

ULUSLARARASI

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ

■ International Journal of Early Childhood Education Studies-IJECES

Şubat Dönemi Cilt: 6 Sayı: 1 Yıl: 2021

www.hku.edu.tr
GAZİANTEP



ULUSLARARASI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDIES- IJECES
Cilt/Vol: 6 Sayı/No:1

Sahibi / Owner

Prof.Dr. Nilüfer Darıca
(Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına İmtiyaz Sahibi ve Editör)

Editörler / Editors

Nilüfer Darıca (Baş Editör / Editor in Chief)
Şermin Metin
Ebru Hasibe Tanju Aslısen
Halil Uzun

Yazı İşleri Sorumlusu / Editorial Office

Şule Kavak
Zerrin Mercan
Sakine Hakkoymaz
Neşe Uygun
Mihriban Özcan
Büşra Bilir

Mizanpaj Editörü

Şule Kavak

Yayın Kurulu/ Editorial Board

Nilüfer Darıca, Şener Büyüköztürk,
Yaşar Özbay, Şermin Metin

Danışma Kurulu / Advisory Board

Dr.Susan Matoba Adler, University of Hawaii, USA
Dr.Will Parnel, University of Portland State, USA
Dr.Betty Liebovich, Goldsmiths University of London,
Dr.Jeanness Iorio,Janice Kroeger, Kent State University, USA
I-Fang Lee, University of Newcastle, Australia.
Theodora Lightfoot Rueda, Interdisciplinary Institute for Research in the Social Sciences and Education, USA
Ruth Peach, National Louis University, USA
Dr.Yaşar Özbay, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr.Neriman Aral, Ankara Üniversitesi, TR
Dr.Mübeccel Gönen, Hacettepe Üniversitesi, TR
Dr.Esra Ömeroğlu, Gazi Üniversitesi, TR
Dr.Yasemin Aydoğan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, TR
Dr.Gelengül Haktanır, Ankara Üniversitesi, TR
Dr.Arzu Özyürek, Karabük Üniversitesi, TR
Dr.Dilek Acer, Ankara Üniversitesi, TR
Dr.Gülümser Akduman, Gazi Üniversitesi, TR
Dr. Ender Durualp, Ankara Üniversitesi, TR
Dr.Şermin Metin, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Latife Özaydın, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Selvinaz Saçan, Adnan Menderes Üniversitesi, TR
Dr. Halil Uzun, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, TR

Yazışma ve İnternet Adresi / Mailing Address and Web-site

E-mail: ijeces@hku.edu.tr

Web : <http://dergipark.gov.tr/ijeces>

İletişim / Contact

Tel: 0 312 6000112 Fax: 0 312 6000113

Adres: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Havaalani Yolu Üzeri, 27410
Şahinbey/ Gaziantep

ULUSLARARASI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDIES- IJECES

Cilt/Vol:6 Sayı/No:1

Araştırma Makaleleri / Research Articles

“Simetri” Kavramına Yönelik Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Algıları
Preschool Teachers’ and Pre-service Preschool Teachers’ Perception Regarding the Concept of “Symmetry”
Tuğba ÖÇAL, Mehmet Fatih ÖÇAL
Sayfa (Pages) : 1-10

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Ana Dil Değişkeni Açısından İncelenmesi
Examination of Preschool Children’s School Readiness Levels in Terms of Native Language Variable
Emin YORGUN , Ramazan SAK
Sayfa (Pages) : 11-32

Öğretmen Adayları Kapsayıcı Eğitim Hakkında Ne Düşünüyor?
What Do Prospective Teachers Think About Inclusive Education
Fatma AKBULUT , Nurdan YILMAZ , Aşlı KARAKOÇ , İrem Miray ERCİYAS , Ezgi AKŞİN YAVUZ
Sayfa (Pages) : 33-52

Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimde Mizaha İlişkin Görüşleri
Teachers' Views on Humor in Preschool Education
Demet GÜLTEKİN, İlkay ULUTAŞ
Sayfa (Pages) : 53-70

| Research Article \ Araştırma Makalesi |

“Simetri” Kavramına Yönelik Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Algıları¹

Preschool Teachers’ and Pre-service Preschool Teachers’ Perception Regarding the Concept of “Symmetry”

Tuğba ÖÇAL² Mehmet Fatih ÖÇAL³

• *Geliş Tarihi:* 20 Nis. 2020

• *Kabul Tarihi:* 12 Eki. 2020

• *Yayın Tarihi:* 28 Şub. 2021

To cite this article: Öçal, T., Öçal, M.F. (2021). “Simetri” Kavramına Yönelik Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Algıları, Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 6:1, 1-10. **DOI:** 10.37754/ 723454.2021.611

Öz

Erken çocuklukta matematik eğitimi yıllar geçtikçe daha çok önem kazanmaktadır. Simetri kavramı matematik içerisinde önemli bir yere sahip olup geometri, olasılık, problem çözme, cebir gibi alanlar arasında bağlantı kurmada etkilidir. Simetri kavramı okul öncesi dönemde üzerinde durulan bir kavram olmamasına rağmen eş olma ve eşleme becerisi önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenleri ve adaylarının simetriye ilişkin algılarının belirlenmesidir. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına uygun olarak gerçekleştirilmiş olup, kolay ulaşılabilir örneklem seçme yöntemi ile katılımcılar çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmada 14 okul öncesi öğretmeni ile 62 öğretmen adayı yer almıştır. Veri toplamak için araştırmacıların hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun içeriğinde katılımcılardan simetri kavramını çizerek ve yazarak anlatmaları ve simetri kavramını içeren bir hikâye yazmaları istenmiştir. Veriler, içerik analizi yöntemine uygun olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulguları katılımcıların simetri kavramına ilişkin sınırlı bilgi birikimine sahip olduğunu göstermiştir. Katılımcıların simetriye ilişkin gösterimlerinde genellikle dikey simetriyi kullandıkları ve simetri türü olarak da yansıma simetrisini kullandıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Simetri, okul öncesi öğretmeni, okul öncesi öğretmen adayı, algı.

Abstract

Early childhood mathematics education has become more important over the years. The concept of symmetry has an important place in mathematics and is effective in establishing connections between fields such as geometry, probability, problem solving, and algebra. Although symmetry concept is not a concept that is emphasized in preschool period, but the skill of being similar and matching has an important place. In this respect, the aim of this study was to determine the perceptions of in-service and pre-service preschool teachers regarding the concept of symmetry. This present study was carried appropriate to case study, which is a qualitative research method, and the participants were included in the study with convenience sampling method. The study included 14 in-service and 62 pre-service preschool teachers. A semi-structured interview form formed by the researchers was used for collecting data. Participants were asked to explain the concept of symmetry by writing and drawing, and besides by writing a story containing the concept of symmetry. The data were assessed with the content analysis method. The findings showed that the participants had limited

¹ Bu çalışma 26-28 Eylül 2019 tarihlerinde Uluslararası Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, tocal@agri.edu.tr

³ Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, mocal@agri.edu.tr

understanding about the concept of symmetry. In their symmetry representations, it was determined that they generally use vertical symmetry as well as reflection symmetry as the type of symmetry.

Key Words: symmetry, preschool teacher, pre-service preschool teacher, perception.

Giriş

Aristoteles; matematiği düzen, simetri ve limitleri ortaya koyan ve bunların en muhteşem formudur şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımda da değinildiği gibi simetri matematiğin doğası itibariyle dikkat çekmektedir. Ayrıca matematikte ele alınan konular içerisinde simetri kavramı yer almakta olup geometri, olasılık, problem çözme, cebir gibi alanlar arasında bağlantı kurmada etkilidir (Allendoerfer, 1969). Simetri kavramıyla ilgili alan yazında farklı yaş gruplarında (Bulf, 2008; Hoyles ve Healy, 1997; Küchemann, 1981; Xistouri, 2007; Zaslavsky, 1994) ya da öğretmen adaylarıyla (Edwards and Zazkis, 1993; Leikin, Berman ve Zaslavsky, 2000; Son, 2006) gerçekleştirilen çalışmaların sonucunda katılımcıların simetriyle ilgili farklı problemler yaşadıkları görülmüştür.

Matematik eğitiminin özellikle erken çocukluk dönemindeki önemi son yıllarda birçok araştırmacının ilgisini çekmektedir. Bu dönemde gerçekleştirilen matematik eğitiminin çocukların sonraki yıllardaki matematik ve farklı alanlardaki başarısında, matematiğe yönelik tutumu gibi birçok alanda etkisi farklı araştırmalarda ortaya konulmuştur (Clements 2013; Duncan, Dowsett, Claessens ve diğ., 2007; Kim, Grammer, Marulis ve diğ., 2016; Mercader, Ana, Presentacion ve diğ., 2018). Geometri, matematiğin uzamsal ilişkileri, boyut kavramlarını ve şekiller üzerine yoğunlaşan en eski dallarından biridir (Jones, 2000). Geometri öğretiminde öğrencilere kazandırılmak istenilen yeteneklerden biri öğrencilerin uzamsal becerileri kazanmalarıdır. Bu yetenekle birlikte öğrencilerin bir şekli devam ettirme, tekrar düzenleme veya başka bir forma dönüştürülmesi gibi becerilerin kazanılması beklenmektedir (Lohman, 1993).

Dönüşüm geometrisi konusu ülkemizde 2005 yılında matematik öğretim programına eklenmiştir. Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000), “matematiksel durumları çözümlmek amacıyla dönüşümleri uygulayıp simetriyi kullanma” şeklinde dönüşüm geometrisinin içerisinde öğrencilerin yansıma, öteleme ve dönmeyi öğrenebileceğinden bahsedip simetri çalışmalarının dönüşüm geometrisiyle birlikte ele alınması gerektiği üzerinde durmaktadır. Dönüşüm geometrisinin lisede öğretimi gerçekleştirilecek olan fonksiyon ve trigonometri gibi konulara temel oluşturması hedeflenmektedir (Özyaşar, 2013).

Simetri ve dönüşüm geometrisinin ilişkisini açıklayan Van de Walle (2004, s.359), “Bir şeklin bir doğru üzerinde katlanabildiğinde iki eş parça oluşuyorsa bu şeklin doğru simetrisine ya da ayna simetriğine sahip olduğu söylenebilir.” şeklinde ifade etmiştir. Simetri kavramını tanımlamak gerekirse genellikle iki anlama gelmektedir. İlk olarak doğruya göre simetrisinin vurgulanmakta olduğu matematiksel anlam, diğeri ise denge ve oran düşüncesini içermekte olup bir bütünün içindeki çeşitli parçaların bir uyumla birleşimini belirtmek için kullanılan anlamıdır. İlk anlamında çocuklar şekil kavramını oluştururken ikinci anlamında Olkun’un (2006) da ifade ettiği estetik duygusu geliştirilmeye çalışılmaktadır. Simetri kavramıyla genellikle kastedilmekte olan durum, simetri uygulanırken şeklin özelliklerinin değiştirmeyen bir dönüşüm olduğudur (Leiken, Berman ve Zaslavsky, 1997). Diğeri bir ifadeyle düzlemdeki noktalar yine düzlemdeki diğeri noktalara dönüştüren bir dönüşüm olup birebir ve örten bir fonksiyondur. Bu süreçte fonksiyonda uzaklık korunmaktadır, matematikte bu şekildeki uzaklık koruyan durumlara izometri denilmektedir. Düzlem simetri grupları düzlem izometrisi olup belirli bir örüntüyü tekrar etmektedirler. Üç farklı izometri türü bulunmaktadır: Öteleme, dönme ve ötelemeli yansımadır (Levine, 2008; Schattschneider, 1978).

Yansıma, dönme, öteleme ve ötelemeli yansıma kavramları 2005 yılından itibaren dönüşüm geometrisiyle birlikte öğretim programlarına dâhil edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Mevcut matematik öğretim programlarında ise simetri konusuna birinci sınıf itibarıyla başlanmaktadır. Uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programında simetri kavramıyla ilgili herhangi bir kazanım bilişsel gelişim alanı içerisinde bulunmamaktadır. Buna rağmen, çocuklardan birebir eşleme yapabildiğini beklenen bir kazanımla birlikte eşlik kavramı üzerinde durulmaktadır. Bu kazanıma yönelik gerçekleştirilecek farklı çalışmalar simetri kavramının temelini oluşturabilir.

Simetrinin öteleme, dönme, yansıma ve ötelemeli yansıma şeklinde dört farklı türü bulunmaktadır. Öteleme simetri türü, bir şeklin herhangi bir yönde kendisiyle çakışmayacak şekilde hareket ettirilmesidir. Yansıma simetrisinde, bir şekil herhangi bir çizgi üzerinde çevrilerek oluşturulmaktadır. Dönme simetrisi, bir şeklin dik bir eksen etrafında döndürülmesi sonucunda oluşan yeni şeklin tüm yapısal özelliklerini ve uzaklıklarını koruması olarak tanımlanabilir. Son olarak ötelemeli yansıma simetrisinde ise bir şeklin bir doğru üzerinde hem yansıtılması hem de bir doğruya paralel yönde ve aynı doğrultuda kaydırılması ile ilk haliyle kesişmesi durumudur.

Simetri konusuyla ilgili alan yazında farklı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan ilki Gestalt psikolojisi deneyleridir. Bu deneylerin sonucunda, 2 ila 5 yaşlarındaki çocukların simetriye uygun ve uygun olmayan durumları ayırt edebildikleri bulunmuştur (Daniels, 1933; akt. Zingrone, 2014). Clements’in (2003) yaptığı çalışmada ise çok erken yaşlarda çocukların sezgisel olarak simetriye yönelik anlayışları bulunmaktadır. Simetriye yönelik bu anlayışlardan, ilk olarak çocukların dikey simetri anlayışı geliştiği daha sonra ise yatay simetri durumunu çocuklar ayırt edebilmekte olduğu görülmüştür. Simetriyle ilgili diğer kavramların ise zamanla oluştuğu belirtilmiştir. Bornstein, Ferdinandsen ve Gross (1981) yaptıkları çalışmalarında bebeklik döneminde simetrik görsel örüntülerdeki simetri algılama durumlarını araştırmışlardır. Çalışmalarında bebeklerin dikey simetrik durumları ayırt edebilme durumları diğer simetri öğelerine göre daha erken dönemlerde gerçekleşmektedir. Bu çalışmada ayrıca dört aylık bebeklerin simetriye yönelik herhangi bir tercihi bulunmadığı ancak 12 aylık bebeklerin dikey simetriyi yatay ve asimmetrik durumlara göre daha kolay algılamakta olduğunu bulmuşlardır. Royer (1981) ise araştırmasında simetri durumlarını tespit etme sürelerini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda kare şeklindeki simetri örüntülerinin tespit edilme süresi en kısa iken yatay simetri öğelerinin köşegen öğelere göre daha hızlı olmaktadır. En geç tespit edilme süresi merkezi olan simetri durumlarında gerçekleşmektedir. Alan yazında öğretmen adaylarıyla da gerçekleştirilen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin; Turgut, Yenilmez ve Anapa (2014) ortaokul matematik öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda verilen şekillerin simetrisini bulurken herhangi bir sorun yaşamazken herhangi bir eksen verilmediğinde şekilleri döndürmede zorlandıklarını bulmuşlardır.

Bu çalışmanın temel amacı; okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının simetri kavramıyla ilgili algılarını tespit etmektir. Bu çalışmayla katılımcıların simetri kavramına yönelik algılarının tespit edilmesinin, katılımcıların kendi öğrencilerinin veya gelecekteki öğrencilerinin matematikte başarısında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Materyal ve Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem sayesinde okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının simetriye yönelik algıları derinlemesine araştırma yapılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2009).

Katılımcılar

Araştırmada katılımcılar, Ağrı ilinde görev yapmakta olan 14 okul öncesi öğretmeni ve 62 okul öncesi öğretmen adayıdır. Amaçlı örneklem seçme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem seçme yöntemiyle katılımcılar seçilmiştir. Bu yöntemle birlikte kısa zamanda araştırmaya katılmaya gönüllü kişilere ulaşılabilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2009).

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

| Demografik Özellikler | | n | % | Toplam |
|-----------------------|-------|----|-------|--------|
| Öğretmen | | | | |
| Cinsiyet | Kadın | 14 | 100 | 14 |
| | Erkek | - | 0 | |
| Yaş Dağılımı | 20-24 | 1 | 7.14 | 14 |
| | 25-29 | 5 | 35.71 | |
| | 30-34 | 5 | 35.71 | |
| | 35+ | 3 | 21.43 | |
| Öğretmen Adayı | | | | |
| Cinsiyet | Kadın | 43 | 69.35 | 62 |
| | Erkek | 19 | 30.65 | |
| Yaş Dağılımı | 20-24 | 51 | 82.26 | 62 |
| | 25-29 | 11 | 17.74 | |

Katılımcıların demografik özellikler bağlamında dağılımı incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin tamamı kadınlardan oluşmuştur. Yaş dağılımında ise 25-29 yaş aralığı (n=5, %35.71) ile 30-34 yaş aralığında (n=5, %35.71) ise en yüksek katılımcı bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımı incelendiğinde ise çoğunluğu kadınlardan (n=43, %69.35) oluşmuştur. Yaş olarak ise 20-24 yaş aralığında (n=51, %17.74) en fazla öğretmen adayı yer almıştır.

Veri toplama aracı ve süreci

Araştırma da veri toplamak için araştırmacıların oluşturduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form oluşturulurken araştırmacılar formu iki farklı uzman görüşüne sunmuştur. Uzmanlar matematik eğitiminde çalışmaları olan öğretim üyeleridir. Uzmanların görüşleri sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formunda anlamı güçlendirecek kelimelerde değişiklik yapılmıştır. Son halini alan form veri toplamak için kullanılmıştır. Veri toplama aracının içeriğinde katılımcılardan simetri kavramını çizerek ve yazarak anlatmaları ve simetri kavramını içeren bir hikâye yazmaları şeklinde sorular bulunmaktadır.

Veri toplama sürecinde, il merkezinde bulunan bağımsız anaokullarına gidilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine çalışmanın amacı anlatılmış ve çalışmaya gönüllü olan öğretmenler katılmıştır. Öğretmen adaylarıyla da aynı şekilde görüşmeler yapılmış ve çalışmaya katılmak isteyenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Veri Analizi

İçerik analizi yöntemiyle verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. İncelenmekteki veriler içerisindeki karışık ifadelerden arındırılmıştır. Bu yöntemi uygularken birbirine benzer olan veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek anlaşılır bir şekilde düzenlenip yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Simetri türleri, ana temalar olarak seçilmiştir, katılımcıların ifadeleri ve çizimleri, simetri türlerine göre kodlanmıştır. Elde edilen bulgular sunulurken, bulguları zenginleştirmek için öğretmen ve öğretmen adaylarının kullandığı ifadelerden direkt alıntılar kullanılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada elde edilen veriler aşağıda sırasıyla okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının simetri kavramına yönelik yazımları, çizimleri ve hikâyelerindeki simetri türleri

başlıkları altında yer verilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Simetri Kavramına Yönelik Yazımlarındaki Algıları

| Gruplar | Simetriye yönelik algılar* | n |
|-------------------|-------------------------------------|----|
| Öğretmenler | Eşlik | 11 |
| | Bölme, kesme ya da ayırma | 9 |
| | Geometrik şekillerle ilişkilendirme | 8 |
| | Tekrar etme | 5 |
| | Estetik ve mimari | 5 |
| | Cevap vermeme | 3 |
| Öğretmen adayları | Eşlik | 56 |
| | Bölme, kesme ya da ayırma | 39 |
| | Düzen | 23 |
| | Tekrar etme | 7 |
| | Cevap vermeme veya yanlış bilgi | 4 |

*Katılımcılar birden fazla cevap vermişlerdir.

Simetriye yönelik yazımlarındaki algıları incelendiğinde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının simetriye yönelik algılarında en fazla eşlik durumunun öne çıktığı görülmüştür. Sonrasında öğretmenlerin simetriye yönelik algılarında bölme, kesme ya da ayırma ile geometrik şekillerle ilişkilendirerek anlattıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları ise simetriye yönelik algılarında eşlik durumundan sonra bölme, kesme ya da ayırma üzerine durdukları sonrasında ise düzen noktasına değindikleri görülmüştür. Öğretmenlerden bazıları öğretmen adaylarından farklı olarak estetik mimariye değinirken, öğretmen adayları ise öğretmenlerden farklı olarak düzen noktasına değinmişlerdir. Katılımcıların tamamının simetri kavramını tanımlarken sadece anlam olarak neyi çağrıştırdığını ifade etmişlerdir, herhangi bir simetri türüne değinmemişlerdir.

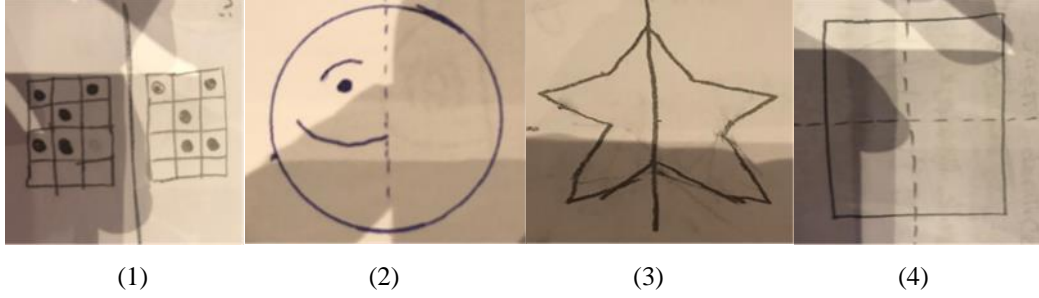
Tablo 3. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Çizimlerindeki Simetri Kavramı*

| Gruplar | Simetri kavramının gösteriminde kullanılan öğeler | Sahip olduğu simetrik gösterim (n) | Sahip olduğu simetri türü (n) |
|-------------------|---|------------------------------------|-------------------------------|
| Öğretmenler | Geometrik şekiller | YS (2) DS (8) | Yansıma (10) |
| | Doğadan canlı veya cansız varlıklar | DS (1) | Öteleme (1) |
| | Harfler veya rakamlar | DS (1) | Yansıma (1) |
| | Diğer objeler / şekiller | DS (2) | Yansıma (2) |
| | Cevap vermeme veya yanlış bilgi | - | - |
| Öğretmen adayları | Geometrik şekiller | YS (6), DS (30) KS (1) D(1) | Yansıma (36) Döndürme (1) |
| | Doğadan canlı veya cansız varlıklar | DS (16) | Yansıma (16) |
| | Harfler veya rakamlar | DS (3) YS (1) | Yansıma (4) |
| | Diğer objeler ve şekiller | DS (4) | Yansıma (4) |
| | Cevap vermeme veya yanlış bilgi | Y (1) | - |

*YS: Yatay eksene göre simetri, DS: Dikey eksene göre simetri, KS: Köşegene göre simetri, Y: Yanlış cevap

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde, hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının simetriye yönelik çizimlerinde sıklıkla geometrik şekilleri kullandığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları sonrasında çizimlerde doğadan canlı veya cansız varlıkları çizimlerini kullanmıştır. Öğretmenlerin çizimlerindeki simetrik gösterimlerinin neredeyse tamamında dikey simetriye örnek olacak şekilde resimler çizdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarında da aynı şekilde dikey simetriye sahip gösterimler çizdikleri ortaya çıkmıştır. Bir öğretmen adayı ise çiziminde hem dikey hem de yatay simetri eksenini kullanmıştır. Öğretmenlerin

çizimlerinde kullandıkları simetri türleri incelendiğinde ise yansıma simetri türünü sıklıkla kullandıkları görülmüştür. Aynı şekilde öğretmen adayları da çizimlerinde genellikle yansıma simetri türüne örnek olacak çizimler yapmışlardır.



Şekil 1: Katılımcıların Simetri Kavramına Yönelik Çizimleri (1 ve 2; Okul Öncesi Öğretmeni ve 3,4; Okul Öncesi Öğretmen Adayı)

Yukarıda farklı katılımcılar tarafından çizilen simetri kavramına ait görseller bulunmaktadır. Görsel incelendiğinde katılımcıların genel itibarıyla dikey simetrik gösterimleri kullanmaktadırlar. 2 numaralı resimde ise katılımcı dikey simetri eksenini kullanmış olup çizimini hatalı olarak gerçekleştirmiştir. Bir katılımcıda 4 numaralı çizimde görüldüğü üzere hem dikey hem de yatay simetrik gösterimi çiziminde kullanmıştır. Katılımcılar yansıma simetrisine uygun olacak şekilde çizimlerini yapmaya çalışmışlardır.

Tablo 4. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Hikâyelerindeki Simetri Türleri

| Gruplar | Simetri Türleri | n |
|-------------------|-------------------|----|
| Öğretmenler | Yansıma | 13 |
| | Öteleme | 1 |
| | Döndürme | - |
| | Ötelemeli yansıma | - |
| Öğretmen adayları | Yansıma | 60 |
| | Öteleme | 2 |
| | Döndürme | - |
| | Ötelemeli yansıma | - |

Katılımcıların hikâyelerindeki simetri türleri incelendiğinde, öğretmenlerin genellikle yansıma simetrisine yönelik durumları içerecek şekilde hikâyelerini oluşturduğu, bir katılımcının öteleme simetrisini içerdiği ancak döndürme ve ötelemeli yansıma türlerine yönelik ise herhangi bir durumu hikâyelerinde yer vermemişlerdir. Öğretmen adaylarının oluşturdukları hikâyeler incelendiğinde ise aynı şekilde yansıma simetrisine uygun durumlar oluşturmuşlardır. Öteleme simetrisini içeren durumu ise sadece iki katılımcı hikâyelerinde yer vermiştir. Bir hikâyedeki yansıma simetrisine örnek vermek gerekirse, katılımcı öğretmenlerden biri şu şekilde hikâyesini oluşturmuştur; “...Ali aynada kendini gördüğünde yüzünde bir sürü leke vardı. Acaba dün akşam yedikleri mi dokunmuştu?...” Diğer öğretmen ise yansıma simetrisine uygun olacak şekilde hikâyesinde “...küçük sincap önündeki daldan atlayarak dala yine aynı uzaklıkta ama diğer taraftaydı. Aslında arkadaşına doğru söylemişti. Sadece dalın diğer tarafına geçmişti...” Katılımcı öğretmen adaylarından birinin hikâyesi şu şekildedir; “Sabah erkenden kalktım çok geç uyandığımı biliyordum. Okula geç kalmış olabilirim. Aynaya baktığımda görüntüme çok şaşırmıştım. Dün sağ gözümün altındaki yıldız diğer tarafa geçmişti...”. Öteleme simetrisiyle ilgili olarak ise bir öğretmen adayı hikâyesinde “...adımları merdivenlerde iki basamak geriye doğru olmuştu. Yukarıya baktığımda ilk durduğu yere göre çokta aşağıda değildi. Sadece iki adım aşağıdaydı...” şeklindedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının simetri kavramına ilişkin algılarının belirlenmesidir. Gerçekleştirilen çalışma sonucunda ortaya çıkan verilerin hem mevcut alan yazını destekler nitelikte hem de yeni bakış açıları ortaya koyacak şekilde olduğu bulunmuştur.

İlk olarak simetri kavramına ilişkin algıları genel olarak incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının algılarını ifade ederken dikey simetri eksenini sıklıkla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Alan yazında yapılan çalışmalarda da erken yaşlardan itibaren sezgisel olarak dikey simetriye yönelik olarak durumlar gelişmektedir (Bornstein, Ferdinandsen ve Gross, 1981; Clements, 2003). Bu çalışmada da katılımcıların tercih ettikleri ilk simetri eksenini örnekleri alan yazında belirtilen simetri gelişim aşamalarına uygun olacak şekilde ilk tecrübe edindikleri ve en kolay fark ettikleri dikey simetri eksenini durumuna uygundur.

Bu çalışmada yansıma simetrisi kavramını okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının sıklıkla kullandıkları ancak diğer simetri türlerini kullanmayı tercih etmedikleri bulunmuştur. Örneğin, katılımcılar simetri kavramına ilişkin algılarını farklı yollarla ifade ederken ötelemeli yansıma türüne yönelik herhangi bir algı çalışmada tespit edilememiştir. Son (2006) ise yaptığı çalışmada matematik öğretmeni adaylarının simetri kavramına yönelik yeterli bilgi düzeyinde olmadıklarını ve simetri kavramına ilişkin özellikleri yeterince bilmediklerini bulmuştur. Benzer bir şekilde, Hacısalihoğlu-Karadeniz, Baran, Bozkuş ve Gündüz (2015) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmaları sonucunda yansımayı açıklarken sıkıntı yaşamakta olduklarını görmüşlerdir. Bu çalışmada da katılımcıların, Son (2006) ve Hacısalihoğlu-Karadeniz ve diğ. (2015) çalışmalarında olduğu gibi öğretmen adaylarının sınırlı bilgi birikimine sahip olduğunu göstermiştir.

Zaslavsky (1994) gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin simetriyle ilgili yaşamakta oldukları zorlukların öğretmenlerinin sahip oldukları kavram yanlışlarından kaynaklanmakta olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Leikin, Berman ve Zaslavsky (2000) gerçekleştirdikleri çalışmaların sonucunda öğretmen adaylarının sıklıkla bazı hataları yapmakta olduğunu bulmuşlardır. Bu hatalar, şekillere ait simetri eksenlerini bulurken şeklin iki eş parçaya bölen doğru simetri eksenini olarak düşünülmesi, yatay ya da dikey şekillerin simetrisinin simetri eksenine bakılmaksızın yatay ya da dikey olmalıdır olarak düşünülmesi veya şeklin simetrisi alınırken yansıtmada yapılan hatalar gerçekleşmektedir. Bu çalışmada da, hem okul öncesi öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerinin simetri kavramına yönelik algılarında kavramın yanlış olarak tanımlanması veya cevap verilmemesi katılımcılar arasında az da olsa bulunmaktadır. Katılımcıların yanlışları ya da eksikliklerinin Zaslavsky (1994) de belirttiği gibi geçmişteki öğretmenlerinden kaynaklanabilir. Aynı zamanda Leiken, Berman ve Zaslavsky (2000) belirttiği hatalar da bulunabilir.

Çalışma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda simetriye yönelik okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sınırlı bilgi birikimine sahip olduğu görülmüştür. Bu durumun en önemli nedeninin bu kavramların öğretim sürecinde ilkokuldan başlayarak farklı sınıf içi uygulamalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Her ne kadar simetriye yönelik öğretim formel olarak birinci sınıftan itibaren başlansa da okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları yeterli bilgi birikimine sahip değildirler. Dolayısıyla erken dönemlerden itibaren farklı öğretim yöntem ve materyallerinden yararlanılmasının simetri kavramının öğrenilmesini destekleyebileceği düşünülmektedir. Çalışma katılan hem okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları lisans eğitimleri sırasında aldıkları matematik eğitimi dersinde bu kavramın öğretimine yönelik etkinliklere bilişsel gelişim alanına yönelik çalışmalarda özellikle eşleştirme becerisi öğretim sürecinde kullanılabilecek etkinliklerde simetri kavramına temel oluşturmaya dikkat edilmelidir.

Kaynakça

- Allendoerfer, C. B. (1969). The dilemma in geometry. *The Mathematics Teacher*, 62, 165-169.
- Bornstein, M. H., Ferdinandsen, K., ve Gross, C. G. (1981). Perception of symmetry in infancy. *Developmental Psychology*, 17(1), 82-86.
- Bulf, C. (2008). The effects of the concept of symmetry on learning geometry at French seconday school. *Sixth Conference of European Research in Mathematics Education sunulan bildiri*, Lyon, France.
- Clements, D. H. (2013). *Math in the early years: A strong predictor of later school success* (ECS Policy report), Education Commission of the States. İnternette 20 Ocak 2020'de elde edilmiştir.
- Clements, D.H. (2003). *Teaching and learning geometry*. J. Kilpatrick, W.G. Martin, ve D.E. Schifter (Ed), A research companion to Principles and Standards for School Mathematics içinde. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Engel, L., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., ve Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. doi:10.1037/0012-1649.43.6.1428.
- Edwards, L. D., ve Zazkis, R. (1993). Transformation geometry: Naive ideas and formal embodiments. *Journal for Computers in Mathematics and Science Teaching*, 12(2), 121-145.
- Hacısalihoglu-Karadeniz, M., Baran, T., Bozkuş, F., ve Gündüz, N. (2015). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının yansıma simetrisi ile ilgili yaşadıkları zorluklar. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 117-138.
- Hoyles, C., ve Healy, L. (1997). Unfolding meanings for reflective symmetry. *International journal of computers for mathematical learning*, 2, 27-59.
- Jones, K. (2000). Providing a foundation for deductive reasoning: Students' interpretations when using dynamic geometry software and their evolving mathematical explanations. *Educational Studies in Mathematics*, 44(1-2), 55-85.
- Kim, M. H., Grammer, J. K., Marulis, L. M., Carrasco, M., Morrison, F. J., ve Gehring, W. J. (2016). Early math and reading achievement are associated with the error positivity. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 22, 18-26. doi:10.1016/j.dcn.2016.09.002.
- Küchemann, D. E. (1981). Reflections and rotations. K.M. Hart (Ed.), *Children's understanding of mathematics* içinde (s. 137-157). London: John Murray Publishers.
- Leikin, R., Berman, A., ve Zaslavsky, O. (2000). Applications of symmetry to problem solving. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 31(6), 799-809.
- Levine, M. (2008). Plane symmetry groups. Unpublished manuscript, Mathematics, University of Chicago, Chicago, Illinois. İnternette 21 Ocak 2020'de elde edilmiştir.
- Lohman, D. F. (1993). Spatial Ability and G. First Spearman Seminar sunulan bildiri. University of Plymouth, Plymouth, United Kingdom.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2005). *Matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara: MEB.
- Mercader, J., Ana, M., Presentacion, M. J., Siegenthaler, R., ve Rosel, J. F. (2018). Contributions of motivation, early numeracy skills, and executive functioning to mathematical performance. A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 8. doi:10.3389/fpsyg.2017.02375
- National Council of Teacher of Mathematics (NCTM), (2000). Principles and standards for school mathematics, Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Olkun, S. (2006). Yeni öğretim programını değerlendirme raporu: Matematik öğretim programını inceleme raporu. *İlköğretim -Online Dergisi*, 2, 35. İnternette 21 Ocak 2020'de elde edilmiştir.
- Özyaşar, A. (2013). *7. sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi yeteneklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Royer, F. L. (1981). Detection of symmetry. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 7(6), 1186-1210. https://doi.org/10.1037/0096-1523.7.6.1186
- Schattschneider, D. (1978). The plane symmetry groups: Their recognition and notation. *American*

Mathematical Monthly, 85(6), 439-450.

