



Atatürk Eğitim Fakültesi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/te-ad>



Journal of Research In Elementary Education

MAYIS - MAY

CİLT / VOLUME:3 SAYI / ISSUE:1

2023



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 2023 Volume • Cilt: 3 / Issue • Sayı: 1 • Online ISSN: 2791-6391

Owner * Marmara Üniversitesi Rektörlüğü Adına İmtiyaz Sahibi: Prof. Dr. Mustafa KURT (Rector / Rektör)

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: Prof. 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*
Dr. Volkan KANBUROĞLU, Marmara University, Turkey / *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
Öğr. Gör. Selvin TİRE, Ege University, Turkey / *Ege 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. Firdevs GÜNEŞ (*Ankara University, Turkey / Ankara Üniversitesi, Türkiye*)
Dr. Hayati AKYOL (*Gazi University, Turkey / Gazi Üniversitesi, Türkiye*)
Dr. İrfan BAŞKURT (*Istanbul 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, *Neşehir Üniversitesi*
Dr. Mehmet TORAN, *İstanbul Kültür Üniversitesi*
Dr. Muhammet BAŞTUĞ, *İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa*
Dr. Murat BAŞAR, *Uşak Üniversitesi*
Dr. Mustafa BEKTAŞ, *Sakarya 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 SARICAN, *Marmara 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. 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 3- 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 (TEAD) 3. 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.

Banu DİKMEN ADA	<i>Eskişehir Osmangazi University, Türkiye/ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye.</i>
Gülden UYANIK	<i>Marmara University, Türkiye/ Marmara Üniversitesi, Türkiye.</i>
Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR	<i>Istanbul Sabahattin Zaim University, Türkiye/ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye.</i>
Hilal İlnur TUNÇELİ	<i>Sakarya University, Türkiye/ Sakarya Üniversitesi, Türkiye.</i>
Nurcan ÜSTÜNDAĞ ŞENER	<i>Marmara University, Türkiye/ Marmara Üniversitesi, Türkiye.</i>
Özgür ŞİMŞEK	<i>Marmara University, Türkiye/ Marmara Üniversitesi, Türkiye.</i>
Remzi KILIÇ	<i>Niğde Ömer Halisdemir University, Türkiye/ Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye.</i>
Şeyma DEĞİRMENCİ	<i>Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye/ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye.</i>

*Dergimizde isim listeleri alfabetik sıraya göre yazılmıştır.

Typesetting * Dizgi

Gizem ARICI

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: tead@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

- COVID-19 Pandemisi Sürecinde Okul Öncesi Çocukların Dış Mekân Oyunlarının ve Teknoloji Kullanımının İncelenmesi**
Investigation of Outdoor Play and Technology Usage of Preschool Children During COVID-19 Pandemic
Özge Ruken ERGÜN, Özlem DÖNMEZ..... 1
- 4.Sınıf Okuma Becerileri Kitabının Metin ve Sorularının İncelenmesi**
Examining the Text and Questions of the 4th Grade Reading Skills Book
Muhammet SÖNMEZ, Hülya SÖNMEZ..... 17
- Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Görüşleri, Problemleri ve Çözüm Önerileri**
Preschool Teachers' Views, Problems and Proposed Solutions about Inclusive Education
Necla TUZCUOĞLU, Demet AYDIN.....27
- Sınıf Öğretmenlerinin Laboratuvar Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi**
Evaluation of Classroom Teachers' Attitudes Towards Laboratory Practices
Hanife KESKİN, Anıl GÜNEYSU.....41

COVID-19 Pandemisi Sürecinde Okul Öncesi Çocukların Dış Mekân Oyunlarının ve Teknoloji Kullanımının İncelenmesi*

Investigation of Outdoor Play and Technology Usage of Preschool Children During COVID-19 Pandemic

Özge Ruken ERGÜN^{ID}, Özlem DÖNMEZ^{ID}

ÖZ

Amaç: Bu çalışmanın amacı; okul öncesi dönem çocuklarının COVID-19 pandemisi sürecinde dış mekân oyunlarının ve teknoloji kullanımlarının incelenmesidir.

Yöntem ve Araçlar: Bu doğrultuda çalışma, fenomenoloji deseni ile tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak okul öncesi dönem çocukların pandemi sürecinde dış mekân oyunlarını ve teknoloji kullanımlarını incelemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma grubunu kolay ulaşılabilirlik ilkesine dayalı olarak gönüllü 20 ebeveyn oluşturmaktadır. Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Sonuçlar: Bu çalışmadaki katılımcıların çocuklarının büyük çoğunluğunun iç mekânda daha fazla zaman geçirdikleri görülmüştür. Pandemi ile çalışma grubunun büyük çoğunluğu çocuğunu dış mekânlara daha az çıkardığını belirtmiştir. Pandemi ile çoğu eğitim kademesinde online eğitime geçilmesi ve ev içinde daha fazla vakit geçirilmesi çocukların ekran kullanım süresinde artışa sebep olmuştur. Elde edilen bulgular ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Dış Mekânda Oyun, Teknoloji Kullanımı, COVID-19, Pandemi

ABSTRACT

Purpose: The aim of this study is to examine outdoor plays and technology usages of preschool children during the COVID-19 pandemic.

Method and Materials: In this direction, the study was designed with a phenomenology design. The semi-structured interview form was developed by the researchers and used as a data collection tool to examine outdoor plays and technology usages of preschool children. The study group consists of 20 volunteer and easy accessible parents. Content analysis is used in the data analysis.

Results: It was concluded that the majority of the children in this study spent more time indoors. With the pandemic, the majority of the participants stated that they took their children outside less. Due to the transition to online education and spending more time at home during the pandemic have caused an increase in children's screen time. Study findings are discussed within the framework of the relevant literature.

Keywords: Preschool, Outdoor Play, Technology Usage, COVID-19, Pandemic

*Bu çalışma, 24-25 Mart 2021 tarihinde ICECOP (International Congress of Childhood Outdoor Practices) Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Özlem DÖNMEZ (Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)

E-posta/E-mail: ozlemdonmez@maltepe.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 26.10.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 02.12.2022

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 02.03.2023

GİRİŞ

Erken çocukluk döneminin önemli bir parçası olan oyun (Cevher-Kalburan, 2014), çocuk için temel ihtiyaçlar kadar önemlidir. (Aksoy 2011; Ayan ve Memiş, 2012; Gökşen, 2014). Çocuk oyun sayesinde çevresini keşfeder ve dünyayı anlamlandırır. Oyun çocuğu yaşama hazırlar (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007; Pilten ve Pilten, 2013; Ramazan ve Adak Özdemir, 2015; Sığırtmaç, 2018; UNICEF, 2018; Gray, 2017). Yapılan araştırmalarda oyunun çocuğun tüm gelişim alanlarında olumlu etkilere sahip olduğu vurgulanmıştır (Piaget, 1962; Erikson, 1985; Rubin, Fein ve Vanderberg, 1983; Oktay, 1999; Saracho, 1999; Hampton, Fantuzzo ve Manz, 1999; Gagnon ve Nagle, 2004; Anderson-McNamee ve Bailey, 2010).

Dış mekanlar, doğal unsurlarla etkileşime girmeyi sağlayan, özgürce hareket etmeye fırsat veren, sürekli değişim içinde olan ve zengin öğrenme yaşantıları sunan çevrelerdir (Handler ve Epstein, 2010; Early Years Foundation Stage, 2007; Erentay ve Erdoğan, 2012). Erken çocukluk dönemindeki çocuklar dış mekânda bağımsız olarak özgürce oynamaktan büyük zevk almaktadır (Brockman, Jago ve Fox, 2011). Çocuğa çeşitli oyun fırsatları ve ortamları sunan dış mekanlar (Cevher-Kalburan, 2014), çocukların özgürce hareket edebileceği bir alan sağladığı için onların tüm alanlarda gelişimini desteklemede rol oynamaktadır (Rivkin, 1997).

Dış mekânda oyunun çocuğun bütünsel gelişimi açısından çeşitli faydaları vardır. Sosyal beceriler bakımından bağımsızlık, sosyalleşme, iletişim, olumlu akran ilişkileri, çevreyi tanıma, çevreye duyarlılık, duyu deneyimleri, hobi geliştirme, risk alma ve sorumluluk duygusunun gelişmesine katkı sağlar. Bilişsel beceriler olarak yaratıcılık, düşünme becerilerinin gelişmesi, gözlem yapma, problem çözme, neden-sonuç ilişkisi kurma, dikkatin gelişmesi, karar verme, uzamsal farkındalık, değerlendirme yapma ve kavram gelişimine destek olur. Duygusal beceriler bakımından özgüven, öz farkındalık, öfke duygularından uzaklaşma, hayal kırıklığı, endişe, can sıkıntısı ve stresten kurtulma, özgür olma, enerjisini atma ve enerji depolama fırsatı sunar. Motor beceriler açısından koşma, çekme, tırmanma, basamaklardan inme/çıkma, zıplama gibi kaba motor beceriler, yaprak toplama, taşlarla oynama gibi etkinliklerde ince motor beceriler, fiziksel aktivitede artış, obezite olasılığının düşmesi ve sağlıklı olmayı destekler (Clements, 2004; Ayyıldız ve Akardaş-Karataş, 2020; Özer ve Özer, 2021).

Ebeveynler kendi deneyimlerden yola çıkarak açık hava oyunlarının gelişimleri olumlu yönde etkilediklerini bilseler de, çocukların zarar göreceğini düşündükleri için mekânsal hareketleri sınırladıklarını belirtmişlerdir (Jenkinson, 2001). Christensen (2002), kolay denetlenebilir olması nedeni ile çocukları televizyon, bilgisayar, resim, spor gibi başında yetişkin olan etkinliklere yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu da çocukları dışarıda oynamayı değil içeride televizyon ya da bilgisayar karşısında vakit geçirmeyi tercih eder hale getirmiştir (Erbay ve Saltalı, 2012; Singer, Singer, D'Agostino ve DeLong, 2009; Clements, 2004).

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'yi de etkisi altına alan COVID-19 pandemisi, başta sağlık olmak üzere ekonomi, sosyal ve eğitim alanlarını da etkilemiştir. COVID-19 sebebiyle bireyler evlerde izole olmak, toplum sağlığı için kendilerini karantinaya almak durumunda kalmıştır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitime geçilmesiyle ve sokağa çıkma kısıtlamalarıyla akranlarından ayrılmaları sonucunda süreçten en çok etkilenenler çocuklar olmuştur. Akranlarından okullarından ayrılan çocuklar zamanlarının tümünü evde ailesiyle geçirmeye başlamıştır (Çaykuş ve Çaykuş, 2020). Bu nedenle erken çocukluk dönemindeki çocukların da oyunları ve eğitimleri daha çok iç mekânla sınırlandırılmıştır. Bu dönemde eğitimin de uzaktan olması sebebiyle çocuklar ekrana normal hayatlarına göre daha fazla maruz kalmıştır. Pandemi sebebiyle çocukların temel ihtiyaçlarından olan hareket ve sosyalleşmenin kısıtlanmasının çocuklar üzerinde fiziksel, sosyal ve psikolojik açıdan birçok olumsuz etki yaratabileceği düşünülmektedir (Üstün ve Özçiftçi, 2020).

Amaç

Bu çalışmanın amacı; okul öncesi dönem çocuklarının COVID-19 pandemisi sürecinde dış mekan oyunlarının ve teknoloji kullanımlarının incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu doğrultuda çalışma, fenomenoloji (olgu bilim) deseni ile tasarlanmıştır. Olgu bilim deseni, günlük hayatta sıkça karşılaştığımız olaylar, algılar, durumlar ve kavramlara odaklanarak daha detaylı anlamamızı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu kolay ulaşılabilirlik ilkesine dayalı olarak gönüllü 34 ebeveyn oluşturmaktadır.

Tablo 1: Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin yüzde ve frekans değerleri

Çalışma grubunun demografik özellikleri		f	%
Formu dolduran ebeveyn	Anne	27	79,4
	Baba	7	20,6
Çocuğun yaşı	12-36 aylık	5	14,7
	37-48 aylık	10	29,4
	49-60 aylık	12	35,3
	61-78 aylık	7	20,6
Çocuğun cinsiyeti	Kız	18	52,9
	Erkek	16	47,1
Çocuğun okul öncesi eğitim durumu	Uzaktan eğitimle alıyor.	4	11,8
	Yüz yüze eğitimle alıyor.	12	35,3
	Okul öncesi eğitim almıyor.	18	52,9
Okul türü	Devlet	7	20,6
	Özel	9	26,5
Yaşanılan il	İstanbul	19	55,9
	Tekirdağ	2	5,9
	Bursa	1	2,9
	Kocaeli	5	14,7
	Aydın	1	2,9
	Sivas	3	8,8
	Isparta	1	2,9
	Ankara	1	2,9
	Şırnak	1	2,9
	Anne yaşı	25-29 yaş	9
30-34 yaş		15	44,1
35-39 yaş		9	26,5
40-44 yaş		1	2,9
Baba yaşı	30-34 yaş	9	26,5
	35-39 yaş	17	50,0
	40-44 yaş	6	17,6
	45-49 yaş	2	5,9
Anne eğitim düzeyi	Ortaokul mezunu	5	14,7
	Lise mezunu	3	8,8
	Ön lisans mezunu	4	11,8
	Lisans mezunu	14	41,2
	Yüksek lisans mezunu	4	11,8
	Doktora mezunu	4	11,8
Baba eğitim düzeyi	Ortaokul mezunu	2	5,9
	Lise mezunu	7	20,6
	Ön lisans mezunu	6	17,6
	Lisans mezunu	12	35,3
	Yüksek lisans mezunu	3	8,8
	Doktora mezunu	4	11,8

Çalışma grubunun demografik özellikleri		f	%
Pandemi sürecinde anne çalışma durumu	Çalışmıyor	10	29,4
	Her gün işe gidiyor	11	32,4
	Dönüşümlü çalışıyor	5	14,7
	Evde uzaktan çalışıyor	8	23,5
Pandemi sürecinde baba çalışma durumu	Çalışmıyor	1	2,9
	Her gün işe gidiyor	22	64,7
	Dönüşümlü çalışıyor	5	14,7
	Evde uzaktan çalışıyor	6	17,6
Anne baba medeni durumu	Evli ve birlikte yaşıyor	32	94,1
	Anne-baba ayrı, çocuk anne ile kalıyor	2	5,9
	Anne-baba ayrı, çocuk baba ile kalıyor	0	0
Aile çocuk sayısı	Anne veya baba dul ve çocuğunu tek başına yetiştiriyor	0	0
	1 çocuk	17	50,0
	2 çocuk	15	44,1
Pandemi sürecinde çocuğa bakım sağlayan kişi/kurum	3 çocuk	2	5,9
	Aile bireyleri (Anne, baba, anneanne, babaanne, dede, teyze)	28	82,3
	Bakıcı	2	5,9
Toplam	Okul	4	11,8
		34	100

Tablo 1’de çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Çalışma grubu toplam 34 ebeveynden oluşmaktadır. Çalışma grubu ağırlıklı olarak 49-60 aylık çocukların annelerinden oluşmaktadır. Çocukların 18’i kız, 16’sı erkektir ve büyük çoğunluğu okul öncesi eğitim almamaktadır. Çalışma grubundaki ailelerin büyük çoğunluğu İstanbul’da ikamet etmektedir. Annelerin çoğu 30-34, babaların çoğu 35-39 yaş aralığındadır. Ağırlıklı olarak lisans mezunu olan anne ve babaların büyük çoğunluğu pandemi döneminde işe gidip gelmektedir. Anne ve babaların büyük çoğunluğu evli ve 1 çocuk sahibidir. Pandemi sürecinde çocuklarına genellikle aile bireylerinin baktığını ifade etmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak okul öncesi dönem çocukların pandemi sürecinde dış mekân oyunlarını ve teknoloji kullanımlarını incelemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Uzman görüşleri alınarak oluşturulan bu formda toplam 24 soru bulunmaktadır. İlk 14 soru ailelerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla sorulmuştur. Sonraki 10 soru ise açık uçlu olarak hazırlanmış ve çocukların pandemi sürecindeki dış mekân ve teknoloji kullanımlarını incelemeyi amaçlamaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, araştırmacılar tarafından gönüllü ebeveynlerden online olarak Ocak-Şubat 2021 sürecinde toplanmıştır. Araştırmacılar formları katılımcılara göndermiş, katılımcılar 1-2 hafta içerisinde doldurarak araştırmacılar teslim etmişlerdir.

Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

$$T (\text{Uzlaşma Yüzdesi}) = \frac{\text{Görüş Birliği (Na)}}{\text{Görüş Birliği (Na) + Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

Bu formül kullanılarak araştırmanın güvenilirliği hesaplanmıştır. Bu formüle göre sonucun %70 düzeyinde olması değerlendiriciler arası güvenilirliğin sağlanmış olması demektir (Gay, 1987; Miles ve Huberman, 1994).

BULGULAR

Araştırmada toplanan verilerden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur:

Tablo 2: “Pandemi sürecinde çocuğunuzu ne sıklıkla dışarı çıkarıyorsunuz?” sorusuna çalışma grubunun verdiği cevapların yüzde ve frekans değerleri

	f	%	Güvenirlilik Yüzdesi
Hiç çıkarmıyorum	1	2,9	100
Haftada 1-2 kez 1 saatten az çıkarıyorum	10	29,4	100
Her gün 1 saat veya 1 saatten daha az çıkarıyorum	10	29,4	60
Her gün 2-3 saat çıkarıyorum	9	26,5	90
Her gün 4 saat ve üzeri çıkarıyorum	1	2,9	50
Her gün çıkarıyorum	3	8,8	33,3
Toplam	34	100	72,21

Tablo 2’de “Pandemi sürecinde çocuğunuzu ne sıklıkla dışarı çıkarıyorsunuz?” sorusuna çalışma grubunun verdiği cevapların yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Çalışma grubundaki katılımcıların büyük çoğunluğu haftada 1-2 kez 1 saatten az ve her gün 1 saat veya 1 saatten daha az yanıtlarını vermişlerdir.

Hava şartlarının çocuğun dışarıda geçirdiği süreyi belirleyen önemli bir faktör olduğunu ifade eden bir ebeveynin ifadesi şu şekildedir:

E14: “Güneşli günlerde 1 – 1,5 saat, hava şartlarının uygun olmadığı zaman çıkmıyoruz veya kısa bir yürüyüş yapmak için 10 – 15 dakika çıkıyoruz.”

Çocuğunun dışarıda her gün 4 saat ve üzeri vakit geçirdiğini belirten tek katılımcının ifadesi şu şekildedir:

E33: “Her gün 4 saat ve üzeri çıkarıyorum.”

Bu katılımcı vaka sayılarının Türkiye’de en düşük olduğu il olan Şırnak’tandır.

Tablo 3: “Pandemi sürecinde dışarı çıktığınızda çocuğunuzla en sık nereye gidiyorsunuz?” sorusuna çalışma grubunun verdiği cevapların yüzde ve frekans değerleri

	f	%	Güvenirlilik Yüzdesi
Açık alanlar (Park, bahçe, orman, sahil, çiftlik)	30	63,8	100
Kapalı alanlar (Market, alışveriş merkezi, oyuncakçı, okul)	7	14,9	87,5
Akraba ve komşu ziyareti	10	21,3	80
Toplam	47	100	89,16

“Pandemi sürecinde dışarı çıktığınızda çocuğunuzla en sık nereye gidiyorsunuz?” sorusuna çalışma grubunun verdiği cevapların yüzde ve frekans değerleri Tablo 3’te gösterilmiştir. Çalışma grubundaki ebeveynlerin büyük çoğunluğu çocuğu ile en çok park, bahçe gibi açık alanlarda vakit geçirdiğini, ikinci olarak akraba ve komşu ziyaretlerine gittiklerini, üçüncü olarak da market, alışveriş merkezleri gibi kapalı mekanlara gittiklerini belirtmişlerdir:

E1: “Parka, annanesi ve dedesine, markete”.

E30: “Marketlere, mahalledeki oyun parkına ve karşı binadaki arkadaşının evine.”.

Tablo 4: “Çocuğunuzu ne sıklıkla park/bahçe gibi dış mekanlara çıkarıyorsunuz?” sorusuna çalışma grubunun verdiği cevapların yüzde ve frekans değerleri

	f	%	Güvenirlilik Yüzdesi
Hiç çıkarmıyorum	4	11,8	75
Hava güzelse çıkarıyorum	6	17,6	100
Haftada 1-2 gün çıkarıyorum	8	23,5	87,5
Haftada 3-4 gün çıkarıyorum	7	20,6	63,63
Her gün çıkarıyorum	8	23,5	80
Çocuğum ne zaman isterse çıkarıyorum	1	2,9	100
Toplam	34	100	84,35

Tablo 4'te "Çocuğunuzu ne sıklıkla park/bahçe gibi dış mekanlara çıkarıyorsunuz?" sorusuna çalışma grubunun verdiği cevapların yüzde ve frekans değerleri belirtilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu haftada 1-2 gün ve her gün çocuğunu dış mekanlara çıkardığını belirtmiştir. Ancak 34 katılımcıdan 4'ü pandemi döneminde çocuğunu hiç dışarıya çıkarmadığını ifade etmiştir.

Her gün dışarı çıkardığını belirten bir ebeveyn şunları söylemiştir:

E7: "Okul dışında, hava çok yağışlı olmadığı takdirde her gün çıkıyor."

Katılımcı her gün çocuğunu dışarı çıkardığını belirtse de hava yağışlı olmadığında diye de eklemiştir.

Pandemi sürecinde çocuğunu hiç dışarı çıkarmayan bir ebeveynin ifadesi de şu şekildedir:

E9: "Pandemi sürecinde neredeyse son 5 aydır parka gidemedi."

Tablo 5: "Çocuğunuz pandemi sürecinde park/bahçe gibi dış mekanlarda en çok kimlerle oynar?" sorusuna çalışma grubunun verdiği cevapların yüzde ve frekans değerleri

	f	%	Güvenirlilik Yüzdesi
Kendi kendine oynar.	3	6,8	100
Yetişkinle oynar (Anne, baba, dayı, amca, teyze, dede, kuzen, bakıcı).	19	43,2	100
Kardeşleriyle oynar (Abla, ağabey).	6	13,6	100
Arkadaşlarıyla/Başka çocuklarla oynar.	16	36,4	100
Toplam	44	100	100

"Çocuğunuz pandemi sürecinde park/bahçe gibi dış mekanlarda en çok kimlerle oynar?" sorusuna çalışma grubunun verdiği cevapların yüzde ve frekans değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir. Çalışma grubundaki katılımcıların büyük çoğunluğu çocuğunun bir yetişkinle oynadığını, onu takiben arkadaşları ve başka çocuklarla oynadığını belirtmişlerdir:

E2: "Arkadaş veya anne baba".

E14: "Anne, baba ve çocuğun kendi yaşatları".

Tablo 6: "Çocuğunuzun park/bahçe gibi alanlarda en çok yaptığı aktiviteler nelerdir?" sorusuna çalışma grubunun verdiği cevapların yüzde ve frekans değerleri

	f	%	Güvenirlilik Yüzdesi
Fiziksel ve sosyal oyun (Koşmak, kovalamaca, saklambaç, arkadaşlarını izleyip dahil olma vb.)	23	35,4	100
Araçla oyun (Bisiklet veya scooter kullanmak, park araç gereçleriyle oynamak, evden götürdüğü oyuncaklarla oynamak)	32	49,2	96,87
Doğa materyalleri ile oyun (Taş, dal, yaprak vb. toplamak, toprak, kum ve su birikintileriyle oynamak)	10	15,4	100
Toplam	65	100	98,95

Tablo 6'da "Çocuğunuzun park/bahçe gibi alanlarda en çok yaptığı aktiviteler nelerdir?" sorusuna çalışma grubunun verdiği cevapların yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Çalışma grubundaki ebeveynler, çocuklarının en çok araç-gereç kullanarak oynadığını, ikinci olarak parktaki taş, toprak gibi doğal materyallerle oynadıklarını, üçüncü olarak da fiziksel ve sosyal oyunlar oynadıklarını belirtmişlerdir.

Çocuğunun parkta doğal materyallerle ve fiziksel oyunlar oynamayı sevdiğini belirten bir ebeveynin ifadeleri şu şekildedir:

E10: "Toprakla oynamayı seviyor, koşmayı seviyor. Parka gidemediği için sevdiikleri oyunlardan ve arkadaşlarından mahrum kalıyor."

Ebeveynin ifadelerinde de görüldüğü üzere, çocuğunun pandeminin etkisi ile park gibi dış mekânlarda daha az vakit geçirdiği, dış mekân oyunlarının sınırlandırıldığı ve arkadaşları ile daha az vakit geçirdiği belirtilmiştir.

