

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİNDE ÜSTÜN POTANSİYELLİ
ÇOCUKLARIN ÖĞRENME ORTAMLARINA İLİŞKİN
DÜŞÜNCELERİNİN VE ORTAMI KULLANIM
DURUMLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BÜŞRA MEMİŞ

**ANKARA
EYLÜL, 2021**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİNDE ÜSTÜN POTANSİYELLİ
ÇOCUKLARIN ÖĞRENME ORTAMLARINA İLİŞKİN
DÜŞÜNCELERİNİN VE ORTAMI KULLANIM
DURUMLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BÜŞRA MEMİŞ

**DANIŞMAN: PROF. DR. DİLEK ACER ÇAKAR
EŞ DANIŞMAN: DOÇ. DR. ADİLE GÜLŞAH SARANLI**

**ANKARA
EYLÜL, 2021**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Büşra MEMİŞ adlı öğrencinin hazırladığı “Okul Öncesinde Üstün Potansiyelli Çocukların Öğrenme Ortamlarına İlişkin Düşüncelerinin ve Ortamı Kullanım Durumlarının İncelenmesi” başlıklı bu çalışma Temel Eğitim Anabilim Dalı / Okul Öncesi Eğitimi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan Dr. Öğr. Üyesi Serap SEVİMLİ ÇELİK

Üye Prof. Dr. Dilek ACER ÇAKAR

Üye Doç. Dr. Müge ŞEN

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından 01/09/2021 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca 01/09/2021 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Büşra MEMİŞ

ÖZET

OKUL ÖNCESİNDE ÜSTÜN POTANSİYELLİ ÇOCUKLARIN ÖĞRENME ORTAMLARINA İLİŞKİN DÜŞÜNCELERİNİN VE ORTAMI KULLANIM DURUMLARININ İNCELENMESİ

MEMİŞ, Büşra

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Dilek ACER ÇAKAR

Eş Danışman: Doç. Dr. Adile Gülşah SARANLI

Eylül, 2021, xviii + 175 Sayfa

Bu çalışmada okul öncesinde üstün potansiyelli çocukların öğrenme ortamlarına ilişkin düşünceleri ve ortamı kullanım durumları incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının bir türü olan içsel durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışmaya, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel bir eğitim kurumunun okul öncesi kısmına devam eden 60-72 aylık 11 üstün potansiyelli çocuk katılmıştır. Veriler Mozaik Yaklaşımı esas alınarak görüşme, fotoğraf çekimi, çizim ve gözlem ile toplanmıştır. Sırasıyla her bir çocukla görüşme, fotoğraf çekimi ve sınıf çizimi yapılmıştır. Ardından çocukların sınıfı kullanım durumlarını belirlemek amacıyla, her bir çocuk farklı bir günde serbest oyun zamanlarında gözlemlenmiştir. Görüşme formuyla gerçekleştirilen görüşmeler yazıya dökülmüş ve Çocuk Gözlem Formu kullanarak alınan notlar düzenlenip içerik analizi yapılmıştır.

Okul öncesinde üstün potansiyelli çocukların öğrenme ortamlarına ilişkin düşünceleri Öncelik, Önemlilik, Beğeni, Aktif Beraberlik, Aktif Bireysellik, Pasif Bireysellik ve Dinlenme temaları altında toplandığı görülmüştür. Çalışma bulgularına göre çocukların en çok tercih ettiği alanlar minderli alan ve masalar olmuştur. Minderli alanda sıklıkla yapı-inşa ve dramatik oyun oynadıkları; masalarda bu oyunlara ek olarak kurallı oyun oynadıkları ve resim çizdikleri belirlenmiştir. Çalışmanın bulguları sınıfın fiziksel şartlarının, yetişkin rolünün ve eğitim programının üstün potansiyelli çocukların öğrenme ortamlarını kullanım durumlarını etkilediğini göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitimi, Üstün Potansiyelli, Öğrenme Ortamları,
Mozaik Yaklaşımı, Durum Çalışması



ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE THOUGHTS OF POTENTIALLY GIFTED CHILDREN ABOUT THE LEARNING ENVIRONMENTS AND THEIR USE OF ENVIRONMENT IN EARLY CHILDHOOD

MEMİŞ, Büşra

The Thesis of Master, Department of Basic Education

Supervisor: Prof. Dr. Dilek ACER ÇAKAR

Co-Advisor: Assoc. Dr. Adile Gülşah SARANLI

September, 2021, xviii + 175 Pages

In this study, the thoughts of potentially gifted children about learning environments and their use of environment were examined. The study was designed as an intrinsic case study, which is a type of case study among qualitative research methods. In the 2019-2020 academic year, 11 potentially gifted children (60-72 months) attending the pre-school part of a private educational institution affiliated to the Ministry of National Education in Yenimahalle district of Ankara province. Data were collected by interviewing, taking photographs, drawing and observing based on the Mosaic Approach. Interviews, photographing and classroom drawings were made with each child respectively. Then, each child was observed during free play times on a different day in order to determine the classroom use situations of the children. The interviews conducted with the interview form were transcribed and the notes taken using the Child Observation Form were arranged and content analysis was made.

It has been observed that the ideas of gifted preschool children about learning environments are gathered under the themes of Priority, Importance, Admiration, Active Togetherness, Active Individuality, Passive Individuality and Resting. According to the findings of the study, the areas most preferred by children were cushion areas and tables. They often play constructive and dramatic play in the cushion area. In addition to these plays, it was determined that they played games with rules and drew pictures at the tables. The findings of the study showed that the physical conditions of the classroom, the adult role, and the educational program affected the use of learning environments by potentially gifted children.

Key Words: Preschool Education, Potentially Gifted, Learning Environments, Mosaic Approach, Case Study



ÖNSÖZ

Çalışma azimleriyle beni etkileyerek tez çalışmama başlamamı sağlayan, çalışma süresince büyük bir sabırla bana destek olan, yol gösteren, en zor zamanlarımda beni cesaretlendiren ve yolumu aydınlatan değerli danışmanlarım Prof. Dr. Dilek ACER ÇAKAR ve Doç. Dr. Adile Gülşah SARANLI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca savunma sınavımda yorumlarıyla tez çalışmamı zenginleştiren değerli jüri üyeleri Doç. Dr. Müge ŞEN ve Dr. Öğr. Üyesi Serap SEVİMLİ ÇELİK'e teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans eğitimim boyunca desteklerini bir an olsun esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Nurefşan HAZER, Aylin AYGÜN, Burcu YALÇINKAYA ve çalışma verilerini çözümlerken yoğun zamanlarında dahi bana zaman ayıran sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. Hatice DELİ ve Öğr. Gör. Melike KANDEMİR'e tüm samimiyetimle teşekkür ediyorum.

Uygulamamı gerçekleştirdiğim okuldaki idari personellere ve sınıfında çalışma yapmama izin verdiği için sınıf öğretmenine ve düşüncelerini benimle paylaşan çocuklara çok teşekkür ediyorum.

Son olarak, desteklerini her konuda olduğu gibi bu çalışmada da asla esirgemeyen, sevgilerini daima hissettiğim anneme, babama ve kardeşime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Aileme...



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xv
HARİTALAR DİZİNİ.....	xvii
KISALTMALAR/SİMGELER	xviii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	5
Önem.....	5
Sınırlılıklar	7
Tanımlar.....	7
BÖLÜM 2.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE VE KOnu İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
Okul Öncesinde Öğrenme Ortamları	9
MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Öğrenme Ortamları.....	17
Farklı Eğitim Yaklaşımlarına Göre Okul Öncesi Dönemi Öğrenme Ortamları	19
Reggio Emilia Yaklaşımı ve Öğrenme Ortamı.....	23
Eğitim Felsefesi.....	23
Reggio Emilia Yaklaşımında Programın Özellikleri	25
Çocuk İmajı.....	26
Öğretmen Rolü.....	27
Üçüncü Öğretmen- Çevre	28
Sosyokültürel Gelişim Kuramı	30
Ekolojik Sistemler Kuramı	32
Sağlayıcılık Kuramı	34
Okul Öncesinde Üstün Potansiyelli Çocukların Özellikleri	42
Okul Öncesinde Üstün Potansiyelli Çocukların Gelişim Alanlarına İlişkin Önemli Noktalar	44
Okul Öncesinde Üstün Potansiyelli Çocukların Tanınması.....	45
Renzulli'nin Üçlü Halka Üstün Yetenek Kuramı	48
Gagne'nin Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı	50
Okul Öncesinde Üstün Potansiyelli Çocuklarda Öğrenme Ortamlarının Önemi	53
Okul Öncesinde Dönemde Üstün Potansiyelli Çocukların Öğrenme Ortamları	54
BÖLÜM 3.....	59

YÖNTEM	59
Araştırmanın Modeli	59
Mozaik Yaklaşımı	59
Görüşme	60
Fotoğraf Çekimi..	60
Çizim Yapma.....	60
Gözlem	60
Çalışma Grubu	61
Verilerin Toplanması	63
Veri Toplama Araçları	63
Çocuk Görüşme Formu.	63
Çocuk Gözlem Formu.	64
Veri Toplama Süreci	64
Pilot Çalışma.	64
Verilerin Çözümlemesi	65
Güvenduyulabilirlik	65
Araştırmacının Rolü.....	66
BÖLÜM 4.....	69
BULGULAR VE YORUMLAR	69
Üstün Potansiyelli Çocukların Öğrenme Ortamları Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin	
Bulgular	69
Çocukların Okula Geldiklerinde İlk Gittikleri Alanlar ve Yapılanlar	69
Çocuklar Tarafından Önemli Olarak Belirtilen Alanlar ve Nedenleri	72
Çocuklar Tarafından Güzel Olarak Belirtilen Alanlar ve Nedenleri	74
Çocukların Arkadaşları ile Oynadıkları Alanlar ve Yapılanlar.....	76
Çocukların Tek Başına Oynadıkları Alanlar ve Yapılanlar	78
Çocukların Dinlendikleri Alanlar ve Dinlenme Şekilleri.....	80
Çocukların Öğrenme Ortamlarında Çektikleri Fotoğraflara Ait Bulgular	82
Çocukların Öğrenme Ortamlarına Dair Çizimlerine İlişkin Bulgular.....	86
Üstün Potansiyelli Çocukların Öğrenme Ortamlarını Kullanım Durumlarına İlişkin	
Bulgular	89
Üstün Potansiyelli Çocukların Öğrenme Ortamları Hakkındaki Düşüncelerine ve	
Öğrenme Ortamlarını Kullanım Durumlarına İlişkin Yorumlar.....	92
Çalışma Bulgularına Genel Bir Yorum	105
BÖLÜM 5.....	113
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	113
Sonuçlar	113
Öneriler	116
Uygulayıcılar.....	116
Araştırmacılar.....	118
Aileler.....	119
KAYNAKLAR.....	121
EKLER	141
Ek 1. Aydınlatılmış Onam Formu.....	142

EK 2. Haftalık Program	144
Ek 3. Çocuk Görüşme Formu	145
EK 4. Çocuk Gözlem Formu	146
EK 5. Oyun Gözlem Ölçeğindeki Davranış Kodları	147
EK 6. Çocukların Öğrenme Ortamlarında Çektikleri Fotoğraflar	150
EK 7. Çocukların Öğrenme Ortamlarına Dair Çizimleri	165
EK 8. Etik Kurul Onayı	171
EK 9. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/Diğer Kurumlardan Alınan Araştırma İzinleri.....	172
BENZERLİK BİLDİRİMİ	173
ÖZGEÇMİŞ.....	175



TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Türkiye’de Okul Öncesi Dönemde Üstün Potansiyelli Çocukların Belirlenmesinde Kullanılan Ölçme Araçları *	47
Tablo 2. Çocuklara Ait Demografik Bilgiler	61
Tablo 3. Çocukların Okula Geldiklerinde İlk Gittikleri Alanlar ve Yapılanlar.....	70
Tablo 4. Çocuklar Tarafından Önemli Olarak Belirtilen Alanlar ve Nedenleri	72
Tablo 5. Çocukları İçin Güzel Olan Alanlar ve Nedenleri	74
Tablo 6. Çocukların Arkadaşları ile Oynadıkları Alanlar ve Yapılanlar.....	77
Tablo 7. Çocukların Tek Başına Oynadıkları Alanlar ve Yapılanlar	79
Tablo 8. Çocukların Dinlendikleri Alanlar ve Dinlenme Şekilleri.....	81
Tablo 9. Çocukların Fotoğraflarında Yer Alan Ögeler.....	82
Tablo 10. Çocukların Sınıf Çizimlerinde Yer Alan Ögeler	86
Tablo 11. Serbest Oyun Zamanında Çocukların Vakit Geçirdiği Alanlar ve Yapılanlar	90
Tablo 12. Çalışmaya Katılan Her Bir Çocuğa Ait Görüşme, Fotoğraf, Çizim ve Gözlem Bulguları	106

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Okul Öncesi Öğrenme Ortamlarının Boyutları	11
Şekil 2. Ekolojik Sistemler Kuramı.....	32
Şekil 3. Üçlü Halka Üstün Yetenek Kuramı.....	49
Şekil 4. Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı.....	52



GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel	Sayfa
Görsel 1. Ç7'ye Ait Masa Fotoğrafı	83
Görsel 2. Ç8'e Ait Mutfak Seti Fotoğrafı	83
Görsel 3. Ç10'a Ait Akıllı Tahta Fotoğrafı	83
Görsel 4. Ç10'a Ait Kitaplık Fotoğrafı	84
Görsel 5. Ç10'a Ait Öğretmen Masası Fotoğrafı	84
Görsel 6. Ç10'a Ait Kişisel Masa Fotoğrafı	84
Görsel 7. Ç10'a Ait Kişisel Dolap Fotoğrafı	85
Görsel 8. Ç11'e Ait Minderli Alan Fotoğrafı	85
Görsel 9. Ç11'e Ait Oyuncak Dolabı Fotoğrafı	85
Görsel 10. Ç1'e Ait Sınıfta Bulunan Bütün Dolapları İçeren Sınıf Çizimi	87
Görsel 11. Ç4'e Ait Minderli Alan, Oyuncak Dolabı, Dosya Dolabı ve Oyuncak Öğelerini İçeren Sınıf Çizimi	87
Görsel 12. Ç6'ya Ait Minderli Alan, Masa, Sandalye, Projeksiyon Cihazı, Öğretmen Masası, Kitaplık ve Geri Dönüşüm Kutusu Öğelerini İçeren Sınıf Çizimi	88
Görsel 13. Ç8'e Ait Mutfak Seti ve Kendisini İçeren Sınıf Çizimi	88
Görsel 14. Ç9'a Ait Masa, Sandalye, Oyuncak Dolabı ve Oyuncak Öğesini İçeren Sınıf Çizimi	89
Görsel 15. Ç11'e Ait Minderli Alan, Kişisel Dolap, Oyuncak Dolabı, Resim Mazlemeleri Bulunan Dolap, Sandalye, Suluk ve Lamba Öğelerini İçeren Sınıf Çizimi	89
Görsel 16. Ç2'ye Ait Kişisel Masa Fotoğrafı	94
Görsel 17. Ç3'e Ait Kişisel Masa Fotoğrafı	94
Görsel 20. Ç5'e Ait Mindeli Alan, Kişisel Dolap, Oyuncak Dolabı, Masa ve Sandalye Öğelerini İçeren Sınıf Çizimi	95
Görsel 21. Ç3'e Ait Minderli Alan, Kalorifer, Kitaplık, Masa, Sandalye, Mutfak Seti ve Dolap Öğelerini İçeren Sınıf Çizimi	96
Görsel 18. Ç5'e Ait Minderli Alan Fotoğrafı	98
Görsel 19. Ç7'ye Ait Minderli Alan Fotoğrafı	98

Görsel 22. Ç7'ye Ait Mindeli Alan, Kişisel Dolap, Oyuncak Dolabı, Masa, Sandalye ve Dosya Öğelerini İçeren Sınıf Çizimi	99
Görsel 23. Ç2'ye Ait Öğretmen, Öğretmen Masası ve Sandalyesi, Kişisel Dolap, Masa ve Sandalye, Minderli Alan Öğelerini İçeren Çatı İle Birlikte Sınıf Çizimi	100
Görsel 24. Ç10'a Ait Masa, Sandalye, Duvardaki Objeler, Kitap ve Arkadaş Öğelerini İçeren Sınıf Çizimi.....	100



HARİTALAR DİZİNİ

Harita	Sayfa
Harita 1. Çalışmanın Yapıldığı Sınıfa Ait Kroki	62
Harita 2. Alanlarda Yapılan Etkinlikler.....	91



KISALTMALAR/SİMGELER

A	Araştırmacı
Ç	Çocuk
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NAGC	National Association for Gifted Children
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan tanımlara yer verilmiştir.

Problem

İnsanlara verilen her türlü eğitim, bilgi ve becerileri artırmayı amaçladığı gibi okul öncesi eğitimi de duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, kendi kendine karar verebilen, sahip olduğu potansiyeli ve yeteneği maksimum düzeyde kullanabilen ve öz denetimini sağlayan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Kuru-Turaşlı, 2015). Bu sebeple bu amaca ulaşmada okul öncesi dönemin, çocukların deneyimlerinin çevrenin bütün bileşenleri ile yeterince uyarılması için çok fazla önemsenmesi gereken bir dönem olduğu unutulmamalıdır. Çünkü çocuğun doğumdan altı yaşına kadar geçirdiği, beden ve zihin gelişiminin çok hızlı olduğu bu dönemde, çevreden gelen zengin uyarana maruz kalması gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır (MEB, 2013). Sonuç olarak, okul öncesi dönemde çocukların gelişimine önemli katkılar sağlayacak fiziki imkânların ve sosyal etkileşimin, onların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda sunulması önemlidir.

Çocuğun gelişimine en çok etki eden fiziki ve sosyal çevrelerden biri okuldur ve eğitim bilimlerinde okul, öğrenme ortamı olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme ortamı terimi; öğrenme kaynaklarını ve teknolojisini, öğretim araçlarını ve tarzlarını, sosyal bağlamları ve küresel içerikleri kapsamaktadır. Başka bir deyişle, öğrenme ortamı canlıların ve fiziksel çevrenin birleşim ekolojisi olduğu kadar, insan uygulamalarının ve materyal sisteminin de bir bileşimidir (Warger ve Dobbin, 2009). Okul öncesi dönemi çocukları için öğrenme ortamları ise okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Zengin uyarılarla donatılmış, temiz, havadar, ilgi çekici, düzenli ve erişilebilir bir fiziksel çevrenin üçüncü öğretmen olarak kabul edildiği Reggio Emilia yaklaşımında, öğrenme ortamının çocukların öğrenme sürecinde büyük bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Edwards, Gandini, ve Forman, 2012; Thornton ve Brunton, 2008). Öğrenme ortamları doğuştan güçlü, yetenekli, değerli ve meraklı olan çocukların materyal, alan ve zaman açısından kendi öğrenmesini yönetmesine yardımcı olması amacıyla düzenlenmelidir (Metin-

Aslan, 2017). Bu açıdan bakıldığında, okul öncesi dönemdeki çocuklar için okul öncesi kurumlarının kendilerini ifade edebildikleri, keşif ve icat edebildikleri, düşünüp yansıtabildikleri, iletişim kurabildikleri, kimlik ve mahremiyeti hissedebildikleri ortamlar olarak düzenlenmesi gereklidir (Wardle, 2009). Özetle, Reggio Emilia yaklaşımının öğrenme ortamlarına ilişkin söylemleri okul öncesi öğrenme ortamlarının ideal görüntüsünü yansıtmaktadır.

Diğer yandan, yetişkinler gibi okul öncesi çocukları da aile, akran, akraba, komşu, okul, sağlık ve bakım merkezlerinden ve bu birimlerin etkileşiminden oluşan sosyal bir çevrenin merkezindedirler (Bronfenbrenner, 1979). Çocuk ile sosyal çevre arasındaki çift yönlü etkileşimi temel alan Ekolojik Sistemler Kuramında, bütün sistem, çocuğun en sık etkileşimde bulunduğu parçalarından nadir etkileşimde bulunduğu parçalarına doğru genişleyerek merkezdeki çocuktan uzaklaşır. Aileden sonra, öğrenme ortamlarından biri olan okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun sık etkileşimde bulunduğu bir mikro sistemdir. Bu sebeple, okuldaki ve sınıftaki akranları ve yetişkinler, çocuğun öğrenme sürecinde en çok etkisi olan mikro sistemin önemli parçalarıdır; dolayısıyla, sınıfta sağlanan kaliteli etkileşim çocuğun öğrenme sürecini olumlu etkilemektedir.

Sosyal bağlamın önemini vurgulayan Vygotsky'e göre, içinde yer alınan sosyal bağlam sadece inanç ve tutumları etkilemekle kalmaz; neyin, nasıl düşünüleceğini de etkiler. Gelişimsel sürecin bir parçası olan sosyal bağlam, çocuğun çevresinde olan, kültür tarafından doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenen her şeydir. Çocuk, içinde bulunduğu sosyal bağlamda kendi bilgisini yapılandırırken fiziksel manipülasyon (öğrenme materyaline dokunma gibi) ve sosyal etkileşime ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla öğrenme sürecinde fiziksel manipülasyon ve sosyal etkileşime fırsat sunacak sosyal bağlamın oluşturulması önemlidir (Bodrova ve Leong, 2013). Sonuç olarak, zengin uyaranlarla donatılmış fiziki çevre ile akran ve öğretmen ilişkilerinin geliştirilmesine fırsat sunan sosyal çevre, okul öncesi dönemi çocukları için gelişimlerinde etkin rol oynayan faktörlerdendir.

Ülkemizde ve yurtdışında okul öncesi öğrenme ortamları ile ilgili eğitim araştırmaları çevrenin, çocuğun gelişimine önemli etkisi olması sebebi ile oldukça çeşitlidir. Fakat özellikle ülkemizde çocukların içinde bulundukları çevre ile ilgili görüşlerinin alındığı çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Örneğin, Yılmaz ve İsmailoğlu (2019), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş çocuklarının sınıflarının mevcut durumuna yönelik görüşlerini görüşme yolu ile aldığı çalışmalarında çocukların tamamının bulundukları sınıftan ve içindeki oyuncaklardan memnun olduklarını,

çoğunun bahçede oynamayı sevdiğini ve hayallerindeki sınıfın büyük ve oyuncak dolu olmasını istediklerini belirttikleri görülmüştür. Benzer bir başka çalışmada ise Kılıç (2013), anasınıfına devam eden çocukların okul bahçesinde görmek istedikleri ortam özelliklerinin, çocukların bahçe çizimleri ve bu çizimler üzerinden gerçekleştirilen görüşmeler yolu ile belirlenmesini amaçlamıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, çocukların çoğu çimen zemin, kaydırak, kuş ve çiçek gibi öğeler istediklerini belirtirken; kirlilik ve çöpleri okul bahçelerinde görmek istemediklerini belirtmişlerdir. Özdemir (2018), okul öncesi eğitim kalitesini fiziksel ortam, etkinlikler ve akran ilişkileri açısından, yaklaşık 200 çocuğun görüşlerini anket ve görüşme yolu ile alarak incelemiştir. Bu çalışmada çocukların tamamına yakınının evde kalmak yerine okula gelmeyi istedikleri, bunun sebebini ise okulun eğlenceli bir yer olması olarak açıkladıkları görülmüştür. Okulu eğlenceli bulan çocukların ise okulda arkadaşları ile oyun oynamayı sebep olarak belirttikleri görülmüştür. Sonuç olarak, çocukların görüşlerinin önemsenip alındığı çalışmalarda, çocuklar sözel olarak ve/veya çizimleri aracılığıyla görüşlerini dile getirebilmektedirler.

Uluslararası çalışmalara bakıldığında okul öncesi çocuklarının görüşlerinin alındığı ve hatta uygulamaya geçildiği çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin, Avustralya’da Millei ve Gallagher (2012) tarafından geliştirilen çalışmada, okul personeli ve veliler tarafından tespit edilen okul lavabosu sorununu çözmeye yönelik olarak, çocuklardan kendi perspektiflerini ortaya koymaları için fotoğraf çekme, resim yapma, harita oluşturma gibi etkinlikler yapmaları istenmiştir. Çocukların kendi düşünce ve isteklerini daha rahat ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla kitaplar sunulmuş ve ürünler oluşturmaları için fırsat verilmiştir. Çalışmaya, velilerden ve okul personellerinden gözlem, görüşme ve anket yolu ile alınan veriler de dâhil edilip analiz edildikten sonra, sonuçta çocukların istedikleri gibi bir lavabo ortamı oluşturulmuştur. Çocukların görüşlerinin yarı yapılandırılmış görüşmeler ve çizdikleri resimler yolu ile alındığı başka bir çalışmada ise Barnikis (2015), Kanadalı çocukların öğrenme ortamlarını nasıl algıladıklarına dair bilgiler sunmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre, çocuklar fiziksel alanlarını yetişkine ait alan, yetişkinin hâkim olduğu alan, çocukların serbest alanları olmak üzere üç temada betimlemişlerdir. Porto (2017), benzer bir çalışma ile dört- beş yaş çocuklarının okullarının yakınındaki bir açık sulak alan çevresini nasıl anlamlandırdıklarını, araştırmacının alan notları, video ve ses kayıtlarına ek olarak, çocuklardan aldığı çizim ve fotoğraflarla ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmanın bulgularına göre çocuklar doğayı “Doğa Bizi Kötülüklerden Gizler, Doğa Tahmin

Edilemez ve Şaşırtıcıdır, Doğa Ölü ve Canlı Olabilir, Doğa Çocukları Seviyor ve Biz Tüm Doğayız” gibi beş görüngüde anlamlandırmışlardır. Özetle, çocuklardan ve eğitimin paydaşları olan araştırmacı, ebeveyn ve okul personelinin alınan çeşitli, nicel ve nitel verilerle çocukların algıları belirlenebilir ve çocuklar için iyi olana çocukların görüşleri dâhil edilerek karar verilebilmektedir. Tıpkı tipik gelişim gösteren okul öncesi çocuklarının ihtiyaçlarına yönelik çevre oluşturulması gibi okul öncesinde üstün potansiyelli çocukların ihtiyaçlarına yönelik eğitim ortamlarının oluşturulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi dönemde öğrenme ortamları ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarından yola çıkılarak, okul öncesinde üstün potansiyelli çocukların potansiyellerini ortaya çıkarabilmeleri açısından fiziki ve sosyal çevrenin öneminin büyük olduğu düşünülmektedir. Üstün potansiyelli çocuklar tipik özellikler gösterirler ve bu özellikleri zengin uyaranlarla hazırlanmış öğrenme ortamlarında gelişir. Okul öncesinde üstün potansiyelli çocukların sosyal duygusal gelişim özellikleri dikkate alındığında mükemmeliyetçi olmaları, duygularında yoğunluk ve hassasiyet yaşamaları ve kendi sınırlılıkları ile ilgili yaşadıkları hayal kırıklığı, geliştirilmesi gereken noktalar olarak düşünülmektedir (Hertzog, 2008). Özellikle sosyal gelişim açısından, üstün potansiyelli çocuk için dezavantaj sayılabilecek bu tipik özelliklerin sosyal etkileşimin uyarıldığı sosyal bir çevre ile geliştirilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca, üstün potansiyelli çocuklar gelişim alanları açısından tipik gelişim gösteren akranlarından farklılıklar gösterebilirler (Bildiren, 2018; Davis, Rimm ve Siegle, 2013; Hertzog, 2008; Köseoğlu, Kalın-Falakaoğlu, Mısırlı-Taşdemir ve Saranlı, 2012, NAGC, 2020a). Bu sebeple öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin alınmasının ihtiyaçlarına uygun çevre oluşturulmasında önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

Diğer taraftan, son yıllarda üstün potansiyelli çocuklar konusunda yapılan çalışmaların sayısı artmaktadır. Okul öncesinde üstün potansiyel araştırmaları, çocukların gelişimsel özellikleri, tanılama ve tanılama için gerekli olan ölçeklerin geliştirilmesi ve uyarlanması, aile ve öğretmen tutumları, algı, görüş ve öneriler ile verilen eğitimin etkililiğinin incelenmesi konularına yoğunlaşmıştır. En sık betimleme ve üstün yeteneklileri belirleme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (E. Yılmaz, 2018). Fakat üstün potansiyelli çocukların öğrenme ortamları ile ilgili çalışmalar henüz yapılmamıştır (Sarar, 2018; Koç ve Saranlı, 2017; Tezcan, 2012). Oysa okul öncesinde üstün potansiyelli çocukların görüşlerinin alındığı çalışmaların üstün potansiyelli çocuklar için iyi olana karar vermede önemli ipuçları sunacağı düşünülmektedir.

Hükümetler tarafından belirli bir yetişkin nüfus için hizmetler planlanırken ve uygulanırken, süreçte bu hizmetlerin kendileri için en iyi şekilde nasıl çalışacağı konusunda halkın katılımı önemsenmektedir (Catt ve Murphy, 2003). Fakat çocuklar için hizmetler planlanırken ve uygulanırken bu tip bir uygulama Türkiye’de mevcut değildir. Çoğunlukla çocuklar için neyin en iyi olduğuna karar verilirken çocukların algıları, istekleri ve düşünceleri duyulmamaktadır. Diğer yandan, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 12. Maddesine göre görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip her çocuk kendini ilgilendiren konularda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkına sahiptir (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989). Ayrıca çocukların, kendi yaşamlarında, başkalarının yaşamlarında ve etraflarındaki dünyada aktif katılımcılar olması, çocukları sosyal aktör olarak yetkin gören çocukluk sosyolojisinin yeni paradigmasının özelliklerinden biridir (Prout ve James, 1997; Akt. Barnikis, 2015). Başka bir deyişle, yeni çocukluk sosyolojisi çocukları, kendi toplumlarını anlama ve etkileme yeteneğine sahip olan sosyal bireyler olarak görür (Mathews, 2007). Okul öncesinde üstün potansiyelli çocukların ihtiyaçlarına yönelik öğrenme ortamları oluşturulurken görüşlerinin alınması ve algılarının belirlenmesi, onların öğrenme ortamlarını kullanım biçimlerini etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın problemi, okul öncesinde üstün potansiyelli çocuklarının öğrenme ortamları hakkındaki görüşleri alınarak öğrenme ortamlarının özellikleri ve kullanım durumlarına ilişkin bilimsel bir temel oluşturmaktır.

Amaç

Bu çalışmada okul öncesi üstün potansiyelli çocukların öğrenme ortamlarına ilişkin düşüncelerinin ve öğrenme ortamlarını kullanma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Üstün potansiyelli çocukların öğrenme ortamlarına ilişkin düşünceleri nelerdir?
2. Üstün potansiyelli çocukların öğrenme ortamlarını kullanım durumları nelerdir?

Önem

Çevre ile insan ilişkisi karşılıklı olup ilişkinin iki unsuru da birbirlerini etkilemekte ve birbirlerinden etkilenmektedir. İnsan çevresini istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda değiştirip düzenlerken, çevre insan davranışlarında ve düşüncelerinde

etkin rol oynayabilmektedir. Yapılacak bu çalışma ile genel olarak, insan gelişimini açıklayan, çocuğun merkezde olduğu Ekolojik Sistem Kuramındaki bütün sistem parçalarının yarar elde edeceği düşünülmektedir. Başta çocuğun kendisi olmak üzere, akranları, öğretmenleri, okul yönetimi ve politika yapıcılar çalışmadan yarar sağlayabilirler. Ayrıca; üstün potansiyelli çocukların öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin alınıp, ortamı kullanım biçimlerinin belirlenmesiyle farklı ihtiyaçları olan bu çocuklar için oluşturulabilecek eğitim ortamlarına ilişkin ipuçları sağlanabilir.

İlk olarak, eğitimde öğrenme ortamı olarak adlandırılan çevrenin okul öncesi dönemi üstün potansiyelli çocukların davranış ve düşünceleri üzerindeki etkilerinin görülmesine fırsat sunacağı düşünülmektedir. Üstün potansiyelli çocukların öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri alınarak ileride oluşturulacak öğrenme ortamları hakkında okul tasarımcılarına ipuçları sağlanabilir. Bu çocukların öğrenme ortamlarını kullanım biçimleri belirlendiğinde ağırlıklı olarak oynanan oyunlar, serbest zaman etkinlikleri ve sınıfın tercih edilen kısımları ortaya çıkacaktır. Bu sonuçlarla birlikte, serbest oyun zamanlarında üstün potansiyelli çocuklara sunulacak etkinlikler, materyaller ve öğrenme merkezleri hakkında öğretmenlere ipuçları sağlanabilir. Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarından yola çıkarak, kendi seçimleri doğrultusunda sunulmuş materyallerin olduğu öğrenme ortamlarında çocukların da potansiyellerini maksimum seviyede ortaya koyabilecekleri düşünülmektedir. Özellikle serbest oyun zamanlarında ilgi ve ihtiyaçlarına göre daha etkin zaman geçirecekleri düşünülmektedir. Diğer yandan, zengin uyaranlarla donatılmış, grup etkinliklerine fırsat sunan bir ortamda çocuğun akranları ile daha sık etkileşim kuracağı düşünülmektedir. Bu etkileşimde üstün potansiyelli çocuk için dezavantaj sayılabilecek mükemmeliyetçilik ve duygusal hassasiyetin etkilerinin en aza indirilebileceği, sosyal açıdan zengin bir çevrede bulunma fırsatı sunacaktır.

İkinci olarak öğretmenler, okul idarecileri ve politika yapıcılar üstün potansiyelli çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda nasıl yol izleyecekleri hakkında bu çalışmanın yöntemi ile fikir sahibi olabilecektir. Çizimleri ve ürünleri hakkında çocuklarla konuşmanın ve onları gözlemlemenin çocukların ilgi ve istekleri hakkında ipuçları sunacağı konusunda öğretmenleri cesaretlendireceği düşünülmektedir. Çocukların ilgilerine göre düzenlenmiş bir öğrenme ortamının öğretmene sınıf yönetimi konusunda kolaylık sunması beklenmektedir. Böylelikle özellikle serbest oyun zamanında çocuklar vakitlerini etkin bir şekilde geçirebilir ve sonuçta, sınıfta daha az karışıklık durumu oluşabilir. Okul idarecileri ve politika yapıcılar, çocuklar için en iyi olana karar verirken, çocukların sesini çeşitli yollardan duyabilirler. Bu çalışma ile çocukların seslerinin sadece

görüşme yolu ile değil; çizim ve fotoğraf çekme gibi çocuğun daha çok aktif olduğu yollarla duyulabileceği görülebilecektir. Sonuç olarak bu çalışmanın üstün potansiyelli çocuklar için en iyi olana karar verirken sadece yetişkinlerin değil, çocukların da etkin rol oynamasının etkilerinin görülebileceği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel bir eğitim kurumunun okul öncesi kısmına devam eden 60-72 aylık 11 üstün potansiyelli çocuk ve bu çocukların kullandıkları sınıf içi öğrenme ortamları ile bu çocuklardan toplanan görüşme, çizim, fotoğraf ve gözlem yolu ile toplanan verileri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Özel Yetenekli Birey: Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat ve liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireyi ifade eder (MEB, 2018).

Üstün Potansiyelli Çocuk: Amerikan Ulusal Üstün Zekâlı Çocuklar Birliği'ne göre hiçbir çocuk üstün yetenekli olarak doğmaz fakat üstün potansiyel ile doğarlar (National Assosiation for Gifted Children, 2016). Tanılama için çok erken bir dönem olan okul öncesi dönemi çocukları için potansiyel ifadesi kullanılmasının bu açıdan daha uygun olacağı düşünülmektedir. Okul öncesi dönem, çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal-duygusal gibi gelişim alanlarında yeteneklerinin hızla gelişmeye devam ettiği, fakat 2-6 yaşta üstün yeteneğin tipik erken işaretlerinin görüldüğü (Wright ve Ford, 2017), dolayısıyla sağlıklı tanılamanın mümkün olmadığı bir dönem olması sebebi ile bu çalışmada üstün potansiyelli çocuk kavramı kullanılmaktadır.

Öğrenme Ortamları: İç mekânda veya dış mekânda, öğretimi kolaylaştırmak için planlanmış alandır (Brewer, 2014). Hem iç mekânı hem dış mekânı ve öğrenme kaynakları kapsayan, öğrenme üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak etkisi bulunan, öğrenme kaynakları ve biçimleri gibi birçok fiziksel ve sosyal bağlamı bulunduran bir bileşimdir. Öğrenme kaynakları, çocukların bilgiyi aldıkları ve keşfettikleri araç, gereç

(kitap, bilgisayar vs.) ile insanları (akran, öğretmen, ebeveyn) kapsamaktadır. (Bates, 2018; Warger ve Dobbin, 2009).



BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okul öncesinde öğrenme ortamları ve okul öncesinde üstün potansiyelli çocuklar ile ilgili bu çalışmada temel alınan kuramsal bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Okul Öncesinde Öğrenme Ortamları

Öğrenme ortamı, öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirdiği çeşitli fiziksel konumları, bağlamları ve kültürleri ifade eder. En yalın tanımı ile öğrenme ortamı, iç mekânda veya dış mekânda, öğretimi kolaylaştırmak için planlanmış alandır (Brewer, 2014). Öğrenciler okul dışındaki yerlerde ve açık alanlarda da öğrenebildikleri için, sınırlı ve geleneksel çağrışımları olan sınıf kelimesinin alternatifi olarak kullanılmaktadır. Terim ayrıca bireylerin birbirleriyle etkileşimde buluma ve birbirlerine davranma biçimleri olarak tanımlanan okul veya sınıf kültürü ile öğretmenlerin öğrenmeyi kolaylaştırmak için bir eğitim ortamı düzenleme yollarını da kapsamaktadır (Bates, 2018). Başka bir ifade ile öğrenme ortamı hem iç mekânı hem dış mekânı ve kaynakları kapsayan, öğrenme üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak etkisi bulunan, öğrenme kaynakları ve biçimleri gibi birçok fiziksel ve sosyal bağlamı bulunduran bir bileşimdir (Warger ve Dobbin, 2009).