Son, J. W., (2006). Investigating preservice teachers' understanding and strategies on a student's errors of reflective symmetry. Proceedings of the 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education sunulan bildiri. Prague: Charles University, Faculty of Education.

Turgut, M., Yenilmez, K., ve Anapa, P. (2014). Symmetry and rotation skills of prospective elementary mathematics teachers. *Bolema*, 28(48), 383-402.

Xistouri, X. (2007). Students' ability in solving line symmetry tasks. Proceedings of the CERME 5 sunulan bildiri.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2009). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zaslavsky, O. (1994). Tracing students' misconceptions back to their teacher: A case of symmetry. *Pythagoras*, 33, 10-17.

Zingrone, W. A. (2014). The construction of symmetry in children and adults. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 175(2), 91-104. <https://doi.org/10.1080/00221325.2013.799058>

Extended Abstract

Introduction

Early childhood mathematics education has taken attention for decades. The concept of symmetry has an important place in mathematics and is effective in establishing connections between fields such as geometry, probability, problem solving, and algebra. Although symmetry concept is not a concept that is emphasized in preschool period, the skill of being similar and matching has an important place. The aim of the present study is to determine the perceptions of in-service and pre-service preschool teachers regarding the concept of symmetry. Participants' perceptions about the concept of symmetry are thought to be effective in the success of their own students or future students in mathematics.

Method

The present study was carried appropriate to case study. Thanks to this method, while presenting the results related to a situation, the perceptions of preschool teachers and pre-service teachers towards symmetry can be investigated in depth (Yıldırım & Şimşek, 2009).

The participants were selected with convenience sampling method. In this way, volunteer people participated to the research in a short time period (Yıldırım & Şimşek, 2009). The study included 14 in-service and 62 pre-service preschool teachers. When the distribution of the participants was examined, all pre-school teachers consisted of women. In the age distribution, the highest participants are between the ages 25-29 and 30-34. When the gender distribution of pre-service teachers is examined, the majority of them are women. In terms of age, the highest number of pre-service teachers is in the 20-24 age range.

In the study, semi-structured interview form constituted by the researchers was used for collecting data. At the stage of creating the interview form, the researchers presented it to two different experts. In the semi-structured interview form in line with the opinions of the experts, word changes were made to strengthen the meaning. Afterwards, the final form was used to collect data. In the content of the data collection tool, participants were asked to explain the concept of symmetry by writing and drawing, and to write a story containing the concept of symmetry.

Independent kindergartens in the center of Ağrı Province were visited during the data collection process. The aim of the study was explained to preschool teachers and only volunteer teachers were included in the study. Pre-service preschool teachers were also interviewed in a similar way, and a semi-structured interview form was applied only to those

who volunteered to participate in the study.

Content analysis method was used for analyzing the data. In this analysis method, it is cleared of mixed expressions in the data examined. While applying this method, the data similar to each other were gathered within the framework of certain concepts and themes and understandably arranged and interpreted (Yıldırım & Şimşek, 2009). Symmetry types are evaluated as main themes and the expressions and drawings of teachers and pre-service teachers were coded according to symmetry types. In addition, direct quotations from the statements of teachers and prospective teachers were used to enrich the data.

Conclusion

Our main purpose in this research was to determine the perceptions of in-service and pre-service preschool teachers on the concept of symmetry. It was determined that the data that emerged as a result of the study carried out were both supportive of the current literature and reveal new perspectives.

Firstly, when their perceptions about the concept of symmetry are analyzed in general, it is revealed that the teachers and pre-service teachers participating in the study frequently use the vertical symmetry axis when expressing their perceptions. As it is known from the studies in the literature, the situation develops earlier in terms of intuitive vertical symmetry from an early age (Bornstein, Ferdinandsen & Gross, 1981; Clements, 2003). In this study, the examples of the first symmetry axis preferred by the participants are suitable for the vertical symmetry axis situation that they have experienced first and are most easily noticed in accordance with the symmetry development stages specified in the literature.

In this study, it was found that pre-school teachers and pre-service preschool teachers frequently used the concept of reflection symmetry, but did not prefer to use other types of symmetry. For example, while participants expressed their perceptions of the concept of symmetry in different ways, no perception of the type of translational reflection was detected in the study. Son (2006), in his study, found that prospective mathematics teachers did not have enough information about the concept of symmetry and that they did not know the features related to the concept of symmetry enough. Similarly, Hacısalıhoğlu-Karadeniz, Baran, Bozkuş and Gündüz (2015) found that they were experiencing difficulties in explaining the reflection as a result of their studies with prospective teachers. In this study, the participants, Son (2006) and Hacısalıhoğlu et al. (2015) showed that teacher candidates have limited knowledge as in their studies.

In his study, Zaslavsky (1994) stated that the difficulties students experience regarding symmetry were due to the misconceptions that their teachers had. In addition, Leikin, Berman and Zaslavsky (2000) frequently made the following mistakes as a result of their studies. For example, when finding the symmetry axes of the shapes, the shape is considered as the correct symmetry axis that divides it into two identical parts, the symmetry of the horizontal or vertical shapes should be regarded as horizontal or vertical regardless of the symmetry axis, or errors in mirroring while taking the symmetry of the shape. In this study, the misidentification of the concept in the perceptions of preschool teacher candidates towards the concept of symmetry or not responding is a small amount among the candidates. As stated by Zaslavsky (1994), the mistakes or deficiencies of the participant teacher candidates might originate from their past teachers. At the same time, Leiken, Berman and Zaslavsky (2000) stated errors could be found.

The findings showed that the participants had limited understanding about the concept of symmetry. In their symmetry representations, it was determined that they generally used vertical symmetry as well as reflection symmetry as the type of symmetry.

| Research Article \ Araştırma Makalesi |

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Ana Dil Değişkeni Açısından İncelenmesi

Examination of Preschool Children's School Readiness Levels in Terms of Native Language Variable

Emin YORGUN¹, Ramazan SAK²

· *Geliş Tarihi:* 14 May.2020

· *Kabul Tarihi:* 28 Oca. 2021

· *Yayın Tarihi:* 28 Şub.2021

To cite this article: Yorgun, E. ve Sak, R. (2021). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Ana Dil Değişkeni Açısından İncelenmesi, Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 6:1, 11-32. DOI: 10.37754/737103.2021.612

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkökula hazırbulunuşluk düzeylerinin ana dil değişkeni açısından incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, ana dili Türkçe olan 119 ve ana dili Kürtçe olan 326 çocuk olmak üzere toplamda 445 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmuştur. Veri analizi için bağımsız örneklemler için t-testi ve İki Faktörlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, ana dili Türkçe olan ve ana dili Kürtçe olan okul öncesi dönem çocuklarının ilkökula hazırbulunuşluk düzeylerinin sadece dil, iletişim ve okuryazarlık alt boyutu ile sosyal bilimler alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ana dil ile yaş, ana dil ile cinsiyet, ana dil ile ailedeki çocuk sayısı, ana dil ile annenin eğitim düzeyi, ana dil ile babanın eğitim düzeyi ve ana dil ile ailenin aylık geliri değişkenlerinin ortak etkisinin çocukların ilkökula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur. Ana dil ile okul öncesi eğitim alma süresi değişkenlerinin ortak etkisinin ise çocukların ilkökula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: ilkökula hazırbulunuşluk, ana dil, okul öncesi dönem

Abstract

The aim of this study is to examine the school readiness levels of children attending preschool education institutions in terms of the native language variable. The sample of the study was determined by random sampling method and it consisted of 445 children; 119 children whose native language is Turkish and 326 whose native language is Kurdish. The independent samples t-test and two-way ANOVA were used for data analysis. It was found that school readiness levels of preschool children whose native language was Turkish or Kurdish differed only in the sub-dimensions of language, communication and literacy, and social sciences. It was also found that there was no effect of the variables of native language-age, native language-gender, native language-number of children in the family, native language-education level of mother, native language-education level of father and native language-monthly income of the family on the school readiness of children. However, it was determined that there was a significant effect of the variable of native language-duration of getting preschool education on children's readiness levels.

Key Words: school readiness, native language, preschool education.

¹ Öğr. Gör., Şırnak Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Programı, Türkiye, emnyorgun.7373@hotmail.com

² Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, ramazansak@yyu.edu.tr

Giriş

Hazırbulunuşluk ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Örneğin hazırbulunuşluk, çocuğun bütün gelişim alanlarını (bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel alan ve dil becerileri) ve öğrenme yaklaşımını içine alan bir süreçtir (Şahin, Sak ve Tuncer, 2013). Çocuğun bütün gelişim alanlarında yeterli düzeyde gelişim göstermesi ve öğrenme için ihtiyaç duyduğu ön koşul-becerileri kazanmış olması durumu da hazırbulunuşluk için kullanılan bir başka tanımdır (Esaspehlivan, 2006). Hazırbulunuşluk ayrıca büyüme, olgunlaşma ve öğrenme gibi gelişim süreçleri sonucu bireyin birtakım davranışları yapabilecek yeterliliğe gelmesidir (Polat, 2010). Ülgen'e (1997) göre hazırbulunuşluk, bir davranışın meydana gelebilmesinde gerekli olan ön koşul davranışların tamamının kazanılmasıdır. Demir (1998, s. 7) ise hazırbulunuşluğu, "olgunlaşma ve büyüme süreçlerini kapsayan daha kapsamlı bir kavram" olarak tanımlamaktadır.

Hazırbulunuşluk, biyolojik olarak olgunlaşmanın yanı sıra çevresel faktörleri de içermektedir. Bu faktörlerin başında çocuk için yeni dâhil olacağı okul ortamı gelmektedir. İlkokula başlama, çocuklar için kritik bir dönem olarak görülmektedir. Esnek bir ev ortamından veya okul öncesi sınıftan farklı bir sosyal ortama giren çocuk için bu dönem, yeni arkadaşlar edinme, öğretmene alışma, kuralları benimseme ve bu kurallara uyma gibi beklentiler oluştururken aile için de korku, endişe ve mutluluk gibi duygu durumlarının yaşanmasına neden olmaktadır (Casper, Lopez ve Chattrabhuti, 2015). İşte bu dönemde çocuğun, öğrenmenin meydana gelebilmesi için okulun gerektirdiği öğrenme sorumluluklarını herhangi bir duygusal karmaşıklık yaşamadan kendisinden beklenen düzeyde meydana getirebilmesi durumu hazırbulunuşluk olarak ifade edilmektedir (Taşkın, 2013).

Dinç'e (2013) göre çocuğun ilkokula hazır olması, aile, okul ve çevre süreçleriyle ilgilidir. Bu üç unsur birbirini etkileyen ve iç içe geçmiş yapılardır. İlk defa ev ortamından farklı bir ortama giren çocuk, geçirdiği tüm zamanın planlandığı bir sürece girmektedir. Bu süreçte kurallara uymak ve çeşitli etkinliklere katılmak gibi yeni ve alışkın olmadığı sorumluluklarla karşılaşmaktadır. Okul öncesi dönemde alınan eğitimle kazanılan sorumluluk ve deneyimler, çocukta ilkokula geçişte büyük kolaylık sağlamaktadır (Oktay, 2010).

Okul öncesi eğitim çocuğun ilkokula uyum sağlamasına yardımcı olmakla birlikte yeni öğrenmeler için de ön koşul olan birtakım becerileri sağlamaktadır (MEB, 2013). Çocukların ilkokula hazır olabilmesi için yardımsız giyinme, sorumluluk alma, iletişim kurabilme, Türkçeyi etkin kullanma, dinleme, dikkatini toplama, kurallara uyma, aileden bir süre ayrı kalabilme, kendini koruma, el-göz koordinasyonu sağlama ve problem çözme gibi bazı becerileri okul öncesi dönemde kazanmaları gerekmektedir (Dilaver, 1984; Polat Unutkan, 2010).

İlkokula başlayacak olan çocuklar, programlı bir eğitim-öğretim sürecine girerken bazı yeterliliklere ve becerilere ihtiyaç duymaktadırlar. Kimi çocuklar bu becerilere sahipken kimileri bazı alanlarda yetersiz kalabilmektedirler. Oktay'ın (2007) ifade ettiği gibi bu kritik dönemde hazırbulunuşluk, olgunluk ya da okula hazır olma gibi kavramlar önem kazanmaktadır. Hazırbulunuşluk, bir davranışın meydana gelebilmesinde gerekli olan ön koşul davranışların tamamının kazanılması (Ülgen, 1997); okula hazırlık ise 3-6 yaş aralığındaki çocukların tüm gelişim alanlarının desteklendiği ve bir sonraki eğitim-öğretim kademesi için gerekli olan becerilerin planlı olarak yapıldığı çalışmalardır (Polat Unutkan, 2003). Ön koşul yaşantıları planlı yeterli şekilde desteklenmiş olan ve bu yaşantılar aracılığıyla öğrenme sürecine uyum sağlayan çocukların okula başlamada zorluk yaşamadıkları, eğitim-öğretim sürecinde mutlu oldukları ve olumlu akademik başarılar gösterdikleri öngörülmektedir (Erbay, 2008; Erkan ve Kırca, 2010).

Yukarıda dile getirilen becerilerden de anlaşılacağı üzere, çocuğun ilkokula hazır olabilmesi için tüm gelişim alanlarının desteklenmesi gerekmektedir. Dil gelişimi bu alanlardan biridir. Alan yazın incelendiğinde dil gelişiminin bazı faktörlerden etkilendiği görülmektedir. Öğrenme ve olgunlaşma, sosyo-ekonomik durum, konuşmaya teşvik, cinsiyet, aile ilişkileri, iki dillilik, ikiz olma, sağlık, zekâ ve oyun gibi faktörler dil gelişimini etkileyen önemli faktörler olarak göze çarpmaktadır (Mangır ve Erkan, 1987; Saban, 2005; Yavuzer, 1994).

Dil gelişimi, dilin kurallarına uygun olacak şekilde kelimelerin, sembollerin, harflerin, sözcüklerin kazanılması ve kullanılmasıdır (Mangır ve Erkan, 1987). Karmaşık bir yapıya sahip olan ve yaşamın ilk yıllarından itibaren gelişen dil becerileri okul öncesi döneme doğru niceliksel ve niteliksel olarak fark edilebilecek bir seviyeye gelmektedir. Yaşamın ilk üç yılında daha çok temel gereksinimlerin karşılanması amacıyla kullanılan dilin, okul öncesi döneme gelindiğinde hem kullanım amacı hem de yapı bakımından geliştiği ve farklılaştığı görülmektedir (Akoğlu, 2016).

Bu noktada, okul öncesi dönemde dil gelişiminin hem zihinsel gelişim hem de okula hazırbulunuşluk ile ilişkili olduğunu ifade etmek mümkündür. Örneğin MarjanovicUmek, Kranjc, Fekonja ve Bajc (2008), 68-83 aylık 219 çocukla yürüttükleri çalışmalarında dil yeterlilikleri ve zihinsel yetenekleri gelişmiş çocukların okul olgunluk düzeylerinin daha iyi olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca, düşük eğitim seviyesi ve alt kültüre sahip olan ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitim almalarının okul olgunluğu üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunu, eğitim seviyesi yüksek olan ve üst kültürde bulunan ailelerin çocukları için ise anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymuşlardır. Okul öncesi dönemde çocuğun geçireceği yaşantı ve deneyimler bir sonraki öğrenmelerini önemli ölçüde etkileyeceğinden, bu süreçte çocuğun dil gelişimine gereken ilgi-alakanın gösterilmesi ve uygun ve zengin uyarıcı ortamların oluşturulması çocuğun öğrenme sürecinde önemli bir faktör olan dil becerisinin kazanılmasına yardımcı olmaktadır (Senemoğlu, 1989).

Çok kültürlü toplumlarda kültür ve dil çeşitliliği kaçınılmazdır. Eğitimin birliği o ülkenin resmi dili üzerinden sağlanmaktadır. Resmi dil olarak Türkçenin kabul edildiği Türkiye’de ise Türk, Arap, Çerkez, Laz, Kürt, Ermeni gibi farklı kültürleri ve dilleri barındıran bir toplumsal yapı ve bu toplumsal yapı içerisinde farklı ana diller mevcuttur (Sarı, 2001). “Ana dil en başta anneden, sonra yakın aile çevresinden, sonra da ilişkide bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.” (Aksan, 1975, s. 425). Diğer bir ifadeyle bireyin anne babasından devraldığı ve kendini en iyi şekilde ifade edebildiği dil, ana dildir. Kavcar’a (1996) göre ana dil, bireyin yaşamında ve kişilik gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Eğitim dili ise ülkelerin resmi dil olarak kabul ettiği, ülkenin çoğunluğunun kullandığı ve tüm kamu kurum ve kuruluşlarında kullanılan dildir (Ayдын ve Kaya, 2014).

Toplumların ortak aidiyet ve kolektif bilinç oluşturmada önemli bir araç olan dil aynı zamanda toplulukların iletişim şekillerini ve düşünce yapılarını da geleceğe taşıdığı için önemlidir. Dünya ülkelerinde bir arada yaşayan ve farklı etnik kökenlere sahip milletler mevcuttur. Bu farklılık kültür ve kültürün bir ögesi olan dil konusunda da görülmektedir. Çok kültürlü toplumlarda yetişen çocuklar birden fazla dile sahip olabilmektedirler. Bu iki dillilik pek çok noktada çocuğun gelişimini olumlu yönde desteklese de eğitim dili ile çocuğun ana dili arasındaki farklılık çocuğun akademik başarısını olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir. Türkiye’de çeşitli bölgelerde yaşayan çocuklar okula başladıktan sonra kendi ana dilleri dışında Türkçeyi ikinci bir dil olarak öğrenmektedirler (Düzen, 2017).

Ana dil ve eğitim dilinin farklı olmasının çocukların gelişimleri ve akademik başarıları üzerindeki etkileri çift taraflı olarak görülmektedir. Birden fazla dile sahip olmak çocuğu birçok yönde avantajlı veya dezavantajlı duruma getirebilmektedir. Alan yazın incelendiğinde

iki dilliliğin avantaj ve dezavantajlarına değinildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda ana dili ile eğitim dili farklı olan çocukların, temel eğitim sürecinde okuduğunu anlamama, geç anlama, kendini ifade edememe, konuyu akranlarına göre geç öğrenme, süreçte zaman kaybı yaşama gibi sorunlar, üst eğitim kademelerinde ise şiddet, iletişimsizlik ve dışlanma gibi sorunlar yaşadıkları ifade edilmiştir. Diğer yandan iki dilli çocukların sosyal, kültürel olarak daha avantajlı oldukları ifade edilmektedir. İki dilli çocuklar ile tek dilli çocuklar karşılaştırıldığında bilişsel ve dilsel gelişim olarak iki dilli çocuklar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. İki dilli çocukların dili anlama becerilerinin ve öğrenme hızlarının daha iyi olduğu ve yeni kurallara adapte olma becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Bialystok, 2010; Garcia, 2013; Kaya ve Aydın 2013; Sarı, 2002; Tulu 2009; Uçarlar ve Derince, 2012; Yiğit, 2009).

Yaşanan bu iki dilliliğin okul öncesi dönem çocuklarının tüm gelişim alanlarını etkilediği gibi ilkokula hazırlık becerilerini de doğrudan ya da dolaylı etkilediği düşünülmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarında iki dillilik ve ilkokula hazırlık konularında çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin; Çabuk, Er, Karageyik ve Tokgöz (2018) iki dilli olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili öğretmen algılarını incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda, araştırmaya katılan altı öğretmenden sadece birinin sınıfındaki tek dilli ve iki dilli çocukların tamamı için okuma yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili uygun etkinlikler yaptığı ve sınıf ortamını uygun şekilde düzenlediği belirlenmiştir. Koşan (2015) okul öncesi eğitim alan ve almayan, iki dilli olan ve ilkokul birinci sınıfa devam eden çocukların okula hazırlık becerilerini incelemiştir. Çalışmanın sonunda okul öncesi eğitim alan ve iki dilli olan çocukların okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre okula hazırlık becerilerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir. Yazıcı ve Temel (2011) ise iki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimin okuma olgunluğuna etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini Almanya'da yaşayan 5-6 yaşlarında Türk kökenli iki dilli 96 çocuk ile Ankara'da yaşayan tek dilli 100 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda, 5-6 yaşındaki iki dilli çocukların dil gelişimleri ve okuma olgunluklarının aynı yaştaki tek dilli çocuklara göre daha geride olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, söz konusu çalışmada okuma olgunluğu ile dil gelişimi arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

İlgili alanyazın incelendiğinde, çocuğun dili akıcı ve duru bir şekilde kullanabilmesi için belli bir olgunluğa ulaşmış ve çeşitli öğrenme süreçlerinden geçmiş olması gerektiğinin ifade edildiği görülmektedir. Yapılan araştırmalarda, sosyo-ekonomik olarak üst seviyede bulunan ailelerde yetişen çocukların sözcük dağarcığı gelişiminin ve cümle kurma becerisinin daha yüksek olduğu, ilgi gösterilen ve kendileriyle konuşulan çocukların dili konuşmada daha başarılı oldukları, çeşitli sağlık sorunlarına maruz kalan ve iki dilli ortamlarda yetişen çocukların dili öğrenmede geç kaldıkları, zekâ ve dil yeteneği arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu, ayrıca oyun aracılığıyla çocukların dil gelişimlerinin önemli ölçüde ilerlediği görülmüştür. (Mangır ve Erkan, 1987; Saban, 2005; Yavuzer, 1994).

Yapılan alanyazın incelemelerinde okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazırlık becerilerinin ana dil değişkeni açısından incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu, ilkokula hazırlık süreciyle ilgili yapılan çalışmalarda ise daha farklı değişkenlere odaklanıldığı görülmüştür (Düzen, 2017; Karakaş, 2015; Karakuzu, 2015; Kıvılcım, 2015). İkokula hazırlık olgunluğuna etkileyen ana faktörler olan fiziksel, zihinsel, sosyal/çevresel ve duygusal beceriler göz önünde bulundurulduğunda tüm bu gelişim alanlarını etkileyen önemli bir unsur olarak dil becerileri dikkati çekmektedir. İkokula hazırlık becerilerinin ilkokula sağlıklı bir geçiş için hayati derecede önemli olduğu gerçeğinden hareketle, bu süreçte ana dil değişkeninin rolü incelenerek, çocukların ilkokula hazırlık süreçlerinin daha sağlıklı bir şekilde desteklenmesine katkıda bulunulacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada

ana dil değişkeninin ilkokula hazırbulunuşluk düzeyi üzerinde bir etkisinin olup olmadığı belirlenerek alan yazındaki bir eksiğin giderilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Ana dil Türkçe olan ve ana dil Kürtçe olan okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Ana dili Kürtçe olan çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri çocuğun ana dili ile evde konuşulan dile göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri;
 - Ana dilleri ve yaşlarının ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - Ana dilleri ve cinsiyetlerinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - Ana dilleri ve okul öncesi eğitime devam etme sürelerinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - Ana dilleri ve ailelerinin sahip olduğu çocuk sayısının ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - Ana dilleri ve annelerinin eğitim durumunun ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - Ana dilleri ve babalarının eğitim durumunun ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - Ana dilleri ve ailelerinin aylık gelir düzeyinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin ana dil değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Çalışmanın desenlenmesinde betimsel-ilişkisel tarama modeline başvurulmuştur. Bu modeldeki araştırmalarda bir durum ya da olay olduğu gibi betimlenmekte ve bu duruma sebep olan değişkenlerin ilişkisi, etkisi ve bunların dereceleri belirlenmektedir (Kaya, Balay ve Göçen, 2012). İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığı ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2015).

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Şırnak il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında ve ilkokulların bünyesindeki anasınıflarında eğitim görmekte olan 1063 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise, tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, ana dili Türkçe olan 119 ve ana dili Kürtçe olan 326 çocuk olmak üzere toplamda 445 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmuştur. Çalışmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının demografik özelliklerine ilişkin bilgilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 1: Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

| Anadili | Cinsiyet | n | % |
|--------------------------------------|-----------------|----------|----------|
| Türkçe | Kız | 58 | 48,7 |
| | Erkek | 61 | 51,3 |
| Kürtçe | Kız | 141 | 43,3 |
| | Erkek | 185 | 56,7 |
| Yaş | | | |
| Türkçe | 5 yaş | 34 | 28,6 |
| | 6 yaş | 85 | 71,4 |
| Kürtçe | 5 yaş | 124 | 38,0 |
| | 6 yaş | 202 | 62,0 |
| Anaokuluna devam etme süresi | | | |
| Türkçe | 1 yıl | 80 | 67,2 |
| | 2 yıl | 39 | 32,8 |
| Kürtçe | 1 yıl | 267 | 81,9 |
| | 2 yıl | 59 | 18,1 |
| Aile içerisinde konuşulan dil | | | |
| Türkçe | Türkçe | 119 | 100 |
| Kürtçe | Türkçe | 151 | 46,3 |
| | Kürtçe | 175 | 53,7 |
| Annenin yaşı | | | |
| Türkçe | 26-30 | 59 | 49,6 |
| | 31-35 | 44 | 37,0 |
| | 36-41 | 16 | 13,4 |
| Kürtçe | 25 ve altı | 46 | 14,1 |
| | 26-30 | 133 | 40,8 |
| | 31-35 | 79 | 24,2 |
| | 36-41 | 68 | 20,9 |
| Babanın yaşı | | | |
| Türkçe | 26-30 | 20 | 16,8 |
| | 31-35 | 64 | 53,8 |
| | 36-40 | 35 | 29,4 |
| Kürtçe | 26-30 | 57 | 17,5 |
| | 31-35 | 144 | 44,2 |
| | 36-40 | 76 | 23,3 |
| | 41 yaş ve üstü | 49 | 15,0 |
| Ailedeki toplam çocuk sayısı | | | |
| Türkçe | 1 | 19 | 16,0 |
| | 2 | 67 | 56,3 |
| | 3 | 33 | 27,7 |

| | | | |
|------------------------------|---|-----|-------|
| | 2 | 96 | 29,4 |
| Kürtçe | 3 | 101 | 31,0 |
| | 4 ve üzeri | 129 | 39,6 |
| Annenin eğitim düzeyi | | | |
| | Ortaokul/Lise mezunu | 68 | 57,1 |
| Türkçe | Ön lisans/lisans mezunu | 51 | 42,9 |
| | Okuryazar değil | 95 | 29,1 |
| | Okuryazar veya ilkokul mezunu | 120 | 36,8 |
| Kürtçe | Ortaokul/Lise mezunu | 94 | 28,8 |
| | Ön lisans/Lisans mezunu | 17 | 5,2 |
| Babanın eğitim düzeyi | | | |
| | Ortaokul/Lise mezunu | 31 | 26,1 |
| Türkçe | Ön lisans/lisans mezunu | 88 | 73,9 |
| | Okuryazar veya ilkokul mezunu | 92 | 28,2 |
| | Ortaokul/Lise mezunu | 140 | 42,9 |
| Kürtçe | Ön lisans/Lisans mezunu | 94 | 28,8 |
| Annenin mesleği | | | |
| | Ev hanımı | 97 | 81,5 |
| Türkçe | Memur | 22 | 18,5 |
| | Ev Hanımı | 326 | 100,0 |
| Kürtçe | | | |
| Babanın mesleği | | | |
| | Profesyonel meslekler (doktor, mühendis, akademisyen) | 31 | 26,1 |
| Türkçe | Memur | 88 | 73,9 |
| | Profesyonel meslekler (doktor, mühendis, akademisyen) | 15 | 4,6 |
| | İşçi | 103 | 31,6 |
| Kürtçe | Memur | 66 | 20,2 |
| | Serbest | 142 | 43,6 |
| Ailenin aylık geliri | | | |
| | 2001-4000 | 41 | 34,5 |
| Türkçe | 4001 ve üstü | 78 | 65,5 |
| | 1001-2000 | 172 | 52,8 |
| | 2001-3000 | 87 | 26,7 |
| Kürtçe | 3001-4000 | 35 | 10,7 |
| | 4001 ve üstü | 32 | 9,8 |

Tablo 1 incelendiğinde, ana dili Türkçe olan çocukların %48,7'si (n=58) kız, %51,3'ü (n=61) erkektir. Ana dili Kürtçe olan çocukların ise %43,3'ü (n=141) kız, %56,7'si (n=185) erkektir. Aynı tabloya göre, ana dili Türkçe olan çocukların %28,6'sı (n=34) beş, %71,4'ü (n=84) altı yaşındadır. Ana dili Kürtçe olan çocukların ise %38'inin (n=124) beş, %62'sinin ise (n=202) altı yaşında olduğu görülmektedir. Bu çalışmada 6 yaş ifadesi, katılımcıların, çocukların yaşlarına ilişkin beyanlarına göre yazılmıştır. Okul öncesi eğitimde yapılan en son yasal düzenlemelere göre altı yaşındaki (72 aylık) çocuklar ilkokul birinci sınıfa devam

etmektedirler. Burada altı yaş ifadesi okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-69 aylık çocuklar için kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu. Kişisel Bilgi Formu araştırmada 36-69 aylık çocuklara ilişkin genel bilgileri edinebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu formda çocuğun yaşı, cinsiyeti, okul öncesi eğitime devam etme süresi, kardeş sayısı, anne babasının eğitim durumu, anne babasının mesleği, ailenin aylık gelir durumu, ana dili ve evde konuşulan dil ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği (GİHÖ). Sak ve Yorgun (2020) tarafından geliştirilen Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği (GİHÖ), HighScope temel gelişim göstergelerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. HighScope okul öncesi eğitim müfredatı temel gelişim göstergeleri 8 gelişimsel boyuttan (öğrenme yaklaşımları, sosyal ve duygusal gelişim, fiziksel gelişim ve sağlık, okuryazarlık ve iletişim, matematik, yaratıcı sanatlar, bilim ve teknoloji, sosyal bilimler) ve toplamda 58 temel gelişim göstergesinden oluşmaktadır. Bu gelişimsel boyutlara ilişkin örnek maddelere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenme yaklaşımı

4) İlgisini çeken etkinliklere odaklanır.

6) Çevresi hakkında bilgi toplar.

Sosyal ve duygusal gelişim

9) Duygularını fark eder.

13) Sosyal çatışmaları çözer.

Fiziksel gelişim ve sağlık

17) Küçük kaslarını kullanırken el-göz koordinasyonunu sağlar.

18) Vücudunu tanıır.

Dil, okuryazarlık ve iletişim

23) Dili kullanarak kendini ifade eder.

26) Konuşma dilindeki farklı sesleri tanıır.

Matematik

31) Nesneleri miktarlarına göre ayırır.

37) Örüntüyü kopyalar.

Yaratıcı sanatlar

42) Gözlemediklerini, düşündüklerini, hayal ettiklerini ve hissettiklerini müzikle ifade eder.

45) Yaratıcı sanat etkinliklerine kendi isteğiyle katılır.

Fen ve teknoloji

46) Fikirlerini test etmek için deney yapar.

49) Bir şeyin özellikleri ve nasıl çalıştığı hakkındaki fikirlerini arkadaşlarıyla paylaşır.

Sosyal bilimler

54) İnsanların toplumda farklı rollere ve özelliklere sahip olduğunun farkındadır.

59) Çevreye önem vermenin önemini anlar.