Tablo 7: “Çocuğunuz ne sıklıkla ekrana (TV, telefon, tablet, bilgisayar) maruz kalıyor?” sorusuna çalışma grubunun verdiği cevapların yüzde ve frekans değerleri

	f	%	Güvenirlilik Yüzdesi
Günde en fazla 1 saat	7	20,6	70
Günde 1-2 saat	12	35,3	75
Günde 3-4 saat	5	14,7	83,33
Günde 5 saat ve üzeri	4	11,8	100
Çok fazla/her an maruz kalıyor	6	17,6	50
Toplam	34	100	75,66

“Çocuğunuz ne sıklıkla ekrana (TV, telefon, tablet, bilgisayar) maruz kalıyor?” sorusuna çalışma grubunun verdiği cevapların yüzde ve frekans değerleri Tablo 7’de sunulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu çocuklarının günde 1-2 saat ekrana maruz kaldığını belirtmiştir. Ayrıca, 34 katılımcıdan 6’sı çocuklarının çok fazla/her an ekrana maruz kaldığını ifade etmişlerdir.

Çocuklarının ekran kullanımına ilişkin ebeveynlerin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

E5: “Fırsatını bulduğu her an elinde.” diyerek çocuğunuzun çok fazla ekrana maruz kaldığını belirtmiştir.

E11: “1-1,5 saat. Gün içinde aralıklı veriyoruz. Özellikle yemek saatlerinde.” ifadesi ile çocuğunuzun gün içinde ekran süresini kontrol ettiğini belirtmiştir. Ancak özellikle yemek saatlerinde temel ihtiyacını karşılarken çocuğunuzun ekrana maruz kaldığını söylemiştir.

E21: “TV gün içerisinde açık olabiliyor ama dikkatini henüz çekmiş değil.” ifadesini 19 aylık çocuğu olan bir ebeveyn söylemiştir. Evde ekran kullanımının yoğun olduğunu ancak çocuğunuzun yaşı küçük olduğu için onun anlamadığını, dikkatini çekmediğini belirtmiştir.

E29: “Aslında ben ve babası karşıyız ama anneannede maalesef çok maruz kalıyor.” diyen bir ebeveyn ise aile içindeki anne ve baba dışındaki anneanne faktörünün ekrana maruz kalma süresini etkilediğini ifade etmiştir.

Tablo 8: “Çocuğunuz ne amaçla teknolojiyi kullanıyor?” sorusuna çalışma grubunun verdiği cevapların yüzde ve frekans değerleri

	f	%	Güvenirlilik Yüzdesi
Oyun oynamak	11	20,0	100
Video/Kısa film/Çizgi film izlemek	15	27,3	93,33
Müzik dinlemek	7	12,7	100
Eğlence	6	10,9	83,33
Eğitim (Öğrenmek/Araştırmak/EBA ve canlı dersler)	12	21,8	100
Oyalanma	4	7,3	80
Toplam	55	100	92,77

“Çocuğunuz ne amaçla teknolojiyi kullanıyor?” sorusuna çalışma grubunun verdiği cevapların yüzde ve frekans değerleri Tablo 8’de sunulmuştur. Ebeveynlerin çoğu çocuklarının video, kısa film ve çizgi film izlemek, eğitim ve oyun oynamak amacıyla teknolojiyi kullandığını belirtmiştir. 4 ebeveyn ise çocuğu oyalamak amacıyla teknoloji kullanımından söz etmiştir.

Teknolojinin çocuğu oyalamak için kullanımına ilişkin görüş bildiren ebeveynler şunları söylemişlerdir:

E14: “Babaannesi işlerini yaparken onun oyalanması için tablet veriyor. Onun dışında televizyon zaten hep açık maalesef. Bizim evimizde televizyon yok, tablette çok sınırlı verilir. Ama babaanne baktığı için durum bu şekilde.”

E30: “Vermediğim için çok acil işim varsa oyalansın diye verdiğim zamanda kullanır.”

Ebeveynler, yemek yerken ve uykuya dalarken çocukların teknolojiyi müzik dinleme ve oyun oynama amacıyla kullandığını şu şekilde belirtmişlerdir:

E31: “Yemek yedirirken ve müziksiz uyumuyor.”

Eğitim ve çizgi film izlemek amacıyla çocuğunun teknolojiyi kullandığını belirten bir ebeveynin ifadeleri şu şekildedir:

E34: “Yaşına uygun eğitici programlarda oyun eşliğinde harf, rakam, şekil çalışması yapıyor. Serbest saatinde çizgi film izliyor.”

Tablo 9: “Pandemi sürecinde çocuğunuzun teknolojiyi kullanma alışkanlığı nasıl değişti?” sorusuna çalışma grubunun verdiği cevapların yüzde ve frekans değerleri

	f	%	Güvenirlilik Yüzdesi
Fazlaştı	25	73,5	100
Değişmedi	9	26,5	100
Toplam	34	100	100

Tablo 9’da “Pandemi sürecinde çocuğunuzun teknolojiyi kullanma alışkanlığı nasıl değişti?” sorusuna çalışma grubunun verdiği cevapların yüzde ve frekans değerleri gösterilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu çocukların teknoloji kullanımının arttığını belirtmiştir.

Ebeveynler pandemi sürecinde çocuğun okulunun kapalı olması, evde sıkılması, kendinden büyük kardeşlerini dersleri sebebiyle çok sık ekranda görüp model alması gibi sebeplerle teknoloji kullanımlarının arttığını şu şekilde ifade etmiştir:

E17: “Evde olduğu süreçte okulları da kapandığında telefon ile oynama süresi arttı. Sıkıldığı için dışarı çıkamadığı için sık sık telefon ve tablet ile oynamak istiyor.”

E30: “Ben EBA’dayken ablasının yanında belki biraz daha fazla kaldığı için onunla yaptıkları şeyler teknolojik oldu.”

E31: “Biraz daha uykusuzlaştı, o yüzden daha çok youtubedan şarkı açtırıyor.”

E33: “Eve kapanmanın ilk evresinde dikkatini diri tutmak ve sıkılmasını önlemek konusunda yetersiz kaldığımız bir dönem günde 2-3 saate kadar pasif biçimde TV-bilgisayar izleme alışkanlığı edindi. Ancak okula başlamasıyla bu sorunu büyük ölçüde giderdik. Şimdi sosyal çevremde gözlemlediğim birçok çocuktan çok daha az bağımlı. Ve bu beni mutlu ediyor.”

Tablo 10: “Pandemi sürecinin çocuğunuz üzerindeki etkileri sizce nelerdir?” sorusuna çalışma grubunun verdiği cevapların yüzde ve frekans değerleri

		f	%	Güvenirlilik Yüzdesi
Olumsuz Etkiler	Sosyalleşememe, içe kapanma, sevdiklerini görememe, okulunu, arkadaşlarını ve öğretmenini özleme	13	15,3	69,23
	Sıkılma/Huzursuzluk/Agresifleşme	11	12,9	81,81
	Hareket ihtiyacını giderememe	4	4,7	80
	Teknoloji kullanımının artması	11	12,9	100
	İletişim ve ilişki problemleri (kekemelik vb.)	3	3,5	60
	Dış dünyayı tanımama	1	1,2	100
	Farklı yerleri/açık alanları gezip görememe	5	5,9	40
	Günlük rutinin değişmesi (Uyku düzeni vb.)	2	2,3	40
	Hayatının kısıtlanması ve belirsizlikler	6	7,1	16,66
	Bağlanma ve kıskançlık problemleri	2	2,3	100
	Korkuların ve kaygıların artması	4	4,7	66,66
	Takıntının artması	2	2,3	100
	Oyun alışkanlığının azalması	2	2,3	100
	Vakit kaybı	1	1,2	100
Olumlu Etkiler	Ebeveynin daha iyi ebeveyn olma çabası	5	5,9	80
Değişen bir şey olmadı		3	3,5	60
Toplam		85	100	74,64

Tablo 10'da "Pandemi sürecinin çocuğunuz üzerindeki etkileri sizce nelerdir?" sorusuna çalışma grubunun verdiği cevapların yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu sosyalleşememe, okulunu özleme, sıkılma, teknoloji kullanımında artış gibi pandeminin olumsuz etkilerine yoğunlaşmıştır. Olumlu etkiler olarak 5 ebeveyn, çocukla daha fazla vakit geçirdiğini ve kendisinin daha iyi olmaya çabaladığını belirtmiştir.

Pandeminin olumsuz etkilerinin olduğunu ifade eden ebeveynlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

E9: "Pandemi sürecinde çocuğum dışarıdan ve park gibi alanlardan mahrum kaldı. Sıklıkla gitmek istiyordu ilk dönemlerde ancak şu an eve alıştı. Pandemiden dolayı okula da gidemedi. Bu süreçte TV, tablet, vb. gibi teknolojik aletlerde geçirdiği zaman arttı. Ben işten çıktıktan sonra düzenli olarak her gün bir etkinlik yapıyorum. Bunlarla da mutlu ancak park, bahçe, oyun, açık alanlar en sevdikleridir."

E13: "Ev içi hareket alanı kısıtlı olduğu için hareket ihtiyacını gidermek için daha fazla hoplama, zıplama, koşma, yüksek yerlerden atlama davranışlarında artış oldu. Bize (anne-baba) daha çok bağlandı. İşe giderken pandemi öncesi babaanne bakıyordu, pandemi sonrası biz olmadan babaannede kalmak istememeye başladı."

E14: "Bu süreçte görüştüğümüz kişiler çok kısıtlandı. Çocuğum neredeyse kimseyi görmeden büyüdü. Evde geçirdiği zamanlarda TV tablet sürekli ulaşılabilir. Çizgi filmlerdeki çoğu repliği ezberlemiş. Pandeminin ilk döneminde online çalışıyordum ve çocuğuma bakacak kimse de yoktu. O dönemde kekemelik problemi başlamıştı. Daha sonrasında destek aldık, şu anda daha iyi."

E18: "Temizlik konusunda daha takıntılı oldu, korkuları arttı özellikle hasta olmaktan ve polislerden. Mesafeli oldu herkese karşı. Televizyon daha çok izlemeye başladı ve daha sinirli oldu."

E33: "Elbette ne yazık ki teknolojiyi eğlence amaçlı kullanmayı keşfetti, tadına vardı ve sürekli olmasını istedi. Bunun bağımlılığa dönüşmesini elbette engelledik. Açıkçası yaşı gereği henüz eve bağımlı bir çocuk olduğu ve okulla henüz bu yıl tanıştığı için eve kapanmanın olumsuz etkileri kadar olumlu etkileri de oldu çocuk için. Nitekim sürekli ev dışında çalışan anne-baba olarak, o zamana kadar bakıcı ile büyüyen çocuğumuzla eve kapanarak daha fazla zaman geçirdik. Bu onu kesinlikle olumlu etkiledi. Bir süreliğine park, bahçe gibi ortak mekan ve alanlardan uzak kalınca evi kapalı bir oyun salonuna çevirdik (kaydırak, top havuzu, bisiklet, zıp zıplı hayvanlar, lego, kinetik kum, oyun hamuru, boyama çalışmaları vs.). evde de eğlenmek ve öğrenmenin tadına vardı. Ancak akranlarıyla teması azaldığı için bir süre paylaşımcı olmaya direndi. Şu anda durumlar normale döndü."

E34: "İlk etapta evlere kapandığımız dönemde bizlerin korkuları çocuğuma da geçti. Dışarı çıkmamak, oyun oynayamamak, istediği gibi yere oturup dokunamamak psikolojik olarak etkiledi. İlerleyen dönemlerde kendisi de virüsü öğrendikçe daha dikkatli olmaya, bunu içerisinde sindirdikçe biraz daha normalleşmeye, öfkesini kontrol etmeye, içe kapanıklığını bırakmaya başladı."

Pandeminin çocuğunun hayatı üzerinde bir etkisi olmadığını, değişikliğe sebep olmadığını ifade eden ebeveynler şunları belirtmişlerdir:

E5: "Anneanne ve dede köyde yaşadığı için hayatında pek bir değişiklik olmadı. Her gün dışarı çıktı. Parka gitti. Havasını aldı. Bizlerde kötü olarak bir şey olmadı. Pek etkilenmedik."

Pandeminin getirdiği tüm olumsuzlukların daha iyi ebeveyn olmaya çalışarak ve çocukla kaliteli vakit geçirerek üstesinden gelinebileceğini vurgulayan bir ebeveynin ifadesi şu şekildedir:

E6: "Yer yer online eğitimde yapılıncaya internete daha fazla maruz kaldı ve ekrana çıkan ilgi çekici reklam videoları internette kendisine uygun olduğunu düşündüğü videolarda vs. gereksiz vakit harcamaya çabalar oldu. Sık sık telefon isteyip bir şey bakacağım diyerek çocuk videolarına dalmaya başladı. Bu yüzden de anne olarak daha fazla nasıl ilgilenirim arayışına girmemi sağladı."

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen veriler, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda ilgili literatür çerçevesinde tartışılarak öneriler sunulmuştur:

Katılımcılara pandemi sürecinde çocuklarını ne sıklıkla dışarı çıkardıkları sorulduğunda, katılımcıların büyük çoğunluğu haftada 1-2 kez 1 saatten az ve her gün 1 saat veya 1 saatten daha az yanıtlarını vermişlerdir. Bu çalışmadaki katılımcıların çocuklarının büyük çoğunluğunun iç mekânda daha fazla zaman geçirdikleri görülmüştür. Benzer şekilde Sop ve Demirgıran (2021) çalışmalarında pandeminin beraberinde getirdiği kısıtlamaların çocukları etkisi altına aldığını ve çocukların daha önce karşılaşmadıkları gerçeklerle yüzleştikleri görülmüştür. Pandemi döneminde çocukların oynadıkları oyunlar, oyunların mekanları ve oyun oynadığı kişilerin değişmesi zorunlu hale geldiğini vurgulamışlardır. Pandemi ile evlerde daha fazla vakit geçirmek zorunda kalan çocukların dış mekânla etkileşimlerinin azaldığı görülmektedir. Pandemi sürecinde ev dışında geçirilen zamanın oldukça kısıtlı olması, çocukların hareket ihtiyacının karşılanmasına engel teşkil etmektedir (Yoshikawa ve diğ., 2020).

Pandemi döneminde yapılan bir başka çalışmada, 5-17 yaş arası çocuğu olan 1472 ebeveyn ile yapılan çalışmanın bulgularına göre, dış mekân oyunlarının azaldığı ve oyunun iç mekânla sınırlandırıldığı bulunmuştur (Lannoy ve diğ., 2020). Günümüzde özellikle şehir merkezlerindeki çocukların daha az dışarıda vakit geçirdikleri söylenebilir. Clements (2004) tarafından yapılan araştırmada annelerin %70'i çocukluk döneminde günde bir kez dışarı oynadığını ifade ederken, bu annelerin yalnızca %30'u çocuklarını her gün oyun oynamak için dışarı çıkardıklarını belirtmiştir. Pandemi ile fiziksel mesafenin korunması, evde kalma ve kısıtlamaların artması sebebiyle çocukların dış mekânda geçirdikleri süre azalmıştır. Pandemi ile evlerde daha fazla vakit geçirmek zorunda kalan çocukların dış mekânla etkileşimlerinin azaldığı görülmektedir.

Dış mekânda oyunu etkileyen bir diğer etmen de birçok ebeveyn ve öğretmene göre hava şartlarıdır (Ylvisåker, Nilsen, Johannessen ve Aadland, 2022). Bu çalışmada da ebeveynler güneşli günlerde çocuklarının dış mekânda daha çok vakit geçirmesine olanak tanıdığını, ancak soğuk ve yağışlı havalarda ya hiç çıkmadıklarını ya da çok kısa vakit geçirdiklerini (yürüyüş yapmak, markete gitmek gibi) ifade etmişlerdir. Bu çalışma ile yapılan çalışmanın bulguları örtüşmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu pandemi sürecinde çocuklarını dışarı çıkardıkları zaman en çok park, bahçe gibi açık alanlarda vakit geçirdiğini, ikinci olarak akraba ve komşu ziyaretlerine gittiklerini, üçüncü olarak da market, alışveriş merkezleri gibi kapalı mekanlara gittiklerini belirtmişlerdir. Kurt-Demirbaş ve Sevgili-Koçak (2020) çalışmalarında salgın sürecinde yaşam alanlarını sorguladıkları, bu süreçte duygularının değiştiği, rutinlerinin bozulduğu ve yeni rutinler oluşturdukları ebeveynler tarafında ifade edilmiştir. Yapılan bu çalışmada da dışarı çıktıklarında ebeveynlerin çocuklarını genellikle park, bahçe gibi açık alanlara götürdükleri görülmüştür. Pandemi döneminde yeşil alanların ve parkların zihinsel ve fiziksel rahatlamayı sağladığı görülmüştür (Xie, Luo, Furuya, ve Sun, 2020). Bu çalışmalar ile yapılan çalışmanın bulguları örtüşmektedir.

Pandemi ile rutinlerinin değiştiğini belirten katılımcıların büyük çoğunluğu haftada 1-2 gün ve her gün çocuğunu dış mekânlara çıkardığını söylemiştir. Ancak 34 katılımcıdan 4'ü pandemi döneminde çocuğunu hiç dışarıya çıkarmadığını ifade etmiştir. Bu araştırma bulgusu Çaykuş ve Çaykuş (2020)'un yaptığı çalışmada, pandemi döneminde çocukların eğitim öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitime geçilmesiyle ve sokağa çıkma kısıtlamalarıyla akranlarından ayrılmaları sonucunda süreçten en çok etkilenen yaş grubu olduğunu belirttikleri çalışmayı destekler niteliktedir. Akranlarından okullarından ayrılan çocuklar zamanlarının tümünü evde ailesiyle geçirmeye başlamıştır.

Pandemi döneminde okul öncesi öğretmenleri ile İtalya'da yapılan bir çalışmadan elde edilen verilere göre, lisansüstü mezunu ve dış mekân ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin dış mekân oyunlarına önem verdiği görülmüştür. Ancak pandemi sürecinde çocukların dış mekânda geçirdiği sürenin haftada 150 dakikayı aşmadığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin pandemi sebebiyle dış mekânda serbest oyuna çok fazla yer veremediği, dış mekânda planlı etkinlikleri yürüttüğü ifade edilmiştir. Maske ve mesafe göz önüne alınarak dış mekânda serbest oyuna ayrılan sürenin artırılması gerektiği önerilmiştir (D'isanto ve D'elia, 2021).

Çağva (2021) COVID-19 pandemi sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının oyun ve etkinlik tercihlerinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada ebeveynlerin, oyunu daha çok eğlence aracı olarak gördüklerini saptanmıştır. COVID-19 pandemi sürecinde ebeveynlerin %46,9'u evde çocukların oyunları için ortamı yeterli bulurken %53,1'inin oyun ortamı, materyal desteği ve program içeriğine ihtiyaç duyduğu kaydedilmiştir. Bu süreçte çocukların %40,8'inin oyunlarında değişiklik gözlenmediği, %40,2'sinin ise oyun arkadaşlarında, oyun materyallerinde, oyun türlerinde, oyun içi iletişimlerinde değişiklik yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Çocukların motor gelişimlerinin desteklenmesi ve hareket ihtiyaçlarının giderilmesi açısından dış mekân oyunları büyük öneme sahiptir. Ancak pandemi ile gelen

kapanmalar ile çocuklar artık dışarıda daha az zaman geçirmektedir (Moore ve diğ., 2020). Geçmişten günümüze çocukların hayatında dış mekânda geçen sürenin gittikçe azaldığı, pandemi ile daha çok belirginleşmiştir.

Çalışmadaki ebeveynler çocuklarının pandemi döneminde en çok bir yetişkinle oynadığını, onu takiben arkadaşları ve başka çocuklarla oynadığını belirtmişlerdir. Pandemi öncesi yapılan çalışmalarda Cevher-Kalburan (2014) ebeveynlerin %76,4'ü çocuklarına dış mekânda eşlik eden birilerinin olduğunu ifade ederken, çok az ebeveyn (%1,5) çocuklarına eşlik edilmediğini belirtmiştir. Büyük oranda annenin (%86,9) çocuğa eşlik ettiği görülürken; eşlik eden kişinin tamamına yakını (%85,9) çocuğu gözlemlemekte, %62,8'i ise çocuğun oyununa dâhil olmaktadır. Erbay ve Durmuşoğlu-Saltalı'nın (2012) altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algılarını inceledikleri araştırmada çocukların ev dışında daha çok arkadaşlarıyla oyun oynadıkları belirlenmiştir. Pandeminin etkisi ile okulların kapanması, fiziksel mesafe ve izolasyon süreçleri çocukların akranlarından çok ebeveynleri ile oyun oynamalarını sağlamıştır (O'Keeffe ve McNally, 2021). Bu çalışmalar ile yapılan çalışmadaki bulgular örtüşmektedir.

Katılımcılar pandemi döneminde çocuklarının en çok araç-gereç kullanarak oynadığını, ikinci olarak parktaki taş, toprak gibi doğal materyallerle oynadıklarını, üçüncü olarak da fiziksel ve sosyal oyunlar oynadıklarını belirtmişlerdir. O'Keeffe ve McNally (2021) tarafından yapılan çalışmada çocukların pandemi döneminde çocukların oyun ve oyuncaklarının da değiştiği vurgulanmıştır. Çocukların fiziksel mesafe gözetilerek oynadığı, oyuncakların ise düzenli olarak temizlendiği görülmüştür. Kanada'da yapılan bir başka çalışmada da, 5-11 yaş arası çocuğu olan 29 ebeveyn ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, çocukların bireysel (örneğin çocuğun dışarı çıkmak istememesi), kişilerarası (örneğin ebeveynin çalışma saatlerinin uygun olmaması), mekânsal (örneğin parkların kapalı olması) ve doğal koşullar (örneğin hava koşullarının uygun olmaması) gibi faktörlerin çocukların pandemi sürecinde hareketlerini kısıtladığı görülmüştür (Riazi ve diğ., 2021). Bu çalışmalar ile yapılan çalışmanın bulguları uyuşmaktadır.

Katılımcılara çocuklarının ne sıklıkla ekrana (TV, telefon, tablet, bilgisayar) maruz kaldıkları sorulduğunda, ebeveynlerin büyük çoğunluğu çocuklarının günde 1-2 saat ekrana maruz kaldığını belirtmiştir. Ayrıca, 34 katılımcıdan 6'sı çocuklarının çok fazla/her an ekrana maruz kaldığını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerden bazıları çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılarken (örneğin yemek yerken) veya hastayken, yorgunken ekrana daha fazla maruz kaldığını belirtmiştir. Yine anneanne gibi aile içinde çocuğun bakımında sorumluluk alan bireylerin çocuğun ekrana maruz kalma süresinin uzamasına sebep olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca çocuğun yaşının küçük olmasının, ekranın dikkatini çekmemesini sağladığı belirtilmiştir. Okula gitmenin ekran süresini olumlu etkilediği, çocukların hafta içi okula giderken hafta sonuna oranla daha az ekrana maruz kaldıkları belirtilmiştir.

Güzen (2021) COVID-19 pandemi öncesi ve pandemi sürecinde 4-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimleri ve ebeveyn rehberlik stratejilerinde görülen farklılıkları incelediği çalışmada pandemi sürecinde 4-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğiliminin artış gösterdiği öne sürmüştür. Babaların annelere göre çocuklarını daha fazla dijitale yönlendiren ve serbest stratejiyi tercih ettiği ve eğitim düzeyi yüksek olan babaların, çocuklarını daha fazla dijitale yönlendirdikleri saptanmıştır. Bununla birlikte annenin çalışma durumunun çocukların bağımlılık eğilimini anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Bu bulgu annenin çalışma saatleri uzadıkça çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimi puanlarında artış olduğunu göstermektedir. Benzer bir şekilde bir diğer araştırmada, çocukların dijital oyun oynama süreleri incelenmiş ve pandemi öncesine nazaran pandemi sürecinde bu sürenin önemli oranda arttığı ve çocukların en fazla telefonda dijital oyun oynadığı saptanmıştır (Aktaş ve Daştan, 2021).

Riazi ve diğ. (2021) tarafından pandemi döneminde ebeveynlerle yapılan çalışmada ebeveynler çocuklarını korumak amacıyla çocuklarına sık sık "Dışarı çıkamazsın, parka gidemezsin" gibi çocuğu kısıtlayıcı ifadeler kullandıklarını belirtmişlerdir. Ev içinde kalan çocuğun da hareket becerilerinin kısıtlandığı ve ekran süresinin çok yükseldiğini ifade etmişlerdir. Yapılan çalışma ile bu çalışmanın bulguları uyuşmaktadır.