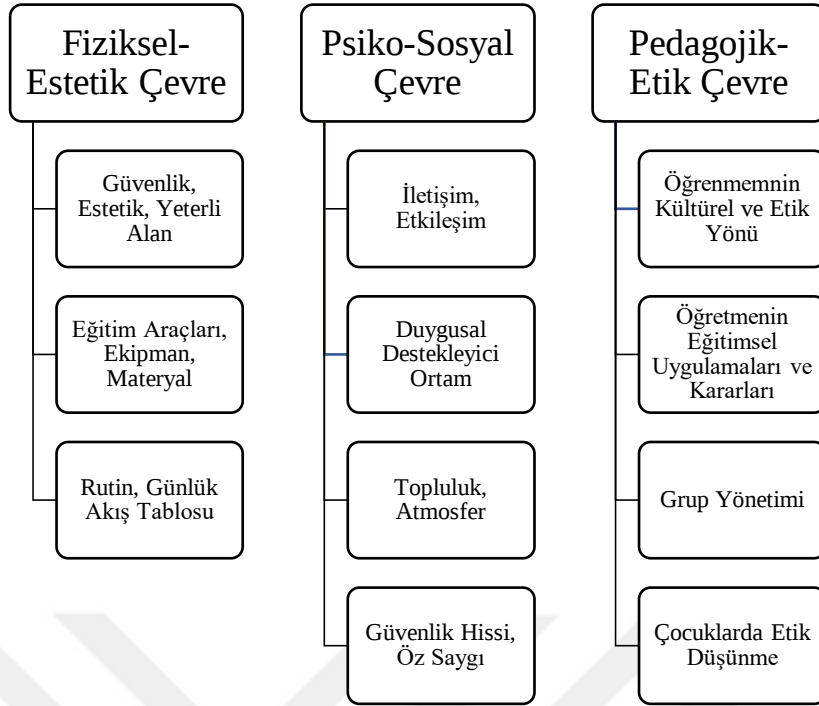
Epistemolojik değişimler çeşitli yenilikçi ve ön etkin öğrenme ortamları tanımlarını ve tasarımlarını beraberinde getirmiştir (Land, Hannafin ve Oliver, 2012). Yapılandırmacı yaklaşımlardan ilham alan öğrenme görüşleri öğrenme ortamlarının tasarlanması için yeni çerçeveler ortaya çıkmıştır (Jonassen, 1991). Örneğin, öğrenci merkezli öğrenme, eğitim alanında, yapılandırmacı görüşlerle epistemolojiye kazandırılmış bir kavramdır. Bu kavram ile birlikte öğrenci merkezli öğrenme ortamları da tanımlanmıştır. Öğrenci merkezli öğrenme ortamı örtük veya açık bir şekilde gerçekçi etkinliklerde bireysel çabaları desteklemek için tasarlanan fiziksel ve sosyal ortamlardır (Hannafin ve Land, 1997; Land, Hannafin ve Oliver, 2012). Başka bir deyişle, öğrenci merkezli öğrenme ortamları, bireylerin biricik öğrenme ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına cevap veren, birden çok karmaşıklık düzeyini incelemelerini ve anlamalarını

derinleştirmeyi sağlayan, kişisel bakış açılarını destekleyen etkileşimli etkinlikler sunan ortamlardır.

Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarına benzer şekilde destekleyici öğrenme ortamları da tanımlanmıştır. Tüm çocukların bütün potansiyellerini gerçekleştirebilmelerine olanak tanıyan çocukları iyi anlamda zorlayıcı, destekleyici ve ilgili öğrenim topluluğu olarak tanımlanan destekleyici öğrenme ortamlarını geliştirmedeki amaç çocukların zihinsel, sosyal- duygusal, manevi ve akademik açılardan kazanımlarını arttırmaktır (Frank, 2013). Frank’a göre destekleyici öğrenme ortamlarının yedi anahtar elementi bulunmaktadır: a) Fiziksel ortamın güvenliği, b) liderliğin paylaşıldığı uygulamalar, c) bireyselleştirilmiş öğrenmenin yapılandırılması, d) öğrenci merkezli öğrenme uygulamaları, e) ilişkilerin ve toplum hissinin sürdürülmesi, f) okul çapında pozitif disiplin ve öz düzenleme uygulamaları, g) aktif çalışan, öğrenci, aile ve topluluk. Literatürde destekleyici öğrenme ortamlarını tanımlayan birçok değişken ve element bulunmaktadır ancak bu yedi element hepsinin bir sentezi olarak kabul edilmiştir (Cooperrider, Whitney ve Stavros, 2003; Frank, 2013; Gardner, 1993; Hawkins, Smith ve Catalano, 2004). Tanımlardan yola çıkarak, öğrenme ortamının sadece fiziksel mekân ve malzemeleri içermediği, aynı zamanda sosyal bir boyutunun olduğu da anlaşılmaktadır.

Öğrenme ortamları geçmişten günümüze farklı boyutlardan ele alınmıştır. İlk olarak öğrenme ortamları için fiziksel boyut (Weinstein, 1979) tanımlanırken sonradan psikolojik boyut (Roeser ve Midgley, 1996) eklenmiştir. Ardından öğrenme ortamlarına ilişkin sosyal ve kültürel boyutlar belirlenmiştir (Sheridan, 2009). En son haliyle okul öncesi öğrenme ortamları fiziksel-estetik, psiko-sosyal ve pedagojik-etik olmak üzere üç ana boyutta tanımlanmıştır (Havu-Nuutinen ve Niikko, 2014). Şekil 1 de okul öncesi öğrenme ortamlarının boyutlarına yer verilmiştir.

Fiziksel- estetik çevre, öğretmenlerin ve öğrencilerin refahı, estetik deneyimleri ve keyif almaları ile ilişkili donanım, malzeme, çevre ve bina gibi fiziksel unsurlardan oluşan yapılandırılmış alanlardır. Günün akışını belirleyen rutin tabloları ve zaman çizelgeleri de bu alanların önemli bir parçasıdır. Fiziksel çevre, çocuklara öğrenme ve gelişim süreçlerinde fırsatlar sunarak çocukların yeni deneyimler kazanmalarına yardımcı olur ve çocukların fiziksel çevrede elde ettikleri deneyimlerine verdikleri değer sonucunda fiziksel-estetik ortam ortaya çıkar (Havu-Nuutinen ve Niikko, 2014).



Şekil 1. Okul Öncesi Öğrenme Ortamlarının Boyutları

Kaynak. Havu-Nuutinen ve Niikko, 2014, 626

Psiko-sosyal çevre tutum, etkileşim, sözlü iletişim ve kültür gibi unsurlarla birlikte düşünmenin bilişsel ve duygusal yönlerini kapsamaktadır. Psiko-sosyal bir çevre, çocuk için güvenli bir alan ve çocukla öğretmen ve akran arasında olumlu etkileşimin gerçekleştiği bir ortam olarak ifade edilmiştir. Ayrıca, psiko- sosyal çevre çocuğun merakını, ilgisini ve öğrenme motivasyonunu destekler; kendi kimliğini oluşturmaya yardımcı olur (Sylva, Siraj-Blatchford, Taggart, Sammons, Melhuish, Elliot, ve Totsika, 2006).

Pedagojik-etik çevre, eğitim etkinlikleri ve eğitim ilkeleri gibi müfredat uygulamalarını içerir. Pedagojik-etik bir ortam; fiziksel-estetik çevre ve psiko-sosyal çevre ile birlikte düşünülmeli ve eğitim amaçları ile birlikte değerlendirilmelidir. Ayrıca toplumun bir üyesi olarak çocuğun büyümesine rehberlik edecek etik düşüncelerin geliştirilmesi pedagojik- etik ortamda gerçekleşmektedir (Havu-Nuutinen ve Niikko, 2014).

Özetle, okul öncesi öğrenme ortamları, fiziksel unsurlardan oluşan fiziksel-estetik çevre, düşünmenin fiziksel ve duygusal yönlerini kapsayan psiko- sosyal çevre ve çocuğa içinde bulunduğu toplumda eşlik edecek etik düşüncelerin geliştirildiği pedagojik- etik çevre ile çok yönlü öğrenme ortamlarının sunduğu fırsatlarla güçlü bir bağlantı içindedir.

Öğrenme ortamı tanımları ve boyutları, öğrenme ortamlarının özellikleri hakkında birçok ipucu vermektedir. Örneğin, öğrenmeyi kolaylaştırması, çeşitli fiziksel ve sosyal öğrenme kaynakları sunması, çocukların öğrenme alanlarına ve ihtiyaçlarına cevap vermesi, anlamalarını ve öğrenmelerini derinleştirilmesi kişisel bakış açılarını desteklemesi gibi öğrenme ortamlarının birçok temel özelliklerinden bahsedilmektedir. Bunlara ek olarak, öğrenme ortamının özellikleri belirlenirken güvenli olması nitelikli olmasından önce gelmektedir (Brewer, 2014). Maslow'a (1987) göre karnı aç bir çocuğun öğrenme ile pek ilgilenmemesi gibi kendini güvende hissetmeyen bir çocuğun öğrenmeye motive olması da muhtemel değildir. Bu sebeple çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılandığı ve kendini fiziksel ve psikolojik olarak güvende hissettiği bir öğrenme ortamı sağlanması düşüncesi öncelikli olmalıdır. Küçük çocukların, güvenli ve nitelikli öğrenme ortamları planlanırken ve oluşturulurken aşağıda sıralanan hedeflere ulaşmaları önceliklidir:

- Yetenekli öğrenenler olduklarını, seçim yapabildiklerini ve fikirlerine saygı duyulduğunu öğrenirler.
- Becerileri anlamlı bir bağlamda öğrenirler ve uygularlar.
- Çeşitli malzemeleri keşfederler.
- İhtiyaçlarını ve duygularını iletebilirler.
- İnsanlar, basılı materyaller, görsel materyaller gibi birçok bilgi kaynağını kullanmayı ve onlara kıymet vermeyi öğrenirler.
- Kendilerini yaratıcı bir şekilde ifade edebilirler (Brewer, 2014).

Yukarıda sıralanmış temel hedeflerin yanı sıra, fiziksel ortam düzenlenirken çoklu kullanım, sesli ve sessiz alanlar ve su olanağı gibi genel kurallar göz önünde bulundurulmalıdır (Brewer, 2014). Yeterli alanın olmadığı sınıflarda bile en az iki amaç için kullanılabilen alanlar sağlanmalıdır. Aynı anda olmasa dahi günün bazı bölümlerinde bir alan başka bir amaç için kullanılabilir olmalıdır. Örneğin dramatik oyunun oynandığı bir merkez, günün ilerleyen saatlerinde okuma alanına dönüştürülebilmelidir. Çocukların sessizce çalışmak isteyecekleri, okuma ve dinleme gibi doğası gereği sessiz olunan etkinliklerin yapılacağı sessiz alanların ve blokların, müzik aletlerinin bulunduğu, dramatik oyunlar oynanan sesli alanların bulunması gereklidir. Sesli ve sessiz alanlar arasındaki mesafe iki alanda gerçekleştirilen etkinliklerin akışını bozmayacak kadar yeterli olmalıdır. Ayrıca temel kullanım için suyun bulunduğu bir alan ve sanat, bilim etkinlikleri için suya yakın bir alan oluşturulmalıdır.

Okul öncesi eğitime ilişkin kapsamlı bilgilerin sunulduğu önemli bir kaynağın Gelişimsel Olarak Uygun Uygulamalar (Developmentally Appropriate Practices) olduğunu söylemek mümkündür. Gelişimsel Olarak Uygun Uygulamalar, temelini hem çocuk gelişimi ve öğrenmesi konusundaki araştırmalardan hem de eğitimin etkinliği hakkındaki bilgilerden alan bir çalışma alanıdır ve küçük çocukların öğrenme ve gelişimlerini destekler (NAEYC, 2021). Okul öncesi eğitimde var olan bir dizi yaklaşıma biçim vermede önemli bir çaba olarak görülen bu uygulamaların ana düşüncesi, yetişkinlerin çocuklarla etkileşimde bulunduklarında, çocukların gelişim seviyeleri dikkate alınarak, çocuklar için zamanı, alanı ve etkinlikleri planlamaktır (Charlesworth, 1998). Öğrenme, öğretme, müfredat planlama, değerlendirme, aile katılımı gibi konuların yanı sıra eğitim ortamlarına ilişkin özellikler Gelişimsel Olarak Uygun Uygulamalarda detaylı olarak ele alınmıştır (Copple ve Bredekamp, 2009). İlk olarak çevrenin güvenilir, sağlıklı olması ve çocukların keşif yapmasını ve bağımsız hareket etmelerini sağlayacak imkânlar sunulmalıdır. Çocuğun girişkenliğini, diğer çocuklar ve yetişkinlerle olan ilişkilerini aktif keşif materyalleri ve etkinliklerle geliştirecek öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Materyallerin seçiminde çocuğun gelişim seviyesi, ilgisi ve sosyal/ kültürel bağlam gözetilmelidir. Çocuğun matematik, dil, fen ve teknoloji, yaratıcılık, estetik, müzik, hareket, büyük ve küçük kas becerilerinin geliştirilmesine destek olacak şekilde öğrenme ortamlarının düzenlemesinin gerekli olduğu belirtilmiştir.

Nitelikli ve güvenli bir öğrenme ortamı sunulmak istendiğinde materyallerin yerleştirilmesinden ve alanların konumlarından çok daha fazlası düşünülmelidir. Öğrenme ortamları tasarlanırken yumuşak alanların oluşturulması, daha fazla doğal ışığın içeri girmesinin sağlanması ve gerçeğe uygun renklerin kullanılması önerilmiştir (Caples, 1996; Grangaard, 1995; Isbell ve Exelby, 2001; Schreiber, 1996). Ayrıca, öğrenme ortamının ses, hava ve ışık kalitesinin çocuklar üzerinde önemli etkilerinin olduğu belirtilmiştir (Lyons, 2001). Okullardaki kötü hava ve havalandırma sistemlerinin astım ve diğer solunum problemi olan çocuk sayısını artırdığı belirlenmiştir. Diğer yandan sınıf çok sıcak veya çok soğuksa çocuklar odaklanmada problem yaşayabilirler. Ayrıca iyi akustiğin nitelikli bir öğrenme ortamı için kritik önem taşıdığı belirtilmiştir. Duvarların sert olması, ses kalitesini düşürmekte ve dolayısıyla çocukların söyleneni duymamalarına sebep olmaktadır. Öğrenme ortamları oluşturulurken halıların, duvarlarda panoların, sandalye ayaklarında yumuşak aparatların kullanılması ile ses yankılanmalarının önüne geçilebilir (Brewer, 2014).

Çocukların anılarının dokunsal duyu izleminlerinden oluştuğunu savunan Prescott (2008), çocuğun içinde bulunduğu fiziksel çevrenin beş bileşeni barındırması gerektiğini belirtmektedir. Bu bileşenler:

- Yumuşaklık/ Sertlik: Çocuğun dokunma duyusunu uyaran parmak boyası, kil, kum, mobilya, çimen, beton ya da asfalt oyun alanı gibi materyal ve çevre bileşenini ifade eder.
- Açıklık/ Kapalılık: Bu bileşen çocuğun öğrenme ortamındaki materyallere erişimi ile ilgilidir. Kum, sanat malzemeleri ya da kostümler birden fazla kullanım biçimiyle erişime açık materyallerdir. Diğer yandan yap-boz gibi eğitici materyaller yetişkinler tarafından yapılandırılmış sadece bir kullanım biçimiyle erişime kapalı materyallerdir.
- Basit/ Karmaşık: Oyun materyallerinin farklı güçte olmalarıyla ilgili bileşendir. Örneğin, kum havuzu tek bir kullanım yönüyle basitken, içinde kova bulunan kum havuzu karmaşık bir oyun materyalidir.
- Tenha/ Kalabalık: Çocuğun diğer kişilerle etkileşiminin seviyesi ile ilgili bir bileşendir. Etkileşimin az olduğu, çocuğun yalnız oynadığı alanlar تنها, diğer çocuklarla ya da yetişkinle daha fazla etkileşimde bulunduğu alanlar kalabalık olarak adlandırılır.
- Yüksek Hareketlilik/ Düşük Hareketlilik: Çocuğun hareket özgürlüğü ile ilgili bir bileşendir. Özgürlüğün fazla olduğu diğer bir deyişle bütün vücudunu kullanabildiği, koşma, tırmanma, bisiklet sürme gibi etkinliklerin yapıldığı alanlar yüksek hareketliliği ifade ederken, hikâye zamanı, yap-boz yapma, dinlenme gibi etkinliklerin yapıldığı alanlar düşük hareketliliği ifade eder.

Sonuç olarak öğrenme ortamlarının özellikleri belirlenirken su, hava, ses ve ışık gibi temel ihtiyaç ve sağlık ile ilgili unsurların varlığının ve kalitesinin önemi ve çocuğun diğer kişiler, materyaller ve alanlarla kurduğu ilişkiler ile materyal ve alanların çeşitliliği vurgulanmıştır (Brewer, 2014; Prescott, 2008). Ayrıca, çocukların bir birey olduğu ve farklı günlerde ve zamanlarda farklı hissedebilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu zamanlarda çocuklar sınıfta kendileri ile baş başa kalabilecekleri alanlara ihtiyaç duyabilirler. Çocuklar için iyi ortamlarda dokunulmazlığı hissedebilecekleri alanlar bulunmalıdır (Schnebli, 1998).

Öğrenme ortamlarının niteliğinin anlaşılmasında ışık ve pencere gibi unsurların önemli olduğu vurgulanmıştır (Ceppi ve Zini, 2003). Hem doğal ışığın ortama ulaşmasının hem de sınıfta çeşitli ışık kaynaklarının bulunmasının öğrenme ortamının niteliğini arttıran bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Öncelikle biyolojik nedenlerden dolayı doğal ışığın miktarı iç mekânın en önemli özelliklerinden biridir. Çocukların günlük hava durumunu, mevsimsel geçişleri ve iklim değişikliklerini takip etmeleri

açısından mekânın geniş miktarda doğal ışık alması önemlidir (Ceppi ve Zini, 2003). Bu açıdan bakıldığında pencerelerin yeterli büyüklükte olması doğal ışığın mekâna ulaşmasında önemli bir ayrıntıdır. Diğer yandan çocuklar iç mekândayken bile dış dünya ile iletişimi yeterli büyüklükteki pencereler aracılığıyla kurabilirler (Acer, 2016). Doğal ışığın iç mekâna ulaşamaması durumunda ise güneş ışığına en yakın olan tam spektrumlu aydınlatmaların kullanılması gerekmektedir. Bu tür lambaların çocukların fiziksel durumları ve performansları üzerinde olumlu etkileri bulmuştur (Hathaway, 1995). Ayrıca, çeşitli etkinlikler için çeşitli yapay ışık kaynaklarının iç mekânlarda yer alması önemlidir. Projeksiyon ve ışıklı masa gibi cihazlar aracılığıyla ışık-gölge oyunları için çocuklara fırsatlar sunulabilir (Ceppi ve Zini, 2003).

Öğrenme ortamları oluşturulurken dikkat edilmesi gereken noktalardan birisi de çocuğun içinde bulunacağı ortam hakkında görüş ve fikir sunarak katkı sağlamasıdır. Yeni çocukluk sosyolojisine göre, çocuk sosyal açıdan kendisinin ve başkalarının yaşamında ve etrafındaki dünyada aktif bir katılımcıdır. Başka bir deyişle, çocuklar yaşadıkları toplumu anlayan, etkileyen ve katkı sağlayan yetenekli sosyal bireylerdir (Marshall, 2016). Çocukların yetişkinler gibi bilgi ve düşüncelerini aktarmada henüz yetkin olmamaları onlardan alınan bilgilerin yetersiz olması veya onlardan alınan açıklamaların geçersiz olduğu anlamına gelmemektedir. Çocuklara sorulan sorular onlar için anlamlıysa çocuklar bu sorulara oldukça anlamlı cevaplar vermektedirler (Hart, 1992; Hultman, Höjer ve Larsson, 2020). Çocuğun aile ortamına, okul ortamına, ülke politikasına, medyaya, sağlık ortamlarına, yargıya, topluma, çevrenin korunmasına ve sürdürülebilir kalkınmaya katılım hakkı vardır (Merey, 2012). Katılım, kişinin sorumluluklarından yararlanma ve büyürken kendini daha güçlü hale getirme hakkının farkına varması olarak tanımlanır (Venninen, Leinonen, Lipponen ve Ojala, 2014) ve katılım için çocuğun ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulduğu güvenli bir ortam gereklidir (Venninen ve Leinonen, 2013). Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne bu açıdan bakıldığında çocuğun çeşitli katılım haklarının olduğu görülür. Aşağıda belirtilmiş olan madde 12 ve 13, çocuğun katılım hakkı ile ilgili temel sayılan maddelerdir:

Madde 12: (1) Taraf devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanırlar.

Madde 13: (1) Çocuk, düşüncesini özgürce açıklama hakkına sahiptir; bu hak, ülke sınırlarına bağlı olmaksızın; yazılı, sözlü, basılı, sanatsal biçimde veya çocuğun seçeceği başka bir araçla her türlü haber ve düşüncelerin araştırılması, elde edilmesi ve verilmesi özgürlüğünü içerir.

(2) Bu hakkın kullanılması yalnızca:

- 1. Başkasının haklarına ve itibarına saygı;*
- 2. Milli güvenliğin, kamu düzeninin, kamu sağığı ve ahlakın korunması nedenleriyle ve kanun tarafından öngörölmek ve gerekli olmak kaydıyla yapılan sınırlamalara konu olabilir (UNICEF, 2020).*

Roger Hart'ın (1992) sekiz basamaklı katılım merdiveninin gözden geçirilmiş bir versiyonunda Shier (2001), çocukların katılımının beş farklı seviyede gerçekleştiğini açıklamıştır. En düşük seviyenin az katılımı ve en yüksek seviyenin tam katılımı gösterdiği seviyeler aşağıdaki gibidir:

1. çocuklar dinlenir,
2. çocukların görüşlerini ifade etmeleri desteklenir,
3. çocukların görüşleri dikkate alınır,
4. çocukların karar alma süreçlerine dâhil olur,
5. çocuklar karar verme konusunda güç ve sorumluluğı paylaşırlar.

Katılım hakkı, çocuğun kendisini ilgilendiren her konuda görüşlerini özgürce açıklayabilmesine dair genel hak olarak tanımlanırken; çocuğun okul ortamına katılımı, çocuğun okul yaşamına ve ortamına ilişkin kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe açıklayabilmesini ifade eder. Bu katılım, sınıf ve okul kurallarının oluşturulması, ders içi/ dışı eğitsel etkinliklerin belirlenmesi ve okul yönetimi gibi konularda söz sahibi olma gibi çeşitli şekillerde olabilir (Merey, 2012). Yapılan çalışmalarda çocukların farklı seviyelerde katılımı araştırma verilerinin toplanmasında temel bir metodolojik yaklaşım olarak kabul edilmiş ve bu yöntem kullanılarak çeşitli çalışmalar yürütölmüştür (Borve ve Borve, 2017; Chen ve Wang, 2018; Ferreira, Karila, Muniz, Amaral, ve Kupiaine, 2018; Kılıç, 2003).

Erbil (2017), okul öncesi sınıfında çocuk katılımının gerçekleşme biçimini ve bu katılımıda öğretmen rolünü araştırmıştır. Etnografik desende tasarlanan çalışmaya 15 çocuk (5-6 yaş), dört öğretmen ve bir okul yöneticisi katılmıştır. Sınıf gözlemleri, görüşme ve alan notları bulgularına göre bir katılım modeli belirlenmiştir. Bu modelde, çocuğun katılımını belirleyen ve birbiriyle etkileşim içinde olan birçok faktör bulunmaktadır. Çalışmaya göre çocukların fiziksel, sosyal ve psikolojik birçok ihtiyacı belirlenmiştir. Bu ihtiyaçların karşılanması için öğretmenlerin çocuğun katılımına ihtiyacı olduğu vurgulanmıştır. Çocukların gündemi ile öğretmenin gündeminin farklı olmasına rağmen çocukların ilgi alanları hakkındaki konuşmaları öğretmenin bir gündem olarak sunduklarını şekillendirmektedir. Öğrenme ortamlarının oluşturulması eğitsel

etkinlikleri doğrudan ilgilendirmesi sebebiyle çocuğun katılım hakkı gözetilerek onun bu konudaki düşüncesini özgürce ifade etmesi sağlanmalı ve görüşleri dikkate alınmalıdır.

Özetle, öğrenme ortamları öğrenmenin doğrudan veya dolaylı yollardan gerçekleştirildiği, kişisel bakış açılarının destekleyen etkileşimli etkinlikleri, çeşitli öğrenme kaynaklarını ve biçimlerini barındıran fiziksel mekân ve sosyal bağlamı kapsayan alanlardır (Bates, 2018; Brewer, 2014; Hannafin ve Oliver, 2012; Warger ve Dobbin, 2009). Güvenli ve nitelikli öğrenme ortamlarının oluşturulması için genel kurallar bulunmaktadır. Genel kurallar belirlenirken çocuğun diğer kişiler, materyaller ve alanla kurduğu ilişkiler ile materyal ve alanın çeşitliliğinden yararlanılmıştır. Güvenli ve nitelikli bir öğrenme ortamında alan öncelikli olarak çocukların ısınma, barınma ve güvende olma gibi temel ihtiyaçlarını ve zengin materyaller ve alanlar ile onların öğrenme ihtiyaçlarını ve ilgilerini karşılamalıdır. Ayrıca öğrenme ortamları oluşturulurken çocuğun katılım hakkı gözetilerek bu konudaki görüşlerinin çeşitli yollarla alınması ve uygulanması gerekmektedir.

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Öğrenme Ortamları

Okul öncesi eğitimde öğrenme ortamlarına ilişkin bilgilerin sunulmasında Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programının (2013), temel alınması gereken kaynaklardan biri olduğu düşünülmektedir. Bu programda öğrenme ortamına ilişkin bilgiler Okul Öncesi Eğitimin Ortamı ve Öğrenme Merkezleri başlığı altında verilmiştir. Buna göre, çocukların etkin bir biçimde öğrenmelerini destekleyen öğrenme ortamları daha önceleri “ilgi köşeleri” olarak adlandırılan öğrenme merkezlerini içermelidir. Öğrenme merkezleri, çocukların özellikle serbest oyun zamanlarında yalnız veya arkadaşlarıyla minimum yetişkin desteği ile oyunlar kurabileceği sınırları belirlenmiş iç mekânda oluşturulmuş adını çoğunlukla içinde bulundurduğu materyallerden alan sınıf içi oyun alanlarıdır. Öğrenme merkezlerinin temel işlevi, çocukların serbest oyun ihtiyaçlarını karşılamaktır. Blok, kitap, müzik, sanat, fen ve dramatik oyun MEB tarafından önerilen bazı öğrenme merkezlerindendir. Sınıfın fiziksel özellikleri ve çocukların ilgi, ihtiyaç ve istekleri üzerine bu merkezler farklılık gösterebilir. Bir sınıfta bu merkezlerin tamamı bulunabilirken başka bir sınıfta sadece ikisi bulunabilir.

Öğrenme ortamlarının oluşturulmasında göz önünde bulundurulması gereken genel kurallardan MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında da bahsedildiği görülmektedir (Brewer, 2014; Prescott, 2008). Buna göre:

- Sınıftaki merkezlerin sayısını çocuk sayısı ve ortamın fiziksel koşulları belirler. Her merkezde oyun oynayacak çocukların sayısını ise merkezlerin sayısı, büyüklüğü ve materyallerin yeterliliği belirler.

- Öğrenme merkezleri birbirinden dolap, raf, pano, halı, yer döşemesi ve yere yapııştırılan renkli bantlarla ayrılmalıdır. Ancak bu sınırlar etkinliklerin bir alandan diğer alana kolaylıkla taşınması için esnek olmalıdır.

- Hareketli oyunların oynandığı blok, dramatik oyun merkezi gibi merkezler ile kitap merkezi gibi sessizlik gerektiren etkinliklerin yapıldığı merkezler mümkün olduğunca birbirinden uzak olmalıdır.

- Öğrenme merkezleri, çocukların ilgilerini canlı tutmak amacıyla hedef alınan günlük ve aylık kazanım ve göstergelere uygun olarak materyal ekleme, çıkarma ve çıkarılan materyali daha sonra tekrar ekleme şeklinde sürekli güncellenmelidir.

- Belirli gün ve haftalarda ya da günlük yaşama becerilerinin geliştirilmesi için tematik yeni merkezler oluşturulabilir. Bu merkezler çocukların ilgilerine göre birkaç gün ya da bir hafta boyunca sınıfta kalabilir.

- Alanın küçük olduğu sınıflarda bir merkez birden fazla amaç için kullanılabilir. Örneğin dramatik oyun merkezi aynı zamanda blok merkezi de olabilir.

- Öğrenme merkezlerinin adları ve sembolleri çocukların görebileceği bir şekilde asılan kartlar ile belirlenmelidir.

Sonuç olarak, temel işlevi serbest oyun zamanlarında çocukların oyun ihtiyaçlarını karşılamak olan öğrenme merkezleri fiziksel alanın daha küçük alanlara ayrılmasıyla oluşturulur. Merkezler oluşturulurken genel kurallara ilişkin bilgiler ve nitelikli bir öğrenme ortamının özellikleri MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında açıkça belirtilmiştir.

Bu kısma kadar öğrenme ortamının tanımı, güvenli ve nitelikli öğrenme ortamlarının özelliklerine ilişkin bilgiler ile MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında öğrenme ortamlarının özelliklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu kısımdan sonra, bu çalışmada öğrenme ortamları ile ilgili temel alınan Reggio Emilia yaklaşımı, Sosyokültürel Gelişim Kuramı ve Ekolojik Sistemler Kuramı gibi kuramsal bilgilere yer verilecektir.

Farklı Eğitim Yaklaşımlarına Göre Okul Öncesi Dönemi Öğrenme Ortamları

Bu kısımda, okul öncesi eğitiminde benimsenen farklı eğitim yaklaşımlarının öğrenme ortamlarına ilişkin bakış açılarına kısaca yer verilecektir. Montessori, High Scope, Waldorf, Bank Street, Proje yaklaşımı ve Reggio Emilia yaklaşımı gibi okul öncesi eğitimine yön veren temel yaklaşımların öğrenme ortamlarından bahsedilecektir.

Montessori yaklaşımının öğrenme ortamlarına ilişkin öne çıkan en önemli kavramı “hazırlanmış ortam”dır. Maria Montessori’nin görüşüne göre çocuk çevresindeki her şeyi emer, ondan her şeyi alır (Montessori, 1946). Bu yüzden çocuklar en iyi kendileri için bir şeyler yapabildikleri yer olarak tanımlanan “hazırlanmış ortamda” öğrenirler (Torrance, 2013). Diğer bir deyişle, hazırlanmış ortam, genel olarak öğrenmeyi ve / veya özel bilgi ve becerileri desteklemek için düzenlenmiş ve organize edilmiş bir sınıf veya başka bir alan olarak tanımlanmaktadır. Bu hazırlanmış ortamda, materyaller ve etkinlikler çocukların gündelik yaşam, duyu gelişimi ve akademik beceriler gibi üç temel gelişim alanını desteklemeye yönelik hazırlanır (Morrison, 2014). Montessori yaklaşımında Montessori materyallerinin çoğunlukta olduğu, görsel ve estetik bakımdan uyumlu, çocukların ilgi, ihtiyaç ve yaş seviyelerine uygun olarak hazırlanmış öğrenme ortamları göze çarpmaktadır. Sınıf olarak adlandırılan öğrenme ortamlarında çocukların bütün gelişim alanlarını destekleyecek birbirleri ile alakalı materyallerin bir arada bulunması gerekmektedir (Şahin, 2016; Torrance, 2013). Bu yaklaşımda çocuğun yetişkinden bağımsız hareket etmesinin desteklenmesi sebebiyle materyallerin düzenli bir şekilde alçak ve açık raflara yerleştirilmesi önemlidir. Montessori materyallerinin çeşitlilik göstermesi sebebiyle Montessori yaklaşımında raf kullanımı diğer yaklaşımlara oranla fazlalık göstermektedir (Morrison, 2014). Kısaca Montessori yaklaşımında, çocuklar için yetişkinler tarafından önceden düşünülmüş, düzenlenmiş, bağımsız hareket edebilmelerini destekleyecek, estetik açıdan uyumlu ve zengin öğrenme ortamları sunulmalıdır.

Montessori yaklaşımında öğrenme ortamları için “hazırlanmış ortam” kavramı öne çıkarken High Scope yaklaşımında da benzer bir şekilde çocukların planlama, uygulama ve değerlendirme (planla & yap & değerlendir) yapabilmelerine imkân sağlayacak yetişkinler tarafından sunulan “ilgi alanları” dikkati çekmektedir (Schweinhart ve Weikart, 2013). David Phyllis Weikart ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş, Piaget’ nin çocuk gelişimi teorilerine dayandırılmış bu eğitim yaklaşımda öğrenme ortamı sanat, kitap- yazma, blok, evcilik, marangozluk oyuncak, bilgisayar ve

dış mekân oyun alanı gibi iyi tanımlanmış ilgi merkezlerine bölünmüştür (Morrison, 2014). Bu ilgi alanları yaratıcılık, girişimcilik, sosyal ilişkiler, dil ve edebiyat, hareket, müzik, numara, mekan, zaman ve sınıflandırma gibi anahtar deneyimler sunmalıdır (Hohmann, Weikart, ve Epstein, 1995). İlgi alanları ve etkinlikler hazırlanırken taş, yaprak, ağaç dalı, kabuk gibi doğal materyaller, günlük ev işlerinde kullanılan araç-gereklere, bozuk veya kullanılmayan teknolojik araçlar gibi malzemeler kullanılabilir. High Scope yaklaşımında, öğrenme ortamları çocukların ilgileri (blok, kitaplar, sanat, dramatik oyun, el becerilerini destekleyen/ manipülatif oyuncaklar), sosyal- duygusal, fiziksel, akademik alan ve dil, sanat gelişimi gibi bilgi ve beceri alanları ile kültürel, dil, gelişim seviyesi ve özel ihtiyaç bakımında çeşitliliklere duyarlı alanlar olmalıdır (Morrison, 2014). Özetle, High Scope yaklaşımında bulunması kolay doğal ve gündelik yaşam malzemeleri ile çocukların planlama, uygulama ve değerlendirme yapabilecekleri, sosyal, kültürel ve gelişimsel olarak çeşitliliklere duyarlı olan öğrenme ortamları dikkati çekmektedir.

Montessori ve High Scope yaklaşımında yetişkinler tarafından düzenlenmiş öğrenme ortamlarından bahsedilirken Waldorf yaklaşımında öğrenme ortamları evin bir uzantısı olarak görülmektedir. Büyük ölçüde Johann Wolfgang von Goethe'nin Romantizminden etkilenen Rudolf Steiner Waldorf yaklaşımının temellerini oluşturmuştur. Waldorf sınıflarının en belirgin özelliği sınıfa girildiğinde 19. Yüzyıla geri dönmüş hissi yaşatmasıdır (Howard, 2004). Montessori yaklaşımında olduğu gibi Waldorf yaklaşımında da Steiner (1997), çocukların çevrelerindeki bilgiyi emdiğini savunmaktadır. Waldorf anaokulları küçük çocukların ellerini ve zihinlerini dokunma, uğraşma, yaratma ve hayal kurma için davet eden estetik, güzellik, sıcaklık ve düzen bakımından öne çıkan öğrenme ortamlarıdır (Husek ve Johnson, 2013). Pastel renklerin hâkim olduğu sınıflarda ticari kaygılarla üretilmiş yapılandırılmış oyuncakların yerine el yapımı ahşap oyuncaklar, taş, deniz kabuğu, yosun, doğal ip, pamuk, ipek gibi doğal materyaller bulunmaktadır. Sınıfta bulunan mobilyalar bile doğal balmumu ile cilalanmıştır. Ekmek yapan, ahşaptan oyuncak yontan, mobilyaları cilalayan, yerleri silen öğretmenler ile onlara yardım eden çocukların görülebileceği Waldorf sınıflarında çocukların toplumun bir üyesi olduklarına dair hislerinin gelişmesine önem verilmektedir. Waldorf yaklaşımında hayali oyun çok önemli olduğundan öğrenme ortamlarında çocukların taklit edebilmeleri için yetişkinler ev ortamındaki gibi günlük rutinleri sınıflarda gerçekleştirirler (Husek ve Johnson, 2013). Özetle, Waldorf yaklaşımında topluma aidiyet hissinin uyandırılması, ev ortamı sıcaklığının sunulması ve ahşap

yoğunluklu doğal materyallerin bulunması öğrenme ortamlarının en belirgin özellikleri arasında görülmektedir.

