö. (2002). "Okul Öncesi ve İlköğretim Çağındaki Öğrencilerinin Canlı ve Cansız Nesnelere İle İlgili Alternatif Düşünce Kalıpları", *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül 2002, Ankara.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, (Çev. Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 5. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Erbaş, S., Ergül, R., Şimşekli, Y. ve Özdilek, Z. (2002). *Okul Öncesi Dönemde Fen Öğretimi*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Eroğlu, M., Akıncı, H.A., Özcan, G.E. (2003) Zooloji. *Karadeniz Technical University Library Catalog*, Erişim tarihi: 07.02.2020, https://www.ktu.edu.tr/dosyalar/ormankoruma_86435.pdf.
- Christensen, L. B., & Turner, L.A. (2011). *Research Methods, Design, and Analysis*. Preson: New York
- Çukur, D., ve Özgüner, H. (2008). Kentsel alanda çocuklara doğa bilinci kazandırmada oyun mekânı tasarımının rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 2, 177-187.
- Gülây, H., Ekici, G. (2010). MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Çevre Eğitimi Açısından Analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 74-84.
- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 30-43.
- Gündüz, M., Aktepe, V., Büyükkarcı, A., Taş, M. ve Elbir, B.Ç. (2017). Sınıf öğretmenlerinin doğa ve çevreye yüklediği değerlerin tespit edilmesi, *Route Education and Social Science Journal*, 4(5), 116 – 126.
- Halmatov, M., & Ekin, S. (2017). An assessment of the contribution of parents to environmental awareness for children in the preschool age of 5-6 years. *International Journal of Education, Science and Technology*, 3(2), 78-87.
- Kahraman, Ö. G., & Ceylan, Ş. (2015). Bilimi yaratan duygu: Çocukların fen ve doğaya ilişkin konulardaki bilgi ve merakları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 207-230.
- Keliher, V. (1997) Children's perceptions of nature. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 6(3), 240-243, doi:10.1080/10382.046.1997.9965051.
- Kescioğlu, O. S., ve Alisinanoğlu, F. (2009). 60-72 aylık çocukların çevreye karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 37-48.
- Kleiman, S. (2004). Phenomenology: To wonder and search for meanings. *Nurse Researcher*, 11(4), 7-19. <https://doi.org/10.7748/nr2004.07.11.4.7.c6211>.
- Kıldan, O. & Pektaş, M. (2009). Erken çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesinde okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 113-127.
- Kılıç Z., Atasoy B., Tertemiz N., Şeren M., ve Ercan L., (2001). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, Ankara: Nobel Yayın.
- Köşker, N. (2019). Okul öncesi çocuklarında doğa algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 294-308.
- Laurendeau, M. ve Pinard, A. (1962). *Causal thinking in the child: a genetic and experimental approach*. New York: International Universities Press.
- MEB (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Migliarese, N.L. (2012). Researching the child-nature connection. California State Parks. Erişim tarihi: 11.06.2018, <https://www.parks.ca.gov/pages/24914/files>
- Richards, D. & Siegler R. (1989). Children's understandings of the attributes of life. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42(1), 1-22. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(86\)90013-5](https://doi.org/10.1016/0022-0965(86)90013-5)
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1123-1129. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.210.61123.x>
- Stavy, R. & Wax. N. (1989). Children's Conceptions of Plants as Living Things. *Human Development*, 1989;32:88-94. doi: 10.1159/000276367
- Şahin, F., (2000). *Okul Öncesinde Fen Bilgisi Öğretimi ve Aktivite Örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınevi.
- Taşkın, Ö., (2004). Post-materialism, new environmental paradigm and ecocentric approach: "A qualitative and quantitative study of environmental attitudes of Turkish senior high school students". Doktora Tezi, Indiana University, Bloomington.
- Tekindal, M. & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 20 (1), 153 – 182.
- Tombul, F., (2006). *Türkiye'de çevre eğitimine verilen önem*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Topsakal, Ü. (2009). Tematik öğretimin canlı ve cansız varlıklarla ilgili kavram yanlışlarının giderilmesinde etkililiği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 219-234.
- Yeşilyurt, S. (2003). Ana sınıfı öğrencilerinin ve ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin canlı ve cansız kavramlarını anlama düzeyleri üzerine bir araştırma. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 5 (2), s. 83-96.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yorek, N., Şahin, M. & Aydın, H. (2009). Are animals 'more alive' than plants? Animistic – anthropocentric construction of life concept. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(4), 369-378.
- Zogza V. & Papamichael, Y. (2000). The development of the concept of alive by preschoolers through a cognitive conflict teaching intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 191-205.

A Study on Perception of Life of 60–72-Month-Old Children: What Do Children Think About Living and Non-Living Things?

Elif ÖZTÜRK , Meryem TULUM 

Introduction and Purpose

Interacting with nature at an early age contributes positively to the development of the individual's awareness, commitment, love and development of nature towards the development of ecological responsibilities. Science and nature education thus turns into a pleasant curiosity. At this point, this study was deemed necessary so that children can make sense of, define and interpret the environment in which they live. This study was conducted to examine the development of perceptions of living and non-living things in preschool children between the ages of five and six. Within the scope of this research, the children distinguish between living and non-living concepts as living and non-living according to their characteristics. From this point of view, the aim of this study is to examine the condition of perceptions of living and non-living things in early childhood of 5–6-year-old children.

Methodology

The study has been handled with a qualitative approach. For this reason, phenomenology design was used in the research. Therefore, it is tried to determine the facts of living and non-living things in the environment of children in the 5-6 age group. It requires fewer participants if the subject being studied is clear and information can be easily obtained in interviews. From this point of view, this study consists of thirty children in the 5-6 age group, who are educated in the preschool period in a kindergarten affiliated to the Ministry of National Education (MoNE) in the city center of Giresun. The study group consists of 15 girls and 15 boys. As mentioned above, the age range just before starting primary school (60-72 months) was included in the scope of the study. The reason why this period is preferred is that they will encounter and learn this information in the lessons in primary school, learning areas and subject contents related to this concept. "Living and non-living being cards" and "interview form" were used as measurement tools in order to collect in-depth data about the cases examined in the study. In order to determine the opinions of children about the concepts of living and non-living, they were shown pictures consisting of 12 cards and containing live or non-living objects (rabbit, dog, bird, mushroom, flower, tree, book, balloon, table, cloud, glass, car) on each card. In addition to these, open-ended questions containing seven items were asked to the children and interviewed. The data collected within the scope of the study were analyzed descriptively. In addition, it was aimed to determine the thoughts of children on living and non-living concepts and to reveal the features they think of living and non-living objects. In order to ensure the content validity of the data collection tools, the opinions of three experts, two academicians and one preschool teacher, were taken. In addition, considering the situations that early childhood children may be excited about, it was applied by the teacher in an environment where they will not be affected, and it was applied in an environment where nobody except the child and teacher was present. The answers of the children were completely recorded in the teacher's notebook, and the interviews were recorded.

Results, conclusion and suggestions

Concerning the concepts of living and non-living, according to which characteristics children distinguish these concepts as living and non-living, and the misconceptions formed in this regard are within the scope of this study.

According to the findings, the concept of “vitality” can be learned erroneously and incompletely in early childhood. In addition, it has been determined that while children are more easily grasping the vitality of animals that show a significant mobility and development, they have difficulty in classifying them as living things due to the fact that they do not act on the vitality of plants and developmental differences are not observed. At the end of the research, suitable suggestions were made for researchers and educators. The fact that children hesitate about whether the objects in the picture shown on the cards are alive or non-living and sometimes give wrong answers is thought to be due to the fact that the concept of living and non-living is not learned with the correct features. In other words, the concept of ‘vitality’ can be learned erroneously and incompletely in early childhood. In addition, according to the results obtained, while the “vitality” of animals, which showed a significant mobility and development especially among children, was easier to grasp, it was difficult to classify them as living because the plants did not act on the vitality and developmental differences were not observed. In the light of all these results, it is estimated that this information will be learned more accurately if preschool teachers increase their activities in order to make more detailed observations according to the subjects and if the child is exposed to natural life more.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Öztürk, E. & Tulum, M. (2021). 60-72 Aylık Çocukların Canlılık Algısı Üzerine Bir İnceleme: Çocuklar Canlı ve Cansız Varlıklar ile İlgili Ne Düşünüyor?. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1): 40-53. doi: 10.29228/mutead.4

Aydın Yetenek Testi Ortaokul İlgi Formu'nun Geliştirilmesi Development of Aydın Ability Test Middle School Interest Form

Oktay AYDIN* 

ÖZ

AYT Ortaokul İlgi Formu için yapılan standardizasyon çalışmasında, ölçeğin faktör yapısı, geçerlik ve güvenirlik düzeyleri test edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) için ortaokula devam eden 138'i kız, 129'u erkek olmak üzere toplam 267 öğrenciden elde edilen veriler; doğrulayıcı faktör analizi için ise ortaokula devam eden 117'si kız, 105'i erkek olmak üzere toplam 222 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır.

Öğrencilerden elde edilen veriler üzerinde Açımlayıcı Faktör Analizi, Doğrulayıcı Faktör Analizi, Madde-Bırakma Analizi ve Ayırtedicilik Analizi yapılmıştır.

Elde edilen sonuçlar aşağıdaki şekildedir:

- Ölçeğin faktör yapısı sekiz temel boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar şunlardır: Bedensel-kinestetik yetenek, doğa yeteneği, sözel-dil yeteneği, mantıksal-matematiksel yetenek, görsel-uzamsal yetenek, işitsel-müzikal yetenek, sosyal yetenek, kişisel-özedönük yetenek
- Ölçek öğrencilerin kendilerini algılamalarını yansıtan 58 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 5'li likert tipi dereceleme ölçeğine göre cevaplanmaktadır. Cevaplama yapısı 5: Bana her zaman/tamamen uygun ile 1: Bana hiç uygun değil arasında değişmektedir.
- Ölçeğin puanlaması yaklaşık 30-60 dakika arasında sürmektedir.
- Ölçeğin faktörleriyle ilgili iç tutarlılık katsayıları ,81 ile ,936 arasında değişmektedir.
- Ölçeğin model uyum indeks değerleri, CMIN/DF=1,510, GFI=,735, CFI=,906, NFI=,767, RMSEA=,048, RMR=,097'dir.
- Ölçek-madde uyumluluğu açısından anlamlı sonuçlar elde edilmiştir.

Bu sonuçlara göre AYT Ortaokul İlgi Formu'nun öğrencilerin ilgi alanlarını ölçebilecek bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yetenek testi, ilgi testi, Çoklu Zeka Kuramı, rehberlik, yöneltme

ABSTRACT

Factor Structure, validity and reliability levels of the scale were tested in the standardization study conducted for AYT Middle School Interest Form. Data obtained from a total of 267 middle school students, 138 girls and 129 boys, were used for exploratory factor analysis (EFA); data obtained from 222 middle school students, 117 girls and 105 boys, were used for confirmatory factor analysis.

Exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, item-remainder analysis and distinctiveness analysis were performed on the data obtained from the students.

The results obtained are as follows:

- The factor structure of the scale consists of eight basic dimensions. These dimensions are: Bodily-kinesthetic ability, natural ability, verbal-linguistic ability, logical-mathematical ability, visual-spatial ability, musical ability, interpersonal ability and intrapersonal ability.
- The scale consists of 58 items that reflect students' perception of themselves. Items are answered according to the 5 point likert scale. The answer structure ranges from 5: always/completely suitable for me to 1: not suitable for me at all.
- The scoring of the scale takes about 30-60 minutes.
- Internal consistency coefficients related to the factors of the scale range from 81 to 936.
- Model compliance index values of the scale are CMIN/DF=1,510, GFI=, 735, CFI=, 906, NFI=, 767, RMSEA=, 048, RMR=, 097.
- Significant results have been achieved in terms of scale-items compatibility.

According to these results, it can be said that the AYT Middle School Interest Form has a structure that can measure the interests of students.

Keywords: Ability test, Multiple Intelligence Theory, test of interest, guidance, orientation

* Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Oktay AYDIN

E-posta/E-mail: oaydin@marmara.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 02.05.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 19.05.2021

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2021

GİRİŞ

Eğitim sürecindeki en önemli konulardan biri öğrencilerin yönlendirilmesi ile ilgilidir. Eğitim sistemimizde yönlendirme çalışmaları daha çok rehberlik birimleri üzerinden yapılmaktadır, ancak yönlendirme süreçleri ile ilgili önemli sorunlarımız olduğu da bir gerçektir. Çoğu öğrenci kendi geleceği ile ilgili vereceği kararlar açısından çok iyi yönlendirilmemekte ve desteklenmemektedir. Bu nedenle bilinç ve bilgi seviyesi düşük kararlarla gelecek adına yola çıkılmakta; bu da sosyal, ekonomik, psikolojik bir çok sorunun da alt yapısını oluşturmaktadır.

Eğitim sistemimizde yönlendirme ile ilgili yasal çerçeve bulunmaktadır. Özellikle Milli Eğitim Temel Kanunu'nun "Temel İlkeler" başlığı altındaki III. maddesi "yöneltme" ile ilgilidir. Yöneltilme başlığı altındaki 6. Maddede yer alan ifade şöyledir (1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973):

"Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler. (Değişik: 16/8/1997-4306/3 md.) Milli eğitim sistemi, her bakımdan bu yöneltilmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Bu amaçla, ortaöğretim kurumlarına, eğitim programlarının hedeflerine uygun düşecek şekilde hazırlık sınıfları konulabilir. Yöneltilmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır."

Ayrıca MEB 2023 Eğitim Vizyonu'nda da özel yetenekli çocuklar için bir çerçeve çizilmiştir (MEB, 2023 Eğitim Vizyonu):

Hedef 1. Özel yetenekli öğrencilere yönelik kurumsal yapı ve süreçler iyileştirilecek.

Hedef 2. Özel yetenekli öğrencilere yönelik tanılama ve değerlendirme araçları daha ileri seviyeye taşınacak.

Hedef 3. Özel yetenekli öğrencilere yönelik öğrenme ortamları, ders yapıları ve materyalleri geliştirilecek.

Aslında eğitim sistemimizin yöneltilme/yönlendirme ile ilgili vizyon ve yasa zemini bulunmakta, ancak uygulamalara bakıldığında önemli sorunlar olduğu da ortadadır. Bu temel sorunlar şöyle sıralanabilir:

- Anaokulundan başlayarak üniversiteye kadar devam eden bir yönlendirme politikası yoktur.
- Eğitim sisteminin içinde standartları olan bir yönlendirme haritası belirlenmemiştir.
- Yönlendirme için gerekli olan veri yönetim sistemi kurulmamıştır.
- Yönlendirme süreçleri öğrencinin kişisel özellikleri üzerinden yapılmamaktadır.
- Yönlendirme için gerekli olan veri toplama araçları nitelik ve nicelik açısından yeterli değildir.
- Öğrenci ve veliye yönlendirme ile ilgili ihtiyaç duydukları bilgilendirme destekleri yeterince sunulmamaktadır.

Eğitimi davranış değiştirmekten çok "potansiyeli keşfetme ve açığa çıkarma" olarak tanımlarsak, eğitim sisteminin en kritik görevlerinden birinin öğrenciyi tanımak ve yönlendirmek olduğu söylenebilir. Bireyin mutluluğu ve yaşadığı topluma katkısı ancak bu yolla sağlanabilir.

Hesapçoğlu (2009), eğitim sistemimizde yönlendirme süreçleri açısından iki temel modelden söz etmektedir:

1. İnsangücü Planlaması Modeli: Ekonomik sistemin ihtiyaç duyduğu ve öngördüğü nitelikli insan gücünü eğitim sistemine hedef olarak veren model.
2. Sosyal Talep Modeli: Öğrencinin ilgileri, istekleri, arzuları doğrultusunda seçim yapmasına izin veren birey/öğrenci tabanlı bir model.

Yönlendirme faaliyetlerinde bir yandan ekonomik sistemin talepleri diğer yandan bireyin ihtiyaçları, nitelikleri ve istekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bireyin talepleri ve ekonomik sistemin taleplerini buluşturan bir eğitim sistemi ideale yakın bir çerçeve sunacaktır. Bu nedenle, eğitim politikalarının bu gerçekliğe uygun olarak geliştirilmesi son derece önemlidir. Bu politikaların yansıması da doğal olarak okullarda rehberlik birimlerinin çalışmalarına yön verecektir.

Okulların özellikle rehberlik birimlerinin temel görevlerinden biri bu yönlendirme faaliyetlerini sistematik ve düzenli bir şekilde yaparak sağlıklı, başarılı ve mutlu bireylerin önünü açmaktır. Bireyler kendi ilgi, yetenek ve kişilik özelliklerine göre yönlendirildiğinde kişisel gerçeklerine uygun bir meslek seçecek ve böylece ruh sağlıklarını koruyabilecek; işinde başarılı, yaratıcı, üretici olup tam kapasite ile fonksiyonda bulunabilecektir. Böylece toplumun gelişmesi ve çağı yakalamasında en temel faktör olan insan gücü potansiyeli tam kapasite ile kullanılmış olacaktır (Voltan Acar, Yıldırım, Ergene, 1996).

Bu çalışma, bir anlamda eğitim sisteminin yönlendirme sorununa katkıda bulunma düşüncesinden hareket ederek yapılmıştır. Yönlendirme süreçlerindeki en önemli sorunlardan biri de veri toplama araçlarının eksikliği ve yetersizliği ile ilgilidir. Ülkemizde yönlendirme süreçlerinde kullanılan veri toplama araçları ile ilgili sorunları şöyle özetlemek mümkündür:

- Ölçeklerin ölçtüğü özellikler ile ilgili kavram karmaşası vardır.
- Ölçeklerin anaokulundan liseye kadar devamlılığı yoktur.
- Ölçeklerin ölçme teknikleri açısından yeterliliklerinde sorunlar bulunmaktadır.
- Ölçekler, kültürel özelliklerimizi ve gerçeklerimizi yeterince yansıtmamaktadır.

Ülkemiz eğitim sisteminde Kuder İlgili Envanteri, Kendini Değerlendirme Envanteri (KDE), Holland Kişilik Tipolojileri, Akademik Benlik Kavramı gibi yönlendirme amaçlı çeşitli araçlar geçmişten bugüne kullanılmıştır. Her bir aracın dayandığı temel kavram birbirinden farklıdır. Ayrıca, hiç biri anaokulundan lise son sınıfa kadar tüm sistemi kapsayacak özelliklere sahip değildir. Öyle görünüyor ki, eğitim sistemimizde yönlendirme sorununun kapsamlı şekilde ele alınması gerekmektedir.

Yönlendirme süreçlerine en uygun teorik modellerden biri Howard Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı'dır. Kuramın temel yapısı ve önermeleri oldukça işlevsel çıktılar üretebilmektedir. Bu nedenle, ölçek, Gardner'in "Çoklu Zeka Kuramı" esas alınarak geliştirilmiştir.

Spearman'ın "Çift Faktör Teorisi"nde sözünü ettiği g faktörünü reddederek yaptığı çalışmalarla zekanın bir çok faktörden oluştuğunu ileri süren Thorndike, zihinsel özelliklerin ayrı ayrı ölçülebileceğini ileri sürmüştür (Toker ve diğ., 1968). O günden itibaren zihinsel becerilerin birbiriyle ilişkili ancak birbirinden farklı yetenekler olduğu fikri giderek gelişmiş ve sonunda Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı'na kadar gelinmiştir.

Çoklu Zeka Kuramı, ortaya çıktığı günden bu yana eğitimsel süreçleri etkilemeye devam etmiştir. Aslına bakılırsa, tek bir zeka yerine birden fazla zeka olduğu fikri Spearman'dan beri literatürde yer almaktadır. Gardner, "zekalar" fikrini nörolojik ve kültürel boyutlarıyla ele almış, ilişkili becerileri tanımlamıştır. Böylece daha kullanışlı bir teorik model öne sürmüştür.

Ölçeğin ele aldığı yetenek alanlarının dayanağı olan Çoklu Zeka Kuramı'na göre zeka/yetenek alanları şunlardır (Gardner, 2004; Bümen, 2005):

Sözel-Dilsel Zeka (Verbal/Linguistic Intelligence). Sözcüklerin düzenini ve anlamlarını kavrama, sözcüklerin anlamları arasındaki farklılıkları görebilme, dilbilgisi kurallarına uyma, seslere, ritimlere, sözcüklerin uzunluğuna duyarlılık, ikna etme, dili bilgileri hatırlamak için kullanma, dili kullanarak açıklama, öğrenme, öğretme, dil üzerine düşünme.

Mantıksal-Matematiksel Zeka (Logical/Mathematical Intelligence). Hızlı ve doğru hesaplama, sayıları kullanarak işlemler yapma, neden-sonuç ilişkileri kurma, mantıksal çıkarımlar yapma, soyut sistemleri kavrama, şablonları tanıma, düşünce biçiminin sonuçlarını görme, olgu ve gerçeklerle ilgili kanıtlar üretme, olaylar ve durumlarla ilgili akıl yürütme, evrenin ve evrenin bir parçasının işleyişi ile ilgili matematiksel modeller ve sistemler kurma, fikirleri keşfetme ve yoğunlaşma, problemleri fark etme ve çözüme, bilimsel düşünme.

İşitsel-Müzikal Zeka (Musical Intelligence). Ritmik örgütlenmeyi algılama, sesleri ve ses örgütlenmelerini algılama, ezgilerden etkilenme, dinlenen belli bir ritimdeki parçayı ritme uygun olarak tamamlama, aynı ritimdeki başka bir parça ile birleştirme, müziğin içindeki alçak-yüksek ses tonlarını tanıma, müziğin içindeki hareketleri, tonları, kadansları vb. fark etme, dinlediği müziği kendi başına tamamlama

Uzamsal-Görsel Zeka (Spatial/Visual Intelligence). Görsel dünyayı doğru biçimde algılama, görsel dünya ile ilgili imgeler yaratma, gördüğü nesnelere zihinde döndürme, fiziksel uyarıcılar olmasa da gerçek dünyaya ilişkin imgeler oluşturma, bir unsurun dönüşmüş halini tanıma, farklı açılardan görüldüğünde bir nesneyi tanıyabilme, bir konfigürasyonun parçalarının yer değişimini hayal edebilme, görsel unsurlara (şelale, tablo, heykel vb.) duyarlı olma, biçimler arasındaki benzerlik ve farklılıkları algılama, uzayda yer/yol bulma, uzaydaki nesnelere arası ilişkileri anlama.

Bedensel-Kinestetik Zeka (Bodily-Kinesthetic Intelligence). Jest ve mimikleri fark etme ve kullanma, bedenini farklı biçimlerde hem ifade etmek hem de bir amaca ulaşmak için kullanma, el ve parmaklarını kullanarak ince hareketler yapma, bir çok hareketi bir bütün halinde kullanarak yapma, bedensel hareketleri kontrol etme, bedenini kullanarak nesnelere yönlendirme, zihin ve beden arasında bağ kurma.

Kişisel-Özedönük Zeka (Intrapersonal Intelligence). Kendi duygusal hayatını fark etme, duyguları arasındaki farkları görebilme, duygularına sembolik kodlar verme, duygularından hareketle davranışlarını anlama ve yönlendirme, kişisel farkındalık, derin düşünme, hoşnutluk ve acıyı ayırt edebilme, kendi duygularını araştırıp öğrenme, günlük yaşamında ritüellere sahip olma.

Kişilerarası-Sosyal Zeka (Interpersonal Intelligence). Diğer insanları fark etme, aralarında ayırma gitme, onların ruh hallerini, motive eden şeyleri ve niyetlerini sezme, güçlü ilişkiler kurma, etkili iletişim kurma, insanları etkileme, insanların davranışlarını merak etme, empati kurma, dayanışma, işbirliği yapma, yardımlaşma, insanları organize edip örgütlenme, grupta sinerji yaratma.

Doğacı Zeka (Natural Intelligence). Doğa ile bütünleşme, doğaya ve doğada olup bitenlere karşı duyarlı olma, canlılar ile etkileşim kurma, onları koruma, doğayı tanıma, doğadaki varlıklar ve olup bitenler hakkında üzerinde düşünme, bitki yetiştirme.