HighScope Gelişim Göstergelerinin Türkçeye çevrilmesinden sonra uzman görüşleri doğrultusunda okuma-yazmaya yönelik bazı maddelerin çıkarılması ve çocukların ilkokula başlayabilmeleri için sahip olmaları gereken birtakım bilgi ve becerilerin yine uzman görüşleri doğrultusunda eklenmesi sonucunda hazırlanan taslak ölçekte toplamda 75 madde yer almıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için AFA yapılmıştır. Ölçekte yer alan 75 madde açımlayıcı faktör analizi sonucunda 59 maddeye inmiş ve bu maddeler 8 faktör altında toplanmıştır. Bu durumda HighScope gelişim göstergeleriyle örtüşen bir faktör yapısının ortaya çıktığı görülmüştür. Ortaya çıkan bu 8 faktörlü (matematik, fiziksel gelişim ve sağlık, sosyal ve duygusal gelişim, dil, okuryazarlık ve iletişim, fen ve teknoloji, sosyal bilimler, öğrenme yaklaşımı, yaratıcı sanatlar) yapı toplam varyansın %81,03'ünü açıklamıştır. AFA yapıldıktan sonra elde edilen yapının geçerli bir yapı olup olmadığı DFA ile test edilmiştir. Elde edilen uyum değerlerinin ($\chi^2/sd=3,25$; RMSEA=0,07; CFI=0,90; IFI=0,90; RMR=0,03) kabul edilebilir bir düzeyde olduğu söylenebilir. GİHÖ'nün iç tutarlılık katsayısı 0,96 ve yarı güvenilirlik katsayısı ise 0,95 olarak hesaplanmıştır (Sak ve Yorgun, 2020).

Veri Toplama Süreci

Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı Şırnak İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli yasal izinler alındıktan sonra 2018–2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Şırnak ili Merkez ilçelerinde belirlenen okul öncesi eğitim kurumlarına gidilerek okul idarecileriyle ve öğretmenlerle gerekli görüşmeler yapılmıştır. GİHÖ'nün uygulanmasına başlanmadan önce katılmaya gönüllü olan öğretmenlerle telefon yoluyla iletişime geçilerek uygulama için uygun tarih kararlaştırılmış ve bu kapsamda randevu alınan öğretmenlere ölçek dağıtılmıştır. Katılımcı öğretmenlerden ölçeği sağlıklı bir ortamda doldurmaları istenmiş ve kendilerine bir hafta süre verilmiştir. Katılımcı öğretmenlere verilen bir hafta süre sonunda katılımcıların okullarına gidilerek ölçek toplanmıştır. Ayrıca çalışmada katılımcı öğretmen ve çocukların kimliği ile ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir.

Verilerin Analizi

Kişisel bilgi formu ve GİHÖ ile toplanan veriler ilk önce cevapsız bırakılma ya da birden çok işaretlenen madde bulunup bulunmadığı açılarından gözden geçirilmiş, eksikleri bulunan 26 ölçek değerlendirmeye alınmamıştır. Ardından, toplanan veriler bilgisayar ortamında SPSS 22 paket programına aktarılarak verilerin analizi ve yorumlanması yapılmıştır. Bu analizlerde verilere ilişkin temel istatistik bilgileri hesaplanmıştır. GİHÖ maddeleri dörtlü Likert tipi olarak 1 (çok kötü), 2 (kötü), 3 (iyi) ve 4 (çok iyi) seçeneklerinden oluşmakta olup bu puan değerlerinde bilgisayar ortamına veri girişleri yapılmıştır.

Verilerden elde edilen puanlar doğrultusunda okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri ölçeğin genel toplamı ve alt boyutları için belirlenmiştir. Yapılan bütün istatistiksel çalışmalarda, H_0 hipotezinin kabulü için değişkenler arasında anlamlı bir farklılık yoktur, H_1 hipotezi için değişkenler arasında anlamlı bir farklılık vardır şeklinde hipotezler kurulmuştur ve anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden katılımcı çocukların demografik değişkenlerine ilişkin frekans ve yüzde bulguları verilmiştir. Katılımcıların yaşları, cinsiyetleri, okul öncesi eğitime devam etme süreleri, ailelerindeki çocuk sayısı, anne babalarının eğitim durumu, ailenin aylık gelir durumu, ana dilleri ve evde konuşulan dil şeklinde belirlenen bağımsız değişkenlere göre, ölçekteki alt boyutlar temelinde, normal dağılım ve grup sayılarına göre uygun görülen istatistiksel yöntemler aracılığıyla veriler analiz edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin ana dil ve demografik değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik testlerden

bağımsız örneklem için t-testi ve İki Faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Bulgular her bir bağımsız değişkene göre tablolar halinde verilmiştir. Tablolarda, p değerinin bulunduğu sütunlardaki (*) işareti değişkene ilişkin anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Ana dili Türkçe olan ve ana dili Kürtçe okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 2: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İllkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Ana Dil Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Bulguları

| Boyutlar | Ana dil değişkeni | n | \bar{x} | S.s. | t | Sd | P | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|-------------------|-----|-----------|-------|-------|-----|--------------|-------------------------------|--------|-----|--------|-------|-------|-----|--------------|--------|-----|--------|-------|-------------------------------|--------|-----|--------|-------|-------|-----|--------------|--------|-----|--------|-------|-------------------------------|--------|-----|--------|-------|-------|-----|--------------|--------|-----|--------|-------|-----------------------|--------|-----|--------|-------|-------|-----|--------------|--------|-----|--------|-------|-----------------------|--------|-----|--------|-------|-------|-----|--------------|--------|-----|--------|-------|-----------------------|--------|-----|--------|-------|-------|-----|--------------|--------|-----|--------|-------|-----------------------|--------|-----|--------|-------|-------|-----|--------------|--------|-----|--------|-------|-----------------------|--------|-----|--------|-------|-------|-----|------|
| Öğrenme Yaklaşımı | Türkçe | 119 | 20,20 | 4,016 | 1,470 | 443 | ,142 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kürtçe | 326 | 19,55 | 4,165 | | | | Sosyal Duygusal Gelişim | Türkçe | 119 | 23,07 | 4,430 | 1,334 | 443 | ,183 | Kürtçe | 326 | 22,39 | 4,843 | Fiziksel Gelişim ve Sağlık | Türkçe | 119 | 32,07 | 5,282 | 1,439 | 443 | ,151 | Kürtçe | 326 | 31,22 | 5,636 | Dil, Okuryazarlık ve İletişim | Türkçe | 119 | 24,32 | 4,553 | 2,363 | 443 | ,019* | Kürtçe | 326 | 23,05 | 5,175 | Matematik | Türkçe | 119 | 35,36 | 8,307 | 1,175 | 443 | ,241 | Kürtçe | 326 | 34,33 | 8,142 | Yaratıcı Sanatlar | Türkçe | 119 | 20,13 | 3,952 | 1,766 | 443 | ,078 | Kürtçe | 326 | 19,34 | 4,218 | Fen Teknoloji | Türkçe | 119 | 22,62 | 4,747 | 1,438 | 443 | ,151 | Kürtçe | 326 | 21,84 | 5,135 | Sosyal Bilimler | Türkçe | 119 | 20,18 | 3,586 | 2,074 | 443 | ,039* | Kürtçe | 326 | 19,26 | 4,332 | Ölçeğin genel Toplamı | Türkçe | 119 | 197,98 | 35,09 | 1,779 | 443 | ,076 |
| Sosyal Duygusal Gelişim | Türkçe | 119 | 23,07 | 4,430 | 1,334 | 443 | ,183 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kürtçe | 326 | 22,39 | 4,843 | | | | Fiziksel Gelişim ve Sağlık | Türkçe | 119 | 32,07 | 5,282 | 1,439 | 443 | ,151 | Kürtçe | 326 | 31,22 | 5,636 | Dil, Okuryazarlık ve İletişim | Türkçe | 119 | 24,32 | 4,553 | 2,363 | 443 | ,019* | Kürtçe | 326 | 23,05 | 5,175 | Matematik | Türkçe | 119 | 35,36 | 8,307 | 1,175 | 443 | ,241 | Kürtçe | 326 | 34,33 | 8,142 | Yaratıcı Sanatlar | Türkçe | 119 | 20,13 | 3,952 | 1,766 | 443 | ,078 | Kürtçe | 326 | 19,34 | 4,218 | Fen Teknoloji | Türkçe | 119 | 22,62 | 4,747 | 1,438 | 443 | ,151 | Kürtçe | 326 | 21,84 | 5,135 | Sosyal Bilimler | Türkçe | 119 | 20,18 | 3,586 | 2,074 | 443 | ,039* | Kürtçe | 326 | 19,26 | 4,332 | Ölçeğin genel Toplamı | Türkçe | 119 | 197,98 | 35,09 | 1,779 | 443 | ,076 | Kürtçe | 326 | 191,02 | 37,05 | | | | | | | | |
| Fiziksel Gelişim ve Sağlık | Türkçe | 119 | 32,07 | 5,282 | 1,439 | 443 | ,151 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kürtçe | 326 | 31,22 | 5,636 | | | | Dil, Okuryazarlık ve İletişim | Türkçe | 119 | 24,32 | 4,553 | 2,363 | 443 | ,019* | Kürtçe | 326 | 23,05 | 5,175 | Matematik | Türkçe | 119 | 35,36 | 8,307 | 1,175 | 443 | ,241 | Kürtçe | 326 | 34,33 | 8,142 | Yaratıcı Sanatlar | Türkçe | 119 | 20,13 | 3,952 | 1,766 | 443 | ,078 | Kürtçe | 326 | 19,34 | 4,218 | Fen Teknoloji | Türkçe | 119 | 22,62 | 4,747 | 1,438 | 443 | ,151 | Kürtçe | 326 | 21,84 | 5,135 | Sosyal Bilimler | Türkçe | 119 | 20,18 | 3,586 | 2,074 | 443 | ,039* | Kürtçe | 326 | 19,26 | 4,332 | Ölçeğin genel Toplamı | Türkçe | 119 | 197,98 | 35,09 | 1,779 | 443 | ,076 | Kürtçe | 326 | 191,02 | 37,05 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Dil, Okuryazarlık ve İletişim | Türkçe | 119 | 24,32 | 4,553 | 2,363 | 443 | ,019* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kürtçe | 326 | 23,05 | 5,175 | | | | Matematik | Türkçe | 119 | 35,36 | 8,307 | 1,175 | 443 | ,241 | Kürtçe | 326 | 34,33 | 8,142 | Yaratıcı Sanatlar | Türkçe | 119 | 20,13 | 3,952 | 1,766 | 443 | ,078 | Kürtçe | 326 | 19,34 | 4,218 | Fen Teknoloji | Türkçe | 119 | 22,62 | 4,747 | 1,438 | 443 | ,151 | Kürtçe | 326 | 21,84 | 5,135 | Sosyal Bilimler | Türkçe | 119 | 20,18 | 3,586 | 2,074 | 443 | ,039* | Kürtçe | 326 | 19,26 | 4,332 | Ölçeğin genel Toplamı | Türkçe | 119 | 197,98 | 35,09 | 1,779 | 443 | ,076 | Kürtçe | 326 | 191,02 | 37,05 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Matematik | Türkçe | 119 | 35,36 | 8,307 | 1,175 | 443 | ,241 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kürtçe | 326 | 34,33 | 8,142 | | | | Yaratıcı Sanatlar | Türkçe | 119 | 20,13 | 3,952 | 1,766 | 443 | ,078 | Kürtçe | 326 | 19,34 | 4,218 | Fen Teknoloji | Türkçe | 119 | 22,62 | 4,747 | 1,438 | 443 | ,151 | Kürtçe | 326 | 21,84 | 5,135 | Sosyal Bilimler | Türkçe | 119 | 20,18 | 3,586 | 2,074 | 443 | ,039* | Kürtçe | 326 | 19,26 | 4,332 | Ölçeğin genel Toplamı | Türkçe | 119 | 197,98 | 35,09 | 1,779 | 443 | ,076 | Kürtçe | 326 | 191,02 | 37,05 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Yaratıcı Sanatlar | Türkçe | 119 | 20,13 | 3,952 | 1,766 | 443 | ,078 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kürtçe | 326 | 19,34 | 4,218 | | | | Fen Teknoloji | Türkçe | 119 | 22,62 | 4,747 | 1,438 | 443 | ,151 | Kürtçe | 326 | 21,84 | 5,135 | Sosyal Bilimler | Türkçe | 119 | 20,18 | 3,586 | 2,074 | 443 | ,039* | Kürtçe | 326 | 19,26 | 4,332 | Ölçeğin genel Toplamı | Türkçe | 119 | 197,98 | 35,09 | 1,779 | 443 | ,076 | Kürtçe | 326 | 191,02 | 37,05 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fen Teknoloji | Türkçe | 119 | 22,62 | 4,747 | 1,438 | 443 | ,151 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kürtçe | 326 | 21,84 | 5,135 | | | | Sosyal Bilimler | Türkçe | 119 | 20,18 | 3,586 | 2,074 | 443 | ,039* | Kürtçe | 326 | 19,26 | 4,332 | Ölçeğin genel Toplamı | Türkçe | 119 | 197,98 | 35,09 | 1,779 | 443 | ,076 | Kürtçe | 326 | 191,02 | 37,05 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sosyal Bilimler | Türkçe | 119 | 20,18 | 3,586 | 2,074 | 443 | ,039* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kürtçe | 326 | 19,26 | 4,332 | | | | Ölçeğin genel Toplamı | Türkçe | 119 | 197,98 | 35,09 | 1,779 | 443 | ,076 | Kürtçe | 326 | 191,02 | 37,05 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ölçeğin genel Toplamı | Türkçe | 119 | 197,98 | 35,09 | 1,779 | 443 | ,076 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kürtçe | 326 | 191,02 | 37,05 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tablo incelendiğinde ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (Kürtçe) okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin öğrenme yaklaşımı, sosyal duygusal gelişim, fiziksel gelişim ve sağlık, matematik, yaratıcı sanatlar ve fen teknoloji alt boyutları ile ölçeğin genel toplamında anlamlı bir farklılık göstermediği ($p>.05$), sadece dil, iletişim ve okuryazarlık alt boyutu ile sosyal bilimler alt boyutlarında ($p<.05$) anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Dil, iletişim ve okuryazarlık boyutunda ana dili Türkçe olan ile ana dili Kürtçe olan çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(443)}=2,363$; $p=0,19<.05$). Ana dili Türkçe olan çocukların ortalamalarının ($\bar{x}=24,32$) ana dili Kürtçe olan çocukların ortalamalarından ($\bar{x}=23,05$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilimler alt boyutunda ana dili Türkçe olan ile ana dili Kürtçe olan çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(443)}=2,074$; $p=0,39<.05$). Ana dili Türkçe olan çocukların ortalamalarının ($\bar{x}=20,18$) ana dili Kürtçe olan çocukların ortalamalarından ($\bar{x}=19,26$) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Ana dili Kürtçe olan çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri çocuğun ana dili ile evde konuşulan diline göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 3: Ana Dili Kürtçe Olan Çocukların İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Evde Konuşulan Dile Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Bulguları

| Boyutlar | Evde konuşulan dil | N | \bar{x} | S.s. | t | sd | P | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|--------------------|-----|-----------|--------|--------|-----|------|-------------------------------|--------|-----|--------|--------|--------|-----|------|--------|-----|--------|--------|-------------------------------|--------|-----|--------|--------|--------|-----|------|--------|-----|--------|--------|-------------------------------|--------|-----|--------|--------|--------|-----|------|--------|-----|--------|--------|-----------------------|--------|-----|--------|--------|--------|-----|------|--------|-----|--------|--------|-----------------------|--------|-----|--------|--------|--------|-----|------|--------|-----|--------|--------|-----------------------|--------|-----|--------|--------|--------|-----|------|--------|-----|--------|--------|-----------------------|--------|-----|--------|--------|--------|-----|------|--------|-----|--------|--------|-----------------------|--------|-----|--------|--------|-------|-----|------|
| Öğrenme Yaklaşımı | Kürtçe | 151 | 19,37 | 4,014 | -,729 | 324 | ,466 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Türkçe | 175 | 19,70 | 4,296 | | | | Sosyal Duygusal Gelişim | Kürtçe | 151 | 22,34 | 4,512 | -,188 | 324 | ,851 | Türkçe | 175 | 22,44 | 5,124 | Fiziksel Gelişim ve Sağlık | Kürtçe | 151 | 30,99 | 5,312 | -,676 | 324 | ,499 | Türkçe | 175 | 31,41 | 5,910 | Dil, Okuryazarlık ve İletişim | Kürtçe | 151 | 22,78 | 5,258 | -,875 | 324 | ,382 | Türkçe | 175 | 23,29 | 5,105 | Matematik | Kürtçe | 151 | 33,92 | 7,813 | -,846 | 324 | ,398 | Türkçe | 175 | 34,68 | 8,422 | Yaratıcı Sanatlar | Kürtçe | 151 | 19,15 | 4,240 | -,784 | 324 | ,433 | Türkçe | 175 | 19,52 | 4,204 | Fen Teknoloji | Kürtçe | 151 | 21,28 | 5,039 | -1,842 | 324 | ,066 | Türkçe | 175 | 22,33 | 5,182 | Sosyal Bilimler | Kürtçe | 151 | 19,00 | 4,196 | -1,021 | 324 | ,308 | Türkçe | 175 | 19,49 | 4,446 | Ölçeğin genel Toplamı | Kürtçe | 151 | 188,85 | 35,738 | -,981 | 324 | ,327 |
| Sosyal Duygusal Gelişim | Kürtçe | 151 | 22,34 | 4,512 | -,188 | 324 | ,851 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Türkçe | 175 | 22,44 | 5,124 | | | | Fiziksel Gelişim ve Sağlık | Kürtçe | 151 | 30,99 | 5,312 | -,676 | 324 | ,499 | Türkçe | 175 | 31,41 | 5,910 | Dil, Okuryazarlık ve İletişim | Kürtçe | 151 | 22,78 | 5,258 | -,875 | 324 | ,382 | Türkçe | 175 | 23,29 | 5,105 | Matematik | Kürtçe | 151 | 33,92 | 7,813 | -,846 | 324 | ,398 | Türkçe | 175 | 34,68 | 8,422 | Yaratıcı Sanatlar | Kürtçe | 151 | 19,15 | 4,240 | -,784 | 324 | ,433 | Türkçe | 175 | 19,52 | 4,204 | Fen Teknoloji | Kürtçe | 151 | 21,28 | 5,039 | -1,842 | 324 | ,066 | Türkçe | 175 | 22,33 | 5,182 | Sosyal Bilimler | Kürtçe | 151 | 19,00 | 4,196 | -1,021 | 324 | ,308 | Türkçe | 175 | 19,49 | 4,446 | Ölçeğin genel Toplamı | Kürtçe | 151 | 188,85 | 35,738 | -,981 | 324 | ,327 | Türkçe | 175 | 192,89 | 38,152 | | | | | | | | |
| Fiziksel Gelişim ve Sağlık | Kürtçe | 151 | 30,99 | 5,312 | -,676 | 324 | ,499 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Türkçe | 175 | 31,41 | 5,910 | | | | Dil, Okuryazarlık ve İletişim | Kürtçe | 151 | 22,78 | 5,258 | -,875 | 324 | ,382 | Türkçe | 175 | 23,29 | 5,105 | Matematik | Kürtçe | 151 | 33,92 | 7,813 | -,846 | 324 | ,398 | Türkçe | 175 | 34,68 | 8,422 | Yaratıcı Sanatlar | Kürtçe | 151 | 19,15 | 4,240 | -,784 | 324 | ,433 | Türkçe | 175 | 19,52 | 4,204 | Fen Teknoloji | Kürtçe | 151 | 21,28 | 5,039 | -1,842 | 324 | ,066 | Türkçe | 175 | 22,33 | 5,182 | Sosyal Bilimler | Kürtçe | 151 | 19,00 | 4,196 | -1,021 | 324 | ,308 | Türkçe | 175 | 19,49 | 4,446 | Ölçeğin genel Toplamı | Kürtçe | 151 | 188,85 | 35,738 | -,981 | 324 | ,327 | Türkçe | 175 | 192,89 | 38,152 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Dil, Okuryazarlık ve İletişim | Kürtçe | 151 | 22,78 | 5,258 | -,875 | 324 | ,382 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Türkçe | 175 | 23,29 | 5,105 | | | | Matematik | Kürtçe | 151 | 33,92 | 7,813 | -,846 | 324 | ,398 | Türkçe | 175 | 34,68 | 8,422 | Yaratıcı Sanatlar | Kürtçe | 151 | 19,15 | 4,240 | -,784 | 324 | ,433 | Türkçe | 175 | 19,52 | 4,204 | Fen Teknoloji | Kürtçe | 151 | 21,28 | 5,039 | -1,842 | 324 | ,066 | Türkçe | 175 | 22,33 | 5,182 | Sosyal Bilimler | Kürtçe | 151 | 19,00 | 4,196 | -1,021 | 324 | ,308 | Türkçe | 175 | 19,49 | 4,446 | Ölçeğin genel Toplamı | Kürtçe | 151 | 188,85 | 35,738 | -,981 | 324 | ,327 | Türkçe | 175 | 192,89 | 38,152 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Matematik | Kürtçe | 151 | 33,92 | 7,813 | -,846 | 324 | ,398 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Türkçe | 175 | 34,68 | 8,422 | | | | Yaratıcı Sanatlar | Kürtçe | 151 | 19,15 | 4,240 | -,784 | 324 | ,433 | Türkçe | 175 | 19,52 | 4,204 | Fen Teknoloji | Kürtçe | 151 | 21,28 | 5,039 | -1,842 | 324 | ,066 | Türkçe | 175 | 22,33 | 5,182 | Sosyal Bilimler | Kürtçe | 151 | 19,00 | 4,196 | -1,021 | 324 | ,308 | Türkçe | 175 | 19,49 | 4,446 | Ölçeğin genel Toplamı | Kürtçe | 151 | 188,85 | 35,738 | -,981 | 324 | ,327 | Türkçe | 175 | 192,89 | 38,152 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Yaratıcı Sanatlar | Kürtçe | 151 | 19,15 | 4,240 | -,784 | 324 | ,433 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Türkçe | 175 | 19,52 | 4,204 | | | | Fen Teknoloji | Kürtçe | 151 | 21,28 | 5,039 | -1,842 | 324 | ,066 | Türkçe | 175 | 22,33 | 5,182 | Sosyal Bilimler | Kürtçe | 151 | 19,00 | 4,196 | -1,021 | 324 | ,308 | Türkçe | 175 | 19,49 | 4,446 | Ölçeğin genel Toplamı | Kürtçe | 151 | 188,85 | 35,738 | -,981 | 324 | ,327 | Türkçe | 175 | 192,89 | 38,152 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fen Teknoloji | Kürtçe | 151 | 21,28 | 5,039 | -1,842 | 324 | ,066 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Türkçe | 175 | 22,33 | 5,182 | | | | Sosyal Bilimler | Kürtçe | 151 | 19,00 | 4,196 | -1,021 | 324 | ,308 | Türkçe | 175 | 19,49 | 4,446 | Ölçeğin genel Toplamı | Kürtçe | 151 | 188,85 | 35,738 | -,981 | 324 | ,327 | Türkçe | 175 | 192,89 | 38,152 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sosyal Bilimler | Kürtçe | 151 | 19,00 | 4,196 | -1,021 | 324 | ,308 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Türkçe | 175 | 19,49 | 4,446 | | | | Ölçeğin genel Toplamı | Kürtçe | 151 | 188,85 | 35,738 | -,981 | 324 | ,327 | Türkçe | 175 | 192,89 | 38,152 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ölçeğin genel Toplamı | Kürtçe | 151 | 188,85 | 35,738 | -,981 | 324 | ,327 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Türkçe | 175 | 192,89 | 38,152 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tablo incelendiğinde, ana dili Kürtçe olan okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin çocuğun ana dili ile evde konuşulan diline göre hiçbir alt boyutta ve ölçeğin genel toplamında anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>.05$). Ancak, ölçeğin genel toplamına bakıldığında, ana dili Kürtçe olup evinde Türkçe konuşulan çocukların ortalamalarının ($\bar{x}=192,89$) ana dili Kürtçe olup evinde de Kürtçe konuşulan çocukların ortalamalarından ($\bar{x}=188,85$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri ana dilleri ve yaşlarının ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 4: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Ana Dilleri ve Yaşlarının Ortak Etkisine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İki Yönlü ANOVA Bulguları

| Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | Sd | Kareler ortalaması | F | p | η^2 |
|-------------------|-----------------|----|--------------------|--------|-------|----------|
| Ana dil | 1590,103 | 1 | 1590,103 | 1,251 | ,264 | ,003 |
| Yaş | 24909,239 | 1 | 24909,239 | 19,600 | ,000* | ,043 |

| | | | | | | |
|------------|------------|-----|----------|------|------|------|
| Anadil*Yaş | 223,856 | 1 | 223,856 | ,176 | ,675 | ,000 |
| Hata | 560443,669 | 441 | 1270,847 | | | |

Tablo incelendiğinde ana dil değişkeninin ($F_{(1,441)}=1,251$; $p=0,246>0,05$) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir. Yaş değişkeninin ($F_{(1,441)}=19,600$; $p=0,00<0,05$) ise okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Ancak ana dil* yaş değişkenlerinin ortak etkileri incelendiğinde ($F_{(1,441)}=,176$; $p=0,675>0,05$) sonucun anlamsız olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri ana dil ile yaş değişkenlerinin ortak etkisine göre farklılaşmamaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri ana dilleri ve cinsiyetlerinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 5: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Ana dilleri ve Cinsiyetlerinin Ortak Etkisine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İki Yönlü ANOVA Bulguları

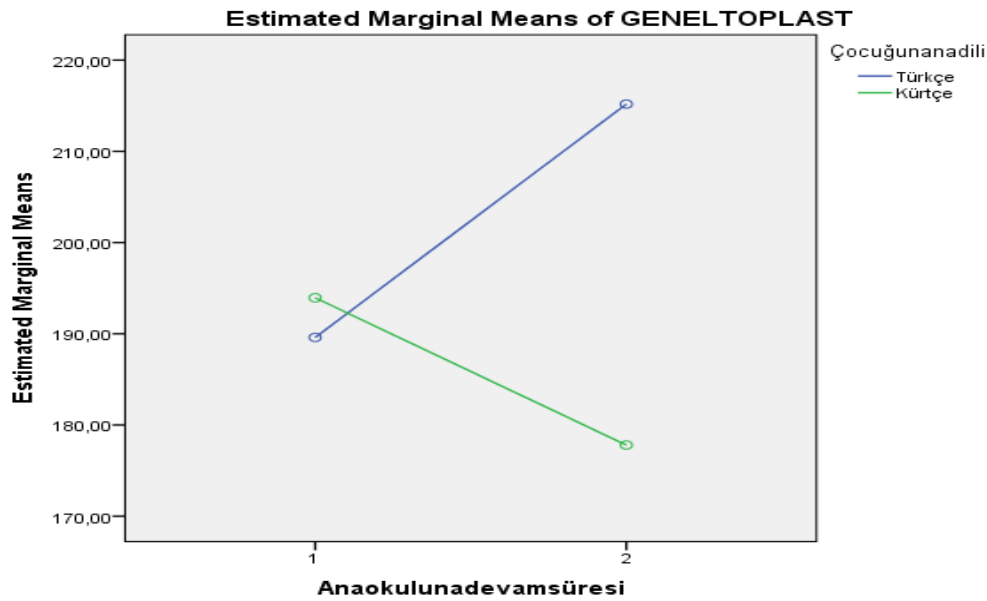
| Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | Sd | Kareler ortalaması | F | P | η^2 |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|----------|
| Ana dil | 4482,919 | 1 | 4482,919 | 3,354 | ,068 | ,008 |
| Cinsiyet | 1670,484 | 1 | 1670,484 | 1,250 | ,264 | ,003 |
| Ana dil*cinsiyet | 2,010 | 1 | 2,010 | ,002 | ,969 | ,000 |
| Hata | 589463,121 | 441 | 1336,651 | | | |

Tablo incelendiğinde ana dil ($F_{(1,441)}=3,354$; $p=0,68>0,05$) ve cinsiyet değişkenlerinin ($F_{(1,441)}=1,250$; $p=0,264>0,05$) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkilerinin anlamsız olduğu görülmektedir. Aynı şekilde ana dil*cinsiyet ($F_{(1,441)}=,002$; $p=0,969>0,05$) değişkenlerinin ortak etkileri incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkilerinin anlamsız olduğu bulunmuştur. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri ana dil ile cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisine göre farklılaşmamaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri ana dilleri ve okul öncesi eğitime devam etme sürelerinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 6: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Ana Dilleri ve Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerinin Ortak Etkisine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İki Yönlü ANOVA Bulguları

| Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | Sd | Kareler ortalaması | F | P | η^2 |
|---------------------------------|-----------------|-----|--------------------|--------|-------|----------|
| Ana dili | 18553,073 | 1 | 18553,073 | 14,565 | ,000* | ,032 |
| Okul öncesi alma süresi | 1512,146 | 1 | 1512,146 | 1,187 | ,277 | ,003 |
| Ana dil*Okul öncesi alma süresi | 29592,973 | 1 | 29592,973 | 23,232 | ,000* | ,050 |
| Hata | 561758,660 | 441 | 1273,829 | | | |



Şekil 1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Ana Dilleri ve Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerinin Ortak Etkisine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İki Yönlü ANOVA Bulguları

Tablo incelendiğinde ana dil değişkeninin ($F_{(1,441)}=14,565$; $p=0,000<0,05$) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim alma süresi değişkeninin ($F_{(1,441)}=1,187$; $p=0,277>0,05$) ise okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur. Ana dil *okul öncesi eğitim alma süresi değişkenlerinin ortak etkileri incelendiğinde ($F_{(1,441)}=23,232$; $p=0,00<0,05$) sonucun anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri ana dil ile okul öncesi eğitim alma süresi değişkenlerinin ortak etkisine göre farklılaşmaktadır. Ana dili Türkçe olup 2 yıl süre ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ortalamaları ($\bar{X}=215,17$) ana dili Kürtçe olup 2 yıl süre ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ortalamalarından ($\bar{X}=177,79$) daha yüksek bulunmuştur. Ana dili Türkçe olup 1 yıl süre ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ortalamaları ($\bar{X}=189,60$) ise ana dili Kürtçe olup 1 yıl süre ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ortalamalarından ($\bar{X}=193,94$) daha düşük bulunmuştur.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri ana dilleri ve ailelerinin sahip olduğu çocuk sayısının ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 7: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Ana Dilleri ve Ailenin Sahip Olduğu Çocuk Sayısının Ortak Etkisine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İki Yönlü ANOVA Bulguları

| Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | Sd | Kareler ortalaması | F | P | η^2 |
|-------------------|-----------------|----|--------------------|-------|------|----------|
| Ana dil | 769,376 | 1 | 769,376 | ,580 | ,447 | ,001 |
| Çocuk sayısı | 4632,808 | 3 | 1544,269 | 1,165 | ,323 | ,008 |

| | | | | | | |
|----------------------|------------|-----|----------|-------|------|------|
| Ana dil*Çocuk sayısı | 3101,126 | 1 | 3101,126 | 2,339 | ,127 | ,005 |
| Hata | 581936,717 | 439 | 1325,596 | | | |

Tablo incelendiğinde ana dil değişkeninin ($F_{(1,439)}=,580$; $p=0,447>0,05$) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir. Ailenin sahip olduğu çocuk sayısı değişkeninin ($F_{(1,439)}=1,165$; $p=0,323>0,05$) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, ana dili*çocuk sayısı değişkenlerinin ortak etkileri incelendiğinde ($F_{(1,439)}=2,339$; $p=0,127>0,05$) sonucun anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri ana dil ile ailenin sahip olduğu çocuk sayısı değişkenlerinin ortak etkisine göre farklılaşmamaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri anadilleri ve annelerinin eğitim durumunun ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 8: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Ana Dilleri ve Annenin Eğitim Durumunun Ortak Etkisine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İki Yönlü ANOVA Bulguları

| Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | Sd | Kareler ortalaması | F | P | η^2 |
|-------------------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|----------|
| Anadil | 106,680 | 1 | 106,680 | ,080 | ,778 | ,000 |
| Annenin eğitim düzeyi | 3132,444 | 3 | 1044,148 | ,782 | ,505 | ,005 |
| Ana dil*Annenin eğitim düzeyi | 109,996 | 1 | 109,996 | ,082 | ,774 | ,000 |
| Hata | 586423,788 | 439 | 1335,817 | | | |

Tablo incelendiğinde ana dil değişkeninin ($F_{(1,439)}=,080$; $p=0,778>0,05$) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir. Annenin eğitim düzeyi değişkeninin ($F_{(1,439)}=,782$; $p=0,505>0,05$) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur. Ayrıca, ana dil*anne eğitim düzeyi değişkenlerinin ortak etkileri incelendiğinde ise ($F_{(1,439)}=,082$; $p=0,774>0,05$) sonucun anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri ana dil ile anne eğitim düzeyi değişkenlerinin ortak etkisine göre farklılaşmamaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri anadilleri ve babalarının eğitim durumunun ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 9: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Ana Dilleri ve Babanın Eğitim Durumunun Ortak Etkisine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İki Yönlü ANOVA Bulguları

| Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | Sd | Kareler ortalaması | F | p | η^2 |
|-----------------------|-----------------|----|--------------------|-------|------|----------|
| Ana dil | 682,581 | 1 | 682,581 | ,514 | ,474 | ,001 |
| Babanın eğitim düzeyi | 5896,306 | 2 | 2948,153 | 2,222 | ,110 | ,010 |

| | | | | | | |
|-------------------------------|------------|-----|----------|------|------|------|
| Ana dil*Babanın eğitim düzeyi | 149,717 | 1 | 149,717 | ,113 | ,737 | ,000 |
| Hata | 583830,614 | 440 | 1326,888 | | | |

Tablo incelendiğinde ana dil değişkeninin ($F_{(1,440)}=,514$; $p=0,474>0,05$) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkökula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisi anlamsız olduğu görülmektedir. Babanın eğitim düzeyi değişkeninin ($F_{(1,440)}=2,222$; $p=0,110>0,05$) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkökula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur. Benzer bir şekilde, ana dil* baba eğitim düzeyi değişkenlerinin ortak etkileri incelendiğinde ($F_{(1,440)}=,113$; $p=0,737>0,05$) sonucun anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkökula hazırbulunuşluk düzeyleri ana dil ile baba eğitim düzeyi değişkenlerinin ortak etkisine göre farklılaşmamaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkökula hazırbulunuşluk düzeyleri anadilleri ve ailelerinin aylık gelir düzeyinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 10: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Ana Dilleri ve Ailenin Aylık Gelirlerinin Ortak Etkisine göre Karşılaştırılmasına İlişkin İki Yönlü ANOVA Bulguları

| Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | Sd | Kareler ortalaması | F | p | η^2 |
|----------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|----------|
| Ana dil | 613,050 | 1 | 613,050 | ,463 | ,497 | ,001 |
| Gelir Düzeyi | 7171,381 | 3 | 2390,460 | 1,805 | ,145 | ,012 |
| Ana dil*Gelir düzeyi | 2700,648 | 1 | 2700,648 | 2,039 | ,154 | ,005 |
| Hata | 581324,074 | 439 | 1324,201 | | | |

Tablo incelendiğinde ana dil değişkeninin ($F_{(1,439)}=,463$; $p=0,497>0,05$) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkökula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir. Ailenin aylık gelir düzeyi değişkeninin ($F_{(3,439)}=1,805$; $p=0,145>0,05$) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkökula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, ana dil*aile gelir düzeyi değişkenlerinin ortak etkileri incelendiğinde ($F_{(1,439)}=2,039$; $p=0,154>0,05$) sonucun anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilkökula hazırbulunuşluk düzeyleri ana dil ile aile gelir düzeyi değişkenlerinin ortak etkisine göre farklılaşmamaktadır.