Montessori ve Waldorf yaklaşımlarında genel olarak estetik açıdan uyumlu, esnek öğrenme ortamlarından bahsedilirken High Scope yaklaşımında teknoloji ile desteklenmiş akademik becerilerin de geliştirilmesinin amaçlandığı öğrenme ortamları görülmektedir. John Dewey'in görüşlerinden etkilenen Lucy Sprague Mithcell Eğitim Deneyler ofisini büyüterek Bank Street yaklaşımının temellerini oluşturduğu Bank Street Eğitim Fakültesini kurmuştur. Bu yaklaşım çocukların hem zihinsel hem de duygusal olarak materyaller, fikirler ve insanlarla aktif bir şekilde meşgul olduklarında en iyi öğrendiklerini kabul eder (Park ve Lit, 2015). Bank Street yaklaşımında öğrenme ortamları tanımlanırken “dinamik ortam” kavramı kullanılmıştır. Dinamik ortam, aktif katılımı, işbirliğini ve bağımsızlığı hoş karşılayan, ifade ve iletişim için gerekli araç ve materyal çeşitliliği sağlayan bir ortam olarak tanımlanmaktadır. High Scope yaklaşımında olduğu gibi Bank Street yaklaşımında da teknoloji önemli bir yere sahiptir ve çoğunlukla çocukların okuma, yazma, dinleme, konuşma ve matematiksel düşünme gibi akademik becerilerin geliştirilmesi ön plandadır. Bu sebeple öğrenme ortamlarında yap-boz ve kavram oyuncakları gibi yapılandırılmış materyaller, Diyen blokları, Cuisenaire çubukları, içi boş bloklar, kâğıtlar, kalemler bulunmaktadır. Sınıflarda öğretmenler tarafından geliştirilmiş yazılı materyaller çocuğun görebileceği şekilde sunulmaktadır (Cuffaro ve Nager, 2013). Ayrıca yaklaşımın diğer adı olan Gelişimsel- Etkileşim yaklaşımı ifadesi çocuğun “gelişimini” merkeze alarak her bir gelişim alanının birbiri ile “etkileşimini” vurgulamaktadır. Bu sebeple öğrenme ortamlarında sadece akademik beceriler değil, yaşanan bölgenin coğrafi ve kültürel özellikleri, yaşadıkları şehir, çevre, kültür ve tarih, sosyal ilişkiler ve bağlantılar, aile, kültürel çeşitlilik gibi hayat bilgisi ve sosyal bilgisi konularını kapsayan etkinlikler yapılmaktadır (Park ve Lit, 2015; Mitchell, 1991). Sosyal becerilerin geliştirilmesi için dramatik oyunlar ayrı bir drama odasında yürütülmektedir. Atıştırma hazırlama, dikiş yapma, hikâye zamanı, dinlenme, bilgisayar kullanımı, grup tartışmaları ve açık alan gibi günlük yaşam becerilerini de içeren bir akış sunulmaktadır. Çocuklar kendilerini sözel ve yazılı olarak ifade etmede henüz yeterli olmadıklarından sanat etkinlikleri çok önemlidir. Bu sebeple öğrenme ortamlarında boya, kil, pastel boya, kâğıt ve ahşap gibi çok çeşitli malzemeler bulunmaktadır (Gwathmey ve Mott, 2000). Özetle, Bank Street yaklaşımı, çocuğun her bir gelişim alanının birbiri ile etkileşime geçmesine olanak sağlayacak şekilde

oluşturulmuş, teknolojik araçların, matematik becerilerini artırıcı manipülatif oyuncakların ve yazılı kaynakların bulunduğu öğrenme ortamları önerir.

Diğer yaklaşımlardan farklı olarak Proje yaklaşımında, öğrenme ortamı tanımlanırken “evrensel tasarım” dan bahsedilmektedir. Evrensel tasarım yalnızca yetersizliği olan bireyler için değil, herkes için kullanılabilir ve etkili binalar, ürünler ve ortamlar üreten geniş çeşitliliği olan bir çözümdür. Başka bir deyişle evrensel tasarım, yaşa, duruma veya yeteneklere bakılmaksızın tüm ortamları tüm insanlar için erişilebilir hale getirmeyi amaçlar. Örneğin, günümüzde birçok tuvalet ve sınıfta yaygın olarak kullanılan sensörlü kâğıt havlu üniteleri ve musluklar sadece küçük çocuklara değil tüm insanlara elleri dolu olsa bile hareket kabiliyeti sağlamaktadır (Morrison, 2014). Proje yaklaşımının uygulanabileceği evrensel tasarımları oluşturabilmek için bazı ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır:

Adil kullanım: Yüksel kaliteli materyallerin tüm çocuklar için ulaşılabilir olmasıdır. Yalnızca tüm çocukların sınıf materyallerini, teknolojiyi ve ağırları kullanma fırsatına değil kullanım bilgisine de sahip olmaları sağlanmalıdır.

Ortam esnekliği: Sınıflar ve materyaller taşınabilir, şekillendirilebilir ve yönetilebilir olmalıdır. Yetişkinler, çocukların gerektiğinde malzemeleri, sandalyeleri, masaları yeniden düzenleyebilmelerine fırsat sunmalıdır.

Basit ve sezgisel olma: Sınıflar, küçük çocukların bile gezinebilmeleri, işlerin nasıl yürüdüğünü ve materyalleri, kitapları nerede bulup depolayacaklarını anlayabilecekleri kadar basit bir şekilde düzenlenmelidir.

Algılanabilir bilgi: Çocuklar sadece ihtiyaç duydukları malzemeleri değil bilgiyi de kolay bulabilmelidir. Kaynakların ve malzemelerin kolay ulaşılabilmesi için etiketler kullanılmalı, dağınıklıktan kaçınılmalıdır.

Hata toleransı: Fiziksel ortam kaza ve hatalara ihtimal vermemeli, malzemeler sağlam olmalıdır.

Proje yaklaşımında, projeler günler, haftalar hatta aylarca sürebilir. Başka etkinlikler yapılırken devam eden projenin korunması için geniş alana ihtiyaç duyulmaktadır. Seçilen proje konusuna göre yapı materyalleri, sanat materyalleri ve edebiyat (dil) ile ilgili materyallerin bir arada bulunması önemlidir. Okumayı bilmeseler bile konu ile ilgili resimli hatta yetişkin kitapları çocukların araştırma yapma becerilerini geliştirecektir. Ayrıca gözlem projelerin önemli bir bölümünü kapsadığı için fotoğraf makinesi, ses kayıt cihazı, yansıtıcı gibi teknolojik araçların bulundurulması önemlidir (Katz ve Chard, 2013). Araştırmaları boyunca nicel verileri işlemek için öğrenme

ortamında yazılı materyaller, etiketler ve panolar bulundurulmalıdır. Aynı şekilde yazmayı bilmeseler bile, tahta, kalemler, kâğıtlar bulundurulmalıdır. (Helm ve Katz, 2001). Özetle, Proje yaklaşımında fiziksel ortama ve ortamda bulunan malzemelere kolay ulaşılabilirlik anahtar rol oynamaktadır.

Reggio Emilia yaklaşımında ise öğrenme ortamı “üçüncü öğretmen” olarak tanımlanmıştır. Bu yaklaşımda çevrenin sınıfta bulunan iki öğretmenden sonra üçüncü bir öğretmen olarak çocukların öğrenmelerinde önemli bir rolü olduğu vurgusu yapılmaktadır. Ayrıca öğrenme ortamı denildiğinde sadece basit bir fiziksel alan değil, sosyal ve kültürel etkileşimden de bahsedilmektedir (Gandini, 2012d). Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili daha detaylı bilgi ilgili başlıkta verilecektir.

Montessori yaklaşımında “hazırlanmış ortam”, High Scope yaklaşımında “ilgi alanları”, Waldorf yaklaşımında “ev ortamı”, Bank Street- Gelişimsel- Etkileşim yaklaşımında “dinamik ortam” gibi kavramlar öğrenme ortamlarını tanımlarken Proje yaklaşımında “evrensel tasarım” kavramı öne çıkmaktadır. Reggio Emilia yaklaşımında ise çevre “üçüncü öğretmen” olarak tanımlanmaktadır. Kullanılan kavramların özüne bakıldığında yetişkinler tarafından hazırlanmış ve çocukların ilgilerine göre sıklıkla değiştirilebilen, çocukların gelişim alanlarının tümünü destekleyen, herkes için ulaşılabilir olması dikkati çekmektedir. Özetle, eğitim modellerinin genel olarak çocuğun yaşına, ihtiyaçlarına ve ilgilerine dayalı zengin öğrenme ortamlarını savunduğunu söylemek mümkündür.

Reggio Emilia Yaklaşımı ve Öğrenme Ortamı

Bu kısımda Reggio Emilia yaklaşımına ve bu yaklaşımda öğrenme ortamlarının yerine değinilecektir. Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili detaylı bilgiler, eğitim felsefesi, eğitim programı, eğitim materyalleri ve etkinlikler, çocuk imajı, öğretmen rolü ve üçüncü öğretmen- çevre başlıkları altında verilecektir.

Eğitim Felsefesi

Reggio Emilia yaklaşımı, ailelerin çabasıyla 1940’larda, II. Dünya Savaşı’nın olumsuz etkilerini ortadan kaldırıp daha sağlıklı nesiller yetiştirme amaçlı açılan bir okulla temelleri atılmış bir sistemdir. Loris Malaguzzi, bu yaklaşıma kuramsal bir bakış açısıyla katkılar sunmuş bir eğitim öncüsüdür. Malaguzzi, çocukların sahip olduğu

sayısız beceriler sayesinde onlardan öğrenilecek çok şeyin olduğunu belirtmiştir. Ayrıca eğitimin her çocuğun hakkı olduğunu savunarak ailelerle işbirliği içinde çalışmıştır (Edwards, Gandini ve Forman, 2012; Malaguzzi, 1993; New, 2003).

Reggio Emilia yaklaşımının perspektifi dört önemli entelektüel gelenek ile çizilmiştir: a)Avrupa ve Amerika temelli süreç eğitimi, b)Piaget'nin yapılandırmacı yaklaşımı ile Vygotsky'nin Sosyokültürel Kuramı, c)İtalya'nın savaş sonrası politikası ve d)Avrupa'nın post modern felsefesi (Edwards, Gandini ve Forman, 2012; Gandini, 1993). Ayrıca Reggio Emilia eğitimcilerinin de bir parçası oldukları İtalyan okul öncesi eğitiminin temel fikirlerinden söz etmenin yaklaşımı anlamada kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Bu ilkeler aşağıdaki sıralanmıştır:

- Çocukları ve onların gelişimlerini anlamak için bütüncül ve yapılandırmacı bir yaklaşım,
- Çoklu zekâ fikri (Reggio Emilia'daki Yüz Dil),
- Fiziksel çevrenin tasarım ve estetik açısından önemi,
- Kaynaştırma ve bütünleştirmeye çeşitliliğin bütün bileşenlerine saygı göstermek,
- Bütün çocuklar ve aileler için eğitime evrensel erişim (Mantovani, 2007, akt. Edwards, Gandini ve Forman, 2012).

Ayrıca, Mantovani (2007) Reggio Emilia eğitimcileri tarafından açıklanan eğitim kavramlarının özetini sunmaktadır:

- İyi Olma Pedagojisi: Fiziksel ve duygusal iyi olma pedagojisi veya eğitim ve bakım ortamının ferahlığıdır.
- İyi Lezzet Pedagojisi: Malzemelerin, mobilyaların ve görüntülerin kalitesi ve estetiği (lezzeti ve tadı) çocuğun çevreyi takdir etmesine, sevmesine ve saygı duymasına yardımcı olma pedagojisidir.
- İlişkilerin Pedagojisi: Kişilerarası ve sosyal bir pedagoji özerkliği, aidiyeti, bireysel ve grup öğrenmesini geliştirmenin bir aracıdır.
- Devamlılık Pedagojisi: Çok yüksek süreklilik derecesi, birkaç yıl boyunca öğretmen ve çocuk gruplarının sürekliliğini ve ilişkili müfredatı içerir.
- Katılım Pedagojisi: Yakın ev-okul ilişkisi ve aile ve vatandaşların okulların yönetimine katılım çerçevesidir.
- Dokümantasyon Pedagojisi: Çocukların sürecinin belgelenmesi, çocukların ve yetişkinlerin geçmiş deneyimlerini yeniden okumaya, anıları yenilemeye ve yeniden düşünmeye izin vermektir.

- Kültürel Pedagoji: Çocuklara ve eğitime ilişkin fikir ve uygulamaların kültürel bilincidir (akt. Edwards, Gandini ve Forman, 2012).

Özetle, Reggio Emilia yaklaşımının eğitim felsefesi oluşturulurken Piaget ve Vygotsky gibi önemli kuramcılar, dönemin politikaları ve felsefesi ile Malaguzzi ve Mantovani gibi yerel eğitimcilerin görüşleri temel alınmıştır.

Reggio Emilia Yaklaşımında Programın Özellikleri

Bu kısımda Reggio Emilia yaklaşımının eğitim programının temel kavramları olan fırsatlara dayalı eğitim müfredatı (emergent curriculum), projelerden ve dokümantasyondan bahsedilecektir. Bu yaklaşımda hemen hemen her eğitim programında olduğu gibi önceden belirlenen hedef davranışlar, amaç ve kazanımlar bulunmamaktadır; bunun yerine genel eğitim hedefleri üzerinde durulur (Mesher ve Amoriggi, 2001). Eğitim programı uygulanırken fırsatların değerlendirilmesi önemsenmektedir. Bu sebeple Reggio Emilia yaklaşımında eğitimciler, fırsatlara dayalı eğitim müfredatını kullanmayı tercih etmektedir (Schiller, 1995). Fırsatlara dayalı eğitim müfredatı, açık uçlu ve öz-yönelimli, sadece çocuğun değil öğretmenin ilgilerinden ortaya çıkan ve çocuğun güçlü yanları üzerine inşa edilen bir eğitim programıdır (Jones, 2012). Bu müfredatın amacı çocukların ilgilerine cevap vermektir. Çocukların ve öğretmenlerin ilgileri, gelişimsel gereklilikler, fiziksel çevredeki nesneler, sosyal çevredeki insanlar, beklenmedik, tesadüfi olaylar, bakım ve rutinler, çatışma çözümleri, toplum, aile ve kültür değerleri müfredata kaynak olabilirler (Essa, 2003; Jones, 2012). Ayrıca müfredat toplumun özel ihtiyaçlarına göre şekillendiğinden dolayı müfredatta farklılıklar mevcuttur (Bond, 2015). Fırsatlara dayalı eğitim müfredatının özelliklerinden yola çıkarak Reggio Emilia yaklaşımında çocukların ilgileri, güçlü yanları, kültürel değerler, fiziksel ve sosyal çevredeki kaynakların kullanımının önemli olduğu söylenebilir.

Reggio Emilia yaklaşımında eğitim programı bireysel, küçük ya da büyük gruplarla yapılan projeler ile verilmektedir. Fırsatlara dayalı eğitim müfredatının temel unsuru olan çevredeki fırsatların değerlendirilmesi en uygun olarak projelerle yansıtılabilmektedir (Gandini, 2012a; New, 2000, akt. Şahin, 2016). Fırsatlara dayalı eğitim müfredatında çocukların süreci planlamada aktif katılımları önemli bir noktadır. Projelerde çocuklar öğretmenlerin katılımıyla bireysel ya da küçük gruplar halinde bir problemin uzun süreli keşfine izin veren etkinlikleri planlayıp uygularlar. Diğer yandan, eğitim programında yaratıcı ifadeler ve estetik kaygılara önem verildiği görülmektedir.

Bu sebeple çocuklar, sanat eğitimleri ile mini sanat atölyelerinde uzun süreli çalışmalar da yapmaktadırlar (Moss, 2012). Diğer yandan, çocukların öğrenmeden çizime, çizimden öğrenmeye doğru hareket ettikleri savunulmaktadır (New ve Kantor, 2013). Diğer bir deyişle sanat, çocuğun kavram ya da konuları keşfettiği bir araç olarak görülmektedir (Essa, 2003). Özetle, Reggio Emilia yaklaşımında çocuğun aktif katılımları ile gerçekleşen özellikle sanat projeleri ile fırsatlara dayalı eğitim müfredatı uygulanmaktadır.

Projeleri tamamlayıcı ve bir değerlendirme aracı olarak görülen dokümantasyon Reggio Emilia yaklaşımının temel kavramlarından bir diğeridir (Forman ve Fyfe, 2012; New, 2003). Öğrenme ortamında çocukların, ailelerin, öğretmenlerin ve okul çalışanlarının rahatlıkla görebilecekleri şekilde çocukların sayısız ürünleri sergilenmektedir. Bu sergilemenin amacı sadece proje ürünlerini sunmak değil, çocukların öğrenme süreçlerini anlatmak ve paylaşmaktır (Gandini, 2012b). Görsel ürünler ve çocukların projeler esnasında çekilmiş fotoğrafları öğretmenlerin notları ve anekdotlarla birlikte sergilenmektedir (Forman ve Fyfe, 2012). Böylelikle belgelendirme sadece ürün değil süreç sergisi haline gelmektedir. Ayrıca çocukların diğer çocukların ürün ve fotoğraflarını görmeleri sağlanarak farklı zihinlerin ve fikirlerin etkileşimi sağlanmaktadır (New, 2003, Şahin 2016). Özetle, dokümantasyon çocuğun öğrenme sürecinin yansıtıldığı, sonraki deneyimlerini etkileyen ve deneyimlerin planlamasında yol gösteren bir değerlendirme aracı olarak görülmektedir.

Sonuç olarak, Reggio Emilia yaklaşımının eğitim programı, fırsatlara dayalı eğitim müfredatı, projeler, sanat eğitimi, dokümantasyon, öğrenme sürecinin yansıtılması gibi kavramlar etrafında şekillenmiştir.

Çocuk İmajı

Çocuk imajı Reggio Emilia yaklaşımında anahtar kavramlardan biridir. Bu yaklaşımda çocuk potansiyel olarak zengin, güçlü, yetkin ve yetişkinlerle ve diğer çocuklarla bağlantılı olarak görülmektedir (Edwards, 2012; Malaguzzi, 1994). Başka bir deyişle öğretmenler, çocukları potansiyel olarak öğrenmeye ve büyümeye hazır, meraklı, etrafını önemseyen ve etkileşime açık olarak görmektedirler. Ayrıca çocuklar dünyayla iletişime geçebilmeleri için doğuştan yeteneklere sahiptirler (Bennett, 2001). Malaguzzi'ye göre çocuklarda yaratıcılık var olan bir potansiyeldir ve onu ortaya çıkarmak esastır. Bu süreçte çocuğun kendisini yaratıcı biçimde ifade etme becerilerinin

geliştirilmesi önemlidir. Bu beceriler Çocuğun Yüz Dili olarak ifade edilmekte ve genellikle sembolik bir anlamı vardır. Çocuklar kendi yaratıcılıklarını geliştirirken resim çizme, model ve heykel oluşturma, oyun, şarkı gibi pek çok sembolik dil kullanırlar (Keskin, 2015; New ve Kantor, 2013; Şahin, 2016).

Çocuk imajı zaman kavramıyla da yakından ilişkilidir. Reggio Emilia yaklaşımına göre çocuğun olgunlaşması yavaş olduğundan zaman alır. Bu yüzden onlara yeterince zaman verilmeli, etkinliklerde aceleci davranılmamalı ve etkinlikleri yarıda kesilmemelidir (Wexler, 2004). Sonuç olarak, Reggio Emilia yaklaşımında çocuk, potansiyel olarak zengin, güçlü, öğrenmeye hazır ve meraklı, etkileşime açık, kendini yaratıcı olarak yüz farklı dilde ifade edebilen, aynı zamanda büyümesi ve öğrenmesi yavaş ve zaman alan bireydir.

Öğretmen Rolü

Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenlerin en önemli rolü kışkırtıcı olmasıdır. Öğretmenler çocukların merakını arttırarak projeler planlamalarını sağlayıcı kışkırtıcı bir rol üstlenirler (Şahin, 2016). Aynı zamanda öğretmenler çocuklarla birlikte öğrenen eşlerdir. Çocuklara bir şey öğretmeden önce onlarla ilgili bilgileri öğrenmesi gerekmektedir (New, 2003). Çocuklar oyun oynarken ve projelerde çalışırken öğretmenler her an kayıt almaya hazır bulunurlar. Böylelikle çocukların duygularını, düşüncelerini, kavrama düzeylerini ve ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilirler (Şahin, 2016). Ayrıca, öğretmenlerin öğrenmeleri pedagojik koordinatörler ve görsel sanatlar öğretmenlerinden oluşan bir takım tarafından, haftalık toplantılarla desteklenir (Essa, 2003; Gandini, 2012c).

Öğretmenlerin bir diğer önemli rolü çocukları dinlemektir (Rinaldi, 2012). Malaguzzi'ye göre öğretmenin ön yargılarından uzak bir biçimde çocuk ile iletişime geçebilmesi için dinlemek en etkili yoldur ve ön yargıların dinleme ve anlama ile ortadan kalkacağını savunur (Wexler, 2004). Ayrıca öğretmenin gözlemci rolü vardır. Gözlemci öğretmen çocukları daha iyi anlamak için onları oyun ve etkinlik zamanlarında ya da çekilmiş videoları daha sonra izler. Gözlemci öğretmen sadece çocukları değil, iş arkadaşlarını da gözlemleyerek diğerlerinin neyi, neden farklı yaptıklarını anlayabilir ve kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini keşfedebilir (Gandini, 2012c). Sonuç olarak, Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenin çocukların meraklarını uyandırma, onları dinleme ve gözlemleme gibi önemli iki rolü bulunmaktadır. yaklaşımda sanat eğitimi önemli bir

parça olduğundan, çocuklar ve öğretmenler sanat eğitimleri ile birlikte çalışırlar. Ayrıca, aileler ve okul çalışanları da çocukların eğitimlerine doğrudan veya dolaylı olarak dâhil olurlar.

Reggio Emilia yaklaşımının eğitim programı ilişkiler üzerine kurulmuştur. Özellikle çocuklar ve yetişkinler arasında kurulan ilişkiler önemsenmektedir. Bu sebeple, iki öğretmen aynı grupta üç yıl çalışmakta, böylelikle süreklilik pedagojisi sağlanmaktadır (New, 2003). Aynı zamanda, okulda bulunan diğer görevliler ve yöneticiler ile ailelerin çocuklarla kurdukları ilişkiler de önemli görülmektedir (Essa, 2003). Başka bir deyişle, eğitimle direkt ilişkisi olmayan çeşitli meslek gruplarına ait okulda görevli olarak çalışan aşçı, temizlikçi gibi kişiler de çocukların eğitim sürecine katılırlar (Russell, 1994).

Üçüncü Öğretmen- Çevre

Reggio Emilia yaklaşımında çevre üçüncü öğretmen olarak adlandırılan anahtar kavramlardan bir diğeridir. Bu yaklaşımda öğrenme ortamının göze çarpan birkaç özelliği bulunmaktadır. İlk olarak sınıflarda bulunan iki öğretmenden sonra çevre üçüncü öğretmen olarak adlandırılır çünkü fiziksel çevrenin çocukların öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu savunulur (Gandini, 2012d). Reggio Emilia yaklaşımında öğrenme ortamı bol güneş ışığı alan; özel mobilyalar, aynalar, çiçekler, çocuklara ait sanat ürünleri ve fotoğraflarla tasarlanmış bir çevredir. Özellikle, geniş pencereler ile doğal ışığın içeri girmesi ve aynalar ile ortamın ferah ve aydınlık olması sağlanır (Mesher ve Amoriggi, 2001). Okulun merkezinde piazza adı verilen geniş ve bol ışıklı bir alan bulunmaktadır (Ceppi ve Zinni, 2003; Gandini, 2012d). Bu alanın özelliği okula gelen ziyaretçilerin, ailelerin ve çocukların merakını uyandıracak şekilde dokümantasyonun sanatsal ve estetik kaygılarla sunulmasıdır. Estetik çizimler, ahşap masalar ve sandalyeler, masa örtüleri, mobilyalar, vazolarda ve saksılarda çiçekler, bitkiler ile sanatla iç içe sıcak bir ortam tasarlanır (Tarr, 2001).

Reggio Emilia yaklaşımında öğrenme ortamı sınıflara ayrılmış olmasına rağmen sınıf içinde sınırlar keskin olarak belirlenmemiştir. Sınıfların kapısı piazza denilen okulun ortasına açılmakta ve bu kapılar sürekli açık durmaktadır. Sınıflar daha çok şeffaf malzeme ya da paravanlar aracılığıyla bölümlere ayrılmıştır. Sınıfın en önemli bölümlerinden biri mini sanat atölyeleridir. Çocuklar mini sanat atölyelerinde sanat eğitimleri tarafından yaratıcı sanat etkinlikler için çeşitli materyaller ile merakları uyandırılır. Çocukların meraklarını uyandırmak için, Reggio Emilia sınıflarında her türlü

doğal malzeme (yaprak, taş, deniz kabuğu, vb.), küçük ışıklı mimar masaları, çeşitli aynalar (iç-dış bükey, prizma) bulunmaktadır. Aynalar sayesinde çocuklara başka bakış açılarının da varlığı hissettirilmektedir. Örneğin, doğal malzemeler, cam kavanozların içinde aynanın önünde sergilenir ve çocukların bu malzemeleri, aynadaki yansımaları izlemeleri için fırsatlar sunulur (Tarr, 2001). Blok merkezine yerleştirilen bir ayna ile çocuk bloklarla yaptığının yansımaları dolayısıyla başka bir bakış açısı ile yapıları görme fırsatı bulur. Böylelikle çocukların ben-merkezci yapılarından başkalarının farklı bakış açılarını anlama seviyesine planlı olarak geçilmektedir (Russell, 1994). Okuldaki tuvaletler bile çocuğu oyuna ve düşünceye dalmaya davet eder. Ellerini yıkadıklarında oluşan kirli suyu izlemeleri için şeffaf borular çocukların görebileceği şekilde duvarlara sabitlenebilir (New ve Kantor, 2013).

Reggio Emilia yaklaşımında çocuklara sadece fiziksel değil sosyal açıdan da zengin bir çevre sunmak hedeflenir. Bu çeşitlilik farklı tecrübe, düşünce ve fikirlerin çeşitli yollarla ifade edilmesi ile oluşturulur. Böylelikle okullarda ve sınıflarda çocukların içinde bulundukları toplumun küçük bir örneği sunulur (Ceppi ve Zini, 2003; Tarr, 2001). Bunun temel nedeni, toplumda (makrokozmi) olan olayların sınıf ortamını (mikrokozmi) etkileyeceği felsefesine inanılmasıdır (Russell, 1994). Fiziksel çevre toplumun değerlerini ve kültürünü yansıtacak şekilde materyallerle donatılarak sosyal açıdan da zengin bir çevre sunar. Toplumun önemli bir parçası olan aileler de eğitim sürecinin merkezinde öğretmenlerle iş birliği içinde çalışmaktadırlar. Ailelerin çocuklarla birlikte üretim yapmaları, öğretmenler ile çocukların öğrenme deneyimleri hakkında paylaşımlarda bulunmaları sağlanır. Reggio Emilia okullarında yönetici konumunda kimse yoktur; bununla ailelerle öğretmenlerin iş birliği yapması ve kararların ortak alınması amaçlanmıştır (Gandini, 2012a). Kısaca, Reggio Emilia yaklaşımında çevre çocukların öğrenme deneyimlerindeki önemli rolü sebebiyle üçüncü öğretmen olarak adlandırılmıştır. Hem fiziksel hem de sosyal açıdan şeffaf, estetik, zengin ve özel tasarlanmış bir çevre sunulması amaçlanmıştır.

Özetle, Reggio Emilia yaklaşımı kendine özgü entelektüel geleneklere ve İtalyan okul öncesi eğitimi temellerine dayanan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım fırsatlara dayalı eğitim, sanat eğitimi, projeler, dokümantasyon, ailenin eğitim sürecine katılımı, çevrenin eğitici rolü üzerine şekillenmiştir. Hem fiziksel hem sosyal bağlamda öğrenme ortamının özelliklerini, niteliğini ve rolünü açıklayan bu eğitim yaklaşımında potansiyel olarak zengin, güçlü ve meraklı bir karaktere sahip, gelişimi için zamana ihtiyacı olan bir çocuk imajı çizilmiştir. Reggio Emilia yaklaşımı okul öncesinde üstün potansiyelli

çocukların öğrenme ortamlarına ilişkin düşüncelerinin anlaşılmasında kuramsal bir çerçeve sağlayacaktır. Bu kısımdan sonra sosyal çevrenin çocuğun gelişimi üzerindeki rolünü açıklayan Sosyokültürel Gelişim Kuramı ve Ekolojik Sistemler Kuramı ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

Sosyokültürel Gelişim Kuramı

Sosyokültürel Gelişim Kuramı, Lev Semanovich Vygotsky tarafından geliştirilmiş çocuğun gelişiminde sosyal ve kültürel boyutun önemini vurgulayan bir kuramdır. Sosyal etkileşim, kültür, dil, yakınsak gelişim alanı ve öğrenim desteği (scaffolding) kuramın üzerine kurulduğu kavramlardır. Bu kurama göre, çocuğun gelişim süreci fiziksel çevrenin içinde tek başına değil, yaşlıları ve yetişkinlerle etkileşim içinde bulunduğu sosyal bir çevre ile birlikte değerlendirilmelidir (Berk, 2006). Vygotsky, öğrenmeyi toplumsal bir etkinlik olarak görmektedir. Ona göre, çocuk bilgi ve becerileri yetişkin ya da kendinden büyük arkadaşları ile kendisi arasında gerçekleşen paylaşılan deneyimlerle kazanır (Essa, 2003). Başka bir ifadeyle, çocuğun öğrenmesi çoğunlukla yetişkin ya da diğer büyük akranlarının yardımı ile desteklenir. Ayrıca, gelişimin öğrenme ile mümkün olacağı görüşü savunulur. Çocuk hayata ve kendisine dair bilgiyi yaparak ve yaşayarak, deneyimleri ve diğer insanlarla etkileşim ile elde edebilir. Başka bir deyişle öğrenme ve gelişim sosyal bir ortamda, kültür ve sosyal etkileşim ile gerçekleşir (Vygotsky, 1978). Vygotsky, çocuklar ve yetişkinler arasındaki sosyal etkileşimin, özellikle diyalogun, belirli kültürel değerlerin, adetlerin ve inançların nesilden nesile aktarıldığı bir mekanizma olduğunu öne sürmektedir (Essa, 2003).

Sosyokültürel Gelişim Kuramında, bireyin düşünme örüntüleri, doğuştan gelen faktörlere değil, kültürel kurumların ve sosyal etkinliklerine bağlı olduğuna inanılır. Başka bir deyişle, kültür gelişir, değişir ve bireylerin üzerinde güçlü etkiler yaratır. Böylelikle kültür bireylerin öğrenmesi, inanması gerekenleri ve onların düşünme biçimlerini etkilemiş olur. Bu nedenle, çocuğun bilişsel gelişimi içinde yaşadığı kültür bağlamında anlaşılmaya çalışılmalıdır. Hatırlama, problem çözme, planlama gibi zihinsel süreçler sosyal bir kökene bağlıdır (Berk, 2006). Vygotsky'nin görüşüne göre, çocuk bilişsel yaşamın başlangıcında sosyal olarak bağımlıdır ve yalnızca yetişkinlerin veya yaşça büyük akranlarının yardımcı olduğu birçok deneyimle düşüncesinde giderek bağımsız hale gelir (Essa, 2003).

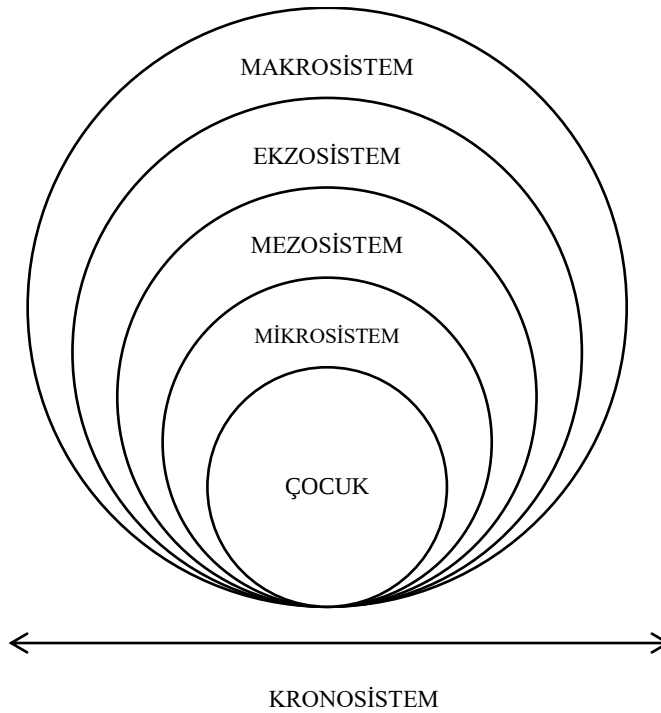
Gelişim, öğrenme ile mümkünken düşünme de dil ile mümkündür. Başka bir ifade ile dil, sadece kültürün temeli değil, bilinçlilik için de önemlidir (Vygotsky, 1999; Vygotsky, 2018). Dilin, farklı amaçlara sahip biçimleri bulunmaktadır. Örneğin, yaklaşık üç yaşa kadar sosyal konuşma biçimi görülür. Temel işlevi iletişim kurmak, diğerlerinin davranışlarını kontrol etmek veya basit kavramları ifade etmektir. Çocuğun üç yaşından yedi yaşına kadarki döneminde benmerkezci konuşma biçimi hâkimdir. Bu konuşma biçimi çocuğun etkinliklerine eşlik eden bir monologdur. Temel işlevi, çocukların değişik problemler üzerinde kendi kendilerine yüksek sesle konuşarak davranış ve düşüncelerini ayarlamak, düzenlemek ve kendilerini rahatlatmalarını sağlamaktır. Yedi yaşından sonra ise içsel konuşmalar başlar (Wertsch, 1985). Vygotsky'e göre içsel konuşma düşüncenin oluşmasına sebep olur. Çocuklar zihinlerinde dili kullanarak dili içselleştirir, problemlerin çözümlerini ve eylemlerin sırasını düşünebilirler (Vygotsky, 1978). Benmerkezci ve içsel konuşma çocuğun bilişsel işlemler ve davranışlar hakkında düşünüp karar vermesine yardımcı olmaktadır. Özellikle benmerkezci konuşmanın dikkati kontrol etme, ezberleme, hatırlama, gruplama, problem çözme, akıl yürütme ve düşünceyi yansıtmaya gibi üst biliş işlemlerinin temeli olduğu savunulur (Vygotsky, 2018).

Sosyokültürel Gelişim Kuramına göre, çocuk yeni beceri ve bilgileri yakınsak gelişim alanı içinde kazanır (Essa, 2003). Yakınsak gelişim alanı ile çocuğun bilişsel gelişim potansiyeline vurgu yapılmaktadır. Bu gelişim alanı, çocuğun tek başına yapabilecekleri ile yardımla yapabilecekleri arasındaki gelişimsel alandır (Vygotsky, 1978). Öğrenim desteği doğrudan öğretim, problemi baş edilebilir küçük parçalara bölme, taktik ve önerilerin tümüne verilen genel addır (Berk, 2006). Yetişkin tarafından sunulan sözel ve fiziksel olarak verilebilecek öğrenim desteği çocuğun öğrenme eşiğine uygun olmalıdır. Çocuk etkinliklerinde tek başına başarılı oldukça öğrenim desteği kademeli olarak geri çekilmeli, çocuğun daha fazla sorumluluk alması sağlanmalıdır (Wertsch, 1985). Sonuç olarak, Sosyokültürel Gelişim Kuramında çocuğun gelişimine içinde yaşadığı kültürün, sosyal etkileşimin ve dilin kullanım biçimlerinin önemli etkileri olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışmada Sosyokültürel Gelişim Kuramı üstün potansiyelli çocukların öğrenme ortamlarını kullanım biçimlerini sosyal etkileşim açısından anlamak için kuramsal bir çerçeve sunacaktır.

Ekolojik Sistemler Kuramı

Ekolojik Sistemler Kuramı, Urie Bronfenbrenner tarafından geliştirilmiş çevre ile çocuğun etkileşiminin önemini vurgulayan temel kuramlardan biridir. Bu kurama göre, insan gelişimi, bireyi merkeze alan, birbiri içine yuvalanmış sistemler şeklinde bir çevre içinde gerçekleşmektedir. Bu kuramda önemli olan, çocuk ile çevre arasındaki etkileşimin ürünü olan gelişimi anlamaktır. Çocuk, kendisini çevreleyen çoklu sistemlerin merkezinde ve karmaşık ilişkiler içinde konumlandırılmıştır (Şekil 2). Çevre, çocuğun yaşamını geçirdiği ev, okul, mahalle ve diğer toplumsal yapıları içeren, iç içe geçmiş yapılar ve bunların arasındaki iki yönlü ilişkilerin bütünü olarak ifade edilir. Bu nedenle, çocuğun gelişimi evlerde, okullarda, mahallede ve içinde yer aldığı topluluklarda araştırılmalıdır (Bronfenbrenner, 1976).

Bu kurama göre, merkezdeki çocuğun çevre ile iletişime geçmesini çevresinde olanlara tepki vermesini sağlayan bilişsel becerileri, sosyal ve duygusal özellikleri, kendilerine özgü mizaç anlayışları ve karakterleri vardır. Bireyin kişiliğini oluşturan bu unsurlar üzerindeki etkilerine göre çevre mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem olmak üzere dört sisteme ayrılmıştır. Ek olarak, kişinin içinde yaşadığı çevrenin değişimi kronosistem olarak sonradan eklenmiştir (Bronfenbrenner, 1994).



Şekil 2. Ekolojik Sistemler Kuramı

Kaynak. Bronfenbrenner, 1986, 723

Mezosistem, mikrosistemler arasında gerçekleşen karşılıklı ilişkilerden meydana gelir (Bronfenbrenner, 1976). Bu sistem, ilişkilerin derecesini ve türünü etkileyebilme gücünden dolayı önemlidir. Örneğin, aile içindeki imkânlar, beklentiler çocuğun mikrosistem içinde yer alan okul ortamındaki deneyimlerini önemli derecede etkileyebilir. Ekonomik kaynakların yeterliliği, ailenin eğitim sürecine dâhil olması çocuğun okula uyumunu etkilemektedir (Titzmann, Raabe ve Silbereisen, 2008; Waters, Tran, Kasinitz ve Mollenkopf, 2010).

Ekzosistem, çocuğun doğrudan etkileşimde olmadığı fakat mikrosistemler aracılığıyla çocuğun gelişimini etkileyen birimleri içeren sistemdir (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994). Başka bir deyişle, bireyi aktif bir katılımcı olarak içermeyen, ancak bireyin aktif olarak katıldığı ortamları etkileyen ya da bu ortamlardan etkilenen iki veya ikiden fazla ortamdan oluşan sistemdir (Bronfenbrenner, 1979). Aile bireylerinin iş yerleri ekzosistemin bir parçasıdır. Çocuk ebeveyninin işi ile doğrudan etkileşimde bulunmaz fakat iş yerinin özellikleri, imkânları, orada alınan kararlar, çocuğu olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Örneğin, esnek çalışma saatleri, maaşı, kreş hizmeti gibi özellikler ailelere çocuk yetiştirme sürecinde yardımcı olacak, dolayısıyla çocuğun gelişimini dolaylı yoldan etkileyecektir. Kardeşlerin sınıfları, ebeveynlerin arkadaş ağıları, mahalle, iletişim ve taşıma ağıları ekzosistemine örnek olarak verilebilir (Bronfenbrenner, 1979).