Öğrencilerin farklı yetenek alanlarını tanımak için kuramsal bir temel sağlayan bu teori, tüm çocukların sözlü veya matematiksel olarak yetenekli olmasa da, müzik, uzamsal ilişkiler veya kişilerarası bilgi gibi diğer alanlarda uzmanlığa sahip olabileceğini kabul eder. Öğrenmeye bu şekilde yaklaşmak ve değerlendirmek, daha geniş bir öğrenci yelpazesinin sınıftaki öğrenme süreçlerine başarılı bir şekilde katılmasını sağlar (Timmins, 1997).

Bu çalışmada, Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı'ndaki sekiz temel zeka alanı esas alınmış ve bu zeka alanlarına uygun olarak sekiz temel ilgi alanını ölçmek amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmaları süreç içinde anaokulundan lise son sınıfa kadar tüm aşamaları kapsayacak şekilde genişletilecektir.

Ölçek geliştirme çalışmalarının temel yapısı aşağıdaki gibidir:

- Anaokulu Kademesi için AYT Anaokulu Yetenek ve İlgi Formu
- İlkokul Kademesi için AYT İlkokul Yetenek Formu ve AYT İlkokul İlgi Formu
- Ortaokul Kademesi için AYT Ortaokul Yetenek Formu ve AYT Ortaokul İlgi Formu
- Ortaöğretim (Lise) Kademesi için AYT Lise Yetenek Formu ve AYT Lise İlgi Formu

Bu çalışmaya konu olan form, AYT Ortaokul İlgi Formu'dur. Süreç içinde modelin diğer parçalarını oluşturan test geliştirme çalışmalarının tamamlanması planlanmaktadır. Bir bütün halinde tamamlandığında eğitim sistemimizin en temel sorunlarından olan yönlendirme sorununun veri toplama araçları ile ilgili bölümüne kısmen de olsa çözüm getireceği umulmaktadır.

Ölçeğin ortaokul kademesine yönelik olarak hazırlanmasının temel gerekçesinden de söz etmekte yarar vardır. Ülkemizde ortaokul kademesi 5-8. sınıfları kapsamaktadır. Aamodt ve Wang (2013), ergenliğin başlangıç yaşının yaklaşık olarak 11-13 yaş olduğunu ifade etmektedir. Buna göre, ortaokul kademesi aynı zamanda ergenliğin de başlangıç aşamasıdır. Bu dönem çocuklar için bir değişim, kendini keşfetme, beyin ve vücudun geniş çaplı olarak yeniden yapılanması sürecidir (Jensen ve Nutt, 2017).

Ergenliğe bağlı olarak ortaya çıkan kapsamlı ve hızlı değişimlerin takip edilmesi bir ihtiyaçtır. Bir anlamda çocuğun kapasitelerinin hangi yönde ilerlediği, güçlü ve geliştirmeye açık alanlarının neler olduğu, yetenek ve ilgilerinin nasıl değiştiği gibi soruların cevaplanması için veri üretilmesi gerekmektedir. Böylece hem öğretmenler, hem anne-babalar çocuğu daha iyi tanıyacak; daha da önemlisi çocuğa kendisi tanımlanabilecektir. Buna bağlı olarak da çocuk hakkında verilecek kararların daha gerçekçi olması sağlanacaktır.

Geliştirilen ölçeğin aşağıdaki sorunların giderilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir:

- Okul rehberlik birimlerinin yönlendirme çalışmalarına katkı sağlamak
- Yönlendirme faaliyetleri açısından özellikle ortaokul kademesinde yaşanan ölçme aracı ihtiyacına cevap vermek
- Eğitim sistemimizde genel olarak kullanılan ölçme araçlarının güncelliğini yitirmiş olması ve güncel ölçme araçlarına duyulan ihtiyacı karşılamak
- Okul rehberlik birimleri tarafından uygulanması ve değerlendirilmesi kolay, elde edilen sonuçları itibariyle de kullanılabilir sonuçlar üreten işlevsel bir ölçme aracına duyulan ihtiyacı gidermek.
- Halen okullarda kullanılan ölçme araçlarındaki kavramsal karmaşaya sınırlı da olsa bir çözüm getirmek.
- Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı çerçevesinde geliştirilmesi nedeniyle yönlendirme süreçlerindeki teorik temele

dayanma eksikliğini giderilmesine katkı sağlamak

- Yönlendirme süreçlerinin merkezine “yetenek” ve “ilgi” kavramlarını koyarak günün gerçeklerine ve ihtiyaçlarına uygun işlevsel bir bakış açısı kazandırmak.
- Öğretimsel süreçlerde öğrencilerin yetenek ve ilgi alanlarından yararlanılmasını sağlamak.
- Okullarda özellikle ders seçimi, alan seçimi, branş seçimi, kulüp seçimi, okul seçimi vb. konularında öğrencilerin yetenek ve ilgi alanlarını belirleyerek yol gösterici olmak.
- Öğrencilerin yetenek ve ilgi alanlarını konu alan akademik araştırmalarda kullanılacak nitelikli bir ölçme aracı ihtiyacına cevap vermek.

Yukarıda çerçevesi çizilen sorunların çözümüne yönelik olarak geliştirilmek istenen “AYT Ortaokul İlgi Formu” nun standardizasyon çalışmaları ile ilgili olarak aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. Ölçeğin faktör yapısı nedir?
2. Ölçeğin geçerlik düzeyi nedir?
3. Ölçeğin güvenilirlik düzeyi nedir?

YÖNTEM

Çalışma Grubu

AYT Ortaokul İlgi Formu, Howard Gardner’ın Çoklu Zeka Teorisi’ne dayalı olarak sekiz temel yetenek alanına dayalı ilgi ve yönelimi ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin standardizasyon çalışmaları, iki aşamada tamamlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) için ortaokula devam eden toplam 267 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için ise ortaokula devam eden toplam 222 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. Örneklerle ilgili ayrıntılar aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. Örneklem bilgileri

		5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	Toplam
Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)	Kız	33	34	36	35	138
	Erkek	30	32	31	36	129
	Toplam	63	66	67	71	267
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)	Kız	27	17	19	54	117
	Erkek	26	13	20	46	105
	Toplam	53	30	39	100	222

Tablo 1’de görüldüğü gibi, ölçek geliştirme çalışmalarının birinci aşaması olan açımlayıcı faktör analizi için, ortaokul 5-8. sınıfa devam eden, 138’i kız, 129’u erkek olmak üzere toplam 267 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için ise ortaokul 5-8. sınıfa devam eden 117’si kız, 105’i erkek olmak üzere toplam 222 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

AYT Ortaokul İlgi Formu’nun standardizasyon çalışmalarından sonraki yapısı ile ilgili ayrıntılar aşağıdaki gibidir:

- Form, 8 temel “ilgi” alanını ölçmeyi amaçlamaktadır. İlgi alanları Howard Gardner’ın “Çoklu Zeka Teorisi” esas alınarak belirlenmiştir. Bilindiği gibi teoride 8 temel zeka alanından söz edilmektedir. Bu araştırmada, zeka alanları ile ilgili faaliyetlere duyulan “ilgi düzeyleri” değerlendirilmeye çalışılmıştır.
- Ölçek, ortaokul öğrencileri tarafından doldurulmakta ve öğrencilerin “kendilerini algılama”larını yansıtmaktadır.
- Ölçek 58 sorudan oluşmaktadır.
- Ölçeğin puanlama yapısı 5’li likert dereceleme tekniğine uygun olarak düzenlenmiştir. Buna göre dereceleme ifadeleri şu şekildedir:

5: Bana her zaman/tamamen uygun

4: Bana çoğu zaman/genellikle uygun

3: Bana zaman zaman/biraz uygun

2: Bana nadiren/çok az uygun

1: Bana hiç uygun değil

- Ölçekten elde edilen puanların yüksek olması baskın/güçlü ilgiyi, düşük olması ise baskın olmayan/güçlü olmayan ilgiyi ifade etmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verileri toplamak amacıyla aşağıdaki süreç izlenmiştir:

* Araştırma ile ilgili olarak üniversiteden etik izinler alındı.

* Ölçek formu bir web sitesi üzerinden uygulamaya hazır hale getirildi. Araştırmaya katılanlar ile araştırmacı arasında güven ilişkisi oluşturuldu. Araştırmaya sadece gönüllü olanların katılması sağlandı. Veriler toplanırken katılımcıların ad soyad bilgileri istenmedi. Toplanan veriler araştırma dışındaki kişilerle paylaşılmadı.

* Ölçeğin doldurulmasıyla ilgili iki temel kriter aranmıştır:

a) Ortaokula devam ediyor olmak

b) Ölçeğin doldurulması için gönüllü olmak

* Ölçek formları, 30-60 dakika arasında doldurulmuştur.

Ölçeğin geliştirilmesiyle ilgili toplanan veriler üzerinde yapılan analizler şunlardır:

1. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır.
2. Ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla cronbach alpha katsayısı analizleri yapılmıştır.
3. Ölçeğin madde analizi sonuçlarını belirlemek amacıyla madde-bırakma ve ayırt edicilik analizleri yapılmıştır.

BULGULAR

Madde Havuzu ve Ölçeğin Yapısı

Ölçeğin ilk hazırlanan formunda 8 temel yetenek alanıyla ilgili 80 ifadeye yer verilmiştir. Her bir yetenek alanı için 10 ifadeye yer verilerek form oluşturulmuştur. Bu form hakkında 3 uzmanla görüşme yapılmış ve uzmanların görüşleri doğrultusunda 58 ifade ile form oluşturulmuştur. Bu form öğrencilere uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde istatistiksel analizler yapılmıştır.

Bir ölçeğin ölçmek istediği kavram ya da kavramsal yapının tümünü ölçme yeteneğini belirlemek amacıyla yapısal geçerlilik analizi yapılması (Tavşancıl, 2002) gerektiği için 58 maddelik formdan elde edilen veriler üzerinde ilk olarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Büyüköztürk (2002) faktör analizini, aynı yapıyı ölçen çok sayıda değişkenden, az sayıda ve tanımlanabilir nitelikte anlamlı değişkenler elde etmeye yönelik çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle ölçeğin faktör yapısını ve faktörlerle maddeler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Faktör analizine başlamadan önce ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO Bartlett Testi yapılmıştır. Bartlett Küresellik Testi, veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığı hakkında bilgi/kanıt sunmaktadır (Tatlıdil, 2002). Ölçeğin son formu ile ilgili yapılan KMO Bartlett Testi sonuçları Tablo 1'de gösterildiği gibidir:

Tablo 2. KMO Bartlett Testi

	Measure of Sampling Adequacy.	Approx. Chi-Square	sd	p
KMO Bartlett Testi	,906	11132,104	1653	0,000

Tablo 2'de görüleceği gibi, ölçeğin faktör analizine uygunluk düzeyini belirlemek amacıyla yapılan KMO Bartlett Testi sonucu ,906 ($p=0,000$) olarak belirlenmiştir. Bu da ölçeğin faktör analizine uygunluk düzeyinin “iyi düzeyde” olduğu anlamına gelmektedir. Elde edilen bu sonuç, ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu ve örneklemin evreni temsil ettiğini göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizi yapılırken özellikle çok faktörlü yapının söz konusu olduğu durumlar için varimax tekniğinin seçilmesi daha uygundur (Büyüköztürk, 2002). Bu nedenle, ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için özellikle varimax kullanılmıştır. Varimax analizi sonrasında elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucu Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Ölçeğin Faktör Yapısı

Faktörler	Toplam	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
F1 Doğacı İlgi	6,258	10,789	10,789
F2 Sözel-Dilsel İlgi	5,629	9,705	20,494
F3 İşitsel-Müzikal İlgi	5,431	9,363	29,857
F4 Bedensel-Kinestetik İlgi	5,355	9,234	39,090
F5 Mantıksal-Matematiksel İlgi	5,248	9,049	48,139
F6 Uzamsal-Görsel İlgi	4,552	7,847	55,986
F7 Kişisel-Özedönük İlgi	3,400	5,861	61,848
F8 Kişilerarası-Sosyal İlgi	2,883	4,971	66,819

Tablo 3'te görüleceği gibi ölçek, “Çoklu Zeka Teorisi”ne dayandığı için 8 faktörlü bir yapı sınanmıştır. Bu amaçla analiz yapılırken faktör sayısı 8 olarak girilmiş ve sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre 8 faktörün toplam varyans sonucu %66,82 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç oldukça iyi olarak değerlendirilebilir.

Faktörler belirlendikten sonra faktör-madde ilişkileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla her bir maddenin faktör yük değerleri hesaplanmıştır. Bir faktörle yüksek düzeyde ilişki içinde olan maddelerden oluşan bir kümenin, belirli bir kavramsal yapıyı (faktörü) gösterdiği kabul edilmektedir. Bir maddenin .30-.60 arası yük değeri orta düzeyde güvenilir, .60-.80 arası yük değeri oldukça güvenilir ve .80-.100 arası ise yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002; Özdamar, 2002).

Ölçeğin faktör yapısı ile madde ilişkileri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Açımlayıcı Faktör Analizi

No	Madde	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
		Doğacı İlgi	İşitsel-Müzikal İlgi	Bedensel-Kinestetik İlgi	Sözel-Dilsel İlgi	Mantıksal-Matematiksel İlgi	Uzamsal-Görsel İlgi	Kişisel-Özedönük İlgi	Kişilerarası-Sosyal İlgi
17	Düzenli olarak doğa ve çevreyi (hayvanları koruma, yeşili koruma vb.) koruma ile ilgili faaliyetleri izliyorum.	,766							
30	Doğada olup bitenleri anlamak isterim.	,764							
23	Doğa, çevre sorunları vb. ile ilgili bir seminer, konferans, panel vb.ye gitmek isterim.	,747							
15	Gelecekte en çok yapmak istediğim şey doğa ve çevre ile ilgili bir sorunu (nesli tükenmekte olan bir hayvan ya da bitki türü sorunu, ozon tabakası sorunu, deprem sorunu, sel sorunu vb.) çözmek.	,739							

21	Televizyonda doğa (hayvanlar, bitkiler vb.) ile ilgili bir belgeseli izlemeyi tercih ederim.	,736
43	Doğa ve çevre ile ilgili dergileri okumayı tercih ederim.	,731
5	Gelecekte, doğa, çevre, canlılar bilimi vb. ile ilgili bir iş yapmak isterim.	,730
56	Kendimi doğa ve çevre konularında çalışan ünlü biri olarak hayal ederim.	,729
6	Doğayı, doğal yaşamı ve çevreyi koruma ile ilgili etkinliklere katılmayı severim.	,710
26	Doğa ve çevre (hayvanların ve bitkilerin yaşam biçimi, hava olayları, deprem, erozyon vb.) ile ilgili bilgilerimi geliştirmek istiyorum.	,707
35	En belirgin özelliğim müzik seven biri olmamdır.	,818
42	Müzik dergilerini okumayı tercih ederim.	,806
53	Müzik alanında olup bitenleri anlamak isterim.	,804
50	Müzikle ilgili sohbet etmek isterim.	,803
22	Müzikle ilgili seminer, konferans, panel vb.ye gitmek isterim.	,796
16	Gelecekte en çok yapmak istediğim şey müzik alanında (başarılı bir şarkı yorumcusu olmak, beste yapmak, enstrüman çalmak vb.) başarılı olmak.	,765
7	Şarkı söylemeyi severim.	,762
55	Kendimi müzik alanında çalışan ünlü biri olarak hayal ederim.	,762
20	Televizyonda spor ile ilgili bir programı izlemeyi tercih ederim.	,830
44	Spor dergilerini okumayı tercih ederim.	,822
11	Okulun düzenlediği sportif etkinliklere katılmayı severim.	,813
48	Gelecekte en çok yapmak istediğim şey spor alanında (başarılı bir sporcu olmak, spor takımını yönetmek vb.) başarılı olmak.	,808
40	Kendimi sportif alanlardan birinde çalışan ünlü biri olarak hayal ederim.	,799
2	Sporla ilgili etkinliklere katılmayı severim.	,795
37	Belirli bir sporu yapmayı severim.	,782
27	Spor alanında olup bitenleri anlamak isterim.	,779
28	Şiir, roman vb. edebiyat alanı ile ilgili olup bitenleri anlamak isterim.	,782
57	Şiir, hikaye vb. ile ilgili edebiyat dergileri okumayı tercih ederim.	,750
31	Gazetede dil, edebiyat vb. ile ilgili yazıları ve haberleri okumayı severim.	,747
45	Okulda, şiir okuma/yazma, kompozisyon yazma vb. gibi dil etkinliklerine katılmayı severim.	,734
52	Edebiyat ve şiir hakkında sohbet etmek isterim.	,710
13	Gelecekte en çok yapmak istediğim şey edebiyat alanında (bir kitap yazmak, şiirler yazmak vb.) başarılı olmak.	,705
34	Dilbilim, edebiyat ile ilgili bir seminer, konferans, panel vb.ye giderim.	,698
24	Türkçe ve edebiyat konusunda kendimi geliştirmek istiyorum.	,675
14	Gelecekte en çok yapmak istediğim şey bilim alanında (çözülemeyen bir problemi çözmek, yeni bir bilimsel buluş yapmak vb.) başarılı olmak.	,850
41	Kendimi bilimsel araştırmalar yapan ünlü biri olarak hayal ederim.	,827
51	Bilimsel icatlar ve matematikle ilgili sohbet etmek isterim.	,809
58	Bilim ve teknikle ilgili dergileri okumayı tercih ederim.	,808
4	Gelecekte bilimsel araştırmalar yapmayı gerektiren bir alanda iş yapmak isterim.	,796

19	Televizyonda bilimsel buluşlar ile ilgili bir programı izlemeyi tercih ederim.	,793
10	Okulun bilimsel araştırma ve projeler ile ilgili düzenlediği etkinliklere katılmayı severim.	,789
36	Gelecekte görsel sanatlarla (resim, heykel, grafik, sinema vb.) ilgili bir iş yapmak isterim.	,785
25	Görsel sanatlar (resim, heykel, grafik vb.) ile ilgili bilgilerimi geliştirmek istiyorum.	,764
46	Görsel sanatlarla (resim, fotoğraf, heykel, grafik vb.) ile ilgili bir sergi veya müzeyi gezmek isterim.	,737
49	Gelecekte en çok yapmak istediğim şey görsel sanatlar (resim, sinema, fotoğrafçılık vb.) alanında başarılı olmak	,730
1	Görsel sanatlarla ilgili etkinliklere (resim sergisi, fotoğraf sergisi, heykel sergisi vb.) katılmayı severim.	,715
12	Okulun görsel sanatlarla (resim, fotoğraf, sinema, tiyatro vb.) düzenlediği etkinliklere katılmayı severim.	,708
39	Kendimi görsel sanatlar (sinema, resim, heykel vb.) alanlarından birinde çalışan ünlü biri olarak hayal ederim.	,685
32	Kendimle başbaşa kalıp hobilerimle uğraşmaktan hoşlanırım.	,762
9	İç dünyamda olup bitenleri anlamaya çok özen gösteririm.	,751
29	Kendimi tanımayı ve anlamayı isterim.	,747
38	Özel hobilerimle ilgilenmeyi severim.	,745
18	Düzenli olarak kişisel hedeflerim için çaba harcıyorum.	,712
3	Gelecekte insanların sorunlarının çözümüne katkı sağlayacak bir iş yapmak isterim.	,728
8	İnsanların yaşadığı sorunlar ve çözümleri ile ilgili konularda bilgilerimi geliştirmek istiyorum.	,712
54	İnsanların sorunlarını ve nedenlerini anlamak isterim.	,682
47	Gelecekte en çok yapmak istediğim şey zor durumdaki insanların (Afrika'daki açlık sorunu yaşayanlar, deprem, sel vb. mağdur olanlar, şiddete uğrayan çocuk ve kadınlar vb.) yaşadıkları sorunlarla ilgili bir çalışmada başarılı olmak.	,679
33	Evde, kendime ait bir yere, insanlara ve yaşamlarına dair bir resim asmayı tercih ederim.	,639

Tablo 4'teki sonuçlara göre, ölçeğin yapılan ilk açımlayıcı faktör analizinde ölçekteki 58 maddenin faktör yapısı belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçeğin teorik temeli Gardner'in "Çoklu Zeka Kuramı"na dayanmaktadır. Bu nedenle faktör analizinde maddelerin 8 faktörlü bir yapıda dağılım göstermesi istenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarında ölçek maddelerinin 8 faktöre dağılım yapıları belirlenmiştir Maddelerin faktör yüklerini gösteren Tablo 4'e göre elde edilen sonuçlar şöyledir:

- Doğacı ilgi alanı ile ilgili maddelerin faktör yükleri ,766-,707 arasında değişmektedir.
- İşıtsel-müzikal ilgi alanı ile ilgili maddelerin faktör yükleri ,818-,762 arasında değişmektedir.
- Bedensel-kinestetik ilgi alanı ile ilgili maddelerin faktör yükleri ,830-,779 arasında değişmektedir.
- Sözel-dilsel ilgi alanı ile ilgili maddelerin faktör yükleri ,782-,675 arasında değişmektedir.
- Mantıksal-matematiksel ilgi alanı ile ilgili maddelerin faktör yükleri ,850-,789 arasında değişmektedir.
- Uzamsal-görsel ilgi alanı ile ilgili maddelerin faktör yükleri ,785-,685 arasında değişmektedir.
- Kişisel-özedönük ilgi alanı ile ilgili maddelerin faktör yükleri ,762-,712 arasında değişmektedir.
- Kişilerarası-sosyal ilgi alanı ile ilgili maddelerin faktör yükleri ,728-,639 arasında değişmektedir.

Tablo 5. Faktörler ve madde sayıları

Yetenek Alanları	Madde Sayısı
Doğacı ilgi	10 madde
İşitsel-müzikal ilgi	8 madde
Bedensel-kinestetik ilgi	8 madde
Sözel-dilsel ilgi	8 madde
Mantıksal-matematiksel ilgi	7 madde
Uzamsal-görsel ilgi	7 madde
Kişisel-özedönük ilgi	5 madde
Kişilerarası-sosyal ilgi	5 madde

Tablo 5'e göre, en fazla madde (10 madde) doğacı ilgi alanında yer almıştır. Daha sonra 8 madde ile müzikal-işitsel, bedensel-kinestetik ve sözel-dilsel ilgi alanı gelmiştir. 7 madde yer alan alanlar mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal ilgi alanları olmuştur. Son olarak 5 madde ile kişisel-özedönük ve sosyal ilgi alanları gelmiştir.

İç Tutarlılık Katsayısı

Ölçeğin son formundaki 8 temel ilgi alanı ile ilgili maddelerin iç tutarlılık katsayıları Tablo 5'te gösterildiği gibidir.

Tablo 6. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı

Faktörler	Soru Sayısı	Cronbach Alpha
Faktör 1: Doğacı İlgi	10	,928
Faktör 2: İşitsel-Müzikal İlgi	8	,931
Faktör 3: Bedensel-Kinestetik İlgi	8	,926
Faktör 4: Sözel-Dilsel İlgi	8	,928
Faktör 5: Mantıksal-Matematiksel İlgi	7	,936
Faktör 6: Uzamsal-Görsel İlgi	7	,906
Faktör 7: Kişisel-Özedönük İlgi	5	,861
Faktör 8: Kişilerarası-Sosyal İlgi	5	,810

Tablo 6'ya göre, ölçeğin alt faktörleri ile ilgili olarak yapılan iç tutarlılık katsayısı analiz sonuçları,810 ile ,936 arasında değişmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizinin sonrasında doğrulayıcı faktör analizi de yapılmıştır. Analizde ilk olarak uyum indekslerine bakılmıştır. Uyum indeksleri ile ilgili kabul edilen temel bazı değerler vardır. Bu temel kabullere bakıldığında, CMIN/DF değerinin 3'ün altında bir değer alması mükemmel uyum, 5'in altında bir değer alması ise orta düzeyde uyum olarak kabul edilmektedir. GFI, AGFI, NNFI ve CFI değerlerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyum, .90'in üzerinde olması ise iyi uyum olarak kabul edilmektedir. SRMR değerinin .05'in altında olması mükemmel uyum, .10'un altında olması kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmektedir. RMSEA değerinin .05'in altında olması mükemmel uyum, .08'in altında olması ise iyi uyum olarak görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Schermelleh-Engel, Moosbrugger, Müller, 2003).