Tartışma

Çalışmanın sonunda, ana dili Türkçe olan ve ana dili Kürtçe olan okul öncesi dönem çocuklarının ilkökula hazırbulunuşluk düzeylerinin öğrenme yaklaşımı, sosyal duygusal gelişim, fiziksel gelişim ve sağlık, matematik, yaratıcı sanatlar ve fen teknoloji alt boyutları ile ölçeğin genel toplamında anlamlı bir farklılık göstermediği, sadece dil, iletişim ve okuryazarlık alt boyutu ile sosyal bilimler alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca dil, iletişim ve okuryazarlık alt boyutunda ve sosyal bilimler alt boyutunda ana dili Türkçe olan çocukların hazırbulunuşluk düzeylerinin ana dili Kürtçe olan çocuklarınkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aile içerisinde konuşulan dil değişkenine bakıldığında ana dili Türkçe olan çocukların ($n=119$) tamamının aile içerisinde de Türkçe konuştukları görülürken, ana dili Kürtçe olan çocukların 151'inin ev içerisinde

Türkçe, 175'inin ise Kürtçe konuştukları bulunmuştur. Ana dili Kürtçe olan okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin çocuğun ana dili ile evde konuşulan diline göre hiçbir alt boyutta ve ölçeğin genel toplamında anlamlı bir farklılık göstermediği ancak, ölçeğin genel toplamına bakıldığında ana dili Kürtçe olup evde Türkçe konuşan çocukların ortalamalarının ana dili Kürtçe olup evde de Kürtçe konuşan çocukların ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum sonucunda evde konuşulan dilin kısmen çocukların ilkokula hazırbulunuşlukları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Koşan'ın (2015) Şanlıurfa'da yaptığı çalışmada da evinde sıklıkla Türkçe konuşan çocuklarla, evlerinde hem Türkçe hem de Kürtçe konuşulanların ilkokula hazırbulunuşlukları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Bunun temel gerekçesinin Türkiye'de eğitim dilinin Türkçe olmasına bağlı olarak Türkçe konuşan çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olması olduğu söylenebilir.

Ana dil ve yaş değişkenlerinin ortak etkisinin çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur. Ancak 6 yaşındaki çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin 5 yaşındaki çocuklarınkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Canbulat (2017) da yaptığı çalışmada yaşı büyük olan çocukların ilkokula daha hazır olduklarını bulmuştur. Başka çalışmalarda da yaş faktörü ilkokula hazırbulunuşluğu etkileyen önemli bir faktör olarak görülmüştür (Adagideli, 2018; Akay ve Ceylan, 2017; Aslan ve Çıkar, 2019; Çelik, 2016; GoWoon, 2019; Janus ve Duku, 2007; Özdemir ve Battal, 2019; Özgünlü, 2017; Şahin ve İş Güzel, 2018; Polat-Unutkan, 2007b; Tulu, 2009; Uzun, 2015). Her ne kadar okula başlama yaşı ülkeler arasında farklılık gösterse de bu bulguya dayanarak Türkiye'de 6 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocuklardan daha fazla ilkokula hazır olabileceklerinden dolayı çocukların 6 yaşını tamamladıktan sonra ilkokula başlamalarının daha uygun olabileceği söylenebilir.

Ana dil ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisinin çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte bu çalışmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyetlerine göre de anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Koşan (2015) okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli birinci sınıf çocuklarının cinsiyetlerine göre okula hazırbulunuşluk testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Ayrıca daha önce yapılmış bazı çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir (Adagideli, 2018; Çoruk, 2018; Dilioğlu, 2016; Erkan, 2011; Son, Lee ve Sung, 2013; Uslu ve Uslu, 2013). Yapılmış bazı çalışmalarda ise farklı sonuçlar bulunmuştur. Örneğin, Ribner ve diğerleri (2017) çalışmalarında erkek çocukların hazırbulunuşluk düzeylerini daha yüksek bulunurken, Özgünlü (2017) tarafından yapılan çalışmada kız çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Her ne kadar alanyazında farklı çalışma bulguları görülse de daha önceki çalışmalar çoğunlukla cinsiyetin ilkokula hazırbulunuşluk üzerinde etkili olmadığı yönündedir.

Ana dil ve ailedeki çocuk sayısı değişkenlerinin ortak etkisinin çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre de çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Daha önce yapılmış bazı çalışmalarda ise kardeş sayısının artması durumunda okula hazırbulunuşluk becerisinin düştüğü belirlenmiştir (Atış Akyol, 2015; Çat-Şahin, 2009; Koşan, 2015). Bu anlamda bu bulgu, daha önce yapılmış çalışmaların bulgularından farklılık göstermiştir.

Ana dil ve annenin eğitim düzeyi değişkenlerinin ortak etkisinin çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgu daha önce yapılmış çalışmaların bulgularından farklılık

göstermiştir. Alan yazındaki çalışmalarda anne eğitim düzeyi arttıkça çocuklarının ilkokula hazırbulunuşluk düzeyinin anlamlı olarak arttığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Cinkılıç, 2009; Çat-Şahin, 2009; Erkan, 2011; Gonca, 2004; Tunçeli, 2017; Uzun, 2015).

Ana dil ve babanın eğitim düzeyi değişkenlerinin ortak etkisinin çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte babanın eğitim düzeyi değişkenine göre çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Daha önce yapılmış çalışmalarda ise bu bulgunun tersi bir durum olarak ebeveyn eğitim düzeylerinin artmasının çocukların ilkokula hazırbulunuşluğunu anlamlı olarak etkilediği bulunmuştur (Adagideli, 2018; Akay ve Ceylan, 2017; Atış Akyol, 2015; Dilcioğlu, 2016; Özgünlü, 2017; Tunçeli, 2017).

Ana dil ve ailenin aylık geliri değişkenlerinin ortak etkisinin çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte ailenin aylık geliri değişkenine göre çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmakla birlikte tersi yönde olan çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Turan (2018) algılanan aile gelir düzeyi ile ilkokula hazırbulunuşluk arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulunmuştur. Çat-Şahin (2009) ise en yüksek gelire sahip olan ailelerden gelen çocukların dil gelişimlerinin daha iyi olduğunu belirtmiştir.

Ana dil ve okul öncesi eğitim alma süresi değişkenlerinin ortak etkisinin ise çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ana dili Türkçe olup 2 yıl süre ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ortalamaları ana dili Kürtçe olup 2 yıl süre ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Ana dili Türkçe olup 1 yıl süre ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ortalamaları ise ana dili Kürtçe olup 1 yıl süre ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ortalamalarından daha düşük bulunmuştur. Alanyazında okul öncesi eğitim alma süresinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerinde olumlu etkilerine ilişkin bulguların (Cinkılıç, 2009; Tulu, 2009; Uyanık Balat, 2003) ana dili Türkçe olan çocuklar için geçerli olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle ana dili Türkçe olup okul öncesi eğitime 2 yıl süreyle devam eden çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek çıkması mevcut alan yazına paralel bir bulgudur.

Araştırmacıların çocuklarda dilin kazanılması ve geliştirilmesi sürecinde okul öncesi dönemin kritik bir dönem olduğu konusunda hem fikir oldukları görülmüştür. Belirli bir toplumsal yapı içerisinde doğan bireyler dünyaya gelirken kendisiyle beraber var olan biyolojik yapı sayesinde bu yapının dil özelliklerini öğrenmeye başlamaktadırlar. İnsanların en önemli iletişim aracı olan dil, 0-6 yaş aralığında en hızlı gelişim sürecini yaşamaktadır (Ülgen ve Fidan, 1991). Bekman, Aksu-Koç ve Erguvanlı-Taylan (2004) okul öncesi eğitim ve bu eğitim kapsamında sunulan etkinliklerle düşük sosyo-ekonomik çevrelerde ve alt kültürlerde yetişen çocukların, sosyo ekonomik ve kültürel olarak üst çevrelerde yetişen çocuklar kadar başarı gösterdiklerini ya da onların seviyesine yaklaştıklarını ifade etmişlerdir. Okul öncesi eğitim programlarında bulunan etkinlikler, özellikle çocuğun dil ve bilişsel becerilerini geliştirerek çocuğun okuma-yazma gibi akademik becerileri öğrenmeye hazır hale gelmesine yardımcı olmaktadır (Bekman, Aksu-Koç ve Erguvanlı-Taylan, 2004).

Senemoğlu (1989) çocukların sonraki yaşamlarında başarılı ya da başarısız olmasında önemli bir faktör olan dilin, okul öncesi dönemde zengin ve uygun uyarıcı ortamlar oluşturularak desteklenebileceğini, çocuklarda dili kullanma becerisinin geliştirilebileceğini, bu dönemde alınacak tedbirlerle dezavantajlı gruplarda yer alan çocukların dili kullanma becerisinin diğer akranlarının seviyelerine getirilebileceğini ve eğitimde aynı imkânlara sahip olmalarının sağlanabileceğini ifade etmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar,

kurum bünyesinde bulunan uygun uyarıcı ortam ve zengin materyallerle içli dışlı olduklarından, bu durum çocuğun okuma-yazmaya hazırlık konusunda hazırbulunuşluğunu artırarak bir sonraki aşama olan ilkokula yaşantısını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Erkan ve Kırca, 2010).

Okul öncesi eğitim programları, ana dili Türkçe olmayan çocukların Türkçe dil gelişimlerini de destekleyecek şekilde düzenlenmelidir. Ana dili Türkçe olmayan çocukların ilkokula hazırbulunuşluk ve Türkçe dil gelişimi açısından desteklenmeleri için aile destek eğitim programları hazırlanılarak uygulanabilir. Başta eğitim fakültelerinin temel eğitim bölümleri (okul öncesi öğretmenliği-sınıf öğretmenliği anabilim dalları) olmak üzere öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarında eğitim müfredatına iki dilli çocukların eğitimine dair dersler eklenmeli ve bu sayede geleceğin öğretmen adayları iki dilli çocukların eğitimine dair donanımlı hale getirilmelidir.

Yapılacak başka çalışmalarda, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve anadili Kürtçe olan çocukların Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeğinin dil, iletişim ve okuryazarlık alt boyutunda ve sosyal bilimler alt boyutunda ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin daha düşük olma nedenleri nitel çalışmalar ile incelenebilir. Türkiye’de yaşayan okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı anadil değişkenleri (Türkçe-İngilizce, Türkçe-Fransızca, Türkçe-Rusça, Türkçe-Kürtçe, Türkçe-Arapça) açısından incelenerek karşılaştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Adagideli, F. H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akay, D., ve Ceylan, R. (2017). Anaokulu ve ilkokul birinci sınıfa devam eden 60-71 aylık çocukların zihinsel-dil gelişimleri açısından ilkokula hazır oluş düzeylerinin karşılaştırılması. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 21-34.
- Akoğlu, G. (2016). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve erken okuryazarlık. F. Turan ve A. İpek Yükselen (Ed.). *Çocuk Gelişimi II* (s.54-70). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Aksan, D. (1975). Anadili. *Türk Dili Dergisi*, 31(285), 423-234.
- Aslan, M., ve Çıkar, İ. (2019). The school readiness of 60-65 months-old students: A case study. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 86-99.
- Atış Akyol, N. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş çocuklarının akran ilişkileri ile ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, H., ve Kaya, İ. (2014). *Çoğulculuk çok kültürlü ve çok dilli eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bekman, S., Aksu-Koç, A., ve Erguvanlı-Taylan, E. (2004). *Güneydoğu Anadolu bölgesinde bir erken müdahale modeli: Yaz anaokulu pilot uygulaması*, [Çevrim içi: https://www.acev.org/wp-content/uploads/2017/11/gda_bolgesinde_bir_erken_mudahale_modeli_yaz_anaokulu_pilot_uygulamasi.pdf], Erişim tarihi: 03 Ocak 2020.
- Bialystok, E. (2010). Global-localandtrail-makingtasksbymonolingualandbilingualchildren: Beyond inhibition. *Developmental Psychology*, 46(1), 93-105.
- Canbulat, T. (2017). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1573-1586.
- Caspe, M., Lopez, M. E. ve Chatrabutti, C. (2015). *Four important things to know about the transition*. Cambridge: Harvard Family Research Project.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Çabuk, B., Er, B., Karageyik, S., ve Tokgöz, K. (2018). Okul öncesi dönemdeki iki dilli olan ve olmayan çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili öğretmen algılarının incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 12-43.
- Çat-Şahin, A. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çelik, H. (2016). *Yürütücü işlevler ve ilkökula hazır bulunuşluk arasındaki bağlantılar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Özyeğin Üniversitesi, İstanbul.
- Çoruk A. (2018). Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının ilkökula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi: İstanbul.
- Demir, K. (1998). *Öğrenime hazır oluşluğun ilkökulda Türkçe ve matematik derslerindeki başarı ile ilişkisi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dilaver, S. (1984). Okul öncesi eğitim kılavuzu. Ankara: Megabil Limited Yayınları.
- Dilcioğlu, Z. (2016). *5 ve 6 yaş grubu çocuklarının ilkökula hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Dinç, B. (2013). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş ve okul olgunluğu. F. Alisinanoğlu (Ed.). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde* (s. 90-116). Ankara: Pegem Akademi.
- Düzen, N. (2017). *Ana Dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve olmayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Erkan, S., ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Garcia, O. (2013). 21. yüzyılda eğitim, çok dilli ve çok aktarımlı iletişim. T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A.K. Mohanty ve M. Panda (Ed), *Çok Dilli Eğitim Yolu İle Toplumsal Adalet* içinde (s. 206-227). Ankara: Eğitim Sen.
- Gonca, H. (2004). *Ankara il merkezinde farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen ve ilköğretim okuluna başlayan çocukların okul olgunluğunun incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- GoWoon, S. (2019). The influence of parenting on Korean children's language and school readiness: Different roles of mothers and fathers depending on maternal employment. *Early Child Development and Care*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1658087>
- Janus, M., ve Duku, E. (2007). The school entry gap: Socioeconomic, family, and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early Education and Development*, 18(3), 375-403.
- Karakaş, B. (2015). *Okul öncesi eğitim alan 60-72 aylık çocuklarda "okula hazırlık eğitimi"nin ilkökula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Karakuzu, E. (2015). *Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının ilkökula hazır bulunuşluğuna etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavcar, C. (1996). Anadili eğitimi (Native language teaching). *Tömer Ana Dili*, 1, 1-4.
- Kaya, İ., ve Aydın, H. (2013). *Türkiye'de anadilde eğitim sorunu: Zorluklar, deneyimler ve iki dilli eğitim modeli önerileri*. İstanbul: Ukam.

- Kaya, A., Balay, R., ve Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1229-1259.
- Kıvılcım, T. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan müzik eğitimi programının matematik becerileri açısından ilkökula hazır bulunuşluğa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Mangır, M. ve Erkan, S. (1987). *0-4 yaş arasındaki çocuklarda dil gelişimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları.
- MarjanovicUmek, L., Kranjc, S., Fekonja, U., ve Bajc, K. (2008). The effect of preschool on children's school readiness. *Early Child Development and Care*, 178(6), 569-588.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Oktay, A. (2007). *Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş projesi*. İstanbul: Neta.
- Oktay, A. (2010). İlköğretime hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen temel faktörler. A. Oktay. (Ed.). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde* (s. 21-34). Ankara: Pegem Yayınları.
- Özdemir, A., ve Battal, Ş. (2019). İlkokula erken yaşta başlayan öğrencilerin okula uyum süreci ve akademik başarı bağlamında yaşadıkları sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1633-1683.
- Özgünlü, M. (2017). Türkiye'deki çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile ilgili faktörler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Polat, Ö. (2010). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık etkinlikleri*. İstanbul: İlkadım Yayınevi.
- Polat Unutkan, Ö. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Polat Unutkan, Ö. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 243-254.
- Ribner, A. D., Willoughby, M. T., Blair, C. B., ve Family Life Project Key Investigators. (2017). Executive function buffers the association between early math and later academic skills. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-12.
- Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel.
- Sak, R., ve Yorgun, E. (2020). Gelişimsel İlkokula Hazır bulunuşluk Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 495-525.
- Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların çözümlene yöntemiyle okuma- yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sarı, M. (2002). İki dilli çocukların çözümlene yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 108-122.
- Senemoğlu, N. (1989). Okul öncesi eğitimde dilin önemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, 4(14), 21-22.
- Son, S., Lee, K., ve Sung, M. (2013). Links between preschoolers' behavioral regulation and school readiness skills: The role of child gender. *Early Education and Development*, 24(4), 468-490.
- Şahin, A. E., ve İş Güzel, Ç. (2018). Investigation of school readiness and academic development of elementary students firstly enrolled at school with '4+4+4 education regulation' in Turkey. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(2), 104-127.
- Şahin, İ. T., Sak, R., ve Tuncer, N. (2013). Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1691-1713.
- Taşkın, N. (2013). İlkokula hazır bulunuşluk ve hazır bulunuşluğa etkileyen faktörler. T. Erdoğan (Ed.). *İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları içinde* (s1-10). Ankara: Eğiten Kitap.
- Tulu, Y. (2009). Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Tunçeli, H. İ. (2017). *Lap-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve 48-72 aylık çocukların gelişimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Turan, E. (2018). *Okul öncesi eğitim alan 60-84 aylık çocukların okul olgunluğu düzeyleri ile babaların katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Uçarlar, N. ve Derince, M. Ş. (2012). Türkiye'de ana dili sorunu: Kürt öğrencilerin deneyimleri. *Eğitim Bilim Toplum*, 10(37), 21-51.
- Uslu, M., ve Uslu, B. (2013). Okul öncesi öğrencilerinin cinsiyet, anne-baba eğitimi ve yaş özellikleri açısından okula hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 16-25.
- Uyanık Balat, G. (2003). *Altı yaş grubu korunmaya muhtaç ve ailesinin yanında kalan çocukların okula hazır bulunuşluk ile ilgili temel kavram bilgilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uzun, M. (2015). *Okul öncesi dönemde uygulanan okula hazırız eğitim programının ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ülgen, G. ve Emel, F. (1991). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basım Evi.
- Yavuzer, H. (1994). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z., ve Temel, Z. (2011). İki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 145-158.
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkökuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Extended Abstract

School readiness is the child's ability to develop adequately in all areas of development, as well as gaining the prerequisite skills he/she needs for learning. It is the situation where the children can fulfill the learning responsibilities required by the school in this period, without experiencing any emotional complexity. Children who will start primary school need some qualifications and skills when entering this programmed education process. All developmental areas of children must be supported for school readiness. Language development is one of these areas. When many children from different regions of Turkey start school, they begin to learn Turkish as a second language apart from their mother tongue. The effects of difference of native language and language of education on children's development and academic achievement are bilateral. Speaking more than one language can make the child advantageous or disadvantageous in many ways. It is thought that bilingualism affects all developmental areas of preschool children as well as affecting their primary school readiness skills directly or indirectly. In the literature review, it has been observed that the studies in which preschool children's school readiness skills are examined in terms of native language variable are limited. Therefore, the aim of this study is to examine the school readiness levels of children attending preschool education institutions in terms of the native language variable.

Methods

The sample of this survey research consisted of 445 preschool children and was determined by random sampling method. While 119 children's native language was Turkish, 326 children's native language was Kurdish. The data of the study were collected from preschool education institutions affiliated to the Ministry of National Education in Şırnak city center in the 2018-2019 academic year. Personal information form was developed by researchers to get demographic information of participants. Developmental Primary School Readiness Scale

(DPSRS) developed by Sak and Yorgun (2020) was used as data collection tool. The independent samples t-test and two-way ANOVA were used to determine whether school readiness levels of children differ based on their native language and some demographic variables.

Results

Data analysis showed that there was no difference in sub-dimensions of learning approach, social emotional development, physical development and health, mathematics, creative arts and science technology and total point of the readiness test based on children's native languages (Turkish or Kurdish) but there was a significant difference in sub-dimensions of language, communication, literacy and social sciences/knowledge in favor of children whose native language was Turkish. In both dimensions, readiness levels of children whose native language was Turkish were found to be higher than levels of their peers whose native language was Kurdish.

It was also found that there was no effect of the variables of native language-age, native language-gender, native language-number of children in the family, native language-education level of mother, native language-education level of father and native language-monthly income of the family on the school readiness of children. However, it was determined that there was a significant effect of the variable of native language –duration of getting preschool education on children's readiness levels.

| Research Article \ Araştırma Makalesi |

Öğretmen Adayları Kapsayıcı Eğitim Hakkında Ne Düşünüyor?¹ What Do Prospective Teachers Think About Inclusive Education?

Fatma AKBULUT², Nurdan YILMAZ³, Aslı KARAKOÇ⁴, İrem Miray ERCİYAS⁵, Ezgi AKŞİN YAVUZ⁶

• **Geliş Tarihi:** 25 Haz. 2020

• **Kabul Tarihi:** 08 Oca. 2021

• **Yayın Tarihi:** 28 Şub. 2021

To cite this article: Akbulut, F., Yılmaz, N. Karakoç, A., Erciyas, İ.M. ve Akşin Yavuz, A. (2021). Öğretmen Adayları Kapsayıcı Eğitim Hakkında Ne Düşünüyor? Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 6:1, 33-53. DOI: 10.37754/756554.2021.613

Öz

Araştırmanın amacı, Trakya Üniversitesi Temel Eğitim Bölümündeki kaynaştırma veya özel eğitim dersi almış olan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri açısından incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu araştırma amacıyla uyumlu olarak; kriter örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın çalışma grubu Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümünde eğitim öğretime devam eden öğretmen adayları arasından; kaynaştırma ya da özel eğitim dersi almış olma kriterine göre belirlenen ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen toplam 132 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ile alan yazın taranarak oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda 'Kapsayıcı eğitim nedir, ülkemizde zorunlu mudur, kapsayıcı eğitimden hangi grup çocuklar yararlanmaktadır, hangi kurumların ilişkisi vardır, kapsayıcı eğitimin uygulayıcıları kimlerdir, eğitim ortamında dikkat edilmesi gerekenler, eğitimin faydalı olup olmadığı, en sık karşılaşılan sorunlar, öğretmenlerin kendini yetkin görme durumları, kapsayıcı eğitimin gerekliliği ve bu eğitimde ihtiyaç duyulan bilgiler' sorularına öğretmen adaylarından yanıtlar alınmıştır. Verilerin analizinde iki kodlayıcı önce açık olarak kodlama yaparak kategoriler oluşturmuş ardından her iki kodlayıcı tarafından ayrı ayrı kapalı kodlama yapılarak kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %94,6 olarak belirlenmiştir. Kodlayıcılar farklı olarak kategorilendirdikleri ifadeleri tartışarak fikir birliğine vardıldıktan sonra kalan verilerin tamamı analiz edilerek değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime dair genel bilgi sahibi ve kapsayıcı eğitim hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları ve de kapsayıcı eğitimin gerekliliğine inandıkları tespit edilmiştir. Ancak sınıfında gereksinimi olan bir çocuk olduğunda kendilerini kapsayıcı eğitim konusunda yetkin hissetmediklerini dile getirmişlerdir. Bu sonuçlara göre lisans eğitiminde verilen kapsayıcı eğitim ya da özel eğitim gibi derslerin sayı ya da süresinin artırılmasıyla birlikte içeriklerinin uygulamaya dönük olarak geliştirilmesi, öğretmen adaylarının deneyim kazanması ve uygulayarak öğrenmesinin gerekliliğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, okul öncesi öğretmen adayı, sınıf eğitimi öğretmen adayı

1 1 Bu çalışma 2019 yılında Maltepe Üniversitesi'nde düzenlenen 'Çocuğun Ekolojik Dünyası' temalı 14. Okul öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresinde Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Programı, Türkiye, akbulut.fatma89@gmail.com

3 Okul Öncesi Öğretmeni, Türkiye

4 Okul Öncesi Öğretmeni, Türkiye

5 Okul Öncesi Öğretmeni, Türkiye

6 Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, ezgiaksin@trakya.edu.tr

Abstract

The aim of the research is to examine the prospective teachers who have taken special education courses in Trakya University Basic Education Department in terms of their opinions on inclusive education. The research was designed by using semi-structured interview method, which is one of the qualitative research methods. The study group of the research is in harmony with the purpose of research; the criterion was determined using the sampling method. Accordingly, the study group of the research is among the prospective teachers who continue their education in Trakya University Faculty of Education, Department of Basic Education. It consists of a total of 132 teacher candidates who wanted to participate in the research voluntarily. The research is determined according to the criteria of inclusion or special education lessons which were taken by the teacher candidates. The study used a demographic information form prepared by researchers as a data collection tool and a semi-structured interview form scanned by the field type. In this form, 'What is inclusive education, is it compulsory in our country, which group children benefit from inclusive education, which institutions are related, who are the practitioners of inclusive education, what should be considered in the educational environment, whether education is beneficial, the most common problems, self-perceptions of teachers, the necessity of inclusive education and which type of information is needed in this education' answers of these questions were received from prospective teachers. It has been determined that prospective teachers have general knowledge about inclusive education and have positive opinions about inclusive education also they believe in the necessity of inclusive education. However, they expressed that they do not feel competent about inclusive education when there is a child in need in their class. According to these results, the increasing number or duration of courses such as inclusive education or special education given in undergraduate education with the application-oriented development of the content shows that the necessity of learning and gaining experience by the prospective teachers.

Key words: Inclusive education, pre-school prospective teachers, classroom education teacher candidate

Giriş

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948; akt. UNICEF, t.y.) uyarınca dünyada kapsayıcı eğitimin temelini "Her şahsın öğrenim hakkı vardır" ifadesiyle atıldığı söylenebilir. Bununla birlikte 1990'da Avrupa Birliği tarafından Tayland'da düzenlenen "Herkes İçin Eğitim Konferansı"nda ilan edilen bildirgenin (The World Declaration on Education for All) 3. bölümünde, fakirler, sokak çocukları ile çocuk işçiler, kırsalda yaşayanlar, göçmen işçiler, göçebeler, etnik, ırksal ve dilsel azınlıklar, mülteciler, sığınmacılar ve işgal altındaki, HIV pozitifler, kız öğrenciler vb. kısıtlı ve eğitime ulaşmada dezavantajlı hiçbir grubun öğrenme fırsatlarına erişimde herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmaması, eğitime erişimde kadınların önündeki her engelin ortadan kaldırılarak, eğitim kalitesinin artırılması ve engelli bireylerin eğitimin her kategorisine eşit erişim sağlamalarına yönelik kararlar kapsayıcı eğitime yönelik çerçevenin çizilmesinde etkili olmuştur (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1990/1994a; UNESCO, 2009:8).

UNESCO kapsayıcı eğitimi, eğitime katılımı artırarak öğrencilerin çeşitliliğini sağlamaya ve onların eğitimin dışında tutulmasını ve eğitimin içinde de dışlanmasını azaltmaya ve öğrencilerin farklı gereksinimlerine cevap vermeye yönelik bir süreç olarak tanımlamaktadır (Guijarro, 2008:7). Kapsayıcı eğitim, özel gereksinimli veya gereksinim durumu fark etmeksizin sosyal, kültürel, yaşamsal ve eğitimsel faaliyet ve fırsatlara toplumun diğer üyelerine göre eşit ulaşım noktasında ve bunlardan faydalanmada dezavantajlı olan tüm bireyleri içermektedir (Öztürk, vd., 2017). Tüm bunların ışığında, çeşitliliğe verilen cevap olarak kapsayıcı eğitimin, mevcut kavramlar, tutumlar, müfredatlar, pedagojik uygulamalar, öğretmen eğitimi, değerlendirme sistemleri ve okul organizasyonlarında esaslı değişiklikleri içerdiğini söylemek mümkündür (Guijarro, 2008:8).

Türkiye'de kapsayıcı (inclusive) eğitim yerine "bütünleştirici" veya "kaynaştırma" kavramlarının kullanıldığı görülmektedir fakat bu kavramlar, kapsayıcı eğitim kavramını karşılamakta yetersiz kalmakta ve bunun sonucu olarak yanlış anlaşılmalara neden olmaktadır (Çağlar, 2012:554). Kapsayıcı eğitimin tam ve detaylı bir tanımını yapabilmek, kapsamını ve sınırlarını çizebilmek adına "kaynaştırma eğitimi" ve "bütünleştirici

eğitim/eğitimde bütünleştirme” kavramlarına da değinmek; aralarındaki farkları ve benzerlikleri ortaya koymak açısından yerinde olacaktır.

Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimin her alanı ve her düzeyinde diğer öğrencilerle etkileşimde bulunmalarını ve eğitim amaçlarına ulaşmalarını sağlamak için destek eğitim hizmetlerinden de yararlandırılarak tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak akranlarıyla birlikte almış oldukları eğitim olarak ifade edilmiştir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018, madde:4). Kaynaştırma yoluyla eğitime tabi tutulacak bireyler Millî Eğitim Bakanlığınca zihinsel, işitme, görme ve bedensel yetersizliği olanlar ile özel öğrenme, dil ve konuşma güçlüğü olanlar, otizmliler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olanlar olarak listelenmiş olup; sürekli hastalığı olanlar, üstün yetenekliler ve korunmaya muhtaç çocuklar da bu listeye eklenebilmektedir (Varol, 2010:7). Kaynaştırmanın temelinde, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin akranlarıyla aynı sınıfta olmaları ve bu öğrenciler ile bu öğrencilere eğitim verecek öğretmene destek özel eğitim hizmetlerinin gerek duydukları ölçüde sağlanması yer almaktadır (Kargın, 2004 akt. Varol, 2010:2).

Kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim arasında ayırım yapılmamış olmasına karşın (ÖEHY, 2018, madde:4) “kaynaştırma eğitimi” ile “eğitimde bütünleştirme” arasındaki en büyük fark: kaynaştırma eğitiminde, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerden eğitsel tanılama sonucuna göre engel seviyesi hafif olarak - ki Türkiye’de ağır, orta ve hafif düzeyde engelli kategorisinde olmak üzere üçlü sınıflandırma yapılmaktadır– tanılanmış olan öğrenciler genel eğitim sınıflarına eğitim uygulamalarında çok küçük değişiklikler/uyarlamalar yapılarak dâhil edilmesidir. Bütünleştirme yoluyla eğitimde ise eğitime dönük uygulamaların orta ve ağır düzeyde engellileri de kapsayacak şekilde uyarlanması ve bu kapsamda da öğretim ile ilgili detaylı düzenleme ve uyarlamaların yanı sıra fiziksel alan/çevre düzenlemesini de zorunlu kılması olarak açıklanmıştır (MEB, 2013).