Makrosistem, bireyin yaşadığı toplumun kültürel değer ve inanç sistemleri, yasal ve politik uygulamaları, yaşam tarzları, gelenek ve görenekleri gibi kültür ve alt kültürün kapsayıcı kurumlarıdır (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994). Sağlık, hukuk ve ekonomik sistemlerin mikro, mezo ve ekzosistemlerdeki somut belirtileri de makrosisteme dâhildir. Bu tür makro sistemler sadece yapısal terimlerle değil, aynı zamanda hem açık hem de dolaylı olarak belirli ajanslara, sosyal ağlara, rollere, faaliyetlere ve bunların ilişkilerine anlam ve motivasyon kazandıran bilgi ve ideolojinin taşıyıcıları olarak düşünülür ve incelenir (Bronfenbrenner, 1976).

Kronosistem, sadece bireyin kişisel özelliklerinin değil, aynı zamanda o kişinin yaşadığı çevrenin de zaman içindeki değişimi veya tutarlılığı kapsar. Aile yapısındaki yaşam seyri, sosyoekonomik durum, istihdam, ikamet yeri, günlük yaşamdaki yetenekler ve telaş derecesindeki değişimler örnek olarak sıralanabilirler (Shelton, 2019). Başka bir deyişle, aileye yeni bir üyenin katılması, ebeveynlerin ayrılması, başka bir eve taşınmak çocuğun yaşayabileceği değişikliklerdir. Bu geçici etki kronosistem olarak isimlendirilmiştir (Bronfenbrenner, 1994).

Sonuç olarak; Ekolojik Sistemler Kuramı çocuğun gelişiminde içinde yaşadığı toplumun kültürel, sosyal, hukuk, sağlık ve ekonomik sistemlerinin doğrudan ve/ veya dolaylı olarak etkisinin olduğu temeline dayandırılmıştır. Çocuğa en yakın olan mikrosistem çocuğun gelişimini doğrudan etkilerken, mezosistem, eksosistem, makrosistem gibi uzak sistemler dolaylı yoldan etkilemektedir. Ayrıca, çevredeki değişimler ve bu değişimlerin birey üzerindeki geçici etki kronosistem olarak adlandırılmıştır. Bu çalışmada Ekolojik Sistemler Kuramı okul öncesinde üstün potansiyelli çocukların öğrenme ortamlarına ilişkin düşüncelerinin ve ortamı kullanım durumlarının sosyal çevre açısından anlaşılmasında kuramsal bir çerçeve sağlayacaktır.

Sağlayıcılık Kuramı

James Jerome Gibson tarafından geliştirilmiş Sağlayıcılık Kuramının temelini dünyanın onunla etkileşime geçtiğimiz kadar bizimle etkileşime geçtiği öncülü oluşturur (Gibson, 2014). Ekolojik Sistemler Kuramından beslenen bu kuram kısaca çevredeki bilgilerin insanlar ve hayvanlar tarafından doğrudan alındığını savunur. Başka bir deyişle, Gibson' a göre insanlar ve hayvanlar çevredeki bilgiyi zihinsel süreçler olmadan doğrudan algılamaktadırlar. Örneğin düz, katı bir yüzey, yalnızca ayaklarımızla, denge organlarımızla ve görüşle etkileşim yoluyla bizi deneysel olarak ayakta durmaya veya uzanmaya davet eder (Gibson, 2014). Bu yüzeyin kullanımını, herhangi bir hayvan gibi, denge ve görme duyumuz aracılığıyla hemen algılarız; daha yüksek bir biliş söz konusu değildir. Sağlayıcılık kavramı bir organizma ile bir nesne arasında organizmanın ihtiyaçlarına göre kurulan bir ilişki olarak tanımlanabilir. Örneğin bir ağaç bir organizma için sığınma aracı başka bir organizma için besin kaynağı olarak algılanabilir. Sağlayıcılık her zaman olumlu fırsatlar olarak değil olumsuz kısıtlamalar olarak da algılanmaktadır. Örneğin büyük bir çekiç bir organizma için taş kırmak için fırsat sunarken başka bir organizma ağırlıkla kısıtlanabilir (Falcini, 2014). Kısaca çevrenin sağladığı olanaklar organizmayı ya olumlu etkileyip fırsatlar sunmakta ya da olumsuz etkileyip ve kısıtlamaktadır.

Gibson'ın Sağlayıcılık Kuramı, bir organizmanın eylemlerinin, onun yorumları aracılığıyla fiziksel çevreden nasıl etkilendiğini açıklamaktadır (Falcini, 2014). Olanaklılık kavramını özellikle çocuk çevreleri içinde sıklıkla ele almış olan Kytä (2004) bir organizmanın belirli bir konumda bulunurken algıladığı fiziksel fırsatlar ya da tehlikeleri olanaklılıklar olarak tanımlamıştır. Eğitim araştırmalarında Sağlayıcılık

Kuramı çocukların öğrenme ortamlarındaki olanaklarını değerlendirmek için kullanılmaktadır (Beasley, 2015). Heft (1988) tarafından, bir çocuğun çevredeki işlev açısından çok önemli olan özellikleri nasıl algıladığını ve davranışlarını korku, yeterlilik veya güç gibi kaynaklara dayalı olarak nasıl uyarladığını açıklamak için bir araç olarak daha da geliştirilmiştir. Sağlayıcılık Kuramı bu çalışma için okul öncesinde üstün potansiyelli çocukların öğrenme ortamlarını kullanım durumlarının fırsatlar ve kısıtlamalar açısından anlaşılmasında kuramsal bir çerçeve sağlayacaktır.

Okul öncesi eğitime yön veren Bronfenbrenner, Vygotsky, Malaguzzi gibi birçok eğitim araştırmacısı kuram ve eğitim yaklaşımlarını oluştururken çevrenin önemini göz önünde bulundurmuşlardır (Berris ve Miller, 2011; Bronfenbrenner, 1976; Edwards, Gandini ve Forman, 2012; Gibson, 1979; Vygotsky, 1978). Diğer yandan, öğrenme ortamlarına ilişkin özelliklerin belirlenmesinde birçok araştırmacı, eğitimci ve kurum görüş bildirmiş (Acer, 2016, Brewer, 2014; Copple ve Bredekamp, 2009; MEB, 2013; NAEYC, 2021 ve Prescott, 2008) ve günümüzde halen okul öncesi eğitim araştırmalarında öğrenme ortamları çalışmaya değer görülmüştür. Ülkemizde ve yurtdışında öğrenme ortamlarının niteliğinin araştırılmasından, ortamın öğrenme üzerine olan etkilerine; öğretmen ya da çocukların öğrenme ortamlarına ilişkin inançlarından, görüşlerine; çocukların öğrenme ortamlarında görmek istedikleri özelliklerin belirlenmesinden; ortamı kullanma biçimlerine ve çocukların dış mekân algılarından, iç-dış mekân ilişkilerinin çocuğun katılımına etkilerinin incelenmesine kadar çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Rentzou 2021 yılında Kıbrıs'ta yaptığı çalışmayla okul öncesi dönemdeki çocukların 21. yüzyıl becerileri ile öğrenme ortamlarının fiziksel özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada 34 öğretmenden Sınıf Değerlendirme Ölçeği ile veriler toplanmıştır. Öğrenme ortamları, sosyal oyun ve öğrenme alanları, sınırlar, karmaşıklık, kişiselleşme ve çocuk merkezlilik, mahremiyet, yakınlık, materyal, öğretmen ve ebeveyn gibi faktörler açısından değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre sınıfların çocukların 21. Yüzyıl becerilerini destekleyemeyecek nitelikte ve geleneksel bir düzende olduğu tespit edilmiştir. Sınıflarda öğrenme merkezleri bulunmakla birlikte dört çocukta fazla çocuğun oynayabileceği ve kişisel ve aidiyet duygusunu geliştirebileceği alanların olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca çok yönlülüğü belirleyen yükseklik, doku, ışık ve renk gibi unsurlarda çeşitlilik sağlanmadığı için bu ortamlar kalıplaşmış olarak nitelendirilmiştir.

Akmeşe, 2020 yılında, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ortam özellikleri ile öz bakım uygulamalarını karşılaştırdığı bir çalışma yürütmüştür. Veriler, Erken Çocukluk Ortam Değerlendirme Ölçeği- 3 (EÇODÖ-3) ve araştırmacının gözlem notları ile 10 anasını ve 10 bağımsız anaokulundan toplanmıştır. Ölçeğin mekân ve mobilyalar ile öz bakım uygulamaları alt boyutları kullanılmıştır. İki boyuta ilişkin kurumlar arası farklılaşmalar tespit edilmiştir. Okulların tamamında mobilyaların çocukların yaş ve gelişim seviyelerine uygun olduğu tespit edilmiştir. Ancak materyal depolama ve öz bakım uygulamaları için kişisel dolap ve alanların yetersiz olduğu görülmüştür. Okullarda kişisel bakım ve sosyal gelişimi desteklemesi amacıyla kullanılan aynalara rastlanılmamıştır. Sonuç olarak, bahsedilen mobilyaların, malzemelerin ve alanların yetersiz olmasının çocuklara kazandırılması istenen öz bakım ile ilgili alışkanlıklar üzerinde olumsuz etkisi olduğu belirlenmiştir.

Çandır (2020), çalışmada 48-66 aylık çocukların öğrenme ortamlarına ilişkin değerlendirmelerini ve ortamı kullanım biçimlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. 23 çocuğun katıldığı araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanmış görüşme formu, gözlem formu, çocukların çektikleri fotoğraflar ve yüz ifadesi kartları kullanılmıştır. Görüşmelerin ardından her bir çocuk 15 gün boyunca iç ve dış mekânlarda gözlemlenmişlerdir. Çalışma bulgularına göre çocuklar eğitim ortamlarını fiziksel, sosyal ve eylemsel boyutlarla bir bütün olarak algılamaktadırlar. Öğrenme ortamlarında bulunan materyallerin nitelik ve nicelikleri çocuklar tarafından önemli bir özellik olarak görülmüştür. Sonuç olarak, mekânsal tasarım çocukların eylemlerinde belirleyici bir faktör olarak belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ve velilerin, anaokullarında gerçekleştirilen açık hava zamanına ilişkin görüşlerinin ve açık hava zamanı uygulamalarının incelenmesinin amaçlandığı çalışmada Kandemir (2020), 12 okul öncesi öğretmeni ve 35 veli ile derinlemesine görüşmeler yapmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, açık hava zamanının çoğunlukla doğayı keşfetme, serbest oyun oynama ve enerji atma amacıyla kullanıldığı gözlemlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler veli endişesi, iç mekân etkinliklerinin yoğunluğu, soğuk hava koşulları, yetersiz dış mekân ve materyalleri gibi faktörlerin açık hava zamanını engellediğini dile getirmişlerdir. Veliler ve öğretmenler açık hava zamanını çocukların gelişimleri açısından önemli gördüklerini ifade etmişlerdir. Ancak görüşlerin güvenlik, hava koşulları ve hijyen konularında değişiklik gösterdiği belirtilmiştir.

Bers, González-González ve Armas-Torres (2019), okul öncesi sınıflarında öğrenmeyi olumlu desteklemek amacıyla kodlama eğitimini bir oyun alanı olarak görmektedirler. 3-5 yaş arası 172 İspanyol çocuğun katıldığı çalışmalarda her sınıf fiziksel ortamlarını kodlama eğitimine uygun şekilde düzenlemiştir. Her sınıfa KIBO Robot Kits for Kids robotik seti verilmiş, bazı sınıflar kodlama için merkezler oluştururken bazı sınıflar sınıfın ortasını boşaltmışlardır. Çalışmaya göre robotik kodlama eğitimine 3 yaşında başlamanın mümkün olduğu belirlenmiştir. Kodlama eğitiminde kullanılan stratejilerin öğrenme ortamlarında iletişimi, işbirliğini ve yaratıcılığı arttırdığı görülmüştür.

Knauf (2019), Almanya, Yeni Zelanda ve Amerika'daki okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerini çocukların katılımını kolaylaştıran ve destekleyen faktörler açısından incelemiştir. Öğrenme ortamlarının fiziksel özelliklerini ve bu ortamların çocuk katılımını destekleyip desteklemediğini incelemeyi temel alan bu çalışmada 6 sınıfa ait sınıf fotoğrafları incelenmiştir. Verilere göre şeffaflık, erişilebilirlik, yapı, duyarlılık ve esneklik, fonksiyonel çeşitlilik ve simgeleme gibi kodlar elde edilmiştir. Öğrenme ortamlarının çocukların bağımsız hareket etmelerini sağlamada erişilebilirlik boyutu ön plana çıkmıştır. Şeffaflık ve esneklik boyutu tekerlekli, sayıca az ve hafif mobilyaların kullanımı ile desteklenmiş; sabit, sayıca fazla ve ağır eşyaların kullanımı ile kısıtlanmıştır. Öğrenme ortamları çocukların çok görünür olduğu ve az görünür olduğu ortamlar olarak ikiye ayrılmıştır.

Yılmaz ve İsmailoğlu (2019) çalışmalarında mevcut okul öncesi eğitim ortamının ve düzenlemelerinin okula devam eden çocukların gözünden değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Bu amaca yönelik olarak, 5 yaş grubu 19 çocuk ile araştırmacılar tarafından oluşturulan soru formları aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda çocukların tamamı sınıflarını sevdiğini, sınıflarında mutlu olduklarını söylemiştir. Diğer yandan, çocukların çoğu en çok bahçede vakit geçirmeyi sevdiğini söylemiştir. Sınıfta en çok sevilen merkezler dramatik oyun ile blok merkezi olurken en çok sevilen oyuncaklar mutfak gereçleri ve arabalar olmuştur. Çocukların çoğu sınıfta rafları değiştirmek istediklerini belirtmişlerdir.

Chen ve Wang 2018 yılında, okul öncesi öğrenme ortamlarını çocukların bakış açısıyla değerlendirdikleri çalışmada Çin'de iki farklı anaokulundan 32 çocuk (5-6 yaş) ile çalışmışlardır. Çocuklarla kendi anaokullarına ait iç ve dış mekân fotoğraflarını kullanarak görüşmeler yapmışlardır. Çalışma bulgularına göre çocukların öğrenme ortamlarını nitelendirdikleri yedi faktör belirlenmiştir. Belirlenen en yaygın faktörler

kullanım zorluğu ve işlevsellik ile ilgili olarak belirlenmiştir. Ayrıca çocuklar düzen, kullanılabilirlik, fiziksel özellikler, bakım ve erişim konularındaki sorunlardan da bahsetmişlerdir. Sonuç olarak, okul öncesi dönemdeki çocukların öğrenme ortamlarına ilişkin sorunların tespitinde ve sorunların çözümünde öneriler sunarak katkıda bulunabilecekleri görülmüştür. Bu çalışmayla, beş yaşındaki çocukların günlük yaşamlarını etkileyen fiziksel çevrenin nitelikleri hakkında konuşmaya yetkin olabildiklerine dair kanıt sağlanmıştır.

Ferreira, Karila, Muniz, Amaral, ve Kupiainen (2018), Brezilya ve Finlandiya’da çocukların okul öncesi eğitimi öğrenme ortamlarındaki öğrenme deneyimlerine ilişkin algılarını incelemişlerdir. İlk olarak, yaş gruplarına göre (3-4 yaşlar, 4-5 yaşlar ve 5-6 yaşlar) çocuklar 6-7 kişilik tartışma gruplarına ayrılmışlardır. Fotoğraflar kullanılarak okulları hakkında konuşmaları sağlanmış sonunda beğendikleri fotoğrafları seçmeleri istenmiş. İkinci görüşmede ise neden o fotoğrafları seçtikleri hakkında tartışmışlardır. Fotoğraflar öğrenme ile ilgili olabilecek nesneler, alanlar, kişiler ve durumlarla ilgilidir. Çalışma, çocukların öğrenme algılarının nesneleri ve yerleri nasıl keşfettikleri ile yakından bağlantılı olduğunu göstermiştir ve bu da çocukların, nesnelerin sahiplenilmelerine ve çoklu kullanımlarına dayalı olarak bilgiyi özgürce inşa etmek için fırsatlar yarattığını göstermektedir. Çocuklar, öğrenme deneyimlerini okul ortamında gerçekleştirdikleri eylemler olarak algılayıp devam eden bu eylemleri öğrenmenin içeriği olarak tanımlamışlardır. Sonuç olarak, bu çalışmada çocukların dinlenilmesi, kültürel ve sosyal geçmişlerine bakılmaksızın çocuklarla pedagojik çalışma düzenlemek için temel bir metodolojik yaklaşım olarak kullanılabileceği vurgulanmaktadır.

G. Yılmaz (2018), okul öncesi öğrenme ortamlarında çocuğun özerkliğini geliştirmede öğretmen ve çocuk görüşlerini incelediği çalışmada çocuklar ve öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre çocukların özgürlük kavramını davranışsal özerklik ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlere göre çocukların özerkliklerini etkileyen faktörler yetişkin tutum ve davranışları, sosyal çevre ve fiziki çevre temalarında toplanmıştır. Fiziki çevrenin çocukların özerkliklerini etkileyen en önemli faktör olduğu sonucuna varılmıştır. Çocukların özerklik geliştirmelerine yönelik öğretmen görüşlerine bakıldığında; yetişkin tutum ve davranışları, sosyal çevre, fiziki çevre, kural koymak, sorumluluk vermek, seçenek sunmak gibi temalar ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak fiziksel çevrede yapılacak düzenlemelerle çocuğun öğrenme ortamında özerkliğinin artacağı belirlenmiştir. Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, rahat hissedecekleri, yeterli araç gerecin olduğu bir ortamda özerkliklerinin gelişeceği vurgulanmıştır.

Anaokullarında fiziksel çevre ile oyun kültürünün yapısının incelendiği bir başka çalışmada amaç Norveç'teki bir anaokulunun iş organizasyonu, ortamı, çalışma koşulları ile cinsiyet eşitliği çalışmaları hakkında bir içgörü elde etmektir (Borve ve Borve, 2017). Okulda çalışan dört kadın öğretmen, iki kadın yardımcı ve iki erkek çalışan ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin temelinde çalışanlardan çalıştıkları ortamı detaylıca tasvir etmeleri beklenmiştir. Sınıfı kimin düzenlediği ve çocukların sınıfı nasıl kullandıklarına dair sorular da sorulmuştur. Çalışma bulgularına göre kadın çalışanlar fiziksel çevreyi oluşturma sorumluluğuna sahiptirler. Çalışanlara göre çevre kadınsı olarak nitelendirilmiş, çevrenin kadınlığı simgelediği belirlenmiştir. Fiziksel çevre içinde bulundurduğu malzemelerle kullanım amacını açıkça belli etmektedir. Sınıfların ve alanların içindeki malzemelerle cinsiyetleri sembolize ettikleri belirlenmiştir. Çocuklar cinsiyetleri ile ilgili olmayan oyunlara zaman zaman katılmış olmalarına rağmen kız ve erkek çocukların sınıfları kendi cinsiyetlerine göre farklı kullandıkları belirlenmiştir. Çocuklar gibi yetişkinlerin de yaptıkları seçimlerle cinsiyetçi oyunları destekledikleri ve meşrulaştırdıkları sonucuna varılmıştır.

Little (2017) çalışmasında, çocukların oyunlarını planlamaları ve oyunlarına kaynak sunmaları açısından Avustralya'daki okul öncesi eğitim kurumlarının dış mekânlarını incelemiştir. Bu amaçla, Avustralya Ulusal Kalite Standartları ve Erken Çocukluk Öğrenme Çalışma Alanı (Early Years Learning Frameworks) bileşenlerinden oluşan bir anket formu oluşturmuştur. Anketler aday ve çalışan öğretmenler tarafından internet üzerinden doldurulmuştur. Anket sonuçlarına göre, çoğu merkezin minimum 7 m² oyun alanı sunduğu ve günlük en az 2 saat dışarıda oyun oynamaya fırsat verdiği bulunmuştur. Bu alanların beton, yapay çim, kauçuk gibi yapay ve doğal materyaller içerdiği belirlenmiştir. Katılımcıların %71'i dış mekânın riskli oyunu teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Ağaçlar, kayalar, zıt zemin yüzeyleri, düz olmayan zemin ve eğimler, düz alanlar, kazma yamaları, su oyunu, geniş açık alanlar, kaba motor donanımı için alanlar ve تنها alanlar ile bisiklet, salıncak, trambolin, kaydırak, denge ve tırmanma ekipmanı gibi kaynaklar sunulduğu belirlenmiştir. Fakat bu merkezlerin dış mekân ortamlarında mevcut risk alma ortalamaları nispeten düşük bulunmuş; bu nedenle, risk almayı destekleyen deneyimlerin sınırlı olması muhtemel görülmüştür. Eğitimcilerin riskli oyun anlayışları ve iyi düzenlenmiş çevrenin etkisi riskli oyunu planlamadaki görüşlerini etkilemiştir.

Öğrenme ortamlarının çocukların algıları, öğrenmeleri, eğitim sürecine katılımları üzerine olan etkilerinin incelendiği çeşitli çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin,

bir fenomenolojik çalışmada dört- beş yaşındaki çocukların okullarının yakınındaki sulak bir alanı nasıl algıladıkları incelenmiştir (Porto, 2017). Çalışmanın amacı, deneyimlenen okul dışı sulak bir alanın çocuğun doğayı algılamasını nasıl etkilediğini araştırmaktır. Bu çalışmada bir eğitim yılı boyunca 135 okul öncesi dönemi çocuğu okul dışı sulak bir alanı küçük gruplar halinde her hafta deneyimlemiştir. Çalışmanın verileri Mozaik Yaklaşım (120 sayfalık alan notları, 2400 dakikalık video ve 110 dakikalık ses kayıtları, çocuklardan alınan 56 çizim ve 88 fotoğraf) ile toplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre çocuklar doğayı “Doğa Bizi Kötülüklerden Gizler, Doğa Tahmin Edilemez ve Şaşırtıcı, Doğa Ölü ve Canlı Olabilir, Doğa Çocukları Seviyor ve Biz Tüm Doğayız” olmak üzere beş görüngüde anlamlandırmışlardır.

Acer ve çalışma arkadaşları (2016), yeniden tasarlanan bir okul öncesi sınıfının çocukların oyun davranışları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Beş yaş çocukları sınıfın yeniden düzenlenmesinden önce ve sonra 21 haftalık süreçte araştırmacılar tarafından hazırlanan gözlem formu aracılığıyla gözlemlenmiştir. Gözlem yoluyla elde edilen verilerin analizinde, sınıf düzenlenmesinden önce çocukların en çok dramatik (%31.4) ve el becerisine dayalı (manipulative play) oyunlar (%30.4) oynadıkları belirlenmiştir. Sınıf düzenlenmesinden sonra ise benzer oranlarla çocukların en çok el becerisine dayalı (%26.8) ve dramatik oyunlar (%23.2) oynadıkları belirlenmiştir. Düzenlenmeden önce, kitap okuma, şarkı ve tekerleme söyleme, müzik dinleme, enstrüman çalma gibi etkinliklerin yapıldığı gözlemlenmiştir. Sınıf düzenlenmesinden sonra ise resim çizme, boyama, kolaj yapma, oyuncaklarla oynama, hareket oyunları (seksek, ip atlama) gibi etkinlikler yapıldığı gözlemlenmiştir.

Baroody ve Dimond (2016), Head Start sınıfına devam eden 167 çocukla yaptıkları çalışmada okuryazar sınıf ortamı ile çocukların erken okuryazarlık etkinliklerine ilgileri ve katılımları ile çocukların erken okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Dört- beş yaş çocuğunun okuryazarlık etkinliklerine olan ilgileri ve katılımlar gözlem ile raporlanmış, fonolojik farkındalıkları, harf- kelime bilgileri ve ifade edici kelimeleri değerlendirilmiştir. Ayrıca çocukların sınıfları okuryazarlık açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre okuryazar sınıf ortamı dolaylı bir şekilde, çocuğun okuryazarlık ilgisi ve etkinliklere katılımı yoluyla, bazı erken okuma becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Özellikle serbest oyun zamanlarında daha fazla okuryazarlık ile ilgili etkinliklerin sunulması, çocukların etkinliklere katılması için daha fazla fırsat sunmuştur. Bu da çocukların serbest oyun zamanlarına, büyük grup etkinliği

zamanlarından daha fazla katılım göstermesini sağlamış, dolaylı olarak çocukların erken okuma becerilerine katkı sağlamıştır.

Barnikis (2015), yaşları dört ile altı arasında değişen beş çocuğun katıldığı nitel çalışmada çocukların bir önceki yıl deneyimledikleri üniversite bünyesindeki laboratuvar sınıfları ile şimdiki öğrenme ortamları hakkındaki algılarını incelemiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ve çizimlerle toplanmıştır. Görüşme anında çocuklardan geçen yılki ve şimdiki sınıflarının resimlerini çizmeleri istenmiştir. Çizimlerin ve görüşmelerin analiz sonuçlarına göre çocuklar fiziksel alanları güç ve hiyerarşi teması altında yetişkine ait alan, yetişkinin hâkim olduğu alan ve çocukların serbest alanları olmak üzere üç temada betimlemişlerdir. Çocukların bir önceki yıl gittikleri laboratuvar sınıf çizimleri ile güncel sınıf çizimleri arasında önemli farklar ortaya çıkmıştır. Güç dengesizliğinin ve hiyerarşik yapıların, çocukların laboratuvar okulu ortamındaki deneyimlerine ilişkin söylemlerinde daha az hâkim olduğu belirtilmiştir.

Özyürek ve Kılınç (2015), okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen tutumlarının ve sınıf ortamının çocukların serbest oyun zamanındaki davranışlarına olan etkisini incelemişlerdir. 10 anasınıfı ve 10 anaokulu öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğu sınıflarında bulunan öğrenme merkezlerini yeterli bulmaktadırlar. Materyallerin çoğu okul idaresi tarafından temin edilmekle birlikte, bazı öğretmenlerin öğrenme merkezlerini oluştururken sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğu öğrenme merkezlerinin yıl boyunca sabit kaldığını, serbest oyun zamanının ortalama bir saat sürdüğünü ve çocukların en çok dramatik oyun, blok ve sanat merkezinde bağımsız hareket edebildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğuna göre öğrenme merkezleri çocukların sosyal-duygusal, bilişsel, dil ve fiziksel gelişim alanlarına katkı sağlamaktadır.

Güleş 2013 yılında yaptığı çalışmasında; veli, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine dayalı olarak okul öncesinde kalite standartlarının fiziksel çevre açısından belirlemeyi amaçlamıştır. Genel tarama modelindeki araştırmasına toplam 15 okuldan 538 veli, 51 öğretmen ve 15 yönetici katılmıştır. Çalışma için geliştirilen anket Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Çevreye İlişkin Kalite Standartları Ebeveyn Anketi ve Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Çevreye İlişkin Kalite Standartları Yönetici-Öğretmen Anketi olmak üzere iki farklı formatta sunulmuştur. Sonuç olarak, fiziksel çevreye yönelik önerilen bütün ifadelerin veli, öğretmen ve yöneticiler tarafından önemli ve uygun olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, fiziksel çevrede iyileştirme yapılması gereken alanlar ortaya çıkmıştır. Bu alanlar tuvaletler, mutfak, hasta çocuk odası, spor salonu, bina çevresi,

dinlenme, veli bilgi edinme alanıdır. Devlet ve özel okulları kıyaslandığında iyileştirme gerektiren alanların büyük farklılıklar göstermedikleri ortaya çıkmıştır.

Kılıç (2013), anasınıfına devam eden çocukların okul bahçesinde görmek istedikleri ortam özelliklerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Bu amaçla, çocuklardan istedikleri okul bahçesinin resmini çizmelerini ve daha sonra resimlerini anlatmalarını istemiştir. Ayrıca, çocuklara resimlerini anlatmayı bitirdikten sonra okul bahçesinde bulunmasını istemedikleri öğeler sorulmuştur. Çocuklar resimlerinde en çok çimen zemin, kaydırak, kuş, çiçek ve güneş, bulut, su ve su ile ilgili öğeler ve gökkuşağı gibi öğelere yer vermişlerdir. Çocukların çoğunluğu kirlilik ve çöpler olarak adlandırılan öğeleri istemediklerini sözel olarak belirtmişlerdir.

Anders, Rossbach, Weinert, Ebert, Kuger, Lehl ve von Maurice (2012), ev ve okul öncesi öğrenme ortamları ile çocukların erken matematik becerileri arasındaki ilişkiye bakmışlardır. 97 okuldan 532 çocuğun katıldığı bu çalışmada öğrenme ortamlarının niteliği ECERS-E ve ECERS-R ile erken akademik becerilerini ise araştırmacılar tarafından hazırlanan etkinliklerle ölçülmüştür. Ev öğrenme ortamının (sosyoekonomik durum, annenin eğitim seviyesi) erken matematik becerileri ile güçlü bir ilişkisi bulunurken okul öğrenme ortamının niteliğinin becerilerle anlamlı bir ilişkisi bulunmamıştır.

Okul Öncesinde Üstün Potansiyelli Çocukların Özellikleri

Yeteneklerin bireyin yaşına göre normların üzerinde olduğu durumlarda kullanılan üstün (gifted) kavramının üstün zekâlı, üstün yetenekli, üstün yetenekli ve zekâlı, özel yetenekli ya da üstün potansiyelli gibi birçok sürümü bulunmaktadır (Gagne, 1985, MEB, 2018; Renzulli, 1978; Sutherland, 2005). Kavramın tanımlanmasında ve anlaşılmasında sıkça karşılaşılan teoriler ilgili başlıklar altında verilecektir. Bu çalışmada okul öncesi dönemin gelişimin hızlı olduğu bir dönem olması sebebiyle alan yazında sık geçen üstün yetenekli veya üstün zekâlı ifadesinin yerine üstün potansiyel kavramı kullanılmıştır.

Okul öncesi dönem, çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal-duygusal gibi gelişim alanlarında yeteneklerinin hızla gelişmeye devam ettiği, üstün potansiyelin özellikle 2-6 yaşta tipik erken işaretlerinin görüldüğü (Wright ve Ford, 2017), dolayısıyla sağlıklı tanımlamanın pek mümkün olmadığı bir dönemdir. Diğer yandan, kesin tanılama için erken bir dönem olan okul öncesi dönemde üstün potansiyelli çocuklar bilişsel, fiziksel, sosyal

ve duygusal gelişim açısından bazı farklılıklar gösterirler (Manning, 2006). Bu farklılıklar doğum ile birlikte, bebeklik döneminden itibaren bir veya birkaç gelişim ya da yetenek alanında yaşlılarından ileride olma şeklinde karşımıza çıkabilmektedir (Clark, 2002; Davis, Rimm ve Siegle, 2013; Silverman, 1981; Tannebaum, 1992). Bunlara ek olarak, üstün potansiyelli çocuklarda görülebilen tipik gelişim özellikleri her bir çocukta farklı derecelerde ve yoğunluklarda olabilmektedir (Renzulli, 2012). Üstün potansiyelli küçük çocuklarda erken çocukluk döneminde görülebilen bazı gelişimsel özellikler sırasıyla erken bilişsel, dil ve sosyal- duygusal gelişim özellikleri başlıkları altında verilmiştir.

Erken Bilişsel Gelişim Özellikleri.

- Erken yaşta alışılmadık uyanıklık, bebeklikte tetikte oluş, etrafla ilgilenme,
- Merak, geniş ilgi alanı yelpazesi ve genellikle bir alanda ilgiyi yoğunlaştırma,
- Sorgulayıcı olma, çokça soru sorma,
- Zihinsel gelişim evrelerine erken geçiş, hızlı ve kolay öğrenme,
- Erken ve olağanüstü bilgi depolama, bilgiyi kolay transfer edebilme, detayları hatırlama,
- Kavramsal bilgi ve ileri düşünme becerilerinde ileri seviyede olma,
- Problemleri sentezleme, sebepleri anlama ve problemleri hızlı ve kolay çözme,
- Soyut, karmaşık, derin düşünme,
- Disiplinler arası farklı ilişkileri ve fikirleri birleştirme, bütünleştirmedir (Bloom, 1982; Dağlıoğlu, 2015; Hertzog, 2008, Koopmans-Dayton ve Feldhusen, 1987; Pfeiffer ve Petscher, 2008; Porter, 2005; Silverman, 1992).

Erken Dil Gelişimi Özellikleri.

- Alıcı dil gelişiminin erken ve hızlı olması,
- Erken dil gelişimi, erken konuşma, gelişmiş kelime dağarcığı, karmaşık cümleler kurma, karmaşık konuşma örüntüsü,
- Kitaplara ve okumaya erken ilgi, erken okuma ve yazma, genellikle yetişkin desteği olmadan okuma ve yazma,
- Yaşına göre soyut ve karmaşık pek çok kelime kullanma,
- Günlük konuşmalarda benzetme, mecaz kullanma,
- Yazılı ve görsel (harf, rakam, noktalama işaretleri vb.) her türlü sembol sisteminin erken kullanımı,

- Yazılı, sözlü veya sanatsal anlatımda özgün olabilmedir (Davis, Rimm ve Siegle, 2013; Clark, 2002; Hertzog, 2008; Porter, 2005; Rogers, 2002; Silverman, 1992).

Erken Sosyal- Duygusal Gelişim Özellikleri.

- Erken gülümseme,
- Anne veya temel bakım verenle diğerleri arasındaki ayrımı erken keşfetme,
- Erken empati gelişimi,
- Olağandışı duygusal derinlik, yüksek hassasiyet; şefkat ve merhamet gösterme,
- Ölüm, adalet ve ahlak gibi soyut konuların erken anlaşılması,
- Doğru ve adil oyuna ilgi gösterme, işbirlikçi oyunda lider olma,
- Olgun mizah anlayışı,
- Kendini gerçekleştirme ihtiyacından ortaya çıkan yüksek güdülenme seviyesi,
- Farklı olduğunu hissetmeye dair öz farkındalık,
- Mükemmeliyetçi ve idealist olma,
- Kendi sınırları ile alakalı sık hayal kırıklığıdır (Dağlıoğlu, 2015; Hertzog, 2008; Vaivre-Douret, 2020).

Okul Öncesinde Üstün Potansiyelli Çocukların Gelişim Alanlarına İlişkin Önemli Noktalar

Üstün yetenekli bireylerin sağlıklı, çekici, pek çok alanda aktif, güçlü kişiliklere ve sosyal yeterliliklere sahip bireyler olabildikleri bilinmektedir (Reis ve Renzulli, 2004). Diğer yandan, bilişsel olarak üstün olmalarına rağmen fiziksel ve duygusal gelişimlerinde yaşlarına uygun tipik özellikler gösterebilirler (Koshy, 2002). Üstün potansiyelli çocukları sorulan sorulara daima doğru cevaplar veren, ileri seviyede müzik aleti çalabilen, sakince konuşan veya sayılara, deneylere ilgisi olan çocuklar olarak herhangi bir şekilde sokmak da uygun görülmemektedir (Sutherland, 2005). Matematik ve okuma gibi bazı akademik alanlarda çoğunlukla ileri derecede öğretilmiş bilgiye sahip olabilirler (Kitano, 1985).

Dil hâkimiyeti erken bilişsel becerilerle paralel gittiğinde çocuklar kelime oyunları yapmaya yatkın olabilir dolayısıyla erken yaşta espri anlayışına sahip olabilirler (Clark, 2002). Diğer yandan, geç konuşma üstün potansiyel için bir öncül değildir. Geç konuşan bir çocuğun da üstün potansiyelli olma durumu olabilir. Bazı üstün potansiyelli

çocuklar tam cümle kurmaya yetkin olana kadar pasif kalarak konuşmaya geç başlamayı tercih edebilirler (Gross, 1999).

Erken dik oturma, erken desteksiz oturma, erken emekleme ve yürüme gibi motor gelişimin yapı taşlarını hızlı oluşturabilirler. Fakat bu özelliklerin her üstün potansiyelli çocukta görülmesinden söz edilemez (Clark, 2002; Hertzog, 2008). Ayrıca, üstün potansiyelli çocukların fiziksel gelişimlerinde eş zamanlı olmayan gelişim de görülebilmektedir. Özel gereksinimli çocuklarda sıkça karşılaşılan eş zamanlı olmayan gelişim üstün potansiyelli çocuklarda da görülebilmektedir (Kearney, 1992; Saranlı, 2017b). Üstün potansiyelli çocuklarda eş zamanlı olmayan gelişim, üstün potansiyelli bir çocuğun bazı gelişim alanlarında üstün gelişim özellikleri gösterirken, bazı gelişim alanlarda tipik gelişim veya geriden gelen bir gelişim göstermesi durumudur (Ataman, 2003; Silverman, 1997). Genellikle zihinsel gelişim ile fiziksel gelişim veya sosyal duygusal gelişim alanları arasında olağandışı uyumsuzluk görülmektedir (Johnsen, 2004). Örneğin, 7 yaşındaki üstün potansiyelli bir çocuğun 6. sınıf seviyesinde okuma becerisi, 4. sınıf düzeyinde matematik becerisi ve 2. sınıf düzeyinde küçük motor becerisine sahip olması görülebilir (NAGC, 2020b). Bilişsel becerileri bakımından üstün olan bir çocuk sosyal bilgiye (social knowledge) sahip olabilir fakat sosyal yeterliliğe (social competence) sahip olmayabilir (Goerss, 2012). Örneğin, üstün potansiyelli bir çocuk paylaşmanın ne olduğunu sözel olarak tanımlayabilirken, paylaşma eylemini gerçekleştirmede zorluk yaşayabilir.