Pandemi ile çoğu eğitim kademesinde online eğitime geçilmesi ve ev içinde daha fazla vakit geçirilmesi çocukların ekran kullanım süresinde artışa sebep olmuştur. Okul öncesi dönem çocuklarının ekrana çok fazla maruz kalması hem sağlık hem de gelişimsel açıdan birçok olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Özellikle yemek yeme ve uykuya geçiş zamanlarında teknolojinin kullanımı çocukların temel alışkanlıklar ve beceriler kazanmalarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu sebeple çocukların ekran süresinin ve ekran kullanım zamanlarının aileler tarafından kontrol edilmesi ve doğru kullanımı konusunda çocuğa rehberlik edilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada katılımcıların çoğu çocuklarının video, kısa film ve çizgi film izlemek, eğitim ve oyun oynamak amacıyla teknolojiyi kullandığını belirtmiştir. 4 ebeveyn ise çocuğu oyalamak amacıyla teknoloji kullanımından söz

etmiştir. Limone ve Toto (2021) pandemi döneminde çocukların eğlenme, oyalanma, uzaktan eğitim gibi amaçlarla teknolojiyi kullandığını belirtmiştir. Evde geçirilen sürenin artması ile bu amaçlarla teknolojiye ayrılan sürenin de arttığı ifade edilmiştir. Yıldırım (2021) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da okul öncesi dönem çocuklar ile çalışan öğretmenler ve bu çocukların aileleri ile görüşmeler yapılmış, öğretmenin ve ailenin çocukla yaptığı aktivitelere ilişkin video kayıtları incelenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin ve ailelerin büyük çoğunluğuna göre COVID süreci çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, motor gelişimlerini olumsuz etkilemiştir. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin çocuklarla iletişim kurmak ve uzaktan eğitim faaliyetlerini sürdürebilmek için teknolojiyi kullandıkları ifade edilmiştir. Yapılan çalışmada da çocukların teknolojiyi kullanma amaçlarından birinin uzaktan eğitim faaliyetlerini takip etmek olduğu görülmüştür. Yapılan çalışma ile bu çalışmanın bulguları uyusmaktadır.

Pandemi sürecinde katılımcıların büyük çoğunluğu çocukların teknoloji kullanımının arttığını belirtmiştir. Pandeminin başında Amerika'da 19 yaş altı çocuklar ve aileleri ile yapılan çalışmada, pandemi ile ailelerin ve çocukların telefon, sosyal medya ve teknoloji kullanımının arttığı görülmüştür. Hem aileler hem çocuklar sosyal mesafenin getirdiği dezavantajı azaltmak ve başkalarıyla iletişim kurmak amacı ile baş etme stratejisi olarak teknolojiyi kullansalar da, stres ve endişe seviyelerinin de arttığı bulunmuştur (Drouin, McDaniel, Pater, ve Toscos, 2020). Pandeminin çocukların beslenme, uyku alışkanlıklarını etkilediği, ekran kullanımında artışa sebep olduğu bulunmuştur (Teixeira ve diğ., 2021).

Ventura ve diğ. (2021) tarafından yapılan çalışmada da pandemi döneminde kapanmanın etkisiyle çocukların uyku sürelerinin kısaldığını, daha geç uyduklarını, beslenmeyi ertelediklerini veya sağlıksız beslenme alışkanlıklarının arttığını, fiziksel aktivitelerinin kısıtlandığı ve teknolojik araçlarla geçirdikleri sürenin arttığını ifade etmiştir. Bu çalışmada da ebeveynlerin çocukların uyuması ve yemek yemesi için teknolojiyi kullandıkları, çocuklara tablet veya telefon vererek uyku ve beslenme alışkanlıklarını dengelemeye çalıştıkları görülmüştür. Limone ve Toto (2021) tarafından pandemi döneminde yapılan çalışmada pandemi ile evde geçirilen sürenin artması ile teknolojiye ayrılan sürenin de arttığı ifade edilmiştir. Göker ve Turan (2020) tarafından yapılan benzer bir çalışmada COVID-19 pandemisi sürecince bireylerin teknoloji kullanımının arttığı ve bu durumdan en çok çocukların etkilendiği ifade edilmiştir. Yapılan çalışmalar ile bu çalışmanın bulgularının örtüştüğü görülmektedir.

Pandemi sürecinin çocuklar üzerindeki etkileri hakkında katılımcıların büyük çoğunluğu sosyalleşememe, okulunu özleme, sıkılma, teknoloji kullanımında artış gibi pandeminin olumsuz etkilerine yoğunlaşmıştır. Olumlu etkiler olarak 5 ebeveyn, çocukla daha fazla vakit geçirdiğini ve kendisinin daha iyi bir ebeveyn olmaya çabaladığını belirtmiştir. İlgili literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle pandeminin olumsuz etkileri üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir. Pandemi ile gelen kapanmalar ile çocuklar artık dışarıda daha az zaman geçirmektedir (Moore ve diğ., 2020). Pandemi ile gelen davranışların sınırlandırılmasının çocuklar ve aileleri üzerinde birçok etkisi olduğu yapılan çalışmada ve bu çalışmada görülmektedir. Jalongo (2021) pandeminin okul öncesi dönem çocukları, aileleri, öğretmenleri ve üniversitedeki öğretmen eğitimlerini olumsuz etkilediğinden söz etmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının akranlarından ayrı kaldığını ve uzaktan eğitimle öğrenmeye çalışmasının küçük yaş çocukları için zor olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenin eve verdiği etkinlikleri ve yönergeleri çocuğu ile tamamlamaya çalışan ebeveynlerin de iyi ebeveyn olmak ve çocuğunun öğrenme sürecini desteklemek için çabaladığı bulunmuştur.

Öneriler

Bu çalışmada pandeminin çocukların dış mekân kullanımlarını kısıtladığı ve teknoloji kullanımlarını arttırdığı görülmüştür. Bu doğrultuda ailelerin çocukların hareket ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik ev içinde ve dış mekânda fiziksel aktivite ve oyunlara yer vermesi önerilmektedir.

Bu çalışmada ailelerin pandemi sürecinde çocukları ile kaliteli zaman geçirmede ve teknolojinin bilinçli kullanımı konusunda zorluklar çektiği görülmüştür. Bu doğrultuda ailelerin desteklenmesi ve çocukları için daha etkili ebeveynler olmalarına ilişkin aile eğitim programlarının hazırlanması önerilmektedir.

Ailelerin ve çocukların COVID-19 pandemisi sürecinde ve sonrasında desteklenmesine yönelik aile eğitimi ve erken çocukluk programlarının hazırlanıp etkililiğinin ölçülmesi önerilmektedir.

Farklı bölgelerdeki ve yaş gruplarındaki çalışma gruplarının pandemi sürecinde dış mekân ve teknoloji kullanımının incelenmesi araştırmacılara önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, Y. (2011). Çocuk oyun alanları üzerine bir araştırma İstanbul, Isparta, Eskişehir, Erzurum, Kayseri, Ankara, Zonguldak ve Trabzon illeri örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(11), 82-106.
- Aktaş, B. ve Daştan, N. B. (2021). Covid-19 pandemisinde üniversite öğrencilerindeki oyun bağımlılığı düzeyleri ve pandeminin dijital oyun oynama durumlarına etkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 22(2), 129-138. Doi: 10.51982/bagimli.827756.
- Anderson-McNamee, J. K., ve Bailey, S. J. (2010). The importance of play in early childhood development. *Montana State University Extension*, 4(10), 1-4.
- Ayan, S., ve Memiş, U. A. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 143-149.
- Ayyıldız, E. ve Akardaş-Karadaş, E. (2020). Aklımızdaki 'çocuk': Erken çocukluk uzmanlarının çocuk algısı fenomenolojisi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 4(1), 56-65. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mead/issue/56310/755476>.
- Balcı, A. (2007). Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman and Company.
- Brockman, R., Jago, R. ve Fox, K.R. (2011). Children's active play: self-reported motivators, barriers and facilitators. *BMC Public Health*, 11(461). doi: 10.1186/1471-2458-11-461.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., ve Stephenson, J. (2000). Green paper on teacher education in Europe. Umeå, Sweden: Thematic Network on Teacher Education in Europe. 30 Mart 2016 tarihinde <http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/greenpaper.pdf> adresinden erişildi.
- Cevher-Kalburan, N. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının dış mekânda oyun fırsatları ve ebeveyn görüşleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 32, 113-135.
- Ciyer, A., Nagasawa, M., Swadener, B. B., ve Patet, P. (2010). Impacts of the Arizona system ready/child ready professional development project on preschool teachers' self-efficacy. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(2), 129-145.
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68-80.
- Çağva, A. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının oyun ve etkinlik tercihlerinin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çaykuş, E. ve 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*, 7(5), 95-113. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/54658/738573>.
- Early Years Foundation Stage (2007). Effective practice: Outdoor Learning. <http://outdoormatters.co.uk/wp-content/uploads/2011/03/EYFS-Effective-PracticeOutdoorLearning.pdf>.
- Eells, R. J. (2011). Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Loyola Üniversitesi Chicago, Chicago, IL.
- Erbay, F. ve Duymuşoğlu-Saltalı, N. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 249-264.
- Erentay, N., ve Erdoğan, M. (2012). 22 adımda doğa eğitimi. ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık.
- Erikson, E. H. (1985). The Life Cycle Completed. New York: Norton.
- Gagnon, S. G. ve Nagle, R. J. (2004). Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychology in the Schools*, 41(2), 173-189. Doi: 10.1002/pits.10120
- Goddard, R. G., Hoy, W. K., ve Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher* 33(3), 3-13.
- Gökşen, C. (2014). Oyunların çocukların gelişimine katkıları ve Gaziantep çocuk oyunları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, 229-259.
- Gömlüksiz, M. N., ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies* 8(7), 201-221.
- Güzen, M. (2021). COVID-19 Pandemi Öncesi ve Pandemi Sürecinde 4-6 Yaş Çocuklarının Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimleri ve Ebeveyn Rehberlik Stratejilerinde Görülen Farklılıkların İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Gray, P. (2017). What exactly is play, and why is it such a powerful vehicle for learning? *Topics in Language Disorders*, 37(3), 217-228.
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., ve Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961-968.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., ve Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094-1103.
- Hampton, V. R., Fantuzzo, J. W., ve Manz, P. H. (1999). Assessing Interactive Play in Early Childhood: Penn Interactive Peer Play Scale. *Nhsa Dialog: A Research-to-practice Journal for The Early Intervention Field*, 3(1), 70-72.
- Hoy, A. W., ve Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Jalongo, M. R. (2021). The effects of COVID-19 on early childhood education and care: Research and resources for children, families, teachers, and teacher educators. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 763-774.
- Kadim, M. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karaca, N. H. ve Aral, N. (2020). Anne babaların çocukların oynadıkları riskli oyun ile ilgili görüşlerini etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 82-96.
- Karasar, N. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemi (28. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavak, Y., Aydın, A. ve Akbaba, S. A. (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007): Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim Kurulu Yayınları*, 5, Ankara.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Kurt-Demirbaş, N. & Sevgili-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. <https://dergipark.org.tr/pub/asead/issue/55211/75092>.
- Lannoy, L., Rhodes, R.E., Moore, S.A., Faulkner, G., Tremblay, M.S. (2020) Regional Differences in Access to the Outdoors and Outdoor Play of Canadian Children and Youth During the COVID-19 Outbreak. *Canadian Journal of Public Health*, 111, 988-994.
- Limone, P., & Toto, G. A. (2021). Psychological and emotional effects of Digital Technology on Children in Covid-19 Pandemic. *Brain Sciences*, 11(9), 1-10.
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (2009). NAEYC standarts for early childhood Professional preparation programs. <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/ProfPrepStandards09.pdf>.
- O'Keeffe, C., & McNally, S. (2021). 'Uncharted territory': Teachers' perspectives on play in early childhood classrooms in Ireland during the pandemic. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 79-95.
- Oktay, A. (1999). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. İstanbul: Epsilon.
- Özer, D. S. ve Özer, M. K. (2021). Çocuklarda Motor Gelişim (11. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Piaget, J. (1962). Play, Dreams, and Imitation in Childhood. Norton, New York.
- Pilten, P., ve Pilten, G. (2013). Okul çağı çocuklarının oyuna ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 15-31.
- Ramazan, M. O., ve Adak Özdemir, A. (2015). Çocuk oyun alanlarının/parklarının fiziksel özelliklerinin ve kullanıcılarının davranışlarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1558 - 1576. <http://dx.doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.nnnn>
- Riazi, N. A., Wunderlich, K., Giere, M., Brussoni, M., Moore, S. A., Tremblay, M. S., & Faulkner, G. (2021). "You can't go to the park, you can't go here, you can't go there": Exploring parental experiences of COVID-19 and its impact on their children's movement behaviours. *Children*, 8(3), 219.
- Rivkin, M. (1997). The Schoolyard Habitat Movement: What It Is and Why Children Need It. *Early Childhood Education Journal*, 25(1), 61-67.
- Rubin, K., Fein, G. ve Vandenberg, B. (1983). Play, in Mussin, P. (ed). Handbook of Child Psychology, New York: John Wiley and Sons.

Investigation of Outdoor Play and Technology Usage of Preschool Children During COVID-19 Pandemic

Özge Ruken ERGÜN^{ID}, Özlem DÖNMEZ^{ID}

Introduction and purpose

Play is a language for the child. Throughout play, the child expresses himself or herself. Play enables the child to explore and make sense of the outside world. According to the literature, it is seen that play contributes positively to the child's motor, social, emotional, language and cognitive skills. In early childhood, play facilitates the child's motor skills, metacognitive thinking skills such as questioning, problem solving, thinking, decision-making, concept development, creativity, communication and expression skills, socialization, collaboration, expressing emotions and understanding others' feelings.

In early childhood period, it is important not only offering indoor play but also outdoor play in a balanced way in order to promote holistic development of the child. Outdoor play involves the child's play in places such as parks, gardens and streets. In addition, outdoor play not only enables the child to play sensory games such as sand, mud, and water play, but also to establish social plays. Moreover, by collecting objects such as leaves and stones, children get the opportunity to observe and explore their environment. It has been observed that children who play outdoors, which gives the child opportunity to move freely, have high independence, autonomy, socialization and creativity skills. For this reason, children should be supported and encouraged to play outdoors in early childhood.

COVID-19 pandemic has affected health, economy, social life, and education in Turkey as well as all over the world. Due to COVID-19, individuals had to be isolated at home and quarantine themselves for public health. For this reason, play and education of children in early childhood have mostly been limited in indoors. As a result of this transformation, children can play with their families rather than their peers. During this period, children were exposed to the screen more than their normal life due to distance learning. It is thought that the restriction of movement and socialization, which are among the fundamental needs of children, due to the pandemic, may have had many negative effects on the physical, social and psychological development of children. Based on this point, the aim of this study is to examine outdoor plays and technology usages of preschool children during the COVID-19 pandemic.

Literature Review

Play, which is an important part of the early childhood period (Cevher – Kalburan, 2014), is as important as basic needs for the child (Aksoy 2011; Ayan & Memiş, 2012; Gökşen, 2014). Through play, the child discovers his/her environment and makes sense of the world. Play prepares the child for life (Koçyiğit, Tuğluk & Kök, 2007; Pilten & Pilten, 2013; Ramazan & Adak Özdemir, 2015; Sığırtaç, 2018; UNICEF, 2018; Gray, 2017). Studies have emphasized that play has positive effects on all developmental areas of the child (Piaget, 1962; Erikson, 1985; Rubin, Fein, and Vanderberg, 1983; Oktay, 1999; Saracho, 1999; Hampton, Fantuzzo, & Manz, 1999; Gagnon & Nagle, 2004; Anderson-McNamee & Bailey, 2010).

Outdoors are environments that allow to interact with natural elements, give the opportunity to move freely, are places that are constantly changing and offer rich learning experiences (Handler & Epstein, 2010; Early Years Foundation Stage, 2007; Erentay & Erdogan, 2012). Children in early childhood take great pleasure in playing outdoors, away from adult control (Brockman, Jago, & Fox, 2011). Outdoor places, which offer various play opportunities and environments to children (Cevher – Kalburan, 2014), have a crucial role in supporting their development in all areas as they provide a space where children can move freely (Rivkin, 1997).

Outdoor play has various benefits for the holistic development of the child. In terms of social skills, it contributes to the development of independence, socialization, communication, positive peer relations, recognizing the environment, sensitivity to the environment, sensory experiences, hobby development, risk taking and sense of responsibility. As cognitive skills, it supports creativity, development of thinking skills, observation, problem solving, establishing cause-effect relationships, development of attention, decision making, spatial awareness, evaluation, and concept development. In terms of emotional skills, it offers the opportunity to self-confidence, self-awareness, getting rid of anger, frustration, anxiety, boredom and stress, being free, throwing out energy and storing energy. In terms of motor skills, gross motor skills such as running, pulling, climbing, descending/climbing stairs, jumping, fine motor skills in activities such as picking leaves and playing with stones increase physical activity, decrease the probability of obesity and support being healthy (Moore & Wong, 1997; Frost, Wortham & Reifel, 2001; Clements, 2004; Wilson, 2008; Gill, 2007; Tovey, 2007; Gleave, 2008; Knight, 2012; Bundy et. al., 2009; Sandseter, 2010; Sandseter & Kennair, 2011; McCans, 2004; Little & Eager, 2010; Burdette, Whitakers & Daniels, 2004; Clements, 2004; Brown et. al., 2009; Barber et. al., 2013; Taylor et. al., 2001; Wells & Evans, 2003; Burdette & Whitaker, 2005; Ozdemir & Yilmaz, 2008; Taylor & Kuo, 2009; Kimbro, Brooks-Gunn, & McLanahan, 2011; Johnson, Christie, & Wardle, 2005; Clements, 2004; Fjortoft, 2001; McCurdy et. al., 2010; Arbogast, Kane, Kirwan, & Hertel, 2009; Moore & Wong, 1997; Bell & Dymont, 2008; Herrington & Studmann, 1998).

Although parents know from their own experiences that outdoor play affect development positively, they stated that they limit spatial movements because they think that children will be harmed (Jenkinson, 2001). Christensen (2002) stated that they direct children to activities with adults, such as television, computer, painting, and sports, because they are easily supervised. This has made children prefer to spend time indoors in front of the TV or computer rather than playing outside (Erbay & Saltalı, 2012; Singer, Singer, D'Agostino, & DeLong, 2009; Clements, 2004).

Methodology

The study was designed with a phenomenology design. The semi-structured interview form developed by the researchers to examine outdoor plays and technology usages of preschool children during the pandemic was used as a data collection tool in the study. The study group consists of 20 volunteer parents which were chosen according to easy accessibility principle. Content analysis was used in the analysis of the data. The data were analyzed via content analysis. Each participants' answer to each question was coded. The data gathered from participants' answers were grouped under some categories and themes. In order to see the reliability of the codes and themes, inter-judge reliability was provided. The categories and themes were checked by the researchers. After the categories and themes were determined and participants' answers were grouped under them, frequency and percentage analyses for each question were calculated and displayed in tables.

Results, Conclusion and Suggestions

According to the results of the study, most of the children in this study spent more time indoors. Most of the participants stated that they took their children outside less due to the COVID 19 pandemic. Children spend more time in parks when they are outside and play with toys in the park like swing and slide. Majority of the children in the study play with an adult outside. In addition, due to the pandemic, transition to online education and spending more time at home have caused an increase in children's screen time. Most of the parents stated that their children use technology for watching videos, short films and cartoons, education and playing games. Most of the participants focused on the negative effects of the pandemic such as not being able to socialize, missing school, boredom, and increased use of technology.

In the light of the findings of the study, it can be said that outdoor play was restricted whereas technology uses of early childhood children increased during COVID 19 pandemic. However, it is obvious that outdoor play is a need for children and excessive screen time has negative effects in early years. It can be suggested for parents and teachers to limit the screen time of early childhood children and enable them to interact with nature via outdoor play. It is also recommended to researchers to examine the use of outdoor and technology by studying with different working groups in different regions and ages during the COVID 19 pandemic.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Ergün, Ö.R. & Dönmez, Ö. (2023). COVID-19 pandemisi sürecinde okul öncesi çocukların dış mekân oyunlarının ve teknoloji kullanımının incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1): 1-16. doi: 10.55008/te-ad.1195009

4.Sınıf Okuma Becerileri Kitabının Metin ve Sorularının İncelenmesi

Examining the Text and Questions of the 4th Grade Reading Skills Book

Muhammet SÖNMEZ ^{ID}, Hülya SÖNMEZ ^{ID}

ÖZ

Amaç: Bu araştırmanın amacı 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından destek kitap olarak dağıtılan 4. sınıflar için Okuma Becerileri kitabının metinlerinin ve sorularını betimsel olarak incelemektir.

Yöntem ve Araçlar: Bu çalışmada doküman analizi deseni kullanılmıştır. 4.sınıf Okuma Becerileri kitabı iki araştırmacı tarafından betimsel analize tabi tutulmuştur. Kitapta yer alan metinlerin, metinsel yapısı ve okunabilirlik düzeyleri incelenmiştir. Kitapta yer alan sorular ise Barrett taksonomisinde yer alan bilişsel düzeylere göre değerlendirilmiştir.

Sonuçlar: Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kitapta kullanılan metinlerinin büyük birçoğunun okunabilirlik düzeylerinin orta güçlükte olduğu metinlerin %80'inin bilgilendirici metin türünde olduğu ortaya çıkmıştır. Kitaptaki soruların büyük bir bölümünün açık uçlu sorulardan oluştuğu ve çoktan seçmeli sorulara da kitapta sık sık yer verildiği görülmüştür. Soruların Barrett Taksonomisine göre sınıflandırılması sonucunda ise basit anlama sorularının kitapta diğer basamaklardan fazla yer aldığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Anlamaya yönelik sorular, Barrett Taksonomisi, metin yapısı, okuma becerileri.

ABSTRACT

Purpose: The purpose of this research is to descriptively examine the texts and questions of the Reading Skills book for 4th graders, which was distributed as a support book by the Ministry of National Education in the 2022-2023 academic year.

Method and Materials: In this study, document analysis design was used. The 4th grade Reading Skills book was subjected to descriptive analysis by two researchers. The textual structure and readability levels of the texts in the book were examined. The questions in the book were evaluated according to the cognitive levels in the Barrett taxonomy.

Results: According to the results obtained from the research, it has been revealed that 80% of the texts used in the book have medium difficulty readability levels and 80% of them are informative texts. It was agreed that most of the questions in the book consisted of open-ended questions and multiple-choice questions were frequently included in the book. As a result of the classification of the questions according to Barrett's Taxonomy, it was revealed that literal comprehension questions took place more than other steps in the book.

Keywords: Comprehension questions, Barrett's Taxonomy, text structure, reading skills.

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Muhammet SÖNMEZ (Öğretmen, Hacı Seyit Taşan İlkokulu, Kocaeli Türkiye)

E-posta/E-mail: muhammetsnmz41@gmail.com

Geliş Tarihi/Received: 19.11.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 15.02.2023

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 02.03.2023

GİRİŞ

Okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2011). Okuma becerisi, okunan metindeki anlamı ortaya çıkarma ve bu anlam üzerine eleştirel düşünerek yeni anlamlarlar oluşturabilme becerisi olarak ifade edilebilir (Eldeleklioğlu Onuk ve Avcı, 2021). Okuma, metnin anlamlı olarak yorumlanmasını içerirken okuma becerisi, okumanın sürekli kullanılarak geliştirilmesini kapsamaktadır (Coşkun, 2013). Bender'e (2008) göre temel okuma becerileri kod çözme, akıcılığa ulaşma, anlama ve kelime tanımadır. Okuyucunun bu becerilerde ustalaşması okuma eyleminin kolaylaşmasını ve keyif alınan bir sürece dönüşmesini sağlayacaktır. Kod çözme, okuduğunu anlama ve kelime tanıma gibi okuma becerilerini, metnin yapısal unsurları, okunabilirlik düzeyi ve anlamaya yönelik sorulan sorular etkileyebilmektedir.