Özel gereksinimli çocukların akranlarıyla bir sınıf içerisinde olması o sınıftaki diğer çocuklar ve öğretmenler tarafından kabul gördüğü anlamına gelmez. Sınıfın içerisindeki kabulü sağlayan başarılı kapsayıcı programlar; özel gereksinimli çocukların bilişsel, fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarına göre hazırlanan programlardır (Gresham, 1984; York, Vandercook, MacDonald, Heise-Neff, & Caughey, 1992 akt. Shpendi ve Ahmetoğlu, 2016). Öğretmenlerin olumsuz tutumlarını değiştirmeleri, özel gereksinimli ile normal gelişim gösteren çocuklar arasındaki benzerlikleri tanımaları hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli çocukları birlikte kaynaştırmaya hazırlamaları ve aileleri de hazırlamaları başarılı bir kaynaştırma süreci için gerekli olan uygulamalardır (Shpendi ve Ahmetoğlu, 2016). Özel gereksinimi olan çocuklara dikkatini bir noktada toplama, bir şeyi isteme ya da istenen şeyi yapabilme, yönergeleri takip edebilme ve nesne ya da akranları ile oynayabilme becerisinin kazandırılması başarılı bir kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla eğitimin önündeki zorlukları kaldırmak için gereklidir (Smith, 2007 akt. Ahmetoğlu, Burak ve Acar, 2019).

Kaynaştırma uygulamalarının daha yararlı olması için; öğretmenler, özel gereksinimli çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklar, çocukların aileleri, özel eğitim destek hizmetleri, okul yönetimi ve ek hizmetler bir arada bulunmalıdır. Öğretmenlere düşen önemli sorumluluklar: bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanması, sınıfta uygulanan etkinliklere çocuğu dâhil etmek ve özel gereksinimli çocuklar sınıfa gelmeden önce normal gelişim gösteren çocuklara, sınıfta farklı özelliklere sahip bir arkadaşlarının geleceğinin söylenmesi ve olumlu bir atmosfer oluşturulmasıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Ataman, 2003; 13, Battal, 2007).

Okul Öncesi Dönem ve İlkokulda Kapsayıcı Eğitim

Okul öncesi dönemdeki çocuklar motor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimleri yönünden kritik evrelere sahip oldukları için bu gelişim alanlarının din, cinsiyet, dil ya da etnik köken ayrımı yapılmaksızın kapsayıcı bir eğitimle desteklenmesi önemlidir. Göç etmiş, mülteci durumunda olan ya da bir felaket sonucu mağdur olan çocuklar eğitimden geri kalmaktadırlar. Eğitim için gerekli kurulların oluşturulması bu sorunlarla karşılaşmış çocukların ruhsal olarak iyileşmelerine katkı sağlayacaktır (Türmen, 2012). Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) verilerine göre geçici olarak kurulmuş barınma merkezlerinde öğrenim gören 6.857 okul öncesi çocuğu ve 42.491 ilkokul öğrencisi bulunmaktadır (Yavuz ve Mızrak, 2016). Sayıca fazla olmaları ve bu çocukların Türk okullarına kaydının yapılması, Türk müfredat sistemi ile Türkçe eğitim görmeleri onların zorlanmalarına ve okula uyumlarının güçleşmesine neden olmaktadır (Dinçer, vd., 2013). Dezavantajlı durumda olan çocuklar alacakları kapsayıcı eğitimle kendilerine güvenleri artacak ve topluma uyum sağlamaları kolaylaşacaktır. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) tarafından hazırlanan ve 2017 yılında kamuoyuna sunulan raporda Türkiye’de yaşayan her bir çocuğun kaliteli eğitim almasını savunmaktadır.

Kapsayıcı Eğitim UNESCO’nun kabul ettiği şekilde tanımlanırken uygulamada ise genellikle evrensel bir hak olarak eğitimin herkes için olduğunu ifade etmektedir (ERG, 2017). Türkiye’nin de dâhil olduğu anlaşmalarda ülke içerisinde yaşayan bireylerde dini görüşü, konuştuğu dili, etnik kökeni ya da cinsiyeti ne olursa olsun bir ayrımcılığa maruz kalmadan Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 42. Maddesine göre de temel eğitim zorunludur; bu eğitim devlet kontrolü ile hiçbir ücret talep edilmeden sağlanmak zorundadır, şeklinde yer alır. Ülkemizde özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için eğitim düzenlemeleri yapılmış olsa da dili, dini, cinsiyeti ya da etnik kökeni dikkate alınarak kapsayıcı eğitimi zenginleştirecek bir düzenleme yapıldığını söylemek zordur (ERG, 2017).

Kapsayıcı Eğitim Araştırmaları

Kapsayıcı eğitimle ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde; Suriyeli öğrencilere yönelik uygulanan eğitim politikası (Özcan, 2018), kapsayıcı eğitim ortamlarında öğrencilerin yetenek ve becerilerini belirlemek için yapılan (Dağlıoğlu, Turupcu-Doğan ve Basit, 2017) ve okul öncesi eğitim programının çocuğun katılım hakkına yer verme durumu açısından inceleyen (Gürkan ve Koran, 2015) araştırmalara ulaşılmıştır.

Yabancı ülkelerde kapsayıcı eğitim için yapılan çalışmalara örnek olarak; yerli halkın okula devam etme oranının düşük olduğu Meksika’da bir devlet üniversitesi ülke içi ve ülke dışından öğretmenleri davet ederek kapsayıcı eğitimin iyi örneklerinin sunumunu yaptırmış, birbirlerinden haberdar olmalarını sağlamıştır (Inclusive Education in Action -IEA-, 2015). İtalya’da 2012/2013 eğitim öğretim yılında bir ilkokul kapsayıcı eğitim için ‘Open Book’ projesini başlatmıştır. Didaktik metotları bırakarak öğretmenin ve öğrencinin eğitime dâhil olması ve kendi algılama biçimi ile ders işleyebilmesi, öğretmenlerin her çocuğa uygun materyal geliştirebilmesi ve işbirlikçi olup kitap içeriklerinin ihtiyaca göre değiştirilmesi hedeflenmiştir. Proje sonunda öğretmenler aynı öğrenme disiplininin her çocukta işe yaramadığını ve dili öğretmedeki zorlukları fark etmişlerdir (IEA, 2019). Avrupa ülkesi olan Belçika, İtalya, Hırvatistan, Slovenya, Macaristan, Letonya ve Slovakya’da 2017-2018 yıllarında pilot uygulama olarak dezavantajlı çocuklar için -özellikle Avrupa’daki göçmen ve azınlık gruplardan gelen- kapsayıcı oyun merkezleri oluşturulmuştur. Buradaki amaç Roman vatandaşları, azınlık ya da göçmen çocukların okullara geçişini kolaylaştırmak, ebeveynlerin kapasitelerini artırmak ve küçük yaş grubundaki çocuklar ile farklı geçmişleri olan aileler arasında ilişkiler kurabilmektir. 2019-2021 yılları arasında hedef grubun genişletilmesi ve bunun bir politikaya çevrilmesi hedeflenmektedir (Together Old and Young-TOY, 2019). Madrid’de 2003 yılında başlatılan kapsayıcı eğitim projesinde işitme engeli olan ve işitme engeli olmayan çocukların bir arada öğrenim görerek işaret dilini aynı zamanda var olan dili

öğrenmeleri ve normal eğitime aynı sınıfta devam etmeleri amaçlanmıştır. Bunun için sınıfta köşeler oluşturulmuş, yazılı kitap olmadan kendilerinin hazırladığı materyaller ile dijital materyallere yer verilmiştir. Bu proje ile her iki grup çocukların sosyal ve duygusal yönden akranlarından ileride olduğu tespit edilmiştir (Fernandez-Viader ve Fuentes, 2004).

UNICEF ve Eğitim Reformu Girişimi'nin birlikte yürüttüğü çalışmada kapsayıcı eğitimin yararlı olabilmesi için neye ihtiyaç duyulduğu sorulmuş; öğretmenler de ebeveynlerin aktif rol alması ve destek vermesinin önemli olduğunu dile getirmişlerdir (Ayan Ceyhan, 2016). Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi akademisyenlerinin kapsayıcı eğitim adı altında 2011 yılında başlattığı proje ile her yaşta engelli ya da kronik hastalığı olan bireylerin yapmış oldukları materyaller ve ürünler okullarda sergilenmekte ve seminer konusu olmaktadır. Bu projenin genel amacı engelli insanların yaşam öyküleri, sanatları ve anlatıları aracılığıyla kapsayıcı bir program geliştirmektir (Symeonidou, 2014). Bir Batı Afrika ülkesi olan Sierra Leone Cumhuriyeti Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı kapsayıcı eğitim araştırmaları olarak ülkede tüm öğrenciler için kapsayıcı eğitimi teşvik eden bir eğitim ortamının kurulmasının sözünü vermiştir. Engelli Çocuklar için Eğitim Ağı, kapsayıcı eğitim politikasının gelişimini sağlamak için veri toplamada görevlendirilmiştir (Rose, Garner ve Farrow, 2019). Bu araştırmalar nihayetinde kapsayıcı eğitim hakkında yapılan çalışmaların çoğunlukla eğitim politikalarına yönelik olduğu, çeşitli uygulama modellerinin geliştirildiği, kapsayıcı eğitime dair aile ve öğretmen görüşlerinin alındığı söylenebilir. Öğretmenlerin sınıf içerisindeki tutum ve yaklaşımlarının kapsayıcı eğitimin başarısını önemli ölçüde etkilediği düşünüldüğünde; öğretmenlik mesleğini yapmaya hazırlanan öğretmen adaylarının konu hakkında görüşlerinin belirlenmesinin ileride sergileyecekleri tutum ve davranışlara dair fikir vermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşlerini inceleyen araştırmaların nispeten azlığı da göz önünde bulundurulduğunda bu konuda yapılacak çalışmaların; öğretmen adaylarının mevcut görüşlerini belirleyerek ihtiyaç duyabilecekleri bilgi, eğitim desteğini onlara sunabilme imkânı bulunan bir aşamada yol gösterici olabilecektir. Bu nedenle bu araştırmada Trakya Üniversitesi Temel Eğitim Bölümündeki kaynaştırma veya özel eğitim dersi almış olan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak tasarlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede; araştırmacı önceden hazırladığı soruları içeren formları hazırlamış olup; görüşmenin gidişatına göre araştırmacı farklı yan veya alt sorularla görüşmenin gidişatını yönlendirebilir. Buna göre kişinin cevaplarını derinleştirilmesi de sağlanabilir (Ekiz, 2003; Karasar, 2009). Öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada da katılımcıları fikirlerini detaylı olarak ifade edebilmesi bakımından bu yöntem tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu araştırma amacıyla uyumlu olarak; kriter örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Kriter (ölçüt) örnekleme; örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Marshall ve Rossman, 2014). Buna göre araştırmanın çalışma grubu Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümünde eğitim öğretime devam eden öğretmen adayları arasından; kaynaştırma ya da özel eğitim dersi almış olma kriterine göre belirlenen ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen toplam 132 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının %85,6'sı kadın, %14,4'ü erkek; %40,9'u

okul öncesi eğitim anabilim dalında, %59,1'i sınıf eğitimi anabilim dalında eğitim öğretime devam etmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ile alan yazın taranarak oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Katılımcıların yaş, cinsiyet, anabilim dalı, kaynaştırma dersi alıp almadığı, ailesinde özel gereksinim ihtiyacı bireyin olup olmadığı bilgilerinin yer aldığı formdur.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Araştırmada kullanılan form alan yazın taraması yapılarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Özel Eğitim ve Okul Öncesi Eğitimi alanlarında uzman olan öğretim üyelerinin görüşlerine sunularak toplam 7 alan uzmanın görüşleri alınarak formun geçerliği sağlanmış ve forma son hali verilmiştir. Buna göre formda yer alan sorular şu şekildedir: 1) Kapsayıcı eğitim nedir? Aklınıza gelen ilk üç maddeyi yazınız. 2) Kapsayıcı eğitim ülkemizde zorunlu mudur? 3) Kapsayıcı eğitimden hangi grup çocuklar yararlanır? Aklınıza gelen ilk üç grubu yazınız. 4) Kapsayıcı eğitimle ilişkisi olan kurumlar nelerdir? Aklınıza gelen ilk üç tanesini yazınız. 5) Kapsayıcı eğitim kim/kimler tarafından uygulanır? 6) Kapsayıcı eğitim ortamı düzenlenirken mutlaka dikkat edilmesi gereken en önemli üç şey nedir? 7) Kapsayıcı eğitim faydalı mıdır? Nedenini üç madde ile ifade ediniz. 8) Kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaşılabilecek zorluklar neler olabilir? Aklınıza gelen ilk üç zorluğu maddeleştirerek yazınız. 9) Eğer sizin görev yapacağınız sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunursa; bu çocukla çalışmalar yürütmek konusunda kendinizi yeterli hisseder misiniz? 10) Kapsayıcı eğitim uygulamasında görev alacak bir öğretmenin kapsayıcı eğitimle ilgili bir eğitim alması gerekli midir? 11) 10. soruya cevabınız evet ise bu eğitimde size nelerin aktarılmasını istersiniz? Üç madde ile ifade ediniz.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde öncelikle katılımcıların her bir soruya verdikleri cevap için toplam katılımcı sayısının dörtte biri kadarı (32 adet) 2 kodlayıcı tarafından açık olarak kodlanarak kategoriler oluşturulmuştur. Ardından 30 adet katılımcının cevapları her iki kodlayıcı tarafından ayrı ayrı kapalı kodlama yöntemiyle kodlanmış ve kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %94,6 olarak belirlenmiştir. Kodlayıcılar farklı olarak kategorilendirdikleri ifadeleri tartışarak fikir birliğine vardıldıktan sonra kalan verilerin tamamı analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde; araştırmanın birinci sorusu olan “Kapsayıcı eğitim nedir? Aklınıza gelen ilk üç maddeyi yazınız.” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplara göre kapsayıcı eğitim denildiğinde akıllarına gelen ilk üç ifadenin kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların kapsayıcı eğitim denildiğinde akıllarına gelen ilk üç ifadenin kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri

| Kategoriler | Örnek Kodlar | f | % |
|---------------|--|-----|------|
| | Eşit düzeyde eğitim (eğitim hakkı / fırsat eşitliği) (f=43) | | |
| Bütüncül olma | Tüm bireyleri (herkesi) kapsar (f=36). | 140 | 45,6 |

| | | | |
|-------------------------------|---------------------------------|----|------|
| Tüm eğitimleri kapsar (f=24). | | | |
| Ozel durumu vurgulayan | Ozel gereksinimli birey (f=36). | 65 | 21,2 |

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim denildiğinde akıllarına en çok gelen ifadelerin %45,6 oranla “bütüncül olma” kategorisinde yer aldığı; bunu sırasıyla %21,2 “özel durumu vurgulayan” kategorisinin ve %19,9 oranla “program” kategorisinin takip ettiği görülmektedir. Kapsayıcı eğitim denildiğinde katılımcıların akıllarına en az gelen ifadelerin ise %5,2 oranla “iş birliği kurulan birim / destek kurum” kategorisinde ve %8,1 oranla “sosyal kabul” kategorisinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların kapsayıcı eğitimin ülkemizde zorunlu olup olmadığına ilişkin görüşlerine dair frekans ve yüzde değerleri

| | Evet | | Bilmiyorum | | Hayır | |
|---|------|-------|------------|-------|-------|------|
| | f | % | f | % | f | % |
| Kapsayıcı eğitim ülkemizde zorunlu mudur? | 43 | 32,57 | 82 | 62,12 | 7 | 5,30 |

Tablo 2’ye göre; öğretmen adaylarının %32,57’si kapsayıcı eğitimin ülkemizde zorunlu olduğunu düşünürken, %5,30’u kapsayıcı eğitimin zorunlu olmadığını, %62,12’si ise konu hakkında bilgisi olmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların kapsayıcı eğitimden hangi grup çocukların yararlandığına ilişkin akıllarına gelen ilk üç ifadenin kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların kapsayıcı eğitimden hangi grup çocukların yararlandığına ilişkin akıllarına gelen ilk üç ifadenin kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri

| Kategoriler | Örnek Kodlar | f | % |
|-------------------------------------|--|-----|------|
| Engel türüne göre çocuklar | Görme engelli(f=11) | | |
| | İşitme engelli(f=10) | 125 | 34,5 |
| | Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu(f=8) | | |
| Özel gereksinimli birey | Özel gereksinimli birey(f=84) | 84 | 22,9 |
| Eğitim kademesine göre | Okulöncesi öğrencileri(f=28) | | |
| | İlkokul öğrencileri(f=24) | | |
| | Ortaokul öğrencileri(f=15) | 81 | 22,4 |
| | Lise öğrencileri(f=10) | | |
| | Üniversite öğrencileri(f=4) | | |
| Dezavantajlı gruplar | Azınlık, mülteci, sığınmacı(f=15) | | |
| | Anne-baba kaybı yaşayan çocuklar(f=1) | 33 | 8,25 |
| Kaynaştırma Normal gelişim gösteren | Kaynaştırma öğrencileri(f=21) | 21 | 5,75 |
| | Normal gelişim gösteren birey (f=13) | 13 | 3,5 |

birey

| | | | |
|--------------|---------------------|-----|-----|
| Tüm bireyler | Tüm bireyler (f=10) | 10 | 2,7 |
| Toplam ifade | | 367 | 100 |

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimden hangi grup çocuklar yararlanır denildiğinde akıllarına gelen ilk üç ifadenin %34,5 oranla engel türüne göre çocuklar kategorisinde yer aldığı; bunu sırasıyla %22,9 oranla özel gereksinimli birey kategorisinin, %22,4 oranla eğitim kademesine göre kategorisinin takip ettiği görülmektedir. Kapsayıcı eğitim denildiğinde katılımcıların akıllarına en az gelen ifadelerin ise %8,25 oranla dezavantajlı gruplar kategorisinde; %5,75 oranla kaynaştırma kategorisinde; %3,5 normal gelişim kategorisinde ve %2,7 tüm bireyler kategorisinde olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların kapsayıcı eğitimle ilişkisi olan kurumlara dair akıllarına gelen ilk üç ifadenin kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların kapsayıcı eğitimle ilişkisi olan kurumlara dair akıllarına gelen ilk üç ifadenin kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri

| Kategoriler | Örnek Kodlar | f | % |
|---|-------------------------------|-----|------|
| Yalnızca Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Kurumlar | Özel Eğitim Merkezi (f=41) | 78 | 26,6 |
| | Rehabilitasyon Merkezi (f=21) | | |
| Yönlendirici ve Destekleyici Kurumlar | RAM (f=53) | 64 | 21,8 |
| | BILSEM (f=5) | | |
| Eğitim Kademesine Göre | Anaokulları (f=21) | 49 | 16,7 |
| | İlköğretim (f=14) | | |
| Bakanlık ve Müdürlükler | MEB (f=31) | 40 | 13,7 |
| | Sosyal Hizmet Müdürlüğü (f=7) | | |
| Okul | Bütün Okullar (f=29) | 39 | 13,3 |
| | Devlet Okulları (f=6) | | |
| Dernekler ve Kurslar | Özel Eğitim Kursları (f=6) | 23 | 7,9 |
| | UNESCO (f=11) | | |
| Toplam ifade | | 293 | 100 |

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimle ilişkisi olan kurumlar denildiğinde akıllarına en çok gelen ifadelerin %26,6 oranla “Yalnızca Özel Gereksinim Gerektiren Bireylere Yönelik Kurumlar” kategorisinde yer aldığı; bunu sırasıyla %21,8 oranla “Yönlendirici ve Destekleyici Kurumlar” kategorisinin, %16,7 oranla “Eğitim Kademesine Göre” kategorisinin, %13,7 oranla “Bakanlık ve Müdürlükler” kategorisinin takip ettiği görülmektedir. Kapsayıcı eğitim denildiğinde katılımcıların akıllarına en az gelen ifadelerin ise %7,9 oranla “Dernekler ve Kurslar” kategorisinde ve %13,3 oranla “Okul” kategorisinde olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların kapsayıcı eğitim denildiğinde akıllarına gelen ilk üç uygulayıcı kişilerin kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5. Katılımcıların kapsayıcı eğitim denildiğinde akıllarına gelen ilk üç uygulayıcı kişilerin kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri

| Kategoriler | Örnek Kodlar | f | % |
|--------------|------------------------------|-----|-------|
| Öğretmenler | Tüm Öğretmenler (f=52) | 199 | %70,6 |
| | Özel Eğitim Öğretmeni (f=50) | | |
| | PDR Öğretmenleri(f=35) | | |
| Uzmanlar | Uzman Kişiler (f=52) | 83 | %29,4 |
| Toplam ifade | | 282 | 100 |

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim denildiğinde akıllarına en çok gelen ifadenin %70,6 oranla “Öğretmenler” kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Kapsayıcı eğitim denildiğinde katılımcıların akıllarına en az gelen ifadenin ise %29,4 oranla “Uzmanlar” kategorisinde olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların kapsayıcı eğitim ortamı düzenlenirken mutlaka dikkat edilmesi gereken en önemli üç maddeye dair görüşlerinin kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6. Katılımcıların kapsayıcı eğitim ortamı düzenlenirken mutlaka dikkat edilmesi gereken en önemli üç maddeye dair görüşlerinin kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri

| Kategoriler | Örnek Kodlar | f | % |
|---------------------|---------------------------------------|-----|------|
| Gelişimsel uygunluk | Çocuğa görelilik(f=68) | 75 | 53,7 |
| | Hedefe görelilik(f=7) | | |
| Fiziksel uygunluk | Araç gereç uygunluğu(f=32) | 53 | 37,8 |
| | Dikkat dağıtıcı olmaması(f=11) | | |
| | Rahat hareket edilebilecek ortam(f=4) | | |
| Ekonomiklik | Ekonomiklik(f=7) | 7 | 5 |
| Sınıf atmosferi | Sessiz olmalı(f=3) | 5 | 3,5 |
| | Sosyalleşme ortamları(f=2) | | |
| Toplam ifade | | 140 | 100 |

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim ortamı düzenlenirken mutlaka dikkat edilmesi gereken en önemli üç madde denildiğinde akıllarına gelen ifadelerin %53,7 oranla gelişimsel uygunluk kategorisinde yer aldığı; bunu sırasıyla %37,8 oranla fiziksel uygunluk kategorisinin, %5 oranla ekonomiklik kategorisinin takip ettiği görülmektedir. Kapsayıcı eğitim denildiğinde katılımcıların akıllarına en az gelen ifadenin ise %3,5 oranla sınıf atmosferi kategorisinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların kapsayıcı eğitimin faydalı olup olmadığına ilişkin görüşleri

| | Evet | | Hayır | | Yanıtsız | |
|---------------------------------|------|-------|-------|------|----------|------|
| | F | % | F | % | F | % |
| Kapsayıcı eğitim faydalı mıdır? | 126 | 95,45 | 4 | 3,03 | 2 | 1,51 |

Tablo 7’ye göre; öğretmen adaylarının %95,45’i kapsayıcı eğitimin faydalı olduğunu, %3,03’ü ise faydalı olmadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının %1,51’i soruyu yanıtızsız bırakmıştır.

Katılımcıların kapsayıcı eğitim sürecinde en sık karşılaşılabilecek üç zorluğun neler olduğuna ilişkin fikirlerinin kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8. Katılımcıların kapsayıcı eğitim sürecinde en sık karşılaşılabilecek üç zorluğun neler olduğuna ilişkin fikirlerinin kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri

| Kategoriler | Örnek Kodlar | f | % |
|-----------------------------|---------------------------------|-----|------|
| Öğretmenle ilgili zorluklar | Öğretmen(f=51) | 68 | 30,8 |
| | Eğitim programı(f=13) | | |
| | Eksik bilgi(f=9) | | |
| Fiziksel zorluklar | Fiziki ortam(f=18) | 44 | 19,9 |
| | İmkân(f=15) | | |
| | Materyal(f=9) | | |
| | Çevre(f=2) | | |
| Öğrenci | Özel gereksinimli öğrenci(f=17) | 41 | 18,6 |
| | Uyum(f=15) | | |
| | Bireysel farklılıklar(f=8) | | |
| | Normal(f=1) | | |
| Aile ile ilgili zorluklar | Aile (f=40) | 40 | 18,0 |
| Davranış ve tutumlar | Onyargı(f=13) | 19 | 8,8 |
| | Sosyal kültürel farklar(f=4) | | |
| | Okul tutumu(f=2) | | |
| İletişim zorlukları | İletişim sorunları(f=7) | 7 | 3,3 |
| Yasal zorluklar | Yasal sorunlar(f=1) | 1 | 0,6 |
| Toplam ifade | | 220 | 100 |

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaşılabilecek zorluk neler denildiğinde akıllarına gelen ilk üç ifadenin %30,8 öğretmenle ilgili zorluklar kategorisinde yer aldığı; bunu sırasıyla %19,9 oranla fiziksel zorluklar kategorisinin, %18,6 öğrenci kategorisinin, %18 aile ile ilgili zorluklar kategorisinin takip ettiği görülmektedir. Kapsayıcı eğitim denildiğinde katılımcıların akıllarına en az gelen ifadelerin ise %8,8 oranla davranış ve tutumlar kategorisinde, %3,3 iletişim zorlukları kategorisinde ve %0,6 oranla yasal zorluklar kategorisinde olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların öğretmenlik yaşamlarında görev yapacakları sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunması halinde bu çocukla çalışmalar yürütme konusunda kendini yetkin görme durumlarının frekans ve yüzde değerleri tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9. Katılımcıların öğretmenlik yaşamlarında görev yapacakları sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunması halinde bu çocukla çalışmalar yürütme konusunda kendini yetkin görme durumlarının frekans ve yüzde değerleri

| | Evet | | Kısmen | | Hayır | |
|--|--------------------------------------|---|--------|---|-------|---|
| | f | % | f | % | f | % |
| | Eğer sizin görev yapacağınız sınıfta | | | | | |

| | | | | | | |
|--|----|-------|----|-----------|----|-----------|
| kaynaştırma öğrencisi bulunursa; bu çocukla çalışmalar yürütmek konusunda kendinizi yeterli hisseder misiniz? | 35 | 26,51 | 82 | 62,1 2 | 15 | 11,3 6 |
|--|----|-------|----|-----------|----|-----------|

Tablo 9'a göre; öğretmen adaylarının %26,51'i kaynaştırma öğrencisiyle çalışmalar yürütme konusunda kendilerini yeterli hissettiklerini, %11,36'sı kaynaştırma öğrencisiyle çalışmalar yürütme konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ve %62,12'si ise kısmen yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların kapsayıcı eğitim uygulamasında görev alacak bir öğretmenin kapsayıcı eğitimle ilgili bir eğitim alması gerekliliğine ilişkin frekans ve yüzde değerleri tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10. Katılımcıların kapsayıcı eğitim uygulamasında görev alacak bir öğretmenin kapsayıcı eğitimle ilgili bir eğitim alması gerekliliğine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

| | Evet | | Hayır | |
|---|------|------|-------|------|
| | f | % | f | % |
| Kapsayıcı eğitim uygulamasında görev alacak bir öğretmenin kapsayıcı eğitimle ilgili bir eğitim alması gerekli midir? | 118 | 89,4 | 14 | 10,6 |

Tablo 10'a göre; öğretmen adaylarının %89,4'ü kapsayıcı eğitim konusunda öğretmenlerin ayrı bir eğitim alması gerektiğini %10,6'sı böyle bir eğitime ihtiyaçlarının olmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların kapsayıcı eğitim hakkında verilen bir eğitimde kendilerine bilgi aktarılmasını en çok talep edecekleri üç konuya dair kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri tablo 11'de sunulmaktadır.

Tablo 11. Katılımcıların kapsayıcı eğitim hakkında verilen bir eğitimde kendilerine bilgi aktarılmasını en çok talep edecekleri üç konuya dair kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri

| Kategoriler | Kodlar | f | % |
|---|--|----|------|
| Sınıf yönetimi | Çocuğa nasıl yaklaşılması hakkında bilgi(f=28) | 63 | 46,3 |
| | Sınıf düzenlenmesi(f=10) | | |
| | Uygulama ile ilgili pratik bilgiler(f=10) | | |
| Kapsayıcı eğitim ve özel gereksinimli çocuklar hakkında temel bilgi | Çocukların özellikleri(f=9) | 27 | 19,9 |
| | Sürecin işleyişi(f=5) | | |
| | Kapsayıcı eğitimin anlamı(f=4) | | |
| | Hangi öğrencileri kapsar(f=4) | | |
| Program ile ilgili | Yapılabilecek uyarlamalar(f=10) | 22 | 16,2 |
| | Plan hazırlanma aşaması(f=5) | | |
| | Uygun yöntem ve teknikler(f=4) | | |
| | Bep hazırlanması(f=3) | | |

| | | | |
|--------------|---|-----|------|
| Tüm bilgiler | Tüm bilgiler(f=15) | 15 | 11,0 |
| Paydaşlar | Veliler ile iş birliği ve iletişim (f=7) | 9 | 6,6 |
| | Yardım alınabilecek kişi ve kurumlar(f=2) | | |
| Toplam ifade | | 136 | 100 |

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim hakkında eğitim verildiğinde hangi konularla ilgili bilgi aktarılmasını istersiniz denildiğinde akıllarına gelen üç ifadenin %46,3 oranla sınıf yönetimi kategorisinde yer aldığıdır. Bunu sırası ile %19,9 oranla kapsayıcı eğitim ve özel gereksinimli çocuklar hakkında temel bilgi kategorisinin, %16,2 oranla program ile ilgili kategorisinin takip ettiği görülmektedir. Kapsayıcı eğitim hakkında eğitim verildiğinde hangi konularla ilgili bilgi aktarılmasını istersiniz denildiğinde akıllarına en az gelen ifadelerin %11,0 oranla tüm bilgiler kategorisinde ve %6,6 oranla paydaşlar kategorisinde olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Trakya Üniversitesi Temel Eğitim Bölümünde eğitim öğretime devam eden, kaynaştırma veya özel eğitim dersi almış olan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yürütülen araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; kapsayıcı eğitim denildiğinde öğretmen adaylarının sıklıkla akıllarına gelen ifadelerin bütüncül olma, özel bir duruma sahip olma ve programla ilgili ifadeler olduğu belirlenmiştir. Bu ifadeler kapsayıcı eğitimin odağında kaynaştırmaya yapılan vurguya dikkat çekmektedir. Nitekim Akman, Uzun ve Yazıcı'nın 2018 yılında yapmış oldukları çalışmada okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının 'Kaynaştırma nedir?' sorusuna verdikleri cevapların kaynaştırma türü, sosyal gelişim destekleme ve diğer olarak gruplanmıştır. Bal ve Pamuk-Kahrıman'ın (2019) araştırmasında Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki bilgilerinin olması gereken düzeyde olmadığı bulunmuştur. Hankebo (2018) da çalışmasında öğretmenlerin kapsayıcı eğitim hakkında pek bir bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi, yalnızca özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin ihtiyaçları dâhilindeki sınıflara yerleşmesi olarak açıkladığını belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma grubunu nasıl tanımladığını inceleyen bir araştırmada ise; %26,4'ünün zihinsel yetersizliği, %15,7'sinin bedensel yetersizliği, %5'inin üstün zekâ ve özel yeteneğe sahip, %18,2'sinin hiçbir yetersizlik grubunun, %31,4'ü çoklu yetersizlik gruplarına sahip olan birey olarak ifade ettikleri belirlenmiştir (Ünal, 2017). Gürdoğan-Bayır'ın (2019) öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırma sonucunda ise öğretmenler eğitim sürecinde dikkat edilmesi gereken önemli gördükleri durumları; öğrencilere verilecek eğitim, öğrenciler arasında ayırım yapmamak, davranışlarıyla sınıftaki diğer öğrencilere örnek olmak şeklinde sıralamışlardır. Buna göre yapılan tanımlamalarda özel gereksinim türünün ve birlikteliğin ön plana çıktığı, bu nitelikleri ile öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi ilişkin zihinlerinde çağrışan ifadelerin kaynaştırma eğitimi odağında olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı özel eğitim ya da kaynaştırma dersleri almış olmasına karşın; yarısından fazlası ülkemizde kapsayıcı eğitimin zorunlu olup olmadığına dair bilgisinin olmadığını belirtirken, yalnızca dördte biri zorunlu olduğunu ifade etmiştir. Oysaki kaynaştırma eğitimi 1983'te çıkartılan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile başlatılmış, kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim şeklinde 2017 yılında 2017/28 sayılı genelgede belirtilmiştir. 7 Temmuz 2018 tarihinde Resmî Gazete 'de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile de 36 ayını tamamlamış özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu olduğu belirtilmiş ve yönetmelikte zorunlu öğrenim, "özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için okul öncesinden başlayıp ortaöğretim süresini de kapsayan eğitim ve öğretim sürecini" ifade eder şeklinde tanımlanmıştır. Buna göre yasal mevzuatta "kapsayıcı eğitim" ifadesi yerine uzun yıllar "özel

eğitim”, ve/veya “kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim” ifadelerine yer verildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun kapsayıcı eğitimin zorunlu olup olmadığına ilişkin bilgiye sahip olmamalarında bu etkenin rol oynayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuca göre ise katılımcı öğretmen adayları kapsayıcı eğitimden ağırlıklı olarak faydalananların özel gereksinimli bireyler olduğunu, bu bireyleri engel türüne ve devam ettiği eğitim kademesine göre adlandırarak ifade etmişlerdir. Tüm bireyleri kapsadığı ya da normal gelişim gösteren bireylerin de kapsayıcı eğitime dâhil olduğu görüşüne sahip öğretmen adayları sayısı ise çok azdır. Hankebo (2018) yaptığı araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitim hakkındaki bilgilerinin alt düzeyde olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin, kapsayıcı eğitim yerine kaynaştırma ve özel eğitim sözcüklerini kullandığını vurgulamıştır. Öğretmenler kapsayıcı eğitimin sadece özel gereksinimli öğrencilerin eğitimini içerdiğini söylemişlerdir. Bal ve Pamuk-Kahriman’ın (2019) araştırmasında da kimi öğretmenlerin, kaynaştırma ile kapsayıcı eğitimi birbirinden ayıramadıkları sonucu bulunmuştur. Ayrıca yapılan araştırmada öğretmenlerin yarısından fazlasının kapsayıcı eğitim hususunda pek icraat gösteremedikleri bulunmuştur. Koçyiğit ve Şimşek (2019) ise çalışmasında kapsayıcı eğitimin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre kapsayıcı eğitimin daha büyük bir grubu kapsadığı anlayışının yerleştirilmesi için daha fazla çaba göstermek gerektiği söylenebilir.