Sonuç olarak, üstün potansiyelli çocuklar genellikle bilişsel gelişim açısından akranlarından ileride olabilirlerken, fiziksel veya sosyal-duygusal gelişim açısından akranları ile benzer ya da akranlarından geride gelişim özellikleri sergileyebilirler. Sıralanan gelişim özellikleri her üstün potansiyelli çocukta aynı yoğunlukta görülmeyebilir. Pek çok üstün potansiyelli çocukta bu özelliklerin belirli bir kısmı görülebilir. Bu özellikler gelişimin ilk evrelerinde görülmeyebilir fakat ileri dönemlerde görülmeyeceği anlamına gelmemektedir.

Okul Öncesinde Üstün Potansiyelli Çocukların Tanılanması

Üstün potansiyelli kavramı, ilk olarak zekâ bölümü puanı ile olan ilişkisi ile sistematik olarak tanımlanırken, sonraları yetenek ve sosyal gelişim alanları da kavramın bir parçası haline gelmiştir (Feldman, 2003). Bununla birlikte, çocukların zekâ testleri ile profillerinin çıkarılmasının (profil analizi) çocuk hakkında derinlemesine bilgiler

sunmadığı; bu sebeple, çocuğun birçok yönden değerlendirilmesi gerektiği görüşü yaygın hale gelmiştir (Brody ve Mills, 1997; Quinlan, 2017). Üstün potansiyelin dinamik olduğunu ve yaşam boyunca geliştirilebileceğini gösteren çalışmalara rağmen yetenek ve zekâ testleri belirli bir zamanda var olan akademik becerileri belirler (Anguiano, 2003). Ek olarak, çağdaş üstün potansiyel kuramları zekâyı akışkan olarak görür ve yaşam boyunca davranışları inceler (Shavinina, 2009). Yetenek geliştirme süreci her bireye özgüdür ve erken yaşta belli olmayabilecek devam eden bir süreçtir (McClain & Pfeiffer, 2012; Shavinina, 2009). Kısaca, tek bir zaman noktasına ait tek bir veri noktasını kullanmak, yetenekleri zaman içinde gelişen çocukların yetersiz olarak temsil edilmesine yol açabilir, ya da potansiyelin tam anlamıyla görülmesine engel olabilir.

Üstün potansiyel, gelişimin kanıtı olan birçok farklı kanal ile tanımlanabilir. Örneğin, sınıf içi ya da sınıf dışı öğrenme ile ürün ve performans süreçlerinin gözlemlenmesi, zekâ testi, başarı testi ve yaratıcılık testi gibi çeşitli psikometrik araçlar kullanılması, öz değerlendirme, ebeveyn, öğretmen ve akran değerlendirme raporlarının kullanılması gibi çeşitli yollar birlikte kullanılabilir (Clark, 2002; Heller, 2004; Sak, 2010). Bu süreçte üstün potansiyelli çocukların zihinsel, akademik, yaratıcılık, motivasyon, liderlik, sanat gibi çeşitli alanlarına dair bilgileri toplanarak potansiyelleri hakkında kararların alınması gerekmektedir (Pfeiffer, 2015; Sak, 2010). Ek olarak, çocuğun kendisi hakkında anlattıkları tarafsızca değerlendirilerek de üstün potansiyelli çocuk fark edilebilir (Yılmaz, 2015). Aileler, çocuklarının çok küçük yaşlarında, üstün potansiyelin daha az ölçülebilir olan özelliklerini fark edebilmektedirler (Jackson, 2003). Üstün potansiyelli çocukların aday gösterilmesi üzerine yapılan araştırmalarda ailelerin üstün potansiyelli çocukları aday göstermede öğretmenlere göre daha isabetli oldukları bulunurken (Gross, 1999; Jackson, 2003) öğretmenlerin üstün potansiyelli çocukların belirlenmesi ve desteklenmesi konusundaki eğitim eksikliğinden kaynaklı aday göstermede başarısız olabildikleri belirlenmiştir (SankarDeLeeuw, 2004). Özetle, öğretmen değerlendirme ve öneri formları, çocuğun gelişim alanlarına yönelik genel kontrol listeleri, aile ve öğretmen gözlem formları ve listeleri ile derecelendirme listeleri, performansa ve ürüne dayalı portfolyo değerlendirmeleri, sözel olmayan ölçekler, bireysel ve grup zekâ ve yetenek testleri ile çocuğun kendisinin anlatılmasının değerlendirilmesi, öğretmen ve aile tarafından çocuğun aday gösterilmesi üstün potansiyelli çocukların belirlenmesinde kullanılabilecek yöntemlerdir (Clark, 2002; Gross, 1999; Jackson, 2003; Pfeiffer, 2015; Sak, 2010; SankarDeLeeuw, 2004).

Ülkemizde de okul öncesinde üstün potansiyelli çocukları tanılamak için birçok araç kullanılmaktadır. Bunların başında yetenek, yaratıcılık, zekâ, gelişim ve motivasyon testleri gibi standardize edilmiş araçlarla, aile ve öğretmen gözlem formları gelmektedir. Öğretmenlerin üstün potansiyelli çocukları fark etmede, akademik yeteneklerinin değerlendirmesinin en az standart testler kadar isabetli olduğu belirtilmiştir (Quay ve Steele, 1998). Böylelikle çok çeşitli yollarla daha fazla sayıda çocuğun üstün potansiyel durumu değerlendirilmiş olur. Diğer yandan, değerlendirme sürecinde günümüzde halen en yaygın olarak öğretmen değerlendirmesi ve test temelli değerlendirmeler kullanılmaktadır (Yılmaz, 2015). Tablo 1’de Türkiye’de okul öncesi dönemde üstün potansiyelli çocukların tanılanmasında kullanılan araçlara yer verilmiştir.

Tablo 1

*Türkiye’de Okul Öncesi Dönemde Üstün Potansiyelli Çocukların Belirlenmesinde Kullanılan Ölçme Araçları**

Yöntem/Araç Adı	Kaynak
Aile ve Öğretmen Gözlem Formları	Alemdar, 2009; Suveren, 2006; Dağlıoğlu & Suveren, 2013
Uzman Görüşü	
Çoklu Zekâ Formu	
Üstün Yetenekli Puanlama Ölçekleri	Alma, 2015; Karadağ, 2015
Raven Renkli Matrisler Testi	Bildiren & Korkmaz, 2014
Temel Kabiliyetler Testi 5-7	Dağlıoğlu, 2002; Dağlıoğlu & Suveren, 2013
Yetenek Belirleme Testi	
Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi	Dereli, 2019
Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği	
Üstün Yetenekli Çocuk Aday Ölçeği	
Bilişsel Değerlendirme Sistemi	Ergin, 2003
Kaufman Kısa Zekâ Testi	Güçyeter, 2016
Wechsler Sözel Olmayan Yetenekler Testi	Güçyeter, 2016
Erken Matematik Yeteneği Testi- 2	Güven, 1997
Erken Matematik Yeteneği Testi- 3	Erdoğan & Baran 2006
Sezgisel Düşünme Testi	Güven, 2001
Raven İlerleyen Matrisler Testi Artı Sürümü	Kurt, 2008
Woodcock- Johnson Bilişsel Yetenek Testleri- R Sözcük Dağarcığı Testi	Kurtaran, 1998
Denver II Gelişimsel Tarama Testi	Saranlı, 2017b
Peabody Resim- Kelime Testi	
Akran Sosyometriği	
Standford- Binet Zekâ Testi	
Goodenough-Harris Bir Adam Çiz Testi	Suveren, 2006
Anadolu- Sak Zekâ Ölçeği	Sak, 2015

*Sıralama kaynakların alfabetik sırasına göre yapılmıştır.

Türkiye’de okul öncesi dönemde üstün potansiyelli çocukların belirlenmesinde kullanılan araç ve yöntemlere bakıldığında standardize edilmemiş aile ve öğretmen formları ve standardize edilmiş yerli ve yabancı testlere rastlamak mümkündür. Ayrıca uzman görüşünün ve aday çocuk gösterme gibi alternatif yöntemlerin standardize edilmiş testlerle birlikte kullanıldığı çalışmalar bulunmaktadır.

Özetle, bu kısma kadar okul öncesinde üstün potansiyelli çocukların erken gelişimsel özellikleri ve bu konuda dikkat edilmesi gereken noktalar ile tanılanmalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu kısımdan sonra bu çalışmada üstün potansiyel kavramı ile ilgili temel alınan Üçlü Halka Üstün Yetenek Kuramı ve Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramına ilişkin bilgiler ilgili başlıklar altında verilecektir.

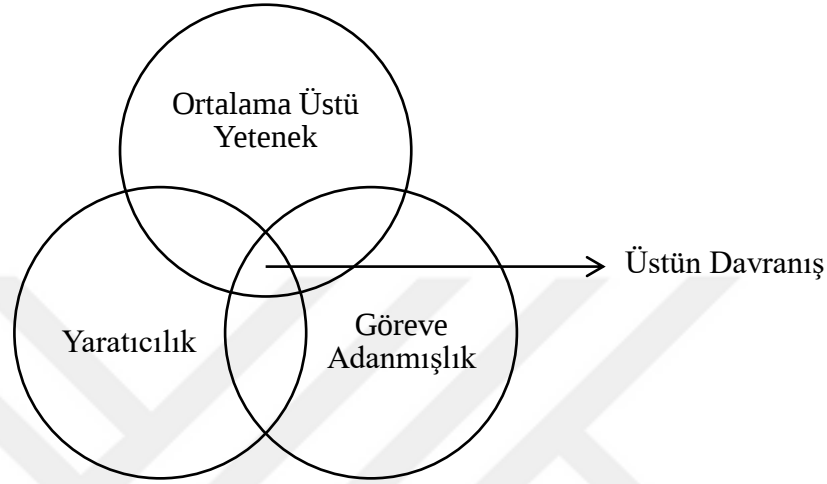
Renzulli’nin Üçlü Halka Üstün Yetenek Kuramı

Renzulli’nin Üçlü Halka Üstün Yetenek Kuramına göre üstün davranışlar yaratıcılık, ortalamanın üstünde genel ve/veya özel yetenek ve göreve adanmışlık (motiasyon) gibi özelliklerin kesiştiği performans alanlarında görülür (1978). Bu özellikler her bir halkayı temsil eder (Şekil 1). Renzulli’ye göre üç özellik her insanda görülür ve geliştirilebilir düzeydedir. Ayrıca üstün davranışlar, belirli insanlarda, belirli zamanlarda ve belirli koşullarda bulunur (1999). Bu sebeple, ancak ortalama üstü yetenek, yaratıcılık ve motivasyona belirli bir eşik değerinde sahip olan bireyler üstün yetenekli birey olarak adlandırılır.

Ortalama üstü yetenek, genel ve özel olarak ikiye ayrılır. Genel yetenekler soyut düşünebilme, sözel ve sayısal muhakeme, uzamsal ilişkiler ve bilgilerin hızlı ve seçici olarak hatırlanmasını (hafıza) kapsar. Özel yetenek ise resim, müzik, dans, tiyatro, matematik, fen, biyoloji gibi mesleki alanlarda gözlemlenebilen yetenekleri kapsar (Renzulli, 2012).

Yaratıcılık, gelenekselin dışında akıcı, esnek ve özgün düşünceler ve fikirler oluşturmayı ve bunları bir problemin çözümünde kullanabilmeyi içerir. Ayrıca yaratıcılık, kalıpların dışında düşünmeyi, yenilik aramayı ve meraklı olmayı ifade eder (Renzulli, 2012). Üçlü Halka Üstün Yetenek Kuramındaki yaratıcılık tanımı, yaratıcılığın çok sınırlı sayıda kişinin sahip olduğu ender rastlanan bir yetenek değil aksine bütün insanların sahip olabileceği geliştirilip beslenebilen bir beceri olarak kabul edildiği düşüncesine paraleldir (Piirto, 2013; Renzulli, 2012).

Göreve adanmışlık, kişideki görev üstlenme isteği, pozitif enerji ve bunun sürdürülebilirliğini ifade eder. Özel bir problem ile baş edebilmek için gerekli olan enerji ve işi bitirme isteği olarak da tanımlanabilir. Önemli eserler sunmuş kişilerin en önemli özelliklerinden biri ilgilendikleri alana yoğun ve sürdürülebilir şekilde odaklanmalarıdır. (Renzulli, 2012).



Şekil 3. Üçlü Halka Üstün Yetenek Kuramı

Kaynak. Renzulli, 2012, 152

Kuramda yetenek olağanüstü bir yeteneği ifade etmemektedir çünkü gerçekte bilim ve sanat alanında önemli başarılar elde etmiş kişilerin tamamı olağanüstü bir yeteneğe sahip değildir (Renzulli, 2005; Sak, 2010). Ortalama üstü yetenek ile büyük başarıların elde edilebileceği savunulur. Ancak, önemli olan ortalama üstü yeteneğin, yaratıcılık ve motivasyon ile kesişmesidir. Herhangi bir alanda gerçek bir başarının sağlanması için kişinin üç özelliği gösterebilmesi gereklidir. Kurama göre bireyin yaşlıtlarının %85'inden ve üç özellikten en az birinde %98 daha başarılı olması onu üstün yetenekli yapar. Bilim ve sanat dünyasında önemli çalışmaları bulunan insanların akademik başarıları incelendiğinde üstün akademik başarılarla sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Başarılı insanların okul yıllarındaki akademik başarıları ilk %1-2'lik dilimde değil %20'lik dilimde olduğu ifade edilmiştir. Üçlü Halka Üstün Yetenek Kuramının temeli bu kişilerin akademik başarılarının olağanüstü olmamasına rağmen göreve adanmışlıkları ve yaratıcı düşünme kapasitelerinin çok yüksek olduğu belirten bulgulara dayanmaktadır (Sak, 2010). Ayrıca, toplumun %2-3'ünün üstün yetenekli olduğu yönündeki yaygın görüşün aksine Üçlü Halka Üstün Yetenek Kuramına göre ortalama

üstü yetenek halkasında %15-20'lik dilimde bulunan bireyler üstün yetenekli üstün potansiyelli olarak görülmektedirler (Renzulli, 1976; 1982; 2005). Özetle, halkaları oluşturan her bir özellik üstün yetenekli, tipik gelişim ve geriden gelişim gösteren bütün bireylerde bulunur ve geliştirilebilir. Fakat üstün yetenekli bireyleri üstün yetenekli yapan, bu özelliklerin üçüne de sahip olmaları ve onları belirli bir yetenek alanında ortaya çıkarmaları ve sürdürmeleridir.

Gagne'nin Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı

Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı, üstün zekâyı ve üstün yeteneği birbirinden ayıran ve yeteneğin gelişim sürecine odaklanan bir kuramdır (Gagne, 2013). Gagne (1985) üstün zekâ (gifted) ile üstün yeteneği (talented) birbirinden farklı olarak tanımlamıştır. Öğrenme ve uygulama, katalizörler ve şans boyutları ise üstün zekânın üstün potansiyele dönüşmesi için gerekli olan ve kuramın temelini oluşturan diğer boyutlardır (Gagne, 2007).

Gagne'ye göre *üstün zekâ* doğuştan gelen olağanüstü zihinsel kapasiteyi ifade eder ve üstün yeteneğin ham maddesi olarak kabul edilir (Gagne, 2001). Doğal yetenekler olarak da ifade edilen üstün zekâ, zihinsel ve fiziksel olarak ikiye ayrılmıştır. Matematiksel işlemleri anlama ve uygulama, okuma-yazma, yabancı dil becerileri, sanatsal ve bilimsel ürünler ortaya koyma mental alanın; spor, müzik ve sosyal beceriler ise fiziksel alanın kapsamını oluşturur. Bu kuramda, iki temel alandan oluşan üstün zekâ ile hızlı ve kolay öğrenme arasında güçlü bir bağdan söz edilmektedir (Gagne, 2007). Üstün zekâ, çocukluk yıllarında çevresel faktörlerin ve sistematik öğrenmenin sınırlı olması nedeniyle, küçük çocuklarda yetişkinlere göre daha hızlı ve doğrudan gözlemlenebilir. Fakat ileri çocukluk ve yetişkinlik döneminde ise, üstün zekâ yeni becerilerin hızlı ve kolay öğrenilmesi şeklinde gözlemlenebilir.

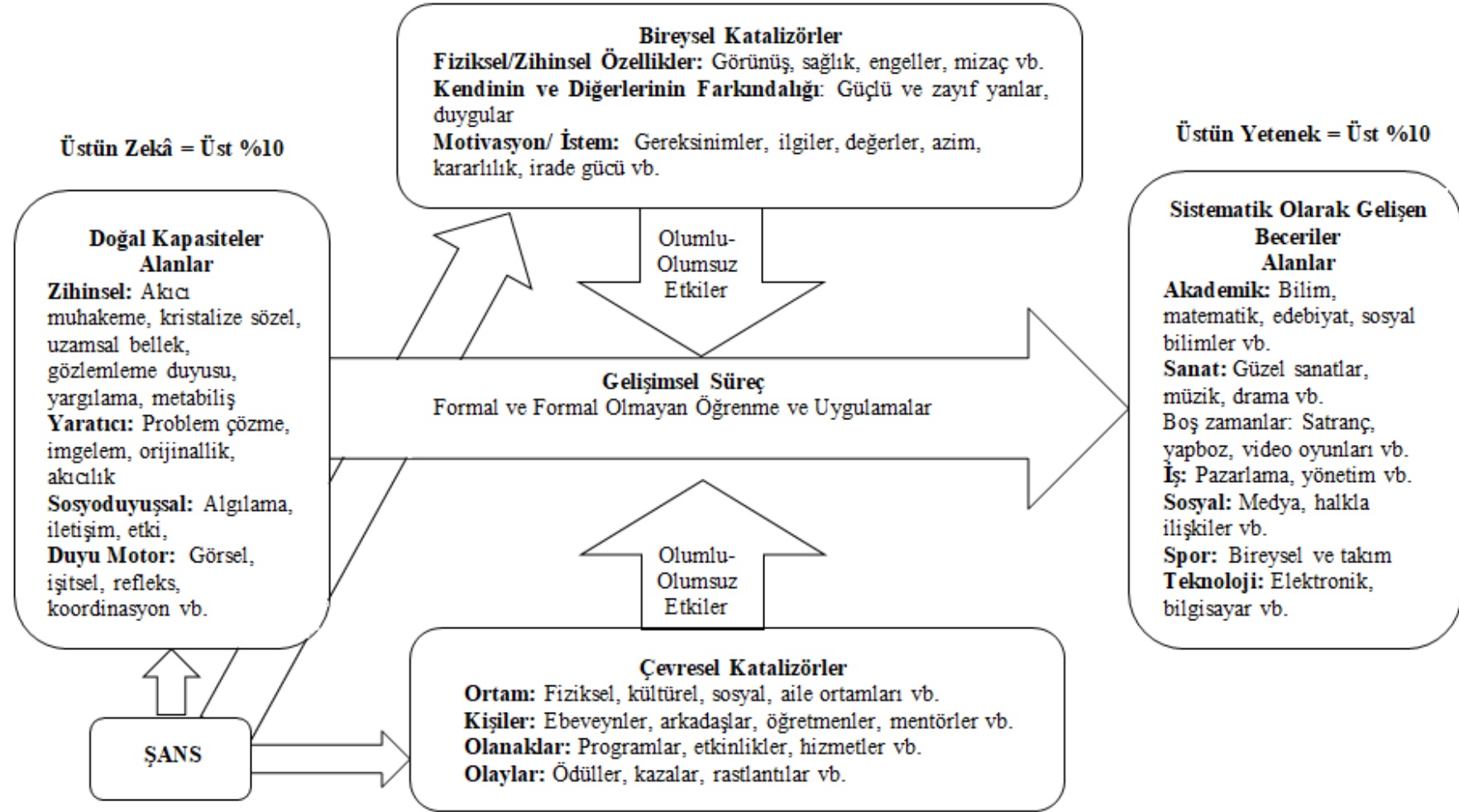
Üstün yeteneklilikte ise doğuştan getirilen yeteneğin eğitim ve deneyimlerle geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır (Gagne, 2001). Kısaca üstün yetenek üstün zekânın eğitimle olgunlaşmış halidir. Başka bir deyişle birey, performansını ortaya çıkaracak bir eğitim almamışsa ve yeteneğini sergileyemiyor ya da ortaya bir ürün çıkaramıyorsa bu birey üstün davranışlar sergileyemiyordur (Gagne, 2004). Bu durumda böyle bir birey gözden kaçırılıyor demektir. Gagne'ye göre üstün zekâlı veya üstün yetenekli bireyler akranlarından oluşan bir grupta, grubun en üst %10'luk kısmında yer alırlar. Fakat, üstün

yetenekli bireyler aynı zamanda üstün zekâlılık gösterirken her üstün zekâlı da üstün yetenekli değildir (Gagne, 2007).

Üstün zekânın, üstün yeteneğe dönüşmesi için birey sistematik bir *öğrenme ve uygulamaya* maruz kalmalıdır (Gagne, 2001). Öğrenme ve uygulama, okul, kurs, atölye gibi kurumlarda formal şekilde olabileceği gibi bireyin kendi kendini eğitmesi ya da yaşam içerisindeki planlanmamış öğrenmelerle informal şekilde de olabilir (Gagne, 2007). Üstün zekânın üstün yeteneğe dönüşebilmesi için gerekli olan öğrenme ve uygulama her iki şekilde sistematik, etkili, nitelikli ve yeterli uzunlukta olmalıdır. Öğrenme ve uygulama geç başladığında üstün yeteneğin de ortaya çıkması gecikebilir (Gagne, 2004).

Kimyasal tepkimelerde tepkimenin hızını arttıran ya da yavaşlatan etken madde olan *katalizörler*, Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramında da benzer etkiye sahiptir (Gagne, 2001). Kuramda bireysel ve çevresel olarak ikiye ayrılan katalizörler yeteneğin gelişim sürecini olumlu-olumsuz ve hızlı-yavaş şekilde etkileyebilir. Yetenek gelişim sürecinde bireyin sağlığı, engeli, motivasyonu, kişilik özellikleri gibi fiziksel ve psikolojik etmenler bireysel katalizörlerdir. Çevresel katalizörler ise yaşanılan coğrafi bölge, sosyal yapı, aile-arkadaş ortamı, sosyoekonomik durum gibi etmenlerdir (Gagne, 2007). Birey üstün zekâlı olsa bile düşük motivasyon, niteliksiz eğitim ya da düşük sosyoekonomik durum yetenek gelişim sürecini olumsuz etkileyebilir (Gagne, 2013).

Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramından *şans*, diğer değişkenleri etkileyen en genel boyut olarak görülmektedir (Gagne, 2001). Üstün zekâlı bir ebeveynin çocuğu olmak şansın üstün zekâyâ etkisine, iyi bir okulda ve öğretmen ile eğitime devam etmek şansın çevresel katalizör üzerinde etkisine, sağlıklı ve yüksek motivasyonlu bir birey olma şansın bireysel katalizör üzerindeki etkisine örnek verilebilir. Şans boyutu bireyin elinde olmayan bir değişken olarak görünse bile kısmen değiştirilebilir. Örneğin, ebeveynler üstün zekâlı çocukları için uygun eğitim olanakları sunarsa çevresel katalizör üzerinde olumlu şans etkisi yaratabilirler (Gagne, 2007). Özetle, Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı üstün zekâ (potansiyel) ve üstün yetenek (başarı) kavramlarının farklılığı üzerine oluşturulmuştur. Potansiyelin başarıya dönüşmesinde sistematik öğrenme ve uygulamalar, bireysel ve çevresel katalizörler ve şans önemli rol oynamaktadır.



Şekil 4. Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı

Kaynak. Gagne, 2007, 95

Okul Öncesinde Üstün Potansiyelli Çocuklarda Öğrenme Ortamlarının Önemi

İlgili başlıklarda okul öncesinde üstün potansiyelli çocukların özelliklerinden, tanılanma süreçlerinden ve üstün potansiyel ile ilgili kuramlardan detaylı olarak bahsedilmiş olmasına rağmen kısaca okul öncesinde üstün potansiyelli çocukların gelişim basamaklarını yaşitlarına göre daha erken ve hızlı tamamladıkları belirtilmektedir (Dağlıoğlu, 2015; Davis, Rimm ve Siegle, 2013). Ülkemizde ve yurt dışında öğrenme ortamları ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında çocukların düşünceleri, öğrenmeleri ve davranışları üzerindeki etkilerinin önemli olduğu görülmektedir. Durum böyleyken öğrenme ortamlarının üstün potansiyelli çocukların davranışları ve öğrenmeleri üzerine etkisinin de en az tipik gelişim gösteren çocuklarındaki kadar önemli olduğu bilinmektedir (Gagne, 2007).

Üstün potansiyelli çocukların potansiyellerine bağlı olarak çevreden gelen uyarıcılara farklı yoğunluklarda fiziksel, duysal, bilişsel ve duygusal duyarlılıklar gösterdikleri vurgulanmıştır (Clark, 2002). Örneğin; bazı üstün potansiyelli çocuklar fiziksel duyarlılıklarını hızlı ve sıklıkla hareket etme, uzun süre hareket halinde olma gibi farklı şekillerde göstermektedirler. Güzel olana ilgi gösterme, zengin hayal dünyası, konfora düşkün olma durumları ise duyarlılıkla ilgili duyarlılıkla açıklanmaktadır. Çoğu üstün potansiyelli çocukta zihinsel duyarlılık sembolik düşünme, çok soru sorma, keşif merakı, gözlem, analiz ve sentez gücü olarak ortaya çıkmaktadır. Duygusal duyarlılık ise başkalarının sorunları ile ilgilenme, kaygı duyma, şefkat ve sorumluluk hissetme biçimleriyle görülmektedir. Üstün potansiyelli çocukların bu özelliklerinden dolayı eğitim süreçlerinin ve öğrenme ortamlarının farklılaşabileceği savunulmaktadır (Dabrowski, 1967). Bu yüzden üstün potansiyelli çocukların bu alanlardaki duyarlılıklarının potansiyellerine uygun bir biçimde karşılanması çocukların gelişimlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu rolü üstlenen üstün potansiyelli çocukların öğretmenlerinin ve ailelerinin öğrenme ortamları sunarken bu duyarlılıklarını göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Özçelik, 2017). Geniş bilgi birikimi ve çeşitli ilgi alanlarına sahip olan üstün potansiyelli çocukların ilgilendiği alanı seçme ve bu alanlarda derinleşebilme ihtiyaçlarının giderilmesi için zengin öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir (Van Tassel-Baska, 1989). Diğer taraftan üstün potansiyelli çocuklar eş zamanlı olmayan gelişim gösterebilirler (Koshy, 2002). Başka bir deyişle, üstün potansiyelli çocuklar genellikle bilişsel gelişim açısından akranlarından ileride,

fiziksel veya sosyal-duygusal gelişim açısından akranları ile benzer ya da akranlarından geride gelişim özellikleri sergileyebilirler (NAGC, 2020b; Saranlı, 2017b). Bu sebeple üstün potansiyelli ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli seviyelerde becerilerinin gelişmesine yardımcı olacak öğrenme ortamları sunulması önemli görülmektedir (Renzulli, 2010; Sak, 2005).

Sonuç olarak, üstün potansiyelli çocuklar belirli alanlarda duyarlılık ve eş zamanlı olmayan gelişim özellikleri göstermektedirler. Bu gelişim özellikleri doğrultusunda hazırlanan öğrenme ortamları üstün potansiyelli çocukların potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri açısından önemli bir yere sahiptir. Üstün potansiyelli çocukların gelişimsel özellikleri, tanılanma süreçleri, üstün potansiyel ile ilgili kuramlara ve üstün potansiyelli çocukların öğrenme ortamlarına ilişkin detaylı bilgiler ilgili başlıklar altında verilecektir.

Okul Öncesinde Dönemde Üstün Potansiyelli Çocukların Öğrenme Ortamları

Bu kısma kadar öğrenme ortamlarının özellikleri ve önemine, öğrenme ortamları ile ilgili yaklaşım ve kuramlara, üstün potansiyelli çocukların gelişim özelliklerine, tanılanma süreçlerine ve üstün potansiyeli açıklayan çeşitli kuramlara yer verilmiştir. Alın yazındaki bilgiler ışığında öğrenme ortamlarının çocuklar üzerindeki etkilerinin önemli olduğu bilinmektedir. Üstün potansiyelli çocuklar bazı gelişim basamaklarını yaşitlarına göre daha hızlı atlamakta bazı gelişim özelliklerini ise yaşitlarıyla aynı olgunlukta ya da geride sergileyebilmektedirler (Goerss, 2012). Üstün potansiyeli açıklayan kuramlara bakıldığında ise çocuğun kalıtımla getirdiği özellikleri ile beraber fiziksel ve sosyal çevrenin bu özelliklere katkılarının önemli olduğu vurgulanmıştır (Gagne, 2001). Sonuç olarak, öğrenme ortamlarının üstün potansiyelli çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi var olan potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri açısından önemli bir yere sahiptir.

Üstün potansiyelli çocukları, ailelerini, öğretmenlerini ve uzmanları eğitimsel, hukuksal, kamusal açıdan desteklemek amacıyla kurulmuş bir birlik olan Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Birliği üstün potansiyelli çocukların eğitimleri için çeşitli standartlar belirlemiştir (NAGC, 2021). Bu sebeple ilgili birlik tarafından, teori, araştırma ve uygulamalarla geliştirilmiş öğrenme ve gelişim, değerlendirme, müfredat ve öğretim, öğrenme ortamları, programlama ve mesleki öğrenme olmak üzere altı standart belirlenmiştir.

Öğrenme ortamlarına ilişkin standartta, öğrenme ortamları öğrencilerin belirli kazanımları sağlamaları için öğrenme sevgisi, kişisel, sosyal, kültür ve iletişim ile ilgili becerilerini destekleyen ortamlar olarak tanımlanmıştır. Buna göre eğitimciler, farklı öğrenciler arasında güven, destek ve işbirliğine dayalı eylemler oluşturan ortamlar oluşturmalıdır. Bu ortam çocukların potansiyellerini en üst derecede kullanabilecekleri anlamlı ve zorlayıcı etkinlikler sunmalıdır. Eğitimciler, okulda ve toplumda başarı için gerekli olan kişisel, psikososyal, sosyal ve duygusal becerileri sağlamalı ve sonunda bir değerlendirme yapmalıdır. Eğitimciler çocukların kendilerini yaratıcı bir şekilde ifade edebilmeleri için çeşitli dijital medya araç ve gereçleri sunmalıdır. Eğitimciler, kişisel ve sosyal sorunları ele almak için güvenli ve sıcak bir ortam oluşturup ve öğrencilere öğrenme ortamlarını şekillendirmede söz hakkı vermelidir. Öğrenme ortamları ile ilgili olan bu standartta çocuğun katılım hakkı açısından bakıldığında Hart (1992) ve Shier (2001)'in çocukların karar verme konusunda gücü ve sorumluluğu paylaşımları olarak ifade ettikleri çocuğun katılımının en üst seviyede olduğu katılım seviyesi görülmektedir.

Okul öncesi dönemde, üstün potansiyel başlangıçta göreceli olarak bireysel bir davranış olarak belirir. Scarr ve McCartney'e (1983) göre, bireyler arası zekâ farklılıkları da dâhil olmak üzere miras alınan potansiyeller, sosyal çevre tarafından sunulan veya sunulan bilgi uyaranlarının bireysel seçimi ve katılımı ile ilgili olabilir. Bu açıdan bakıldığında çocuğun potansiyeli, davranışları ile ebeveyn yetiştirme uygulamaları arasındaki karşılıklı bir etki ile gelişeceğinden sosyal bir öğrenme ortamı üstün potansiyelli çocuklar için oldukça önemlidir (Ziegler ve Heller, 2001). Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Birliği'nin tanımladığı ve araştırma temelli uygulamalar sunduğu öğrenme ortamları standartları daha çok sosyal bağlamda zengin bir ortam özelliği tanımlamaktadır. Üstün potansiyelin çocukların bilişsel, psikososyal ve sosyal duygusal gelişimleri üzerine etkilerinden yola çıkarak, üstün potansiyelli çocukların potansiyellerini en üst seviyede ortaya çıkarmaları için teşvik edici ortamların sağlanmasının gerekli olduğu bilinmektedir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında, aslında sosyal ve fiziksel açıdan zengin bir çevrenin çok önemli görüldüğü Reggio Emilia yaklaşımına üstün potansiyelli çocukların gelişimleri açısından tekrar bakılmalıdır. Malaguzzi, tüm çocukları yeterlilik ve potansiyel armağanına sahip olarak görmektedir. (Edwards, 2012; Malaguzzi, 1994). Barbour ve Shaklee (1998) üstün yetenekli çocukların eğitiminin çocuk odaklı ve çocuk gelişimi temelli olması nedeniyle Reggio Emilia yaklaşımı ile uyumlu olduğunu göz

önünde bulundurarak her iki pedagojinin de en iyi yönlerinden oluşan bir köprü önermişlerdir.

Reggio Emilia yaklaşımı ile üstün potansiyelli çocukların okullarının Üstün Yetenekli Çocuklar Birliğinin tanımladığı standartlar açısından karşılaştırıldığı çalışmada genel olarak Reggio Emilia okullarının standartları kapsadığı vurgulanmıştır (Brazzolotto, Phelps ve Miller, 2020). Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenler, çocukların çevrelerindeki dünyayla kültürel anlayış ve ilişkiler geliştirdikleri bir yer olarak gördükleri fiziksel alanı düzenlemektedirler. Öğretmen, her türden çocukların ilgi ve yeteneklerini beslemek için çok çeşitli materyalleri "100 dil" olarak seçmede önemli bir rol oynar (Robson ve Mastrangelo, 2017). Öğretmenler, her çocuğun tercih ettiği dili keşfetmesi ve kullanması için çeşitli materyaller ve kavramsal uyaranlar sağlamak için araştırmacılar olarak birincil bir rol oynarlar. Bu sayede çocuklar yeteneklerini geliştirirler. Reggio Emilia okullarındaki sınıf tasarımı, çocuklar için sıcak ve şeffaf bir eğitim ortamı yaratır. Bu yaklaşımda öğrenme ortamı, bahçeye açılan sınıfların, bir sanat atölyesini, bir çocuk mutfağını, bilim için ayrılmış alanı, sınıfın ışıklı masasını, toplanma alanını (piazza/mezdan) ve iyi donanımlı kütüphaneyi içerebilir. Bunların tümü, çocuğun keşif arzusunu teşvik etmek için tasarlanmıştır (Gandini, 2012d). Sınıf tasarımının fark yarattığı ve aydınlatmanın, dağınıklığın, doğal malzemelerin ve fiziksel düzenin öğrenmeyi etkilediği bilinmektedir (Hertzog 2007; Doxey, Waliczek, and Zajicek, 2009). Dokümantasyon, Reggio Emilia yaklaşımının bir prensibi olan "üçüncü öğretmen olarak çevre" de önemli bir rol oynar. Reggio Emilia okulları, proje çalışmasına katılan çocukların fotoğraflarının bulunduğu dokümantasyon panolarıyla doludur. Çoğunlukla çocuklardan alıntılar ve çocuklar arasındaki sözlü sohbetleri içerir; bu da ortamları son derece kişiselleştirir ve çocukların fikirlerini yeniden gözden geçirmelerine izin verir.

Gözlem iki eğitim yaklaşımında da oldukça önemli bir yere sahiptir. Reggio Emilia okullarında öğretmenler, öğretme ve öğrenme süreci boyunca çocukları yakından gözlemledikçe, çocukların öğrenme stillerini ve tercihlerini anlamak için ilerlemeyi değerlendirip belgelerler (Kang, 2007). Öğretmen, sonuçlar çıkarırken, yaratıcı düşünürken, bağlantılar kurarken ve ürünler üretirken çocukların öğrenmesini sorgular, dinler ve belgeler. Üstün potansiyelli çocukların eğitimi için önerilen temel uygulamalara bakıldığında gözlem önemli bir yere sahiptir. Çünkü çocukların ihtiyaçlarını ve tercihlerini anlamak için öğretmenin gözlem yapması gerekmektedir. Üstün potansiyelli çocuklar için sunulan müfredatı öğretmenin çocuğun ihtiyaçları etrafında yeniden gözden geçirmesi gerekmektedir. Bu sayede öğrenmenin organik temelli, çocuk merkezli

gerçekleşmesine izin verilmiş olur. Çocuk, yaratıcı süreçle uğraşırken kullanılan araçlar ve beceriler hakkında düşünme deneyimi yaşar. Bununla birlikte, üstün potansiyelli çocukların okullarında öğretmenler, çocukların potansiyelini desteklemek için farklılaştırılmış öğretim planlar ve üstün potansiyeli tanımak için değerlendirmeyi kullanır. (Olszewski-Kubilius, Subotnik ve Worrell, 2018). Öğrencinin güçlü yönlerine odaklanır ve öğrencilerin ilgilerini çekmek için zorlu aktiviteler sunar (Treffinger, Young, Nassab, Selby ve Wittig, 2008). Ayrıca öğretmen, öğretim hızını öğrenci yeteneğine göre uyarlar ve müfredatı hızlandırmak ve zenginleştirmek için özel stratejiler uygular (Little, 2018). Sonuç olarak, Reggio Emilia yaklaşımının üstün potansiyelli çocukların eğitimi için gerekli olan standartları kapsadığı görülmektedir.