Okuyucular metinleri anlayabilmeleri ve metinden anlam inşa edebilmeleri için iyi metin örnekleriyle karşılaşmalıdır (Türkben, 2018a). Türkçe Öğretim Programına göre metin türleri *bilgilendirici metin, hikâye edici metin ve şiir* başlıklarında toplanmıştır (MEB, 2018). Bilgilendirici metinler, okuyuculara yeni bilgiler öğretmek için yazılırken (Sallabaş, 2007), öyküleyici metinler bir olayı, kahramanların yaşantısını anlatan kurgusal ürünlerdir (Vatansever Bayraktar, 2015). Okuyucunun metnin yapısına hâkim olması, anlamaya yönelik kullanacağı stratejileri belirlemede kolaylık sağlamaktadır. Böylece okuyucular metnin yapısal unsurlarına göre bir okuma süreci içerisinde bulunarak, metinden anlam kurma sürecini daha başarılı yürütmektedir. Okuyucuların karşılaştıkları metinlerde kullanılan dilin metin yapısına uygunluğu, metin oluşturma ölçütlerinin dikkate alınması, bilişsel ve duyuşsal yönden okuyucuların seviyesine yönelik olması ve metnin yapısal zorluğunun öğrenci seviyesine uygunluğu önemlidir (Özçetin ve Karakuş, 2020). Okunabilirlik kavramı, metnin zorluğunun bir takım matematiksel formüllerle hesaplanmasıdır (Ülper, 2010). Ateşman'a (1997) göre okunabilirlik, metnin okuyucuya göre kolay ya da zor olma durumudur. Ancak okunabilirlik metnin anlaşılması ya da anlaşılmamasına yönelik bir bilgi vermez, okunabilirlik metnin yapısal güçlüğü ile ilgilidir (Baş ve İnan Yıldız, 2015). Çeşitli ölçümler, hesaplamalar ve formüllerle nicelik ve nitelik bakımından uygunluğuna karar verilen metinlerin kullanılması diğer metinlere göre daha avantajlıdır (Özçetin ve Karakuş, 2020). Ders kitaplarında öğrencilerin anlama gücünü yükseltmek ve düşünme becerilerini geliştirmek için birçok metin kullanılmaktadır (Sallabaş ve Yılmaz, 2020). Özellikle anlamayı geliştirmek ve ölçmek adına metinlere yönelik sorulmuş sorular temel araç olarak görülmektedir (Akyol, 2001).

Okuma becerilerinin dinamikliği bu becerilerin takibi için etkili ve sistematik bir değerlendirme sürecini gerektirmektedir (Sönmez, 2021). Herkes tarafından kabul edilebilecek standart bir ölçme aracı geliştirmek ve okuduğunu anlamayı ölçülüp, değerlendirmek zor bir süreçtir (Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019). Araştırmalar anlama sürecinde soruların anlama becerilerini geliştirmekten ziyade genellikle anlama düzeyini sorgulamak ya da değerlendirmek için kullanıldığını göstermektedir (Ateş, 2011; Hervey, 2006; Sönmez, 2021). Anlama sürecinde sorular, anlama süreciyle bir bütün olarak ele alındığında, öğrenme eksikliklerini belirleyip, öğrenme hedeflerini ortaya çıkarmak için kullanıldığında etkili olmaktadır (Sönmez ve Çetinkaya, 2022). Akyol ve diğerleri (2013), iyi hazırlanmış anlama sorularının okuyucunun metinle etkileşime girmesini kolaylaştırarak anlamı yakalamasına yardımcı olacağını belirtmektedir. Sorular anlama süreçlerinin takibinde önemli araçlardır ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için öğretmenlerin sorularla ilgili yeterlikleri önemlidir (Yıldırım, 2012). Birçok araştırmaya (Akyol vd., 2013; Ateş, 2011; Batur ve Alevli, 2014; Brassell ve Rasinski, 2008; Hervey, 2006; Pang vd., 2003) etkili soru sormanın okuma becerilerin gelişimi için önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Soruların nasıl hazırlanması gerektiği, güçlük düzeylerini belirleme ve nasıl bir sistematik içerisinde yer alacağına yönelik sınıflandırmaları içeren bazı çalışmalar yapılmıştır (Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019). Bu çalışmalardan biri de Barrett Taksonomisidir. Bu taksonomide okuduğunu anlama beş farklı kategoride değerlendirilmektedir. *Basit anlama, yeniden organize etme, derinlemesine anlama, değerlendirme ve memnuniyet* Barrett Taksonomisinde yer alan anlama kategorileridir (Yıldırım, 2012). Basit anlama kategorisi metinde doğrudan aktarılan düşünce ve fikirlere odaklanmakta, yeniden organize etme metinde açık bir şekilde var olan düşünceleri analiz etme, sentezleme veya yeniden organize etmeyi içermekte, derinlemesine anlamada çıkarım yapılması gerekmekte, değerlendirme basamağında metinde var olan düşünceleri dış ortamlarla karşılaştırmak hedeflenmekte ve son olarak memnuniyet basamağında tüm bilişsel basamaklara ilaveten metnin okuyucu üzerindeki psikolojik ve estetik etkileri incelenmektedir (Yıldırım, 2012). Bu tarz bir taksonomi öncelikle öğretmenlerin öğrencilerine yönelik hazırladıkları sorulara rehberlik edebilmesi bakımından önemlidir. Aynı zamanda öğretmenler bu taksonomiden yararlanarak ders kitapları ve yardımcı kaynaklarda yer alan soruları sınıflayarak hangi tür anlama sorularının kitaplarda kullanıldığının farkına varabilir, böylece öğrencilerinin düzeylerine yönelik soru hazırlama ve kitaplarda olmayan anlama düzeylerinin bilincinde olup kitaptaki soruların dışına çıkıp öğrencilere ek

sorular hazırlayabilme fırsatı yakalayabilir (Yıldırım, 2012).

Okuma becerileri öğretim sürecinde kaynak kitap kullanımının önemli bir yeri olduğu düşünüldüğünde ders kitapları ve kaynak kitaplarda bulunan metin ve bu metinlere yönelik hazırlanmış soruların önemi ortaya çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde Türkçe ders kitaplarındaki metin ve soruların incelenmesine (Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Çeçen ve Kurnaz, 2015; Kaya vd., 2021; Kaplan, 2021; Oryaşın, 2021; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Sarar Kuzu, 2013; Türkben, 2018a; Türkben, 2018b; Vatanserver Bayraktar, 2005), Türkçe dersi sınavlarında kullanılan soruların incelenmesine (Kanık Uysal, 2022), Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirliklerinin incelenmesine (Baş ve İnan Yıldız, 2015; Durukan, 2014; Özçetin ve Karakuş, 2020), soru hazırlamaya yönelik taksonomilerin incelenmesine (Yıldırım, 2012; Yüceer, 2022), okuma becerilerinin nasıl değerlendirildiğine (Sönmez, 2021), okuma becerileri dersi öğretim programının incelenmesine (Eldeleklioğlu Onuk ve Avcı, 2021), okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterliliklerine göre değerlendirilmesine (Batur ve Alevli, 2014) yönelik araştırmaların varlığı görülmektedir. Bu araştırmalar düşünüldüğünde katılımcıların kaynağa bağlı metin ve soruları kullandıkları ortaya çıkmaktadır. 2022-2023 yılında 4. Sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini desteklemek için Okuma Becerileri yardımcı kitabı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dağıtılmıştır. 4. Sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin bu kitabı kullanacakları düşünüldüğünde kitapta yer alan metin ve soruların önemi ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmayla 4. sınıf Okuma Becerileri kitabında yer alan metin ve bu metinlere yönelik hazırlanmış soruların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 4. Sınıf Okuma Becerileri kitabında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyleri nedir?
2. 4. Sınıf Okuma Becerileri kitabında hangi metin türlerine yer verilmiştir?
3. 4. Sınıf Okuma Becerileri kitabında yer alan soruların soru türüne göre dağılımı nasıldır?
4. 4. Sınıf Okuma Becerileri kitabında yer alan sorular Barrett Taksonomisine göre hangi bilişsel basamakta anlamayı ölçmektedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma 4. sınıf “Okuma Becerileri” kitabında yer alan metin ve bu metinlere yönelik hazırlanan soruları betimsel olarak incelemeyi hedeflemektedir. Araştırmada doküman analizi deseni kullanılmıştır. Doküman analizi desenini veri çeşitlemesinin mümkün olmadığı ya da araştırmanın probleminin doğrudan dokümanda yer aldığı durumlarda tercih edilebilir. Bu araştırma deseni, hedeflenen problem durumu doğrultusunda bilgi içeren yazılı ve görsel kaynakların incelenmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kaynak kitap olarak hazırlanan “4. Sınıf Okuma Becerileri” kitabı incelenmesi ve araştırma problemini yansıtan verilerin kitapta yer alması nedeniyle doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmanın Materyali

Araştırma materyali olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kaynak kitap olarak hazırlanan 4. Sınıf Okuma Becerileri kitabı kullanılmıştır. Kitap 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında öğrencilerin okuma becerilerini desteklemek için dağıtılmıştır. 10 metin ve bu metinlere yönelik hazırlanmış 118 soru kitapta yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kitaplarda yer alan metinlerin yapıları ve okunabilirlik düzeyleri araştırmacılar tarafından metinler incelenerek toplanmıştır. Kitapta yer alan metinler tek tek okunarak metin yapıları ortaya çıkarılmıştır. Ardından okunabilirlik düzeylerini belirleyebilmek adına metinlerin hece, kelime ve cümle sayıları hesaplanmıştır. Kitapta yer alan sorular ise soru türü ve Barrett Taksonomisinde yer alan bilişsel basamaklara göre sınıflandırılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 4. Sınıf Okuma Becerileri kitabı incelenerek toplanmıştır. Kitapta yer alan metinlerin yapıları metinler tek tek okunarak tespit edilmiştir. Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ise metinde yer alan hece, kelime ve

cümle sayıları Öksüz (2019) tarafından önerilen internet siteleri kullanılarak hesaplanmıştır. Hece, kelime ve cümle sayıları hesaplandıktan sonra Ateşman'ın (1997) okunabilirlik formülü kullanılarak okunabilirlik düzeyleri ortaya çıkarılmıştır. Bu formüle göre:

Okunabilirlik puanı= $198,825 - (40,175 \cdot x_1) - (2,610 \cdot x_2)$. Formülde yer alan x_1 ifadesi ortalama kelime uzunluğunu ifade ederken, x_2 değişkeni ortalama cümle uzunluğunu göstermektedir.

Kelime uzunluğu= Hece sayısı/Kelime sayısı

Cümle uzunluğu= Kelime sayısı/Cümle sayısı, şeklinde hesaplamaktadır.

Metinlerin okunabilirlik düzeyleri yine Ateşman'ın (1997) belirlediği aralıklara göre okunabilirlik düzeylerine çevrilmiştir. Okunabilirlik aralıkları; Çok kolay 90-100, kolay 70-89, orta güçlükte 50-69, zor 30-49, çok zor 1-29 şeklindedir.

Kitapta yer alan sorular betimsel analizle incelenmiştir. Bu bağlamda metinde yer alan soruların türleri soru türüne göre sınıflandırılmış, soruların bilişsel basamakları ise Barrett Taksonomisinde yer alan *basit anlama*, *yeniden organize etme*, *derinlemesine anlama*, *değerlendirme* ve *memnuniyet* basamaklarına göre değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmada güvenilirliği sağlamak adına incelenen metin ve sorular farklı zamanlarda tekrar incelenerek kontrol edilmiştir. Kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak adına iki farklı kodlayıcı tarafından kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formüle göre kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplanmıştır. Araştırmada kodlayıcılar arası güvenirliliğin %90 olduğu ortaya çıkmıştır.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular metinlerin okunabilirlik düzeyleri, metin türü, soru türü ve soruların Barrett Taksonomisine göre sınıflandırılmasından oluşmaktadır.

Tablo 1: Metinlerin okunabilirlik puanları ve okunabilirlik düzeyleri

Metin	Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi
1. Metin	86.65	Kolay
2. Metin	63.86	Orta Güçlükte
3. Metin	45.26	Zor
4. Metin	63.11	Orta Güçlükte
5. Metin	46.94	Zor
6. Metin	60.65	Orta Güçlükte
7. Metin	45.24	Zor
8. Metin	50.69	Orta Güçlükte
9. Metin	51.84	Orta Güçlükte
10. Metin	59.13	Orta Güçlükte

Tablo 1' de kitapta yer alan metinlerin okunabilirlik puanları ve okunabilirlik düzeyleri yer almaktadır. Tabloya göre bir metin kolay düzeyde, üç metin zor düzeyde okunabilirlik seviyesine sahiptir. Metinlerin büyük bir bölümünü oluşturan yedi metin orta güçlüktedir.

Tablo 2: Kitapta yer alan metinlerin türleri

Metin Türü	f	%
1. Hikâye edici metin	2	20
2. Bilgilendirici metin	8	80
Toplam	10	100

Kitapta yer alan metinlerin türleri incelendiğinde iki metnin hikâye edici metin yapısında olduğu ortaya çıkmıştır. Kalan sekiz metnin tamamının bilgilendirici metin türünde olduğu görülmüştür. Böylece kitapta yer alan metinlerin %80'inin bilgilendirici türde metinler olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3: Soruların türleri ve sıklıkları

Soru Türü	f	%
Açık Uçlu	61	51.69
Çoktan Seçmeli	35	29.66
Doğru-Yanlış	14	11.86
Eşleştirme	6	5.08
Sıralama	1	0.85
Kavram haritası	1	0.85
Toplam	118	100

Kitapta yer alan soruların türü ve sıklıklarına bakıldığında 61(%51.69) sorunun açık uçlu formatta olduğu ortaya çıkmaktadır. Açık uçlu sorular en fazla tercih edilen soru türüdür. Açık uçlu soruların ardından en fazla tercih edilen soru türünün çoktan seçmeli soru türü (%29.66) olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra doğru-yanlış (%11.86), eşleştirme (%5.08), sıralama(%0.85) ve kavram haritası (%0.85) oluşturmaya yönelik sorular da kitapta yer almaktadır.

Tablo 4: Barrett taksonomisine göre soruların bilişsel süreç basamakları

Barrett Taksonomisine Bilişsel Süreç Basamağı	f	%
Basit Anlama	58	49.15
Yeniden Organize Etme	27	22.88
Derinlemesine Anlama	24	20.34
Değerlendirme	4	3.39
Memnuniyet	5	4.24
Toplam	118	100

Tablo 4 incelendiğinde soruların Barrett Taksonomisine göre sınıflanması sonucunda kitapta 58 (%49.15) basit anlama sorusunun yer aldığı anlaşılmaktadır. 27 (%22.88) yeniden organize etme basamağına, 24 (20.34) derinlemesine anlama, 4 (%3.39) değerlendirme ve 5 (%4.24) memnuniyet sorusunun varlığı görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın elde edilen metinlerin yapısal unsurlarına yönelik sonuçlara göre okuma becerileri kitabında yer alan metinlerin büyük bir bölümünün orta güçlükte metinlerden ve bilgi verici metinlerden oluştuğu görülmektedir. Ateşman'a göre orta güçlükte metinler düzeyinin okuyucular için uygun olduğu ifade edilmektedir (Özçetin ve Karakuş, 2020). Okuma becerileri kitabında yer alan metinlerin %80'i bilgilendirici metinlerden oluşmaktadır. Bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin okunabilirlik düzeyleri incelendiğinde bilgilendirici metinlerin okunabilirlik düzeylerinin daha zor olduğuna yönelik araştırma sonuçları mevcuttur (Baki, 2019; Bora, 2019; Baş ve İnan Yıldız, 2015; Özçetin ve Karakuş, 2020; Okur ve Arı, 2013; Zorbaz, 2007). Mevcut araştırmayla incelenen kitapta kolay metinlerin sayısının az olmasının nedeni olarak metinlerin çoğunun bilgilendirici metin yapısında olması gösterilebilir. Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin anlaşılabilirliği nedeni etkileyeceğine yönelik alanyazında farklı görüşler mevcuttur. Durukan (2014) metinlerin okunabilirlik seviyeleri kolaydan-zora geçtikçe okuyucuların okuma hızlarının düştüğü ve anlama düzeylerinin azaldığını sonucuna ulaşmıştır. Yine okunabilirliğin anlaşılabilirlik üzerinde etkili olduğunu belirten çalışmaların (örn., Benjamin, 2012; Clifton vd., 2007; Ulusoy, 2009) sayısı artırılabilir. Bu çalışmaların aksine Öksüz ve Keskin (2022). okunabilirliğin ve anlaşılabilirliğin odak noktalarının farklı olduğunu, anlaşılabilirliğin içerisinde yer alan bazı faktörleri okunabilirlik formülleri tarafından göz ardı edildiğini belirtmektedir. Anlaşılabilirlik tartışmalarının ötesinde kitapta yer alan 3 metnin zor okunabilirlik düzeyinde olması haricinde araştırma sonucunda metinlerin okunabilirlik düzeylerinin uygun olduğu yorumu yapılabilir. Ancak kitapta metinlerin veriliş sıraları basitten karmaşığa ilkesi dikkate alınarak kolay metinden zor metine doğru verilmemiştir. Bu yönüyle bakıldığında

kitaptaki metinlerin veriliş sırası eleştirilebilir.

Kitapta kullanılan sorulara yönelik araştırma sonuçları incelendiğinde kitaptaki soruların büyük bir bölümünü açık uçlu soruların oluşturduğu, açık uçlu sorularla beraber çoktan seçmeli sorulara büyük oranda yer verildiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Sönmez (2021) öğretmenlerin anlamayı değerlendirmek için açık uçlu sorulardan yoğun olarak yararlandığını belirtmektedir. Yine Çeçen ve Kurnaz'ın (2015) sonuçlarına göre ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının %25'i açık uçlu %50'si çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Kitaplarda kullanılan çoktan seçmeli testlerin uygunluğuna yönelik araştırmacı görüşlerine bakıldığında bazı çalışmalar (Nuhoglu vd., 2008; Üstüner ve Şengül, 2004) Türkçe öğretiminde çoktan seçmeli testlerin kullanılmasının uygun olmadığını ifade etmektedir. Mevcut araştırmada incelenen okuma becerileri kitabında en çok kullanılan ikinci soru türü çoktan seçmeli sorulardır. Sönmez (2021) öğretmenlerin okuma becerilerini bütünsel olarak değerlendirebilecek soru türlerinden yararlanarak, öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin belirlenip, öğretim sürecinin bu çerçevede planlanması gerektiğini belirtmektedir. Anlamayı değerlendirmek için sistematik olarak hazırlanan cümle doğrulama teknikleri, boşluk doldurma teknikleri (Marcotte ve Hintze, 2009), okuma becerilerini ölçmek ve değerlendirmek için ders kitapları ve kaynak kitaplarında kullanılmalıdır.

Araştırmanın bir diğer sonucunda soruların Barrett Taksonomisiyle sınıflanmasına göre basit anlama sorularının kitapta yoğun olarak yer aldığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar ders kitaplarında düşük bilişsel düzeyleri ölçmeye hedefleyen sorular sorulduğuna yönelik sonuçlara ulaşan araştırmalarla (Ateş vd., 2016; Çeçen ve Kurnaz, 2015; Kanık Uysal, 2022; Kocaarslan ve Yamaç, 2018; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Sarar Kuzu, 2013) benzerlik taşımaktadır. Öğrenci ve öğretmenlerin anlama becerilerini geliştirmek için kullandıkları kitaplarda üst düzey bilişsel süreçleri ölçen soruların yoğun olarak yer alması gerekmektedir. Ancak hem kitaplarda sorulan sorularda üst düzey bilişsel süreçleri ölçen sorulara az yer verilmesi hem de öğretmenlerin anlamayı değerlendirirken basit düzeyde sorular sormaları öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmelerini olumsuz etkilemektedir (Yıldırım, 2012). Akyol vd., (2013) anlamaya yönelik sorulan sorularda katılımcıların büyük oranda kaynak kitaplara bağlı kaldıklarını belirtmektedir. Hem öğretmenlerin basit anlamaya yönelik soru sormaları hem de kaynak kitaplardaki soruların büyük bir bölümünün düşük bilişsel süreçleri ölçtüğü düşünüldüğünde, okuma becerilerini geliştirmek adına önemli bir eksikliğin ortaya çıktığı söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları genel olarak ifade edilecek olursa okuma becerileri kitabında yer alan metinlerin %80'inin bilgilendirici metinlerden oluştuğu, metinlerin okunabilirlik düzeylerinin 3 metin hariç uygun olduğu söylenebilir. Sorularda açık uçlu soruların ve çoktan seçmeli soruların yoğun olarak yer aldığı, bilişsel basamaklara göre basit anlamayı ölçen soruların kitapta yoğun olarak bulunduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın sonuçlarında kitapta genel anlamda bilgilendirici metin türü kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Hikâye edici ve şiir türünde metinlerinde yoğun olarak kullanılması önerilebilir. Okuma becerilerini ölçerken boşluk doldurma tekniği, cümle doğrulama tekniği gibi değerlendirme araçlarının kullanılması önerilebilir. Sorular oluşturulurken derinlemesine anlama ve daha üst seviyeleri ölçmeyi amaçlayan soruların yoğun olarak kullanılması tavsiye edilebilir. Kitaptaki metinler okunabilirlik seviyeleri dikkate alınarak kolaydan zora doğru sıralanabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Eğitim Yönetimi*, 7(2), 169-178
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Seyit, Ateş, S., ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.
- Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y. ve Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(1), 1-13
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *AÜ TÖMER Dil Dergisi*, 58, 171-174.
- Baki, Y. (2019). Türkçe dersi 8. sınıf kitabındaki metinlerin okunabilirliği. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 30-46. <https://doi.org/10.31464/jlere.528298>

- Baş, B., ve İnan Yıldız, F. (2015). 2. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 52-61.
- Batur, Z., ve Alevli, O. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 22-30
- Bender, W.N. (2008). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators*. Corwin.
- Benjamin, R. G. (2012). Reconstructing readability: Recent developments and recommendations in the analysis of text difficulty. *Educational Psychology Review*, 24(1), 63-88. <https://doi.org/10.1007/s10648.011.9181-8>
- Bora, A. (2019). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Brassell, D., ve Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. Shell Education.
- Çeçen, M. A., ve Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02).
- Çeliktürk Sezgin, Z., ve Gedikoğlu Özilhan, Y. G. (2019). 1.-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367. <https://doi.org/10.16916/aded.530191>
- Clifton, C., Staub, A., ve Rayner, K. (2007). Eye movements in reading words and sentences. In R. P. G. v. Gompel, M. H. Fisher, W. S. Murray, ve R. L. Hill (Eds.), *Eye movements: A window on mind and brain*. Elsevier.
- Coşkun, Y.D. (2013). Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 22-43.
- Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 68-76. <https://doi.org/10.16916/aded.26659>
- Eldeleklioğlu Onuk, D., ve Avcı, B. (2021). Okuma becerileri dersi öğretim programının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 343-359. <https://doi.org/10.16916/aded.831766>
- Hervey, S. (2006). Who asks the questions? *Teaching PreK-8*, 37, 68-69.
- Kanık Uysal, P. (2022). Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 136-156. <https://doi.org/10.16916/aded.1016659>
- Kaplan, K. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisini ölçmeye yönelik soruların yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 626-645. <https://doi.org/10.15869/itobiad.836238>
- Kaya, E., Ayabakan İpek, M., ve Aydın, Y. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metin sorularının çıkarım türlerine göre incelenmesi. *Dil Dergisi*, 172(2), 77-95. <https://doi.org/10.33690/dilder.906410>
- Kocaarslan, M. ve Yamaç, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 431-448. <https://doi.org/10.24315/trkefd.356769>
- Kuzu, T. S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- MEB (2018). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Öksüz, H. İ. (2019). *Okunabilirliğin anlaşılabilirlik üzerindeki etkisinin farklı metin türlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi.
- Öksüz, H. İ., ve Keskin, H. K. (2022). A study on the impact of readability on comprehensibility. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 322-335. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.426.18>
- Okur, A., ve Arı, G. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12(1), 202-226.
- Oryaşın, U. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenen Bloom Sınıflandırması'na göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 820-832. <https://doi.org/10.16916/aded.888116>
- Özçetin, K., ve Karakuş, N. (2020). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 175-190.
- Pang, E. S., Muaka, A., Bernhardt, E. B. ve Kamil, M. L. (2003). Teaching reading. *International Academy of Education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481186.pdf>

- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi.
- Sallabaş, M. E. ve Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı'nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596. <https://doi.org/10.16916/aded.679933>
- Sönmez, M. (2021). Okuma becerilerini nasıl değerlendiriyoruz?. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(2), 127-146. <https://doi.org/10.35233/oyea>.
- Sönmez, M., ve Çetinkaya, F. Ç. (2022). The Effect of formative assessment on reading comprehension. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(Special Issue), 88-108. <https://doi.org/10.21449/ijate.1104868>
- Türkben, T. (2018a). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 961-986. <https://doi.org/10.16916/aded.443882>
- Türkben, T., (2018b). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2152-2166. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.419925>
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Yayınları.
- Ulusoy, M. (2009). Boşluk tamamlama testinin okuma düzeyini ve okunabilirliği ölçmede kullanılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 105-126.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin farklı metintürlerine göre okuduğunu anlama başarılarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 595-612.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8 b.). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmen ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanacakları bir sistem: Barrett taksonomisi [A system to be used by teachers to evaluate students' reading comprehension skills: Barrett taxonomy]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58. https://dergipark.org.tr/tr/p_UB/MKUSBED/issue/19552/208323
- Yüceer, D. (2022). Türkçe öğretiminde soru hazırlamada yararlanılabilecek iki taksonomi: Bloom ve Barrett taksonomisinin karşılaştırmalı incelemesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 67-84. <https://doi.org/10.35233/oyea.1110666>
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime – cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.