Ölçekle ilgili olarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçek modelinin uyum indeks değerleri ile ilgili elde edilen sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

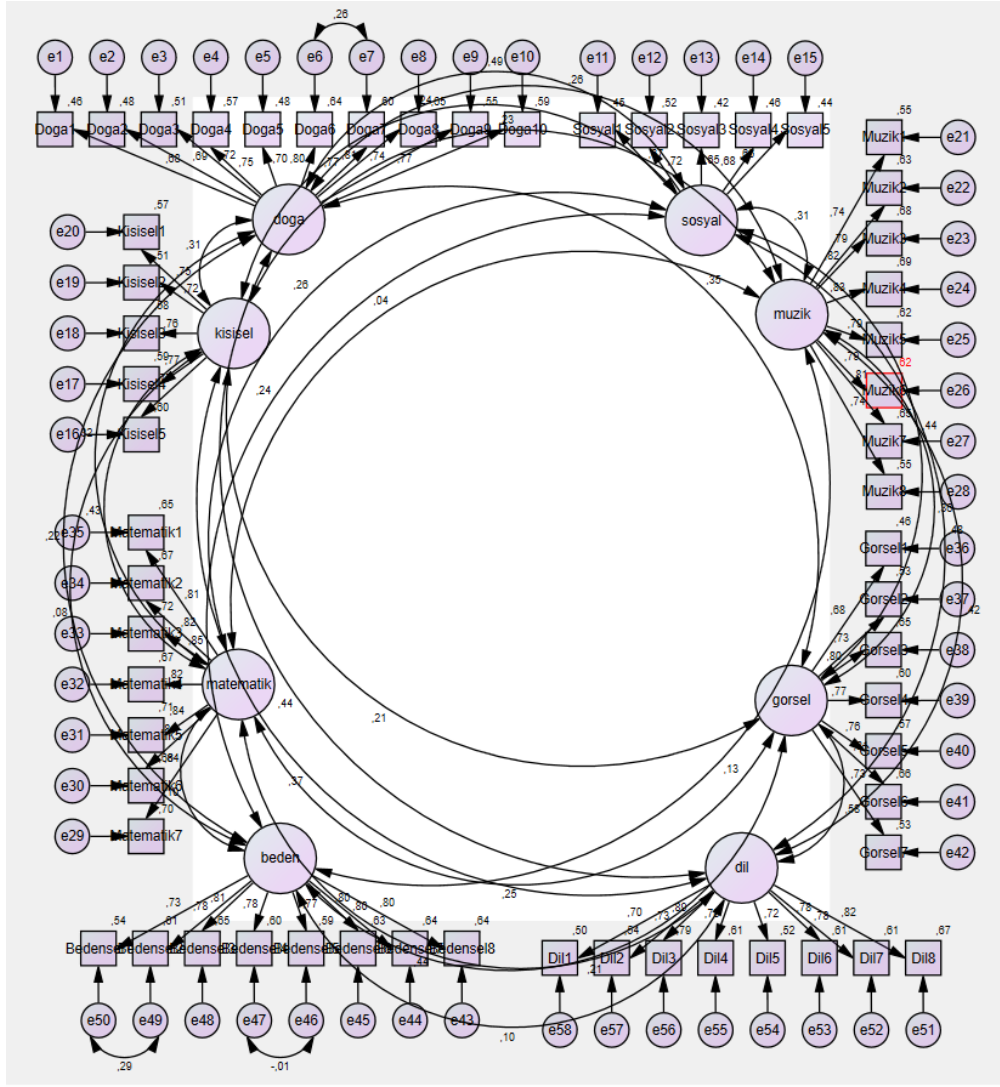
Tablo 7. Ölçeğin uyum indeksleri

Uyum İndeksleri	Değer	Uyum Düzeyi
CMIN/DF	1,510	Mükemmel uyum
GFI	0,735	Yetersiz uyum
CFI	0,906	İyi uyum
NFI	0,767	Yetersiz uyum
RMSEA	0,048	Mükemmel uyum
RMR	0,097	Kabul edilebilir uyum

Tablo 7'ye göre, ölçeğin model uyum indeks değerleri, CMIN/DF=1,510, GFI=,735, CFI=,906, NFI=,767, RMSEA=,048, RMR=,097'dir. Elde edilen uyum değerlerinden en az dört uyum değerinin kritik değerlerin üzerinde olması yeterli olarak değerlendirilmektedir (Bayram, 2010). Buna göre, ölçeğin model uyumunun yeterli olduğu söylenebilir.

Ölçeğin faktör yapısı ile ilgili standardize edilmiş puanlar aşağıdaki görselde gösterilmiştir.

Ölçeğin maddeler düzeyinde estimate değerleri ile ilgili sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.



Tablo 8. Ölçeğin standardize edilmiş değerleri

			Standardize	Standart	Kritik	
			Estimate	Hata	Değer	p
s41	<---	doğacı ilgi	0,679	1		
s42	<---	doğacı ilgi	0,690	0,944	9,454	***
s43	<---	doğacı ilgi	0,717	1,028	9,780	***
s44	<---	doğacı ilgi	0,754	1,083	10,237	***
s45	<---	doğacı ilgi	0,696	1,048	9,518	***
s46	<---	doğacı ilgi	0,799	1,206	10,759	***
s47	<---	doğacı ilgi	0,772	1,133	10,436	***
s48	<---	doğacı ilgi	0,809	1,159	10,901	***
s49	<---	doğacı ilgi	0,740	1,084	10,067	***

s50	<---	doğacı ilgi	0,770	1,149	0,110	10,439	***
s29	<---	kişilerarası-sosyal ilgi	0,669	1			
s30	<---	kişilerarası-sosyal ilgi	0,723	1,087	0,124	8,767	***
s31	<---	kişilerarası-sosyal ilgi	0,651	1,038	0,128	8,082	***
s32	<---	kişilerarası-sosyal ilgi	0,676	1,015	0,122	8,331	***
s33	<---	kişilerarası-sosyal ilgi	0,661	1,049	0,128	8,183	***
s28	<---	kişisel-özedönük ilgi	0,775	1			
s27	<---	kişisel-özedönük ilgi	0,765	1,004	0,088	11,365	***
s26	<---	kişisel-özedönük ilgi	0,759	0,989	0,088	11,271	***
s25	<---	kişisel-özedönük ilgi	0,717	0,874	0,083	10,587	***
s24	<---	kişisel-özedönük ilgi	0,754	1,007	0,090	11,180	***
s51	<---	işitsel-müzikal ilgi	0,739	1			
s52	<---	işitsel-müzikal ilgi	0,791	1,063	0,089	11,917	***
s53	<---	işitsel-müzikal ilgi	0,822	1,188	0,096	12,427	***
s54	<---	işitsel-müzikal ilgi	0,831	1,098	0,087	12,579	***
s55	<---	işitsel-müzikal ilgi	0,788	1,058	0,089	11,874	***
s56	<---	işitsel-müzikal ilgi	0,789	1,041	0,088	11,880	***
s57	<---	işitsel-müzikal ilgi	0,807	1,108	0,091	12,176	***
s58	<---	işitsel-müzikal ilgi	0,741	1,023	0,092	11,105	***
s40	<---	mantıksal-matematiksel ilgi	0,838	1			
s39	<---	mantıksal-matematiksel ilgi	0,812	1,031	0,070	14,707	***
s38	<---	mantıksal-matematiksel ilgi	0,845	1,053	0,067	15,666	***
s37	<---	mantıksal-matematiksel ilgi	0,820	0,972	0,065	14,926	***
s36	<---	mantıksal-matematiksel ilgi	0,851	1,041	0,066	15,855	***
s35	<---	mantıksal-matematiksel ilgi	0,821	0,973	0,065	14,959	***
s34	<---	mantıksal-matematiksel ilgi	0,808	0,965	0,066	14,584	***
s9	<---	uzamsal-görsel ilgi	0,678	1			
s10	<---	uzamsal-görsel ilgi	0,727	1,123	0,115	9,776	***
s11	<---	uzamsal-görsel ilgi	0,804	1,176	0,110	10,675	***
s12	<---	uzamsal-görsel ilgi	0,773	1,193	0,116	10,320	***
s13	<---	uzamsal-görsel ilgi	0,756	1,112	0,110	10,124	***
s14	<---	uzamsal-görsel ilgi	0,814	1,189	0,110	10,785	***
s15	<---	uzamsal-görsel ilgi	0,730	1,081	0,110	9,815	***
s23	<---	bedensel-kinestetik ilgi	0,798	1			
s22	<---	bedensel-kinestetik ilgi	0,803	1,018	0,077	13,305	***
s21	<---	bedensel-kinestetik ilgi	0,795	0,995	0,076	13,141	***
s20	<---	bedensel-kinestetik ilgi	0,767	0,875	0,070	12,461	***
s19	<---	bedensel-kinestetik ilgi	0,777	0,913	0,072	12,663	***
s18	<---	bedensel-kinestetik ilgi	0,806	1,051	0,079	13,370	***
s17	<---	bedensel-kinestetik ilgi	0,779	0,942	0,074	12,769	***
s16	<---	bedensel-kinestetik ilgi	0,733	0,785	0,067	11,787	***
s8	<---	sözel-dilsel ilgi	0,820	1			
s7	<---	sözel-dilsel ilgi	0,780	0,967	0,072	13,407	***
s6	<---	sözel-dilsel ilgi	0,781	0,992	0,074	13,430	***
s5	<---	sözel-dilsel ilgi	0,721	0,846	0,070	12,024	***
s4	<---	sözel-dilsel ilgi	0,782	0,922	0,069	13,446	***
s3	<---	sözel-dilsel ilgi	0,887	1,111	0,068	16,236	***
s2	<---	sözel-dilsel ilgi	0,734	0,923	0,075	12,304	***
s1	<---	sözel-dilsel ilgi	0,704	0,905	0,078	11,656	***

Tablo 8'e göre, ölçeğin maddeler düzeyinde estimate değerleri 0,644 ile 0,873 arasında değişmektedir. Manidarlık değerlerine bakıldığında maddelerin ilgili faktörlerle ilişkisinin .01 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir.

Madde Analizi

Ölçeğin her bir faktöründeki maddelerin “madde analizleri” ile ilgili sonuçlar Tablo 8-23’te gösterilmiştir. Madde analizi ile ilgili olarak üç temel analiz yapılmış ve maddelerin ölçekte kalıp kalmamasına karar verilmiştir:

1. Madde-bırakma (madde-bırakma) analizi. Buna göre, her bir madde, faktör toplam puanından çıkarıldığında, faktör-madde ilişkisine bakılmış ve korelasyon değerleri analiz edilmiştir.
2. Cronbach alpha (güvenirlilik katsayısı) analizi. Her bir maddenin ilişkili olduğu faktör alanı ile ilgili güvenirlilik düzeyi analiz edilmiştir. Cronbach Alpha değerleri açısından .60-.80 arası oldukça iyi, .80-100 arası ise
3. Üst çeyrek-alt çeyrek karşılaştırması. Faktör puanları büyükten küçüğe doğru sıralanmış ve en yüksek puan alan %27’lik dilim ile en düşük puan alan %27’lik dilim ayrıştırılmıştır. Her bir maddenin üst ve alt çeyrek gruplardaki puanları karşılaştırılmış ve ayırt edicilik düzeyi belirlenmiştir.

Maddelerin ölçekte kalması açısından her üç analiz sonucu dikkate alınmış; ayrıca teorik yapıdaki 8 boyut dikkate alınmıştır.

Tablo 9. AYT “Sözel-Dilsel İlgili” boyutu ile ilgili madde-bırakma analizi

Faktör 1: Sözel-Dilsel İlgili	n	x	ss	r	p	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
13 DİL Gelecekte en çok yapmak istediğim şey edebiyat alanında (bir kitap yazmak, şiirler yazmak vb.) başarılı olmak.	267	2,68	1,412	,715	,000	,921
24 DİL Türkçe ve edebiyat konusunda kendimi geliştirmek istiyorum.	267	3,15	1,376	,710	,000	,922
28 DİL Şiir, roman vb. edebiyat alanı ile ilgili olup bitenleri anlamak isterim.	267	3,02	1,371	,836	,000	,912
31 DİL Gazetede dil, edebiyat vb. ile ilgili yazıları ve haberleri okumayı severim.	267	2,68	1,289	,765	,000	,918
34 DİL Dilbilim, edebiyat ile ilgili bir seminer, konferans, panel vb.ye giderim.	267	2,57	1,309	,723	,000	,921
45 DİL Okulda, şiir okuma/yazma, kompozisyon yazma vb. gibi dil etkinliklerine katılmayı severim.	267	2,97	1,419	,751	,000	,919
52 DİL Edebiyat ve şiir hakkında sohbet etmek isterim.	267	2,91	1,358	,754	,000	,918
57 DİL Şiir, hikaye vb. ile ilgili edebiyat dergileri okumayı tercih ederim.	267	2,78	1,345	,772	,000	,917

Tablo 9’a göre, sözel-dilsel ilgi faktörü ile ilgili yapılan madde-bırakma sonuçlarına göre tüm maddelerin ölçek-toplam puanı ile ilişkisi .01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Cronbach alpha değerleri de tüm maddeler için .90’ın üzerindedir.

Tablo 10. AYT “Sözel-Dilsel İlgili” boyutu ile ilgili ayırt edicilik analizi

Faktör 1: Sözel-Dilsel İlgili	n	x	ss	t	sd	p	
13 DİL Gelecekte en çok yapmak istediğim şey edebiyat alanında (bir kitap yazmak, şiirler yazmak vb.) başarılı olmak.	Üst Çeyrek	72	4,19	1,030	20,534	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,29	,615			
24 DİL Türkçe ve edebiyat konusunda kendimi geliştirmek istiyorum.	Üst Çeyrek	72	4,63	,592	21,265	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,79	,963			
28 DİL Şiir, roman vb. edebiyat alanı ile ilgili olup bitenleri anlamak isterim.	Üst Çeyrek	72	4,49	,628	25,642	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,49	,769			
31 DİL Gazetede dil, edebiyat vb. ile ilgili yazıları ve haberleri okumayı severim.	Üst Çeyrek	72	4,03	,978	21,241	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,29	,488			
34 DİL Dilbilim, edebiyat ile ilgili bir seminer, konferans, panel vb.ye giderim.	Üst Çeyrek	72	3,83	1,075	17,917	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,29	,542			

45 DİL Okulda, şiir okuma/yazma, kompozisyon yazma vb. gibi dil etkinliklerine katılmayı severim.	Üst Çeyrek	72	4,33	,888	21,801	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,42	,707			
52 DİL Edebiyat ve şiir hakkında sohbet etmek isterim.	Üst Çeyrek	72	4,25	,765	22,335	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,50	,712			
57 DİL Şiir, hikaye vb. ile ilgili edebiyat dergileri okumayı tercih ederim.	Üst Çeyrek	72	4,22	,923	22,712	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,39	,519			

Tablo 10, sözel-dilsel ilgi faktörü ile ilgili maddelerin ayırt edicilik düzeylerini göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre, tüm maddelerde üst çeyrek-alt çeyrek puanları arasında .01 düzeyinde üst çeyrek lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Sözel-dilsel ilgi faktörü ile ilgili yapılan madde-bırakma ve ayırt edicilik analizleri sonuçları dikkate alındığında, faktörün tüm maddelerinin kullanılabilir olduğu söylenebilir.

Tablo 11. AYT “Uzamsal-Görsel İlgî” boyutu ile ilgili madde-bırakma analizi

Faktör 2: Uzamsal-Görsel İlgî	n	x	ss	r	p	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
1 GÖRSEL Görsel sanatlarla ilgili etkinliklere (resim sergisi, fotoğraf sergisi, heykel sergisi vb.) katılmayı severim.	267	3,12	1,369	,621	,000	,903
12 GÖRSEL Okulun görsel sanatlarla (resim, fotoğraf, sinema, tiyatro vb.) düzenlediği etkinliklere katılmayı severim.	267	3,25	1,436	,694	,000	,895
25 GÖRSEL Görsel sanatlar (resim, heykel, grafik vb.) ile ilgili bilgilerimi geliştirmek istiyorum.	267	3,19	1,379	,781	,000	,885
36 GÖRSEL Gelecekte görsel sanatlarla (resim, heykel, grafik, sinema vb.) ilgili bir iş yapmak isterim.	267	3,00	1,434	,750	,000	,889
39 GÖRSEL Kendimi görsel sanatlar (sinema, resim, heykel vb.) alanlarından birinde çalışan ünlü biri olarak hayal ederim.	267	3,03	1,365	,723	,000	,892
46 GÖRSEL Görsel sanatlarla (resim, fotoğraf, heykel, grafik vb.) ile ilgili bir sergi veya müzeyi gezmek isterim.	267	3,25	1,392	,763	,000	,887
49 GÖRSEL Gelecekte en çok yapmak istediğim şey görsel sanatlar (resim, sinema, fotoğrafçılık vb.) alanında başarılı olmak	267	3,02	1,410	,707	,000	,894

Tablo 11'e göre, uzamsal-görsel ilgi faktörü ile ilgili yapılan madde-bırakma sonuçlarına göre tüm maddelerin ölçek-toplam puanı ile ilişkisi .01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Cronbach alpha değerleri de tüm maddeler için .885 ve üzerindedir.

Tablo 12. AYT “Uzamsal-Görsel İlgî” boyutu ile ilgili ayırt edicilik analizi

Faktör 2: Uzamsal-Görsel İlgî	n	x	ss	t	sd	p	
1 GÖRSEL Görsel sanatlarla ilgili etkinliklere (resim sergisi, fotoğraf sergisi, heykel sergisi vb.) katılmayı severim.	Üst Çeyrek	72	4,40	,763	17,422	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,89	,958			
12 GÖRSEL Okulun görsel sanatlarla (resim, fotoğraf, sinema, tiyatro vb.) düzenlediği etkinliklere katılmayı severim.	Üst Çeyrek	72	4,57	,728	17,513	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,86	1,092			
25 GÖRSEL Görsel sanatlar (resim, heykel, grafik vb.) ile ilgili bilgilerimi geliştirmek istiyorum.	Üst Çeyrek	72	4,63	,659	26,693	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,58	,707			
36 GÖRSEL Gelecekte görsel sanatlarla (resim, heykel, grafik, sinema vb.) ilgili bir iş yapmak isterim.	Üst Çeyrek	72	4,38	,795	24,977	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,38	,638			
39 GÖRSEL Kendimi görsel sanatlar (sinema, resim, heykel vb.) alanlarından birinde çalışan ünlü biri olarak hayal ederim.	Üst Çeyrek	72	4,46	,670	20,738	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,64	,939			
46 GÖRSEL Görsel sanatlarla (resim, fotoğraf, heykel, grafik vb.) ile ilgili bir sergi veya müzeyi gezmek isterim.	Üst Çeyrek	72	4,65	,609	24,950	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,71	,795			
49 GÖRSEL Gelecekte en çok yapmak istediğim şey görsel sanatlar (resim, sinema, fotoğrafçılık vb.) alanında başarılı olmak	Üst Çeyrek	72	4,33	,822	18,718	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,51	,979			

Tablo 12, uzamsal-görsel ilgi faktörü ile ilgili maddelerin ayırt edicilik düzeylerini göstermektedir. Elde edilen

sonuçlara göre, tüm maddelerde üst çeyrek-alt çeyrek puanları arasında .01 düzeyinde üst çeyrek lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Uzamsal-görsel ilgi faktörü ile ilgili yapılan madde-bırakma ve ayırt edicilik analizleri sonuçları dikkate alındığında, faktörün tüm maddelerinin kullanılabilir olduğu söylenebilir.

Tablo 13. AYT “Bedensel-Kinestetik İlgisi” boyutu ile ilgili madde-bırakma analizi

Faktör 3: Bedensel-Kinestetik İlgisi	n	x	ss	r	p	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
2 BEDENSEL Sporla ilgili etkinliklere katılmayı severim.	267	4,09	1,197	,716	,000	,920
11 BEDENSEL Okulun düzenlediği sportif etkinliklere katılmayı severim.	267	3,76	1,338	,771	,000	,915
20 BEDENSEL Televizyonda spor ile ilgili bir programı izlemeyi tercih ederim.	267	3,45	1,454	,769	,000	,915
27 BEDENSEL Spor alanında olup bitenleri anlamak isterim.	267	3,71	1,316	,731	,000	,918
37 BEDENSEL Belirli bir sporu yapmayı severim.	267	4,01	1,280	,732	,000	,918
40 BEDENSEL Kendimi sportif alanlardan birinde çalışan ünlü biri olarak hayal ederim.	267	3,51	1,423	,755	,000	,916
44 BEDENSEL Spor dergilerini okumayı tercih ederim.	267	3,47	1,412	,772	,000	,915
48 BEDENSEL Gelecekte en çok yapmak istediğim şey spor alanında (başarılı bir sporcu olmak, spor takımını yönetmek vb.) başarılı olmak.	267	3,58	1,421	,755	,000	,916

Tablo 13'e göre, bedensel-kinestetik ilgi faktörü ile ilgili yapılan madde-bırakma sonuçlarına göre tüm maddelerin ölçek-toplam puanı ile ilişkisi .01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Cronbach alpha değerleri de tüm maddeler için .90'ın üzerindedir.