Okul öncesi dönemde çocukların öğrenme ortamlarını kullanım durumları ile ilgili çalışmalar geniş ölçüde yapılırken bu yaş aralığındaki üstün potansiyelli çocukların öğrenme ortamlarını kullanım durumları ile ilgili çalışmalara daha az rastlanmaktadır (Chamberlin, Buchanan ve Vercimak, 2007). Bildiren, Gür, Sağkal ve Özdemir (2020), okul öncesi öğretmenlerinin üstün potansiyelli çocukların tanınması ve eğitimlerine ilişkin algılarını inceledikleri çalışmada 40 okul öncesi öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır. Öğretmenler, üstün potansiyelli çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için sınıf ortamında çeşitli düzenlemelerin yapılması gerektiğine ilişkin görüşler belirtmişlerdir. Öncelikle çocukların araştırmalarla keşifler yapabileceği zengin, hayal gücünü elverişli materyallerin sınıf ortamında kolay ulaşabilecekleri şekilde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Okul öncesi öğrenme ortamlarında zaten bulunan merkezlerin üstün potansiyelli çocuklar için de gerekli olduğunu dile getirmişlerdir. Bu merkezlerde çocukların hayal güçlerini geliştirecek değişik materyallerin olması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenler sınıf mevcutlarının kalabalık olması sebebiyle programı zor uyguladıklarını dile getirirken üstün potansiyelli çocuklar için eğitim programının uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu üstün potansiyelli çocukların öğrenme ortamlarına ilişkin düzenlemelerden bahsederken atölyelerin olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Üstün potansiyelli çocukların sınıflarda ne tür oyunlar oynadıklarını inceleyen çok az çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda ise çoğunlukla üstün potansiyelli çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocukların oyunları karşılaştırılmıştır. Bazı araştırmalara göre okul öncesinde üstün potansiyelli çocuklar tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha çok sosyal oyunlar oynarken bazı araştırmalara göre bu çocuklar daha çok bilişsel oyunlar oynamaktadırlar (Lupkowski, 1989; Barnett ve Fiscella, 1985). Wilson (2015) ise, üstün

potansiyelli çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocukların bilişsel ve sosyal oyun türlerini birlikte incelemiştir. Tipik gelişim gösteren çocuklar en çok sırasıyla işlevsel, dramatik ve yapı- inşa oyunlarını tercih ederken; üstün potansiyelli çocuklar en çok dramatik, işlevsel ve yapı- inşa oyunlarını tercih etmektedirler. Sosyal oyun türlerine bakıldığında tipik gelişim gösteren çocuklarla üstün potansiyelli çocukların oyun türlerinde farklılık görülmeyip sırasıyla en çok paralel, tek başına, ortaklaşa ve işbirlikçi oyunlar oynadıkları belirlenmiştir. Aynı çalışmada üstün potansiyelli çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların en çok dramatik oyun, sanat, masa oyunları ve blok merkezlerinde vakit geçirmekten hoşlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak yapılan çalışmalara bakıldığında tipik gelişim gösteren çocuklarla üstün potansiyelli çocukların oyun ve öğrenme merkezleri tercihlerinde küçük farklılıklar bulunmaktadır.

Özetle, çocukların gelişimlerinde çevrenin büyük bir etkisinin olduğuna inanan Reggio Emilia yaklaşımında üstün potansiyelli çocuklar için belirlenmiş eğitim ve gelişim standartlarının tamamına yakınının karşılandığı bilinmektedir. Alanyazına bakıldığında da okul öncesinde üstün potansiyelli çocukların öğrenme ortamlarına ilişkin ihtiyaçlarının tipik gelişim gösteren çocukların ihtiyaçları ile benzerlik gösterdiği görülmüştür. Ayrıca üstün potansiyelli çocukların öğrenme merkezi tercihleri ve öğrenme merkezlerini kullanım durumları, tipik gelişim gösteren akranlarının merkezleri tercih ve kullanım durumları ile benzerlikler göstermektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi alt başlıkları ile çalışmanın yöntemi hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, verileri görüşme, fotoğraf çekimi, çizim yapma ve gözlem yolu ile toplanan ve durum çalışmasının bir türü olan içsel durum çalışmasıdır. Durum çalışması McMillan'a göre bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin detaylı incelendiği nitel bir araştırma modelidir (Akt. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). İçsel durum çalışması ise bir durumu aydınlatmak için özelliklerinin derinlemesine betimlendiği, tek durumlu bir desendir (Stake, 1995; Akt. Johnson ve Christensen, 2014). Bu çalışmada, okul öncesinde üstün potansiyelli çocukların öğrenme ortamlarını kullanım durumları ile ilgili derinlemesine bilgilerin toplanması amaçlandığından durum çalışmasının içsel durum alt modeli kullanılmıştır.

Mozaik Yaklaşımı

Bu çalışmanın verilerinin toplanmasında Clark ve Moss tarafından geliştirilen Mozaik yaklaşımı benimsenmiştir (Clark, 2010). Mozaik yaklaşımı 1999 yılında Londra Anaokulunda, küçük çocukları dinleme ve bakış açılarına cevap vermek için geliştirilmiş bir yaklaşımdır (Clark ve Moss, 2011). Bu yaklaşım, geleneksel gözlem ve görüşme metodolojisini çizim yapma, kamera kullanımı, çocuklara yönelik tur düzenleme ve harita kullanımı ile birleştiren çok yöntemli bir çerçevedir (Clark, 2001). Her bir yöntem mozaığın bir parçasıdır. Başka bir deyişle Mozaik yaklaşımı, katılımcıların güçlü yönlerine dikkat çekmeyi, deneyim hakkında düşünmeyi kolaylaştırmayı ve bu fikirleri başkalarıyla paylaşmak için ifade edici dilden yararlanmayı amaçlayan bir araştırma çerçevesidir. yaklaşımın isminin mozaik olmasının sebebi birden fazla veri toplama biçimini kullanarak bir bireyin veya grubun imajını inşa etmesidir. Mozaik yaklaşımda gözlem ve görüşmelere ek olarak, çocukların aktif oldukları kamera kullanımı, turlar,

kitap ve harita yapımı gibi yöntemler kullanılmaktadır. Böylelikle araştırma materyalinin toplanması ve tartışılmasında çocukların aktif bir rol oynadıkları bir alan oluşturulmaktadır (Clark, 2005; Clark, 2010). Bu çalışmada Mozaik yaklaşımının parçaları olan görüşme, fotoğraf çekimi, çizim yapma ve gözlem kullanılmıştır:

Görüşme. Mozaik yaklaşımının geleneksel veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme, bu çalışmada yarı yapılandırılmış olarak tasarlanmıştır. Clark'a göre (2010) görüşmeler çocukların tanıdığı ve rahat olduğu yerlerde yapılmalıdır. Bu çalışmada görüşmeler çocukların kendi sınıflarında bire bir yapılmıştır. Görüşülecek çocuk sınıfı girdiğinde istediği yere oturabileceği söylenmiştir. Çoğu çocuk kendilerine ait olan sandalyede oturmayı tercih etmiştir.

Fotoğraf Çekimi. Çocukların kamera kullanımı olarak adlandırılan Mozaik parçası bu çalışma için fotoğraf çekimi olarak adlandırılmıştır. Fotoğrafların, çocuk ile iletişimin başka bir dili olduğu ve çocukların yazılı veya sözlü olmayan kelimelere ihtiyaçları olmadan seslerini duyurmanın bir başka yolu olduğu savunulmuştur (Clark, 2001). Mozaik yaklaşımında çocuklardan sınıflarında onlar için önemli olan nesnelerin ve alanların fotoğraflarının çekilmesi istenir. Daha sonra bu fotoğraflar hakkında kısa sohbet edilebilir. Bu çalışmada, görüşmeden sonra çocuktan sınıfının en sevdiği kısımlarının fotoğraflarını çekmesi istenmiştir. Fotoğraf çekiminin ardından fotoğraflar hakkında kısa bir sohbet edilmiştir. Sohbet sırasında çocuğa sınıfın hangi kısmının fotoğrafını çektiği sorulmuş ve cevapları not edilmiştir.

Çizim Yapma. Harita oluşturma olarak adlandırılan Mozaik parçasında çocukların mekân çizimleri kullanılır (Clark, 2010). Bu çalışmada görüşme ve fotoğraf çekiminden sonra çocuktan sınıfını ve kullandığı materyalleri çizmesi istenmiştir. “Şimdi senden sınıfının resmini çizmeni istiyorum. Oynamayı en çok sevdiğin yerleri çizebilirsin.” yönergesi verilmiştir. Ardından çizimler hakkında kısaca sohbet edilmiştir.

Gözlem. Mozaik yaklaşımının geleneksel veri toplama yöntemlerinden biri olan gözlem, bu çalışmada katılımcı olmayan gözlem olarak yapılmıştır. Katılımcı olmayan gözlemde, araştırmacı müdahale etmeden sadece gözlem yapar (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, aile ya da bir uzman tarafından üstün potansiyele aday gösterilen ve sonucunda Stanford- Binet Zekâ testi, aile ve uzman görüşmeleri ve sınıf içi gözlem gibi ölçme araçları ve yöntemleri kullanılarak yapılan değerlendirme sonucunda üstün potansiyelli olarak belirlenen 11 üstün potansiyelli çocuk oluşturmaktadır. Çocuklara ait demografik bilgiler Tablo 2’de verilmiştir. Çalışmanın yapıldığı sınıfta bulunan 20 üstün potansiyelli çocuğun ailelerine Aydınlatılmış Onam Formu (EK 1) öğretmen aracılığıyla gönderilmiştir. 7 aile çocuğunun çalışmaya katılmasına izin vermemiş; 2 aile de onam formunu geri göndermemiştir. Sonuç olarak, aileleri tarafından çalışmaya katılmaları izin verilen 11 çocukla çalışma verileri toplanmıştır.

Tablo 2

Çocuklara Ait Demografik Bilgiler

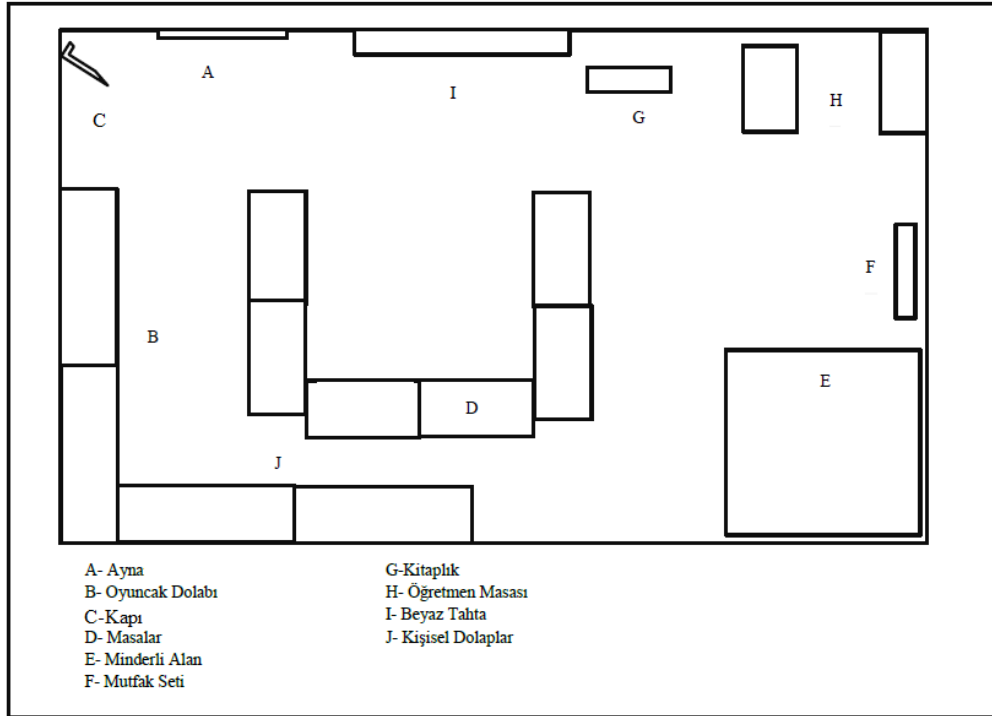
Çocuk	Cinsiyet	Doğum Ay ve Yılı	Verilerin Toplandığında Çocukların Yaşları (Aylık)*
Ç1	Erkek	Aralık 2013	72
Ç2	Erkek	Kasım 2014	61
Ç3	Erkek	Temmuz 2014	65
Ç4	Erkek	Ekim 2014	62
Ç5	Erkek	Ocak 2015	59
Ç6	Erkek	Ocak 2014	71
Ç7	Kız	Mayıs 2014	67
Ç8	Kız	Mart 2014	69
Ç9	Kız	Nisan 2014	68
Ç10	Kız	Haziran 2014	66
Ç11	Kız	Mayıs 2014	67
Toplam 11			$\bar{x}$ = 66.09

*25 Aralık 2019

Bu çocuklar tam gün eğitim aldıkları kurumda günün çoğunluğunu kendi sınıflarında geçirmektedirler. Her gün kahvaltıdan sonra ve öğle yemeğinden önce yarım saat serbest oyun oynamaktadırlar. Haftalık programda sunulan yüzme ve tekvando gibi fiziksel etkinlikler, müzik etkinlikleri ve bazı fen etkinlikleri okulun ilgili diğer alanlarında gerçekleştirilmektedir (EK 2). Bütün çocuklar sunulan bu etkinliklere aynı anda katılım göstermektedirler.

Çalışmanın Yapıldığı Sınıf Ortamı

Çalışmanın yapıldığı sınıf kurumun ilköğretim binasının giriş katında bulunmaktadır. Harita 1’de görüldüğü gibi sınıfta bulunan dolaplar duvara bitişik olarak konumlandırılmıştır. Kapının olduğu duvar tarafında bulunan dolaplar oyuncak, çocuklara ait dosyalar ve sanat malzemelerinin depolanması için kullanılmaktadır. Bitişiginde ise çocukların kişisel materyallerin depolandığı dolaplar bulunmaktadır. Masalar sınıfın ortasında konumlandırılmış ve genellikle U şeklinde kullanılmaktadır. Kişisel dolapların bulunduğu duvarın karşı duvarında ise beyaz tahta ve ayna bulunmaktadır. Beyaz tahtanın hemen önünde kapıya yakın bir ayna bulunmaktadır. Sınıfta büyük bir öğretmen masası bulunmakta ve hemen arkasında öğretmene ait bir dolap bulunmaktadır. Minderli alan sınıfın köşesinde pencelerelerin olduğu alanda konumlandırılmıştır. Öğretmen masası ve minderli alanın ortasında büyük ahşap mutfak seti oyuncakları bulunmaktadır. Ek olarak sınıfta iki pencere ve tavanda bir projeksiyon cihazı bulunmaktadır. Çalışmanın verilerinin toplandığı sınıfta öğretmen ya da çocuklar tarafından adlandırılmış Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan öğrenme merkezlerinden herhangi biri bulunmamaktadır. Bu durum görüşmeler boyunca çocukların merkez adlandırması yapmamalarından anlaşılmaktadır.



Harita 1. Çalışmanın Yapıldığı Sınıfa Ait Kroki

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılında, Aralık ve Mart ayları arasında toplanmıştır. Bu nitel çalışmanın verileri *Mozaik yaklaşımı* (Clark, 2010) esas alınarak görüşme, fotoğraf çekimi, çizim ve gözlem yolu ile toplanmıştır. Ek olarak araştırmacının alan notlarından yararlanılmıştır. İlk olarak, öğrenme ortamı hakkında çocukla yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler *Çocuk Görüşme Formu* ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Daha sonrasında çocuktan sınıfta en çok vakit geçirmeyi sevdikleri alanların fotoğraflarını bir dijital fotoğraf makinesi ile çekmesi istenmiştir. Ardından çocuktan kendi sınıf ortamının resmini çizmesi istenmiştir. Görüşme, fotoğraf çekimi ve sınıf çizimi her bir çocuk ile yüz yüze ve sınıfın boş olduğu zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Görüşme, fotoğraf çekimi ve çizim bir çocuk için yaklaşık 30 dakikada tamamlanmıştır. Görüşme, fotoğraf çekimi ve çizime ek olarak, çocukların sınıfı kullanım durumlarını belirlemek amacıyla, her bir çocuk farklı bir günde serbest oyun zamanlarında *Çocuk Gözlem Formu* kullanılarak sınıf ortamlarında gözlemlenmiştir. Her bir çocukla görüşme, fotoğraf çekimi ve çizim süreci bittikten sonra gözlemlere başlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın veri toplama araçları Çocuk Görüşme Formu, Çocuk Gözlem Formu, çocukların çektikleri fotoğraflar ve çizdikleri sınıf resimleridir. Çalışmada kullanılan Çocuk Görüşme Formu ve Çocuk Gözlem Formu, çocuk gelişimi, okul öncesi eğitimi ve ölçme-değerlendirme alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşleri alınarak oluşturulmuştur.

Çocuk Görüşme Formu. Çocuklardan sınıfları hakkında detaylı bilgi almak amacıyla birebir yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öncesinde “Seninle bugün sınıfın hakkında konuşacağız. Bu sınıfta yapmayı sevdiğin şeyler ve sınıfın sevdiğin kısımları hakkında sohbet edeceğiz.” diyerek kısaca sohbet edilmiştir. Daha sonra görüşmeye başlanılmıştır. Görüşmeler, Çocuk Görüşme Formu ve ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır (EK 2). Görüşme soruları oluşturulurken Clark’ın Mozaik yaklaşımında (2010) yaptığı çalışmalarda kullandığı görüşme yöntemi ve soruları örnek alınmıştır.

Çocuk Gözlem Formu. Çocuklar, serbest oyun saatlerinde 25-30 dakika boyunca iki kere (toplamda yaklaşık 60 dakika) Çocuk Gözlem Formu kullanılarak katılımcı olmayan gözlem yoluyla gözlemlenmiştir (EK 3). Gözlemler görüşme, fotoğraf çekimi ve çizimden sonra başka bir günde yapılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde öncelikle veri toplama araçları olarak kullanılacak olan Çocuk Görüşme Formu ile Çocuk Gözlem Formu oluşturulmuştur. Veri toplama araçları ile ilgili ayrıntılı bilgi ilgili başlık altında verilmiştir. Veri toplama amacıyla oluşturulan formların oluşturulmasından sonra bir pilot çalışma gerçekleştirilmiş ardından çalışmanın esas verilerinin toplandığı süreç başlamıştır.

Pilot Çalışma. Çalışmanın verilerinin toplanmasından önce farklı bir okulda 3 çocuk ile pilot çalışması yapılmıştır. Çocuk öncelikle sınıf ortamının fotoğraflarını çekmiştir. Sonrasında çocuktan bu fotoğraflardan yararlanarak sınıfının resmini çizmesi istenmiştir. Çizimini bitirdikten sonra çocuğa Çocuk Görüşme Formunda yer alan sorular sorulmuştur. Bu sorular aşağıdaki gibidir

1. Yapmış olduğun bu çizim ile ilgili neler söylemek istersin?
2. Bu çizimde senin için önemli olan nedir?
3. Bu çizim üzerinde arkadaşlarınla oynadığın yerleri parmağınla gösterir misin?
4. Bu çizim üzerinde tek başınayken oynadığın yerleri parmağınla gösterir misin?
5. Bu çizim üzerinde kendini yorgun hissettiğinde gittiğin yerleri parmağınla gösterir misin?

Çocuğun bu sorulara; yapmış olduğu resim üzerinde parmağı ile işaret ederek cevaplar vermesi beklenirken, çocuklar resim üzerinde değil sınıfının içinde parmağı ile göstererek cevaplar vermiştir. Ayrıca, resminde sadece oyun oynadığı materyalleri çizmiştir. Örneğin, “Bu çizimde arkadaşınla oynadığın yeri parmağınla gösterir misin?” diye sorulduğunda, resimde gösterememiş, sınıfın içinde parmağı ile işaret etmiştir. Bunun sebebi ise oynadığı materyalleri çizerken oynadığı yerlerin resmini çizmemesidir. Bunun yerine sınıfın içinde oynadığı yerleri parmağı ile göstermiştir. Yapılan görüşme ile çocuğun çiziminde daha fazla detaya yer vermesi düşünüldüğünden sürecin önce görüşme ile başlanmasının, sonra fotoğraf çekimi ve çizim ile devam etmesinin daha

uygun olacağı düşünülmüştür. Gözlem ise görüşme, fotoğraf çekimi ve çizimden sonra pilot çalışmada planlandığı gibi serbest oyun zamanında yapılmıştır.

Görüşmelerin fotoğraf çekme ve resim çizmeden önce gerçekleştirilmesi planlandığından Çocuk Görüşme Formundaki sorularda değişikliğe gidilmiştir. Görüşme formunun ilk halinde çocuğun çizimine ilişkin sorular sorulurken, yeni oluşturulan formda çocuğun sınıfına ilişkin sorular sorulmuştur. Örneğin, formun ilk halindeki “Bu çizim üzerinde arkadaşlarınla oynadığın yeri parmağınla gösterir misin?” sorusu; “Bu sınıfta arkadaşlarınla oynadığın yerleri parmağınla işaret etmeni istiyorum. Bu yerlerde arkadaşlarınla neler yaparsın?” şeklinde değiştirilmiştir. Yeni oluşturulan görüşme formunun (EK 3) iki çocuk ile tekrar pilot çalışması yapılmış ve form üzerinde herhangi ek bir değişiklik yapılmasına gerek duyulmamıştır. Gözlem formunda ise herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Kısaca verilerin toplanma sırası pilot çalışmada fotoğraf çekimi, sınıf çizimi, görüşme ve gözlem iken asıl veri toplama sırası görüşme, fotoğraf çekimi, sınıf çizimi ve gözlem şeklindedir. Verilerin Toplanması başlığında veri toplama sürecinin detaylarına yer verilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Bu durum araştırmasında, gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yazıya dökülmüş, araştırmacının Çocuk Gözlem Formu kullanarak aldığı notlar düzenlenip içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi belirli kurallara göre veriyi kodlama ve kodlarla oluşturulan kategoriler ile veriyi yorumlama sistematigi olarak tanımlanır (Büyüköztürk, Kılıç- Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Görüşme formundan elde edilen veri seti kodlanarak kategori ve temalara ulaşılmıştır. Fotoğraf çekimi ve sınıf çizimlerinde ise içerik çocuklara sorulmuş ve kodlamalar çocukların cevaplarına göre yapılmıştır. Çocukların davranışlarının inceleneceği gözlem notlarının çözümlemesinde ise Rubin’in 2001 yılında yeniden düzenlediği Oyun Gözlem Ölçeği’ndeki davranış kodlamaları dikkate alınmıştır (EK 5). Ek olarak, verilerin çözümlemesinde araştırmacının alan notlarından yararlanılmıştır.

Güvenduyulabilirlik

Nitel araştırmalarda doğası gereği istatistiksel veya ampirik hesaplamalar yapılamadığından (Brink, 1991) kesinlik belirten geçerlik ve güvenilirlik ifadesi yerine

güvenduyulabilirlik (trustworthiness) ifadesinin kullanılması önerilmektedir (Guba ve Lincoln, 1994). Güvenduyulabilirlik inandırıcılık (credibility), aktarılabilirlik (transferability), güvenilebilirlik (dependability) ve onaylanabilirlik (confirmability) ölçütleri ile sağlanmaktadır (Shenton, 2004). Bu çalışmada, iyi tanımlanmış bir araştırma yönteminin kullanılması ve önceki araştırmaların bulguları ile bu çalışmanın bulgularının karşılaştırılması ile inandırıcılık ölçütünün; çalışma grubu ile ilgili detaylı bilgiler ve sınırlılıkların belirtilmesi, veri toplama sürecinin detaylandırılması ile aktarılabilirlik ölçütünün; araştırma deseninin dikkatlice izlenmesi ile güvenilebilirlik ölçütünün ve veri çeşitlemesi ile onaylanabilirlik ölçütünün gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Bu çalışmada çocuklarla yapılan görüşmeler ses kaydına alınmış sonrasında yazıya aktarılarak veri kaybının önüne geçilmiş dolayısıyla bulguların yeniden üretilebilir olması sağlanmıştır. Mozaik yaklaşımı ibi çeşitli veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanılması ile veri çeşitlenmesi sağlanmıştır.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı, verilerin toplanması ve çözümlemesinde başlıca araç olduğundan dolayı rolü çok önemlidir. Araştırmacının araştırma konusuna ilişkin deneyimleri ve bakış açısı araştırmaya örtük bir biçimde yansıyabilmekte ve araştırmanın güvenduyulabilirliğini zedeleyebilmektedir (Merriam, 2015). Bu durumun önüne geçebilmek için araştırmacının araştırma konusu belirlendiği andan itibaren kendisine ve araştırmayı yürüttüğü bağlama ilişkin farkındalık geliştirmesi, kendisinin ve bağlamın özelliklerini açıkça tanımlayabilmesi önemlidir (Collins ve Stockton, 2018). Bu kısımda araştırmacının tez çalışmasının konusuna karar vermesinde etkili olan durumlar, deneyimler, alan bilgisi ile veri toplama sürecinde anlaşılabilir olmak ve çocuklarla etkileşimi arttırmak için izlediği yol aktarılacaktır.

Araştırmacı yüksek lisans eğitimi boyunca üstün potansiyelli çocuklar ile ilgili iki farklı TÜBİTAK projesinde proje asistanı olarak çalışmıştır. Böylelikle üstün potansiyelli çocuklar, aileleri, yaşadıkları sorunlar, avantaj ve dezavantaj durumları hakkında ilgisi artmıştır. Diğer yandan yüksek lisans yapmaya karar verdiği andan itibaren öğrenme ortamlarına ilişkin bir çalışma yapacağı kararını vermiştir. İki farklı konudaki ilgisini bu tez çalışması ile derinleştirmeye karar vermiştir. Aynı zamanda araştırmacı Davranış Bilimlerinde Araştırma ve Nitel Araştırma Teknikleri gibi iki ders alarak nitel bir çalışma yürütebilme bilgi ve deneyimine sahip olmuştur.

Ayrıca nitel araştırmalarda araştırmacı ile katılımcılar arasındaki etkileşim çok önemlidir (Merriam, 2015). Bu çalışmada, çocuklar soruları anlamadığında ya da farklı anladıklarında araştırmacı, çocuğun anlayabileceği biçimde tekrar sormuştur. Çocukların araştırmacıya güven duyup kendilerini açıkça ifade edebilmeleri için verilerin toplanmasından önce bir hafta boyunca sınıfta vakit geçirmiş, kendini tanıtmış, çocuklarla tanışma oyunları oynamıştır. Araştırmacının  yıllık öğretmenlik deneyimi sayesinde çocuklarla kısa sürede iletişim kurulmuştur.





BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde çalışmanın araştırma sorularına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Üstün Potansiyelli Çocukların Öğrenme Ortamları Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Bu kısımda okul öncesinde üstün potansiyelli çocukların öğrenme ortamları hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgulara yer verilecektir. Çocukların öğrenme ortamlarını kullanım durumlarına ilişkin bulgulara bu kısımda kısaca değinilmiş ancak gözlemlerle elde edilmiş bulgularda kullanım durumlarına ilişkin daha detaylı bilgiler verilmiştir.

Okul öncesinde üstün potansiyelli çocukların öğrenme ortamlarına ilişkin düşünceleri Öncelik, Önemlilik, Beğeni, Aktif Beraberlik, Aktif Bireysellik, Pasif Bireysellik ve Dinlenme temaları altında toplanmıştır. Her temaya ilişkin kategoriler ilgili başlıklar altında verilmiştir.

Çocukların Okula Geldiklerinde İlk Gittikleri Alanlar ve Yapılanlar

Çocuklara sınıfa girdiklerinde ilk nereye gittikleri sorulduğunda cevaplar sınıf içi alanlar ve sınıf dışı alanlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. “Sabah sınıfa geldiğinde önce nereye gidersin?” sorusunda görüldüğü üzere açıkça “sınıf” ifadesinin yer almasına rağmen bazı çocuklar “okula” geldiklerinde önce gittikleri yerlerden ve yaptıklarından bahsetmişlerdir. Sınıf içi alanlar su koyma kısmı, öğretmen masası, kişisel masalar ve kişisel dolaplar olarak belirlenmiştir. Herhangi bir belirli alan belirtmeyen çocukların cevapları sınıfın geneli olarak belirtilmiştir. “Kişisel Masalar” olarak kullanılan ifade çocukların masalardaki kişisel alanlarını ifade etmektedir. Bu ifade “benim yerim, benim masam, kendi yerim, kendi masam” gibi ifadeler kullanan çocukların cevapları için kullanılmıştır. Sınıf dışı alanlar ise lavabo, yemekhane, tuvalet, koridor ve dolap olarak belirlenmiştir. Çocukların okula geldiklerinde ilk gittikleri alanlar ve bu alanlarda yapılanlara ilişkin tema, kategoriler ve kodlar Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3

Çocukların Okula Geldiklerinde İlk Gittikleri Alanlar ve Yapılanlar

Alanlar	Tema	Kategoriler	Kodlar
Sınıf İçi	Su Depolama Alanı	Temel İhtiyaçları Giderme	Su/ Suluk Depolama
	Öğretmen Masası Kişisel Dolap	Etkinliğe Hazırlık	Ödev Teslim Etme Materyal Alma Arkadaşların Yanına Gitme
	Sınıfın Geneli Kişisel Masa	Aktif Olmak	Oyun Oynama Akademik Çalışma
Sınıf Dışı	Lavabo Yemekhane Tuvalet	Temel İhtiyaçları Giderme	Kahvaltı / Yemek Yeme Tuvalet İhtiyacı Giderme El Yıkama
	Koridor Dolap	Etkinliğe Hazırlık	Ayakkabı Değiştirme Mont Asma

Çalışmaya katılan çocuklara okula geldiklerinde ilk gittikleri alanlarda yaptıkları sorulduğunda cevapların Öncelik temasında toplandığı görülmektedir. Bu tema Temel İhtiyaç Giderme, Etkinliğe Hazırlık ve Aktif Olmak gibi üç kategoriden oluşmaktadır. Etkinliğe Başlama kategorisine ilişkin kodlara yalnızca Sınıf İçi alanlarda rastlanılmıştır. Sınıfın genelinden bahseden çocuklar oyun oynama, ders yapma amaçları ile gittiklerini belirtmişlerdir. Çocuklardan biri diğer çocuklardan farklı olarak arkadaşlarının yanına gittiğini belirtmiştir. Sınıf içi alan olarak ders yapmak, oyun oynamak, suluklarını koymak, malzeme bırakmak ve malzeme almak amacıyla belirli alanları belirten çocuklar olmuştur. Bu alanlar su koyma kısmı, öğretmen masası, masalar ve kişisel dolaplar olarak belirlenmiştir. Çocuklardan biri sınıfın bir kuralı olarak önce masaya gittiğini ve orada ders yaptığını belirtmiştir. Bazı çocuklar önce sınıf dışı alanlardan ve orada yaptıklarından sonra sınıf içi alanlardan bahsetmişlerdir. Sınıf içi alandan bahseden çocuklar gibi sınıf dışı alanlardan bahseden çocuklar da bu alanlara işlevlerine göre kullanmak üzere gittiklerini belirtmişlerdir. Sınıf dışı alan olarak lavabo, yemekhane, tuvalet, koridor gibi alanlar belirlenmiştir.

Temel İhtiyaç Giderme kategorisi Su/ Suluk Depolama, Kahvaltı / Yemek Yeme, Tuvalet İhtiyacı Giderme, El Yıkama gibi kodlardan oluşmaktadır. Bu kategoriye ilişkin çocuk cevaplarından örnekler verilmiştir:

Ç5: Aşağıya kahvaltıya gidiyorum. Sonra buraya geliyoruz. Biraz oyun oynuyoruz.

A: Nerede oynuyorsun?

Ç5: İstediginle oynayabiliyorsun. Çarşamba günleri sadece şey oynayabiliyorsun, akıl oyunu getiriyorsun.

Ç10: Çişim geldiğinde tuvalete ama arkadaşlarım yemeğe gittiğinde benim de karnım acıktığında hemen kahvaltı masasına doğru koşuyorum.

A: Kahvaltıdan sonra sınıfa geldin, sınıfta nereye gidersin?

Ç10: Masalara çünkü bazen ders yapıyoruz, bazen de oyun oynuyoruz.

A: Sabah sınıfa geldiğinde önce nereye gidiyorsun?

Ç4: Eşyalarımı yerine koyuyorum. Ayakkabılarımı değiştiriyorum. Sonra da sınıfa geliyorum. Sonra da oyun oynuyorum.

Etkinliğe Hazırlık kategorisi Ödev Teslim Etme, Materyal Alma, Arkadaşların Yanına Gitme, Ayakkabı Değiştirme ve Mont Asma gibi kodlardan oluşmaktadır. Bu kategoriye ilişkin çocuk cevaplarından örnekler verilmiştir:

Ç3: Dolaplarımın oraya giderim. Montumu çıkartırım. Asarım dolabıma. Suluğumu koyarım. Ödevim varsa ödevimi öğretmenimin masasına koyarım. Sonra sınıfta oyun oynamaya başlarım.

Ç8: Arkadaşlarımın yanına

A: Neden önce oraya gidersin.

Ç8: Çünkü onlarla eğlenirim.

A: Neler yaparsın orada?

Ç8: Hamur oynarım.

A: Nerede oynuyorsun?

Ç4: Oyuncaklarla.

A: Eşyalarını sınıfa mı koyuyorsun?

Ç4: Çantamı dolabıma koyuyorum, suluğumu şuraya koyuyorum. Ayakkabılarımı bir raf var herkesin ayakkabıları var. Oradan giyiyorum.

Aktif Olmak kategorisinde Oyun Oynama ve Akademik Çalışma kodları bulunmaktadır. Bu kategoriye ilişkin çocuk cevaplarından örnekler:

A: Sınıfa geldiğinde öce nereye gidersin?

Ç11: Sınıfa.

A: Tamam, ne tarafına gidersin sınıfın?

Ç11: Ders olursa otururum. Oyun olursa oyun oynarım.

Ç2: Sınıfa doğru gidiyoruz. Oyuncak oynuyoruz, her gün geldiğimde. Ellerimi yıkayıp kahvaltıya gidiyoruz ve çıkıp yemekhaneden ellerimizi yıkıyoruz ve ders yapıyoruz. Oyuncak oynuyoruz. Bir daha yemek yiyoruz. Öyle gidiyor işte.

Çocuklar Tarafından Önemli Olarak Belirtilen Alanlar ve Nedenleri

“Bu sınıfta senin için önemli olan yerler nerelerdir?” sorusuna çoğunlukla mobilyalar ile ilgili cevaplar gelmiştir. Kitaplık, kişisel dolaplar, masa, sandalye gibi sınıfta bulunan mobilyalardan bahsetmişlerdir. Ayrıca minderli alan ve tahtaya yakın yerler gibi alanların kendileri için önemli olduğunu bahseden çocuklar olmuştur. Bir çocuk da herhangi bir mobilya ya da belirli bir alan belirtmeden sınıf genelinin önemli olduğundan bahsetmiştir. “Kişisel Masalar” ifadesi Tablo 3’teki anlamıyla aynı anlamda kullanılmıştır. Tablo 4’te çocuklar tarafından önemli olarak belirlenen alanlar ve bu alanlarda yapılanlara ilişkin tema, kategoriler ve kodlara yer verilmiştir:

Tablo 4

Çocuklar Tarafından Önemli Olarak Belirtilen Alanlar ve Nedenleri

Alanlar	Tema	Kategoriler	Kodlar
Kitaplık Minderli Alan Sınıfın Geneli	Önemlilik	Aktif Olma	Oyun Oynama Akademik Çalışma
Kişisel Dolaplar Kişisel Masa Sandalye		Aidiyet	Fiziksel Aidiyet Sosyal Aidiyet
Tahtaya Yakın Yer Minderli Alan		Konfor	Görüş Alanı Konforu

Çalışmaya katılan çocuklara onlar için sınıflarında önemli olan alanlar sorulduğunda verdikleri cevaplar Önemlilik teması altında toplanmıştır. Bu tema Aktif Olma, Aidiyet ve Konfor gibi üç kategoriden oluşmaktadır. Kitaplık, kişisel dolaplar, kişisel masa, sandalye, minderli alan, tahtaya yakın yer çocuklar tarafından önemli görülen alanlardır. Bir çocuk ise herhangi bir alan ya da mobilya belirtmeden “sınıfım” ifadesini kullanmıştır. Çocuklara seçtikleri alanların neden önemli olduğu sorulduğunda gelen cevapların yapılan etkinlikler, oyun oynama ve aidiyet ile ilgili olduğu görülmektedir.

Aktif Olma kategorisi Oyun Oynama ve Akademik Çalışma kodlarından oluşmaktadır. Bu kategoriye ilişkin çocuk cevaplarından örnekler verilmiştir:

Ç11: Şu minderler.

A: Neden orası önemli?

Ç11: Çünkü orada çok, her şeyden güzel oyunları oynayabiliyorum mesela. Bayılcılık diye bir oyun bulduk. Bayılmak falan var. İyi, kötü, sihir var oyunda. Ama artık bayılcılık oynayamıyoruz. Çünkü erkekler mine craft oynuyor ama Bartu hariç.

Ç1: Iıı, kitaplık, kitaplık, kitaplık.

A: Neden kitaplık senin için çok önemli?

Ç1: Çünkü resimlerine bakmaya bayılıyorum.

Ç6: Burası

A: Neresi

Ç6: Sınıfım

A: Neden sınıfın önemli?

Ç6: Çünkü bir şeyler öğrenmek için

Aidiyet kategorisi Fiziksel Aidiyet ve Sosyal Aidiyet kodlarından oluşmaktadır. Bu kategoriye ilişkin çocuk cevaplarından örnekler verilmiştir:

Ç2: Şu dolap.

A: Neden orası önemli?

Ç2: Çünkü orda benim kitaplarım var. Hem de dolabım kırık.

Ç4: Kendi yerim.

A: Neresi ora?

Ç4: Burası.

A: Aaaa sen şimdi kendi yerinde oturuyorsun.

Ç4:Evet.

A: Neden burası senin için önemli?

Ç4: Çünkü öğretmen seçti bana.

Ç7: Şu iki sandalye.

A: neden orası senin için önemli?

Ç7: Çünkü Kerem'le ikimiz orada oturuyoruz ki yerlerimiz karışmasın.

Konfor kategorisi Görüş Alanı Konforu kodundan oluşmaktadır. Bu kategoriye ilişkin çocuğun cevabı aşağıda verilmiştir:

A: Bu sınıfta senin için önemli olan yer neresi?