Öğretmen adayları kapsayıcı eğitimle ilişkili olan kurumlar olarak ilk sırada yalnızca özel eğitim hizmeti verilen kurumları ardından destek eğitim hizmeti veren kurumları söylemişlerdir. Bu bulguyla paralel olarak uygulayıcı kişilerin de ağırlıklı olarak öğretmenler olduğunu ifade etmişlerdir. Yalnızca öğretmenlerin branşları incelendiğinde az sayıda farkla tüm öğretmenler ifadesinin en çok verilen yanıt olduğu anlaşılmaktadır. Aynı şekilde Banks 2009’daki çalışmasında öğretmenleri genellemiş dezavantajlı grupların eğitiminden öğretmenleri sorumlu tutmuştur (Akt. Gör ve İra, 2018). Mitchell (2015) de çalışmasında akranlarından farklı olup farklı öğrenme ihtiyaçları olan çocuklara uygulanacak eğitim hizmeti için öğretmen, uzman, anne-baba ve destek birimindeki öğretmenlerin sorumlu olduğunu ifade etmiştir. Bulut ve Sarıçam (2016) yapmış oldukları çalışmada ise çok kültürlü eğitim tutumuna sahip okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimin uygulanmasında diğerlerine göre daha etkin rol aldıklarını söylemişlerdir. Öte yandan Brownell ve arkadaşları (2012) sınıfın öğretmeninin tüm çocuklar için kapsayıcı ve iyi oluşturulmuş bir çalışma sunmadan sorumlu kişi olarak göstermişlerdir. Bu bilgilere göre kapsayıcı eğitimin uygulayıcısı olarak genelde öğretmenler görülmektedir.

Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim yapılan sınıf ortamını düzenlemede en çok dikkat edilmesi gereken unsurların gelişimsel ve fiziksel uygunlukla ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Kapsayıcı eğitimin sağlanacağı sınıf ve okullarda yapılabilecek düzenlemeler olarak öğretmen adayları öğretim faaliyetlerini başka faaliyetlerle yapma, malzemelerden faydalanma, dersliğe bilirkişi getirme ve BEP hazırlamayı önemsemişlerdir (Gürdoğan Bayır, 2019). Ülkemizde kapsayıcı eğitimin bir bileşeni olarak kaynaştırma eğitiminde fiziksel ortamı değerlendiren araştırmalarda; sınıfların ve okulların kaynaştırma uygulaması için uygun fiziksel ortam niteliği taşımadığı, okulların kaynaştırma çalışmaları için uygun olmadığı, fiziksel düzenlemelerin yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir (Batu, Kırcalı-İftar ve Uzuner, 2004; Gök ve Erbaş, 2011; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003). Özaydın ve Çolak (2011) da çalışmasında fiziksel ve gelişimsel ortama dair kurumdan beklenen destekleri şu şekilde ifade etmişlerdir: sınıf mevcutlarının yönetmeliğe uygun düzenlenmesi, fiziksel ortamların ve araç gereçlerin düzenlenmesi, okul yönetiminden materyal sağlama. Bununla ilgili olarak öğretmenlerle yapılan bir başka çalışmada, öğretmenlerin çoğu bütünleştirici eğitim konusunda gerekli olan eğitimlerinin bulunmadığını, sınıfta uyguladıkları eğitim

programlarında bütünleştirici eğitim boyutunda dil gelişimini ilerletmek için farklı araç-gereç kullanmadıklarını ve farklı bir fiziki çevre hazırlamadıklarını söylemişlerdir (Bal ve Pamuk-Kahrıman, 2019).

Kapsayıcı eğitim ortamlarında yapılabilecek müfredatla ilgili düzenlemeleri inceleyen araştırmalarda ise öğretmenlerin göçmen çocuklara özgü farklı öğretim yöntemlerini kullanmadıkları (Erdem, 2017) ve çeşitli düzenlemelerin yapılamadığı (Akman ve Kardeş, 2018) belirlenmiştir. Bu durumun nedenleri hakkında öğretmenlerle görüşmeler yapıldığında konu hakkında eksikleri olduğunu, öz yeterlik algılarının zayıf olduğunu, sınıflarında gerektiği kadar araç-gereç bulunmadığını ifade etmişlerdir. Tüm bu sonuçlara göre öğretmenlerin bütünleştirici eğitim konusunda yardıma ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Bu kapsamda öğretmenlerin talepleri değerlendirildiğinde; bütünleştirici eğitim hakkında işbaşında eğitim verilmesini istedikleri belirlenmiş (Brackenreed, 2008), eğitim ve tasarlama zamanı, öğretim programını düzenleme amacıyla destek sunulabileceği ortaya konmuştur (Nel, 2014). Bu bağlamda değerlendirildiğinde tüm çocukları kapsayan bir sınıf ortamını düzenlemede gelişimsel ve fiziksel olarak uygunluğu sağlamaya dönük daha somut ve kalıcı adımların atılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının neredeyse tamamı kapsayıcı eğitimin faydalı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Pek çok araştırma sonucuyla da (Akman, Mercan-Uzun ve Yazıcı, 2018; Mastropieri ve Scruggs, 2016; Anılan ve Kayacan, 2015; Polat ve Rengi, 2014; Karatas, 2015; Dooley ve Thangaperumal, 2011; MacNevin, 2012; Dooley, 2009; Sarı ve Bozgeyikli, 2003) benzerlik gösteren bu durumun nedenini Kalay ve Şahbaz (2010) kaynaştırma veya özel eğitim dersi almayla ilgili olduğunu ifade etmiştir. Buna karşın Mansori ve Jenkins (2010) ise yaptıkları çalışmada Avustralya gibi çok kültürlü bir toplumda bile göçmen ve mülteci öğrencilerin ön yargılarla karşılandığını ortaya koymuşlardır. Yine benzer şekilde Hjern, Rajmil, Bergström, Berlin, Gustafsson ve Modin (2013) de İsveç'te göçmen/mülteci öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada Afrika ve Asya kökenli göçmen ve mülteci öğrencilerin akran zorbalığı riski altında bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Farklı araştırma sonuçlarından elde edilen zıt bulgular birlikte düşünüldüğünde; mevcut araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun kapsayıcı eğitimi özel gereksinimli bireylerle bağdaştırdıkları gerçeği temelinde, kapsayıcı eğitimi faydalı olduğunu düşündükleri ancak durumu göçmenler gibi çeşitli grupları da kapsayacak biçimde değerlendirmemelerinden kaynaklanmış olabileceği ön görülmektedir.

Öğretmen adaylarına kapsayıcı eğitim sürecinde en sık karşılaşılabilecekleri, yaşayabilecekleri olası zorluklar sorulduğunda; ilk sırada öğretmene (yani kendilerine) dair güçlüklerle, ardından fiziksel imkânlarla ilgili güçlüklerle yer verdikleri görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimin gerekliliğine ve yararına olan inançlarının yüksek olmasına karşın uygulama aşamasına dair kendilerini ilk güçlük nedeni olarak gösterdikleri söylenebilir. Gök ve Erbaş'ın (2011) çalışması da bunu destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri, kaynaştırmada yaşanan sorunların nedenleri arasında kendilerinin kaynaştırma ile ilgili yeterli eğitim almamış olmalarını ve sınıflardaki olanaksızlıkları da saymışlardır. Koçyiğit (2015) de anasınıflarında kaynaştırma eğitimine yönelik ebeveyn, öğretmen ve rehber öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında yaşanan sorunları, kaynaştırma öğrencisinin ailesinden kaynaklı, öğrenci kaynaklı, yönetim kaynaklı, öğretmen kaynaklı ve ortam kaynaklı olarak kategorize etmiştir. Öğretmen kaynaklı sorunlar arasında öğretmenlerin BEP hazırlamakta yetersiz oldukları, ortam kaynaklı sorunlar arasında ise araç, gereç ve materyal yetersizliğine yer verildiği görülmüştür. Yine Sakız'ın (2016) araştırmasında, kapsayıcı eğitim grubunda yer alan göçmen çocukların devlet okullarında akranlarıyla birlikte eğitim almasına yönelik okul yöneticilerinin olumsuz görüşlerinin altında yatan nedenler arasında öğretmenlerin bu konuda yetersiz oldukları ve eğitime ihtiyaç

duydıkları, bunun yanında okulların fiziki koşullarının da yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Kapsayıcı eğitime dahil olan mülteci, göçmen ve dezavantajlı çocuklar gibi çocuklarla çalışan öğretmenler eğitimde yaşadıkları zorlukların başında dil ve dil farklılığı sorunları olduğunu belirtmiştir (Ağcadağ-Çelik, 2019; Akman ve Kardeş, 2018; Amaç ve Yaşar, 2018; Bütün ve Mercan-Uzun, 2016; Erdem, 2017; Özenç ve Saat, 2019). Buna göre öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanabilecek engeller konusunda desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarından meslek yaşamlarında sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olduğunu düşünmeleri istenmiş ve böylesi bir durumda kendilerini ne derece yetkin hissedecekleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının yarısından fazlasının kendisini kısmen yetkin hissedeceği yalnızca dörtte birinin kendisini yetkin hissedeceği belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bu konuda eğitim almak istediği ve bu eğitimin çoğunlukla sınıf yönetimi hakkında, ardından kapsayıcı eğitim ve özel gereksinimli çocukların temel özelliklerine dair olması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Alanda görev yapan öğretmen ve öğretmen adaylarına kaynaştırma eğitime dair yetkinlikleri sorulduğunda; Anılan ve Kayacan (2015), Öztürk, Ballıoğlu ve Şen (2014) tarafından yapılan araştırmalarda da katılımcı öğretmen ve öğretmen adayları bu konuda kendilerini pek yetkin hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Ünal'ın (2017) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının kaynaştırma uygulamaları konusunda eğitim almak istedikleri, yarısının kaynaştırma uygulamaları konusunda kendilerini kısmen yeterli hissettikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin öz değerlendirme yaptıklarında, bir miktar bilgi sahibi olduklarını ancak bunu yeteri düzeyde olmadığı yönünde ifadelerini göstermektedir. Bu durumda öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu desteğin sağlanması yönünde faaliyetlerin gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin eğitim verdikleri çocukların gelişim özelliklerini bilmeleri, çocuğun ihtiyacı olduğu alana dair yetkin olmaları önemlidir. Ama ne yazık ki öğretmenler çoğunlukla çocuğun akademik becerilerine odaklanmaktadırlar ve ona göre bir değerlendirme yapmaktadırlar (Dağlıoğlu, Turupcu Doğan ve Basit, 2017). Yapılan çalışmalara bakıldığında çocuğun gelişimin bir bütün halinde olduğu ve bu bütünün içindeki her bir alana ayrıca önem verilmesi gerektiği söylenmektedir (Berk, 2013; Trawick-Smith, 2014; Santrock, 2014, akt. Dağlıoğlu, Turupcu Doğan ve Basit, 2017).

Temel eğitim bölümünde eğitim öğretime devam eden ve kapsayıcı eğitim ya da özel eğitim derslerinden en az birini almış öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime dair görüşlerini inceleyen araştırmanın sonuçlarına göre genel itibarıyla öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime dair genel bilgi sahibi oldukları, kapsayıcı eğitim hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları ve kapsayıcı eğitimin gerekliliğine inandıkları söylenebilir. Ancak kendilerini sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan bir öğretmen olarak hayal ettiklerinde tam olarak yetkin hissetmedikleri, kendilerinden kaynaklı bazı güçlükler yaşayabileceklerini düşündükleri ve bu anlamda eğitim desteği almak istedikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre lisans eğitiminde verilen kapsayıcı eğitim ya da özel eğitim gibi derslerin sayı ya da süresinin arttırılmasıyla birlikte içeriklerinin uygulamaya dönük olarak geliştirilmesi, öğretmen adaylarının deneyim kazanması ve uygulayarak öğrenmesi bakımından katkılar sağlayacağı düşüncesiyle önerilmektedir. Öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde alacağı derslerin içeriğine kapsayıcı eğitimle ilgili eklemeler yapılabilir. Bunun yanı sıra konu hakkında derinlemesine bilgi edinmek üzere; öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin yeterliliği ile özel eğitim ve kaynaştırma dersinin içeriği arasındaki ilişki araştırabilir, öğretmen adaylarına kapsayıcı eğitim hakkında bilgi veren ve uygulama yapmalarını sağlayan içerikler geliştirilebilir.

Kaynakça

- Agcadağ-Çelik, İ. (2019). Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli mülteci çocuklar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (12)66.
- Ahmetoğlu, E., Burak, Y. ve Acar, İ. H. (2019). Otizmliler Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Algıları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (2), 501-514.
- Akman, B., Uzun, E.M. ve Yazıcı, D. N. (2018). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 96-114.
- Akman, B. ve Kardeş, S. (2018). Suriyeli Mültecilerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.
- Amaç, Z. ve Yaşar, M. (2018). Öğretmen adaylarının dezavantajlı öğrencilere eğitim verme deneyimleri: zorluklar ve fırsatlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,14(2),611-634.
- Anılan, H. ve Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Özel Sayı, 74-90.
- Ataman, A. (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ayan Ceyhan, M. (2016). *Kapsayıcı eğitim: okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları*. İstanbul: ERG
- Bal, M. ve Pamuk-Kahriman, D. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde çocukların dil gelişim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim*,48(1),737-754.
- Ballıoğlu, G., Öztürk, H. ve Şen, G. (2014). Öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi* (Uşak ili örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. Ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 33-50
- Batu,E.S. ve Kırcaali-İftar,G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Brackenreed, D. (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*,18(3),131-147.
- Brownell, M. T., Smith, S. J., Crockett, J. B., ve Griffin, C. C. (2012). *Inclusive instruction: Evidence-based practices for teaching students with disabilities*. New York, NY: The Guilford Press.
- Bulut, M. ve 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.
- Bütün, E. ve Mercan-Uzun, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, (1)1, 72-83.
- Çağlar, S. (2012). Engellilerin erişebilirlik hakkı ve Türkiye'de erişebilirlikleri. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 61(2), 541-598.
- Dağlıoğlu, H.E. , Turupcu – Doğan, A. ve Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor?. *GEFAD / GÜJGEF* 37(3), 883 – 910.
- Dinçer, O. B., Federici, V., Ferris, E., Karaca, S., Kirişçi, K. ve Çarmıklı, E. Ö. (2013). *Suriyeli mülteciler sorunu ve Türkiye: Sonu gelmeyen misafirlik*, Ankara: USAK ve Brookings Enstitüsü.
- Dooley, K. (2009b). Re-thinking pedagogy for middle school students with little, no or severely interrupted schooling. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(1), 5-22.
- Dooley, K., & Thangaperumal, P. (2011). Pedagogy and participation: literacy education for low-literate refugee students of African origin in a western school system. *Language and Education*, 25(5), 385-397.

- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Erdem, C. (2017). Sınıfta mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*,(1)1,26-42.
- ERG (2016). Türkiye’de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi. İstanbul: ERG
- ERG (2017). Erişim Adresi: http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_PolitikaOnerileri.pdf
- European Agency For Special Needs and Inclusive Education (IEA). (2019). Erişim adresi:<https://www.inclusive-education-in-action.org/case-study/open-book-project-italy>
- European Agency For Special Needs and Inclusive Education (IEA). (2015). Erişim Adresi:<http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=274>
- Fernandez-Viader, M.P. ve Fuentes, M. (2004). Education of Deaf Students in Spain: Legal and Educational Politics Developments, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (3), 327-332.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3 (1), 66-87.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Guijarro, R. B. (2008). Conceptual Framework Of InclusiveEducation [Bildiri]. *International Conference On Education, InclusiveEducation: TheWay Of TheFuture*. 25-28 Kasım 2008. International Conference Centre, Cenova.
- Gürdoğan-Bayır, Ö. (2019). Dezavantajlı gruptaki çocuklarla eğitim süreci: Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20) özel sayı,451-464.
- Gürkan, T. ve Koran, N. (2015). 36-72 Aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının çocuğun katılım hakkına yer verme durumu açısından incelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 203-226
- Hankebo, T. (2018). Inclusive education as an approach to reduce inequitable access to education: Exploring the practices of Jegnoch Metasebiya primary school in Harar Town, Ethiopia. *Journal of Teacher Education and Educators*, 7(2), 123-138.
- Hjern, A., Rajmil, L., Bergström, M., Berlin, M., Gustafsson, P. A., ve Modin, B. (2013). Migrant density and well-being—A national school survey of 15-year-olds in Sweden. *The European Journal of Public Health*, 23(5), 823-828.
- İra, N. ve Gör, D. (2018). Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 7 (2), 29-38.
- Kalay, G. ve Şahbaz, Ü. (2010). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*. (19), 116-135
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatas, S. (2015). Teachers’ views on multicultural education: Sample of Antalya. *Anthropologist*, 19(2), 373-380.
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen, rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Koçyiğit, E. ve Şimşek, H. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de ortaöğretim programlarında çok kültürlülüğün izleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 75-90.
- MacNevin, J. (2012). Learning the way: Teaching and learning with and for youth refugee backgrounds on Prince Edward Island. *Canadian Journal of Education*, 35(3), 48-65.
- Mansouri, F., ve Jenkins, L. (2010). Schools as Sites of Race Relations and Intercultural Tension. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(7), 93-108.

- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. New York: Sage
- Mastropieri, M. A. ve Scruggs, T. E. (2016). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction*. Pearson Higher Ed
- MEB. (2010). *Okullarımızda Neden, Nasıl, Niçin Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen ve Aile Kılavuzu*. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2013). *Birlikte Başarıyoruz Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: MEB
- Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği. (09 Aralık 1985). *T.C. Resmî Gazete* (18953). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18953.pdf>
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept, *CEPS Journal* 5(1), 9-30.
- Nel, N. (2014). Inclusive education: Beyond the chalkboard or just another brick in the wall? *Participatory Educational Research (PER)*, 1(1), 32-34.
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve “okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programı”na ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 18-28
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY]. (07 Temmuz 2018). *T.C. Resmi Gazete* (Sayı:30471). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Özenç, E. ve Saat, F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştığı sorunlar. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 61-75.
- Öztürk, M., Cengiz-Tepetaş, Ş, G., Köksal, H. ve İrez, S. (2017). *Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı*. Ankara: MEB
- Polat, S. ve Rengi, Ö. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(3), 135-156.
- Rose, R., Garner, P. ve Farrow, B.J. (2019). Developing Inclusive Education Policy in Sierra Leone: A Research Informed Approach: Insights from Educators across World. Vassilios Argyropoulos & Santoshi Halder (Ed.), *Inclusion, Equity and Access for Individuals with Disabilities*, s. 427-444. Londra: Palgrave Macmillan.
- Sakız, E. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*. 3(1), 65-81.
- Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-203
- Shpendi, T. ve Ahmetoğlu, E. (2016). Social Acceptance in Preschool Period. Emin Atasoy ve diğerleri (Ed). *Current Advances in Education* (s.536-550). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press
- Symeonidou, S. (2014). 'Tesserae of Knowledge': using research as a tool for teachers' professional development. *Counseling and Guidance Review*, 104.
- Together Old and Young- TOY. (2019). *TOY for Inclusion: a case study about inclusive education*. Erişim Adresi: <http://www.toyproject.net/news/1338/>
- Türmen, T. (2012). Afet zamanlarında eğitim: Eğitim izleme raporu. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi (ERG).
- UNESCO. (1994a). *World Declaration On Education For All and Framework For Action To Meet Basic Learning Needs*. (3. bs.) Paris: UNESCO
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines On Inclusion In Education*. Fransa: UNESCO
- UNICEF. (t.y.). İnsan hakları evrensel beyannamesi. Erişim adresi: https://www.unicef.org/turkey/udhr/_gi17.html

- Ünal, A. M. (2017). *Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenlerin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Varol, Ç. (2010). İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Ankara.
- Yavuz, Ö., ve Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.

Extended Abstract

Introduction

Every child should grow up in line with his / her own needs and by developing continuously in his/ her own learning speed. The child must be together in interaction with peers. UNESCO defines inclusive education as a process to increase the participation of students in education, to ensure diversity of students and to reduce their exclusion and exclusion from education, and to respond to different needs of students (Guijarro, 2008:7). Instead of inclusive education in Turkey, education through inclusion and integration is the interaction of individuals who need special education in all areas and levels of education with other students. At the same time, it was expressed as the education they received with their peers in full-time or part-time in special education classes by making use of support education services to ensure that they achieve their educational goals (Special Education Services Regulation, 2018, item:4). Just because children with special needs are in a class with their peers does not mean that they are accepted by other children and teachers in that class. Successful inclusive programs that ensure acceptance in the class are programs which prepared according to the cognitive, physical and emotional needs of children with special needs (Gresham, 1984; York, Vandercook, MacDonald, Heise-Neff, & Caughey, 1992, as cited in Shpendi ve Ahmetoğlu, 2016). In order for inclusion practices to be more useful, teachers, children with special needs, children with normal development, families of children, special education support services, school management and additional services should be included. It is thought that the attitudes and approaches of teachers in the classroom significantly affect the success of inclusive education. Likewise, it is thought that it is important to give an idea of the attitudes and behaviors that the candidates who are prepared to do the teaching profession will exhibit in the future. In consequence, the aim of the research is to examine the teacher candidates who have taken special education courses in Trakya University Basic Education Department in terms of their opinions on inclusive education.

Method

The research was designed by using semi-structured interview method, which is one of the qualitative research methods. The study group of the research is in harmony with the purpose of research; the criterion sampling method was used. Accordingly, the study group of the research is among the teacher candidates who continue their education in Trakya University Faculty of Education, Department of Basic Education. It consists of a total of 132 teacher candidates who wanted to participate in the research voluntarily. The research is determined according to the criteria of inclusion or special education lessons which were taken by the teacher candidates. The study used a demographic information form prepared by researchers as a data collection tool and a semi-structured interview form scanned by the field type. In this form, 'What is inclusive education, is it compulsory in our country, which group children benefit from inclusive education, which institutions are related, who are the practitioners of inclusive education, what should be considered in the educational environment, whether education is beneficial, the most common problems, self-perceptions of teachers, the

necessity of inclusive education and which type of information is needed in this education' answers of these questions were received from teacher candidates.

Results and Discussion

In this research conducted to examine the opinions of teacher candidates about inclusive education, when it comes to inclusive education, the most memorable expressions of the teacher candidates participating in the research are followed in "holistic", "highlighting the special situation" and "program" as categories. While 33.1% of prospective teachers think that inclusive education is compulsory in our country, 5.3% stated that inclusive education is not compulsory and 61.6% stated that they have no knowledge about it. The first three expressions that come to the minds of teacher candidates when it is said which group of children benefit from inclusive education: children according to the type of obstacle, the individual with special needs, and the category according to the education level are observed to follow. As the institutions that have a relation with inclusive education, the most common expression is 'Institutions for Individuals Requiring Special Needs'. When it comes to who are practitioners of inclusive education, the category of teachers and experts has been formed. The answers given by teacher candidates for situations that must be considered when organizing the environment for inclusive education are categorized as developmental fitness, physical fitness, affordability and the classroom atmosphere at the lowest rate. When it is said what are the difficulties that teacher candidates may encounter during the inclusive education process, the most expressions were collected in the category of difficulties related to the teacher. The majority of the participants stated that they did not feel enough to work with the mainstreaming student. Most of them said that teachers should also receive inclusive education. The teacher candidates who argued that the education should be taken stated the subjects that they would most like to be informed about. The most requested topics are gathered in the class management category. It has been determined that teacher candidates have general knowledge about inclusive education and have positive opinions about inclusive education also they believe in the necessity of inclusive education. However, they expressed that they do not feel competent about inclusive education when there is a child in need in their class. According to these results, the increasing number or duration of courses such as inclusive education or special education given in undergraduate education with the application-oriented development of the content shows that the necessity of learning and gaining experience by the teacher candidates.

| Research Article \ Araştırma Makalesi |

Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimde Mizaha İlişkin Görüşleri Teachers' Views on Humor in Early Childhood Education

Demet GÜLTEKİN¹, İlkay ULUTAŞ²

• **Geliş Tarihi:** 12 Şub. 2021

• **Kabul Tarihi:** 22 Şub. 2021

• **Yayın Tarihi:** 28 Şub. 2021

To cite this article: Gültekin, D. ve Ulutaş, İ. (2021). Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimde Mizaha İlişkin Görüşleri, Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 6:1, 54-71.
DOI: 10.37754/ 879101.2021.614

Öz

Okul öncesi eğitimde mizaha ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı illerde görev yapan, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 174 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri “*Kişisel Bilgi Formu*” ile “*Okul Öncesi Eğitimde Mizaha İlişkin Öğretmen Görüşleri Belirleme Formu*” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde Nvivo 12 paket programı kullanılmıştır. İçerik analizi sonucunda bulgular okul öncesi eğitimde mizahın gerekliliği, çocukların mizah özellikleri, sınıf içi etkinlikler, mizaha ilişkin kazanım ve göstergelerin yeterliliği, mizah etkinlikleri hazırlama noktasında yaşanan zorluklar olmak üzere beş ana tema altında toplanmıştır. Bulgular temalara göre ele alınmış, öğretmenlerin görüşlerine de alıntılar halinde yer verilmiştir. Çalışma sonuçları; öğretmenlerin okul öncesi eğitimde mizahı gerekli bulduklarını, mizahı destekleyen etkinlikleri planlama ve uygulamada ise bilgi ve deneyime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: mizah, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni.

Abstract

In this study which aims to determine teachers' views on humor in early childhood education, one of the qualitative research methods, phenomenology was used. The study group of the research consists of 174 preschool teachers working in different provinces and determined using the stratified sampling method. The data of the study were collected using the "Personal Information Form" and "The Form for Determining Teachers' Views on Humor in Preschool Education". Nvivo 12 package program was used to analyze the data. As a result of the content analysis, the findings were collected under five main themes: the necessity of humor in preschool education, children's humor characteristics, classroom activities, the adequacy of humor gains and indicators, and the difficulties experienced in preparing humor activities. The findings were handled according to themes, and the opinions of the teachers were included in quotations. The results of the study revealed that teachers find humor necessary in early childhood education, and they need knowledge and experience in planning and implementing activities that support humor.

Key Words: humor, early childhood education, early childhood teacher.

Giriş

Mizah; psikoloji, felsefe ve dilbilim, sosyoloji ve edebiyat gibi pek çok açıdan çalışılan çok disiplinli bir araştırma alanıdır (Mulder ve Nijholt, 2002). Mizah kahkaha, şaka, komiklik,

¹ Okul Öncesi Öğretmeni, Şehit Selahattin Karakaş Anaokulu, Türkiye, demetgultekin3@gmail.com

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, uilkay@gazi.edu.tr

gülmece ve eğlence, mutluluk ve rahatlama gibi bir çok özelliği içermektedir (Steele, 1998). Loizou ve Recchia (2019) mizahı, sosyal göstergelerinden gülümseme ya da kahkahaya neden olan, üretilen ya da takdir edilen bir deneyim olarak tanımlamaktadır. Sosyal etkileşimdeki en esnek araçlardan biri olarak da nitelendirilmekte ilişkileri geliştirmek, grup uyumunu arttırmak veya sürdürmek, stresi azaltmak, saldırganlığı sosyal olarak kabul edilebilir bir şekilde ifade etmek gibi çeşitli işlevlere hizmet ettiği de belirtilmektedir (Semrud-Clikeman ve Glass, 2010). Mizah eğlenirken düşünmeyi sağlamakta, çok sayıda uyumsuz anlamların bir araya getirildiği bir iletişim biçimi olabilmektedir (Martin, 2010).

Mizahı açıklayan teoriler uyumsuzluk, üstünlük ve rahatlama olmak üzere üç grupta ele alınabilir. Uyumsuzluk teorisi önde gelen yaklaşımdır. Belirsizlik, mantıksal imkansızlık, ilgisizlik ve uygunsuzluğa odaklanır (Carrell, 2008). Uyuşmazlık teorisine göre mizah, bir duruma dahil olan bir kavram ile o kavramla ilgili gerçek nesnelere arasındaki uyumsuzlukta ortaya çıkar. Teorinin ana noktası, uyumsuzluğun kendisi değil, gerçekleşmesi ve çözülmesidir (Mulder ve Nijholt, 2002).

Araştırmalar mizahın eğitimde etkili bir araç olabildiğini göstermektedir. Lomax ve Moosavi (2002) mizahın öğrencilerin ilgisini çekmek ve kavram geliştirmeyi teşvik etmek için kullanılabilir pedagojik bir yöntem olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Crawford (1994) mizahın "dinleyicilerden olumlu bir bilişsel veya duygusal tepki üreten sözlü olmayan ve sözlü iletişimlerden oluştuğunu" ileri sürmektedir (s.54). Wanzer Frymier ve Irwin (2010) ise öğretimsel mizah işleme kuramı ile sınıfta kullanılan mizahın öğretimi nasıl kolaylaştırabileceğini ve öğrencilerin öğrenmesini nasıl geliştirebileceğini açıklamışlardır. Bununla birlikte mizahın eğitimde etkili olabilmesi için öğrenen ve öğrenilenlerle ilişkili olması gerektiği belirtilmektedir (Klein, 1985). Örneğin Chabeli (2008) ve Skinner (2001) sınıfla ilgili olmayan mizahın öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlamayabileceğini vurgulamışlardır.

Okul öncesinde çocuklar hayal güçlerinin de zenginliğine bağlı olarak birçok mizahı durum oluşturabilirler. Çocuklar günlük hayatlarında mizahı sözcük oyunları, öyküler, taklit oyunları oluştururken kullanırlar. Kuraldışı davranma, birisine gülünç hikaye anlatmak veya aykırı durumlarla ilgili mizah üretirler. Kitaplar, çizgi filmler, nesnelere veya yaşadıkları ilginç olaylar mizahın kaynağı olabilir. Ayrıca palyaço, sözlü veya davranışsal alaylar, bilmeceler, şakalar, tuvalet mizahı, pratik şakalar ve kendini aşağılama gibi çeşitli türde mizah kullanabilirler (Franzini, 2002; Loizou, Kyriakides ve Hadjicharalambous, 2011). Küçük çocuklar için tıpkı oyun gibi mizahın da önemli olduğunu belirten Klein (1985), okul öncesi dönemindeki çocukları belli bir süre gözlemleyenlerin onların kolayca eğlenebildikleri ve pek çok şeyi komik bulduklarına dikkat çekmektedir. Juştanovic ve Peşikani-Ljuştanovic (2017) kahkahanın çocuk ve yetişkinlerin hayatında önemli bir yere sahip olduğunu ve istatistiksel olarak çocukların yetişkinlerden daha çok güldüğünü belirtmiştir.

Mizah çocuklar ve öğretmenler arasındaki duygusal ilişkileri oluşturmada da bağlayıcı bir faktördür (Jeder, 2014). Aboudan (2009) eğitim ortamında rahat, pozitif bir tavır sergilemenin eğitimcilerin görevi olduğunu, bu sayede çocukların kendilerini daha iyi ifade edip, daha çok eğleneceklerini ve daha iyi öğreneceklerini belirtmiştir. Mata-McMahon (2017) eğitimcilerin, okulda komik bir hikaye saati ekleyerek çocukların kendi komik hikayelerini yaratmalarını ve bunları akranlarıyla paylaşmalarını içeren etkinlikleri müfredata dâhil etmesi sonucu, söz konusu mizahi deneyimlerden gelen neşe ve zevkin çocukların ruhsal benliklerini besleyerek, sosyal bilişsel yeteneklerini destekleyip daha bütünsel bir eğitim deneyimi ortaya konulabileceğine dikkat çekmiştir. Küçük yaşta çocuklar için mizah bir oyun şeklidir ve küçük çocuklar bu doğal oyun ortamı aracılığıyla dünya anlayışını geliştirebilirler. Mizah çocuklara problem çözme durumları sunar. Çocuklar espri, bilmece, komik hikâye veya karikatür yapıldığında uyumsuzluğu çözümlenmeye çalışırlar. Mizah son derece zevkli olmakla

birlikte bilişsel yeterlikle de ilişkilidir. Yaratıcılığın bir özelliği olan ıraksak düşünmeyi destekler, bu durumda çocuklar düşünceler arasında özgün ilişkiler ortaya çıkarmaya, keşifler yapmaya çalışırlar. Çocukların başkalarıyla şakalaşırken ya da bilmeceler sorarken keşfettikleri (mizah şaşkınlık unsuruna dayanır ve can alıcı nokta mantıksal olarak şakanın gövdesiyle ilişkilidir) temel bir yapıya sahip olan mizah çocuğa kuralları öğrenme fırsatı sunar (Klein, 1985).