Tablo 14. AYT “Bedensel-Kinestetik İlgisi” boyutu ile ilgili ayırt edicilik analizi

Faktör 3: Bedensel-Kinestetik İlgisi		n	x	ss	t	sd	p																																																																																
2 BEDENSEL Sporla ilgili etkinliklere katılmayı severim.	Üst Çeyrek	72	4,96	,262	15,192	142	,000																																																																																
	Alt Çeyrek	72	2,78	1,189				11 BEDENSEL Okulun düzenlediği sportif etkinliklere katılmayı severim.	Üst Çeyrek	72	4,94	,231	21,138	142	,000	Alt Çeyrek	72	2,21	1,074	20 BEDENSEL Televizyonda spor ile ilgili bir programı izlemeyi tercih ederim.	Üst Çeyrek	72	4,75	,575	23,117	142	,000	Alt Çeyrek	72	1,82	,909	27 BEDENSEL Spor alanında olup bitenleri anlamak isterim.	Üst Çeyrek	72	4,82	,484	18,491	142	,000	Alt Çeyrek	72	2,29	1,054	37 BEDENSEL Belirli bir sporu yapmayı severim.	Üst Çeyrek	72	4,94	,285	17,156	142	,000	Alt Çeyrek	72	2,50	1,175	40 BEDENSEL Kendimi sportif alanlardan birinde çalışan ünlü biri olarak hayal ederim.	Üst Çeyrek	72	4,88	,333	22,924	142	,000	Alt Çeyrek	72	1,96	1,027	44 BEDENSEL Spor dergilerini okumayı tercih ederim.	Üst Çeyrek	72	4,82	,422	25,768	142	,000	Alt Çeyrek	72	1,83	,888	48 BEDENSEL Gelecekte en çok yapmak istediğim şey spor alanında (başarılı bir sporcu olmak, spor takımını yönetmek vb.) başarılı olmak.	Üst Çeyrek	72	4,83	,557	22,103	142	,000
11 BEDENSEL Okulun düzenlediği sportif etkinliklere katılmayı severim.	Üst Çeyrek	72	4,94	,231	21,138	142	,000																																																																																
	Alt Çeyrek	72	2,21	1,074				20 BEDENSEL Televizyonda spor ile ilgili bir programı izlemeyi tercih ederim.	Üst Çeyrek	72	4,75	,575	23,117	142	,000	Alt Çeyrek	72	1,82	,909	27 BEDENSEL Spor alanında olup bitenleri anlamak isterim.	Üst Çeyrek	72	4,82	,484	18,491	142	,000	Alt Çeyrek	72	2,29	1,054	37 BEDENSEL Belirli bir sporu yapmayı severim.	Üst Çeyrek	72	4,94	,285	17,156	142	,000	Alt Çeyrek	72	2,50	1,175	40 BEDENSEL Kendimi sportif alanlardan birinde çalışan ünlü biri olarak hayal ederim.	Üst Çeyrek	72	4,88	,333	22,924	142	,000	Alt Çeyrek	72	1,96	1,027	44 BEDENSEL Spor dergilerini okumayı tercih ederim.	Üst Çeyrek	72	4,82	,422	25,768	142	,000	Alt Çeyrek	72	1,83	,888	48 BEDENSEL Gelecekte en çok yapmak istediğim şey spor alanında (başarılı bir sporcu olmak, spor takımını yönetmek vb.) başarılı olmak.	Üst Çeyrek	72	4,83	,557	22,103	142	,000	Alt Çeyrek	72	2,00	,934								
20 BEDENSEL Televizyonda spor ile ilgili bir programı izlemeyi tercih ederim.	Üst Çeyrek	72	4,75	,575	23,117	142	,000																																																																																
	Alt Çeyrek	72	1,82	,909				27 BEDENSEL Spor alanında olup bitenleri anlamak isterim.	Üst Çeyrek	72	4,82	,484	18,491	142	,000	Alt Çeyrek	72	2,29	1,054	37 BEDENSEL Belirli bir sporu yapmayı severim.	Üst Çeyrek	72	4,94	,285	17,156	142	,000	Alt Çeyrek	72	2,50	1,175	40 BEDENSEL Kendimi sportif alanlardan birinde çalışan ünlü biri olarak hayal ederim.	Üst Çeyrek	72	4,88	,333	22,924	142	,000	Alt Çeyrek	72	1,96	1,027	44 BEDENSEL Spor dergilerini okumayı tercih ederim.	Üst Çeyrek	72	4,82	,422	25,768	142	,000	Alt Çeyrek	72	1,83	,888	48 BEDENSEL Gelecekte en çok yapmak istediğim şey spor alanında (başarılı bir sporcu olmak, spor takımını yönetmek vb.) başarılı olmak.	Üst Çeyrek	72	4,83	,557	22,103	142	,000	Alt Çeyrek	72	2,00	,934																				
27 BEDENSEL Spor alanında olup bitenleri anlamak isterim.	Üst Çeyrek	72	4,82	,484	18,491	142	,000																																																																																
	Alt Çeyrek	72	2,29	1,054				37 BEDENSEL Belirli bir sporu yapmayı severim.	Üst Çeyrek	72	4,94	,285	17,156	142	,000	Alt Çeyrek	72	2,50	1,175	40 BEDENSEL Kendimi sportif alanlardan birinde çalışan ünlü biri olarak hayal ederim.	Üst Çeyrek	72	4,88	,333	22,924	142	,000	Alt Çeyrek	72	1,96	1,027	44 BEDENSEL Spor dergilerini okumayı tercih ederim.	Üst Çeyrek	72	4,82	,422	25,768	142	,000	Alt Çeyrek	72	1,83	,888	48 BEDENSEL Gelecekte en çok yapmak istediğim şey spor alanında (başarılı bir sporcu olmak, spor takımını yönetmek vb.) başarılı olmak.	Üst Çeyrek	72	4,83	,557	22,103	142	,000	Alt Çeyrek	72	2,00	,934																																
37 BEDENSEL Belirli bir sporu yapmayı severim.	Üst Çeyrek	72	4,94	,285	17,156	142	,000																																																																																
	Alt Çeyrek	72	2,50	1,175				40 BEDENSEL Kendimi sportif alanlardan birinde çalışan ünlü biri olarak hayal ederim.	Üst Çeyrek	72	4,88	,333	22,924	142	,000	Alt Çeyrek	72	1,96	1,027	44 BEDENSEL Spor dergilerini okumayı tercih ederim.	Üst Çeyrek	72	4,82	,422	25,768	142	,000	Alt Çeyrek	72	1,83	,888	48 BEDENSEL Gelecekte en çok yapmak istediğim şey spor alanında (başarılı bir sporcu olmak, spor takımını yönetmek vb.) başarılı olmak.	Üst Çeyrek	72	4,83	,557	22,103	142	,000	Alt Çeyrek	72	2,00	,934																																												
40 BEDENSEL Kendimi sportif alanlardan birinde çalışan ünlü biri olarak hayal ederim.	Üst Çeyrek	72	4,88	,333	22,924	142	,000																																																																																
	Alt Çeyrek	72	1,96	1,027				44 BEDENSEL Spor dergilerini okumayı tercih ederim.	Üst Çeyrek	72	4,82	,422	25,768	142	,000	Alt Çeyrek	72	1,83	,888	48 BEDENSEL Gelecekte en çok yapmak istediğim şey spor alanında (başarılı bir sporcu olmak, spor takımını yönetmek vb.) başarılı olmak.	Üst Çeyrek	72	4,83	,557	22,103	142	,000	Alt Çeyrek	72	2,00	,934																																																								
44 BEDENSEL Spor dergilerini okumayı tercih ederim.	Üst Çeyrek	72	4,82	,422	25,768	142	,000																																																																																
	Alt Çeyrek	72	1,83	,888				48 BEDENSEL Gelecekte en çok yapmak istediğim şey spor alanında (başarılı bir sporcu olmak, spor takımını yönetmek vb.) başarılı olmak.	Üst Çeyrek	72	4,83	,557	22,103	142	,000	Alt Çeyrek	72	2,00	,934																																																																				
48 BEDENSEL Gelecekte en çok yapmak istediğim şey spor alanında (başarılı bir sporcu olmak, spor takımını yönetmek vb.) başarılı olmak.	Üst Çeyrek	72	4,83	,557	22,103	142	,000																																																																																
	Alt Çeyrek	72	2,00	,934																																																																																			

Tablo 14, bedensel-kinestetik ilgi faktörü ile ilgili maddelerin ayırt edicilik düzeylerini göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre, tüm maddelerde üst çeyrek-alt çeyrek puanları arasında .01 düzeyinde üst çeyrek lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bedensel-kinestetik ilgi faktörü ile ilgili yapılan madde-bırakma ve ayırt edicilik analizleri sonuçları dikkate alındığında, faktörün tüm maddelerinin kullanılabilir olduğu söylenebilir.

Tablo 15. AYT “Kişisel-Özedönük İlgisi” boyutu ile ilgili madde-bırakma analizi

Faktör 4: Kişisel-Özedönük İlgisi	n	x	ss	r	p	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
9 KİŞİSEL İç dünyamda olup bitenleri anlamaya çok özen gösteririm.	267	3,61	1,256	,683	,000	,831
18 KİŞİSEL Düzenli olarak kişisel hedeflerim için çaba harcıyorum.	267	3,82	1,168	,640	,000	,841
29 KİŞİSEL Kendimi tanımayı ve anlamayı isterim.	267	3,91	1,240	,693	,000	,828
32 KİŞİSEL Kendimle başbaşa kalıp hobilerimle uğraşmaktan hoşlanırım.	267	3,94	1,240	,678	,000	,832
38 KİŞİSEL Özel hobilerimle ilgilenmeyi severim.	267	4,10	1,208	,698	,000	,827

Tablo 15'e göre, kişisel-özedönük ilgi faktörü ile ilgili yapılan madde-bırakma sonuçlarına göre tüm maddelerin ölçek-toplam puanı ile ilişkisi .01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Cronbach alpha değerleri de tüm maddeler için .827 ve üzerindedir.

Tablo 16. AYT “Kişisel-Özedönük İlgisi” boyutu ile ilgili ayırt edicilik analizi

Faktör 4: Kişisel-Özedönük İlgisi		n	x	ss	t	sd	p
9 KİŞİSEL İç dünyamda olup bitenleri anlamaya çok özen gösteririm.	Üst Çeyrek	72	4,67	,531	18,798	142	,000
	Alt Çeyrek	72	2,22	,967			
18 KİŞİSEL Düzenli olarak kişisel hedeflerim için çaba harcıyorum.	Üst Çeyrek	72	4,76	,517	15,539	142	,000
	Alt Çeyrek	72	2,64	1,039			
29 KİŞİSEL Kendimi tanımayı ve anlamayı isterim.	Üst Çeyrek	72	4,90	,298	18,610	142	,000
	Alt Çeyrek	72	2,46	1,074			
32 KİŞİSEL Kendimle başbaşa kalıp hobilerimle uğraşmaktan hoşlanırım.	Üst Çeyrek	72	4,89	,396	15,534	142	,000
	Alt Çeyrek	72	2,58	1,196			
38 KİŞİSEL Özel hobilerimle ilgilenmeyi severim.	Üst Çeyrek	72	4,92	,278	15,742	142	,000
	Alt Çeyrek	72	2,68	1,173			

Tablo 16, kişisel-özedönük ilgi faktörü ile ilgili maddelerin ayırt edicilik düzeylerini göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre, tüm maddelerde üst çeyrek-alt çeyrek puanları arasında .01 düzeyinde üst çeyrek lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Kişisel-özedönük ilgi faktörü ile ilgili yapılan madde-bırakma ve ayırt edicilik analizleri sonuçları dikkate alındığında, faktörün tüm maddelerinin kullanılabilir olduğu söylenebilir.

Tablo 17. AYT “Kişilerarası-Sosyal İlgisi” boyutu ile ilgili madde-bırakma analizi

Faktör 5: Kişilerarası-Sosyal İlgisi	n	x	ss	r	p	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
3 SOSYAL Gelecekte insanların sorunlarının çözümüne katkı sağlayacak bir iş yapmak isterim.	267	3,95	1,231	,579	,000	,779
8 SOSYAL İnsanların yaşadığı sorunlar ve çözümleri ile ilgili konularda bilgilerimi geliştirmek istiyorum.	267	3,57	1,198	,624	,000	,766
33 SOSYAL Evde, kendime ait bir yere, insanlara ve yaşamlarına dair bir resim asmayı tercih ederim.	267	3,10	1,305	,581	,000	,779
47 SOSYAL Gelecekte en çok yapmak istediğim şey zor durumdaki insanların (Afrika'daki açlık sorunu yaşayanlar, deprem, sel vb. mağdur olanlar, şiddete uğrayan çocuk ve kadınlar vb.) yaşadıkları sorunlarla ilgili bir çalışmada başarılı olmak.	267	3,56	1,217	,605	,000	,771
54 SOSYAL İnsanların sorunlarını ve nedenlerini anlamak isterim.	267	3,62	1,284	,600	,000	,773

Tablo 17'ye göre, kişilerarası-sosyal ilgi faktörü ile ilgili yapılan madde-bırakma sonuçlarına göre tüm maddelerin ölçek-toplam puanı ile ilişkisi .01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Cronbach alpha değerleri de tüm maddeler için .766 ve üzerindedir.

Tablo 18. AYT “Kişilerarası-Sosyal İlgisi” boyutu ile ilgili ayırt edicilik analizi

Faktör 5: Kişilerarası-Sosyal İlgisi		n	x	ss	t	sd	p
3 SOSYAL Gelecekte insanların sorunlarının çözümüne katkı sağlayacak bir iş yapmak isterim.	Üst Çeyrek	72	4,81	,521	15,014	142	,000
	Alt Çeyrek	72	2,60	1,134			
8 SOSYAL İnsanların yaşadığı sorunlar ve çözümleri ile ilgili konularda bilgilerimi geliştirmek istiyorum.	Üst Çeyrek	72	4,75	,496	17,370	142	,000
	Alt Çeyrek	72	2,43	1,019			
33 SOSYAL Evde, kendime ait bir yere, insanlara ve yaşamlarına dair bir resim asmayı tercih ederim.	Üst Çeyrek	72	4,33	,805	17,321	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,85	,914			
47 SOSYAL Gelecekte en çok yapmak istediğim şey zor durumdaki insanların (Afrika'daki açlık sorunu yaşayanlar, deprem, sel vb. mağdur olanlar, şiddete uğrayan çocuk ve kadınlar vb.) yaşadıkları sorunlarla ilgili bir çalışmada başarılı olmak.	Üst Çeyrek	72	4,50	,628	15,747	142	,000
	Alt Çeyrek	72	2,31	1,002			
54 SOSYAL İnsanların sorunlarını ve nedenlerini anlamak isterim.	Üst Çeyrek	72	4,74	,556	17,716	142	,000
	Alt Çeyrek	72	2,28	1,038			

Tablo 18, kişilerarası-sosyal ilgi faktörü ile ilgili maddelerin ayırt edicilik düzeylerini göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre, tüm maddelerde üst çeyrek-alt çeyrek puanları arasında .01 düzeyinde üst çeyrek lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Kişilerarası-sosyal ilgi faktörü ile ilgili yapılan madde-bırakma ve ayırt edicilik analizleri sonuçları dikkate alındığında, faktörün tüm maddelerinin kullanılabilir olduğu söylenebilir.

Tablo 19. AYT “Mantıksal-Matematiksel İlgisi” boyutu ile ilgili madde-bırakma analizi

Faktör 6: Mantıksal-Matematiksel İlgisi	n	x	ss	r	p	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
4 MATEMATİK Gelecekte bilimsel araştırmalar yapmayı gerektiren bir alanda iş yapmak isterim.	267	3,67	1,330	,785	,000	,926
10 MATEMATİK Okulun bilimsel araştırma ve projeler ile ilgili düzenlediği etkinliklere katılmayı severim.	267	3,42	1,336	,789	,000	,926
14 MATEMATİK Gelecekte en çok yapmak istediğim şey bilim alanında (çözülemeyen bir problemi çözmek, yeni bir bilimsel buluş yapmak vb.) başarılı olmak.	267	3,55	1,363	,826	,000	,923
19 MATEMATİK Televizyonda bilimsel buluşlar ile ilgili bir programı izlemeyi tercih ederim.	267	3,49	1,336	,779	,000	,927
41 MATEMATİK Kendimi bilimsel araştırmalar yapan ünlü biri olarak hayal ederim.	267	3,60	1,385	,806	,000	,924
51 MATEMATİK Bilimsel icatlar ve matematikle ilgili sohbet etmek isterim.	267	3,60	1,401	,773	,000	,928
58 MATEMATİK Bilim ve teknikle ilgili dergileri okumayı tercih ederim.	267	3,67	1,353	,778	,000	,927

Tablo 19'a göre, mantıksal-matematiksel ilgi faktörü ile ilgili yapılan madde-bırakma sonuçlarına göre tüm maddelerin ölçek-toplam puanı ile ilişkisi .01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Cronbach alpha değerleri de tüm maddeler için .90 üzerindedir.

Tablo 20. AYT “Mantıksal-Matematiksel İlgisi” boyutu ile ilgili ayırt edicilik analizi

Faktör 6: Mantıksal-Matematiksel İlgisi		n	x	ss	t	sd	p
4 MATEMATİK Gelecekte bilimsel araştırmalar yapmayı gerektiren bir alanda iş yapmak isterim.	Üst Çeyrek	72	4,88	,373	23,744	142	,000
	Alt Çeyrek	72	2,15	,899			
10 MATEMATİK Okulun bilimsel araştırma ve projeler ile ilgili düzenlediği etkinliklere katılmayı severim.	Üst Çeyrek	72	4,72	,562	24,629	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,88	,804			
14 MATEMATİK Gelecekte en çok yapmak istediğim şey bilim alanında (çözülemeyen bir problemi çözmek, yeni bir bilimsel buluş yapmak vb.) başarılı olmak.	Üst Çeyrek	72	4,83	,444	27,437	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,90	,790			

19 MATEMATİK Televizyonda bilimsel buluşlar ile ilgili bir programı izlemeyi tercih ederim.	Üst Çeyrek	72	4,71	,542	26,430	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,88	,730			
41 MATEMATİK Kendimi bilimsel araştırmalar yapan ünlü biri olarak hayal ederim.	Üst Çeyrek	72	4,89	,430	24,157	142	,000
	Alt Çeyrek	72	2,00	,919			
51 MATEMATİK Bilimsel icatlar ve matematikle ilgili sohbet etmek isterim.	Üst Çeyrek	72	4,85	,494	25,227	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,90	,858			
58 MATEMATİK Bilim ve teknikle ilgili dergileri okumayı tercih ederim.	Üst Çeyrek	72	4,94	,231	26,443	142	,000
	Alt Çeyrek	72	2,07	,893			

Tablo 20, mantıksal-matematiksel ilgi faktörü ile ilgili maddelerin ayırt edicilik düzeylerini göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre, tüm maddelerde üst çeyrek-alt çeyrek puanları arasında .01 düzeyinde üst çeyrek lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Mantıksal-matematiksel ilgi faktörü ile ilgili yapılan madde-bırakma ve ayırt edicilik analizleri sonuçları dikkate alındığında, faktörün tüm maddelerinin kullanılabilir olduğu söylenebilir.

Tablo 21. AYT “Doğacı İlgi” boyutu ile ilgili madde-bırakma analizi

Faktör 7: Doğacı İlgi	n	x	ss	r	p	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
5 DOĞA Gelecekte, doğa, çevre, canlılar bilimi vb. ile ilgili bir iş yapmak isterim.	267	3,63	1,289	,663	,000	,924
6 DOĞA Doğayı, doğal yaşamı ve çevreyi koruma ile ilgili etkinliklere katılmayı severim.	267	3,86	1,212	,677	,000	,923
15 DOĞA Gelecekte en çok yapmak istediğim şey doğa ve çevre ile ilgili bir sorunu (nesli tükenmekte olan bir hayvan ya da bitki türü sorunu, ozon tabakası sorunu, deprem sorunu, sel sorunu vb.) çözmek.	267	3,47	1,266	,715	,000	,921
17 DOĞA Düzenli olarak doğa ve çevreyi (hayvanları koruma, yeşili koruma vb.) koruma ile ilgili faaliyetleri izliyorum.	267	3,28	1,266	,732	,000	,920
21 DOĞA Televizyonda doğa (hayvanlar, bitkiler vb.) ile ilgili bir belgeseli izlemeyi tercih ederim.	267	3,45	1,327	,679	,000	,923
23 DOĞA Doğa, çevre sorunları vb. ile ilgili bir seminer, konferans, panel vb.ye gitmek isterim.	267	3,32	1,318	,778	,000	,918
26 DOĞA Doğa ve çevre (hayvanların ve bitkilerin yaşam biçimi, hava olayları, deprem, erozyon vb.) ile ilgili bilgilerimi geliştirmek istiyorum.	267	3,55	1,277	,735	,000	,920
30 DOĞA Doğada olup bitenleri anlamak isterim.	267	3,74	1,262	,780	,000	,918
43 DOĞA Doğa ve çevre ile ilgili dergileri okumayı tercih ederim.	267	3,36	1,309	,721	,000	,921
56 DOĞA Kendimi doğa ve çevre konularında çalışan ünlü biri olarak hayal ederim.	267	3,31	1,331	,729	,000	,920

Tablo 21'e göre, doğacı ilgi faktörü ile ilgili yapılan madde-bırakma sonuçlarına göre tüm maddelerin ölçek-toplam puanı ile ilişkisi .01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Cronbach alpha değerleri de tüm maddeler için .90 üzerindedir.

Tablo 22. AYT “Doğacı İlgi” boyutu ile ilgili ayırt edicilik analizi

Faktör 7: Doğacı İlgi	n	x	ss	t	sd	p	
5 DOĞA Gelecekte, doğa, çevre, canlılar bilimi vb. ile ilgili bir iş yapmak isterim.	Üst Çeyrek	72	4,71	,638	14,350	142	,000
	Alt Çeyrek	72	2,42	1,196			
6 DOĞA Doğayı, doğal yaşamı ve çevreyi koruma ile ilgili etkinliklere katılmayı severim.	Üst Çeyrek	72	4,78	,537	16,462	142	,000
	Alt Çeyrek	72	2,54	1,020			
15 DOĞA Gelecekte en çok yapmak istediğim şey doğa ve çevre ile ilgili bir sorunu (nesli tükenmekte olan bir hayvan ya da bitki türü sorunu, ozon tabakası sorunu, deprem sorunu, sel sorunu vb.) çözmek.	Üst Çeyrek	72	4,53	,712	16,244	142	,000
	Alt Çeyrek	72	2,14	1,025			
17 DOĞA Düzenli olarak doğa ve çevreyi (hayvanları koruma, yeşili koruma vb.) koruma ile ilgili faaliyetleri izliyorum.	Üst Çeyrek	72	4,43	,784	17,236	142	,000
	Alt Çeyrek	72	2,00	,904			

21 DOĞA Televizyonda doğa (hayvanlar, bitkiler vb.) ile ilgili bir belgeseli izlemeyi tercih ederim.	Üst Çeyrek	72	4,65	,653	17,907	142	,000
	Alt Çeyrek	72	2,15	,988			
23 DOĞA Doğa, çevre sorunları vb. ile ilgili bir seminer, konferans, panel vb.ye gitmek isterim.	Üst Çeyrek	72	4,61	,683	21,475	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,88	,838			
26 DOĞA Doğa ve çevre (hayvanların ve bitkilerin yaşam biçimi, hava olayları, deprem, erozyon vb.) ile ilgili bilgilerimi geliştirmek istiyorum.	Üst Çeyrek	72	4,72	,562	17,826	142	,000
	Alt Çeyrek	72	2,24	1,041			
30 DOĞA Doğada olup bitenleri anlamak isterim.	Üst Çeyrek	72	4,78	,451	22,445	142	,000
	Alt Çeyrek	72	2,19	,866			
43 DOĞA Doğa ve çevre ile ilgili dergileri okumayı tercih ederim.	Üst Çeyrek	72	4,56	,767	18,301	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,99	,911			
56 DOĞA Kendimi doğa ve çevre konularında çalışan ünlü biri olarak hayal ederim.	Üst Çeyrek	72	4,60	,685	21,354	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,86	,844			

Tablo 22, doğacı ilgi faktörü ile ilgili maddelerin ayırt edicilik düzeylerini göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre, tüm maddelerde üst çeyrek-alt çeyrek puanları arasında .01 düzeyinde üst çeyrek lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Doğacı ilgi faktörü ile ilgili yapılan madde-bırakma ve ayırt edicilik analizleri sonuçları dikkate alındığında, faktörün tüm maddelerinin kullanılabilir olduğu söylenebilir.

Tablo 23. AYT “İşitsel-Müzikal İlgisi” boyutu ile ilgili madde-bırakma analizi

Faktör 8: İşitsel-Müzikal İlgisi	n	x	ss	r	p	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
7 MÜZİK Şarkı söylemeyi severim.	267	3,66	1,411	,702	,000	,926
16 MÜZİK Gelecekte en çok yapmak istediğim şey müzik alanında (başarılı bir şarkı yorumcusu olmak, beste yapmak, enstrüman çalmak vb.) başarılı olmak.	267	3,05	1,463	,764	,000	,922
22 MÜZİK Müzikle ilgili seminer, konferans, panel vb.ye gitmek isterim.	267	3,10	1,548	,798	,000	,919
35 MÜZİK En belirgin özelliğim müzik seven biri olmamdır.	267	3,26	1,421	,789	,000	,920
42 MÜZİK Müzik dergilerini okumayı tercih ederim.	267	2,98	1,444	,769	,000	,921
50 MÜZİK Müzikle ilgili sohbet etmek isterim.	267	3,23	1,410	,758	,000	,922
53 MÜZİK Müzik alanında olup bitenleri anlamak isterim.	267	3,20	1,468	,780	,000	,921
55 MÜZİK Kendimi müzik alanında çalışan ünlü biri olarak hayal ederim.	267	3,01	1,497	,729	,000	,924

Tablo 23'e göre, işitsel-müzikal ilgi faktörü ile ilgili yapılan madde-bırakma sonuçlarına göre tüm maddelerin ölçek-toplam puanı ile ilişkisi .01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Cronbach alpha değerleri de tüm maddeler için .90 üzerindedir.