Ç9: En baş (Parmağı ile tahtaya yakın yeri gösterdi)

A: Neden önemli?

Ç9: Çünkü tahtayı daha yakından görmek için

Çocuklar Tarafından Güzel Olarak Belirtilen Alanlar ve Nedenleri

“Sence sınıfın en güzel yeri neresi?” diye sorulduğunda minderli alan oyuncak dolabı, kişisel dolap ve en köşe masa cevapları gelmiştir. Bir çocuk ise alan belirtmeden “dosyalar” ifadesini kullanmıştır. “En Köşedeki Masa” ifadesi parmağı ile göstererek “tam köşe” diye cevap veren çocuğun ifadesi için kullanılmıştır. Tablo 5’te çocuklar tarafından güzel olarak belirlenen alanlar ve bu alanlarda yapılanlara ilişkin tema, kategoriler ve kodlara yer verilmiştir:

Tablo 5

Çocukları İçin Güzel Olan Alanlar ve Nedenleri

Alanlar	Tema	Kategori	Kodlar
Minderli Alan En Köşedeki Masa	Beğeni	Konfor	Görüş Alanı Konforu Oyun Konforu
Oyuncak Dolabı		Çeşitlilik	Materyal Çeşitliliği
Kişisel Dolaplar Kişisel Dosyalar		Aidiyet	Fiziksel Aidiyet
Minderli Alan Oyuncak Dolabı		Aktif Olma	Minderlerle Oyun Oynayabilme Oyuncakla Oynayabilme

Çalışmaya katılan çocuklara onlar için güzel alanlar sorulduğunda cevapları Beğeni teması altında toplanmıştır. Bu tema Konfor, Çeşitlilik, Aidiyet ve Aktif Olma gibi kategorilerden oluşmaktadır. Minderli alan, oyuncak dolabı, kişisel dolaplar, kişisel

dosyalar ve en köşe masa gibi alanların ve malzemelerin çocuklar tarafından güzel olarak görülmesinin sebepleri çocukların ayakkabılarını çıkarıp oynayabilmesi, minderlerle oyun kurabilmesi, oyuncakların çok ve güzel olması, kişisel eşyaların olması ve tahtanın tam yansımasıdır. “Tahtayı Gören En İyi Yer Olması” ifadesi ile projeksiyon cihazı ile akıllı tahta yüzeyine aktarılan görüntülerin rahat görülmesi ifade edilmiştir.

Konfor kategorisi Görüş Alanı Konforu ve Oyun Konforu kodlarından oluşmaktadır. Bu kategoriye ilişkin çocukların cevaplarından örnekler verilmiştir:

Ç9: Tam köşe (Masaların dolaba yakın köşesini gösterdi)

A: Neden orası güzel?

Ç9: Çünkü tahta tam oraya yansıyor.

Ç5: Minder

A: Neden orası güzel?

Ç5: Çünkü orada oradaki minderlerle oynayabiliyorsun. Burada çoraplarınla oynayabiliyorsun. Ayakkabıyla girmiyorsun buraya, çoraplarınla oynuyorsun.

Çeşitlilik kategorisi Materyal Çeşitliliği kodundan oluşmaktadır. Bu kategoriye ilişkin çocuğun cevabı aşağıda verilmiştir:

Ç6: Oyuncakların olduğu yer.

A: Neden orası güzel?

Ç6: Çünkü orada çok oyuncak var

Aidiyet kategorisi Fiziksel Aidiyet kodundan oluşmaktadır. Bu kategoriye ilişkin çocukların cevaplarından örnekler verilmiştir:

Ç3: Dolabımın olduğu yer.

A: Neden orası en güzel?

Ç3: Çünkü dolabımı çok seviyorum. Bir de dolabımda hem stiker dolu olduğu için o yüzden hep dolabımdayım.

Aktif Olma kategorisi Minderlerle Oyun Oynayabilme Oyuncakla Oynayabilme kodlarından oluşmaktadır. Bu kategoriye ilişkin çocukların cevaplarından bazı örnekler verilmiştir:

Ç2: Minderli alan.

A: Neden orası güzel?

Ç2: Çünkü orada çok oynuyoruz.

A: ne oynuyorsun orada?

Ç2: istediğimiz şeyler oynuyoruz.

A: Bir tane oyun örnek verebilir misin?

Ç2: Saklambaç. Ama burada saklanacak yer yok ki.

Ç7: Minderlerin olduğu yer.

A: Neden orası güzel?

Ç7: Çünkü orada hep minderlerle bir şeyler yapabiliyoruz.

Ç8: Oyuncakların olduğu yer.

A: Neden orası güzel?

Ç8: Çünkü oradan oyuncak alıyoruz ve oynuyoruz.

Çocukların Arkadaşları ile Oynadıkları Alanlar ve Yapılanlar

Çocuklara “Bu sınıfta arkadaşlarınla oynadığın yerleri parmağınla işaret etmeni istiyorum. Bu yerlerde arkadaşlarınla neler yaparsın?” sorusu sorulduğunda minderli alan, masalar, sandalyeler ve zemin gibi belirli alanlardan bahsetmişlerdir. Herhangi bir alan belirtmeyen çocukların cevapları için “Sınıfın Geneli” ifadesi kullanılmıştır. “Masalar” ifadesi herhangi bir aidiyet ifadesi kullanmadan masalar cevabını veren çocukların ifadeleri için kullanılmıştır. Minderli Alan ve Masaların her iki kategoride yer aldığı belirlenmiştir. Tablo 6’da çocukların arkadaşları ile oynadığı alanlar ve mobilyalar ile buralarda yaptıklarına ilişkin tema, kategoriler ve kodlara yer verilmiştir:

Tablo 6

Çocukların Arkadaşları ile Oynadıkları Alanlar ve Yapılanlar

Alanlar	Tema	Kategoriler	Kodlar
Minderli Alan Masalar Sandalyeler Zemin	Aktif Beraberlik	Oyun	Dramatik Oyun Yapı-İnşa Oyunu
Sınıfın Genel Minderli Alan Masalar		Diğer	Akademik Çalışma Resim Çizme Sayı Sayma

Çocuklara arkadaşları ile beraber oynadıkları alanlar sorulduğunda verdikleri cevaplar Aktif Beraberlik teması altında toplanmıştır. Bu tema Oyun ve Diğer kategorilerinden oluşmaktadır. Çocuklara sınıfın genelinde, minderli alanda, masalarda, sandalyelerde ve zeminde arkadaşları ile yaptıkları sorulduğunda minderlerle ve oyuncaklarla oynama, resim yapma, dramatik oyunlar oynama, ders yapma, sayı sayma ve hamurla oynama etkinliklerinden bahsetmişlerdir. Çocukların bu alanlarda yaptıklarına bakıldığında bir alanda birkaç etkinliğin yapıldığı görülmektedir.

Oyun kategorisi Dramatik Oyun ve Yapı- İnşa Oyunu kodlarından ve Diğer kategorisi ise Akademik Çalışma, Resim Çizme ve Sayı Sayma kodlarından oluşmaktadır. Bu kategorilere ilişkin çocukların cevaplarından örnekler verilmiştir:

Ç1: (Minderli alanı gösterdi).

A: Burası nasıl bir yer? Anlatır mısın biraz?

Ç1: Orada sadece minder oynayabiliyoruz. Teneffüste. Bazen de dışarı çıkıyoruz.

A: burada arkadaşlarıyla neler yapıyorsun?

Ç1: Söyledim ya. Kankamla yaptığım şeyleri. Bazen de kankamla resim yapıyoruz, zombi çiziyoruz.

Ç2: Masada, yerde, minderlerde oynuyoruz.

A: Neler yapıyorsunuz arkadaşlarıyla buralarda?

Ç2: Bazen arkadaşlarım oyunları cevap veriyor bazen de ben.

Ç5: Arkadaşlarımla her yerde oynuyorum.

A: Neler oynarsınız?

Ç5: *Bazen minderde Kerem ile kafescilik oynuyoruz. Bazen arkadaşlarımla hamur oynuyorum. Bazen de Pars'la Mete'ye oyun oynuyorum.*

Ç8: *Her yerde oynarım.*

A: *Neler yaparsın?*

Ç8: *Oyuncak oynarım, ders yaparım ve hamur oynarım.*

Ç9: *Masa ve minderli alan*

A: *Bu yerlerde arkadaşlarıyla neler yaparsın?*

Ç9: *Bayılcılık oynarız, Legolar yaparız.*

Ç11: *Minder alanı ya da bu masalar, sandalyeler, her şeyle oynuyoruz.*

A: *Neler oynarsınız arkadaşlarıyla?*

Ç:11 *Bazen bayılcılık oynuyorum. Bir kere mine crafta girmiştım. Evcilik oynuyoruz. O kadar.*

Çocukların Tek Başına Oynadıkları Alanlar ve Yapılanlar

Çocuklara “Bu sınıfta tek başınayken oynadığın yerleri parmağınla işaret etmeni istiyorum. Bu sınıfta tek başına neler yaparsın?” sorusu sorulduğunda minderli alan, kişisel masa, masalar, oyuncak dolabı gibi alanlar ve mobilyalar ile ilgili cevaplar gelmiştir. İki çocuk ise tek başına oyun oynamadığını söyleyerek alan ya da mobilya belirtmemiştir. “Kişisel Masalar” ifadesi Tablo 3’teki, “Masalar” ifadesi ise Tablo 6’daki anlamlarıyla aynı anlamda kullanılmıştır. Tablo 7’de çocukların tek başlarına oynadıkları alanlar ve mobilyalar ile buralarda yaptıklarına yer verilmiştir:

Tablo 7

Çocukların Tek Başına Oynadıkları Alanlar ve Yapılanlar

Alanlar	Tema	Kategoriler	Kodlar
Minderli Alan Kişisel Masalar Masalar Oyuncak Dolabı	Aktif Bireysellik	Oyun	Dramatik Oyun Yapı-İnşa Oyunu
Masalar		Diğer	Akademik Çalışma Resim Çizme Hiçbir Şey Yapmamak
Hiçbir Yer Kişisel Masalar	Pasif Bireysellik	Eylemsizlik	

Çocuklara tek başına oynadıkları alanlar sorulduğunda cevapları Aktif Bireysellik ve Pasif Bireysellik temaları altında toplandığı görülmüştür. Aktif Bireysellik teması Oyun ve Diğer kategorilerinden oluşurken Pasif Bireysellik yalnızca Diğer kategorisinden oluşmaktadır. Minderli alan, masalar ve oyuncak dolabı gibi alanlarda dramatik oyun oynadıklarını, oyuncaklarla ve oyun hamuru ile oynadıklarını, resim çizdiklerini, ders yaptıklarını ve hiçbir şey yapmadan oturduklarını belirtmişlerdir.

Oyun kategorisi Dramatik Oyun ve Yapı-İnşa Oyunu kodlarından, Diğer kategorisi ise Akademik Çalışma ve Resim Çizme kodlarından oluşmaktadır. Aşağıda çocukların bu temaya ilişkin cevaplarından örnekler verilmiştir:

A: Bu sınıfta tek başına oynadığın yerleri parmağınla işaret etmeni istiyorum.

Ç5: Tek başımayken de hamurla oynuyorum. Kendi yerimde burada. Orda şurda her yerde oynayabiliyorum

A: Bu sınıfta tek başına oynadığın yerleri parmağınla işaret etmeni istiyorum.

Ç6: (Gösteriyor)

A: Orası neresi?

Ç6: Yerim.

A: Neler yaparsın burada tek başına?

Ç6: oyun hamuru oynarım.

A: Bu sınıfta tek başına oynadığın yerleri parmağınla işaret etmeni istiyorum.

Ç9: Gene minderli alan, masa.

A: Bu yerlerde tek başına neler yaparsın?

Ç9: Evcilik oynarım, gemicilik oynarım masada da.

A: Bu sınıfta tek başına oynadığın yerleri parmağınla işaret etmeni istiyorum.

Ç11: Oyuncaklarla. Dolapların orası.

A: Nasıl bir oyun kuruyorsun?

Ç11: Mesela hayvancılık, kedicilik.

Eylemsizlik kategorisi ise Hiçbir Şey Yapmamak kodundan oluşmaktadır. Bu kategoriye ilişkin çocuğun cevabı aşağıda verilmiştir.

A: Bu sınıfta tek başına oynadığın yerleri parmağınla işaret etmeni istiyorum.

Ç10: Tek başıma hiçbir yerde oynamıyorum

Çocukların Dinlendikleri Alanlar ve Dinlenme Şekilleri

Çocuklara “Bu sınıfta kendini yorgun hissettiğinde gittiğin yerleri parmağınla işaret etmeni istiyorum. Buralarda nasıl dinlenirsin? sorusu sorulduğunda minderli alanda, masada, sandalyede, kişisel masada ve öğretmen masasında gibi alanlar ile mobilyalardan oluşan cevaplar gelmiştir. Bir çocuk herhangi bir yer belirtmediği için “Sınıfın Geneli” ifadesi kullanılmıştır. Bir çocuk da diğerlerinden farklı olarak öğretmenin yanında dinlendiğini belirtmiştir. “Kişisel Masalar” ve “Masalar” ifadesi Tablo 7’deki ifadelerle aynı anlamda kullanılmıştır. Tablo 8’de çocukların dinlenme alanlarına ve dinlenme biçimlerine ilişkin tema, kategori ve kodlara yer verilmiştir:

Tablo 8

Çocukların Dinlendikleri Alanlar ve Dinlenme Şekilleri

Alanlar	Tema	Kategori	Kodlar
Minderli Alan			Yatarak Dinlenme
Kişisel Masalar	Dinlenme	Pasif Dinlenme	Müzik Eşiğinde Oturarak Dinlenme
Sınıfın Geneli Sandalye Masalar			Oturarak Dinlenme
Kişisel Masalar Masalar			Yaslanarak Dinlenme
Öğretmenin Yanı/ Masası			Öğretmen Kucağında Dinleme

Çalışmaya katılan çocuklara seçtikleri alanlardaki dinlenme şekilleri sorulduğunda cevaplar Dinlenme teması ve Pasif Dinlenme kategorisinde toplanmıştır. Minderli alanda, sandalyelerde, masalarda ve öğretmenin yanında oturarak, müzik eşliğinde, minderlerle yer hazırlayarak dinlendiklerini belirtmişlerdir. Pasif Dinlenme kategorisi Yatarak Dinlenme, Müzik Eşiğinde Oturarak Dinlenme, Oturarak Dinlenme, Yaslanarak Dinlenme, Öğretmen Kucağında Dinleme kodlarından oluşmaktadır. Aşağıda çocukların bu kodlara ilişkin cevaplarından örnekler verilmiştir:

Ç3: Minderlerde

A: Nasıl dinlenirsin orada?

Ç3: Orada kendime bir yer yaparım. Yatarım.

Ç5: Yerime gelirim (masayı gösteriyor).

A: Nasıl dinlenirsin?

Ç5: Burada öğretmen müzik açıyor. Müzikle dinleniyorum.

Ç8: Sandalye, başka bir yer yok.

A: Nasıl dinlenirsin sandalyede?

Ç8: Oturarak.

Ç9: Öğretmenimin yanı, masası.

A: Nasıl dinlenirsin orada?

Ç9: Öğretmenimin biraz kucağına yatarım. Eğer ateşim varsa minderliye gidip öğretmen de ateş ölçerle ateşimi ölçer.

Ç10: Hı- hı memnuniyetle gösteririm. Masalar.

A: Burada nasıl dinlenirsin?

Ç10: Oturarak.

Ç11: Bilmiyorum ama oturuyorum.

Çocukların Öğrenme Ortamlarında Çektikleri Fotoğraflara Ait Bulgular

Görüşmeler bittikten sonra çocuklardan bireysel olarak sınıfının en sevdiği kısımlarının fotoğraflarını çekmesi istenmiştir. Çocuklar tarafından minderli alan, kişisel masalar, mutfak seti, oyuncak dolabı, kişisel dolaplar, öğretmen masası, çocuklara ait masaların tümü, akıllı tahta ve kitaplık fotoğrafları çekilmiştir. Çocukların fotoğraflarında yer alan ögeler Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9

Çocukların Fotoğraflarında Yer Alan Ögeler

Fotoğraf	Çocuklar										
	Ç1	Ç2	Ç3	Ç4	Ç5	Ç6	Ç7	Ç8	Ç9	Ç10	Ç11
Minderli Alan	+	+	+	+	+		+		+	+	+
Kişisel Masa	+	+	+			+		+		+	
Mutfak Seti			+					+		+	
Oyuncak Dolabı				+				+			+
Kişisel Dolaplar	+									+	
Öğretmen Masası	+									+	
Masalar					+		+		+		
Akıllı Tahta										+	
Kitaplık										+	

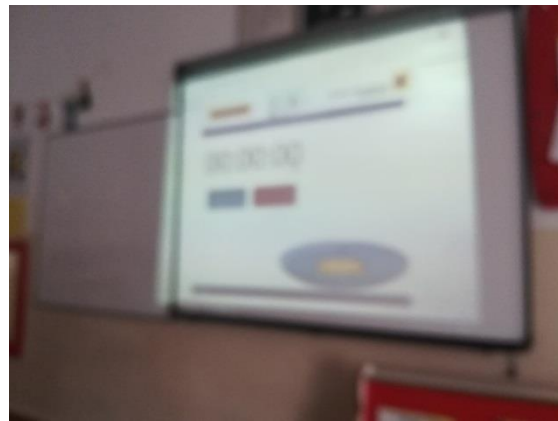
Tablo 9’a göre araştırmaya katılan çocuklar en çok minderli alanın; en az kitaplık ve akıllı tahtanın olduğu alanın fotoğraflarını çekmişlerdir. Kişisel masalar, mutfak seti, oyuncak dolabı, masaları, kişisel dolaplar ve öğretmen masası fotoğrafı çekilen alanlardır. Aşağıda çocukların fotoğraflarından bazı örnekler verilmiştir:



Görsel 1. Ç7'ye Ait Masa Fotoğrafı



Görsel 2. Ç8'e Ait Mutfak Seti Fotoğrafı



Görsel 3. Ç10'a Ait Akıllı Tahta Fotoğrafı



Görsel 4. Ç10'a Ait Kitaplık Fotoğrafi



Görsel 5. Ç10'a Ait Öğretmen Masası Fotoğrafi



Görsel 6. Ç10'a Ait Kişisel Masa Fotoğrafi



Görsel 7. Ç10'a Ait Kişisel Dolap Fotoğrafı



Görsel 8. Ç11'e Ait Minderli Alan Fotoğrafı



Görsel 9. Ç11'e Ait Oyuncak Dolabı Fotoğrafı

Çocukların Öğrenme Ortamlarına Dair Çizimlerine İlişkin Bulgular

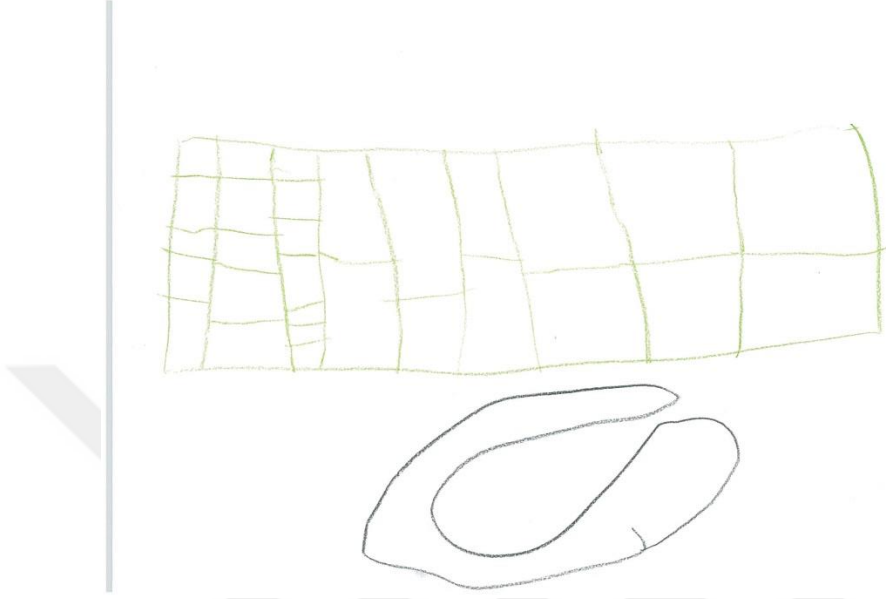
Çocuklar çizimlerinde minderli alan, kişisel dolaplar, oyuncak dolabı, resim malzemelerinin bulunduğu dolap, çocuklara ait masalar ve sandalyeler, öğretmen masası, mutfak seti, kitaplık, beyaz tahta, projeksiyon cihazı, geri dönüşüm kutusu, kalorifer, lamba, yastıklar, oyuncaklar, kitap, kalem kutusu, suluklar, dosyalar ve duvardaki objeler gibi alanlar, mobilyalar ve materyallere yer vermişlerdir. Çocukların çoğunluğu alanları, mobilyaları ve materyalleri çizerken bir kısmı bunları zemin çizgisine yerleştirmiştir. Birkaç çocuk ise sınıfı çatı dâhil bütün sınırları ile birlikte çizmiştir. Çocuklardan birkaçı da kendisini, arkadaşlarını ve öğretmenini de çizmiştir. Çocukların çizimlerinde yer alan ögeler Tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10

Çocukların Sınıf Çizimlerinde Yer Alan Ögeler

Ögeler \ Çocuklar	Ç1	Ç2	Ç3	Ç4	Ç5	Ç6	Ç7	Ç8	Ç9	Ç10	Ç11
Sınıf		+					+				
Zemin			+	+						+	+
Minderli Alan		+	+	+	+		+				+
Kişisel Dolaplar	+	+	+		+		+				+
Oyuncak Dolabı				+	+		+		+		+
Resim Mal. Dolabı											+
Masalar		+	+		+	+	+		+	+	
Sandalyeler		+	+		+	+	+		+	+	+
Öğretmen Masası		+									
Mutfak Seti			+					+			
Kitaplık			+			+					
Beyaz Tahta						+					
Projeksiyon Cihazı						+					
Geri Dönüşüm Kutusu						+					
Kalorifer			+								
Lamba											+
Yastıklar		+									
Oyuncaklar				+					+		
Kitap										+	
Kalem Kutusu		+									
Suluklar											+
Dosyalar				+			+				
Duvardaki Objeler										+	
Arkadaşlar										+	
Kendisi								+			
Öğretmen		+									

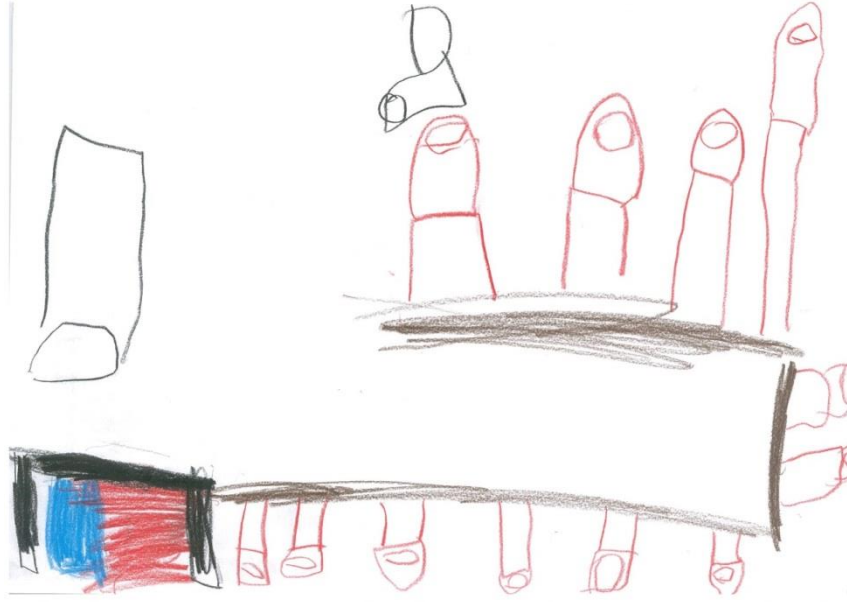
Tablo 10’da görüldüğü gibi çocuklar çizimlerinde en çok sandalye, masa, minderli alan, kişisel dolaplar ve oyuncak dolabı gibi öğelere yer vermişlerdir. Aşağıda çocukların çizimlerinden bazı örnekler verilmiştir:



Görsel 10. Ç1’e Ait Sınıfta Bulunan Bütün Dolapları İçeren Sınıf Çizimi



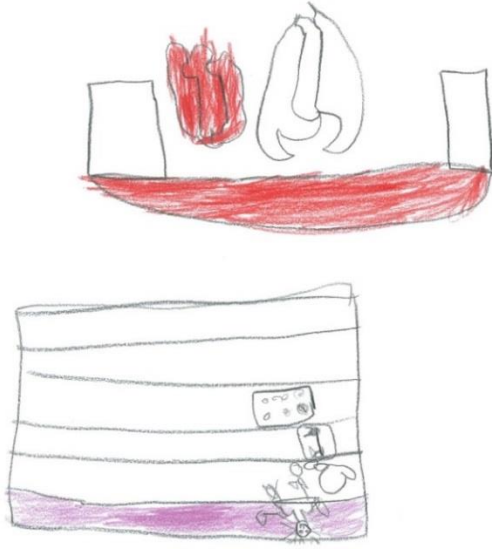
Görsel 11. Ç4’e Ait Minderli Alan, Oyuncak Dolabı, Dosya Dolabı ve Oyuncak Öğelerini İçeren Sınıf Çizimi



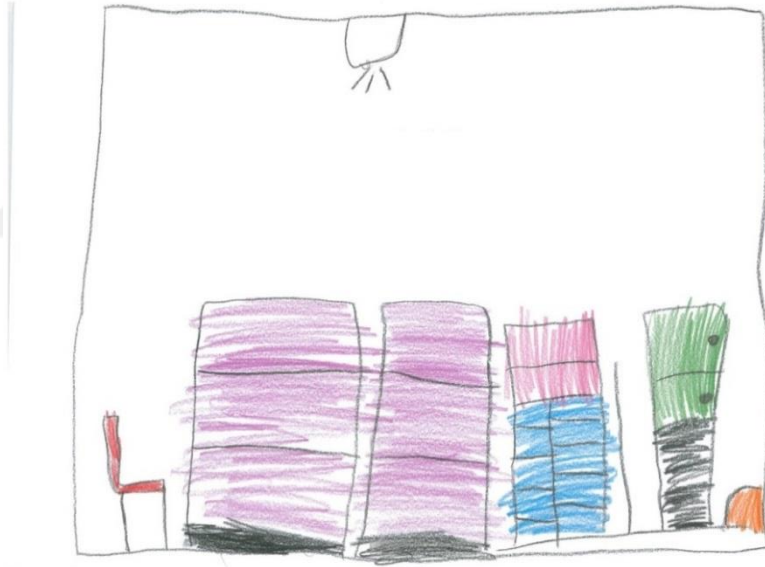
Görsel 12. Ç6'ya Ait Minderli Alan, Masa, Sandalye, Projeksiyon Cihazı, Öğretmen Masası, Kitaplık ve Geri Dönüşüm Kutusu Öğelerini İçeren Sınıf Çizimi



Görsel 13. Ç8'e Ait Mutfak Seti ve Kendisini İçeren Sınıf Çizimi



Görsel 14. Ç9'a Ait Masa, Sandalye, Oyuncak Dolabı ve Oyuncak Ögesini İçeren Sınıf Çizimi



Görsel 15. Ç11'e Ait Minderli Alan, Kişisel Dolap, Oyuncak Dolabı, Resim Malzemeleri Bulunan Dolap, Sandalye, Suluk ve Lamba Öğelerini İçeren Sınıf Çizimi

Üstün Potansiyelli Çocukların Öğrenme Ortamlarını Kullanım Durumlarına İlişkin Bulgular

Çocuklar serbest oyun zamanlarında minderli alanda, masalarda, oyuncak dolabının önünde, aynanın önünde, mutfak setinde ve masaların ortasındaki boş alanda vakit geçirmektedirler. Bir ay aralıklarla yapılan gözlemlerin ilkinde çocukların çoğunlukla minderli alanda, masalarda ve mutfak setinin olduğu alanda oynadıkları

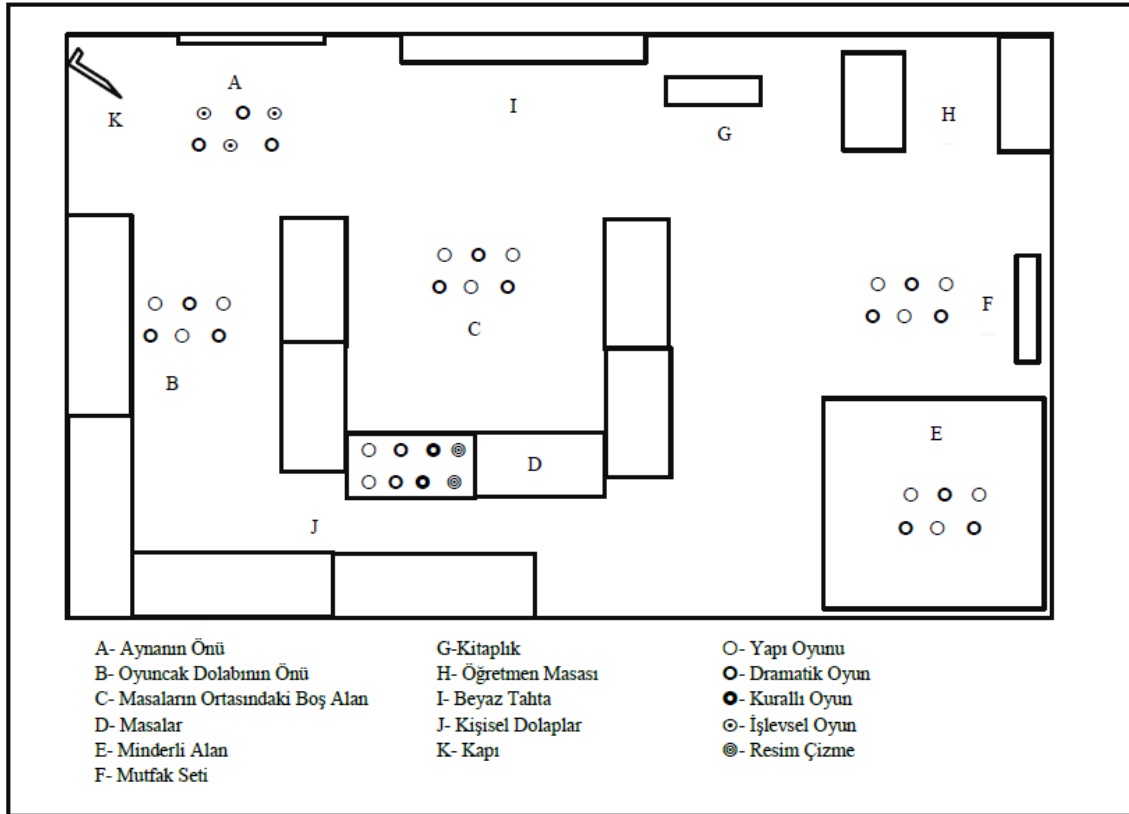
belirlenmiştir. Çocuklar bu alanlarda en çok dramatik oyun ve yapı oyunu oynamaktadırlar. Mutfak setinde ise çocukların yalnızca dramatik oyun oynadıkları gözlemlenmiştir. Çocukların masaların ortasındaki boş alanda yapı ve dramatik oyun oynadıkları gözlemlenmiştir. İkinci gözlemde ise çocukların çoğunlukla minderli alanda ve masalarda vakit geçirdikleri belirlenmiştir. Minderli alanda yapı oyunu ile dramatik oyun gözlemlenirken masalarda kurallı oyun, yapı oyunu, dramatik oyun oynadıkları ve resim çizdikleri görülmüştür. Birinci gözlemden farklı olarak, çocukların masaların ortasındaki boş alanda sadece dramatik oyun oynadıkları görülmüştür. İki gözlemde de çocukların işlevsel oyunu yalnızca aynanın önündeki alanda oynadıkları görülmüştür. Ayrıca çocukların oyuncak dolabının önünde dramatik ve yapı oyunu oynayarak vakit geçirdikleri belirlenmiştir. Tablo 11’de çocukların vakit geçirdikleri alanlar ve burada yaptıkları etkinlikler detaylı olarak verilmiştir:

Tablo 11

Serbest Oyun Zamanında Çocukların Vakit Geçirdiği Alanlar ve Yapılanlar

Çocuklar	GÖZLEM 1		GÖZLEM 2	
	ALAN	YAPILAN	ALAN	YAPILAN
Ç1	Minderli Alan	Yapı Oyunu Dramatik Oyun	Minderli Alan	Yapı Oyunu Dramatik Oyun
Ç2	Minderli Alan	Yapı Oyunu Dramatik Oyun	Masalar	Resim Çizme
Ç3	Masaların Ort. Boş Alan Masalar	Yapı Oyunu	Minderli Alan	Yapı Oyunu Dramatik Oyun
Ç4	Masalar Minderli Alan	Yapı Oyunu	Masalar Minderli Alan	Yapı Oyunu Dramatik Oyun
Ç5	Oyuncak D. Önü Minderli Alan Masaların Ort. Boş Alan	Dramatik Oyun	Masalar	Yapı Oyunu Dramatik Oyun
Ç6	Masalar Mutfak Seti	Yapı Oyunu Dramatik Oyun	Masalar	Kurallı Oyun
Ç7	Mutfak Seti	Dramatik Oyun	Masaların Ort. Boş Alan	Dramatik Oyun
Ç8	Masalar	Yapı Oyunu Dramatik Oyun	Aynanın Önü Oyuncak D. Önü	İşlevsel Oyun Dramatik Oyun
Ç9	Mutfak Seti	Dramatik Oyun	Masalar	Kurallı Oyun
Ç10	Oyuncak D. Önü Masalar Mutfak Seti Minderli Alan Aynanın Önü	Yapı Oyunu Dramatik Oyun İşlevsel Oyun	Masaların Ort. Boş Alan	Dramatik Oyun
Ç11	Masalar Aynanın Önü	Yapı Oyunu Dramatik Oyun	Masalar	Yapı Oyunu

Tablo 11’de görüldüğü gibi çocuklar serbest oyun zamanlarında minderli alanda, masalarda, oyuncak dolabının önünde, aynanın önünde, mutfak setinde ve masaların ortasındaki boş alanda vakit geçirmektedirler. Çocukların bir kısmı zamanının tamamına yakını belirli bir alanda geçirirken bir kısmı da sınıfın birden fazla alanında zaman geçirmektedirler. Çocuklar bu alanlarda işlevsel oyun (dans etme, zıplama), yapı oyunu, dramatik oyun ve kurallı oyunlar oynamaktadırlar. Tabloda belirtilen alanların hepsinde dramatik oyun oynanırken, kurallı oyun sadece masalarda oynanmaktadır. Ek olarak çocukların yapı oyunlarında inşa ettiklerini çoğunlukla dramatik oyunlarında bir eşya, araç vb. olarak kullandıkları görülmüştür. Örneğin masada Lego ile telefon yaptıktan sonra minderli alana geçip telefon ile konuşuyormuş gibi dramatik oyun oynayan çocuklar olmuştur. Sınıfın alanları ve bu alanlarda yapılanlar Harita 1’de gösterilmiştir:



Harita 2. Alanlarda Yapılan Etkinlikler

Harita 1’de görüldüğü gibi masalar yoğun olarak yapı oyunu, dramatik oyun, kurallı oyun oynamak ve resim çizme için kullanılmaktadır. Minderli alan, dolapların önü, masaların ortasındaki boş alan ve mutfak seti yapı oyunu ve dramatik oyun için kullanılmaktadır. Aynanın önü ise dramatik oyun ve işlevsel oyun için kullanılmaktadır.

En çok oyun çeşitliliğinin (yapı oyunu, dramatik oyun, kurallı oyun ve resim çizme) görüldüğü alan masalar (D) olmuştur. Aynanın önü (A), oyuncak dolabının önü (B), masaların ortasındaki boş alan (C), minderli alan (E) ve mutfak seti (F) gibi diğer alanların tamamında iki oyun türü gözlemlenmiştir. Kitaplık (G), öğretmen masası (H) ve kişisel dolapların (J) olduğu alanlarda oyun oynayan çocuk gözlemlenmemiştir.

Üstün Potansiyelli Çocukların Öğrenme Ortamları Hakkındaki Düşüncelerine ve Öğrenme Ortamlarını Kullanım Durumlarına İlişkin Yorumlar

İlk görüşme sorusunda sınıf kelimesinin açıkça belirtilmesine rağmen çoğu çocuk yemekhane, lavabo, dolap gibi sınıf dışı alanlardan bahsetmişlerdir. Buna göre çocukların bu soruda alandan önce yaptıklarını hatırladıkları ve bu doğrultuda yapılan ilk işlerin mekânlarını söyledikleri düşünülmektedir. Maslow'a (1962) göre, insanın gelişimi yaşamı boyunca temel ihtiyaçlarının karşılanması sürecidir. Temel ihtiyaçları karşılanan bir insan öğrenme gerçekleştirir; bu sebeple öğretmenler çocukların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik programlar oluşturmalarıdır. Bu çalışmada üstün potansiyelli çocukların temel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla sınıf dışı alanlara gittikleri ve bu sebeple temel ihtiyaçlarının öncelikli olarak karşılanmasından sonra diğer etkinliklere geçtikleri görülmüştür. Sınıf içi alanlardan bahseden çocukların bir takım hazırlıkları tamamladıktan sonra ve oyun materyalini aldıktan sonra oyuna başladıkları görülmektedir. Bu hazırlıkların çoğunun ayakkabı değiştirme, mont çıkarma, suluk yerleştirme gibi öz bakım ile ilgili hazırlıklar olduğu görülmüştür. Çocukların sınıfa geldiğinde önce gittikleri yer sorusuna bir çocuk diğer çocuklardan farklı olarak arkadaşlarının yanına gittiğini belirtmiştir. Öğrenme ortamlarının fiziksel ve sosyal olarak iki boyuttan oluşan bir kavram olduğu bilindiğine göre, bu çocuğun sınıf denildiğinde sadece fiziksel çevresinin değil sosyal çevresinin de farkında olduğunu söylemek mümkündür (Warger ve Dobbin, 2009). Aynı soruya masalar cevabını veren çocuk devamında neden diye sorulduğunda kural olduğu için önce masalara gittiğini belirtmiştir. Çocukların gelişim alanlarına, mizaç ve karakter gelişimlerine doğrudan olumlu ve olumsuz etkilere sahip olduğu bilinen okul ve öğretmenin çocuğun tercihinde de etkisi olduğu söylenebilir (Bronfenbrenner, 1994). Buna göre çocukların tercihlerinde yetişkin rolünün olduğunu söylemek mümkündür.