Çocukların eğlenerek öğrenmeleri göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi öğretmenlerinin mizaha ilişkin bilgileri, mizah etkinlikleri hazırlama ve uygulamada yeterlikleri önemli olmaktadır. Eğitimde mizaha ilişkin çalışmalar bulunmakla birlikte (Garner, 2006; Ziyaeemehr, Kumar & Abdullah, 2011; Rönkkö ve Aerila, 2018; Balta, 2016), okul öncesi eğitimde mizah ile ilgili öğretmen görüşlerini içeren nitel araştırmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırma ile “Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde mizaha ilişkin görüşlerinin belirlenmesi” amaçlanmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde mizaha ilişkin değerlendirmelerine bütün yönleriyle detaylı şekilde yer verilmek istenmiştir.

Bu doğrultuda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde mizahın gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların mizahi özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde mizaha ilişkin yer verdiği sınıf içi etkinlikler nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin mizaha ilişkin kazanım ve göstergelerin yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin mizaha ilişkin etkinlik hazırlarken yaşadığı zorluklar nelerdir?

Materyal ve Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi eğitimde mizaha ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koyan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde yapılan çalışmalarda olguya yönelik bireysel algıların ortaya konulması ve yorumlanması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin “mizaha ilişkin algı” olgusu detaylı bir şekilde incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Türkiye’de özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada evreni temsil edecek örneklem, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Burada temel ölçüt; Türkiye İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırmasına (İBBS) göre sınıflandırılmış on iki bölgede bulunan okullarda çalışan okul öncesi öğretmeni sayısıdır. İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırmasına (İBBS) göre Türkiye, Düzey 1 (12 bölge), Düzey 2 (26 bölge) ve Düzey 3 (81 bölge) olmak üzere üçe ayrılmıştır (Taş, 2006). Tabakalı örnekleme; evrendeki alt gruplar belirlendikten sonra evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla bu alt grupların örnekleme temsil edilmelerini amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Bu amaç doğrultusunda İBBS'ye göre sınıflandırılmış her bölge alt evren olarak kabul edilmiştir. Verilerin toplanmasında öncelikle yakında bulunan öğretmenlerden başlanmış, onlardan referans alınarak diğer öğretmenlere kartopu yöntemi ile (mail ve sosyal medya hesapları aracılığıyla) ulaşılmıştır. Düzey 2’de yer alan 26 bölgeden toplam 183 öğretmen görüşü alınmıştır

fakat eksik doldurulan formlar değerlendirmeye alınmamış, toplam 174 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelere göre dağılımı incelenmiştir. Buna göre eğitimcilerin % 7'si (n=13) İstanbul, % 3'ü (n=6) Batı Marmara, % 9'u (n=16) Ege, % 6'sı (n=10) Doğu Marmara, % 6'sı (n=11) Batı Anadolu, % 13'ü (n=22) Akdeniz, % 4'ü (n=7) Orta Anadolu, % 8'i (n=14) Batı Karadeniz, % 3'ü (n=6) Doğu Karadeniz, % 5'i (n=8) Kuzeydoğu Anadolu, % 21'i (n=37) Ortadoğu Anadolu, % 14'ünün ise (n=24) Güneydoğu Anadolu bölgesinde görev yapmaktadır.

Eğitimcilere yönelik demografik bilgiler incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 165'inin kadın, 9'unun erkek olduğu; % 39'unun 20-29 yaş aralığında, % 45'inin 30-39 yaş aralığında, % 15'inin 40-49 yaş aralığında, % 1'inin 50-59 yaş aralığında, % 1'inin 60 ve üzeri yaş aralığında olduğu; % 39'unun 1-5 yıl, % 14'ünün 6-10 yıl, % 32'sinin 11-15 yıl, % 10'unun 16-20 yıl, % 5'inin 21 yıl ve üzeri çalıştığı görülmektedir. Çalışma grubunun öğrenim durumuna bakıldığında % 12'sinin yüksek lisans, % 79'unun lisans, % 9'unun ise ön lisans mezunu olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin % 81'inin M.E.B. 'e bağlı resmi, % 11'inin M.E.B. 'e bağlı özel, % 7'sinin diğer kurumlarda görev yaptığı; sınıftaki öğrenci sayıları açısından % 60'ının 10-20 çocuk, % 37'sinin 21-30 çocuk, % 2'sinin 31 ve üzeri çocuk ile çalıştığı; yaş grubu açısından % 39'unun 48-60 ay, % 55'inin 60-72 ay, % 7'sinin ise diğer yaş grupları ile çalıştığı görülmektedir.

Öğretmenlere mizaha ilişkin aldıkları eğitimin içeriği de sorulmuş bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin % 14'ünün mizah ile ilgili etkinliklere katıldığı, % 86'sının katılmadığı görülmüştür. Eğitimcilerin katıldığı etkinliklerin türü dikkate alındığında % 25'inin MEB Onaylı Eğitim, % 17'sinin Online Eğitim, % 13'ünün Mesleki Eğitim, % 4'ünün Üniversite, % 42'sinin Kişisel Gelişim amaçlı etkinliklere katıldığı belirlenmiştir. Eğitimcilerin katıldığı etkinliklerin süresi incelendiğinde ise % 58'inin 1-5 gün, % 21'inin 1 hafta, % 4'ünün 10 gün, % 13'ünün 3 ay, % 4'ünün ise sene boyu belirli aralıklarla bu etkinliklere katıldığı görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul öncesi eğitimde mizaha ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen “*Kişisel Bilgi Formu*” ile “*Okul Öncesi Eğitimde Mizaha İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Formu*” kullanılmıştır.

“Kişisel Bilgi Formu”

Kişisel Bilgi Formu’nda eğitimcilerin yaşı, cinsiyeti, kıdemi, eğitim durumu, çalıştıkları şehir, bölge, kurum, çalıştığı yaş grubu ile sınıf mevcuduna ilişkin bilgiler yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mizah ile ilgili etkinliklere katılma durumu, bu etkinliklerin türü ve süresi ile ilgili sorular da mevcuttur.

“Okul Öncesi Eğitimde Mizaha İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Formu”

“*Okul Öncesi Eğitimde Mizaha İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Formu*”, okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde mizaha ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Literatür doğrultusunda on görüşme sorusu belirlenmiş ve bu sorular okul öncesi bölümünde iki öğretim üyesi ile bir Türkçe dil uzmanı tarafından incelenmiştir. Ayrıca 4 okul öncesi öğretmeni ile yüz yüze görüşme yapılarak soruların kapsamı ve anlaşılabilirliği test edilmiş ve soru sayısı yediye inmiştir. Buna göre öğretmenlere okul öncesi eğitimde mizaha ilişkin görüşleri, sınıftaki çocukların mizah özellikleri, çocukların mizah özelliklerini destekleyecek neler yaptıkları, eğitim etkinlikleri planlarken mizahla ilgili ne tür etkinliklere yer verdikleri, planlarda mizaha ne sıklıkla, ne kadar süre yer verdikleri sorulmuştur. Ayrıca öğretmenlere MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan

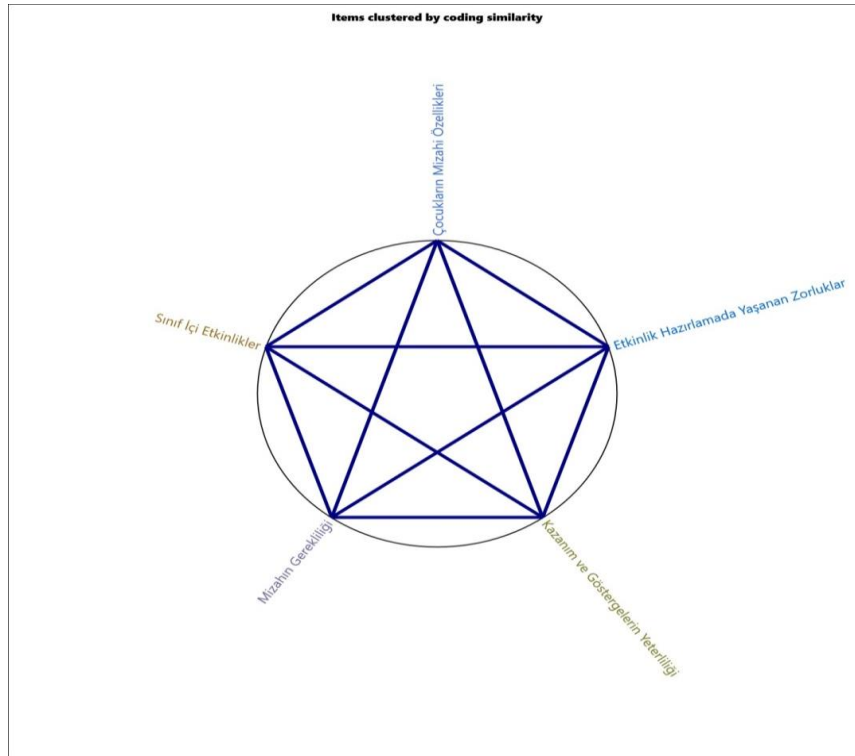
kazanım göstergelerinin mizah açısından yeterliliği, mizah içerikli hazırladıkları etkinliklerde hangi kazanım göstergeleri aldıkları, mizah içerikli etkinlikler hazırlarken yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri de sorulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 22 Nisan- 2 Haziran 2020 tarihleri arasında toplanmıştır. Bunun için öncelikle veri toplama araçları Google forms olarak düzenlenmiş, iki öğretmenle deneme yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Verilerin toplanmasında öncelikle yakında bulunan öğretmenlerden başlanmış, onlardan referans alınarak kartopu yöntemi ile diğer öğretmenlere mail ve sosyal medya hesapları aracılığı ile ulaşılmaya çalışılmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak öğretmenler çalışmaya katılmış, katılımcılara elde edilen verilerin bilimsel araştırma amacıyla kullanılacağı formda belirtilmiştir. Araştırma kapsamında 183 okul öncesi öğretmene ulaşılmış fakat dokuz katılımcının eksik doldurduğu formlar değerlendirmeye alınmamıştır.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi Nvivo 12 paket programı kullanılarak içerik analizi ile yapılmıştır. İçerik analizi, kodlamalarla metinde yer alan bazı sözcüklerin daha küçük içerik kategorileri ile özetlenebildiği yinelenabilir ve sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk vd, 2012). Araştırma kapsamında veri toplama aracında yer alan sorular dikkate alınarak okul öncesi eğitimde mizah, çocukların mizah özellikleri, sınıf içi etkinlikler, mizaha ilişkin kazanım ve göstergelerin yeterliliği, mizah etkinlikleri hazırlama noktasında yaşanan zorluklar temaları oluşturulmuştur. Bu temalarda en çok tekrar edilen kelime sıklıklarından yola çıkılarak alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmada öğretmen görüşlerine de yer verilmiş, ifadelerde değişiklik yapılmamış, doğrudan alıntı yapılmıştır. Öğretmenlerin ifadelerine yer verilirken her öğretmen için “Öğretmen 1: Ö1; Öğretmen 2: Ö2” şeklinde rastgele kodlar verilmiştir. Şekil 1’de çalışmaya ilişkin ana temaların gösterimi yer almaktadır.



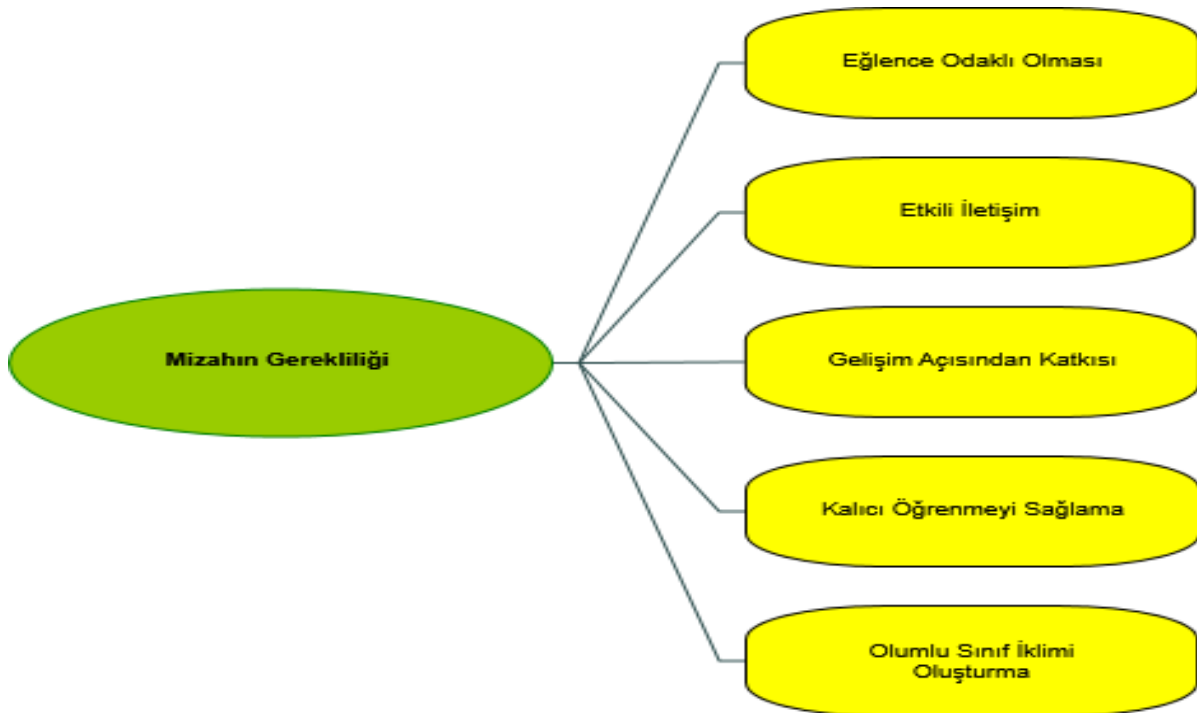
Şekil 1. Ana Temaların Gösterimi

Bulgular

Araştırma sonucu elde edilen bulgular; okul öncesi eğitimde mizahın gerekliliği, çocukların mizah özellikleri, sınıf içi etkinlikler, mizaha ilişkin kazanım ve göstergelerin yeterliliği, mizah etkinlikleri hazırlama noktasında yaşanan zorluklar olmak üzere beş ana tema altında toplanmıştır. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen bulgular alt başlıklar altında aşağıda açıklanmıştır:

Okul Öncesi Eğitimde Mizahın Gerekliliğine İlişkin Görüşler

Okul öncesi eğitimde mizahın gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri “eğlence odaklı olması (n=42)”, “gelişim (bilişsel, motor vb.) açısından katkısı (n=24)”, “kalıcı öğrenmeyi sağlama (n=22)”, “olumlu sınıf iklimi oluşturma (n=10)” ve “etkili iletişim” (n=7)” kodları şeklinde gruplanmıştır (Şekil 2).



Şekil 2: Okul Öncesi Eğitimde Mizahın Gerekliliği

Mizahın eğlence odaklı olduğunu belirten öğretmenlerden Ö 80 “Bizim öncelikli görevimiz çocukları mutlu etmek ve yüzlerinin gülmesi bu yüzden mizahın okulöncesi eğitiminin bir parçası olduğunu düşünüyorum” şeklinde ifade etmiştir. Mizahın çocuk ile öğretmen arasındaki iletişimi olumlu yönde etkilediği yönünde ise Ö 67 “Eğitim etkinliklerinde çocuklarla daha yakın ilişki kurabilmek için mutlaka mizaha yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum” şeklinde açıklama yapmıştır.

Mizahın okul öncesi eğitimde yer alması gerektiğini çocukların gelişimine katkıları açısından değerlendiren öğretmenlerden Ö 130 “Psikolojik sağlamlık becerisine sahip olan çocuklar gelişmiş bir mizah duygusuna sahiptir. Bu nedenle çocukların özellikle sosyal duygusal gelişimini desteklemede mizahın önemli olduğunu düşünüyorum” şeklinde görüşünü belirtirken; Ö 155 “Mizahın bilişsel becerileri arttırdığını, düşünme, yordama, hayal gücü ile yaratıcılığı desteklediğini düşünüyorum” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

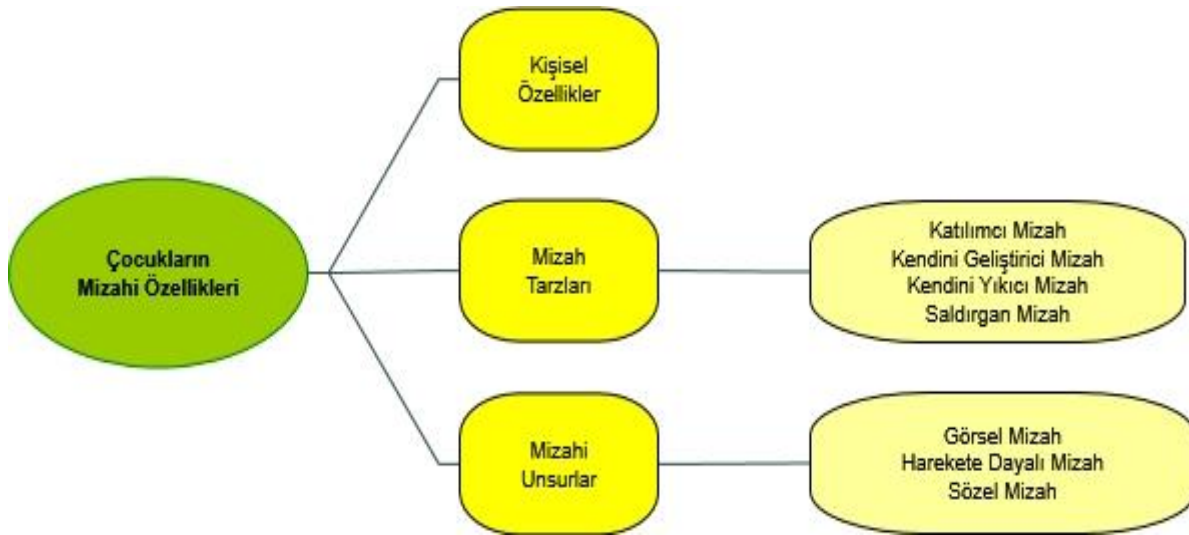
Eğitimde mizaha yer verilmesinin öğrenmeyi kalıcı hale getirdiğini belirten Ö 59 “Mizah okul öncesi eğitimin olmazsa olmazıdır diyebilirim. Tenefüs olmadan 5 saat aynı sınıfta durmak zorunda olan çocuklarla yapılan etkinliklerde mizahı kullanmak hem eğlendirir hem çocukların

dikkatlerini toplamamızı sağlar hem de öğrendiklerinin daha kalıcı olmasını sağlar” açıklamasını yaparken; Ö 71 “Eğlenceli anlatım şekli olan mizah olmadan eğitimin içselleştirilmesinin zor olduğunu düşünüyorum” şeklinde mizahın gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Eğitimde mizaha yer verilmesinin olumlu sınıf iklimi oluşturmada belirleyici faktör olduğunu belirten öğretmenlerden Ö 16 “Okul öncesi öğretmeni mizahı ölçülü şekilde kullanarak, sınıfta samimi ortam oluşmasını sağlayabilir”, Ö 106 “Mizah güne başlamadan mutlaka kullandığım bir yöntem, ders öncesi dikkati topluyor, güne gülererek başlıyoruz, bu nedenle olmazsa olmaz”, Ö 97 “Mizah çocukların etkinliklere ilgi ve motivasyonlarını destekleyen bir unsur” şeklinde görüşlerini ortaya koymuşlardır.

Çocukların Mizah Özellikleri

Öğretmenlere çocuklarda gözledikleri mizahi özellikler sorulduğunda; “kişisel özellikler (n=33)”, “mizah tarzları (katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan, kendini yıkıcı mizah) (n=22)” ve “mizahi unsurlar (görsel mizah, sözel mizah, harekete dayalı mizah) (n=142)” şeklinde kodlar elde edilmiştir (Şekil 3).



Şekil 3: Çocukların Mizahi Özellikleri

Öğretmenlerin bir kısmı çocukların mizah özelliklerini kişisel özellikler ile ifade etmişlerdir. Örneğin; Ö 72 “Mizahı kullanan çocuklar dışa dönük, kendini çok rahat ifade eden çocuklar”, Ö 171 de “Duygularını ve hislerini yansıtan, iletişime açık, sakin, güler yüzlü, espri yapmayı seven çocuklar genelde ” şeklinde açıklama yapmıştır.

Öğretmenler çocukların farklı mizah tarzlarına (katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan, kendini yıkıcı mizah) sahip olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklardan bazılarının katılımcı mizah tarzına sahip olduğunu ve buna yönelik bir takım mizahi özellikler gösterdiğini belirten öğretmenler şunları dile getirmiştir: “Bazı çocuklar olumsuz durumlarda komik fikirler bularak ortamı yumuşatırken, bazıları ise arkadaşlarına ilginç olaylar anlatarak onları güldürmeye çalışıyor (Ö 102)”, “Daha çok gülmek ve arkadaşlarını güldürmeye yönelik şeyler yapıyorlar (Ö 130)”.

Mizah tarzlarından kendini geliştirici mizah tarzına sahip çocuklara ilişkin Ö 164 “Karşılaştığı bir sorunu bile gülererek anlatan estetik yapıya sahip çocuklar var” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Saldırgan mizah tarzına sahip çocuklara ilişkin Ö 35 “Mizahı zaman zaman argoyle karıştırıyorlar. Arkadaşlarının eksikliklerine ve ihtiyaçlarına karşı alay etmenin mizah olduğunu düşünüyorlar. Bunun dışında basit hatalar onların komik bulacağı şeylere dönüşebiliyor”, Ö 46 “Sene içerisinde çocukların cinsel içerikli konuşmalarına, oyun oynarken

bir anda küfür edip güldüklerine, özel bölgelerinin isimlerini söyleyip güldüklerine çok şahit oldum”, Ö 80 “Bizim için anlamsız ve tutarsız gelebilen çoğu şeye bu yaş grubu gülebiliyor. Bir arkadaşının düşmesine ya da kötü bir kelime duyduğunda gibi...”, Ö 83 “...Sene başında özellikle erkek çocukların biraz sert bir mizah anlayışı olduğunu gözlemledim. Birbirlerine vurarak, tekmeleyerek, hatta argo ve küfürlü şakalaşmalarına şahit oldum” şeklinde görüşlerini ifade ederken; kendini yıkıcı mizah tarzına sahip çocuklar noktasında Ö 46 “Birkaç kez bir çocuğumda kendini yıkıcı mizah tarzına rastladım. Ben salağım gibi cümleler kullanarak etrafındakileri güldürmüştü” şeklinde çocukların mizahi özelliklerini açıklamıştır.

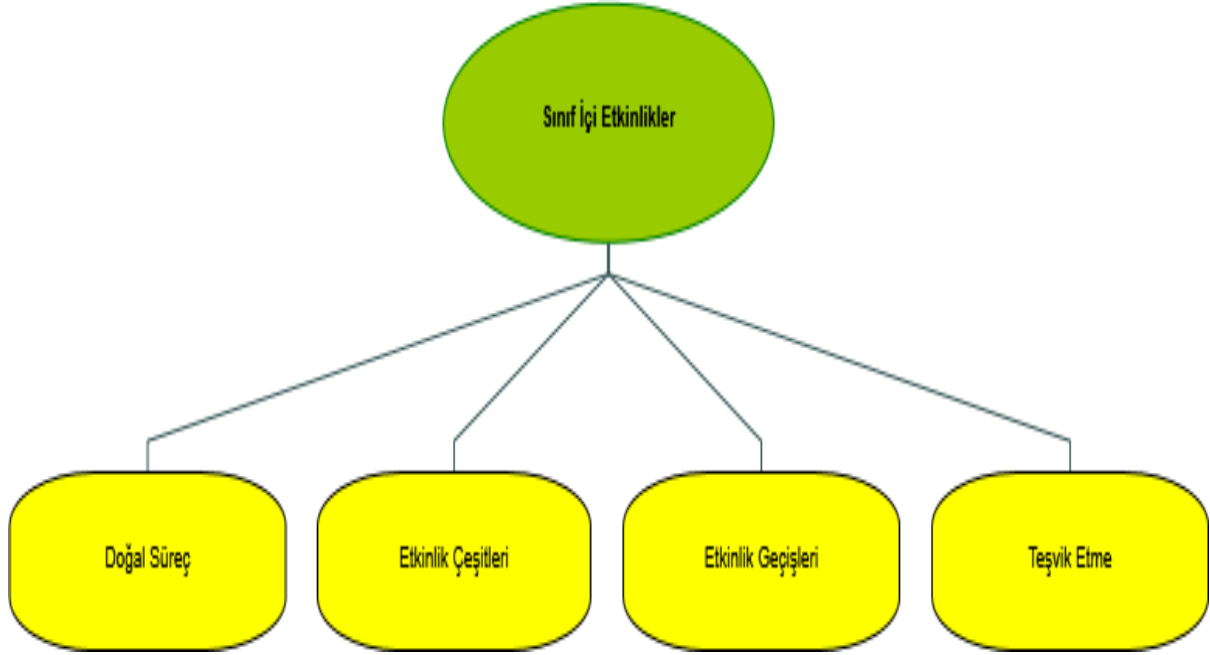
Çocukların mizah özelliklerini değerlendirirken onların farklı mizah unsurlarını (görsel mizah, sözel mizah ve harekete dayalı mizah) kullandıklarını belirten öğretmenler, çocukların görsel mizah unsurlarını kullanmalarına ilişkin “Çocuklar komik durumlar oluşsun diye materyalleri amacı dışında kullanıp gülebiliyorlar (Ö 37)”, “Kıyafetleriyle saçlarıyla değişik tipler oluşturuyorlar (Ö 58)”, “Karikatürü ve resim yapmayı çok seviyorlar (Ö 87)” açıklamalarında bulunurken; çocukların sözel mizah unsurlarını kullanmalarına ilişkin “Hayal dünyalarında yaşadıkları bir olayı anlatıp sonunda da kakkahayı patlatıyorlar. Zaten o kişi gülünce bütün sınıf olayı anlamasa da gülüyor (Ö 55)” “İçinde mizah olan tekerlemeleri tekrar etmekten keyif alırlar (Ö 97)” “Yöresel şive ve kelimeler kullanıyorlar (Ö 119)” “Arkadaşını papağan gibi taklit etmek, konuştuğunda kimi kelimeleri değiştirip komikleştirmek, TV de gördüğü komik bir olayı sınıfta anlatmak, canlandırmak (Ö 131)”, “Mesela benim bir hatamı gördüğünde çocuk espriyile beni uyarabiliyor. “Sende mi 6 yaşındasın?” diyerek gülüyor (Ö 165)” şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Çocukların sınıf içinde gösterdikleri mizahi özelliklerini dikkate alarak onların harekete dayalı mizah unsurlarını da kullandıklarını belirten öğretmenlerden Ö 12 “Hikâyeler uyduruyorlar ve o hikâyede kendilerine de rol verip kendi mizahlarını yaratıyorlar” Ö 38 “Bazı öğrencilerim mizahi tepkilerini izlediği videolarda, okuduğum bir hikâyede, oyun oynarken veya danslı bir müzikte yaptığımız hareketlerde, kendilerine komik gelen bir olayla karşılaştıklarında ortaya çıkarıyorlar”, Ö 112 “Duygu durumlarını taklit yoluyla aktarırlar, dramatik oyunlar oynarken espri katarlar, arkadaşlarını güldürmek için jest ve mimiklerini kullanırlar”, Ö 153 “Arkadaş grupları içinde sözel mizahtan çok fiziksel hareketlerle yapılanlar hoşlarına gidiyor” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Mizaha İlişkin Sınıf İçi Etkinlikler

Hazırladıkları planlarda mizahi etkinliklere hangi sıklıkla yer verdikleri sorulduğunda öğretmenler hiçbir zaman (n=22), bazen (n=93), çoğu zaman (n=52), doğal süreç içerisinde (n=7) yer veriyorum şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Ö 51 “Uygun olan her fırsatı değerlendiriyorum. Örneğin bir limon deneyinde limonları gözlerimin üzerine koyup çocuklara gösteriyorum çok gülüyorlar (çoğu zaman)”, Ö 67 “Aslında spontane geliştiğini söyleyebilirim (doğal süreç)”, Ö 109 “Planın akışına göre, planda yer vermediysem de gün içinde mutlaka mizahı kullanırım (çoğu zaman)”, Ö 121 “Belirli gün ve haftaların konusuna o ayki aylık plan içeriğine göre değişiyor, orta sıklıkta yer verdiğimi düşünüyorum (bazen)”, Ö 140 “Planlarımda yer vermiyorum(hiçbir zaman)”, Ö 160 “Bazen yeri geldiğinde kullanırım (bazen)” şeklinde mizaha eğitim etkinliklerinde yer verme durumlarına ilişkin açıklamalarda bulunmuşlardır.

Öğretmenlere hazırladıkları planlarda çocukların mizah özelliklerini destekleyecek ne tür etkinliklere yer verdiklerine ilişkin görüşleri sorulduğunda öğretmenler bu konuda “doğal süreç (n=16)”, “etkinlik çeşitleri (Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri) (n=146)”, “etkinlik geçişleri (n=10)”, “teşvik etme (n=58)” noktasında görüşlerini ifade etmişlerdir (Şekil 4).



Şekil 4. Sınıf İçi Etkinlikler

Çocukların mizahi özelliklerini destekleme noktasında öğretmenlerin bir kısmının özel olarak mizaha yer vermedikleri doğal süreç içerisinde etkinliklerde mizahın yer aldığını belirtmiş ve bu noktada Ö 57 “Mizah zaten çocuğun doğasında varsa kendiliğinden gelişiyor, özellikle planlamıyorum o an öğrencinin anlattığı olaya göre katkı yapıyorum”, Ö 90 “Plan olarak değil oluşan durumlar üzerinden spontane gelişiyor”, Ö 111 “Mizah ilham gibidir, planlama ile olmaz anlık ortaya çıkar” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Öğretmenler genel anlamda günlük eğitim etkinliklerinde mizah içerikli sohbet (komik anıların paylaşımı, şiveli konuşma, kelime oyunları vs.), mizah içerikli hikâyeler (hikaye okuma, resimli kitap incelemeleri, canlandırma, hikaye tamamlama çalışmaları vs.), bilmece, fıkra, tekerleme, parmak oyunları, görsel işitsel mizah içerikli video / kısa film / çizgi film gösterimi, ironi, taklit (hayvan taklitleri vs.), scamper etkinlikleri, yaratıcı düşünme etkinlikleri, kukla gösterimi, palyaço, sihirbaz gösterileri, fabl, tiyatro, skeç, mizahi yönü ile tanınan kahramanların tanıtımı (Nasrettin hoca, Hacivat Karagöz, Keloğlan vs.), karikatür okuma / çizme, doğaçlama, pandomim, rol oynama, mizah kartları / duygu kartları kullanımı, empatik çalışmalar, yaratıcı dans, şarkı sözleriyle oynama, ses oyunları vs. gibi çocukların mizah özelliklerini destekleyecek etkinlikler (Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri) planladıklarını belirtmişlerdir.