Tablo 24. AYT “İşitsel-Müzikal İlgisi” boyutu ile ilgili ayırt edicilik analizi

İşitsel-Müzikal İlgisi	n	x	ss	t	sd	p	
7 MÜZİK Şarkı söylemeyi severim.	Üst Çeyrek	72	4,90	,342	21,003	142	,000
	Alt Çeyrek	72	2,15	1,057			
16 MÜZİK Gelecekte en çok yapmak istediğim şey müzik alanında (başarılı bir şarkı yorumcusu olmak, beste yapmak, enstrüman çalmak vb.) başarılı olmak.	Üst Çeyrek	72	4,56	,669	24,350	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,51	,822			
22 MÜZİK Müzikle ilgili seminer, konferans, panel vb.ye gitmek isterim.	Üst Çeyrek	72	4,64	,678	29,869	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,33	,650			
35 MÜZİK En belirgin özelliğim müzik seven biri olmamdır.	Üst Çeyrek	72	4,68	,624	22,404	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,76	,911			
42 MÜZİK Müzik dergilerini okumayı tercih ederim.	Üst Çeyrek	72	4,47	,888	20,563	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,46	,871			
50 MÜZİK Müzikle ilgili sohbet etmek isterim.	Üst Çeyrek	72	4,65	,632	18,864	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,90	1,064			

53 MÜZİK Müzik alanında olup bitenleri anlamak isterim.	Üst Çeyrek	72	4,68	,624	24,123	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,61	,881			
55 MÜZİK Kendimi müzik alanında çalışan ünlü biri olarak hayal ederim.	Üst Çeyrek	72	4,69	,521	26,563	142	,000
	Alt Çeyrek	72	1,47	,888			

Tablo 24, işitsel-müzikal ilgi faktörü ile ilgili maddelerin ayırt edicilik düzeylerini göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre, tüm maddelerde üst çeyrek-alt çeyrek puanları arasında .01 düzeyinde üst çeyrek lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

İşitsel-müzikal ilgi faktörü ile ilgili yapılan madde-bırakma ve ayırt edicilik analizleri sonuçları dikkate alındığında, faktörün tüm maddelerinin kullanılabilir olduğu söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

AYT Ortaokul İlgi Formu ile ilgili yapılan standardizasyon çalışmaları sonucunda ölçeğin faktör yapısı, geçerlik düzeyi, güvenilirlik düzeyi ve madde analizleri sonucunda elde edilen sonuçlar şunlardır:

Ölçek Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı'na göre 8 temel ilgi alanında yapılandırılmıştır. İlgi alanları şunlardır: Sözel-dilsel ilgi, mantıksal-matematiksel ilgi, uzamsal-görsel ilgi, kişilerarası-sosyal ilgi, kişisel-özedönük ilgi, bedensel-kinestetik ilgi ve doğacı ilgidir.

- Ölçek toplam 58 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktörlere göre dağılımı şöyledir: Doğacı İlgi 10 madde, işitsel-müzikal ilgi 8 madde, bedensel-kinestetik ilgi 8 madde, sözel-dilsel ilgi 8 madde, mantıksal-matematiksel ilgi 7 madde, uzamsal-görsel ilgi 7 madde, kişisel-özedönük ilgi 5 madde, kişilerarası-sosyal ilgi 5 madde.
- Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçlarına göre toplam varyans yüzdesi 66,819 olarak belirlenmiştir.
- Faktörlerin iç tutarlılık katsayısı ile ilgili değerler ,810 ile ,936 arasındadır.
- Ölçekte yer alan 58 maddenin ilgili faktör yükleri ,850 ile ,639 arasındadır.
- Madde analizlerine bakıldığında 8 yetenek alanında tüm maddeler .01 düzeyinde ilişkili ve ayırt edicidir.
- Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) model uyum indeks değerleri, CMIN/DF 1,510, GFI 0,735, CFI ,906, NFI ,767, RMSEA ise 0,048'dir. Genel olarak bakıldığında CMIN/DF, CFI, RMR ve RMSEA değeri ölçeğin model uyumluluğunun olduğunu göstermektedir.

Elde edilen sonuçlar, AYT Ortaokul İlgi Formu'nun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirlik sonuçları ve madde analizi değerleri açısından kullanılabilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Ortaokul seviyesinde yönlendirme amaçlı olarak kullanılan ölçekler son derece sınırlıdır. Özellikle ülkemizde bu amaçla kullanılan en yaygın ölçeklerden biri Yıldız Kuzgun'un Akademik Benlik Kavramı Ölçeği'dir. Kuzgun (1996) tarafından geliştirilen ölçek, sözel yetenek, sayısal yetenek, şekil-uzay yeteneği ve göz-el koordinasyonu alt boyutlarından oluşmaktadır. AYT Ortaokul İlgi Formu, Çoklu Zeka Kuramı kapsamında 8 alanla yönelik ilgi değerlendirmesi yapmaktadır.

Karşılaştırma yapılacak bir diğer test ise "Çocuk Etkinlikleri Envanteri (ÇEE)"dir. Tracey ve Caulum (2015) tarafından geliştirilen ölçek, Demirci (2017) tarafından 8. sınıfa devam eden 311 öğrenci üzerinde yapılan uygulamalarla Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, Holland'ın altı tipolojisi olan realistik, araştırmacı, yaratıcı, sosyal, girişimci ve düzenli tipi ölçecek maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin yetenek ve ilgi olmak üzere iki ayrı boyutu bulunmakta ve her iki boyut 30'ar maddeden oluşmaktadır. ÇEE hem ilgi (hiç hoşlanmam, hoşlanmam, biraz hoşlanırım, hoşlanırım, çok hoşlanırım) hem yetenek (çok iyi yapamam, iyi yapamam, biraz yapabilirim, yapabilirim, çok iyi yapabilirim) boyutları için beşli likert tipine sahiptir.

AYT Ortaokul İlgi Formu, Çocuk Etkinlikleri Envanteri (ÇEE)'nin ilgi boyutu ile karşılaştırılmıştır. Buna göre, ÇEE ilgi boyutunun uyum değerleri için yapılan DFA sonuçlarına göre $X^2/df=1.87$, GFI=.91, AGFI=.90, CFI=.91, RMSEA=.045, SRMR=.060 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, AFA iç tutarlılık analizlerine göre realistik mesleki tip için .70, araştırmacı mesleki tip için .67, yaratıcı mesleki tip için .67, sosyal mesleki tip için .66, girişimci mesleki tip için .66, düzenli mesleki tip için .72 olarak bulunmuştur (Demirci, 2017).

AYT Ortaokul İlgi Formu ile ÇEE değerleri karşılaştırıldığında, ÇEE'nin faktörlerinin iç tutarlılık katsayı değerlerinin .66-.70 arasında değiştiği buna karşın AYT'nin ise .81-.93 arasında değiştiği görülmektedir. DFA uyum

değerleri açısından ise ÇEE için elde edilen sonuçlar, $X^2/df=1.87$, $GFI=.91$, $AGFI=.90$, $CFI=.91$, $RMSEA=.045$, $SRMR=.060$ (Demirci, 2017) olarak belirlenirken, AYT Ortaokul İlgi Formu için elde edilen sonuçlar $X^2/df=1,510$, $GFI=0,735$, $CFI=.906$, $NFI=.767$, $RMSEA=0.048$, $RMR=.097$ 'dir. Elde edilen sonuçlar AYT'nin kullanılabilir bir ölçek olduğu yönünde değerlendirilebilir.

Geliştirilen ölçek ve ölçek geliştirme süreçleri açısından aşağıdaki önerilerin araştırmacı ve uygulayıcılar açısından yol göstereceği olacağı düşünülmektedir.

- AYT Ortaokul İlgi Formu'nun araştırmalarda kullanılacak nitelikte olduğu ve buna bağlı olarak araştırmalarda kullanılması yararlı olacaktır.
- Ölçeğin, ortaokul öğrencilerinin ders, branş, alan, proje, kulüp, okul vb. yönlendirmelerinde kullanılmasının katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu amaçla okul rehberlik birimlerinin ölçeği kullanması faydalı olacaktır.
- Ölçeğin, öğrencilere uygulanmasına bağlı olarak hem öğrencinin kendi kendisini tanıma çalışmaları hem de ailesine tanıtılması açısından işlevsel olacağı söylenebilir.
- Ölçeğin, öğrencilere uygulanmasına bağlı olarak öğretmenlerin öğrencileri tanımalarına katkı sağlanmış olacaktır. Öğrencilere verilecek ödev ve yapılacak görevlendirmelerde öğrencilerin baskın yetenek alanlarının bilinmesi önemli olacaktır.
- Yetenek, ilgi ve yönelimlerin belirlenmesi, anaokulundan başlayıp üniversiteye kadar devam etmelidir. Bu düşünceden hareketle, öğrencilerin örgün eğitim sistemine girdiği andan itibaren yetenek ve ilgi testleri ile değerlendirilmesi bir gerekliliktir. Bu ölçeğin, anaokulu, ilkokul ve lise versiyonlarının da geliştirilmesi tamamlayıcı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Aamodt, S. ve Wang, S. (2013). *Çocuğunuzun Beynine Hoşgeldiniz*. (Çeviri: Cem Duran), İstanbul: NTV Yayınları,
- Bayram, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Amos Uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Bümen, N. T. (2005). *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 32, ss. 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (17. Baskı). Ankara: Pegem.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Demirci, A. (2017). Holland'ın Mesleki Tipleri İle Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez No: 465901.
- Gardner, H. (2004). *Zihin Çerçevesleri: Çoklu Zeka Kuramı*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Hesapçioğlu, M. (2009). Eğitim Sistemlerinde Yönlendirme Çalışmalarının Felsefi/Yönetimsel Temeller. *Eğitime Bakış*, Yıl: 5, Sayı: 15.
- Jensen, F. E. ve Nutt, A. E. (2017). *Ergen Beyni*. (Çeviren: Can Evren Topaktaş), İstanbul: Hep Kitap.
- Kuzgun, Y. (1996). *Akademik Benlik Kavramı Ölçeği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. 24/6/1973 Tarihli Resmi Gazete, Sayı: 14574, Tertip: 5, Cilt: 12, ss: 23-42.
- Milli Eğitim Bakanlığı. Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye: 2023 Eğitim Vizyonu. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr>, ss.59-63, Erişim tarihi: 1.5.2021.
- Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*. (4. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*. Vol. 8, No. 2, pp.23-74.
- Tatlıdil, H. (2002). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz*. Ankara: Akademi Matbaası.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Klavuzu*. (2. Basım). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.

- Timmins, A. C. B. (1997). Multiple Intelligences: Gardner's Theory. Practical Assessment, Research, and Evaluation, Volume 5, Volume 5.
- Toker, F., Kuzgun, Y., Cebe, N. ve Uçkunkaya, B. (1968). *Zeka Kuramları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Voltan Acar, N., Yıldırım, İ., Ergene T. (1996). Psikolojik Danışma Hizmetlerinden Kimler Yararlanıyor? 3P Dergisi, 4, 2.

Development of Aydin Ability Test Middle School Interest Form

Oktay AYDIN* 

Introduction and purpose

One of the most important issues in educational processes is the guidance of students. In our education system, guidance services are provided by counseling and guidance unit. But it is also a fact that we have important problems with guidance processes. Most students are not supported well in terms of their decisions related with the future. For this reason, decisions with low level of consciousness and knowledge are set out in the name of the future form a basis of many social, economical and psychological problems.

The middle school period is the period of entry into adolescence. During this period, many decisions about the child need to be taken. Qualified measurement tools are needed in order to make these decisions and guide the students. In our country, measurement tools which determine the interests and orientations of middle school students are insufficient. AYT Middle School Interest Form has been developed to fulfill this need. It is believed that the development of the AYT Middle School Interest Form will contribute to the solution of the following problems:

Supporting the guidance processes of the school guidance units

Responding to the need of measurement tools which are used for guiding services, especially, at the middle school level

Satisfy the need of current tools – cause the tools are used by our education sistem lost its currency

Addressing the need for a functional measurement tool that is easy to implement and evaluate by school guidance units producing usable results

Bringing a solution, even if limited, to the conceptual confusion in the measurement tools currently used in the schools.

Contribute to address the lack of theoretical basis in guidance processes due to development within the framework of Gardner's Multiple Intelligence Theory

Putting the concepts of “ability” and “interest” at the center of the guidance processes to give a functional perspective appropriate to the realities and needs of the day.

Supporting students to benefit from their abilities and interests in educational processes.

Being a guide to identify students ‘ abilities and interests in order to support them especially in the selections of school, course, field, school clubs and etc.

Respond to the need for a qualified measurement tool that can be used in academic research on students ‘ abilities and interests.

In this study, Factor Structure, validity and reliability level of “AYT Middle School Interest Form” were analyzed.

Literature review

If we define education as “discovering and bringing out potential” rather than changing behavior, it can be said that one of the most critical tasks of the education system is to recognize and guide the student. This is the only way to achieve the happiness of the individuals and their contributions to the society that they are part of.

One of the main tasks of schools, especially guidance units, is to pave the way for healthy, successful and happy individuals by performing these guidance activities in a systematic and regular manner. Individuals will choose a profession appropriate to their personal realities when directed according to their own interests, abilities and personality traits and thus will be able to maintain their mental health; they will be successful, creative, productive and able to function at full capacity. In this way, the human power potential which is the most fundamental factor in the development of society and catch up the era, will be used at full capacity (Voltan Acar, Yildirim, Ergene, 1996).

In this sense, this work was done by acting from the idea of contributing to the guidance problems of the education system. One of the most important failure to fulfillment in guidance processes is the lack and limitations of data collection tools.

In our country, various tools are used for guiding purposes. From past to present, measurement tools such as Kuder's Self-Assessment Inventory, Holland's Personality Typologies, and Academic Self Concept Scale have been used in our education system. The basis of each tool is different from each other. Also, none of them have the features to cover the entire system from kindergarten to high school senior year. It seems that the problem of guidance in our education system needs to be comprehensively under debate.

One of the most appropriate theoretical models for guidance processes is Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligence. The basic structure and propositions of the theory can produce highly functional outputs. Therefore, this scale (AYT) was developed on the basis of Gardner's “Multiple Intelligence Theory”.

Multiple intelligence theory has continued to influence educational processes since the day it came out. In fact, the idea that there is more than one intelligence rather than a single intelligence has been in the literature since Spearman. Gardner addressed the idea of “intelligences” with their neurological and cultural dimensions, he described associated skills. Thus, he proposed a more useful theoretical model.

In this study, eight basic areas of intelligence in Gardner's Theory of Multiple Intelligence were taken as a basis and it was aimed to develop a measurement tool to measure eight basic areas of interest in accordance with these areas of intelligence. In the process, scale development efforts will be expanded to cover all stages from kindergarten to high school senior year.

The scale was developed for middle school students. In our country, the middle school includes 5th-8th grades. Aamodt and Wang (2013) state that the initial age of puberty is approximately 11-13 years old. Accordingly, the middle school level is also the initial stage of puberty. For children this period is a process of change, self-discovery, significant reconstruction of the brain and body (Jensen and Nutt, 2017).

It is a need to follow the extensive and rapid changes that occur due to puberty. In this sense, data must be generated to answer questions such as which direction the child's capacities are moving, what are their strong and open areas to develop, how their abilities and interests have changed in time. In this way, both teachers and parents will know the child better and more importantly, the child will be introduced to him/herself. By this way, decisions about the child will be made more realistically.

Methodology

Data obtained from a total of 267 students, 138 girls and 129 boys study middle school were used for exploratory factor analysis (EFA); data obtained from 222 students, 117 girls and 105 boys study middle school were used for confirmatory factor analysis.

AYT Middle School Interest Form is a measurement tool consisting of 8 basic factors and 58 questions. It is arranged according to the 5 point likert scale. It reflects the responders' perceptions of themselves. Participants have 30-60 minutes to reply the questions. A high score gained from the scale refers to dominant/strong interest, and a low score refers to non-dominant/non-strong interest.

Required permissions to collect data were taken. Participants voluntarily participated in this research. Participants filled out the form online. The forms which were responded by the participants were checked and only completely

filled ones were included in the study.

In order to analyze the data gathered from the participants, Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were applied. Cronbach Alpha Coefficient was calculated for reliability analysis. For item analysis, Item-Remainder and Distinctiveness Analysis were performed.

Results, conclusion and suggestions

- According to the results of the exploratory factor analysis, the total variance of the scale is 66,819%.
- A total of 58 items are grouped into 8 factors. There were 10 articles in the field of naturalist interest; 8 articles in the fields of musical-auditory, bodily-kinesthetic and verbal-linguistic interests; 7 articles in the fields of logical-mathematical, visual-spatial interests; and 5 articles in the fields of interpersonal and intrapersonal interests.
- Factors' values related to the internal consistency range from 810 to 936.
- Factor loads of the items ranged from 850 to 639.
- According to the confirmatory factor analysis (CFA) results, the model compliance index values of the scale are CMIN/DF=1,510, GFI=, 735, CFI=, 906, NFI=, 767, rmsea=, 048, rmr=, 097.
- Item analyses show that all items in the 8 capability areas are related and distinctive at the level 01.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Aydın, O. (2021). Aydın Yetenek Testi Ortaokul İlgi Formu'nun Geliştirilmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1): 54-78. doi: 10.29228/muted.5

Öğretmen ve Velilerin Gözünden Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Katılımlarının Öyküleri: “Uzaktan Eğitim mi, Uzakta Kalan Eğitim mi?”*

The Stories of Students’ Participation in Distance Education from the Perspective of Teachers and Parents: “Distance Education or Distant Education?”*

Yücel KABAPINAR** , Büşra Melis KANYILMAZ , Nihan ÖREN KOÇHAN , Uğur ATİK 

ÖZ

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin gözünden öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine katılmama nedenlerine ve süreç boyunca yaşananlara yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir araştırma olup durum çalışması desenine sahiptir. Araştırmanın çalışma grubunu; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, ilkokullarda görev yapan 36 sınıf öğretmeni ile ilkokul kademesinde öğrenim gören çocuğu bulunan 18 veli oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında çevrimiçi anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öncelikle katılımcı sınıf öğretmenler ve veliler, araştırmacılar tarafından hazırlanan çevrimiçi anket formunu doldurmuşlardır. Ardından 18 katılımcı veli arasından seçilen üç veli ve 36 katılımcı öğretmen arasından seçilen üç öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine; internet, teknolojik altyapı ve donanım eksikliği, ailelerin gereken ilgi ve desteği göstermemesi gibi nedenlerle katılmadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu süreçte, uzaktan eğitime katılmayan öğrenciler için yaygın olarak sosyal iletişim uygulamalarından ve yardımcı kaynaklardan ödevlendirmeler yaptığı, video çekip gönderdiği ve telefonla ders anlattığı belirlenmiştir. Uzaktan eğitim sürecine katılmayan öğrenciler için sınıf öğretmenleri ve velilerin duygu ve düşünceleri benzerlik göstermektedir. Öğretmen ve veliler sürece yönelik olarak üzüldüklerini, kaygı duyduklarını ve çaresiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri, uzaktan eğitime katılmayan öğrenciler için ailelerden ilgili ve bilinçli olmalarını; devletten internet, teknolojik donanım ve altyapı desteğinin sağlanmasını beklemektedirler.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, temel eğitim, uzaktan eğitim, fırsat eşitliği

ABSTRACT

In this study, it was aimed to evaluate students’ opinions about the reasons for not participating in the distance education process and what happened during the process from the perspective of classroom teachers and parents. The research is a qualitative research and has a case study design. The study group of the research; in the 2020-2021 academic year, it consists of 36 classroom teachers working in primary schools and 18 parents with children studying at the primary school level. An online questionnaire and semi-structured interview form were used to collect research data. First of all, participating classroom teachers and parents filled out the online questionnaire prepared by the researchers. Then, interviews were conducted with three teachers selected from among 18 participating parents and 36 participating teachers. The obtained data were analyzed using content analysis. The results of the research are based on the distance education process of students; It reveals that they could not attend due to the lack of internet, technological infrastructure and equipment, families not showing the necessary interest and support. In this process, it was determined that teachers who could not participate in distance education commonly made homework from social communication applications and auxiliary sources, shot and sent videos and gave lectures by phone. For students who cannot participate in the distance education process, the feelings and thoughts of classroom teachers and parents are similar. Teachers and parents stated that they feel sorry, anxious and helpless about the process. Classroom teachers need parents to be interested and aware of students who cannot participate in distance education; they expect internet, technological equipment and infrastructure support from the state.

Keywords: Covid-19, primary education, distance education, equality in opportunity

* Bu çalışmaya araştırmacılar eşit katkıda bulunmuşlardır. İsimler alfabetik olarak sıralanmıştır.

** Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Yücel KABAPINAR

E-posta/E-mail: ykabapinar@marmara.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 16.04.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 24.05.2021

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2021

GİRİŞ

2019 yılının Aralık ayının bundan sonra yazılacak tarih kitaplarında insanlık için önemli bir dönüm noktası olarak nitelendirileceği aşikârdır. Bunun nedeni Çin'in Wuhan kentinde ilk kez görülen Koronavirüs (Covid-19) salgınıdır. Bu kentte görülmesinin ardından hızla yayılarak birkaç ay içerisinde tüm dünyada etkisini göstermiş ve küresel bir sorun olarak insanlığı tehdit eden bir durum halini almıştır. İnsan hayatını ciddi biçimde tehdit etmesi ve ölümlere sebep olması nedeniyle 11 Mart 2020'de Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından Covid-19, dünya çapında salgın olarak ilan edilmiştir. Covid-19 solunum yolu belirtileriyle birlikte ateş, öksürük, nefes darlığı gibi semptomlarla gelişen bir hastalıktır (Sağlık Bakanlığı, 2020a). Koronavirüs kaynaklı olarak, Şubat 2021 tarihi itibarıyla yaklaşık olarak Türkiye'de iki buçuk milyon vaka ve 27 bin vefat, dünya genelinde ise 100 milyon vaka ve iki milyon vefat olduğu tespit edilmiştir (WHO, 2021, s. 1).

Koronavirüs salgını, insan hayatının her alanını olumsuz etkilemiştir. Önemli ölçüde etkilenen alanlardan biri de eğitimidir. Eğitim çevreleri yüzyıllar içerisinde birçok yeni araç ve teknoloji ile desteklense de temelde sınıf, eğitim programı ve öğretmen üçlüsü büyük ölçüde değişime uğramadan eğitimde temel paydaş olarak yerini korumuştur. Son yıllarda bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişmelerle, teknoloji de eğitimin önemli bir parçası olmaya başlamıştır. Koronavirüs salgını sebebiyle uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmesi, bu süreci hızlandırarak eğitimde teknoloji kullanımını artırmıştır (Sezgin ve Fırat, 2020, s. 5).

Uzaktan eğitim; fırsat eşitsizliğine çözüm getiren, isteyen bireylere yaşam boyu eğitim sağlayan, eğitim teknolojilerinden yararlanmaya dayalı öğrenme uygulamaları olarak ifade edilmektedir (Kaya, 2002, s. 9). Uzaktan eğitim; akademik açıdan öğrencilerin çalışmalarını sürdürebilmesi (Doğan ve Koçak, 2020, s. 121), sosyal ortamlarından kopmaması, zaman yönünden ekonomik olması (Fidan, 2020, s. 30), bireysel öğrenmeyi sağlaması, bireye öğrenme sorumluluğu kazandırması (Kaya, 2002, s. 20) yönünden avantajlar sağlamaktadır. Salgın nedeniyle dünya üzerinde 191 ülkede okullar kapatılmış, derslerin uzaktan eğitimle devam edilmesi kararı alınmıştır. Ancak ülkelerin salgın dönemindeki eğitim ihtiyaçları için yürütmüş olduğu uygulamalar, beklentiyi istenilen düzeyde karşılayamamıştır. Bunun temel nedeni uzaktan eğitimin gerçekleşmesi için gerekli olan teknolojik aletlere erişimin sınırlı olmasıdır. Dünya genelinde bir buçuk milyar öğrencinin, yüzde 55'inin (826 milyon) evinde bilgisayar, yüzde 43'ünün (645 milyon) ise internete erişimi bulunmamaktadır (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)], 2020a). Öğrencilerin yüzde 31'i (463 milyon) de uzaktan eğitime erişim sağlayamamaktadır (Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu [United Nations International Children's Emergency Fund, (UNICEF)], 2020). 180 ülke ve bölgeyi kapsayan UNESCO projeksiyonları, 2020 yılında yaklaşık 24 milyon öğrencinin (okul öncesinden yükseköğretime kadar) okullar, üniversiteler veya diğer eğitim kurumları dâhil olmak üzere eğitim kurumlarına geri dönmeme riski altında olacağını tahmin etmektedir (UNESCO, 2020b).