Examining the Text and Questions of the 4th Grade Reading Skills Book

Muhammet SÖNMEZ , Hülya SÖNMEZ 

Introduction and purpose

Reading skill can be expressed as the ability to reveal the meaning in the text read and to create new meanings by thinking critically about this meaning (Eldeleklioğlu Onuk & Avcı, 2021). While reading includes the meaningful interpretation of the text, reading skill includes the development of reading by using it continuously (Coşkun, 2013). According to Bender (2008), basic reading skills are decoding, reaching fluency, comprehension and word recognition. The reader's mastery of these skills will facilitate the act of reading and turn it into an enjoyable process. The structural elements of the text, the level of readability and the questions asked for understanding can affect reading skills such as decoding, reading comprehension and word recognition.

The dynamism of reading skills requires an effective and systematic evaluation process to monitor these skills (Sonmez, 2021). Developing a standard measurement tool that can be accepted by everyone and measuring and evaluating reading comprehension is a difficult process (Çeliktürk Sezgin & Gedikoğlu Özilhan, 2019). Research shows that questions in the comprehension process are generally used to question or evaluate the level of comprehension rather than to develop comprehension skills (Ateş, 2011; Hervey, 2006; Sönmez, 2021). It is effective when used to remove it (Sönmez and Çetinkaya, 2022). Akyol et al. (2013) state that well-prepared comprehension questions will help the reader to capture the meaning by facilitating interaction with the text. Questions are important tools in the follow-up of comprehension processes and teachers' competencies about questions are important for the development of students' reading comprehension skills (Yıldırım, 2012). Many studies (Akyol et al., 2013; Ateş, 2011; Batur & Alevli, 2014; Hervey, 2006; Brassell & Rasinski, 2008; Pang et al., 2003) emphasize that effective questioning is important for the development of reading skills. Some studies have been conducted including classifications on how questions should be prepared, determining their difficulty levels and how they will be included in a systematic way (Çeliktürk Sezgin & Gedikoğlu Özilhan, 2019). One of these studies is Barrett Taxonomy. In this taxonomy, reading comprehension is evaluated in five different categories. Basic comprehension, reorganization, in-depth understanding, evaluation and satisfaction are the categories of comprehension in Barrett's Taxonomy (Yıldırım, 2012). This kind of taxonomy is important in that teachers can guide the questions they prepare for their students. At the same time, by making use of this taxonomy, teachers can classify the questions in textbooks and supplementary resources and realize what kind of comprehension questions are used in the books, so they can have the opportunity to prepare questions for their students' levels and to be aware of their understanding levels that are not in the books, and to go beyond the questions in the book and prepare additional questions for the students (Yıldırım, 2012).

Literature Review

When the literature is examined, it is possible to examine the texts and questions in Turkish textbooks (Çeliktürk Sezgin & Gedikoğlu Özilhan, 2019; Kaya et al., 2021; Kaplan, 2021; Oryaşın, 2021; Sallabaş & Yılmaz, 2020), examining the questions used in the Turkish course exams (Kanik Uysal, 2022), examining the readability of the

texts in the Turkish course books (Baş and İnan Yıldız, 2015; Durukan, 2014; Özçetin and Karakuş, 2020), preparing questions (Yıldırım, 2012; Yüceer, 2022), how reading skills are evaluated (Sönmez, 2021), the reading skills course curriculum (Eldeleklioğlu Onuk & Avcı, 2021) and the assessment of the reading skills course according to PISA reading comprehension competencies (Batur et al. Alevli, 2014).

Methodology

This research aims to descriptively analyze the texts in the 4th grade “Reading Skills” book and the questions prepared for these texts. Document analysis design was used in the research. The document analysis design can be preferred in cases where data diversity is not possible or the problem of the research is directly in the document. This research design includes the examination of written and visual sources containing information in line with the targeted problem situation (Yıldırım & Şimşek, 2013). In the research, the document analysis method was preferred because the “Reading Skills” book prepared as a source book by the Ministry of National Education was examined and the data reflecting the research problem were included in the book.

Results, conclusion and suggestions

According to the results on the structural elements of the texts obtained from the research, it is seen that most of the texts in the reading skills book consist of medium difficulty texts and informative texts. According to Ateşman, it is stated that the level of medium difficulty texts is suitable for readers (Özçetin & Karakuş, 2020). 80% of the texts in the reading skills book are informative texts. When the readability levels of informative and narrative texts are examined, there are research results indicating that the readability levels of informative texts are more difficult (Baş and İnan Yıldız, 2015; Özçetin & Karakuş, 2020; Okur & Arı, 2013; Zorbaz, 2007).

As another result of the research, it was revealed that literal comprehension questions were heavily included in the book according to the classification of the questions with Barrett’s Taxonomy. These results are in line with the studies that reached conclusions about asking questions aiming to measure low cognitive levels in textbooks (Ateş et al., 2016; Çeçen & Kurnaz, 2015; Kanık Uysal, 2022; Kocaarslan & Yamaç, 2018; Sarar Kuzu, 2013). In order to improve the comprehension skills of students and teachers, questions measuring high-level cognitive processes should be heavily included in the books they use. However, both the fact that the questions asked in the books that measure the high-level cognitive processes are not included in the questions and that the teachers ask simple questions while evaluating the comprehension negatively affect the development of the students’ reading skills (Yıldırım, 2012). Akyol et al., (2013) state that the participants mostly adhere to the source books in the questions asked for understanding. Considering that both teachers ask questions for literal comprehension and that most of the questions in the source books measure low cognitive processes, it can be said that there is a significant deficiency in improving reading skills.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Sönmez, M., & Sönmez, H. (2023). 4.sınıf okuma becerileri kitabının metin ve sorularının incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1): 17-26. doi: 10.55008/te-ad.1207260

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Görüşleri, Problemleri ve Çözüm Önerileri

Preschool Teachers' Views, Problems and Proposed Solutions about Inclusive Education

Necla TUZCUOĞLU^{ID}, Demet AYDIN^{ID}

ÖZ

Amaç: Kapsayıcı eğitim uygulamaları okul öncesi eğitim döneminden itibaren uygulanması önemlidir. Okul öncesi dönemde kapsayıcı eğitime yönelik yapılan araştırmalar ve faaliyetler incelendiğinde bu araştırmaların ve faaliyetlerin yetersiz olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşlerinin, problemlerinin ve çözüm önerilerinin incelenmesidir.

Yöntem ve Araçlar: Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kars ili, Merkez ilçesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından literatür taranarak hazırlanan uzman görüşü alınan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veri seti betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Sonuçlar: Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin bazılarının kendisini kapsayıcı eğitim sürecine yönelik yeterli hissetmediği, yeterli hisseden öğretmenlerin yanlış ve eksik bilgilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturmak için çoğunlukla çocukların bireysel özelliklerine göre etkinlik hazırladığı, materyallerde uyarlamalar yaptığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ortamı oluşturmanın; en çok okul öncesi öğretmenin, ailelerin ve okul müdürünün sorumluluğunda olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sürecinde; bilgi yetersizliğinden, maddi kaynakların yetersizliğinden, paydaşların ilişkilerinden kaynaklı problemler yaşadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni

ABSTRACT

Purpose: Inclusive education practices should be implemented starting from the pre-school education period. It is seen that studies and activities on inclusive education in the preschool period are insufficient. The aim of this study is to examine preschool teachers' views, problems and the solutions they propose about inclusive education.

Method and Materials: Case study, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group consists of preschool teachers working in the central district of Kars province in the 2021-2022 academic year. The data obtained with the semi-structured interview form prepared by the researchers were analyzed by descriptive analysis method and the results were interpreted.

Results: As a result of the research; It was concluded that some of the preschool teachers did not feel sufficient for the inclusive education process, and the teachers who felt sufficient had wrong and incomplete information. To create an inclusive education environment for preschool teachers; It was seen that they mostly stated that it was the responsibility of the preschool teacher, families and the school principal. In the inclusive education process of preschool teachers; It is seen that there are problems arising from the lack of information, inadequacy of financial resources, and the relations of the stakeholders.

Keywords: Inclusive education, preschool education, preschool teacher

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Necla TUZCUOĞLU (Öğretim Üyesi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye)

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

Geliş Tarihi/Received: 17.04.2023

Kabul Tarihi/Accepted: 08.05.2023

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 26.05.2023

GİRİŞ

Kapsayıcı eğitim, tüm çocukların eğitim sürecinde ilgi ve ihtiyaçlarına destek vermek için sürecin ve eğitim kurumlarının düzenlemesini destekleyen bir süreçtir (Eğitimde Reform Girişimi [ERG], 2016). Kapsayıcı eğitimi diğer öğretim yaklaşımlarından ayıranın, öğretmenlerin yaptıklarından çok, sınıftaki farklılıklara nasıl tepki verdikleridir (Florian ve Black-Hawkins, 2011). Kapsayıcı bir okul ortamı; aynı sınıftaki tüm çocukları içeren, uygun bir eğitim programı sunabilen ve her öğrencinin gelişimini takip ederek, öğretmenden destek alabilen, böylece tüm çocukları başarıya ulaştırabilen bir ortamdır (Kasman vd., 2014). Bu düzenlemelerle kapsayıcı eğitim, çocukları farklı gelişim özelliklerine sahip olmalarına ve öğrenme ihtiyaçlarının farkında olarak aynı eğitim ortamında sürece katılmaları, birbirlerine saygı duymaları ve toplumda önemli bir birey olduklarını hissetmelerini sağlamaktadır (Eğitimde Birlikteyiz, 2020). Bu yaklaşım, yalnızca zorluk yaşayan öğrenciler için farklı veya ek bir şey sağlamak yerine, tüm öğrenciler arasındaki farklılıklara yanıt vermek için sınıf ortamında genel olarak mevcut olanı genişletmeye odaklanır (Florian ve Black-Hawkins 2011; Windarsih vd., 2017).

Kapsayıcı eğitim tüm çocukların yüksek nitelikte eğitim alması hedeflemektedir. Bu hedef doğrultusunda öğretmenlerin sınıflarındaki tüm çocuklara etkili bir kapsayıcı eğitim uygulamasını sağlayacak bilgi birikimine ve becerilere sahip olması önemlidir (ERG, 2016). Öğretmenlere kapsayıcı eğitim uygulamalarındaki rolü hakkında önemli bilgilerin verilmesi, öğretmenlerin sınıf içindeki tüm farklılıkların bir zenginlik olduğunu benimsemesini sağlayarak fırsat olarak görülmesine destek verir. (UNESCO, 2009). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ile ilgili bilgilerinin yanı sıra kapsayıcı eğitime yönelik duygu, düşünce ve tutumları da oldukça önemlidir. Öğretmenleriyle olumlu ilişkiler içinde olan çocukların okula devam sağlamama, okula gelmeme, okula ilgi duymama gibi durumları ortaya çıkararak çocukların öğretmenleriyle ve çevresi ile olumsuz iletişim içinde olmasına sebep olmaktadır (Gürkan vd., 2014).

Kapsayıcı eğitim çok boyutlu bir kavramdır ve farklı ülkelerde çeşitli alanlarda farklı şekilde gelişmiştir (Artiles ve Kozleski, 2007). Kapsayıcı eğitim uygulamalarının erken çocukluk eğitim kurumlarından itibaren başlamasının oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Jensen vd., 2010). Kapsayıcı eğitime yönelik erken çocukluk dönemi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde; çok kültürlülük ile ilgili çalışmalar (Buchori ve Dobinson, 2015; Bulut ve Sarıçam, 2016; Husbund, 2018; Ojala, 2010; Özözen Danacı, 2016; Şimşek vd, 2019; Taştekin vd., 2016), kapsayıcı eğitimde özel gereksinimi olan çocuklara yönelik yapılan çalışmalar (Banerji ve Dailey, 1995; Kızılaslan vd., 2021) öne çıkmaktadır. Bu araştırmalarda kapsayıcı eğitimin önemi vurgulanmıştır.

Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen görüşlerini inceleyen çalışmalar incelendiğinde; Ünal ve Aladağ'ın (2020) yaptığı çalışmada 10 sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucu, kapsayıcı eğitim sürecinde ekonomik anlamda ve psikososyal açıdan problemlerle karşılaşan öğretmenler, bu gibi problemleri de diğer öğretmen arkadaşları ile iş birliği içinde olarak ya da hizmet içi kurs programlarına katılarak çözmeye çalıştığını ifade etmişlerdir. Cengiz Şayan (2020) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada kapsayıcı eğitime yönelik öğretmenlerin düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu araştırmada, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi benimsediği, kapsayıcı eğitimin eğitimimizdeki tüm çocuklar için önemli bir uygulama olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erol Sahillioğlu'nun (2020) yaptığı çalışma da bu sonucu desteklemektedir. Bu çalışmada ve yapılan bazı araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin algılarının olumlu olduğunu desteklemektedir (Dağlıoğlu vd., 2017; Watson, 2020)

Alan yazın incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin eğitim uygulamalarını inceleyen, problemlerini ortaya koyan ve çözüm önerilerini belirleyen bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Yalnızca; Kahrıman Pamuk ve Bal (2019) yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin, kapsayıcı eğitimi gerekli gördükleri ancak gelişim alanlarından dil gelişimi süreciyle kapsayıcı eğitim ile ilişki kurma konusunda problem yaşadıkları görülmektedir. Bu sonuç yalnızca gelişim ile ilgili problemi ortaya koymaktadır. Bu sebeple okul öncesi kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarıya ulaşması için öğretmenlerin yaşadığı farklı problemleri ve öğretmenlerin çözüm önerilerini ortaya koyan araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu sebeple bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarını, problemlerini ve yaşadıkları problemlere sundukları çözüm önerilerini inceleyerek alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşlerinin, problemlerinin ve çözüm önerilerinin incelenmesidir. Bu araştırmanın çalışma grubu 15 okul öncesi öğretmeni ile veri toplama aracında yarı

yapılandırılmış görüşme formunda belirtilen 8 soru kapsamında sınırlandırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşlerinin, problemlerinin ve çözüm önerilerinin bilişsel haritasının çıkarılması amacıyla araştırmada nitel durum araştırma deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları nasıl ve niçin gibi sorularını temel alan, araştırmacı durum çalışmasında kontrol edemediği bir olgu ve ya olayı detaylı inceleyerek açıklamaya çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Kars ilinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında görev yapan okul öncesi öğretmenleri arasından kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılarak belirlemiştir. Bu yöntem ile yol, maliyet ve zaman bağlamında araştırmacılara kolaylık sağlanır (Patton, 2014). Araştırmanın çalışma grubu, 15 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluştururken öğretmenlere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve katılım için onayları istenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi kadın okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Tablo 1’de çalışma grubuna ilişkin demografik bilgilerin dağılımı yer almaktadır:

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgilerin dağılımı

Demografik bilgiler	f	
Çalışma Deneyimi	0-2 yıl	2
	2-4 yıl	10
	4-6 yıl	1
	6-8 yıl	1
	8-10 yıl	1
Görev Yapılan Okul Türü	Anasınıfı	9
	Anaokulu	5
	Uygulama Anasınıfı	1
Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi	Lisans	14
	Yüksek Lisans	1
Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Konusunda Eğitim Alma Durumu	Eğitim Almama	15
	Eğitim Alma	0

Tablo 1’de görüldüğü gibi; görüşme yapılan 2 öğretmenin 0-2 yıl, 10 öğretmenin 2-4 yıl, 1 öğretmenin 4-6 yıl, 1 öğretmenin 6-8 yıl, 1 öğretmenin 8-10 yıl çalışma deneyimi bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin 9’u anasınıfında, 5’i anaokulunda, 1’i de uygulama anasınıfında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 14’ü lisans eğitim düzeyine, 1’i de yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbiri daha önce kapsayıcı eğitim konusunda herhangi bir eğitim almamıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan uzmanlar tarafından uzman görüşü ile düzenlemelerin yapıldığı yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Uzmanlar bir özel eğitim, üç okul öncesi eğitimi ve bir ölçme ve değerlendirme alanında görev yapan uzmanlardan olmak üzere toplamda beş kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubunun demografik bilgilerini elde etmek amacıyla demografik bilgi formundan (Çalışma deneyimi, görev yapılan okul türü vb. soruları içeren) yararlanılmıştır. Formda açık uçlu sorular ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan toplam 7 soru bulunmaktadır. 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
Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları	Öğretmen Yeterliliği
	Kapsayıcı Eğitim Ortamı Görüşleri
	Kapsayıcı Eğitim Ortamı İçin Yapılan Çalışmalar
	Öğretmen Sorumlulukları
Kapsayıcı Eğitimde Karşılaşılan Problemler	Paydaşlar
	Maddi Problemler
	Paydaşların İlişkilerinden Kaynaklanan Problemler
Kapsayıcı Eğitimde Karşılaşılan Problemlere Çözüm Önerileri	Bilgi Yetersizliğinden Kaynaklanan Problemler
	Öğretmen Eğitimleri
	Paydaşların İletişimlerinin Güçlendirilmesi
	Paydaşların Bilgilendirilmesi
	Maddi Destek Sağlanması

Araştırma öncesinde ilgili literatür taranarak sorular belirlenmiştir. Bu sorular okul öncesi eğitim alanında çalışan 5 uzman tarafından incelenmiştir. Uzman görüşü sonucundan 1 soru uygun bulunmadığı için formdan çıkartılmıştır. Daha sonra 3 öğretmenle pilot uygulama yapılarak soruların öğretmenler için yeterince açık olma durumu ve bütünlük sağlama durumu kontrol edilmiştir.

Nitel araştırma çalışmalarında geçerliğin ve güvenilirliğin belirlenmesi için üçgenleme, inandırıcılık, güvenilebilirlik, katılımcı onayı, uzman görüşleri vb. şeklinde çalışmalardan yararlanılmaktadır (Başkale, 2016; Merriam, 2013). Bu çalışmada geçerliliğin ve güvenilirliğin; uzman görüşü boyutu ile soru havuzunun oluşturulması ve araştırmanın amacı ile ilgili olma durumu ve verilerin çözümleme süreci ilişkilidir. Katılımcı onay boyutu, görüşme bittikten sonra verilerin özetlenerek katılımcılardan tekrar paylaşılması ve katılımcılardan onay alınması ile gerçekleştirilmiştir. Zengin betimleme boyutu, veri toplama sürecinin detaylı olarak açıklanması sayesinde gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik için veri toplama sürecinde elde edilen kayıtlar 3 araştırmacı tarafından birbirlerinden bağımsız olarak analiz edilmiş buna bağlı olarak kategori ve alt kategorilere ait çözümlemeler kontrol edilmiştir. Bu sayede koordinasyon ve uyum sağlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma öncesinde etik kurallar gereği Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alınmıştır. Daha sonra İstanbul Medeniyet Üniversitesi'nden 07/06/2021 tarihinde 2021/06-09 sayı ile etik kurul izni alınmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere araştırmadan detaylı olarak bahsedilmiş ve öğretmenlerden katılım onayı alınmıştır. Görüşmeler 15 okul öncesi öğretmeniyle çevrimiçi platformlar aracılığıyla yapılmıştır. Bireysel gerçekleştirilen bu görüşmelerde katılımcının onayı alınarak tüm görüşme süreci yazılı, sesli ve görüntülü olmak üzere kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 20-25 dakika sürmüştür. Görüşmenin sonunda araştırmacı katılımcıdan elde ettiği verileri özetleyerek katılımcıdan teyit almış ve veriler farklı araştırmacıların desteği ile analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler, okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamaları, problemleri ve çözüm önerilerine yönelik bilişsel haritalarını oluşturmak üzere içerik analizi yöntemlerinden biri olan betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz; katılımcıların ifade ettiği görüşleri doğrudan alıntı yaparak kullanılan betimsel bir başka ifadeyle tanımlayıcı analizdir (Kümbetoğlu, 2005). Bilişsel haritalamanın genel fikri, bir grup aktörün fikirlerini bir kavramlar ağı ve olası nedensel bağlantılar aracılığıyla grafiksel olarak temsil etmektir (Kpoumié vd., 2017). Bilişsel haritalar kavram haritalarından farklı olarak kullanılan kavramları çok daha kapsamlı anlamlardaki bilgi birimlerini birbiriyle ilişkilendirmek için kullanılmaktadır (Mellado, 1997). Çalışmaya katılanlar Ö1, Ö2, Ö3... Ö15 şeklinde kodlanmıştır. Araştırma kapsamında belirlenen kategoriler ve alt kategoriler frekans ve yüzde olarak belirlenmiş ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Daha sonra bilişsel harita aracılığıyla bu kavramlar ve bağlantılar

temsil edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları üç ana kategoride ele alınmıştır. Bu kategoriler: Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Görüşleri, Kapsayıcı Eğitimde Karşılaşılan Problemler, Kapsayıcı Eğitimde Karşılaşılan Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri şeklinde sıralanmıştır. Bu kategorilerle ilişkili alt kategoriler araştırma verileri doğrultusunda belirlenmiş ve bulgular yarı-yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilere göre analiz edilerek tabloleştirilmiştir.

Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Görüşleri kategorisinde Öğretmen Yeterliliği, Kapsayıcı Eğitim Ortamı Görüşleri, Kapsayıcı Eğitim Ortamı İçin Yapılan Çalışmalar, Öğretmen Sorumlulukları ve Paydaşlar alt kategorilerine yer verilmiştir. Bu alt kategoriler; Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4, Şekil 5'te sunulmaktadır:



Şekil 1. Okul öncesi öğretmenlerinin “Kapsayıcı eğitim konusunda kendinizi yeterli hissediyor musunuz?” sorusuna yönelik bilişsel haritası

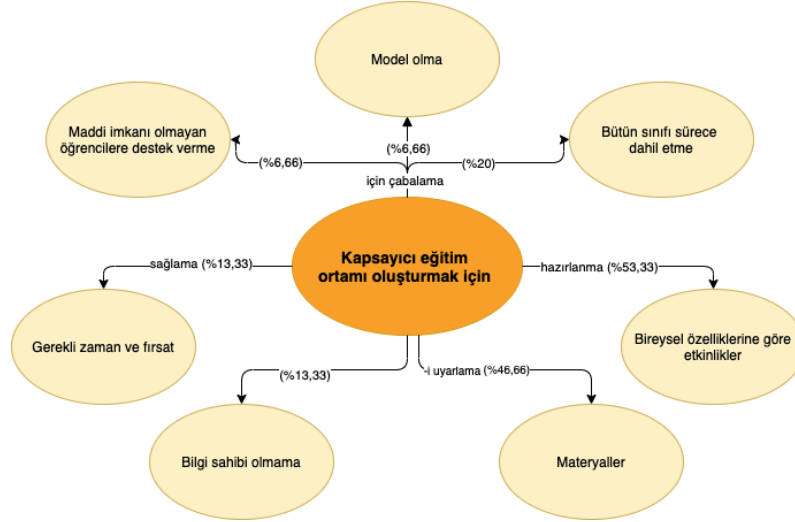
Şekil 1’de okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim yeterliklerine yönelik bilişsel haritası incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin %53,33’ü (n=8) bilgi yetersizliğine bağlı olarak kapsayıcı eğitim konusunda kendilerini yeterli hissetmemektedir. Öğretmenlerin %47,66’sı (n=7) kapsayıcı eğitim konusunda kendisini yeterli hissettiği görülmektedir.