Daha çok Türkçe-dil ve drama çalışmalarının ağırlıklı olduğu etkinlik çeşitleri (Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri) noktasında Ö 22 “Müzik, fen etkinlikleri ve matematik etkinliklerinde kullanıyorum. Yağmur deneyi, toplama işlemi, tavşanım şarkısının hareketlerle söylenmesi vs.”, Ö 38 “Türkçe dil etkinlikleri, oyun etkinlikleri, danslı müzik etkinlikleri ile dramaya yer veriyorum. Oyun sırasında eğlendikleri için mizah içerikli kelimeler kullanabiliyorlar. Hikâyede geçen komik bir olay, danslı müzik etkinliklerinde yapılan hareketler, parmak oyunları mizahi duygularına hitap ediyor”, Ö 67 “Şaka içerikli videolar, mizah içerikli hikâyeler veya sanat etkinliklerine (komik suratlı insanlar mesela) yer veriyorum. Aslında mizaha hemen hemen her tür etkinlikte yer verilebileceğini düşünüyorum.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Eğitimde mizaha etkinlik geçişlerinde yer veren öğretmenlerden Ö 46 “Etkinlik geçişlerinde çocukların dikkatini çekmek için komik olabilecek şeyler deniyorum. Örneğin ses ile ilgili bir

etkinlik yaparken duyamıyorum deyip sonra dev kulakları kulağıma takmak, ya da etkinlikte kullanacağım bir materyali olmadık bir yere saklayıp (sırtıma takmak gibi) bulamamak çocukların yönlendirmesiyle aramak gibi”, Ö 155 ise “Etkinliğe geçişlerde mizahı kullanıyorum, öğrencilerimden sık sık çok komiksin öğretmenim geri dönütünü alıyorum” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

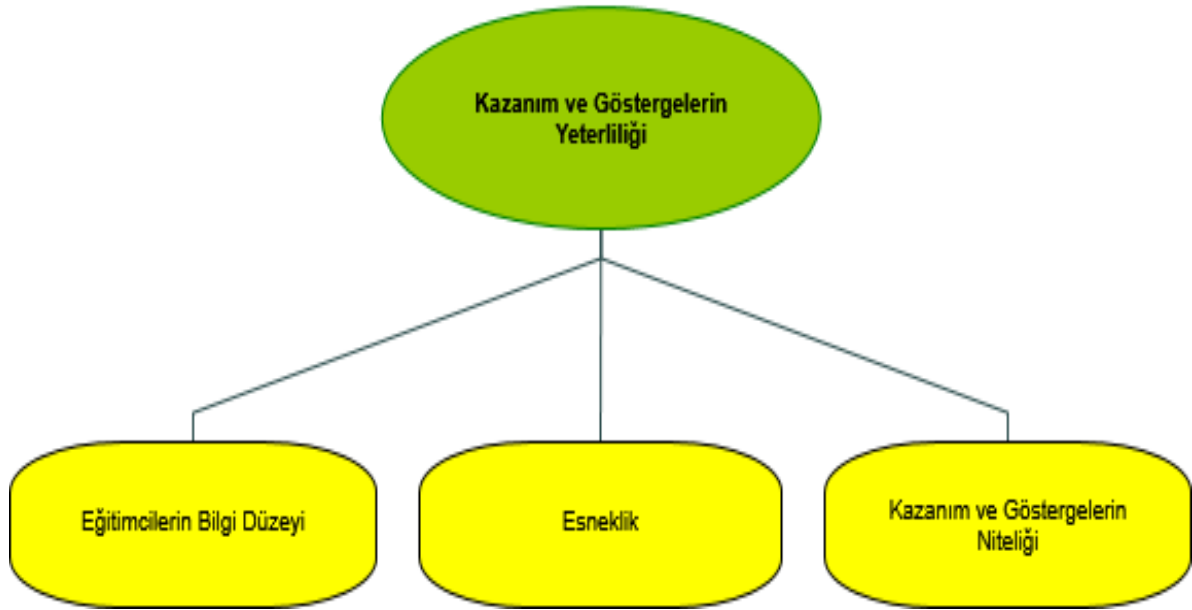
Öğretmenlerden bir kısmı çocukların mizah özelliklerini desteklemek adına onları teşvik ettiklerini, bu yönde gösterdikleri davranışları pekiştirdiklerini belirtmiş ve buna yönelik Ö 35 *“Komik buldukları bir şeyi anlatırken iyi bir dinleyici olmaya özen gösteriyorum, zaman zaman sorular soruyorum ve anlatacağı şeyi merak ettiğimi gösteriyorum”, Ö 78 “Destekliyorum cesaretlendiriyorum”, Ö 122 “Pekiştireçlerle, çocukların mizahi yönünü destekleyerek devamlılığını sağlamaya çalışıyorum”, Ö 174 “Rahat bir ortamda mizahı kullanabilecekleri için çocuklara rahat samimi bir eğitim ortamı sağlıyorum” şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır.*

Mizaha İlişkin Kazanım ve Göstergelerin Yeterliliği

Öğretmenlere çocuklarda mizahi becerileri desteklemek adına hazırladıkları etkinliklerde hangi kazanım göstergeleri aldıklarına ilişkin görüşleri sorulduğunda gelişim alanlarına ilişkin; *“bilişsel gelişim”* alanında *K 1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir; K2 Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur; K3 Algıladıklarını hatırlar; K17 Neden-sonuç ilişkisi kurar; K 19 Problem durumlarına çözüm üretir; “dil gelişimi”* alanında *K 2- Sesini uygun kullanır; K3 Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar; K5 Dili iletişim amacıyla kullanır; K6 Sözcük dağarcığını geliştirir; K7 Dinledikleri, izlediklerinin anlamını kavrar; K8 Dinledikleri, izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder; K9 Ses bilgisi farkındalığı gösterir; K10 Görsel materyalleri okur; “sosyal ve duygusal gelişim”* alanında ise *K1 Kendisine ait özellikleri tanıtır; K3 Kendini yaratıcı yollarla ifade eder; K4 Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar; K5 Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir; K7 Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler; K8 Farklılıklara saygı gösterir; K12 Değişik ortamlardaki kurallara uyar; K15 Kendine güvenir; K17 Başkalarıyla sorunlarını çözer* kazanımlarını aldıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğunlukla sosyal duygusal gelişim alanından kazanım ve gösterge aldıkları görülmektedir. Dil gelişimi ve bilişsel gelişim alanının yanı sıra etkinlik hazırlarken motor gelişim alanından kazanım ve gösterge aldıklarını da ifade eden öğretmenlerden bir kısmı bu noktada Ö 24 *“Daha çok bilişsel, sosyal ve duygusal, motor gelişimi destekleyici kazanım ve göstergelerine yer veriyorum”, Ö 76 “Mizah zekâ işidir bilişsel kazanımlara yer veriyorum”, Ö 97 “Sesini uygun kullanır, duygularını, başkalarının duygularını ifade eder, olumlu/olumsuz duygularını uygun davranışlarla gösterir gibi sosyal duygusal ve dil gelişimine yönelik kazanımları alıyorum”, Ö 121 “Her gelişim alanı ile ilgili kazanım gösterge alınabilir önemli olan mizahın hangi konu veya kavramı öğretmek, hangi beceriyi kazandırmak için alındığıdır”* şeklinde açıklamalarında bulunmuşlardır.

Öğretmenlere okul öncesi eğitim programında mizaha ilişkin kazanım göstergeler konusunda görüşleri sorulmuş ve var olan kazanım ve göstergeleri yeterli bulup bulmadıklarına ilişkin düşünceleri alınmıştır. Bu doğrultuda değerlendirmelerde bulunan öğretmenler *“esneklik (n=7)”, “öğretmenlerin bilgi düzeyi (n=5)”* ve *“kazanım ve göstergelerin niteliği (n=17)”* noktasında görüşlerini ifade etmişlerdir (Şekil 5).



Şekil 5: Kazanım ve Göstergelerin Yeterliliği

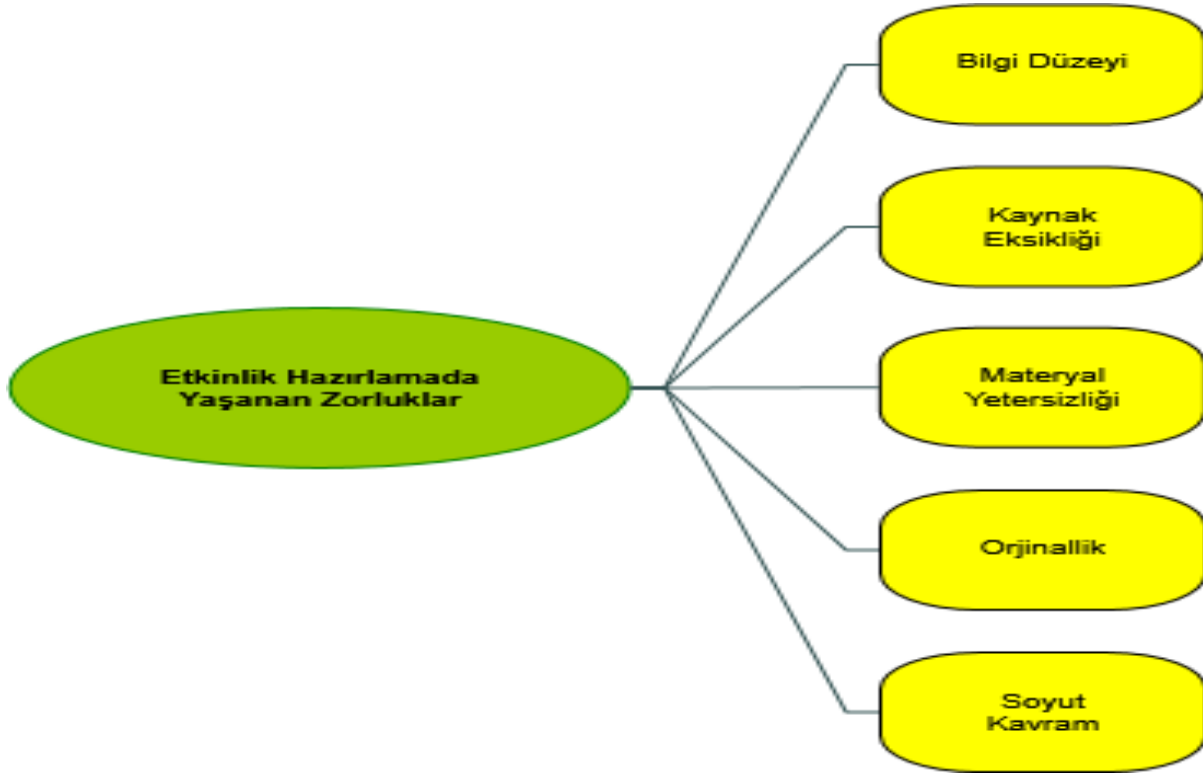
Öğretmenlerden bir kısmı ise kazanım ve göstergelerin yeterliliği noktasında okul öncesi eğitimde mizaha ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olmadığına vurgu yaparken bir kısmı öğretmenin bilgi düzeyinin belirleyici faktör olduğunu belirtmiştir. Buna yönelik Ö 66 “*Mizah duygusunu geliştirme, öğretmenin kendi uygulama ve beceri düzeyine bağlıdır*”, Ö 102 “*Aldığım dersler yeterli olmadığı için katkıda bulunamamaktayım, öğretmen kendini geliştirirse öğrencisini geliştirebilir*”, Ö 174 “*Mizaha ilişkin kazanım ve göstergeleri yeterli buluyorum, iş zaten öğretmende biter*” şeklinde eğitimcilerin bilgi düzeyini vurgulamışlardır.

Esneklik özelliğini vurgulayan öğretmenler mizaha ilişkin kazanım ve göstergelerin yeterli ya da yetersiz olmasının etkinlik hazırlama noktasında onları zorlamadığını programın esnek olmasından kaynaklı ekstra kazanım ve gösterge alabileceklerini belirtmiş ve bu noktada Ö 20 “*Programımız esnek olduğu için mizahı programa dâhil etmekte sıkıntı yaşamıyorum*”, Ö 67 “*Okul Öncesi Eğitim Programı ile kazanım ve göstergeler sadece yol gösterici. Bizim branşımız bu anlamda esnek olması sebebiyle rahatlık sağlıyor*”, Ö 83 “*Esnek bir programımız var ve alt kazanım oluşturabiliriz*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Mizahla ilgili programda yer alan kazanım ve göstergelerin yeterliliği noktasında nitelik açısından değerlendirme yapan öğretmenlerden bazıları net bir kazanım gösterge olmadığını belirtirken bazıları ise uyarılama yapılabileceği noktasında düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlerden Ö 22 “*Daha çok kazanım ve göstergelere yönelik bir yaklaşım var çocukların eğlenmesi ikinci planda kalmış gibi*”, Ö 40 “*Mizahla alakalı pek kazanım ve gösterge görmedim*” şeklinde düşüncelerini ifade ederken Ö 46 “*Aslında mizahın kullanım alanına göre MEB programındaki kazanımlar uyarlanabilir. Ancak sadece mizaha yönelik kazanım ve göstergelerinin olması daha amaçsal ve işlevsel olurdu*” şeklinde kazanım ve göstergelerin az olması, mizaha ilişkin olmaması yönünde görüşlerini belirtmişlerdir.

Mizah Etkinlikleri Hazırlama Noktasında Yaşanan Zorluklar

Öğretmenlere mizaha ilişkin etkinlikler hazırlarken yaşadıkları zorluklar sorulduğunda “*soyut kavram (n=20)*”, “*bilgi düzeyi (n=17)*”, “*kaynak eksikliği (n=13)*”, “*materyal yetersizliği (n=7)*”, “*orijinallik (n=5)*” kodları elde edilmiştir (Şekil 6).



Şekil 6: Mizaha İlişkin Etkinlik Hazırlamada Yaşanan Zorluklar

Öğretmenlerden bir kısmı mizah etkinlikleri hazırlarken okul öncesi eğitimde mizaha ilişkin eğitim almadıkları ya da aldıkları eğitimin yeterli olmadığını belirterek bu konuda desteğe ihtiyaç duyduklarını şu şekilde ifade etmişlerdir: “Yaş grubu küçüldükçe sözel değil görsel mizah sanki daha ön planda oluyor. Bu konuda da donanımlı olduğumu düşünmüyorum. Kendimi bu konuda geliştirmem lazım (Ö 31)”, “Mizah duygusu hayattan keyif almayı sağlayan bir yaşam becerisidir fakat atlatılan ve gündeme alınmayan bir konu. Bizlere anlatılması ve geliştirilmesi gereken ayrı bir başlık (Ö 74)”, “Evet zorlanıyorum, bu konuda destekleyici hizmet içi eğitim, seminer almak isterdim (Ö 115)”, “Mizah etkinlikleri hazırlarken zorlanırım çünkü buna dair profesyonel bilgim yok üniversitede dersin bir bölümünde işledik o kadar (Ö 155)”, “Evet zorlanıyorum çünkü kendimi mizah eğitimi konusunda yetersiz görüyorum (Ö 163)”.

Etkinlik hazırlarken bu konuda onlara örnek teşkil edebilecek eğitim etkinliklerinin yer aldığı kaynak kitaplarının eksikliğine dikkat çeken öğretmenlerden Ö 35 “Branşımız gereği her alanda mizahı kullanabilesek de özellikle mizah etkinliği yapmada zorlanıyorum. Bu konuda yeteri kadar örnek etkinlik olmadığını düşünüyorum”, Ö 52 “Evet genelde zorlanıyorum, çünkü okul öncesinde mizahı kullanmak için yeterli kaynak yok”, Ö 102 “Yeterli eğitici kaynak, etkinlik örneği olmadığını düşünüyorum” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Okul öncesi eğitimde mizaha ilişkin materyallerin yetersiz olduğuna vurgu yapan Ö 40 “Mizah destekleyecek materyal bulunmadığını düşünüyorum, varsa bile pek kullanıldığını görmedim”, Ö 55 “Materyal eksikliği var kostüm yetersiz”, Ö 109 “Zorlanıyorum çünkü kostüm -aksesuar eksikliği söz konusu” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Mizah etkinlikleri hazırlarken orijinal içerik sunmak adına zorlanan öğretmenlerden Ö 25 “Çocuklar mizahı yaratmada daha iyiler, onlar kadar orijinal fikirler bulurken zorlanıyorum”, Ö 46 “Ben orijinal fikirler bulmakta zorlanıyorum. Nesnelere ve kelimelere farklı şekillerde kullanmak çok heyecanlı bir süreç ancak çocukları doğru davranışlara maruz bırakma sorumluluğunu da taşıdığımız için en çok bu alanda zorluk çekiyorum diyebilirim”, Ö 131 “Orijinal ve anlayacakları komik ve

anlamlı içerik bulmak zor” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler mizaha ilişkin etkinlik hazırlarken mizahın soyut kavram olması yönünde sıkıntı yaşadıklarını: “ *“Mizah soyut bir kavram, söylenen ya da anlatılan şeylerin komik kısımlarını algılayamayacaklarını düşünüyorum. Algılayabilecekleri mizah bence çok sınırlı... (Ö 94)”* “*Mizaha ilişkin etkinlikler soyut kavramlar ve ifadeler içerdiği için tüm çocuklara ulaşamıyorum (Ö 98)”*, “*Mizah soyut kalıyor çocuklar somut kavramları daha iyi anlıyor (Ö 126)*, “*İşlem öncesi dönemde buldukları için mizah biraz zorlayıcı olabiliyor (Ö 132)* şeklinde ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi eğitimde mizaha ilişkin öğretmen görüşleri ve uygulamalarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada öğretmenlerin görüşleri okul öncesi eğitimde mizahın gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Balta (2016) da çalışmasında öğretmenlerin eğitimde mizahın kullanımına olumlu tavır sergilediklerini belirlemiştir. Öğretmenler mizahı eğitimde gerekli görmeleri mizaha olumlu bakışta olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlere göre okul öncesi eğitimde mizahın gerekliliğinin nedenleri arasında ise eğlence odaklı olması, gelişim açısından katkısı, kalıcı öğrenmeyi sağlaması, iletişimi artırması ve olumlu sınıf atmosferi yer almıştır. Colker (2008) okul öncesi eğitim öğretmenlerinde olması gereken 12 özellik belirlemiş ve bunlardan birinin mizah anlayışı olduğunu ve öğrenmenin eğlenceli olması gerektiğini, çocukların; sevmeyi, saygı duyulmayı ve şaka yaptıklarında gülünmesini beklediklerini belirtmiştir. Çalışmalar “mizahın “haha”sı ile keşfetmenin “aha”sı arasında çok yakın bir ilişki vardır” şeklinde mizah ile öğrenme arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir (Çakıroğlu ve Erdoğan, 2016; Garner, 2006). Bunun yanı sıra Özkara'nın (2013), çocukların eğlenme odaklı oldukları ve bu bağlamda dil, bilişsel, sosyal ve duygusal unsurları içeren mizah öğelerinin, kalıcı ve etkili öğrenmeyi sağlamada aracı olarak kullanılabileceği yönündeki görüşleri araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Mizah öğrenme sürecini daha keyifli hale getirir, eğitimciler, öğrencilerinin kahkahalarına aktif katıldıklarında etkileşim güçlenir (Steele, 1998).

Öğretmenler çocukların kişisel mizahi özellikleri olduğunu; gün içerisinde görsel, sözel ve harekete dayalı mizahi unsurlara yer verdiklerini ve mizah tarzlarından ise katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve az da olsa kendini yıkıcı mizah tarzına ilişkin özellikler gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Shade (1996), mizahın farklı türlerinin olduğunu fakat genel anlamda sözel, figürsel, işitsel ve görsel olarak dört ayrı biçimde ele alındığını belirtmiştir. Eğitimciler bu anlamda çocukların daha çok sözel mizah unsurlarını kullandıklarını dile getirmişlerdir. Mizah tarzlarını inceleyen Martin vd. (2003) katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzlarını olumlu; kendini yıkıcı ve saldırgan mizah tarzlarını ise olumsuz mizah tarzı olarak sınıflandırılmaktadır. Araştırmada da öğretmenler çocuklarda hem olumlu hem de olumsuz mizah tarzına ilişkin özellikler belirtmişlerdir.

Öğretmenler eğitim etkinlikleri hazırlarken mizaha çoğunlukla yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler eğitimde mizahı doğal süreçte, etkinlik geçişlerinin yanı sıra Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri gibi etkinliklerle ve teşvik edici yaklaşımlarla desteklediklerini belirtmişlerdir. Ivy (2013), espriler, mizahi hikâyeler, karikatürler, videolar, fotoğraflar ve hatta şarkıların bile mizahı kullanma yolları olduğunu belirtmiştir. Ocon (2015) sınıfta mizahın kullanımının öğrencilerin ilgisini çekme ve öğrenmeyi kolaylaştırmada etkili olduğunu, eğitimcilerin öğretim tarzına uyarlanabilecek olan mizahın sınıfa entegre edilmesi ile pozitif bir öğrenme ortamı oluşturulabileceğini söylemiştir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenleri mizah içeren etkinlikler planlarken bütün etkinlik çeşitleriyle mizahı bütünleştirebilir.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin mizah içeren etkinlik hazırlarken sırasıyla sosyal-duygusal gelişim, dil gelişimi, bilişsel gelişim ve motor gelişim alanından kazanım ve gösterge aldıkları görülmüş, sosyal duygusal gelişim alanından daha fazla kazanım ve gösterge aldıkları dikkati çekmiştir. Clikeman ve Glass (2010), çocuklarda mizah gelişiminin, onların bilişsel, algısal ve dil gelişimiyle ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Oral (2004) ise mizahın bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişimi sağlamada araç olduğunu bu nedenle öğretim programlarında yer alması gerektiğini, öğrencilerin sosyal uyumu için okul içi ortamlarda kullanılmasının düşünülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu noktadan hareketle sadece sosyal duygusal açıdan değil tüm gelişim alanlarını aynı oranda desteklemek amacıyla da mizahtan yararlanılmalıdır.

Öğretmenler Okul Öncesi Eğitim Programında mizaha ilişkin kazanım ve göstergeler belirlemede bilgi eksikliği nedeniyle sıkıntı yaşadıklarını fakat bu sorunun eğitimlerle ortadan kalkabileceğini belirtmişlerdir. Gültekin ve Çubukçu (2008) hayat boyu sürekli öğrenerek alana ilişkin bilgilerini tazelemenin hizmet içi eğitimle mümkün olduğunu ve bu noktada hizmet içi eğitimin hem yeni bilgiler edinme hem de hizmet öncesi eğitimin yetersizliğini gidermede önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra Köksal, Dağal ve Duman'ın (2016) okul öncesi öğretmenlerinin MEB Okul öncesi eğitim programı (2013) hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin, yarıya yakınının ek kazanım ve göstergelere ihtiyaç duydukları görülmüştür. Ek kazanım ve gösterge alırken millî eğitimin amaçları, okul öncesi eğitimin amaçları, programın temel felsefesi, amaçları ve özellikleriyle tutarlı olması ve mevcut kazanımlarla çelişmemesi gerektiği belirtilen çalışmada programın esnekliğine vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda MEB Okul öncesi eğitim programında (2013) geçen "...Bu programı kullanan öğretmen eğitim planlarını kendisi hazırlar, uygular ve değerlendirir. Öğretmen, programda yer alan kazanım ve göstergeler ile kavramları farklı biçimlerde bir araya getirebilir; etkinliklerini bütünleştirilmiş veya ayrı ayrı hazırlayabilir; değişik konulardan, etkinlik, ortam ve materyallerden yararlanarak öğrenme süreçlerini zenginleştirebilir." İfadesinde de belirtildiği üzere esnek yapıdadır. Bu nedenle, uyarlama yapmak için uygundur.

Eğitmciler mizaha ilişkin etkinlikler hazırlarken kitap, materyal vb. kaynak bulamadıklarını belirtmişlerdir. Mizahın soyut olduğunu ifade ederek, çocukların seviyesine indirgemede sorun yaşadıklarını, hatta bilgi eksiklerinin olduklarını ileri sürmüşlerdir. Karadağ (2019), soyut kavramların anlaşılması noktasında bilişsel açıdan hazır olmayan çocukların zorlandıklarını belirtmiş, okul öncesi çağıdaki çocuklara soyut kavramların öğretilmesinde somutlaştırma yoluna gidilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Mizah etkinlikleri hazırlarken eğitimcilerin soyut kalan noktalarda farklı yöntem ve teknikler, materyaller kullanımı aracılığıyla somutlaştırma yoluna gitmesi eğitimi daha anlamlı hale getirecektir.

Okul öncesi eğitim yaşantı kazandırma üzerine kuruludur. Mizah için her türlü nesne veya görsel materyal olabilir. Özellikle son yıllarda gelişen teknoloji ile resimler, videolar üzerinde çeşitli tasarımlarla mizahi unsurlar oluşturulabilmektedir. Bu bağlamda öncelikle öğretmenlerin eğitimde mizahın kullanılması ile ilgili bilgi ve deneyimlerinin artırılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitimde mizah odaklı eğitimlerin sayısı ve niteliğinin artırılması için öğretmenlerin hizmet içi eğitim ile desteklenmeleri, mizah içerikli etkinlik planlama ve değerlendirmede deneyim elde etmeleri sağlanabilir. Öğretmenlerin kendi mizahının desteklenmesine yönelik çalışmalar yapılarak mizah duyguları artırılabilir, iletişimde mizahı etkili şekilde kullanmalarına imkân verilebilir. Nitel çalışmaların yanı sıra nicel çalışmalar da gerçekleştirilerek eğitim ortamı ve çocukların gözlemlenmesine dayalı araştırmaların yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Aboudan, R. (2009). Laugh and learn: Humor and learning a second language. *International Journal of Arts and Sciences*, 3(3), 90-99.
- Balta, E. E. (2016). Eğitimde Mizahın Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumları. *İlköğretim Online*, 15(4), 1268-279. 29 Ocak 2021, <https://rb.gy/yqwp9y> adresinden alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Carrell, A. (2008). Historical views of humor. V. Raskin, (Ed.), *The Primer of humor research* (303–332). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Chabeli M. (2008). Humor: a pedagogical tool to promote learning. *Curationis*, 31(3), 51–59. <https://doi.org/10.4102/curationis.v31i3.1039>
- Clikeman, M. S. & Glass, K. (2010). The relation of humor and child development: Social, adaptive, and emotional aspects. *Journal of Child Neurology*, 1(4), 1-14.
- Colker, L. J. (2008). Twelve characteristics of effective early childhood teachers. *YC Young Children*, 63(2).
- Crawford, C. B. (1994). Theory and implications regarding the utilization of strategic humor by leaders. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 1(4), 53-68.
- Çakıroğlu, Ü. & Erdoğan, F. (2016). Öğrenme sürecinde mizahın kullanımı ile ilgili çalışmalarda eğilimler. *In President Of The Symposium*, 140-146.
- Franzini, L. (2002). Kids who laugh: how to develop your child's sense of humor. Square One Publishers ISBN: 0-7570-0008-8
- Garner, R. L. (2006). *Humor in Pedagogy: How Ha-Ha can Lead to Aha! College Teaching*. 54(1), 177-180. Retrieved February 12, 2021, from <https://bit.ly/3a8fPQt>
- Gültekin, M. & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201.
- Ivy, L. L. (2013). Using humor in the classroom. *The Journal of Adventist Education*, 39-43.
- Jeder, D. (2015). Implications of using humor in the classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 828 – 833.
- Karadağ, M. (2019). *Okul öncesi din eğitiminde kavram öğretimi*. Hitit Üniversitesi, Çorum.
- Klein, A. J. (1985). *Children's humor: A cognitive-developmental perspective*. Retrieved October 29, 2021, from <https://rb.gy/q66gw1>.
- Köksal, O., Dağal, A. B. & Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 46, 379-394.
- Ljuştanović, J. & Pešikan-Ljuştanović, L. (2017). Laughing children and funny children: Laughter and early childhood. *Narodna umjetnost: hrvatski časopis za etnologiju i folkloristiku*, 54(1), 29-
- Loizou, E. & Recchia, S. L. (2019). *Research on young children's humor*. Retrieved October 29, 2021, from <https://rb.gy/y5jihh>.
- Lomax, R.G. & Moosavi, S. A. (2002). Using humor to teach statistics: Must they be orthogonal? *Understanding Statistics: Statistical Issues in Psychology Education, and the Social Sciences*, 1(2), 113-130.

- Martin, R. A. (2010). *The psychology of humor. An intergrative approach*. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris P., Larsen G., Gray, J. & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48-75. doi: 10.1016/S0092- 6566(02)00534-2.
- Mata-McMahon, J. (2017). Spirituality and humour: Making connections for early childhood education. *International Journal of Children's Spirituality*, 22(2), 170-178.
- Mulder, M. P. & Nijholt, A. (2002). Humour research: State of the art. Retrieved October 29, 2021, from <https://rb.gy/a4qwwy>.
- Occon, R. (2015). Using humor to create a positive learning environment. *American Society for Engineering Education*. Retrieved October 29, 2021, from <https://rb.gy/ml3lut>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı (2013). 29 Ocak 2021, <https://rb.gy/mtphvw>.
- Oral, G. (2004). Ergenlikte Mizah Ölçeği. *Eğilim ve Bilim*, 29(133), 20-27.
- Özkara, Y. (2013). Utilization from humour elements in primary school turkish teaching period. *Milli Folklor*, 25(100), 182-188.
- Rönkkö, M. L. & Aerila, J.A. (2018). Humour in a holistic learning process in a preschool setting. *FormAkademisk*, 11 (1), 1-13.
- Semrud-Clikeman, M. & Glass, K. (2010). The relation of humor and child development: Social, adaptive, and emotional aspects. *Journal of Child Neurology*, 25(10), 1248-1260.
- Shade, R. A. (1996). *License to laugh: Humor in the classroom*. Retrieved October 29, 2021, from <https://rb.gy/wdkr6r>.
- Skinner, N. F. (2001). A course, a course, my kingdom for a course: Reflections of an unrepentant teacher. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 42(1), 49-60. <https://doi.org/10.1037/h0086879>
- Steele, K. E. (1998). *The positive and negative effects of the use of humor in the classroom setting*. Retrieved October 29, 2021, from <https://rb.gy/sduIce>
- Taş, B. (2006). AB uyum sürecinde Türkiye için yeni bir bölge kavramı: İstatistikî bölge birimleri sınıflandırması (İBBS). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 185-197.
- Wanzer, M., Frymier, A. B. & Irwin, J. (2010). An explanation of the relationship between instructor humor and student learning: Instructional humor processing theory. *Communication Education*, 59(1), 1-18.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ziyaeemehr, A., Kumar, V. & Abdullah, M. (2011). Use and non-use of humor in academic ESL classrooms. *English Language Teaching*, 4(3), 111-119.

Extended Abstract

Introduction

Teachers' knowledge of children's humor development and the use of humor in education is important in terms of supporting children's humorous skills and planning effective educational activities. There are limited studies in the literature examining teachers' views on humor in preschool education. Therefore, with this research, it was aimed to determine teachers' views on humor in preschool education. In this context, teachers' views on the necessity of humor in early childhood education; observations of the humor characteristics of the children in the

classroom; classroom activities they do about humor; Their views on the adequacy of the gains and indicators they included in these activities and their evaluations of the difficulties they faced while preparing an activity regarding humor were intended to be included in detail.

Method

Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used in the research. The universe of study in the 2019-2020 academic year in Turkey constitutes private and public pre-school teachers working in educational institutions. The stratified sampling method was used while determining the sample that would represent the universe. Basic criteria in stratified sampling method; Turkey Statistical Region Units are classified. Accordingly, each region classified according to NUTS was accepted as a sub-population, and Level 2 (26 regions) was preferred to reach a more comprehensive study group. As a result of the calculations, the opinions of the teachers from each sub-universe were taken. During the research process, 183 teachers were reached, but the missing forms of nine participants were not included in the evaluation, and a total of 174 teachers were included in the sample. The "Personal Information Form" consisting of seven questions, in which personal information and preschool teachers express their views on humor in education and their classroom practices, and the "Teacher Opinions Determination Form on Humor in Preschool Education" were used as data collection tools in the study. The Personal Information Form contains information about the age, gender, seniority, education status, city, region, institution, age group and class size of the educators. In addition, there are questions about teachers' participation in activities related to humor in education, the type of these activities they participated in and the duration of the education they received. While creating the "Teacher Opinions Determination Form on Humor in Preschool Education", ten interview questions were determined in line with the literature and these questions were examined by two faculty members and a Turkish language expert in the preschool department. In addition, face-to-face interviews were made with 4 preschool teachers to test the comprehensibility of the questions and the number of questions was reduced to seven. Research data were collected between April 22 - June 2, 2020. For this, first of all, data collection tools were arranged as Google forms, and they were made ready for application by making experiments with two teachers. In the collection of data, first of all, it was started with the teachers who were nearby, and other teachers were reached via e-mail and social media accounts with the snowball method by taking reference from them, and the answers were received via e-mail. Nvivo 12 package program was used to analyze the data. As a result of the content analysis, 5 main themes and sub-themes were created, namely the necessity of humor in preschool education, children's humor characteristics, classroom activities, the adequacy of humor gains and indicators, difficulties in preparing humor activities, and the opinions of preschool teachers were also included in quotations in the study.

Results And Discussion

In this study, which was carried out to determine teachers' views on humor in early childhood education, teachers expressed their views on the point of "the necessity of humor" when asked about their views on humor in education. They stated that humor should be included in preschool education because it includes entertainment, contributes to the development of children, ensures permanent learning, creates a positive classroom climate and provides effective communication. When teachers were asked about the humor characteristics of the children in the classroom, they stated that children with a developed humor dimension exhibited some "personal characteristics" in terms of expressing themselves. They also stated that children use visual, verbal, and action-based humor and show characteristics related to participatory, self-enhancing, aggressive and self-destructive humor style. It was observed that the educators often included humorous activities in their training activities. The teachers stated

that they included humor in all kinds of activities in order to support the humor characteristics of the children in their plans and that they encouraged them to develop their humor characteristics. Apart from this, some teachers stated that humor is included in the natural process and that they do not directly include humor in their plans. When the teachers were asked about their opinions on whether they found the indicators of humor to be sufficient in the preschool education program, some of the teachers stated that they added gains and indicators themselves due to the flexibility of the program, therefore they found it sufficient. The teachers, who stated that the level of knowledge about humor is important in terms of achievement and creating indicators, said that the determining factor at this point was the teacher's perspective. Apart from this, some teachers stated that they did not find it sufficient in terms of the quality of the objectives and indicators present in the program, and the existing ones could be adapted. Finally, teachers stated that they had difficulties due to the fact that humor is an "abstract concept" while preparing activities related to humor and that their knowledge level about humor in education or about children's humor development is not sufficient. The teachers, who presented their criticism about the lack of resources and lack of material to improve the humor characteristics of preschool children, also stated that they had difficulties in preparing original humor activities. In general terms, the study results revealed that teachers find humor necessary in early childhood education, and they need knowledge and experience in planning and implementing activities that support humor.