Türkiye'de 16 Mart 2020 tarihinde okullar kapatılmış, 23 Mart 2020 tarihinden itibaren tüm seviyedeki sınıflarla uzaktan eğitime başlanmıştır. Bu süreçte eğitime, Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] destekli Eğitimde Bilişim Ağı [EBA], TRT EBA TV, internette görüntülü ve sesli katılımı sağlayan uygulamalar ve okulların uzaktan eğitim sistemleri aracılığıyla devam edilmiştir. Uzaktan eğitime erişemeyen öğrenciler için de 14 bin 570 EBA Destek Noktası ve 175 Mobil Destek Noktası oluşturulmuştur. Kapsayıcı eğitim faaliyetlerine yönelik olarak da EBA eğitim videoları işaret dili destekli olarak hazırlanmıştır (MEB, 2021).

Türkiye'de yapılan çalışmalara rağmen uzaktan eğitimle öğrencilerin tamamına ulaşılamamıştır. Öğrenim gören yaklaşık 18 milyon öğrencinin ancak yedi milyonu EBA platformuna erişim sağlayabilmiştir (MEB, 2020). Bu durumda ülkemizin internet ve teknolojik altyapısının da payı bulunmaktadır. MEB, UNICEF ve UNESCO verilerinde ortaya konulan durum basın ve yayın organları aracılığıyla toplum gündeminde de yer almaktadır. Bu haberlerden bazılarında aşağıda yer verilmiştir.



Haberler | Yaşam
Güncellenme: 15:11, 05/10/2020

Paylaş

Köyde uzaktan eğitime katılmak için tepeye çıkıyor!

Sivas merkeze bağlı Zengi köyünde yaşayan 40 öğrenci, derslere katılabilmek için 1 kilometre yürüyerek internetin çektiği tepeye çıkıyor.

Korkusuz Gazetesi, 15.11.2020

Öğrencilerin internet çilesi

Aydın'ın Kullar Mahallesi'nde yaşayan 50 öğrenci online ders görmek için internetin çektiği 600 metre yükseklikteki kayalıklara tırmanmak zorunda kalıyor.

09 Ekim 2020 Cuma, 09:15
İZMİR / Cumhuriyet



Cumhuriyet Gazetesi, 09.10.2020

Uzaktan eğitime uzak kalıyoruz

OECD'nin araştırması, uzaktan eğitimde fırsat eşitsizliğini gözler önüne serdi. Türkiye'de öğrencilerin yüzde 33'ü bilgisayara erişmiyor. Bu alanda 77 ülke içinde 64'üncü sıradayız.

Güncellenme: 00:57, 25/04/2020

Haberler | Eğitim



Sözcü Gazetesi, 25.04.2020

İnternete erişimin olduğu tek yer cami terası uzaktan eğitim sınıfı oldu

Gaziantep'in İslahiye ilçesine bağlı Koccağz Mahallesi'nde yaşayan bir grup öğrenci, her gün uzaktan eğitime katılabilmek için mahallenin tek internet erişiminin olduğu cami terasına çıkıyorlar. Aralarında ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin de yer aldığı genç ve çocuklar, ders saati gelince ellerine aldıkları tablet ve cep telefonları ile anlı derslere katılmaya çalışıyor. Öğrenciler, kiş gelmeden yaşanan internet sorununun çözümü bulmasını istiyorlar.



DHA, 02.10.2020

Gazete haberlerinde öğrencilerin uzaktan eğitime katılmada yaşadıkları sorunlar gündeme getirilmiştir. Bu haberlere göre öğrenciler; internet altyapısı, teknolojik araç eksikliği ve fırsat eşitsizliği gibi konularda sorunlar yaşamaktadır. Ailelerin ve çocukların, eğitime erişim sağlamak için internete erişebilecekleri yüksek yerlere çıkarak ve teknolojik araçları ortak kullanarak çözüm üretmeye çalıştıkları görülmektedir. Sosyal durumların hicivle gözler önüne serildiği karikatür yayınlarında, uzaktan eğitime erişim konusunda da örnekler verilmiştir. Bu karikatür örneklerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 2. Uzaktan eğitime dair karikatürler



English Teaching 101, 2020



Asyalı, 2020

Ülkemizde eğitim alanında fırsat eşitliği önemli bir sorundur ve çocukların eğitim haklarına erişimde salgın süreci zorlayıcı bir etmen olarak ortaya çıkmıştır. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de eğitimin aksamaması için yapılan birçok faaliyete rağmen, çeşitli nedenlerden dolayı uzaktan eğitime erişemeyen öğrenciler bulunmaktadır. Basın ve yayın organlarında yer alan haberler ve karikatürlerde de görüleceği üzere, öğrenciler ve veliler uzaktan eğitime erişime dair sorunlarına bireysel çabalarla çözüm yolları bulmaya çalışmaktadır. Öğrencilerin uzaktan eğitime erişememesinde sosyo-ekonomik, teknolojik altyapı eksikliği, fırsat eşitsizliği gibi nedenler yer almaktadır. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de salgın sürecinde, öğrencilerin uzaktan eğitime erişimiyle ilgili sınırlılıklar bulunmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu bu süreçte EBA'ya giriş bile yapmazken bu öğrencilerin eğitim süreçlerini nasıl sürdürdüğü, TRT EBA TV'ye erişim durumlarını, TRT EBA TV içeriklerin sürece olan desteği ve izlenme oranı, ailelerin öğrencilerdeki öğrenmesine katkı sağlama durumları bilinmemektedir (TEDMEM, 2020, s. xviii).

Uzaktan eğitimin niteliğinin tartışıldığı bugünlerde, eğitim paydaşlarının uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin alınması, geleceğe yönelik yapılacak eğitim faaliyetlerine ışık tutması açısından önem kazanmaktadır. Salgın sürecindeki uzaktan eğitime yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde; öğrencilerin kardeşleriyle derslerinin aynı zamana denk gelmesi, odaklanmada zorluk yaşamaları, katılımlarının az olması, TRT EBA TV'nin etkisiz olması, altyapı sorunlarının olması, fırsat eşitliğinin sağlanamaması, ailelerin sosyo-ekonomik imkânlarının sınırlı olması, bireysel farklılıkların dikkate alınmaması ve velilerin ilgisiz olması gibi durumların en sık ifade edilen sorunlar olduğu görülmektedir (Başaran vd, 2020, s. 368; Bozkurt, 2020, s. 125; Doğan ve Koçak, 2020, s. 122; Fidan, 2020, s. 32; Özer ve Suna, 2020, s. 363; Türk Tabipler Birliği, 2020, s. 564; Yıldız, 2020, s. 852).

Nitelikli bir uzaktan eğitim için yaşanan sorunların irdelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitim konusu üzerine yapılacak çalışmalar önem arz etmektedir. Hem Türkiye'de uzaktan eğitimin niteliğinin araştırılmasının hem de uzaktan eğitime ulaşamayan ilkökul öğrencilerinin ve ailelerinin yaşam öykülerine kulak verilmesinin, duygu ve düşüncelerinin ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma ile sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin gözünden öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine katılma/katıl(a)mama durumlarına ve süreç boyunca yaşananlara yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede araştırmanın soruları aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmen ve veli görüşlerine göre öğrencilerin uzaktan eğitime katıl(a)mama nedenleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin uzaktan eğitime katıl(a)mayan öğrenciler için geliştirilen çözüm yollarına ilişkin bakış açıları nelerdir?
3. Öğretmen ve velilerin uzaktan eğitime katılım ile ilgili duygu, düşünce ve anıları nelerdir?

Yöntem

Covid-19 salgını sebebiyle ülkemizde yaygın biçimde uygulanmaya başlanan uzaktan eğitimin niteliğinin araştırılması ve uzaktan eğitimle ilgili ilkökul öğrencilerinin ve ailelerinin hikâyelerinin ortaya konmasının amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Gerçekleştirilen bu araştırma, uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin öğretmenlerin ve ailelerinin görüşleri ve önerilerinin tespit edilmesi amacıyla iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılarak hazırlanmış bir durum çalışmasıdır. İç içe geçmiş tek durum deseni tek bir durum başlığı altında birden fazla alt birim veya tabaka olan, birden fazla analiz biriminin söz konusu olduğu durum çalışması desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 301). Bu çalışmada uzaktan eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi durumu için paydaşların her biri farklı analiz birimi olarak düşünülmüştür.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ilkökullarda görev yapan 36 sınıf öğretmeni ile ilkökul kademesinde öğrenim gören çocuğu bulunan 18 veli oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 124) nitel araştırmalarda birden fazla örnekleme yönteminin bir arada kullanılabilirliğini, araştırmanın her aşamasında örneklem seçme ve belirlemenin yeniden değerlendirilerek yeni örnekleme yöntemlerinin sürece dahil edilebileceğini belirtmektedir. Bu çalışmada da katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile ölçüt örnekleme birlikte kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmesinin nedeni, araştırmacıların görev yaptıkları okullarda ve sosyal çevrelerinde bulunan katılımcılara ulaşmasının kolay olmasıdır. Araştırma ilkökul kademesinde öğrenim gören öğrencilerle sınırlandırıldığı için ilkökullarda görev yapan ve uzaktan eğitim faaliyetlerinde bulunan sınıf öğretmenleri ile en az bir çocuğu ilkökulda öğrenim gören velilerin seçilmesi ise ölçüt olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin, mesleki deneyimleri 0-5 yıl (sekiz kişi), 6-10 yıl (iki kişi), 11-15

yıl (sekiz kişi), 16-20 yıl (beş kişi), 20+ yıl (13 kişi); öğrenim durumları ön lisans bir kişi, lisans 30 kişi, yüksek lisans beş kişi; çalıştıkları sınıf kademesi birinci sınıf dört, ikinci sınıf sekiz, üçüncü sınıf dokuz, dördüncü sınıf 15; sınıf mevcutları 0-20 kişi (5), 21-30 kişi (16), 31-40 kişi (12), 40+ kişi (3) olarak dağılım göstermektedir.

Çalışma grubunda yer alan velilerin, öğrenim durumları ilkököl (sekiz), ortaokul (beş) ve lise (beş) şeklindedir. Velilerden üçü tam zamanlı bir işte çalışırken, 15'i herhangi bir işte çalışmamaktadır. Dört velinin okul çağında bir çocuğu, 10 velinin iki çocuğu bulunurken, iki velinin üç çocuğu, iki velinin ise dört çocuğu bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında çevrimiçi anket formları ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Çevrimiçi anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formları, araştırmacılar tarafından dört sınıf öğretmeninin görüşlerinden ve alan yazından faydalanılarak oluşturulmuştur. Nitel araştırma yöntemleri konusunda bir uzmanın görüşleri doğrultusunda formlarda gerekli düzenlemeler yapılmış ve iki gönüllü sınıf öğretmeniyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında formlara son hali verilmiştir. Çevrimiçi anket formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda katılımcıların demografik bilgileri, ikinci kısımda ise uzaktan eğitime ulaşamama durumları ve bu durumlar karşısında katılımcıların yaşadıkları duygu ve düşünceler sorgulanmıştır. Çevrimiçi olarak 36 öğretmen ve 18 veliye ulaşılmıştır. Katılımcılar arasından, kolay ulaşılabilir olması göz önünde bulundurularak üç veli ve üç öğretmen ile de yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı, erişimi kolay ve yakın olan durumu seçmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 123). Bu araştırmada da araştırmacıların yüz yüze görüşmelerine imkân sağlayacak yakınlıkta ve erişilmesi açısından kolay olması göz önünde bulundurularak kendi çalıştıkları okullardan seçilen öğretmen ve velilerle yüz yüze görüşmeler sağlanmıştır. Görüşme, iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerin bilgileri, tecrübeleri, duygu ve düşünceleriyle alakalı olarak doğrudan alıntılar yapılmasına imkân sağlayan bir iletişim sürecidir (Büyüköztürk vd., 2015, s. 150). Görüşme esnasında alınan yanıtlara dair notlar tutulmuş, aynı zamanda yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın verileri toplanmaya başlanmadan önce Marmara Üniversitesinden etik kurul onayı alınmıştır. Bunun yanı sıra verilerin toplanma aşamasında anket ve görüşme yapılan katılımcılardan etik ilkeler gözetilerek, araştırmaya dair bilgi verilip yazılı ve sözlü beyana dayalı gerekli izinler alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çevrimiçi anket formlarından alınan verilerle bu verileri derinleştirmek amacıyla veli ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin ses kayıtları dinlenilerek yazıya aktarılmıştır. Ardından görüşmeler esnasında tutulan notlar ile bu veriler birleştirilerek ham veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde esas işlem, benzer verileri belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Bu doğrultuda veli ve öğretmenlerin görüşleri kavramsallaştırılarak kodlar oluşturulmuş, ortaya çıkan kodlar benzerlik ve farklılıkları dikkate alınarak tema başlıkları altında toplanmıştır. Toplanan kod ve oluşturulan temalar tablolar halinde sunularak bulgular verilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada öğretmen ve velilerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğretmen ve velilerin alıntılarına yer verilirken öğretmenler için (Ö1, Ö2, Ö3, ...), veliler için (V1, V2, V3, ...) yüz yüze görüşme yapılan öğretmenler için (ÖG1, ÖG2, ÖG3), yüz yüze görüşme yapılan veliler için (VG1, VG2, VG3) kısaltmaları kullanılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için çevrimiçi anket formları ve görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, araştırmacılar haricinde bir uzman tarafından da kodlanarak tema ve kategorilere ayrılmıştır. Araştırmacıların kodlamaları karşılaştırılmış ve Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konan Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 formülüne göre güvenilirlik değeri 0,88 olarak hesaplanmıştır. Formüle göre güvenilirlik değeri 0,70 ve üstü olması kabul edilmektedir. Fikir ayrılığına düşülen kodlamalar tekrar incelenmiş, tartışılmış ve fikir birliğine varılarak temaların, alt temaların ve kodlamaların son hali verilmiştir. Fikir ayrılığına düşülen kodlamalar yeniden gözden geçirilerek, fikir birliğine varılmış, kodlamaların son hali verilmiştir.

Bulgular

1- Öğretmen ve veli görüşlerine göre öğrencilerin uzaktan eğitime katıl(a)mama nedenleri nelerdir?

Araştırmanın "Öğretmen ve veli görüşlerine göre öğrencilerin uzaktan eğitime katıl(a)mama nedenleri nelerdir?" şeklinde ifade edilen birinci alt problemine ilişkin bulgular öğretmen ve veli görüşleri olarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitime katıl(a)mama nedenlerine ilişkin

öğretmenlere "Size göre uzaktan eğitime katıl(a)mayan öğrencilerinizin katıl(a)mama nedenleri nelerdir?" sorusu sorularak Tablo 1'deki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Katıl(a)mama Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (n=36)

Tema Ana Başlığı	Alt başlık	(f)
Sosyo-ekonomik nedenler 27	Maddi sebepler nedeniyle internet, teknolojik altyapı ve donanım eksikliği	26
	Kardeş sayısı	1
Velilerle ilgili nedenler 14	Ailenin ilgi göstermemesi, destek ve önem vermemesi	11
	Ailenin yeterli bilgi/eğitime sahip olmaması	3
Öğrencilerle ilgili nedenler 1	Öğrenci isteksizliği	1
Öğretmenlerle ilgili nedenler 1	Özel/yabancı uyruklu çocuklara çeşitli nedenlerle ulaşamama	1

Tablo 1'de öğrencilerin uzaktan eğitime katıl(a)mama nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin önemli bir kısmının, sınıflarında tam katılımın olmadığını, öğrencilerin canlı derslere girmede sorunlar yaşadıklarını belirttiği görülmektedir. Buna karşın üç öğretmen derslerine tam katılımın sağlandığını söylemiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitime katıl(a)mamasına dair en sık söylenen öğretmen görüşleri ise "Sosyo-ekonomik nedenler" ve "Velilerle ilgili nedenler" tema ana başlıkları altında toplanmıştır. Bu ana başlıklar altında "Maddi sebepler nedeniyle internet, teknolojik altyapı ve donanım eksikliği" ve "Ailenin ilgi göstermemesi, destek ve önem vermemesi" öğretmenlerce sıklıkla ifade edilmiştir. Öğrencilerin önemli bir kısmının canlı derslere katılabilecek teknolojik araç-gerece sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte interneti olmayan ya da internete sahip olup canlı ders platformlarına bağlantıda sorun yaşayan öğrencilerin de varlığından söz edilebilir. Donanım ve alt yapı eksikliğinin yanında uzaktan eğitim sürecine ilişkin ailelerin yeterli bilgiye ve eğitime sahip olmamaları da öğrenci katılımını etkilemektedir. Öğretmen görüşlerine göre maddi desteklerin yanı sıra öğrencilerin derslere katılmalarında manevi destek de önem taşımaktadır. Ailelerin canlı derslere gereken ilgiyi göstermemeleri, önem vermemeleri ya da canlı derse girmede öğrenciye destek olmamaları da öğrenci motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır. Bu doğrultuda bazı öğrenciler de canlı derslere gereken önemi göstermemekte, canlı derslere girmede isteksiz olmaktadır. Tüm bu nedenlerin yanında yabancı uyruklu ya da özel gereksinime sahip bazı öğrenciler de bu süreçte yeterli desteği görememektedir. Elde edilen veriler, canlı derslere katılmada her öğrencinin eşit şartlara sahip olmadığını göstermektedir. Uzaktan eğitim sürecine her öğrencinin eşit şartlarda katılamaması ve eğitim paydaşlarından aynı desteği görememesi fırsat eşitliğinin önündeki en büyük engel olarak görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecine katılamamada en sık dile getirilen başlıklara ait örnek öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö16:

Gerekli alt yapının olmayışı en büyük etken. Bunun yanında bu teknolojiyi kullanacak bilgiye sahip olmamak. Ekonomik gelirin düşük olması. Çocuk sayısının fazla ve/fakat araç gerecin az olması. İnternet alt yapısı ve kullanılan eğitim platformlarının yükü kaldıramayışı.

Ö11:

Öğrenci olan kardeş sayısı, evde internet bağlantısı olmaması, cihaz sayısının yetersizliği.

Öğretmen görüşlerinde görüldüğü gibi Ö16 ve Ö11, açıklamalarında konuyla ilgili pek çok soruna temas etmekte ve benzer şeylerin altını çizmektedir. Ö16'ya göre sorunun oluşmasına en büyük etken "gerekli alt yapının olmayışı"dır. Nitekim Ö11 de "evde internet bağlantısı olmaması" sorununu ifade ederken aynı altyapı sorununa işaret etmektedir. Yine iki öğretmenin birlikte söz ettikleri önemli bir sorun da çocuk/öğrenci sayısının fazla olmasından kaynaklanan cihaz (bilgisayar, tablet ve televizyon gibi) sayısının yetersizliğidir. Ekonomik gelirin düşük olması da hem internet bağlantısının olmaması hem de cihaz yetersizliğinin gerekçesi gibi görülmektedir. Bundan başka Ö16, bir başka noktaya da dikkat çekmektedir ki bu uzaktan eğitim için yaşamsal derecede önemlidir; teknoloji okuryazarlığı. Çünkü sadece paranızın olması ve internet hizmeti ile cihazları satın almanız yeterli değildir. İnternet ile cihazları çalıştırmayı sağlayacak teknoloji kullanma donanımına da sahip olmanız önemlidir. Tüm bunlardan başka Ö16 artan uzaktan eğitim talebi nedeniyle internet altyapısındaki yetersizlik sorunlarını da gündeme getirmektedir.

Araştırma bulgularının çevrimiçi platform üzerinden anket ile elde edilmesinden iki ay sonra üç öğretmenle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde uzaktan eğitime katılmayan öğrencilerin, geçen bu sürede derslere katılmama nedenlerinde değişiklik oluşmasına dair öğretmen görüşleri alınmış ve öğretmenlerden “öğrencilerin uzaktan eğitime katılmama nedenlerinde değişiklikler oldu mu?” sorusuna yanıt vermeleri beklenmiştir. Bu konu hakkında ÖG1 öğrencilerin sürecin başında uzaktan eğitime katılmama nedenlerini “*tabletlerin, bilgisayarların, cep telefonlarının ve internetin eksikliği*” olarak dile getirirken; daha sonradan ailelerin bu eksikliklerini tamamlamasına rağmen derslere katılmama sorununun halen sürdüğünü, bunun nedeni olarak da “*ailesinde Covid-19 vakası olan öğrencilerde psikolojik sorunların gözlemlendiğini*” ifade etmiştir. Benzer şekilde ÖG3 de öğrencilerinin teknolojik ihtiyaçlarının giderilmiş olsa da hala bazı öğrencilerinin uzaktan eğitime katılmadığını belirtmiştir. Bu duruma gerekçe olarak ise öğrenci isteksizliği ve yeterli veli desteğinin olmayışını “*Veli desteği olmayınca ne yazık ki öğrenci sabah kalkmıyor derslere yetişemiyor. Ev çalışmalarını yapmıyor. Bu nedenle de geri kalıyorlar*” şeklinde ifade etmiştir. ÖG2 ise salgın sebebiyle işten çıkarılan çok sayıda velilerinin olduğunu, maddi imkânların sınırlı oluşuna “*Günü geçirmeye parası, yiyecek ekmeği yokken interneti bulamaz, tableti düşünemez ki*” ifadesiyle dikkat çekerek bu nedenlerden dolayı da öğrencilerinin gerekli teknolojik aletleri hala temin edemediklerini ifade etmiştir. Aşağıda ise öğrencilerin uzaktan eğitime katıl(a)mama nedenlerine ilişkin velilere “*Uzaktan eğitim sürecinde çocuğunuz derslere düzenli olarak katılabiliyor mu? Gerekçeleriyle açıklayınız.*” sorusu sorularak Tablo 2’deki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Katıl(a)mama Nedenlerine İlişkin Veli Görüşleri (n=18)

Tema Ana Başlığı	Alt başlık	(f)
Hayır katılmıyor 7	Maddi sebepler	2
	İnternet ve teknolojik altyapı eksikliği	2
	Kardeş sayısı	2
	Teknolojik araç ve donanım eksikliği	1

Tablo 2’de öğrencilerin uzaktan eğitime katıl(a)mama nedenlerine ilişkin veli görüşleri yer almaktadır. Ortaya çıkan verilere göre öğrencilerin yarısına yakın bir kısmı uzaktan eğitime katıl(a)mamaktadır. Veliler bu durumun “*Maddi sebepler nedeniyle internet, teknolojik altyapı ve donanım eksikliği*” gibi nedenlerden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı velilerin “*Kardeş sayısı*” ifadesiyle evdeki çocukların hepsine yetecek teknolojik aracın olmamasından dolayı çocukların uzaktan eğitime katılmadıklarını belirtmişlerdir. 11 veli ise kısmen veya tamamen uzaktan eğitime katılabildiğini ifade etmiştir. Velilerin çocuklarının uzaktan eğitime katılmama nedenlerine yönelik belirtmiş oldukları görüşleriyle, Tablo 1’de yer alan öğretmen görüşlerinin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Buna ilişkin olarak örnek veli görüşleri aşağıda verilmiştir:

V1:

Katılabiliyor fakat bazı durumlarda derslere açılmıyor veya sisteme giriş yapamıyor

V8:

Katılıyor ama benim telefonundan giyorlar onun dersi bitince abisi giriyor derse

V9:

Teknoloji yetersizliği nedeniyle zaman zaman karşılamıyorlar

V14:

Yok derslere katılmıyor çünkü evde internet yok eve kendi çabamızla bi şeyler gösteriyoruz

V16:

3 kardeşler birbirinin saatleri çakıştığı için fırsat buldukça gitmeye çalışıyorlar

Yukarıda da görüldüğü gibi V14 internet olmamasından dolayı öğrencinin derse katılmadığını belirtmiştir. Derse katılmayan bazı öğrencilerin velileri V14 örneğinde olduğu gibi çocuklarının oluşan eğitim eksiklerini kendi çabaları ile gidermeye çalışmaktadırlar. Uzaktan eğitime katılmamak ile ilgili ifade edilen sebeplerden bir diğeri de evdeki her çocuğa yeterince teknolojik araç bulunmamasıdır. V8 ve V16 bu konuya değinmişlerdir. Bununla birlikte V9 da teknolojik alet eksikliğinden dolayı öğrencinin zaman zaman derslere katılmadığını ifade etmiştir. Teknolojik alet eksikliği nedeniyle derslere katılmayan öğrencilerin yanı sıra katılan bazı öğrenciler de V1'in belirttiği gibi teknolojik/sistemsel sorunlardan kaynaklı derslere uygun şekilde giriş sağlayamamaktadır.