Şekil 2. Okul öncesi öğretmenlerinin “Kapsayıcı eğitim ortamı oluşturmanın mümkün olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna yönelik bilişsel haritası

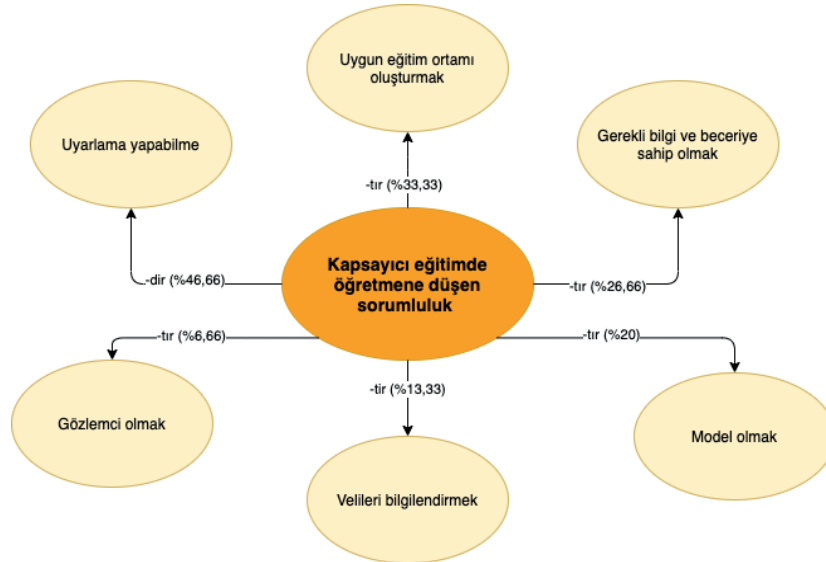
Şekil 2’de okul öncesi öğretmenlerinin “Kapsayıcı eğitim ortamı oluşturmanın mümkün olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna yönelik bilişsel haritası incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin %60’ı (n=9) yeterli sınıf

içi düzenlemelerle, %20'si (n=3) yeterli ekonomik destekle kapsayıcı eğitim ortamı oluşturmanın mümkün olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin %13,33'ü (n=2) var olan şartların olumsuz olmasından dolayı kapsayıcı eğitim ortamının mümkün olmadığını, %6,66'sı (n=1) kapsayıcı eğitim hakkında bilgi sahibi olmadığından kapsayıcı eğitim ortamı oluşturmanın mümkün olup olmadığını bilmediğini ifade etmektedir.



Şekil 3. Okul öncesi öğretmenlerinin "Kapsayıcı eğitim ortamı oluşturmak için neler yapıyorsunuz?" sorusuna yönelik bilişsel haritası

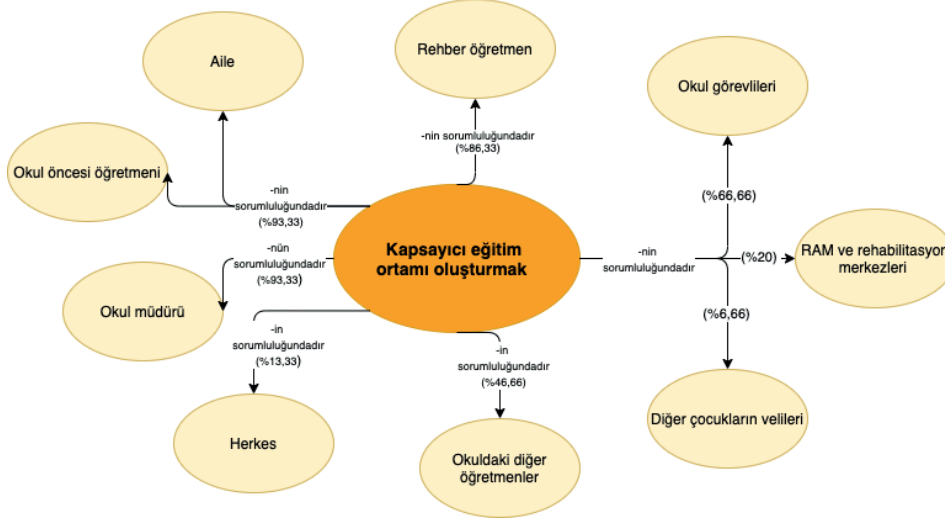
Şekil 3'te okul öncesi öğretmenlerinin "Kapsayıcı eğitim ortamı oluşturmak için neler yapıyorsunuz?" sorusuna yönelik bilişsel haritası incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin %53,33'ünün (n=8) çocukların bireysel özelliklerine göre etkinlik hazırladığı, %46,66'sının (n=5) materyallerde uyarlamalar yaptığı, %20'sinin (n=3) bütün sınıfı sürece dahil etmek için çabaladığı, %13,33'ünün (n=2) çocuklara öğrenme sürecinde gerekli zaman ve fırsat verdiği, %13,33'ünün (n=2) bu konuda bilgi sahibi olmadığı, %6,66'sının (n=1) maddi imkanı olmayan öğrenciyi maddi destek sağlamak için çabaladığı, %6,66'sının (n=1) çocuğa model olmak için çabaladığı görülmektedir.



Şekil 4. Okul öncesi öğretmenlerinin "Sizce kapsayıcı eğitim konusunda öğretmene düşen sorumluluklar nelerdir?" sorusuna yönelik bilişsel haritası

Şekil 4'te okul öncesi öğretmenlerinin "Sizce kapsayıcı eğitim konusunda öğretmene düşen sorumluluklar nelerdir?" sorusuna yönelik bilişsel haritası incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin %46,66'sı (n=7) uyarılama

yapabilme, %33,33'ü (n=5) uygun eğitim ortamı oluşturma, çocukların bireysel özelliklerine göre etkinlik hazırladığı, %46,66'sının (n=5) materyallerde uyarlamalar yaptığı, %26,66'sı (n=4) kapsayıcı eğitim konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olma, %20'sinin (n=3) model olma, %13,33'ü (n=2) velileri bilgilendirme, %6,66'sının (n=1) gözlemci olma sorumluluklarının olduğunu ifade etmektedir.



Şekil 5. Okul öncesi öğretmenlerinin "Sizce kapsayıcı eğitim ortamı oluşturmak kimlerin sorumluluğundadır?" sorusuna yönelik bilişsel haritası

Şekil 5'te okul öncesi öğretmenlerinin "Sizce kapsayıcı eğitim kimlerin sorumluluğundadır?" sorusuna yönelik bilişsel haritası incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin %93,33'ünün (n=14) okul öncesi öğretmeni, ailelerin ve okul müdürünün, %86,33'ünün (n=13) rehber öğretmenin, %66,66'sının (n=10) okul görevlilerinin, %46,66'sının (n=5) okuldaki diğer öğretmenlerin, %20'sinin (n=3) RAM ve rehabilitasyon merkezlerinin, %13,33'ünün (n=2) herkesin, %6,66'sının (n=1) diğer çocukların velilerinin sorumluluğunda olduğunu ifade etmektedir.

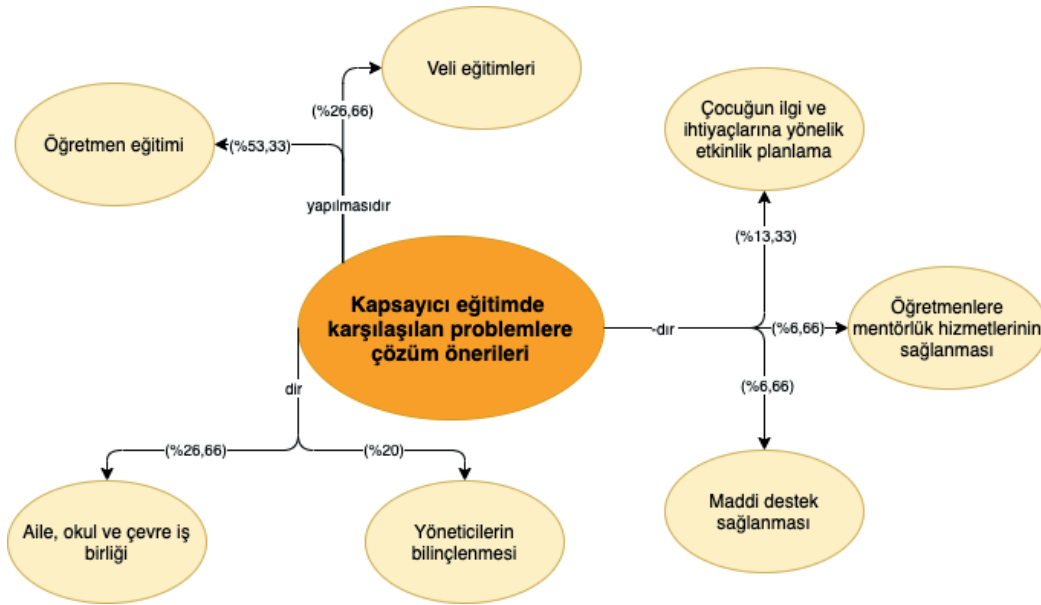
Kapsayıcı Eğitimde Karşılaşılan Problemler kategorisinde; Maddi Problemler, Paydaşların İlişkilerinden Kaynaklanan Problemler ve Bilgi Yetersizliğinden Kaynaklanan Problemler alt kategorilerine yer verilmiştir. Bu alt kategorilere ilişkin bilgiler Şekil 6'da sunulmaktadır:



Şekil 6. Okul öncesi öğretmenlerinin "Kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaştığınız problemler nelerdir?" sorusuna yönelik bilişsel haritası

Şekil 6'da okul öncesi öğretmenlerinin “Sizce kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaştığınız problemler nelerdir?” sorusuna yönelik bilişsel haritası incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin bilgi yetersizliğinden, maddi kaynakların yetersizliğinden, paydaşların ilişkilerinden kaynaklı problemler yaşadığı görülmektedir. Öğretmenlerin %93,33'ü (n=14) bilgi yetersizliğinden kaynaklanan problemlerden kapsayıcı eğitim, %86,66'sı (n=13) uyarılama yapabilme, %80'i (n=12) gelişimsel değerlendirme ile ilgili bilgi yetersizliği problemleriyle karşılaştığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin %86,66'sı (n=13) paydaşların ilişkilerinden kaynaklanan problemlerden aile-öğretmen ilişkisi, %73,33'ü (n=11) okul yöneticileri ile ilgili problemlerle karşılaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin %86,66'sı (n=13) maddi kaynakların yetersizliği ile ilgili problemlerle karşılaştığını ifade etmektedir.

Kapsayıcı Eğitimde Karşılaşılan Problemlere Çözüm Önerileri kategorisinde; Öğretmen Eğitimleri, Paydaşların İletişimlerinin Güçlendirilmesi, Paydaşların Bilgilendirilmesi ve Maddi Destek Sağlanması alt kategorilerine yer verilmiştir. Bu alt kategorilere ilişkin bilgiler Şekil 7'de sunulmaktadır:



Şekil 7. Okul öncesi öğretmenlerinin “Kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaştığınız problemlere çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna yönelik bilişsel haritası

Şekil 7'de okul öncesi öğretmenlerinin “Kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaştığınız problemlere çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna yönelik bilişsel haritası incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin %53,33'ü (n=8) öğretmen eğitimi yapılması, %26,66'sı (n=4) aile, okul ve çevre iş birliğinin sağlanması ve veli eğitimlerinin yapılması, %20'si (n=3) yöneticilerin bilinçlenmesi, %13,33'ü (n=2) çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik etkinlik planlanması, %6,66'sı (n=1) öğretmenlere mentörlük yapılması ve maddi destek sağlanması çözüm önerilerini sunmaktadır.

TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşlerinin, problemlerinin ve çözüm önerilerinin incelenmesidir. Araştırmanın bulguları üç ana kategoride sunulmuştur. Bu kategoriler: Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Görüşleri, Kapsayıcı Eğitimde Karşılaşılan Problemler, Kapsayıcı Eğitimde Karşılaşılan Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri şeklinde sıralanmıştır. Bu kategorilere ilişkin bulgular tartışılmıştır.

Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Görüşleri kategorisinde Öğretmen Yeterliliği, Kapsayıcı Eğitim Ortamı Görüşleri, Kapsayıcı Eğitim Ortamı İçin Yapılan Çalışmalar, Öğretmen Sorumlulukları ve Paydaşlar alt kategorilerine yer verilmiştir. Bu kategori ve alt kategorilerden elde edilen bulgular incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin bazılarının (%53,33'ü, 8 kişi) bilgi yetersizliğine bağlı olarak kapsayıcı eğitim konusunda kendilerini yeterli hissetmediği görülmektedir. Öğretmenlerin bazıları (%47,66'sı, 7 kişi) kapsayıcı eğitim konusunda kendisini yeterli hissetmektedir. Ancak bu

kategorideki diğer bulgular incelendiğinde kapsayıcı eğitim konusunda kendilerini yeterli hisseden öğretmenlerin eksik ve yanlış bilgilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların gelişimi için okulda sunulan çevre ve bu çevrenin düzenlenmesinin öğretmenlerin akademik yeterlilikleri ile doğrudan ilgili olduğu bilinmektedir (Stringer, 2009). Öğretmenlerin yarısından fazlasının kapsayıcı eğitim konusunda kendi yeterli hissetmemesi ve yeterli hissedenlerin de bilgi ve uygulama düzeyinde eksik ve yanlış bilgiye sahip olması bu konuda herhangi bir eğitim almamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sonuç, Pamuk ve Bal'ın (2019) yaptığı öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı sonucunu gösteren çalışmayı desteklemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun yeterli sınıf içi düzenlemelerle, yeterli ekonomik destekle kapsayıcı eğitim ortamı oluşturmanın mümkün olduğunu düşündüğü araştırmanın sonuçları arasındadır. Öğretmenler kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturmak için çocukların bireysel özelliklerine göre etkinlik hazırladığı, materyallerde uyarlamalar yaptığı, bütün sınıfı sürece dahil etmek için çabaladığı, çocuklara öğrenme sürecinde gerekli zaman ve fırsat verdiği, maddi imkânı olmayan öğrenciye maddi destek sağlamak ve model olmak için çabaladıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç, Dağlıoğlu ve diğerlerinin (2017) yaptığı çalışmadaki; çocukların gelişimlerinin gözlenmesi, izlenmesi ve değerlendirilme sürecinde bireysel farklılıklarını belirlemeye yönelik çalışmalar yaptıkları ifade eden çalışmayı desteklemektedir. Ancak öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğretimi bireyselleştirme ve uyarlama yapma konusunda yetersiz olduğunu gösteren araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir (Akalin, 2015; Altun ve Gülben, 2009; Aydın, 2020; Aydın ve Sapsağlam, 2019; Aydın ve Tuğluk, 2020). Bu farklılığın sebebi bu araştırmanın öğretmen görüşlerinden elde edilmesi olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sürecinde; uyarlama yapabilme, uygun eğitim ortamı oluşturma, çocukların bireysel özelliklerine göre etkinlik hazırlama, materyallerde uyarlamalar yapma, kapsayıcı eğitim konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olma, model olma, velileri bilgilendirme, gözlemci olma sorumluluklarının olduğunu ifade etmektedir. Kapsayıcı eğitimin, evrensel nitelikte olmasını sağlamak için eğitim sürecini kapsayıcı eğitim felsefesine uygun olarak gerçekleştirmeyi amaçlayan farklı stratejiler, faaliyetler ve süreçler seti olmasının önemli olduğu bilinmektedir (Stubbs, 2008). Bu sebeple öğretmenlerin farklı stratejiler, faaliyetler ve süreçler ile ilgi kendini sorumlu hissetmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ortamı oluşturmanın; en çok okul öncesi öğretmeni, ailelerin ve okul müdürünün sorumluluğunda olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bunların yanı sıra; rehber öğretmenin, okulu görevlilerinin, okuldaki diğer öğretmenlerin, RAM ve rehabilitasyon merkezlerinin sorumluluğunda olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çok azı (%13,33'ünün, 2 kişi) kapsayıcı eğitimin herkesin sorumluluğunda olduğunu ifade etmiştir. Bir öğretmenin kapsayıcı eğitim ortamı oluşturmanın diğer çocukların velilerinin sorumluluğunda olduğunu düşündüğü görülmektedir. Kapsayıcı eğitimin başarılı olabilmesi için tüm paydaşlar tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Toplumda yaşayan tüm birey ve kurumlar, bütün çocukların kapsayıcı eğitim ortamlarında eğitim almalarından sorumlu olması gerekmektedir (Eğitimde Birlikteyiz, 2020). Öğretmenlerin bu sorumluluğu ağırlıklı olarak kendilerine, ailelere ve okul müdürlerinden görmesi kapsayıcı eğitimin başarılı olabilmesi konusunda engel oluşturmaktadır. Ayrıca aileler ve diğer çocukların aileleri gibi bir ayırım yapılması da kapsayıcı eğitim felsefesi açısından doğru bir yaklaşım olarak görülmemektedir.

Kapsayıcı Eğitimde Karşılaşılan Problemler kategorisinde; Maddi Problemler, Paydaşların İlişkilerinden Kaynaklanan Problemler ve Bilgi Yetersizliğinden Kaynaklanan Problemler alt kategorilerine yer verilmiştir. Bu kategori ve alt kategorilerden elde edilen bulgular incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin bilgi yetersizliğinden, maddi kaynakların yetersizliğinden, paydaşların ilişkilerinden kaynaklı problemler yaşadığı görülmektedir. Öğretmenlerin bilgi yetersizliğinden kaynaklanan problemlerden kapsayıcı eğitim, uyarlama yapabilme, gelişimsel değerlendirme ile ilgili bilgi yetersizliği problemleriyle karşılaştığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin paydaşların ilişkilerinden kaynaklanan problemlerden aile-öğretmen ilişkisi, okul yöneticileri ile ilgili problemlerle karşılaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin maddi kaynakların yetersizliği ile ilgili problemlerle karşılaştığını ifade etmektedir. Bu sonuç Ünal ve Aladağ'ın (2020) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sürecinde ekonomik açıdan problemler yaşadığı sonucu ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sürecinde bilgi yetersizliğinden ve paydaş ilişkilerinden dolayı problem yaşadıkları bilgisi alana katkı sağlamaktadır.

Kapsayıcı Eğitimde Karşılaşılan Problemlere Çözüm Önerileri kategorisinde; Öğretmen Eğitimleri, Paydaşların İletişimlerinin Güçlendirilmesi, Paydaşların Bilgilendirilmesi ve Maddi Destek Sağlanması alt kategorilerine yer verilmiştir. Bu kategori ve alt kategorilere ilişkin bulgular incelendiğinde; okul öncesi öğretmenleri öğretmen eğitimi

yapılması, aile, okul ve çevre iş birliğinin sağlanması ve veli eğitimlerinin yapılması, yöneticilerin bilinçlenmesi, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik etkinlik planlanması, öğretmenlere mentörlük yapılması ve maddi destek sağlanması çözüm önerilerini sunmaktadır. Lemay (2017) yöneticilerin kapsayıcı eğitimde tüm paydaşlarla ilişkileri yönetmede önemli rolünün farkında olacak şekilde bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğini ve bireysel gelişimlerine önem vermeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Pamuk ve Bal (2019) okul öncesi öğretmenlerinin, kapsayıcı eğitim konusu ile ilgili bilgilerini geliştirerek ve uygulamaya fırsat veren eğitimlere ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir. Ünal ve Aladağ'ın (2020) yaptığı çalışmada 10 sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucu, dil gelişiminin desteklenmesi, çocukların ihtiyacına yönelik material sağlanması, öğretmenler için hizmetiçi eğitimlerin planlanması, çocuklar ve ebeveynleri iletişimini arttıracak proje ve çalışmaların yapılması olmak üzere öneriler geliştirilmiştir. Bu çalışma Ünal ve Aladağ'ın (2020) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmadan farklı olarak okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanmıştır. Temel eğitim sürecinde yer alan sınıf öğretmenleri gibi okul öncesi öğretmenlerinin de kapsayıcı eğitim konusunda hizmetiçi eğitim alınmasını çözüm önerisi olarak sunmaktadır. Ayrıca iki kademedede de öğretmenler materyal desteği gibi maddi kaynaklar konusunda destek sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin bazılarının kendisini kapsayıcı eğitim sürecine yönelik yeterli hissetmediği, yeterli hissedenden öğretmenlerin yanlış ve eksik bilgilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun yeterli sınıf içi düzenlemelerle, yeterli ekonomik destekle kapsayıcı eğitim ortamı oluşturmanın mümkün olduğunu düşündüğü araştırmanın sonuçları arasındadır. Öğretmenler kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturmak için çocukların bireysel özelliklerine göre etkinlik hazırladığı, materyallerde uyarlamalar yaptığı, bütün sınıfı sürece dahil etmek için çabaladığı, çocuklara öğrenme sürecinde gerekli zaman ve fırsat verdiği, maddi imkânı olmayan öğrenciye maddi destek sağlamak ve model olmak için çabaladıklarını ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ortamı oluşturmanın; en çok okul öncesi öğretmeni, ailelerin ve okul müdürünün sorumluluğunda olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sürecinde; bilgi yetersizliğinden, maddi kaynakların yetersizliğinden, paydaşların ilişkilerinden kaynaklı problemler yaşadığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu problemlere; öğretmen eğitimleri, paydaşların iletişimlerinin güçlendirilmesi, paydaşların bilgilendirilmesi ve maddi destek sağlanması çözüm önerilerini sundukları bu araştırmanın sonuçlarındandır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda araştırmacılar ve uygulamacılara;

- Kapsayıcı eğitim konusunda okul öncesi öğretmenlerinin bilgi ve yeterliliklerini geliştirecek programların hazırlanması,
- Kapsayıcı eğitim sürecinde paydaşların ilişkilerini güçlendirecek çalışmalara öncelik verilmesi,
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kapsayıcı eğitim sürecinde paydaşlara yönelik bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmalarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi *Özel Eğitim Dergisi*, 16 (03), 215-236.
- Altun, T. Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Artiles, A. J. Kozleski, E. B. (2007). Beyond convictions: Interrogating culture, history, and power in inclusive education. *Language Arts*, 351-358.
- Aydın, D. Sapsağlam, Ö. (2019). "Okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamalarının incelenmesi". EJer Congress 2019 Bildiri Kitabı, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, D. (2020) *Uyarılama Eğitim Programı'nın okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili düşünceleri, tutumları ve endişeleri üzerindeki etkisinin karşılaştırılması*. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Aydın, D.Tuğluk M.N. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde öğretimsel uyarlamalara yer verme düzeylerinin belirlenmesi. *Ulakbilge*, 47. s. 423-433.
- Başkale, Hatice (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, DEUHFED, 9(1), 23-28.
- Banerji, M. Dailey, R. (1995). A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(8), 511-522.
- Buchori, S. Dobinson, T. (2015). Diversity in teaching and learning: practitioners' perspectives in a multicultural early childhood setting in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(1), 71-79.
- Bulut, M. Sarıçam, H. (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 295-322.
- Cengiz Şayan, E. (2020). Kapsayıcı eğitime ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Dağlıoğlu, H. Turupcu Doğan, A. Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor?. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (3) , 883-910
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2016). Türkiye'de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri. <https://www.egitimreformugirisimi.org/kapsayici-egitim-durumu-ve-oneriler/> adresinden 15.12.2020 tarihinde erişildi.
- Eğitimde Birlikteyiz (2020). Aile Eğitimi Rehberi Kapsayıcı Eğitim. http://www.egitimdebirlikteyiz.org/CmsFiles/Materyaller/4/toplum_kilavuzu.pdf adresinden 15.12.2020 tarihinde erişildi.
- Eğitimde Birlikteyiz (2020). Toplum Kılavuzu. <http://www.egitimdebirlikteyiz.org/ContentPage/KapsayiciEgitim> adresinden 30.04.2020 tarihinde erişildi.
- Erol Sahillioğlu, D. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin "kapsayıcı eğitim" kavramına ilişkin algıları: bir metafor analizi çalışması. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(1), 24-41.
- Florian, L. Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Gürkan, G. Koyuncu, F. Şaşmaz, A. Dinçer, M. A. (2014). Temel eğitimin kademelendirilmesi sürecinin izlenmesi. İstanbul: ERG ve TEGV Inclusive Education in Action. <http://www.inclusion-in-action.org/iea/index.php?menuid=25> adresinden 30.04.2020 tarihinde erişildi.
- Husband, T. (2018). Using multicultural picture books to promote racial justice in urban early childhood literacy classrooms. *Urban Education*, 54(8), 1058-1084.
- Jensen, A.S, Broström, S. Hansen, O.H. (2010). Critical perspectives on Danish early childhood education and care: between the technical and the political. *Early Years*, 30(3), pp.243-254.
- Kahriman Pamuk, D. ve Bal, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde çocukların dil gelişim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi, *Millî Eğitim Dergisi Temel Eğitim Özel Sayısı*, 737-754.
- Kasman, N. Kaseng, S. Hanafie, S.H. Daeng, K. (2014). The effectiveness of stimulus to the language acquisition of early age child. *Journal of Language Teaching & Research*, 5(6).
- Kızılaslan, A. Avşar Tuncay, A. Umar, Ç. (2021). Kapsayıcı pedagoji: kaynaştırma öğrencisinin psikopatolojik açıdan analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-26.
- Kpoumié, A. Damart, S. Tsoukiàs, A. (2017). Integrating Cognitive Mapping Analysis into Multi-Criteria Decision Aiding. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01510937/document> adresinden 19. 06. 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Lemay, H. N. (2017). Administrator and Teacher Attitudes Toward Inclusion. (Doctoral Dissertation). East Tennessee State University.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mellado, V. (1997). Preservice teachers' classroom practice and their conceptions of the nature of science. *Science & Education*, 6, 331-354.
- Ojala, M. (2010). Developing multicultural early childhood education in a Finnish context. *International Journal of Child Care and Education Policy*. 4, 13-22.
- Özözen Danacı, M. Eran, N. Çetin, Z. Pınarcık, Ö. Bahtiyar, M. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 3 (2), 73-86.