Veliler ile gerçekleştirilen görüşmeler nihayetinde velilere "Çocuklarınızın uzaktan eğitime katılmama nedenlerinde bir değişiklik oldu mu?" sorusu yöneltilerek elde edilen bulgular aşağıda ifade edilmiştir. Konuya ilişkin olarak VG1 uzaktan eğitim sürecinin başlangıcında internet bağlantıları olmadığı için çocuklarının derslere katılmakta güçlük yaşadığını ifade etmiştir. Soruna "Komşudan da bağlanarak, merdiven boyunda 1-2 ay boyunca ödev yaparak" çözüm getirmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde VG2 de uzaktan eğitim sürecinin başlangıcında katılımda sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Sorunu çözmek adına harcadıkları çabaları "İlk başta evimde internet yoktu ama ben çocuğumun katılması için sınıf öğretmenini de bilir, okuldaki EBA destek noktasından yararlandım. Her gün götürüyordum girmeye çalışıyordu çocuk bazen bağlanamıyorduk, görüntümüz olmasa da sesimiz gidiyordu kulaklıkla. Yani bir şekilde çocuklarımı sokmaya çalıştım" ifadeleriyle dile getirmiştir. Son durumda ise telefonda derslere bağlanmaya çalıştıklarını ifade etmiştir.

2- Öğretmenlerin uzaktan eğitime katıl(a)mayan öğrenciler için geliştirilen çözüm yollarına ilişkin bakış açıları nelerdir?

Araştırmanın "Öğretmenlerin ve velilerin uzaktan eğitime katıl(a)mayan öğrenciler için geliştirilen çözüm yollarına ilişkin bakış açıları nelerdir?" şeklinde ifade edilen ikinci alt problemine ilişkin bulgular öğretmen ve veli görüşleri olarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiştir. Uzaktan eğitime katılmayan öğrenciler için öğretmenlere "Size göre uzaktan eğitime katılmayan öğrenciler için neler yapılabilir" sorusu sorularak Tablo 3'teki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 3. Uzaktan Eğitime Katılmayan Öğrenciler İçin Neler Yapılabileceğine Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=36)

Tema	Kodlar	(f)
Devletten Beklenenler 29	İnternet, teknolojik donanım ve altyapı desteği sağlanması	23
	Yüz yüze eğitimin devam ettirilmesi	2
	Okullardaki EBA noktalarında görevliler bulundurulması	1
	Yaptırım uygulanması	
	Canlı derslere devam zorunluluğu	2
	EBA TV izlenmesini zorunlu kılınması	1
	Süreç sonunda telafi eğitimi yapılması	1
Aileden Beklenenler 8	Öğrencinin derslerine karşı ilgili olmaları	5
	Farkındalık sağlamaları ve bilinçlenmeleri	3
Öğretmenden Beklenenler 4	Ödev vermeleri	3
	İletişim halinde olmaları	1
Toplumdan Beklenenler 2	Sosyal sorumluluk projelerinin üretilmesi	2

Tablo 3'te uzaktan eğitime katılmayan öğrenciler için neler yapılabileceğine yönelik öğretmen görüşleri yer almaktadır. Ortaya çıkan verilere göre öğrenciler için yapılabilecek uygulamalara dair en sık ifade edilen öğretmen görüşleri sırasıyla "Devletten, Aileden, Öğretmenden ve Toplumdan Beklenenler" temaları altında toplanmıştır. Bu temalar altında da uzaktan eğitime katılmayan öğrenciler için devletten "İnternet, teknolojik donanım ve altyapı desteği sağlanması", ailelerden "Öğrencinin derslerine karşı ilgili olmaları", öğretmenlerden "Ödev vermeleri" ve toplumdan "Sosyal sorumluluk projelerinin üretilmesi" öğretmenler tarafından en sık telaffuz edilen görüşlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin ailelerin yeterince destek ve ilgi göstermediklerini düşünerek, ailelerden derslere karşı ilgili olmalarını, farkındalık sağlamalarını ve bilinçlenmelerini bekledikleri gözlenmektedir. Ayrıca öğretmenler, uzaktan eğitime erişemeyen öğrencilere ödev verilebileceğini ve aile ile iletişimde kalmanın önemini ifade etmişlerdir. Öğretmenler devlet kanalıyla en çok öğrencilere teknolojik araç gereç ve internet temin edilmesi ve bu konudaki sorunlarının çözülmesini beklerken bunun yanı sıra internet üzerinden yapılan ders yerine yüz yüze eğitime devam edilmesinden

yana olan öğretmenler de bulunmaktadır. Ayrıca bazı öğretmenler, uzaktan eğitime erişim imkânı bulunan öğrenciler için de devam zorunluluğu olması için devlet kanalıyla yaptırım uygulanması gerektiğini düşünmektedir. Bu ifadelere ilişkin olarak Ö1 ve Ö16 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö1:

Öncelikle internet konusunda en azından sadece eğitim için kullanabilecekleri bir miktar sağlanmalı. Sonrasında tablet desteği kesinlikle lazım

Ö16:

Kendi adıma bu çocuklarla yüz yüze eğitimden başka çözüm düşünmüyorum.Çünkü ailelerin de eğitimin gereğine ve önemine gerçekten inanması gerekir.Ki çözüm önerilerini uygulasinlar.

Yukarıda da görüldüğü gibi Ö1 devlet desteği ile sadece eğitim amacıyla kullanılabilir internet paketi önerisi getirmekte ve teknolojik alet yetersizliği yaşayan öğrencilere tablet desteği sağlanmasını beklemektedir. Ö16 ise aile desteği konusunda yaşadığı yetersizliklere çözüm olarak, yüz yüze eğitime dönülmesinden başka çare görememektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime katıl(a)mayan öğrenciler için geliştirilen çözüm yollarına ilişkin bakış açılarının ortaya konulmasının yanı sıra öğretmenlerin harcamış oldukları bireysel çabaların da tespit edilmesi amacıyla öğretmenlere “Uzaktan eğitime katılmayan öğrenciler için telafi edici çalışmalarınız var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtların analiz sonuçlarına aşağıda Tablo 4’te yer verilmiştir:

Tablo 4. Uzaktan Eğitime Katılmayan Öğrenciler İçin Öğretmenlerin Telafi Edici Çalışmaları (n=36)

Tema	Kodlar	(f)
Telafi Edici Çalışmalarım Var 38	Ödev vermek	22
	Sosyal iletişim uygulamaları üzerinden ödevlendirme	18
	Yardımcı kaynak kitaptan ödevlendirmek	2
	Kitap okumaya teşvik etmek	1
	Fotokopi ile ödevlendirme	1
	Öğrencilere video göndermek	8
	Telefonla ders anlatmak	3
	EBA platformuna yönlendirmek	2
	TRT EBA TV’ye yönlendirmek	2
	Ders saatleri dışında ek canlı ders	1
Telafi Edici Çalışmalarım Yok 9	Veli ilgisizliği	2
	Öğrencinin derse ilgisizliği	1
	Öğrencinin internet erişiminin olmaması	1
Açıklama Yapılmamış* 5		5

*Beş öğretmen arasında yer alan üç öğretmenin, uzaktan eğitime katılmayan öğrencisi olmadığı için telafi edici çalışmaları da bulunmamaktadır.

Tablo 4’te uzaktan eğitime katılmayan öğrenciler için telafi edici çalışmalara yönelik öğretmenler görüşleri yer almaktadır. Ortaya çıkan verilere göre öğretmenlerin oldukça büyük bölümü öğrenciler için telafi edici çalışmalar yürüttüğü görülmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin uzaktan eğitim nedeniyle oluşan olumsuzlukları gidermek için çabaladıkları anlaşılmaktadır. Yine öğretmenlerce uzaktan eğitime katılmayan öğrenciler için telafi edici çalışmalara dair en sık ifade edilen görüşler sırasıyla “Ödev vermek”, “Öğrencilere video göndermek” ve “Telefonla ders anlatmak” şeklinde sıralanmaktadır. Telafi edici çalışmalara yönelik olarak Ö9, Ö23 ve Ö35 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö9:

Sınıf düzeyi 2.sınıf olduğu için okuma yapmaları yönünde teşvik ediyorum. Alıştırmalardan oluşan çalışmalarla ödevlendiriyorum. Velimi, öğrenciyi çalışmalarını konusunda yönlendiriyorum.

Ö23:

Destekleyici video ve dökümanlar gönderiyorum

Ö35:

İnternet olmayınca uzaktan telafi de olmuyor

Yukarıda görüldüğü gibi Ö9 ve Ö35, bazı öğrencilerinin internet imkânı olmadığından, uzaktan eğitime katılmayan öğrencileri bulunduğunu belirtmişlerdir. Ancak Ö9 velileriyle iletişim halinde olduğundan öğrencilerine ödevlendirme ve okumaya teşvik konularında destek olabilirken, Ö35 uzaktan eğitime katılmayan öğrencileri için telafi edici çalışmaları, ailelerle iletişim kuramadığı ve gerekli desteği göremediği için sağlayamadığını ifade etmektedir. Ö23 ise öğrencilerine internet ortamından ulaşabilmekte ve onlara video ve dokümanlar gönderdiğini belirterek destek olmaktadır. Öğretmen görüşleri incelendiğinde, uzaktan eğitim koşullarına uyumlu olarak ödevlerin de sosyal iletişim uygulamaları üzerinden yollandığı görülmektedir. Yeni oluşan koşullar yeni çözüm yollarını da beraberinde getirmektedir. Bunlardan başka katılımcı öğretmenlerin yine teknoloji odaklı bir çözüm olarak öğrencilere tavsiye ettikleri videoları, EBA platformunu ya da EBA televizyonunu kullanarak/izleyerek anlamaya çalışmalarını salık verdikleri anlaşılmaktadır. Uzaktan eğitimin yetmediği yerde yine teknolojik çözümler gündeme gelmektedir. Yine bazı fedakâr öğretmenlerin telefonla ders anlatmak ya da ders saatleri dışında ek canlı ders yaparak oluşan boşlukları gidermeye çabaladıkları da görülmektedir.

3- Öğretmen ve velilerin uzaktan eğitime katılım ile ilgili duygu, düşünce ve anıları nelerdir?

Araştırmanın "Öğretmen ve velilerin uzaktan eğitime katılım ile ilgili duygu, düşünce ve anıları nelerdir?" şeklinde ifade edilen üçüncü alt problemine ilişkin bulgular öğretmen ve veli görüşleri olarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiştir. Öğretmen ve velilerin şahit oldukları öğrencilerin uzaktan eğitime katıl(a)mama durumları ile ilgili duygu, düşünce ve anılarına dair öğretmenlere "Canlı derslerinize katıl(a)mayan öğrencileriniz için hissettiğiniz duygu ve düşünceleri detaylarıyla açıklayınız?" sorusu sorularak Tablo 5'teki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Katılmayan Öğrencilere Yönelik Duygu ve Düşünceleri (n=36)

Kodlar	(f)
Çok üzülüyorum	27
Kaygılanıyorum	8
Kızgınım	4
Çaresiz hissediyorum	2
Şefkat duyuyorum	2
Tükenmiş hissediyorum	1
Suçlu hissediyorum	1
Stresliyim	1
Özleyorum	1
Belirtilmemiş*	4

*Belirtmeyen öğretmenler arasında yer alan 3 öğretmenin, uzaktan eğitime katılmayan öğrencisi bulunmamaktadır.

Tablo 5'te uzaktan eğitime katıl(a)mayan öğrenciler için hissettikleri duygu ve düşüncelere ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Ortaya çıkan verilere göre öğretmenlerin, uzaktan eğitime katıl(a)mayan öğrenciler için en sık söylenen öğretmen duygu ve düşünceleri olarak "Çok üzülüyorum", "Kaygılıyım" ve "Kızgınım" ifadelerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin olarak Ö1, Ö11 ve Ö21 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö1:

Çok üzülüyorum ve okul başladığında nasıl aynı seviyeye gelecekler diye endişeleniyorum

Ö11:

Temel hakları olan eğitim hakkından mahrum kalmalarına üzülüyorum. Sadece bilgi düzeyi olarak değil arkadaşlık ilişkileri ve sosyalleşmelerinde de gerileme oluyor. Gelecek yıllarda mutlaka bu olumsuzluklar her öğrenciyi farklı şekilde etkileyecek düşüncesindeyim.

Ö21:

Kendilerini dışlanmış hissetmeleri beni üzüyor (bir öğrencimin annesi evde dört öğrenci var çocuk annesinin bozuk telefonuyla giriyordu dersi takip ediyor anca sesi ve görüntüsü yoktu. Cocuğun hıçkırıklara bogularak agladığını utana sikıla bana anlatti oglumun tabletini öğrencime verdim.)

Yukarıda da görüldüğü gibi öğretmenlerin genel olarak üzüntü ve kaygı duydukları anlaşılmaktadır. Ö1 ve Ö21, öğrencilerinin uzaktan eğitime katılmayışlarından dolayı üzüntü duyduklarını ifade etmiştir. Ö11 ise öğrencilerin en temel haklardan biri olan eğitim haklarından mahrum kalmalarının yanı sıra öğrencilerin sosyalleşememelerinden dolayı da üzüntülerini ifade etmiştir. Bütün bu durumların da geleceğe kaygı ile bakmalarına sebep olduğunu dile getirmiştir. Görülmektedir ki bazı öğretmenler, öğrencilerin yaşamış olduğu akademik kayıplarla birlikte bir toplumun temel dinamizmi olan çocukların gelecekte yaşayabileceği zorlukları ve bunların sebep olacağı toplumsal etkileri de düşünerek kaygılanmaktadırlar. Aynı zamanda Ö21'in görüşleri incelendiğinde, uzaktan eğitime katılmayan öğrencilerin kendilerini dışlanmış hissetmelerinin öğretmeni derinden etkilediği görülmektedir. Bu duruma çözüm üretmek amacıyla da Ö21 kendi çocuğunun imkanlarından feragat ederek, çocuğunun tabletini öğrencisine hediye etmiştir. Bu örnekte de görüldüğü üzere, bazı öğretmenler uzaktan eğitimin meydana getirmiş olduğu olumsuz durumlar karşısında duygusal olarak derinden etkilenmekte ve kendi çözüm yollarını geliştirme çabası içerisinde olmaktadır. Aşağıda ise Tablo 6'da uzaktan eğitime katılmayan çocukların velilerinin "Uzaktan eğitim sürecinde çocuğunuzun derslere katıl(a)madığı zamanlarda hissettiğiniz duygu ve düşüncelerinizi detaylarıyla açıklayınız" sorusuna verdikleri yanıtların analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6. Velilerin Uzaktan Eğitime Katılmayan Öğrencilere Yönelik Duygu ve Düşünceleri (n=18)

Kodlar	(f)
Çok üzülüyorum	14
Kaygılanıyorum	10
Çaresiz hissediyorum	2
Hassasiyet/Duyarlılık	2
Belirtilmemiş*	1

*Çocuğu katılmayan yedi velinin yanı sıra diğer 11 velinin, çocukları zaman zaman derslere katılmadıklarında ve uzaktan eğitime katılmayan diğer öğrenciler hakkında hissettikleri duygu ve düşünceler de tabloya dâhil edilmiştir.

Tablo 6'da velilerin uzaktan eğitime katıl(a)mayan çocukları için hissettikleri duygu ve düşüncelere ilişkin görüşleri yer almaktadır. Ortaya çıkan verilere göre velilerin, uzaktan eğitime katıl(a)mayan çocukları için en sık söylenen veli duygu ve düşünceleri olarak "Çok üzülüyorum" ve "Kaygılanıyorum" ifadelerini belirtmişlerdir. Öğretmen ve velilerin duygu ve düşüncelerinin yanı sıra uzaktan eğitim süreci boyunca öğrencilerin uzaktan eğitime erişememeleriyle ilgili olarak şahit oldukları anılara yönelik öğretmenlere "Uzaktan eğitimdeki derslerinize katılımı ilgili yaşadığımız ilginç bir anınızı lütfen detaylarıyla anlatınız" sorusu sorularak elde edilen bulgular aşağıda Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Derse Katılımla ilgili Yaşadıkları Anılar (n=36)

Tema	Kodlar	(f)
Velilerle ilgili olan anılar 21	Velilerin derse/öğretmene müdahalesi	9
	Öğrencinin uygun ders ortamının oluşturulmaması	3
	Velilerin uygun olmayan kılık kıyafetle ekranda görülmeleri	2
	Veli tarafından öğrenciye verilen ekstra sorumluluk	2
	Velilerin öğretmenden tablet dağıtılmalarını beklemeleri	1
	Velilerin ilgisizliği	1
	Velilerin canlı dersi önemsememesi	1
	Maddi yetersizlik	1
	Derse girmeyi başaran velinin duygulanması	1
Öğrencilerle ilgili olan anılar 11	Öğrencilerin masum/kurnaz düşünceleri	4
	Öğrencilerin derse ilgilerini/motivasyonlarını kaybetmeleri, farklı davranışlarda bulunmaları	4
	Öğrencinin tüm zorluklara rağmen derse giriş yapması	2
	Yüz yüze eğitimde derslere ilgi göstermeyen öğrencinin canlı derslere ilgi duyması	1
İnternet ve teknolojik donanım eksikliğinden kaynaklı anılar 6	İnternet altyapısının yetersizliği	4
	Tek tabletin kardeşler arasında dönüşümlü kullanılması	2
Öğretmenlerle ilgili olan anılar 5	Uzaktan eğitim süreciyle ilgili hizmet içi eğitim yetersizliği	2
	Öğretmenin güvenli internet önlemlerini almaması	1
	Öğretmenin eski bir öğrencisinin canlı derse katılması	1
	Öğretmenin eğitim ortamı yetersizliği	1
Anım yok 1		1

Tablo 7'de öğretmenlerin uzaktan eğitim derslerine katılımı ile ilgili anıları yer almaktadır. Ortaya çıkan verilere göre öğretmenlerin; velilerle, öğrencilerle, teknolojiyle ilgili anılarının olduğu gözlenmektedir. Buna ilişkin olarak Ö1, Ö6, Ö11, Ö14, Ö28 ve Ö35 anılarını şu şekilde ifade etmiştir:

Ö1:

1.sınıfa giden çocuğa annesi bağır diyor.Çocuk bağır diye okudu.

Ö11:

Bir öğrencim mevsimlik işçi olarak Sivas'a patates toplamaya gitmişti. Çadırda kalmasına rağmen canlı dersime katıldı ve tüm zorluklara rağmen ders işledik.

Ö6:

Bağlantısı kesilen öğrencimin derste telefonla arayıp, ağlaması. Benim uzaktan internet verebileceğimi düşünmüş.

Ö14:

Birisi derse girmede ilk 3 ders.Son 3 derse geldi.İlk dersler nerdeydin dedim. Kızıcaktım.Öğretmenim ablamlarla dönüşümlü giriyoruz dedi.Tek tablet varmış. Çok üzülmiştim.Kızılmaktan vazgeçip,Tamam kızım gel.Hoşgeldin derse dedim.

Ö28:

Her anımız ilginç :)
 -Sabah çocuğu uyandıramayıp ben dinlerim ona anlatırım diyen anne
 -Sorduğum bir soruya cevap veremeyeceğini anlayınca internet kesildi, ekran donmuş sesim gelmiyor numarası yapan çocuk aslında gözlerini kırıyor...

Ö35:

Uzun zaman katılmayan bir öğrenci katılım sağlayınca evde yaşayan babaanne nin sesimi duyunca sevinçten ağlaması...

Yukarıdaki öğretmen anılarından da görüleceği üzere genellikle üzüntü veren ama zaman zaman komik olarak da görülebilecek yaşantılar gerçekleşmiştir. Velilerin uzaktan eğitim süreci boyunca öğrencilerin uzaktan eğitime erişememeleriyle ilgili olarak şahit oldukları anılarına yönelik “Uzaktan eğitimdeki derslerinize katılımı ilgili yaşadığınız ilginç bir anınızı lütfen detaylarıyla anlatınız” sorusu sorularak elde edilen bulgular aşağıda Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Velilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Derse Katılımla ilgili Yaşadıkları Anılar (n=18)

Tema	Kodlar	(f)
Velilerle ilgili olan anılar 11	Maddi yetersizlik	6
	Velilerin mikrofonunun açık kalması	4
	Velilerin derse bağlantıda zorlanması	1
Öğrencilerle ilgili olan anılar 6	Öğrencilerin masum/kurnaz duygu ve düşünceleri	6
İnternet ve donanım eksikliğinden kaynaklı anılar 5	İnternet altyapısının yetersizliği	3
	Tek tabletin kardeşler arasında dönüşümlü kullanılması	2
Öğretmenlerle ilgili olan anılar 1	Öğretmenin süreci yönetmede sıkıntı yaşaması	1
Anım yok 3		3

Tablo 8’de velilerin uzaktan eğitim derslerine katılımı ilgili anıları yer almaktadır. Ortaya çıkan verilere göre velilerin; öğrencilerle, teknolojiyle ve öğretmenlerle ilgili anılarının olduğu gözlenmektedir. Buna ilişkin olarak V2, V4, V13 ve V16 anılarını şu şekilde ifade etmiştir:

V2:

Derslere bağlanmakta zorluk çekiyordu ilk zamanlarda canlı dersi eba yerine tv’den izleneceğini zannediyordu öğretmenimizin desteği ile canlı derslere katılımı kolaylaştırdık

V4:

cocugum uzun zaman zaten derse giremedi elimizde imkan olmadigi icin bana hissettigi duygulari annattigi zaman. Cocuklarım derse girebilmek icin kendi aralarında kura çekerek bağlanıyor

V13:

Çocuğumun telefon bozulmasın diye dua etmesi

V16:

Telefondan derse katıldığımız sırada mikrofon açılmış tabi haberimiz yok oğlum ağlıyor anne yanımda kal diye bende tamam dedim anlatıyorum oğluma şunu bunu diye ben sana parmakla gösterdiğim sayıları söyle diye sonra öğretmenimiz seslendi sayın veli lütfen oradan ayrılırmısınız dedi çok utanmışım

Genel olarak veli anıları incelendiğinde, velilerin büyük bölümünün eğitimin önemine inanmış bir şekilde çocuklarının derslerine katılım sağlamaları için çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır. Veliler de bu süreçte belki de daha önce çok da bilmedikleri interneti ve teknolojiyi öğrenme, eve internet bağlama noktasında bilgileri ve maddi güçleri çerçevesinde ellerinden geleni yapmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Buna karşılık teknolojik araç gereç ve internet yetersizliğinden oluşan durumlar da bir trajediye işaret etmektedir.

Tartışma

Bu araştırmada Covid-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerine öğrencilerin katıl(a-)mama durumlarına dair duygu, düşünce ve anılar öğretmen ve velilerin gözünden incelenmiştir. Araştırmada salgın sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler, yaşanan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri incelenmiştir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin önemli bir kısmı öğrencilerinin uzaktan eğitime tam katılımın sağlamadığını belirtmişlerdir. Araştırma bulgularına benzer şekilde Yıldız (2020, s. 852) da araştırmasında öğrencilerin uzaktan eğitim ile yürütülen ders ve etkinliklere katılımının düşük olduğunu belirlemiştir. Uzaktan eğitim sürecine her öğrencinin katılmaması öğretmenler tarafından önemli bir sorun olarak görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin uzaktan eğitime katılmama nedenlerini ise maddi sebepler nedeniyle internet, teknolojik altyapı ve donanım eksikliği, ailenin ilgi göstermemesi, gereken destek ve önemi vermemesi olarak ifade etmişlerdir. Veliler de öğretmenlerle aynı görüşü paylaşarak, teknolojik imkanların yoksunluğu ve kardeş sayısı gibi nedenlerin uzaktan eğitime katılma durumunu olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Sarı ve Nayır (2020, s. 970) da ailelerin çocuklarının teknoloji ile ilişkilerini sadece sosyal medya ve dijital oyunlarla sınırlı olduklarını ve teknolojik araçları bir eğitim aracı olarak görmedikleri için teminini sağlamadıklarını ifade etmişlerdir. Ailelerin gerek maddi sebeplerden gerekse de uzaktan eğitime ilişkin tutum ve davranışlarından kaynaklı ihtiyaç duyulan teknolojik altyapı ve araç-gereçleri sağla(ya)maması Covid-19 salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerini olumsuz etkilemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre ailelerin canlı derslere gereken ilgiyi göstermemeleri, önem vermemeleri ya da canlı derse girmede öğrenciye destek olmamaları öğrenci motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır. Bu doğrultuda bazı öğrenciler de canlı derslere gereken önemi göstermemekte, canlı derslere girmede isteksiz olmaktadır. Öğretmenlerin bu şikayetlerini destekler nitelikte OECD (2020) Covid-19 krizi ile ilgili yayınlamış olduğu araştırmada ailesinden destek alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik daha fazla olumlu tutum gösterdiklerini ifade etmiştir. Bayburtlu (2020, s. 134) da araştırmasında, velilerin uzaktan eğitime dair tutumlarının öğrencilerin öğrenim süreçlerine katılımında önemli ölçüde etkili olduğunu, özellikle her iki velisi de çalışan öğrencilerin yeterli desteği görmediklerini ve velilerin bu konuda eğitim alması gerektiğini belirlemiştir. Benzer şekilde Çakın ve Külekçi Akyavuz (2020, s. 171) araştırmalarında Covid-19 sürecinde yürütülen eğitim faaliyetlerinde öğretmenler tarafından en sık dile getirilen sorunun veli desteğinin olmayışı ifade edilmiştir. Aile desteği özellikle ilkökul döneminde çocukların öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenme ve bağımsız çalışabilme becerilerini edinene kadar geçen süreçte kritik öneme sahiptir. Ancak hem gerçekleştirilen bu araştırmanın bulgularında hem de alan yazındaki ilgili çalışmalarda bu öğrencilerin yeterli desteği göremedikleri anlaşılmaktadır.

Araştırma bulgularının çevrimiçi anket ile toplanan verilerinin ardından iki ay geçmesinden sonra yüz yüze görüşmeler yoluyla elde edilen verilerde de maddi sebeplerden dolayı yaşanan eksikliğin giderilmesine rağmen derslere katılmama sorununun halen sürdüğü, bunun nedenlerine ilişkin, özellikle ailesinde Covid-19 hastalığına yakalananların olduğu öğrencilerde görülen motivasyon kaybı ve okula olan bağın zayıflaması olarak belirlenmiştir. Öğretmen ve veli görüşlerine göre maddi kaynaklı nedenlerin bir kısmı, EBA destek noktalarından faydalanılarak, komşulardan destek alınarak veya gerekli teknolojik araç gereç temin edilerek çözülmeye çalışılmıştır. Ancak velilerin ilgi ve tutumlarının öğrencilerin eğitim hayatlarına olumsuz yansımaları halen devam etmektedir. Bu noktada Millî Eğitim Bakanlığının gerekli tedbirleri alması gerektiği açıkça görülmektedir. Velilerin gerek okullarda bulunan rehber öğretmenler gerekse de gerçekleştirilecek olan seminerler aracılığı ile bilinçlendirilmesinin sağlanması gerekmektedir. Sarı ve Nayır (2020, s. 972) da UNESCO, OECD ve Dünya Bankası'nın Covid-19 ile ilgili yayınladığı raporları inceledikleri araştırmalarında, eğitim sürecine veli katılımının artırılmasının ve velilerin işleyiş hakkında

bilinçlenmelerinin evde eğitim sürecine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Ayrıca yurtdışında yapılan uzaktan eğitimle ilgili uluslararası araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin teknolojik açıdan kısıtlamalara maruz kaldığı (Hilli, 2020) ve eğitimde fırsat eşitliği konusunda geliştirilmelere ihtiyaç duyulduğu (Sargrad ve ark., 2020, s. 1) ifade edilmiştir.

Öğretmenler salgın sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarına katılmayan öğrencilere yönelik geliştirilebilecek çözüm önerilerini devletten, aileden, öğretmenlerden ve toplumdan olmak üzere dört tema altında belirtmişlerdir. Öğretmenler, devletin öğrenci ve ailelere, internet, teknolojik donanım ve altyapı desteği sağlaması, öğrencinin uzaktan eğitime katılımında yaptırım uygulaması gerektiğini düşünmektedir. Benzer şekilde öğretmen görüşleri alınan bazı çalışmalarda, salgın döneminde derse katılım zorunluluğu olması (Yıldız, 2020, s. 851), öğrencilerin internet, dijital altyapı ve iletişim aracı eksikliklerinin giderilmesi (Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2020, s. 181; Sarı ve Nayır, 2020, s. 962) gerektiğine ulaşılmıştır. Ailelerinin sosyo-ekonomik nedenlerden dolayı gerekli teknolojik araç-gereçleri karşılayamaması, öğretmenlerde bu ihtiyaçların devlet tarafından karşılanma beklentisini oluşturduğu anlaşılmaktadır. Uzaktan eğitim, eğitim teknolojilerinin kullanılmasıyla fırsat eşitliğini ön planda tutan, bireysel çalışma ve öğrenmeye imkân tanıyan bir model (Kaya, 2002, s. 19-20) olmasına rağmen teknolojiye erişimde yaşanan eşitsizlikler fırsat eşitsizliğinin belirgin hale gelmesine neden olmaktadır (Sezgin ve Fırat, 2020, s. 38). Öğrenci ve ailelerin aynı ekonomik şartlara ve gerekli teknolojik donanıma sahip olmaması, eğitimde mevcut bulunan fırsat eşitsizliğini uzaktan eğitim sürecinde daha da derinleştirmektedir. Bununla birlikte öğretmenler ailelerin bu süreçte öğrencinin derslerine karşı ilgili olması, farkındalık sağlaması ve bilinçlenmesi gerektiğini söylemişlerdir. Veliler, destek ve ilgileriyle çocuklarının eğitim hayatına etkili bir şekilde yön veren konumdadır (Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2020, s. 180). Uzaktan eğitim sürecinde de öğretmenlerin, öğrencileri yanındaki en büyük destekçisi kuşkusuz velileridir. Bu süreçte ailesinin destek ve ilgisini gören öğrencilerin de öğrenmeye karşı daha ilgili ve pozitif tutum sergiledikleri görülmektedir (OECD, 2020; Yıldız, 2020, s. 848). Öğrencilerin bilişsel ve kişisel gelişimlerinde oldukça önemli konumda olmalarına rağmen veli desteğinin ve ilgisinin yetersiz olması, bu süreçte öğretmen desteklerini de sınırlamaktadır. Öğretmenler toplumdan ise çeşitli sosyal sorumluluk projeleriyle derslere katılmayan öğrencilere destek olunmasını beklediklerini belirtmişlerdir. Bu durum, eğitimde fırsat eşitsizliğinin toplumsal bir sorun olduğunu, toplumun da bu sorunun çözümü için görev alması gerektiğini düşündürmektedir.

Öğretmenler diğer eğitim paydaşlarından sorunların çözümü için beklentilerinin yanı sıra bireysel olarak sorunların giderilmesi için de çaba harcadıklarını ifade etmişlerdir. En sık başvurdukları çözüm yollarını ise öğrencilerle iletişim halinde olmak, telefonla ders anlatmak ve ödev vermek olarak ifade etmişlerdir. Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin büyük bir kısmının öğrencilerine telafi edici çalışmalarla destek olmak için çaba harcadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler yardımcı kaynak kitaplardan yararlandıklarını, öğrencilere video çekip gönderdiklerini ve öğrencilerin EBA platformlarından yararlanmaları için teşvik edici olduklarını belirtmişlerdir. Teknolojik donanım ve altyapı eksikliği yaşayan öğrenci ve ailelere çözüm olarak yine teknolojik araçların gösterilmesi de dikkat çekicidir. Bu çabaların yanında ders saatleri dışında ek ders yapan öğretmenlerin de bulunması, öğretmenlerin fedakâr olduklarını ve hassas davrandıklarını göstermektedir. Telafi edici çalışmalar yapamayan öğretmenler ise veli-öğrenci ilgisizliği ve internet erişiminin yetersizliğini neden olarak belirtmişlerdir. Sorunların çözümlerine ilişkin gösterilen tüm bu çaba ve önerilere rağmen bazı öğretmenler gerçekleştirilecek olan uygulamaların kesin bir çözüm olmayacağını ve en iyi çözüm yolunun yüz yüze eğitimin başlaması olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen ve veliler, uzaktan eğitim sürecinde hissettikleri duyguları ise üzüntü, kaygı, kızgınlık, çaresizlik, şefkat, tükenmiş, suçlu ve stres olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin derslere katılmayan öğrencilerinin eğitim haklarından mahrum kalmaları, kendilerini dışlanmış hissetmeleri ve arkadaşlarıyla iletişim kuramamaları nedeniyle duydukları derin üzüntülerine çare bulmak için kendi çözüm yollarını geliştirme çabası içerisine girmişlerdir. Benzer şekilde bazı araştırmalarda da, öğretmenlerin ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde sosyalleşememe/yalnız kalma (Sirem ve Baş, 2020, s. 1006) ve uzaktan eğitim sürecinde kendilerini yetersiz hissetme (Bakioğlu ve Çevik, 2020, s. 126) gibi durumlardan dolayı üzüntü duydukları görülmektedir. Bu süreçte öğretmen ve veliler özveri ile öğrencilerin derslere erişimi için gayret gösterdiklerine dair anı ve yaşantılardan bahsetmişlerdir. Aynı zamanda süreçte hem trajik hem de trajikomik durumların yaşandığı tespit edilmiştir. Öğretmen ve velilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları anıların genel olarak velilerin derslere müdahalesi, velilerin mikrofonunun açık kalması, öğrencilere uygun ders ortamının oluşturulamaması, internet-altyapı yetersizliği, derse bağlanmakta zorlanma, tek tabletin kardeşler arasında dönüşümlü kullanılması, öğretmenlerin uzaktan eğitim süreciyle ilgili hizmet içi eğitim yetersizliği ve süreci yönetmede sıkıntılar yaşaması, öğrencilerin masum-kurnaz düşünceleri ve derse ilgilerini, motivasyonlarını kaybetmeleri ve farklı davranışlarda bulunmalarıyla ilgili olduğu görülmektedir.

Sonuç

Öğretmenlerin önemli bir kısmı uzaktan eğitim sürecinde öğrenci katılımlarının düşük olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlere göre; uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler internet, teknolojik altyapı ve donanım eksikliği, ailelerin ilgisizliği, derslere girme konusunda destek ve gereken önemi vermemeleri, yeterli bilgi/eğitime sahip olmamaları nedeniyle derslere katılamamaktadır. Velilere göre ise; öğrenciler, internet, teknolojik altyapı/donanım eksikliği ve kardeş sayısı gibi nedenlerle derslere katılmakta zorlanmaktadırlar.

Öğretmenler uzaktan eğitime katılamayan öğrenciler için devletten internet, teknolojik donanım-altyapı desteğini sağlaması ve uzaktan eğitime devam konusunda yaptırım uygulaması gerektiğini; ailelerden, çocuklarının derslerine karşı ilgili olmalarını, farkındalık sağlamalarını ve canlı derslere yönelik bilinçlenmelerini beklemektedirler. Öğretmen olarak çocuklara verecekleri ödevlerle akademik anlamda destek olabileceklerini, iletişim halinde kalarak ise motive edebilecekleri düşünmektedirler. Toplumun ise teknolojik araç-gereç yoksunluğu yaşayan öğrenciler için sosyal sorumluluk projeleri düzenleyerek destek olabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerine bu süreçte sosyal iletişim uygulamaları üzerinden, çalışma sayfaları göndererek ve yardımcı kaynak kitaplardan ödevlendirmeler yapmaktadırlar. Bu çalışmaların dışında öğretmenler; öğrencilerini video göndermek, telefonla ders anlatmak, EBA platformlarına yönlendirmek ve ek canlı dersler yapmak gibi çalışmalarla da desteklemektedirler. İnternete erişimin sınırlı olması, velilerin canlı dersleri önemsiz görmesi ve öğrencilerin derslere ilgisizliği gibi nedenlerle de bazı öğretmenler telafi edici çalışmalar dahi yapamamaktadır.

Öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde derslere katılamayan öğrencilere yönelik kendilerini üzgün, kaygılı, kızgın ve çaresiz hissetmektedirler. Tüm bu duyguların yanında tükenmiş, suçlu ve stresli hisseden öğretmenler de mevcuttur. Öğretmenlerin derslere katılamayan öğrencilerinin eğitim haklarından mahrum kalmaları, kendilerini dışlanmış hissetmeleri ve arkadaşlarıyla iletişim kuramamaları nedeniyle derin üzüntüler yaşadıklarını, bu durum karşısında kendi çözüm yollarını geliştirme çabası içinde oldukları görülmektedir. Uzaktan eğitime katılamayan öğrencilerin velileri de öğretmenlere benzer şekilde kendilerini üzgün, kaygılı ve çaresiz hissetmektedirler.

Öğretmen ve velilerden toplanan verilerde bazı öğrencilerin mevsimlik işçi olarak çalıştıkları için patates tarlalarında, bazı öğrencilerin ancak merdiven boşluğunda çeken komşularının internetinden faydalanarak zor şartlar altında da derslere katıldıkları, bazı öğrencilerin ise tüm çabalarına rağmen derslere katılamadıkları tespit edilmiştir. Bu durum uzaktan eğitim sürecinden önce de mevcut bulunan fırsat eşitsizliğinin uzaktan eğitimle birlikte daha belirgin bir hale geldiğini göstermektedir. Öğretmen ve velilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları anıların genel olarak velilerin derslere müdahalesi, velilerin mikrofonunun açık kalması, öğrencilere uygun ders ortamının oluşturulamaması, internet-altyapı yetersizliği, derse bağlanmakta zorlanma, tek tabletin kardeşler arasında dönüşümlü kullanılması, öğretmenlerin uzaktan eğitim süreciyle ilgili hizmet içi eğitim yetersizliği ve süreci yönetmede sıkıntılar yaşaması, öğrencilerin masum-kurnaz düşünceleri ve derse ilgilerini, motivasyonlarını kaybetmeleri ve farklı davranışlarda bulunmalarıyla ilgili olduğu görülmektedir.

Öneriler

- Covid-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin ortaya konmasının amaçlandığı bu araştırmada elde edilen sonuçlar kapsamında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.
- Tüm öğrencilere canlı derslerde kullanması için ücretsiz ve sınırsız internet desteği sağlanabilir.
- Velilerin bilinçlenmesi ve bilgilendirilmesi için seminer, eğitim ve çalışmalar arttırılarak yaygınlaştırılabilir.
- Öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmeleri için ilkökul kademesine yönelik EBA gibi platformların içeriği zenginleştirilebilir.
- Gerekli teknolojik araç-gereçleri temin etmede güçlük çeken öğrenciler için sosyal sorumluluk projeleri gerçekleştirilebilir.
- Gelecek araştırmalarda farklı bölgelerde yaşayan öğretmen, öğrenci ve velilerle yüz yüze görüşmeler ve sınıf gözlemleri yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1152012> adresinden erişildi.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4). doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1215818> adresinden erişildi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (19.Basım)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çakın, M. ve Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186. doi: <https://doi.org/10.24289/ijsser.747901>
- Doğan, S. ve Koçak, E. (2020). Eba sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 111-124. http://www.ekosad.net/FileUpload/ep939088/File/42_soner_dogan.pdf adresinden erişildi.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: ilkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43. doi:10.29065/usakead.736643
- Hilli, C. (2020). Distance teaching in small rural primary schools: a participatory action research project. *Educational Action Research*, 28(1), 38-52. doi: 10.1080/09650.792.2018.1526695
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim. (1.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). Türkiye uzaktan eğitim istatistikleriyle dijital dünyanın listelerini zorladı. <http://meb.ai/frkHEN> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). EBA, 1.2 milyar tıklanma sayısı ile kendi rekorunu güncelledi. <https://www.meb.gov.tr/eba-12-milyar-tiklanma-sayisiyla-kendi-rekorunu-guncelledi/haber/20862/tr> adresinden erişildi.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (2. basım)*. Thousand Oaks: Sage.
- OECD. (2020). Strengthening online learning when schools are closed: The role of families and teachers in supporting students during the COVID-19 crisis 02.02.2021 tarihinde [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=136_136615 - o13x4bkowa&title=Strengthening-online-learning-when-schools-are-closed](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=136_136615-o13x4bkowa&title=Strengthening-online-learning-when-schools-are-closed) adresinden erişildi.
- Özer, M. ve Suna, H. E. (2020). Covid-19 salgını ve eğitim. *Küresel Toplumun Anatomisi: İnsan ve Toplumun Geleceği*, 171-192. <http://www.tuba.gov.tr/tr/yayinlar/suresiz-yayinlar/bilim-ve-dusun/kuresel-salginin-anatomisi-insan-ve-toplumun-gelecegi> adresinden erişildi.
- Sargrad, S., Harris, K. M., Partelow, L., Campbell, N. ve Jimenez, L. (2020). A First 100 Days Agenda for K-12 Education. *Center for American Progress*. 1-14.
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Electronic Turkish Studies*, 15(4). doi: <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Sezgin, S. ve Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 37-54 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1195678> adresinden erişildi.
- Sirem, Ö. ve Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4). doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43346>
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2020). Covid-19 sözlüğü. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2020). Covid-19 sürecinde eğitim: uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri. <https://tedmem.org/yayin/covid-19-surecinde-egitim-uzaktan-ogrenme-sorunlar-cozum-onerileri> adresinden erişildi.
- Türk Tabipler Birliği. (2020). Covid-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri. https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor_6/covid19-rapor_6_Part64.pdf adresinden erişildi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020a). 826 milyon öğrencinin evinde bilgisayar yok. <https://>

tr.euronews.com/2020/04/21/unesco-826-milyon-ogrencinin-evinde-bilgisayar-yok adresinden erişildi.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020b). COVID-19 Education Response. How many students are at risk of not returning to school? <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000.037.3992> adresinden erişildi.

United Nations International Children's Emergency Fund. (2020). UNICEF tarafından yayınlanan yeni rapora göre, dünyadaki çocukların en az üçte biri, Koronavirüs salgını nedeniyle okulların kapanmasının ardından uygulanan uzaktan eğitime erişim sağlayamıyor. <https://tek.link/unicef> adresinden erişildi.

World Health Organisation. (2021). WHO Director-General's statement on IHR Emergency Committee on Novel Coronavirus (2019-nCoV). <https://covid19.who.int/> adresinden erişildi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, V. A. (2020). Covid-19 salgın dönemi uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi. *International Symposium of Education and Values-4*, 841-854. <https://www.researchgate.net/publication/348167297> adresinden erişildi.

The Stories of Students' Participation in Distance Education from the Perspective of Teachers and Parents: "Distance Education or Distant Education?"

Yücel KABAPINAR , Büşra Melis KANYILMAZ , Nihan ÖREN KOÇHAN , Uğur ATİK 

The aim of the study

In this study, it was aimed to evaluate students' opinions about the reasons why they could not participate in the distance education process during the Covid-19 epidemic and the situations that teachers and parents witnessed during the process from the eyes of classroom teachers and parents. In this context, the questions of the research are as follows:

1. What are the reasons for students not /not able to participating in distance education according to the opinions of teachers and parents?
2. What are the perspectives of teachers and parents regarding the solutions developed for students who do not/ able to participate in distance education?
3. What are the feelings, thoughts and memories of teachers and parents about distance education?

Problem Status

The Covid-19 epidemic, which affected the whole world, negatively affected all areas of human life. One of these areas is education. As in many countries, studies have been carried out in our country to reduce the negative effects of the epidemic in this process, and distance education applications have been implemented in order to find solutions to the problems in education. Turkey closed schools on March 16, 2020, and since March 23, 2020 distance education was started with classes in all levels. In this process, it has been tried to continue distance education through internet applications established by schools themselves, Information Technologies Network in Education (EBA), TRT EBA TV and various applications that provide video and audio participation on the internet.

The benefits and limitations of distance education applications, which are on the agenda of countries due to the Covid-19 disease, have also started to be discussed. Besides the benefits of distance education, there are also some limitations. These; limitations such as preventing students from socializing, difficulty of students who do not have the habit of self-learning, being dependent on transportation and access opportunities (Kaya, 2002), difficulty in communicating remotely (Hilli, 2020). The sudden start of distance education in our country has caused some problems. Mainly, students' access to live lessons, lack of technological tools and equipment, and educational environments in the home show that distance education should be discussed in terms of equality (Bozkurt, 2020; Özer & Suna, 2020, p. 363).

Identifying the problems experienced in the distance education process is a big step towards the solution of these problems. Suggestions from teachers, students and parents, who are among the most important education stakeholders, are also a part of this step. The results of the research are important as it is thought that they can shed light on the education process in the Covid-19 epidemic period and can guide for future studies.

Method

The research is a qualitative research and has a single case pattern that is intertwined. The study group of the study consists of 36 classroom teachers working in primary schools and teaching in distance education in the 2020-2021 academic year, and 18 parents with children studying at primary school level. Online survey form and semi-structured interview form were used to collect research data. First of all, participant classroom teachers and parents filled out the online questionnaire prepared by the researchers. Then, interviews were conducted with three teachers selected from among 18 participant parents and three teachers selected from 36 participant teachers. The obtained data were analyzed using content analysis. In this study Miles and Huberman's analysis model was used for the reliability of the study and the reliability value was calculated as 0.88.

Conclusion and Suggestions

According to the results of the research, a significant part of the teachers stated that there is no full participation in their classrooms and that students have problems in attending live lessons. Teachers stated that, apart from socio-economic reasons, there are also factors stemming from parents, students and teachers in students' inability to participate in the distance education process. Teachers; They stated that students mostly could not participate due to problems such as internet access problems, lack of technological infrastructure and equipment, families not showing interest, not giving support and importance, and families not having enough education. Parents, on the other hand, attribute the distance education participation problems of students to material reasons such as internet, technological infrastructure, lack of equipment and number of siblings. It has been determined that teachers commonly assign homework social communication applications and auxiliary sources for students who cannot participate in distance education and also shoot and send videos, and teach by phone. For students who cannot participate in the distance education process, the feelings and thoughts of classroom teachers and parents are similar. Teachers and parents stated that they mostly felt sorry, anxious and helpless about the process. Classroom teachers need parents to be interested and aware of students who cannot participate in distance education; they expect internet, technological equipment and infrastructure support from the state. It has been observed that there are a limited number of studies on the effectiveness and success of distance education. It has been suggested that future studies can be handled in different dimensions.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Kabapınar, Y., Kanyılmaz, B.M., Ören Koçhan, N. & Atik, U. (2021). Öğretmen ve Velilerin Gözünden Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Katılımlarının Öyküleri: "Uzaktan Eğitim mi, Uzakta Kalan Eğitim mi?". *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1): 79-98. doi: 10.29228/mutead.6