- Patton, M.Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir) Ankara: Pegem Akademi.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*, Oslo: The Atlas Alliance, sf.27.
- Şimşek, H. Dağıstan, A. Şahin, C. Koçyiğit, E. Dağıstan Yalçinkaya, G. Kart, M. Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ilköğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 177-197.
- Taştekin, E. Bozkurt Yükçü, Ş. İzoğlu, A. Güngör, İ. Işık Uslu, A. Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Journal of Educational Research*, 2(1), 0-0.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.
- Ünal, R. Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları Bağlamında Sorunlar ve Çözüm Önerilerinin İncelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2 (1), 23-42.
- Watson, K. (2020): 'I am big; he is little': interrogating the effects of developmental discourses among children in inclusive early childhood classrooms, *International Journal of Early Years Education*.
- Windarsih, C. Jumiatin, D. Efrizal, E. Sumini, N. Utami, Lo. (2017). Implementasi Pendidikan Anak Usia Dini Inklusif Dikota Cimahi Jawa Barat. *P2m Stkip Siliwangi*, 4(2), 7-11.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı) Ankara: Seçkin.

Preschool Teachers' Views, Problems and Proposed Solutions about Inclusive Education

Necla TUZCUOĞLU , Demet AYDIN 

Introduction and purpose

Inclusive education is a process that supports the regulation of the activities and educational institutions to support the interests and needs of all children in the education process (Eğitimde Reform Girişimi [ERG], 2016). What distinguishes inclusive education from other teaching approaches is how teachers react to differences in the classroom, rather than what they do (Florian & Black-Hawkins, 2011). An inclusive school environment is an environment that includes all children in the same class, can offer an appropriate education program, and can follow the development of each student and receive support from the teacher, thus enabling all children to achieve success (Kasman et al., 2014). With these adaptations, inclusive education ensures that children with different developmental characteristics and learning needs coexist in learning environments, show respect to others, and become valuable members the society (Eğitimde Birlikteyiz, 2020).

This study aims to examine the views, problems, and proposed solutions of preschool teachers about inclusive education. The study group was limited to 15 preschool teachers and the data collection tool consisted of 8 questions in the semi-structured interview form.

Literature Review

Inclusive education is a multidimensional concept and has developed differently in various fields in different countries (Artiles & Kozleski, 2007). It is emphasized to be very important that inclusive education practices start from early childhood education institutions (Jensen et al., 2010). When the studies on the early childhood period for inclusive education are examined it is seen that studies on multiculturalism (Bulut & Sarıçam, 2016; Buchori & Dobinson, 2015; Husbund, 2018; Ojala, 2010; Özözen Danacı, 2016; Şimşek et al., 2019; Taştekin et al., 2016) that provide children with special needs in inclusive education (Banerji & Dailey, 1995; Kızılaslan et al., 2021) stand out. These studies emphasize the importance of inclusive education.

In the study conducted by Ünal and Aladağ (2020), in the interviews with 10 classroom teachers, they stated that students experience economic and psychosocial problems in the inclusive education process, and that they try to solve these problems with the support of their colleagues and the activities of the ministry such as seminars and courses. Cengiz Şayan (2020) aimed to reveal the thoughts of teachers about inclusive education in his study with preschool teachers. In this research, it was concluded that inclusive education is internalized by teachers and that inclusive education is a necessary educational approach for all students in our education system. The study of Erol Sahillioğlu (2020) also supports this result. This study and some studies support that preschool teachers' perceptions of inclusive

education are positive (Dağlıoğlu et al., 2017; Watson, 2020).

Methodology

A qualitative case study design was used in the research to cognitively map the opinions, problems, and solution proposals of preschool teachers about inclusive education. Case studies are a research method that keeps the questions of 'how' and 'why' at the center and enables the researcher to examine in detail a phenomenon or event that he cannot control (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Results, conclusion, and suggestions

As a result of the research, it was concluded that some of the preschool teachers did not feel sufficient for the inclusive education process, and the teachers who felt sufficient had wrong and incomplete information. The study also found that most preschool teachers think that it is possible to create an inclusive education environment with sufficient in-class arrangements and sufficient economic support. Teachers stated that to create an inclusive classroom environment, they prepared activities according to the individual characteristics of the children, made adaptations in the materials, tried to include the whole class in the process, gave the necessary time and opportunity to the children in the learning process, and tried to be a model and provide financial support to the students who had no financial means.

As for creating an inclusive education environment for preschool teachers; they mostly stated that it was the responsibility of the preschool teacher, families, and the school principal. In the inclusive education process of preschool teachers; it is seen that there are problems arising from lack of information, inadequacy of financial resources, and the relations of the stakeholders. Teachers came up with some solutions to these problems such as providing teacher training, strengthening the communication of the stakeholders, informing the stakeholders, and providing financial support.

In line with the results of the research, researchers, and practitioners are recommended to

- Prepare programs that will improve the knowledge and competencies of preschool teachers on inclusive education,
- Give priority to studies that will strengthen the relations of stakeholders in the inclusive education process,
- And it is recommended that The Ministry of National Education disseminates information and organizes awareness-raising activities for stakeholders in the inclusive education process.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Tuzcuoğlu, N. & Aydın, D. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşleri, problemleri ve çözüm önerileri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1): 27-40. doi: 10.55008/te-ad.1284572

Sınıf Öğretmenlerinin Laboratuvar Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi

Evaluation of Classroom Teachers' Attitudes Towards Laboratory Practices

Hanife KESKİN^{ID}, Anıl GÜNEYSU^{ID}

ÖZ

Amaç: Bilim ve teknik alanında yaşanan birçok gelişmenin ilk adımları laboratuvarlarda atılmıştır. İnsanlığın bugünkü geldiği noktada laboratuvarların etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Birçok toplum bu etkililiği göz önünde bulundurarak eğitimin ilk kademelerinden itibaren laboratuvar uygulamalarına yer vermiştir. Bu çalışma, ilköğretim birinci kademede laboratuvar uygulamalarını gerçekleştiren sınıf öğretmenlerinin laboratuvar uygulamalarına yönelik tutumlarını farklı değişkenler açısından ölçmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ayrıca sınıf öğretmenlerinin laboratuvar uygulamalarına yönelik tutumlarında cinsiyetlerinin ve hizmet sürelerinin etkisinin olup olmadığı ortaya koyulmak istenmiştir.

Yöntem ve Araçlar: Araştırma, nicel araştırma desenlerinin özelliklerine göre ele alınmış ve tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örneklem modeli tercih edilmiştir. İzmir ili Menemen ilçesindeki devlet ilkokullarında görev yapan 203 sınıf öğretmenin gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Baltürk (2006) tarafından geliştirilen, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,92 olan "Laboratuvar Tutum Ölçeği" ölçme aracı olarak kullanılmıştır.

Sonuçlar: Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin laboratuvar uygulamalarına yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre tutumda anlamlı bir farklılık saptanırken hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenleri, laboratuvar uygulamaları, tutum.

ABSTRACT

Purpose: The first steps of many developments in the field of science and technology have been taken in laboratories. The influence of laboratories is an undeniable fact at the point where humanity has come today. Many societies have taken this effectiveness into consideration and have included laboratory practices from the first stages of education. This study was carried out in order to measure the attitudes of classroom teachers who perform laboratory practices in the first level of primary education towards laboratory practices in terms of different variables. However, it was aimed to reveal whether gender and length of service had an effect on the attitudes of classroom teachers towards laboratory practices.

Method and Materials: The research was conducted in line with quantitative research patterns and patterned according to the survey design. The study group was determined using the purposeful sampling method and was carried out with the voluntary participation of 203 classroom teachers working in public primary schools in Menemen district of Izmir. The "Laboratory Attitude Scale" developed by Baltürk (2006) with a Cronbach Alpha reliability coefficient of 0.92 was used as a measurement tool.

Results: As a result of the research, it was concluded that the attitudes of classroom teachers towards laboratory practices were positive. While there was a significant difference in attitude according to the gender variable, it was seen that there was no significant difference according to the service time variable.

Keywords: Classroom teachers, laboratory practices, attitude.

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Hanife KESKİN (Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi İzmir, Türkiye)

E-posta/E-mail: hanife.keskin@deu.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 21.02.2023

Kabul Tarihi/Accepted: 20.05.2023

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 29.05.2023

GİRİŞ

Eğitim; bireylerin toplum içerisinde yerlerini alabilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, anlayışları kazanmalarına ve kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan ya da dolaylı olarak yardım etme süreci olarak tanımlanmıştır (TDK, 2022). Eğitim, insanlığın varoluşuyla beraber informal olarak ortaya çıkan ve bugünkü uygarlığın temel taşı oluşturan geliştirme işidir. Formal ve informal olarak yürütülen geleneksel eğitim, dünyadaki modernleşme hareketlerinden payını almıştır. 19. yüzyılda modern eğitimin doğuşuyla beraber sistemli bir şekilde öğretim faaliyetleri yürütülmeye başlanmıştır (Ergün, 2019: 137). Sistemli bir şekilde yürütülmeye başlanan eğitim olgusunun devamlı etkileşim içerisinde olan üç temel ögesi vardır: Bunlar program, öğrenci ve öğretmendir (Genç, 2005: 87).

Öğretmenler, toplumun yetişmiş birey ihtiyacının karşılanmasında ve eğitimin etkili sürdürülmesi noktasında her dönemde ve her toplumda etkisi hissedilen kişiler olmuştur (Yetim ve Göktaş, 2004; 547). Bu sebeple öğretmen yetiştirme birçok medeniyet tarafından ihtimam ile yaklaşılacak konu olmuştur. Her toplumun eğitim sisteminde farklı eğitim kademeleri yer almıştır. Bu eğitim kademelerinden birisi olan ilköğretimin görevi; öğrencilere temel bilgileri, becerileri ve erdemleri kazandırmaktır. İlköğretim kademesinde görev yapacak ve yapmakta olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine dair yeterlilikleri kazanması gerekmektedir.

İlköğretim birinci kademe görevli öğretmenler sınıf öğretmenleridir (Genç, 2005: 88). Ataüenal'a (1994: 11) göre sınıf öğretmeni "gelecek nesillerin çok yönlü alan gelişimini ve yaşam şeklini yönlendiren, onların topluma yönelik tutumlarını biçimlendiren ve üst düzey becerilerinin gelişimini etkileyen kişiler" şeklinde belirtilmiştir (akt. Genç, 2005: 88). Ülkemizde sınıf öğretmeni yetiştirme konusunda son dönemlerde çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Yürütülen bu çalışmaların en önemlileri sınıf öğretmeni yetiştirmeye yön verecek olan öğretmen yetiştirme programlarıdır. 1998, 2007 ve 2018 yıllarında üç adet Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programının (SÖYP) hazırlandığı görülmektedir. Bu üç SÖYP incelendiğinde birleştirilmiş sınıflarda öğretim başta olmak üzere tartışmalı nitelikte birtakım dersler eklenip çıkarılırken, sürekliliğini koruyan temel derslerden biri de: Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları (FBLU) olmuştur (YÖK, 1998; 2007; 2018).

SÖYP'ler, FBLU bağlamında incelendiğinde; 1998 SÖYP içerisinde FBLU'nun "Fen Bilgisi Laboratuvarı" adıyla 4. yarıyılıda okutulan teoriye dayalı haftalık ders saati 2, uygulamalı ders saati 1 ve kredisi 2 olan bir ders olduğu görülmektedir (YÖK, 1998: 20). 2007 SÖYP içerisinde FBLU'nun "Fen ve Teknoloji Laboratuvarı I" ve "Fen ve Teknoloji Laboratuvarı II" adıyla 3 ve 4. yarıyılıda okutulan teoriye dayalı haftalık ders saati 0, uygulamalı ders saati 2 ve kredisi 1 olan iki alan dersi olduğu görülmektedir (YÖK, 2007: 27). 2018 SÖYP içerisinde FBLU'nun "Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları" adıyla 3. yarıyılıda okutulan teoriye dayalı haftalık ders saati 0, uygulamalı ders saati 2 ve kredisi 1 olan bir alan dersi olduğu görülmektedir (YÖK, 2018: 2).

SÖYP'lerde yer alan FBLU; sınıf öğretmen adaylarına Fen bilimleri öğretiminde laboratuvarın amacı ve önemini, laboratuvarında güvenlik kurallarını, bilimsel süreç becerilerini ve nasıl kazandırıldıklarını konu olarak ele almakla birlikte ilköğretilere yönelik laboratuvar deneyleri, deney raporu hazırlama ve deney çalışma yapıları hazırlama gibi becerileri kazandırmayı hedeflemektedir (YÖK, 2018: 7).

Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitiminde aldıkları FBLU derslerinin, hizmet içinde uygulamaları Fen Bilimleri dersi çatısı altında gerçekleşmektedir. Fen Bilimleri dersi; öğrencilere kendi yaşantıları yoluyla yaşam becerilerini, bilimsel süreç becerilerini, mühendislik ve tasarım becerilerini kazandırmayı hedefleyen ve karşılaştığı sorunları çözmeyi bilen, sürdürülebilir kalkınma bilincine sahip, günlük yaşamında karşılaşacağı sorunlara ilişkin temel fen bilgisini kazanmış, güvenli çalışma bilinci olan ve etik konuları gözetken, fen bilimlerine ilgi, merak duyan ve olumlu tutuma sahip bireyler yetiştirilmesini hedefleyen ilköğretim dersi (MEB, 2018: 9).

İlköğretim 3. ve 4. sınıf düzeyinde Fen Bilimleri eğitimi sınıf öğretmenleri vermektedirler (MEB, t.y: 35). Fen Bilimleri dersini almakta olan ilköğretilere, bilişsel olarak somut işlemler dönemindedir. Bu dönemdeki öğrenciler için Fen Bilimleri dersine ait konu ve kazanımların somutlaştırılması önemlidir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında da gelişim düzeyi gözetilerek basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru yönelimlere dikkat edilmesi gereği belirtilmiştir (MEB, 2018: 7). Fen Bilimleri dersinin kapsamına giren konuların somutlaştırılması noktasında Küçükaydın ve Akkanat'ın (2021: 4) da belirttiği gibi karşımıza laboratuvar ve laboratuvar uygulamaları çıkmaktadır.

Laboratuvar en genel tanımıyla gösteri ve deney gibi bilimsel çalışma ve uygulamaların gerçekleştirildiği maksada yönelik özel teçhizatlar ile donatılmış çalışma ortamlarıdır (Karlı, 2015: 15). Bu çalışma ortamlarında gerçekleştirilen laboratuvar uygulamaları da öğrencilerde; gözlem, ölçme, veri toplama, hipotez kurma, değişkenleri test etme, deney yapma gibi becerileri geliştirmekte ve öğrenilenleri somutlaştırmaktadır. Laboratuvar uygulamaları öğrencileri ezber dayalı öğrenmelerden kurtarıp aktif yaşantı ortamı hazırlayarak öğrencinin bilgiyi kendi zihninde yapılandırdığı çalışmalarıdır (Hastürk, 2018: 1).

Öğrencilerin eğitiminde bu kadar etkili olan laboratuvar uygulamaları, ilkökul seviyesinde değerlendirildiğinde ancak iyi bir FBLU eğitimi almış ve olumlu tutum besleyen sınıf öğretmenleriyle etkili olabileceğini söylemekte sakınca yoktur. FBLU'nun SÖYP'de sürekliliğini koruyan bir ders olması sınıf öğretmenin çalışma sahasında yürütecekleri laboratuvar uygulamalarını etkili kılmayı amaçlamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin gerçekleştireceği laboratuvar uygulamalarında öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve devinişsel birtakım davranışların kendi yaşantıları yoluyla kazandırılması hedeflenmektedir. Bu sebeple öğrencilerin laboratuvar uygulamalarına aktif katılımı oldukça önemlidir.

İlkökul seviyesinde kazandırılan bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların, bireylerin sonraki yaşantıları üzerindeki etkililiği bilinmektedir. Bu seviyedeki bireylerin eğitimini üstlenen sınıf öğretmenlerinin; öğretim sürecinde bilgi, beceri ve tutum kazandırma noktasında ana aktör olduğunu vurgulamakta sakınca yoktur. Bu kazanımları sunan öğretmenlerin bilgi ve becerileri kadar tutumları da önemlidir.

Tutum kavramı, bireylerin bir olaya ya da bir davranışa karşı gösterdikleri tepki veya tavırlar olarak ifade edilmektedir ve insanı merkeze alan sosyal bilimlerin üzerinde ihtimam ile durduğu konuların başında yer almaktadır (Çavaş ve Çavaş, 2016: 118). Tutum; çeşitli yönleriyle ortaya konan davranış hakkında önemli bir bilgi aktarıcı olarak ifade edilmektedir. Belirli faaliyetlere yönelik tutumların tespitinin ilgili etkinliğe yönelik başarının da tespit edilmesi noktasında önemli olduğu vurgulanmaktadır (Ekici, 2002: 62).

Sınıf öğretmenlerinin FBLU'ya karşı tutumları derse ve laboratuvar uygulamalarının verimliliğine etki etmektedir. Çavaş ve Çavaş'ın (2016: 118) da belirttiği gibi tutumlar; doğuştan getirilmeyen, doğrudan yaşantı yoluyla veya dolaylı olarak kazanılan tepki ve tavırlar olduğu için sınıf öğretmenlerinin FBLU'ya karşı tutumları, öğrencilerin derse ve uygulamalara yönelik tutumuna etki edecektir. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin FBLU'ya karşı tutumlarının belirlenip değerlendirilmesi önem arz etmektedir.

Literatüre bakıldığında sınıf öğretmenlerinin FBLU'ya karşı tutumlarını konu alan çalışmaların yetersizliği görülmektedir. FBLU'ya karşı tutumların incelendiği çalışmaların son zamanlarda pek yapılmadığı ve yapılmış olan çalışmaların; genellikle fen bilimleri öğretmenleri, biyoloji öğretmenleri ve fizik öğretmenleri ile yapıldığı görülmektedir (Ekici, 2002; Nuhoglu ve Yalçın, 2004; Yıldız, Akpınar ve Ergin, 2006; Baltürk, 2006; Yenice, Balım ve Aydın, 2008; Kaya ve Büyük, 2011; Keskin Geçer, 2018). Literatürde sınıf öğretmenlerinin FBLU'ya yönelik tutumlarını konu edinen çalışmaların yetersizliği ve sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin FBLU'ya yönelik tutumları üzerindeki etkileri göz önünde bulundurularak bu çalışma ortaya konmuştur ve literatüre katkı sunulması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma, nicel araştırma desenlerinin özelliklerine göre ele alınmıştır. İzmir ili Menemen ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı devlet ilkökullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin laboratuvar uygulamalarına yönelik tutumlarının belirlendiği bu araştırma, tarama modeline göre desenlenmiştir. Karasar'ın (2012: 77) ifade ettiğine göre tarama modelleri, geçmiş ya da günümüz fark etmeksizin var olan mevcut durumu olağan şekliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Büyüköztürk ve diğerleri (2019: 184) de tarama araştırmalarını, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin veya beceri, ilgi, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği araştırmalar olarak ifade etmişlerdir. Karasar'ın (2012: 77) da belirttiği gibi bu model araştırmanın öznesini kendi şartları içerisinde, olağan haliyle konu alır ve onları manipüle etmeye yeltenecek hareketlerde bulunmaz. Büyüköztürk ve diğerlerine (2019: 184) göre "Tarama araştırmalarının temel maksadı araştırma konusuyla ilgili mevcut vaziyetin fotoğrafını çekerek bir betimleme işi yapmaktır." Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin laboratuvar uygulamalarına yönelik tutumları ve eğitimine ilişkin görüşlerinin ne olduğu gibi birtakım sorulara cevap arandığı için, durum tespitinin yapılması ve olduğu gibi aktarılması açısından araştırma, betimsel tarama modeline göre desenlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, 2021 – 2022 eğitim öğretim yılı esnasında İzmir ili Menemen ilçesinde MEB'e bağlı devlet ilkokullarında görev alan sınıf öğretmenleridir. Evrenin tamamını çalışmaya katabilmenin güçlüğünden dolayı örneklem alma tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örneklem modeli seçilmiştir. Bu çalışmada ulaşılabileceği ve ölçek uygulamasının yapılması kolay olacak şekilde örneklem seçimi yapılmıştır (Büyüköztürk ve vd., 2019: 95).

Çalışma grubunu İzmir ili Menemen ilçesinde bulunan devlet ilkokullarında hizmet veren 203 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunu meydana getiren sınıf öğretmenlerinin demografik bilgileri tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1: Demografik Bilgiler

Değişkenler		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	37	18,2
	Kadın	166	81,8
	Toplam	203	100
Eğitim düzeyleri	Ön lisans	4	2,0
	Lisans	191	94,1
	Lisansüstü	8	3,9
	Toplam	203	100
Hizmet süreleri	1-10 yıl	23	11,4
	11-15 yıl	49	24,1
	16-20 yıl	77	37,9
	21 yıl ve üzeri	54	26,6
	Toplam	203	100
Yükseköğreniminiz süresince aldığınız laboratuvar eğitimi nasıl değerlendiriyorsunuz?	Kötü	67	33,0
	Orta	102	50,3
	İyi	34	16,7
	Toplam	203	100
Laboratuvar uygulamalarına ilişkin daha önce herhangi bir hizmet içi eğitime katıldınız mı?	Evet	10	4,9
	Hayır	193	95,1
	Toplam	203	100
Sizce sınıf öğretmenlerine laboratuvar uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitim nasıl olmalıdır?	Olmamalı	1	0,5
	Seminer	6	3,0
	Kurs	2	1,0
	Uygulamalı Eğitim	194	95,5
	Toplam	203	100

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri; cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen, eğitim düzeyi değişkeni açısından lisans mezunu, hizmet süresi değişkeni açısından da 16-20 yıl hizmet süresi ağırlıklıdır. Sınıf öğretmenlerinin yalnızca %16,7'lik bir kısmı yükseköğrenimde almış oldukları laboratuvar eğitimi iyi olarak ifade etmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin %95,1'i laboratuvar eğitime yönelik hizmet içi eğitim almadıklarını ifade etmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin, laboratuvar uygulamalarına yönelik düzenlenecek hizmet içi eğitimin ne şekilde olması gerektiğine yönelik verdikleri yanıtlara bakıldığında %95,5'lik bir dilimi uygulamalı eğitim olması gerektiğini düşünmektedirler.

Veri Toplama Araçları

Sınıf öğretmenlerinin laboratuvar uygulamalarına yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunu belirleme maksadıyla ortaya konan bu çalışmada veriler; birinci bölümde araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik değişkenlerin yer aldığı kişisel bilgi formuyla toplanmıştır. Bu formda sınıf öğretmenlerinin; eğitim düzeyi, mesleki hizmet süresi, cinsiyet, çalıştığı okul türü, laboratuvar eğitimi geçmişine dair genel bilgiler ve görüşleriyle ilgili değişkenler yer almaktadır.

İkinci bölümde ise veriler; Baltürk (2006) tarafından geliştirilen “Laboratuvar Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek, 2005 – 2006 öğretim yılında Trabzon’da görev yapmakta olan Fen Bilgisi Öğretmenleri ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Ölçeğin alt faktörleri bulunmamaktadır. Bu Ölçek, 5’li dereceli (1 Tamamen Katılıyorum, 2 Katılıyorum, 3 Kararsızım, 4 Katılmıyorum, 5 Hiç Katılmıyorum) likert tipinde, toplamda 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puan 18 ile 90 – dahil olacak şekilde – aralığındadır. Ölçek uygulamasının ardından elde edilen düşük puanlar, laboratuvara yönelik olumsuz tutumu işaret ederken yüksek puanlar da olumlu tutum gösterildiğini belirtmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0,92 olduğu rapor edilmiştir (Baltürk, 2006: 49). Laboratuvar tutum ölçeğinin, bu çalışma kapsamında toplanan verilerle hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı 0,678 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanma aşamasından önce, araştırmada kullanılacak ölçeği üreten bilim insanı ile gerekli yazışmalar yapılmış ve izinler alınmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi Etik Kurulu ve İzmir Millî Eğitim Müdürlüğü’nden ölçek uygulama izinleri alınmıştır. Araştırmacılar tarafından 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İzmir ili Menemen ilçesinde devlete bağlı ilkokullarda görev yapan toplam 203 sınıf öğretmenin gönüllülük esasına dayalı katılımlarıyla veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden toplanan veriler, araştırmacılar tarafından özenli ve dikkatli bir şekilde incelenerek tamamının yönergelere uygun olarak doldurulduğu belirlenmiştir ve değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırma neticesinde toplanan veriler; analizler uygulanarak çözümlenmiş ve bilimsellik esası doğrultusunda değerlendirilerek raporlanmıştır. Verilerin hem Skewness ve Kurtosis değerleriyle hem de Kolmogorov-Smirnov testi ile normal dağıldığı gözlenmiştir. Verilerin varyans homojenliği de incelenmiş ve homojenlik gösterdiği saptanmıştır. İlk olarak sınıf öğretmenlerinin laboratuvar tutum düzeyleri tanımlayıcı istatistiklerle ele alınmıştır. Ardından cinsiyet değişkeninin laboratuvar tutumları üzerinde anlamlı farklılığa neden olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi; meslekteki hizmet sürelerinin laboratuvar tutumları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığını saptamak içinse tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < ,05$ şeklinde kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın hedefleri doğrultusunda ulaşılan bulgular, tablolar halinde açıklanmıştır.

Tablo 2: Öğretmenlerin tutumlarına etki eden unsurlar

Ölçekte yer alan maddeler		1	2	3	4	5
Okulumuzda fen bilgisi dersinin uygulamalı olarak işlenebilmesi için uygun bir laboratuvar var.	f	9	27	16	43	108
	%	4,4	13,3	7,9	21,2	53,2
Okulumuzdaki fen laboratuvarından istenilen düzeyde yararlanıyorum.	f	1	7	29	55	111
	%	0,5	3,4	14,3	27,1	54,7
Fen bilgisi öğretimi en etkin bir şekilde laboratuvarında yapılabilir.	f	89	76	10	9	19
	%	43,8	37,4	4,9	4,4	9,4
Laboratuvar uygulamaları ve görsel materyaller kullanılarak yapılan fen bilgisi eğitiminin daha kalıcı olduğuna inanıyorum.	f	155	44	0	2	2
	%	76,4	21,7	0	1,0	1,0
Yaptığımız deneylerin yararlı olduğuna inanıyorum.	f	106	77	14	3	3
	%	52,2	37,9	6,9	1,5	1,5
Fen laboratuvarında kullanılan bütün araçları tanıyorum.	f	10	51	79	49	14
	%	4,9	25,1	38,9	24,2	6,9
Fen laboratuvarında kullanılan araç-gerecin nasıl kullanıldığını tam olarak biliyorum.	f	6	54	88	45	10
	%	3,0	26,6	43,3	22,2	4,9
Fen laboratuvarı çalışmalarını planlayıp uygulayabilmek için yeterli bilgi ve deneyime sahip olduğumu düşünüyorum.	f	12	72	69	39	11
	%	5,9	35,5	34,0	19,2	5,4
Fen bilgisi dersinde yapılması gereken deneylerin uygulaması zordur.	f	26	95	39	38	5
	%	12,8	46,8	19,2	18,7	2,5

Fen bilgisi dersinde uygulanan deneylerin çoğunlukla günlük hayattan seçilmediğini düşünüyorum.	f	18	92	59	28	6
	%	8,9	45,3	29,1	13,8	3,0
Fen deneylerinin uygulanabilirliği zayıftır.	f	37	90	40	28	8
	%	18,2	44,3	19,7	13,8	3,9
Sınıf mevcutlarının kalabalık olması öğrenci ve öğretmeni laboratuvar çalışmalarından uzaklaştıran bir faktördür.	f	7	32	15	76	73
	%	3,4	15,8	7,4	37,4	36,0
Laboratuvarın fiziki şartlarının uygun olmaması öğrenci ve öğretmeni laboratuvar çalışmalarından uzaklaştırır.	f	3	21	14	86	79
	%	1,5	10,3	6,9	42,4	38,9
Kendi imkânlarımız ölçüsünde yaptığımız fen laboratuvarı çalışmaları soyut bilgilerin somutlaştırılması bakımından yeterli oluyor.	f	33	94	35	34	7
	%	16,3	46,3	17,2	16,7	3,4
Öğrencilerin başarı notlarını belirlemede laboratuvar çalışmalarını bir kriter olarak alırım.	f	14	75	42	49	23
	%	6,9	36,9	20,7	24,1	11,3
Fen laboratuvarı çalışmalarının bazı tehlikelerinin olması öğrenci ve öğretmeni laboratuvar çalışmalarından uzaklaştıran bir etkidir.	f	25	64	47	58	9
	%	12,3	31,5	23,2	28,6	4,4
Millî Eğitim Bakanlığının laboratuvar uygulamalarını geliştirmeyi amaçlayan hizmet içi kurslarının yararlı olduğuna inanıyorum.	f	42	93	45	16	7
	%	20,7	45,8	22,2	7,9	3,4
Fen laboratuvarı uygulamalarını geliştirmeyi amaçlayan hizmet içi kurslarına katılmak isterim.	f	55	107	27	12	2
	%	27,1	52,7	13,3	5,9	1,0

Çalışma kapsamında sınıf öğretmenlerinin ölçeğe verdiği yanıtlar incelendiğinde – tablo 2’de de görüldüğü gibi – öğretmenlerin, okullarında fen bilgisi dersini uygulamalı olarak işleyebileceği uygun bir laboratuvar bulunup bulunmadığına dair ölçek maddesine %53,2’si hiç katılmıyorum %21,2’si katılmıyorum şeklinde yanıt vermiştir. Öğretmenlerin fen öğretiminde derslerin en etkili işleneceği ortam olarak laboratuvarı gördüklerine dair ölçek maddesine %43,8’i tamamen katılıyorum %37,4’ü katılıyorum şeklinde yanıt vermiştir. Bu bağlamda laboratuvar uygulamaları ile gerçekleştirilen fen eğitiminin daha kalıcı olduğuna dair öğretmen inancı açıkça görülmektedir. Öğretmenlerin “Fen laboratuvarında kullanılan bütün araçları tanıyorum” maddesine vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde %25,1’i “katılmıyorum” %4,9’u “hiç katılmıyorum” şeklinde yanıtlarken %38,9’u kararsız %6,9’u “tamamen katılıyorum” %24,2’si de “katılıyorum” olarak yanıtlamıştır. Bu maddeye verilen yanıtlar sınıf öğretmenlerinin laboratuvarında kullanılan araçlara dair bilgi eksikliğinin olabileceğini düşündürmektedir. Öğretmenlerin fen deneylerinin uygulamasının zor olduğuna dair ölçek maddesine %12,8’i tamamen katılıyorum %46,8’i katılıyorum şeklinde yanıt vermiştir. Öğretmenlerin, fen bilgisi deney uygulamalarını zor bulduğu düşünülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin; sınıf mevcudunun kalabalık oluşu, laboratuvarların fiziki şartlarının uygun olmaması ve bazı deneylerin tehlike barındırması gibi sebeplerle, kendileri ve öğrencilerini laboratuvar uygulamalarından uzaklaştırmakta oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu MEB’in laboratuvar uygulamalarını geliştirmeyi amaçlayan hizmet içi kurslarının yararlı olacağını düşünmekte ve bu amaçla tertiplenen hizmet içi eğitimlere katılmak istemektedir.

Çalışma kapsamında uygulanan laboratuvar tutum ölçeğinde en düşük alınabilecek puan 18, en yüksek alınabilecek puan 90’dır. Ölçekten alınan yüksek puan sınıf öğretmenlerinin laboratuvar uygulamalarına karşı olumlu tutumların olduğunu işaret etmektedir. Ölçeğin uygulandığı örnekleme ilişkin istatistikî verilere tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3: Sınıf öğretmenlerinin laboratuvar uygulamalarına yönelik tutum düzeyleri

	N	Min	Max	M	ss	Kurtosis	Skewness
SNÖ FBLU’ya Yönelik Tutumları	203	39,00	77,00	57,695	7,14	-0,375	0,066

Sınıf öğretmenlerinin laboratuvar tutumlarını ölçmeye ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları en düşük 39; en yüksek 77 puan hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ortalama puanı 57,695’tür ve hesaplanan bu puanın ölçeğin orta puan değeri 54’ün üzerinde olması, sınıf öğretmenlerinin laboratuvar uygulamalarına yönelik olumlu bir tutuma sahip olduklarını düşündürmektedir.

Bu çalışmada grupların normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Normallik için Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiştir. Skewness 0,066 olarak Kurtosis ise - 0,375 olarak bulunmuştur. Kurtosis ve Skewness

değerlerinin normal kabul edilmesi için – 1.5 ile +1.5 şeklinde olması gerekmektedir (Tabachnick and Fidell, 2013). Değerler bu aralıkta yer aldığı için normal dağılım göstermektedir.

Normal dağıldığı saptanan sınıf öğretmenlerinin laboratuvar uygulamalarına yönelik tutumlarında katılımcıların cinsiyet değişkenine ilişkin farklılaşma durumunu belirleme maksadıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi sonuçlarına tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4: Sınıf öğretmenlerinin laboratuvar uygulamalarına yönelik tutum düzeyleri

Cinsiyet	N	M	SS	sd	t	p
Kadın	166	57,445	6,71363	201	2,215	0,028
Erkek	37	60,297	8,56305			

Tablo 4 incelendiğinde kadın sınıf öğretmenlerinin tutum puanları ortalamasının 57,445 erkek sınıf öğretmenlerinin ortalama tutum puanlarının 60,297 olduğu hesaplanmıştır. Erkek ve kadın sınıf öğretmenlerinin ortalama tutum puanları arasındaki bu farklılığın istatistiksel olarak anlam ifade ettiği görülmektedir ($t=2.215, p<.05$).

Sınıf öğretmenlerinin hizmet süreleri değişkeni 4 kategoriye ayrılmıştır. Bu değişken kapsamında laboratuvar uygulamalarına ilişkin tutumlarındaki farklılaşmayı belirlemek için hesaplanan ANOVA testi sonucu Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: ANOVA testi sonuçları

Hizmet Süresi	N	M	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1-10 yıl	23	57,21	5,830	Gruplar arası	29,319	3	9,773	0,189	0,904
11-15 yıl	49	58,51	7,697						
16-20 yıl	77	57,97	7,220	Gruplar içi	10293,439	199	51,726		
21+ yıl	54	57,77	7,189						
Toplam	203	57,96	7,148	Toplam	10322,759	202			

Tablo 5’e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin laboratuvar uygulamalarına yönelik tutumları hizmet süresi değişkenine göre değişim durumunu belirleme maksadıyla uygulanan ANOVA Testi sonuçlarına bakıldığında, hizmet süresi değişkeni ile üretim ($F(3,199) = ,189; p>.05$), laboratuvar tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Alan yazın incelendiğinde fen bilimlerine yönelik birçok kavramın temellerinin atıldığı ve geliştirildiği ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin laboratuvar uygulamalarına ilişkin tutumlara yeterince ilgi gösterilmediği görülmüştür. Sınıf öğretmenleri, uzmanlıkları çerçevesinde eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmekte ve bu faaliyetlerle öğrencilere bilgi, beceri, davranış ve tutum kazandırmaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde laboratuvar uygulamalarını ne derece önemli buldukları, fen eğitiminde öğretilmesi hedeflenen bilgileri laboratuvarlarda uygulayarak işe koşup koşmadıkları, FBLU’yu ne derece önemli bulduklarıyla ilişkilidir. Bu kapsamda, ilkokulda temel derslere ait öğretim programlarının sahaya taşınmasını sağlayan sınıf öğretmenlerinin tutumları oldukça önemlidir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin laboratuvar uygulamalarına yönelik tutumları üzerinde cinsiyet ve hizmet süresi gibi değişkenlerin anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmek istenmiştir.

Araştırma sonucunda belirlenen değişkenler doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin FBLU’ya yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde erkek sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin laboratuvar uygulamalarına yönelik tutumlarını konu edinen çalışmalar bulunmamaktadır. Çalışmaların yoğunlukla Fen Bilimleri öğretmenleriyle gerçekleştirildiği görülmektedir (Öğütçüoğlu, 2022; Gündoğan, 2022; Keskin Geçer, 2018; Kesgin, 2017; Baltürk, 2006). Baltürk’ün (2006) çalışmasında cinsiyet değişkenine bakıldığında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Keskin Geçer' in (2018) çalışmasında da erkek öğretmenler, lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Keskin Geçer (2018) çalışmasında bu durumun kadın öğretmenlerin, erkek meslektaşları kadar sistemli bir yaklaşımdan ziyade daha yumuşak bir görünüm sergilemesinden kaynaklandığını ifade etmektedir. Bu durumun yumuşak görünümünden ziyade erkeklerin risk alabilen ve kendine güvenen bir yapıda olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Laboratuvar ortamında oluşabilecek risklerden çekinmeyen ve kendine güvenen öğretmenlerin FBLU'ya olumlu tutum besleyeceği düşünülmektedir. Çabuk ve Araç'ın (2013: 28) yaptığı bir çalışmada da erkeklerin kendilerine güvenme ve risk alma konusunda kadınlara göre daha iyi olduğu belirtilmiştir. Cinsiyet değişkenine bağlı bu farklılığın nedenini araştırmaya yönelik çalışmaların yapılması tarafımızca önerilmektedir.

FBLU tutumlarında hizmet süresi değişkeni açısından yapılan değerlendirmede de anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Keskin Geçer (2018) de hizmet süresi değişkenine bağlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Hizmet süresine göre anlamlı bir farklılığın görülmemesi sınıf öğretmenlerinin genel olarak olumlu bakış açısına sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ölçeğin her maddesi öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda ele alınmıştır. Değerlendirmeler sonucunda sınıf öğretmenlerinin laboratuvar uygulamalarına yönelik olumlu tutum gösterdikleri gözlemlenirken okulların büyük çoğunluğunda laboratuvarların olmadığı, olanlarında yeterli nitelikte olmadığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri "Okulumuzda fen bilgisi dersinin uygulamalı olarak işlenebilmesi için uygun bir laboratuvar var." sorusuna %53,2'si hiç katılmıyorum %21,2'si katılmıyorum şeklinde yanıt vermiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bölümü, okullarındaki laboratuvar imkanlarının yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada okullarda bulunan laboratuvar imkanlarında gerekli iyileştirmelerin sağlanmasının, yürütülen eğitim hizmetlerine doğrudan olumlu bir etki sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, yalnızca %16,7'lik bir kısmı yükseköğretimde almış oldukları laboratuvar eğitimini iyi, %33,0'ü kötü, %50,3'ü orta olarak değerlendirmektedir. Bu oran aktif olarak hizmet veren öğretmenlerin yükseköğretimde almış oldukları laboratuvar eğitimlerini, yeterli bulmadıklarını göstermektedir. Bu noktada özellikle mevcut SÖYP güncellemelerinde ya da yeni tasarlanacak SÖYP'lerde FBLU'da niteliklerin artırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca aktif olarak hizmet vermekte olan sınıf öğretmenlerinin mesleki güncelliklerini sağlamayı amaç edinen hizmet içi eğitimlerde laboratuvar uygulamalarına yönelik bir çalışma yürütülüp yürütülmediğini saptamak için sınıf öğretmenlerine yöneltilen "Laboratuvar uygulamalarına ilişkin daha önce herhangi bir hizmet içi eğitime katıldınız mı?" sorusuna öğretmenlerin %95,1'i "hayır" yanıtını vererek hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Bu noktada birçok dersin ve kavramın temellerinin atıldığı ilkokulda temel derslerde görevli olan sınıf öğretmenlerinin, laboratuvar eğitimi özelinde gerek yükseköğretimde çeşitli yönlerden eksik kalan yönlerini gerek yeni ortaya çıkan gelişmeleri yakalayabilmesini sağlayan hizmet içi eğitimleri almasının oldukça önemli olduğunu söylemekte sakınca yoktur. Bu hizmet içi eğitimin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğini sınıf öğretmenlerine "Sizce sınıf öğretmenlerine laboratuvar uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitim nasıl olmalıdır?" sorusuyla yönelttiğimizde öğretmenlerin %95,5'lik çok büyük bir dilimi uygulamalı eğitim olarak gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları bağlamında sınıf öğretmenlerine hizmet içi uygulamalı laboratuvar eğitimlerinin verilmesi önerilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin FBLU'ya yönelik olumlu tutumları, yürütülecek fen bilimleri eğitiminin kalitesini olumlu yönde etkileyecektir. Bireylerin fen bilimleri ve laboratuvar uygulamalarına olumlu tutum besleme ve ilgi duyma noktasında öncelikle öğretmenlerin bunlara karşı olumlu tutum geliştirmeleri gerekmektedir. FBLU'ya geliştirilecek olumlu tutumların fen bilimlerine yönelik önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde FBLU eğitiminin daha etkin işler hale getirilmesi, okullardaki laboratuvarların fiziki şartlarının düzenlenmesi, mevcut olarak görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitimlerin verilmesi ve bu eğitimlerin uygulamalı olarak gerçekleştirilmesi tutumları olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ataunal, A. (1994). *Türkiye'de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu (1923-1994)*, MEB Yükseköğretim Genel Müdürlüğü Yayını, Ankara.
- Baltürk, M. (2006). *Fen Bilgisi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Kullanımında Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Öneriler (Trabzon İli Örneği)*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çabuk, S. ve Araç, S. K. (2013). Psikografik Bir Pazar Bölümlendirme Değişkeni Olarak Cinsiyet Kimliği: Tüketim Araştırmalarında Cinsiyet Kimliği Kavramının İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2): 27-40.
- Çavaş, B. ve Çavaş, P.H. (2016). "Duyuşsal Özellikler". *Fen Bilimleri Öğretimi*. ed. Şengül S. Anagün ve Nil Duban. Ankara: Anı Yayınları.
- Ekici, G. (2002). Biyoloji öğretmenlerinin lavaratuar dersine yönelik tutum ölçeği (BÖLDYTÖ). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).
- Ergün, M. (2019). "Dünyada Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi". *Eğitim Tarihi*. ed. Mehmet Şişman. 136-161. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Genç, S. Z. (2005). Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Meselemiz. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (11), 86-99. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2772/37078>
- Gündoğan, P. (2022). *Pandemi sürecinde öğretmen adaylarının fen öğretimi Laboratuvar Uygulamaları-1 dersine yönelik çalışmalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Hastürk G. (2018). "Fen Bilimleri Laboratuvarının Genel Amaçları ve Laboratuvar Uygulamaları Gereken Genel Kurallar". *Teorik Bilgiler Işığında Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları*. ed. Gamze Hastürk. Ankara: Pegem Yayınları.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karlı F. (2015). "Laboratuvar Nedir ve Yaklaşımları Nelerdir?". *Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları I-II*. ed. Fethiye Karlı ve Çiğdem Şahin. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kaya, H. ve Büyük, U. (2011). Fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlikleri. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 27(1): 126-134.
- Kesgin, E. (2017). *Fen eğitiminde laboratuvar uygulamalarının öğrenci ve öğretmen perspektifinden değerlendirilmesi ve karşılaştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Keskin Geçer, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmenlerinin laboratuvar uygulamaları ile ilgili yeterlilikleri, tutumları ve karşılaşılan problemler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Küçükaydın M. A. ve Akkanat Ç. (2021). "Etkinlik Temelli Fen Öğretimi Nedir?". *Etkinliklerle İlkokulda Fen Öğretimi*. ed. Menşure Alkış Küçükaydın ve Çiğdem Akkanat. Ankara: Pegem Yayınları.
- MEB. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (t.y). *Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları*. Ankara: MEB.
- Nuhoğlu, H. ve Yalçın, N., "Fizik Laboratuvarına Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarının Fizik Laboratuvarına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi" *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 5(2), 317-327, 2004.
- Öğütçüoğlu, B. (2022). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının laboratuvar uygulamaları, deney raporları ve vee diyagramları ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.
- Yenice, N., Balım, A. G. ve Aydın, G. (2008). Biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar dersine yönelik tutumları ve teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 469-484.
- Yetim, A. A. ve Göktaş, Z., Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 2004. 12(2), 541-550.
- Yıldız, E., Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin fen deneylerinin amaçlarına yönelik tutumları. *Journal of Turkish Science Education*, 3(2), 2-18.
- YÖK. (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı*. Ankara: YÖK.
- YÖK. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı*. Ankara: YÖK.
- YÖK. (2018). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı*. Ankara: YÖK.

Evaluation Of Classroom Teachers' Attitudes Towards Laboratory Practices

Hanife KESKİN^{id}, Anıl GÜNEYSU^{id}

Introduction and purpose

The teacher is the one who shapes the attitudes of future generations towards society. The Science Laboratory Practices (SLP) courses taken by classroom teachers during the pre-service training are carried out under the roof of the Science course. Elementary school students who take the Science course are in the period of cognitively tangible processes. For the students in this semester, it is important to concretize the subjects and achievements of the Science course. Laboratory practices are important in terms of concretizing the subjects within the scope of the Science course.

When laboratory practices, which are so effective in the education of students, are evaluated at the primary school level, it is not wrong to say that they can only be effective with classroom teachers who have received a good SLP education and have a positive attitude. The effectiveness of the knowledge, skills, attitudes and habits gained at the primary school level on the later lives of individuals is known. Classroom teachers who undertake the education of individuals at this level; There is no harm in emphasizing that it is the main actor in terms of gaining knowledge, skills and attitudes in the teaching process. The attitudes of the teachers who present these achievements are as important as their knowledge and skills.

The attitudes of classroom teachers towards SLP affect the efficiency of the lesson and laboratory practices. The attitudes of classroom teachers towards SLP will have an impact on the attitude of students towards the lesson and practices. For this reason, it is important to determine and evaluate the attitudes of classroom teachers towards SLP.

Methodology

The research is handled according to the characteristics of quantitative research designs. This research, in which the attitudes of classroom teachers working in public primary schools affiliated to the Ministry of National Education in Menemen district of İzmir province were determined towards laboratory practices, was patterned according to the descriptive survey model.

The population of the study is the classroom teachers working in the public schools affiliated to the Ministry of National Education in Menemen district of İzmir province during the 2021-2022 academic year. In the selection of the study group of the study, appropriate sampling model was preferred among the purposeful sampling methods. The study group consisted of 203 classroom teachers working in public primary schools in Menemen district of İzmir province.

In this study, which was put forward in order to determine the level of attitudes of classroom teachers towards laboratory practices, the data were collected with the personal information form containing demographic variables and the "Laboratory Attitude Scale" developed by Balturk (2006).

With the data collected in the study, firstly, the laboratory attitude levels of the classroom teachers were discussed with descriptive statistics. Independent groups t-test was applied to determine whether the gender variable caused significant differences in laboratory attitudes; One-way analysis of variance (ANOVA) test was used to determine whether the length of service in the profession caused a significant difference in laboratory attitudes. In all analyses, the significance level was accepted as $p < .05$.

Results, conclusion and suggestions

In line with the variables determined as a result of the research, it was seen that classroom teachers had a positive attitude towards SLP. When evaluated in terms of gender variable, a significant difference was seen in favor of male classroom teachers. In the evaluation in terms of service time, it was found that there was no significant difference. The fact that there was no significant difference according to the length of service is thought to be due to the fact that the classroom teachers have a generally positive perspective.

As a result of the evaluations, it was observed that the classroom teachers showed a positive attitude towards laboratory practices, and it was stated by the teachers that there were no laboratories in the majority of the schools and that the ones were not adequate. 74.4% of the classroom teachers who participated in the study answered “I do not agree at all” and “I disagree” to the question “There is a suitable laboratory in our school for the practical processing of science lessons.” As it can be understood from these findings, most of the classroom teachers who participated in the study stated that the laboratory facilities in their schools were insufficient. At this point, it is thought that necessary improvements in the laboratory facilities in the schools will have a direct positive effect on the educational services carried out.

Only 16.7% of the classroom teachers participating in the study evaluated the laboratory training they received in higher education as “good”, 33.0% as “bad” and 50.3% as “medium”. This rate shows that the laboratory training received by the teachers who are actively serving in higher education is not sufficient. At this point, it is thought that it will be useful to increase the qualifications in FBLU especially in existing Classroom Teacher Training Program (CTTP) updates or newly designed CTTPs. In addition, in order to determine whether a study on laboratory practices is carried out on in-service trainings aiming at ensuring the professional up-to-dateness of classroom teachers who are actively serving, 95.1% of teachers were asked the question “Have you participated in any in-service training on laboratory practices before?” They answered “no” and stated that they did not receive in-service training. At this point, it is not wrong to say that it is very important that the classroom teachers in charge of the basic courses in primary school, where the foundations of many courses and concepts are laid, receive in-service training that enables them to notice the deficiencies in various aspects of higher education and to catch up with the new developments in laboratory education. When we asked the classroom teachers how this in-service training should be carried out with the question “How do you think the in-service training for laboratory practices should be for classroom teachers?”, they stated that 95.5% of the teachers should be included in practical training.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Keskin, H. & Güneysu, A. (2023). Sınıf öğretmenlerinin laboratuvar uygulamalarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1): 41-51. doi: 10.55008/te-ad.1254476