Üstün potansiyelli çocuklar minderli alanı, kitaplığı, kişisel dolapları, masaları, sandalyeleri, tahtaya yakın masayı önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca çocukların

arkadaşları ile oynadıkları alanlara bakıldığında minderli alan ve masalar dikkati çekmektedir. Çünkü aynı zamanda çocuklar bu alanlarda tek başlarına oynadıklarını belirtmişlerdir. Ek olarak gözlemler boyunca sınıfın çoğunluğunun belirtilen bu iki alanda daha çok zaman geçirdikleri gözlemlenmiştir. Gözlem verilerine ve çocukların cevaplarına göre en çok vakit geçirilen alanın çocuklar için önemli bir yer olduğu söylenebilir. Fakat çocuklardan birine bahsettiği yerin önemi sorulduğunda öğretmenlerinin kendileri için o yeri seçmesini neden olarak belirttiği görülmüştür ki bu da çocukların düşüncelerinde yetişkin rolünün etkisinin olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada çocuklar için önemli olan alanlar arasında çocukların kişisel dolapları, masaları ve sandalyeleri dikkati çekmektedir. Bu alanların neden önemli olduğuna bakıldığında aidiyet duygusuyla ilgili bir ilişki olabileceği düşünülmektedir. Reis ve McCoach (2000) ile Tohum (2018) yaptıkları çalışmalarda üstün potansiyelli çocukların okula aidiyet duygularının zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu çalışmada çocukların çoğu için bahsettikleri alanların kendilerine ait olması sebebiyle önemli olduğu görülmektedirler. Ayrıca, Ferreira, Karila, Muniz, Amaral, ve Kupiainen (2018) okul öncesi dönemdeki çocuklarla yaptığı çalışmada, çocukların öğrenme algılarının nesneleri ve yerleri nasıl keşfettikleri ile yakından bağlantılı olduğunu bulmuşlardır. Ferreira ve arkadaşlarına göre, çocuklar nesneleri sahiplendiklerinde ve onları çoklu amaçlarla kullandıklarında bilgiyi özgürce inşa edebilmek için fırsatlar buluyorlar. Buna göre, bu çalışmaya katılan çocukların kendilerine ait olan ve kendileri için önemli gördükleri alanlar ve eşyalar sayesinde içinde bulundukları öğrenme ortamına aidiyet hissettikleri söylenebilir. Ayrıca, Rentzou (2021), Kıbrıs'ta yaptığı çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların fiziksel ortamı değiştirme şanslarının az olması ya da hiç olmaması sebebiyle çocukların kendilerine ait diyebilecekleri alanların olmadığını bu yüzden bu sınıfların çocukların aidiyet duygusu geliştirmelerine destek olmadığını belirlemiştir. Buna göre çocukların kişisel dolaplarını kullanmakta ve masaların özellikle sandalyelerin yerlerini değiştirmekte özgür olmaları, çocukların bu mobilyalarla aidiyet duygusunu geliştirmelerine destek olarak görülmektedir. Kişisel masa, minderli alandan sonra en çok fotoğrafı çekilen alan olmuştur. Görüşmelerde de bu alanlar aidiyet duygusu verdikleri için çocuklar tarafından önemli olarak görülmüştür. Bu durumda kişisel masaların en çok fotoğrafı çekilen alan olmasının sebebinin aidiyet duygusu ile ilgili olduğu düşünülmektedir.



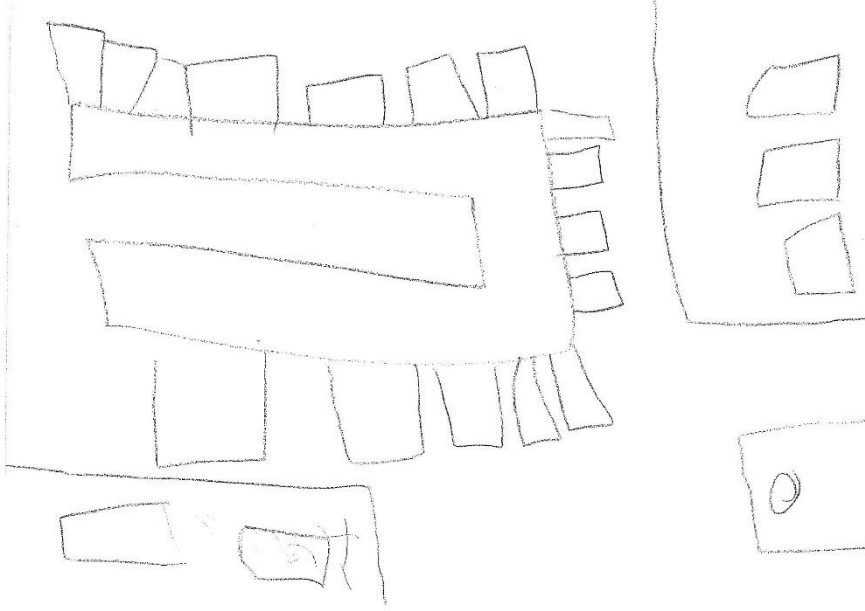
Görsel 16. Ç2'ye Ait Kişisel Masa Fotoğrafı



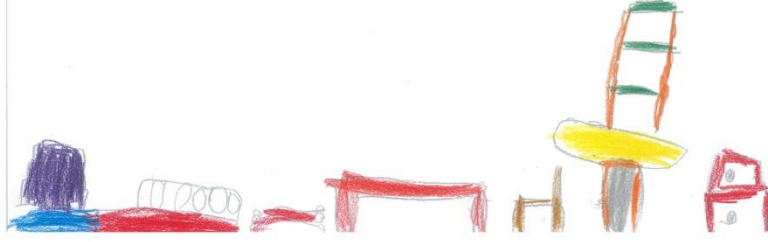
Görsel 17. Ç3'e Ait Kişisel Masa Fotoğrafı

Ortam, ortamı kullananlar hakkında çok az bilgi içerdiğinde çocukların öğretmenler için daha az öncelikli olduklarını hissettikleri belirlenmiştir (Maxwell ve Chmielewski, 2008). Bu durumu düzeltmenin bir yolu olarak kişiselleştirme önerilmektedir. Çocuklar tarafından kişiselleştirilen, materyallerin çocuklarla doğrudan bağlantısının olduğu ve sergilenenlerin çocuk hizasında bulunduğu ortamlar kişiselleştirilmiş ortamlar olarak önerilmiştir. Maxwell ve Chmielewski (2008), yaptıkları

çalışmada kişiselleştirilmiş bir ortamda bulunan çocukların normal bir sınıfta bulunan çocuklara göre daha fazla öz saygı geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu çalışmanın verilerinin toplandığı sınıfta çocuklara ait çalışmalar kapalı bir dosyada saklanmaktadır. Çocukların özellikle resim yapmak istediklerinde öğretmen masasına gidip öğretmenden kâğıt istedikleri gözlemlenmiştir. Bu durumda bu sınıf için çocuklar tarafından kişiselleştirilmiş ve çocukların materyallerle doğrudan ilişkisinin olduğu kişiselleştirilmiş bir ortam demek oldukça güçtür. Görüşmelerde çocukların sadece kendilerine ait olduğunu belirttikleri kişisel dolap ve kişisel masalar gibi çocuklara ait olduğu belirlenen mobilyalardan bahsetmeleri bu durumun bir kanıtı olarak gösterilebilir. Ayrıca, çocukların çizimlerinde en çok sandalyeler, masalar, minderli alan ve kişisel dolaplar gibi aktif olarak kullandıkları alan ve mobilyalara yer verdikleri belirlenmiştir. Buna göre çocukların deneyim alanlarını çizimlerinde yansıttıkları ve bu alanlarda daha çok vakit geçirdikleri söylenebilir. Gözlemler boyunca masalarda en çok oyun çeşitliliğinin (yapı oyunu, dramatik oyun, kurallı oyun ve resim çizme) görülmesi bu durumun bir kanıtı olarak görülmektedir.



Görsel 20. Ç5'e Ait Minderli Alan, Kişisel Dolap, Oyuncak Dolabı, Masa ve Sandalye Öğelerini İçeren Sınıf Çizimi



Görsel 21. Ç3'e Ait Minderli Alan, Kalorifer, Kitaplık, Masa, Sandalye, Mutfak Seti ve Dolap Öğelerini İçeren Sınıf Çizimi

Üstün potansiyelli çocukların arkadaşları ile beraber oynadıkları diğer alanlar sınıfın geneli, sandalyeler ve zeminken; tek başına oynadıkları diğer alanlar kişisel masalar ve oyuncak dolabının önüdür. Arkadaşları ile beraber oynadıkları alanların tek başına oynadıkları alanlardan daha geniş alanlar olduğu dikkati çekmektedir. Minderli alan, masalar ve sınıfın geneli çocukların hem arkadaşları ile oynadıkları hem de tek başlarına oynadıkları alanlar olarak ortaya çıkmaktadır. Çalışmaya katılan çocuklardan birkaçı tek başına oyun oynamadıklarını dile getirmişlerdir. Gözlem boyunca da sınıftaki bütün çocukların arkadaşları ile beraber oyun oynadıkları gözlemlenmiştir. Çocuğun gelişiminde sosyal etkileşimin, yetişkin ve akran desteğinin önemini vurgulayan Sosyokültürel Gelişim Kuramı açısından bakıldığında, bu çalışmaya katılan üstün potansiyelli çocukların serbest oyun zamanlarında yetişkinlerle değil daha çok akranlarıyla deneyimler paylaşarak bilgi ve becerilerini geliştirdikleri söylenebilir. Diğer taraftan, üstün potansiyelli çocukların farklı ilgi, ihtiyaçlarından ve dil gelişimindeki farklılıklarından dolayı tipik gelişim gösteren akranları ile beraberken tek başına oyun oynamayı daha çok tercih ettikleri bilinmektedir (Urban, 2007; O'Shea, 1960 ve Hollingworth, 1942). Bu çalışma için üstün potansiyelli çocukların bir arada olmaları sebebiyle ortak özelliklerinden dolayı tek başına oyun kurmadıklarını söylemek mümkündür.

Üstün potansiyelli çocukların sınıf içi dinlenme alanları minderli alan, sandalyeler, masalar ve öğretmen masası olarak belirlenmiştir. Çoğunlukla hem kişisel masalarında hem de aidiyet bildirmeden masalarda oturarak dinlendiklerini belirtmişlerdir. Sınıfta çocukların uzanıp dinlenebilecekleri minderli alan gibi yumuşak bir alan olsa da burada dinlenememelerinin nedeni minderli alanın genellikle boş zamanlarda en çok tercih edilmesi ve bu nedenle boş olması olabilir. Görüşmelerde sadece bir çocuğun minderli alanda dinlenebileceğini dile getirmesi de bu duruma örnek olabilir. Yumuşak alanların hem çocukların dinlenmesi için hem de gürültüyü maskeleyebilmesi için öğrenme ortamlarında bulunması çok önemlidir (Mattews ve Lippman, 2019). Çocuklar bu alanlarda kendileri ile baş başa kalıp dinlenebilir veya sakinleşebilirler. Böylelikle kendilerini daha iyi hissedeceklerinden öğrenme etkinlikleri daha verimli olacaktır. Kısaca, çocukların dinlenme için yumuşak alanı değil de daha çok masaları ve sandalyeleri tercih etmesinin sebebi minderli alanın çoğu zaman dolu olması ile alakalı görülmüştür.

Çocuklar en çok minderli alanın fotoğraflarını çekmiştir. Görüşmelerde çoğu çocuk için minderli alan arkadaşlarıyla ya da tek başına oynadıkları bir alan olarak belirlenmiştir. Gözlemler boyunca da çocukların çoğunluğu minderli alanda oyunlar oynamışlardır. Diğer yandan akıllı tahta ve kitaplık gibi çocuklar tarafından aktif olarak kullanılmayan alanların ise sadece birer fotoğrafı çekilmiştir. Özer- Kocamanoglu ve Acer (2015), çocukların çoğunluğunun yeni düzenlenen öğrenme merkezlerinde aktif oldukları için bu merkezleri beğendiklerini dile getirdiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmada çocukların en çok aktif olarak kullandıkları minderli alanın fotoğrafını çekmelerinin sebebi bu alanı aktif bir şekilde kullanmaları olarak düşünülmüştür. Minderli alanın sınıf içinde tek yumuşak alan olması sebebiyle en çok bu alanın tercih edildiği ve bu yüzden en çok bu alanın fotoğrafının çekildiği düşünülmektedir.



Görsel 18. Ç5'e Ait Minderli Alan Fotoğrafı



Görsel 19. Ç7'ye Ait Minderli Alan Fotoğrafı

Üstün potansiyelli çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında uygun eğitim yaklaşımlarından biri olarak kabul edilen Reggio Emilia yaklaşımında (Brazzolotto, Phelps ve Miller, 2020), öğrenme ortamlarının önemli bir bileşeni olarak kabul edilen yumuşak alanların bu çalışmada üstün potansiyelli çocuklar için önemi bir kez daha vurgulanmıştır. Üstün potansiyelli çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal ve duygusal gibi çeşitli gelişimsel alanlarda duyarlılık gösterdikleri bilinmektedir. Hassasiyet ya da duyarlılık olarak adlandırılan bu alanlardan biri duyularla ilgili aşırı duyarlılık Dabrowski' ye (1967) göre duyulardan haz alma, konfora eğilimleri, güzel olana ilgi duyma gibi çeşitli şekillerde ortaya çıkabilecek çıkabilmektedir. Buna göre minderli

alanın gözlemler boyunca aktif olarak kullanılması, görüşmelerde tercih edilen alan olarak ifade edilmesi ve çizim ve fotoğraflarda sıklıkla yer almasının üstün potansiyelli çocukların konfor eğilimleri ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan çocuklardan ikisinin sınıfı çatısı ile birlikte çizdiği; dört çocuğun da öğeleri bir zemine yerleştirdiği görülmektedir. Çocuk çizimlerinde mekân kavramının yaklaşık beş yaş civarında oluştuğu bilinmektedir. Tipik gelişim gösteren beş yaş çocuğu mekânı nesnelerin altında resme paralel biçimde çizilen çizgilerle ya da boyayarak oluşturmaktadır (Buyurgan ve Buyurgan, 2018). Üstün potansiyelli çocukların görsel olarak algıladıkları çevreyi detaylı olarak çizebilme yetilerinin olduğu bilinmektedir (Çal, 2019; Uçar, 2015). Buna göre çalışmaya katılan üstün potansiyelli çocukların ikisinde tipik gelişim gösteren çocuklardan farklı olarak çizimlerinde mekâna sadece çizgisel olarak yer vermedikleri görülmüştür.



Görsel 22. Ç7'ye Ait Mindeli Alan, Kişisel Dolap, Oyuncak Dolabı, Masa, Sandalye ve Dosya Öğelerini İçeren Sınıf Çizimi

Sınıfı çatısı ile birlikte çizen çocuklardan birisi öğretmeni, zemine öğeleri yerleştiren çocuklardan birisi ise arkadaşlarını da çizmiştir. Bu çocuklardan başka bir çocuk ise sadece mutfak setini ve kendisini çizmiştir. Çizimlerinde insan figürü olan çocuklara bu kişiler neler yapıyor diye sorulduğunda öğretmen için “Ders yapıyor.”, arkadaş için “Onlarla oyun oynuyorum.”, kendisi için “Burada yemek yapıyorum.” gibi cevaplar vermişlerdir. Çevreyi yalnızca fiziksel değil sosyal bağlamda ele alan Ekolojik Sistemler Kuramına (Bronfenbrenner, 1976) göre sınıf çizimlerinde insan figürüne

rastlanan çocuklar için mikrosistemdeki kişilerle etkileşimlerinin çizimlerine yansıdığı söylenebilir.



Görsel 23. Ç2'ye Ait Öğretmen, Öğretmen Masası ve Sandalyesi, Kişisel Dolap, Masa ve Sandalye, Minderli Alan Öğelerini İçeren Çatı İle Birlikte Sınıf Çizimi



Görsel 24. Ç10'a Ait Masa, Sandalye, Duvardaki Objeler, Kitap ve Arkadaş Öğelerini İçeren Sınıf Çizimi

Üstün potansiyelli çocukların sosyal beceriler bakımından desteklenmesi gereken çocuklar olduğu bilinmektedir (Karnes, 1983). Ayrıca üstün potansiyelli çocuklarda

eşzamanlı olmayan gelişim denilen zihinsel gelişim ile fiziksel gelişim veya sosyal duygusal gelişim alanları arasında olağandışı uyumsuzluk sıklıkla gözlemlenebilir (Goerss, 2012; Johnsen, 2004; NAGC, 2020b). Bu nedenle üstün potansiyelli çocukların tek başına oyun oynamayı tercih ettikleri bilinmektedir. Ayrıca üstün potansiyelli çocukların oyun ilgilerinin diğer yaşlılarında belirgin bir şekilde farklı olması sebebiyle zorluk yaşayabildikleri bilinmektedir (Gross, 2009). Üstün potansiyelli bir çocuk karmaşık kuralları olan bir oyun kurup saatlerce oynayabilirken yaşıtı bir çocuk oyunun karmaşıklığı sebebiyle oyundan sıkılabilir ve oyunu bırakabilir (Tippey ve Burnham, 2009). Buna rağmen bu çalışmada gözlem süresi boyunca tek başına oyun oynayan çocuk gözlemlenmemiştir. Bunun sebebi sınıftaki bütün çocukların üstün potansiyelli olmaları sebebiyle bilişsel ve sosyal beceriler bakımından benzer özellikler göstermeleri ve beraber oyun kurabilmeleri olabilir.

Bu çalışmada, çocukların serbest oyun zamanlarında kurallı oyun oynadıkları da gözlemlenmiştir. Üstün potansiyelli çocuklar bazı becerileri akranlarından daha erken kazandıkları için kurallı oyunlar bu çocuklar tarafından tercih edilen bir oyun türü olarak görülmektedir (Genç ve Dağlıoğlu, 2018). Ancak burada oyun türünün çocukların istekleri dışında olduğu söylemek mümkündür çünkü sınıf kuralı olarak haftada bir gün çocuklar evden getirdikleri masa oyunu olarak adlandırılan oyunlardan oynamaktadırlar. Fiziksel çevre şartlarının yanı sıra yetişkin yönlendirmesinin ve eğitim programının özelliklerinin de çocukların öğrenme ortamlarını kullanım durumlarını etkilediği görülmektedir. Çocukların oyun davranışlarının ortamın fiziksel özellikleri ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Çetken (2018) yılında yaptığı çalışmayla değişik tasarım özelliklerine sahip oyun alanlarının çocukların oyun tercihlerini etkilediğini gözlemlemiştir. Geleneksel oyun alanlarında çocukların daha çok işlevsel oyun ve tek başına oyun oynadıklarını tespit etmiştir. Bu çalışmada ise öğrenme ortamlarının fiziksel özelliklerinden hariç yetişkin rolünün çocukların öğrenme ortamlarını kullanım durumlarını etkilediği görülmektedir. Örneğin haftanın bir günü öğretmen tarafından akıl oyunları günü olarak belirlenmiştir ve çocuklar evden getirdikleri masa oyunlarını oynamaktadırlar. Gözlemlere göre, çocukların akıl oyunları günü olarak belirlenen günlerin dışında kurallı oyun oynadıkları görülmemiştir.

Üstün potansiyelli çocukların tercih ettikleri bir diğer oyun türü de dramatik oyundur (Genç ve Dağlıoğlu, 2018; Mottweiler & Taylor, 2014). Bu çalışmada da çocukların sıklıkla serbest oyun zamanlarında dramatik oyunu tercih ettikleri görülmüştür. Vygotsky'e (1978) göre çocuğun davranışları sosyal ve fiziksel çevreden

bağımsız düşünülemez; çocuk düşünürken ve davranışlarda bulunurken önceleri sosyal çevreye bağımlıdır. Sosyal çevredeki deneyimleri ile düşüncelerinde ve davranışlarında giderek bağımsız hale gelir (Essa, 2003). Geçmişe göre çocukların daha az dramatik oyun oynadıkları bilinse de (Pyle, Prioletta, & Poliszczuk, 2018) bu çalışmada çocukların en az bir kişi ile en çok dramatik oyun oynadıkları görülmüştür. Buna göre çocukların oluşturdukları sosyal çevrede giderek bağımsız hale gelebilme yolu olarak dramatik oyunu tercih ettikleri söylenebilir. Lumkowski (1989) üstün potansiyelli çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına göre sosyal oyunla daha yüksek seviyede meşgul olduklarını belirtirken Barnett ve Fiscella (1985) üstün potansiyelli çocukların tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha çok bilişsel oyunlar oynadıklarını belirtmiştir. Wilson (2015) ise yaptığı çalışmada okul öncesi dönemde üstün potansiyelli çocukların dramatik, işlevsel, yapı- inşa, paralel, tek başına ve işbirlikçi oyunlar oynadıklarını gözlemlemiştir. Diğer taraftan gözlemlenen çoğu çocuğun yapı oyunu ile dramatik oyunu birlikte oynadığı görülmektedir. Bu çocuklar genellikle Lego, oyun hamuru ve ahşap bloklar ile bir şeyler inşa ettikten sonra bu yapıları dramatik oyunlarının bir parçası olarak kullanmaktadırlar. Buna göre yapı oyunlarının dramatik oyunları zenginleştirdiği söylenebilir. Wilson (2015) üstün potansiyelli çocukların en çok dramatik oyun, sanat, masa oyunları ve blok merkezlerinde vakit geçirdiklerini belirtmiştir. Bu çalışmada da çocukların genellikle Lego, oyun hamuru ve ahşap blok gibi oyuncakları oyuncak dolabından alıp masaya, minderli alana, aynanın önüne ya da masaların ortasındaki boş alana geçtikleri gözlemlenmiştir.

Serbest oyun zamanlarında bireysel veya küçük grupla kitap incelemesi yapan çocuk gözlemlenmemiştir. Sadece görüşme sırasında Ç1 kodlu çocuk kitaplığın kendisi için önemli olduğunu belirtmiş ve bir çocuk da kitaplığın fotoğrafını çekmiştir. Bunun sebebinin kitaplığın konumu ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Oluşturulmuş bir kitap merkezinden ziyade bir kitaplık bulunmaktadır ve bu kitaplık öğretmen masası ile akıllı tahtanın önünde bulunmaktadır. Prescott'a (2008) göre, öğrenme ortamının nitelikleri belirlenirken çocukların kendileri ile baş başa kalabilecekleri ve sessiz zaman geçirmelerine fırsat verecek sessiz alanların bulunması önemli bir ölçüttür ve kitap merkezi de çocukların sessizce çalışabileceği, uzanarak okuma, dinleme yapabilecekleri sessiz ve تنها alanlardan biridir. Bu çalışmada kitaplığın konumuna bakıldığında hareketliliğin yoğun olduğu bir yerde bulunduğunu söylemek mümkündür (Harita 1). Ayrıca kütüphane, kitap merkezi ya da okuma merkezi olarak adlandırılan öğrenme merkezlerinde çocukların oturarak ya da uzanarak kitap okuma ya da dinlemeleri için

halı, yastık, minder ya da koltuğun bulunması gerekmektedir (Acer, 2016). Ayrıca Sağlayıcılık Kuramı açısından bakıldığında kitaplığın konumundan dolayı çoğu çocuk tarafından algılanmadığını bu sebeple çocuklar için uygun bir olanak olmadığı söylenebilir. Başka bir deyişle gözlemler boyunca kitaplığın çocuklar tarafından görünür olmadığı için etkileşime açık bir alan olmaktan çıktığı görülmüştür. Bu çalışmada, kitaplığın sessiz ve تنها bir alan olmaması ve yanında oturulacak herhangi bir alan bulunmaması kitaplığın çocuklar tarafından tercih edilmemesinin sebeplerinden biri olarak düşünülmektedir.

Veri toplama süresince sınıfa yeni materyaller getirilmemiş, fiziksel olarak bir değişiklik yapılmamış ya da sınıftan herhangi bir malzeme çıkarılmamıştır. Ayrıca çocuklar dönem başında belirlenmiş ve nadiren esnemelerin olduğu haftalık bir programı takip etmektedirler (Ek 1). Buna göre çocuğun ihtiyaçlarının duyulması ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması ile sağlanan çocuğun katılımının sınırlı olduğunu söylemek mümkündür. Erbil (2017), öğretmenin katılımcı bir sınıfı mümkün kılabilmesi için çocukların ihtiyaçlarının anlaşılması ve karşılanmasında çocuklarla işbirliği yapılmasının öneminden bahsetmiştir. Etkinlik düzenleme, sınıf kuralları oluşturma ve uygulama, fiziksel ortamı şekillendirme gibi uygulamalarda çocukların öğrenme ortakları olarak sınıfta yer almasıyla gerçek katılımın mümkün olacağı vurgulanmıştır. Özer-Kocamanoğlu ve Acer 2015 yılında 19 çocuğun katıldığı çalışmada bir anaokulu sınıfında altı farklı öğrenme merkezi oluşturmuşlar ve bu merkezlere sınıfta daha önceden bulunmayan farklı materyaller yerleştirmişlerdir. Çocuklara öğrenme merkezleri hakkında görüşleri sorulduğunda bütün çocuklar beğendiklerini ifade etmişlerdir. Beğenme sebeplerine bakıldığında çocuklar en çok daha önce sınıfta bulunmayan yeni materyallerin varlığından söz etmişlerdir. Serbest oyun zamanlarında herhangi bir çocuğun kitap incelemesi yapmamasının sebebi, çocuğun katılımının gözetilmemesi; diğer alanlarda olduğu gibi kitaplığın bulunduğu alanda herhangi bir düzenlemenin ve fiziksel değişimin yapılmamış olması olabilir.

Kişinin bulunduğu ortamı şekillendirmesi ve onu ihtiyaçlarına göre kişiselleştirmesi esneklik ve sahiplenme kavramları ile ilişkili görülmüştür (Matthews ve Lippman, 2020). Esneklik ve sahiplenme, öğrenme ortamlarında değişiklik yapma fırsatlarına atıfta bulunmaktadır. Bu çalışmada olduğu gibi çoğu kurumda öğrenme ortamı kurumun sosyal ve yönetsel hiyerarşisi tarafından şekillenmiştir. Araştırma verilerinin toplandığı süre boyunca idareci, öğretmen ya da çocuklar tarafından sınıfa yeni bir materyal getirilmemiş ve ortamda herhangi bir fiziksel değişim yapılmamıştır.

Çocuklar sadece kendilerine ait olduğu için önemli gördükleri ve çizimlerde sıklıkla yer verdikleri sandalyeleri serbest oyun zamanlarında yer değiştirerek kullanmışlardır. Buna göre çocukların kendilerine ait olduklarını düşündükleri sandalyelerde yer değiştirme esnekliği için daha fazla fırsat bulduklarını söylemek mümkündür. Ayrıca sandalyelerin kolay taşınabilir ve küçük boyutlu olması da serbest oyun zamanlarında en sık yeri değiştirilen mobilya olmasının sebebi olarak görülebilir.

Gözlemler boyunca bazı çocukların hiçbir şey yapmadan sınıfın içinde dolaştıkları ya da 30 dakikalık süreçte birden fazla alan ve oyun değiştirdikleri görülmüştür. Özyürek ve Kılınç 2015 yılında yaptıkları çalışmada, öğrenme ortamlarının çocukların keşif yapabilmelerine, karıştırıp dönüştürebilmelerine fırsat sunacak çeşitli materyalleri bulundurmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışmanın yapıldığı sınıfta öğrenme merkezleri bulunmadığı gibi sanat malzemesi, resimli kitap, fen ve doğa malzemeleri vs. çeşitlilik göstermemektedir. Bu sebeple serbest oyun saatlerinde kitap okuyan, araştırma ya da deney yapan çocuğa hiç rastlanmazken sanat çalışması yapan bir çocuk gözlemlenmiştir. Çocukların potansiyellerine göre yenilenen öğrenme merkezlerinde çocukların ilgileri tazelenecek ve bu merkezler çocuklar tarafından tercih edilebilir hale gelecektir (McWilliam ve Casey, 2008). Bazı çocukların sınıfta hiçbir şey yapmadan dolaşmalarının ve birden fazla alan ve oyun değiştirmelerinin sebebi çocukların derinleşecekleri, keşif yapabilecekleri öğrenme merkezlerinin ve materyal çeşitliliğinin olmaması olabilir.

Gözlemler boyunca bazı çocukların sınıfın kapısının hemen yanında bulunan aynanın önünde vakit geçirdiği gözlemlenmiştir (Harita 1). Bazı çocuklar ayna karşısında yüzlerini incelemiş, su içmiş, dans ederken kendilerini izlemiş ve bazı çocuklar kıyafetlerini düzeltmişlerdir. Akmeşe (2020), yaptığı çalışmada fiziksel mekân ile öz bakım uygulamalarını karşılaştırdığı çalışmada aynaların öz bakım uygulamalarını etkilediği sonucuna varmıştır. Reggio Emilia yaklaşımında aynalar, çocukların kendilerini başka çocuklar tarafından nasıl görüldüğünü görmeleri açısından oldukça önemli bir yere sahiptir (Russell, 1994; Tarr, 2001). Bu çalışmada çocuklar sadece başkaları tarafından nasıl görüldükleri ile ilgilenmemiş; kendilerini tanımak amacıyla ayna karşısında hareketlerini izlemişlerdir. Ayrıca yanında bulunan arkadaşının aynadaki yansımısını inceleyerek arkadaşını tanımak için fırsat bulduğu da söylenebilir. Sonuç olarak aynaların kişisel bakım açısından destekleyici olduğu kadar sosyal gelişimi destekleme açısından da yararlı olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışma Bulgularına Genel Bir Yorum

Bu bölümde çalışmanın bütün verilerine genel bir bakış sunulacaktır. Çocuklarla yapılan görüşmeler, çocukların çektikleri fotoğraf ve çizdikleri resimler ile gözlem bulguları arasındaki tutarlılıklar ve farklılıklar değerlendirilecektir. Tablo 12’de çalışmaya katılan her bir çocuğa ait görüşme, fotoğraf, çizim ve gözlem bulguları bir arada verilmiştir:



Tablo 12

Çalışmaya Katılan Her Bir Çocuğa Ait Görüşme, Fotoğraf, Çizim ve Gözlem Bulguları

Görüşme							Fotoğraf	Çizim	I. Gözlem	II. Gözlem		
Çocuklar	Önce Gidilen Alanlar	Önemli Alanlar	Güzel Alanlar	Arkadaş ile Oynanan Alanlar	Tek Başına Oynanan Alanlar	Dinlenen Alanlar	Alanlar	Alanlar	Alanlar	Yapılanlar	Alanlar	Yapılanlar
Ç1	Su Koyma Kısmı	Kitaplık	Oyuncak Dolabı	Minderli Alan	Minderli Alan	Masalar	Minderli Alan Kişisel Masa Kişisel Dolaplar Öğretmen Masası	Kişisel Dolaplar	Minderli Alan	Yapı Oyunu Dramatik Oyun	Minderli Alan	Yapı Oyunu Dramatik Oyun
Ç2	Lavabo Yemekhane Sınıfın Geneli	Kişisel Dolap	Minderli Alan	Minderli Alan Masalar Zemin	-	Masalar	Minderli Alan Kişisel Masa	Sınıf Minderli Alan Kişisel Dolaplar Masalar Sandalyeler Öğretmen Masası Yastıklar Kalem Kutusu Öğretmen	Minderli Alan	Yapı Oyunu Dramatik Oyun	Masalar	Resim Çizme
Ç3	Mont Dolabı Su Koyma Kısmı Öğretmen Masası	Kişisel Dolap	Kişisel Dolap	Minderli Alan Masalar	Kişisel Masa	Minderli Alan	Minderli Alan Kişisel Masa Mutfak Seti	Zemin Minderli Alan Kişisel Dolaplar Masalar Sandalyeler Mutfak Seti Kitaplık Kalorifer	Masaların Ort. Boş Alan Masalar	Yapı Oyunu	Minderli Alan	Yapı Oyunu Dramatik Oyun
Ç4	Ayakkabı Dolabı Su Koyma Kısmı Sınıfın Geneli	Kişisel Masa	Oyuncak Dolabı	Minderli Alan Masalar	-	Kişisel Masa	Minderli Alan Oyuncak Dolabı	Zemin Minderli Alan Oyuncak Dolabı Oyuncaklar Dosyalar	Masalar Minderli Alan	Yapı Oyunu	Masalar Minderli Alan	Yapı Oyunu Dramatik Oyun

(Devam ediyor)

Tablo 12 (Devam)

Çalışmaya Katılan Her Bir Çocuğa Ait Görüşme, Fotoğraf, Çizim ve Gözlem Bulguları

Ç5	Yemekhane Sınıfın Geneli	Kişisel Dolap	Minderli Alan	Sınıfın Geneli	Sınıfın Geneli	Kişisel Masa	Minderli Alan Masalar	Minderli Alan Kişisel Dolaplar Oyuncak Dolabı Masalar	Oyuncak D. Önü Minderli Alan Masaların Ort. Boş Alan	Dramatik Oyun	Masalar	Yapı Oyunu Dramatik Oyun
Ç6	Kişisel Dolaplar	Sınıfın Geneli	Oyuncak Dolabı	Sınıfın Geneli	Kişisel Masa	Kişisel Masa	Kişisel Masa	Masalar Sandalyeler Kitaplık Beyaz Tahta Projeksiyon Geri Dönüşüm K.	Masalar Mutfak Seti	Yapı Oyunu Dramatik Oyun	Masalar	Kurallı Oyun
Ç7	Masalar	Sandalye	Minderli Alan	Minderli Alan Masalar Sandalyeler	Masalar	Masalar	Minderli Alan Masalar	Sınıf Minderli Alan Kişisel Dolaplar Oyuncak Dolabı Masalar Sandalyeler Dosyalar	Mutfak Seti	Dramatik Oyun	Masaların Ort. Boş Alan	Dramatik Oyun
Ç8	Lavabo Yemekhane Arkadaşların Yanı	Kişisel Dolap	Oyuncak Dolabı	Sınıfın Geneli	Masalar	Sandalye	Kişisel Masa Mutfak Seti Oyuncak Dolabı	Mutfak Seti	Masalar	Yapı Oyunu Dramatik Oyun	Aynanın Önü Oyuncak D. Önü	İşlevsel Oyun Dramatik Oyun
Ç9	Ayakkabı Dolabı Su Koyma Kısmı	En Uçtaki Masa ve Sandalye	En Köşedeki Masa	Minderli Alan Masalar	Minderli Alan Masalar	Öğretmenin Kucığı Minderli Alan	Minderli Alan Masalar	Oyuncak Dolabı Masalar Sandalyeler Oyuncaklar	Mutfak Seti	Dramatik Oyun	Masalar	Kurallı Oyun
Ç10	Tuvalet Yemekhane Masalar	Minderli Alan	Dosya Dolabı Minderli Alan	Sınıfın Geneli	-	Sınıfın Geneli	Minderli Alan Kişisel Masa Mutfak Seti Kişisel Dolaplar Öğretmen Masası Akıllı Tahta Kitaplık	Zemin Masalar Sandalyeler Kitap Duvardaki Obj. Arkadaşlar	Oyuncak D. Önü Masalar Mutfak Seti Minderli Alan Aynanın Önü	Yapı Oyunu Dramatik Oyun İşlevsel Oyun	Masaların Ort. Boş Alan	Dramatik Oyun
Ç11	Sınıfın Geneli	Minderli Alan	Minderli Alan	Minderli Alan Masalar Sandalyeler	Oyuncak Dolabı	Sınıfın Geneli	Minderli Alan Oyuncak Dolabı	Minderli Alan Kişisel Dolaplar Oyuncak Dolabı Resim Mal. Dolabı Sandalyeler Lamba Suluklar	Masalar Aynanın Önü	Yapı Oyunu Dramatik Oyun	Masalar	Yapı Oyunu

Tablo 12’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan çocukların arkadaşları ile oynadıkları alanlarla gözlemlerde bulundukları alanlara ve yaptıklarına bakıldığında çoğu çocuğun söyledikleri ile yaptıklarının tutarlı olduğunu söylemek mümkündür. Minderli alanın, masaların ve masaların ortasındaki boş alanın çocuklar tarafından en çok tercih edilen alanlar olduğunu söylemek mümkündür. Masaların ortasındaki boş alanın diğer alanlara göre daha geniş olması sebebiyle çocukların daha rahat hareket edebildikleri gözlemlenmiştir. Bu alanda yerde uzandıkları, süründükleri, koştukları ve oyuncaklarla geniş yapılar inşa ettikleri görülmüştür. Bu sebeple çocukların en çok masaların ortasındaki boş alanı ve minderli alanı tercih etmelerinin sebebinin burada rahat hareket edebilmeleri olduğu düşünülmektedir. Sağlayıcılık Kuramı açısından bakıldığında düz ve boş alan olarak betimlenebilecek minderli alanın ve masaların ortasındaki boş alanın çocuklarda hareket etmeyi teşvik edici bir fırsat olarak sunulduğu söylenebilir. Çocuklar için önemli görülen alanlara bakıldığında bunların çoğunlukla kendilerine ait olduklarını belirttikleri dolaplar ve masalar gibi mobilyalar olduğu görülmektedir. Gözlemler boyunca çocukların kişisel dolaplarına malzeme almak veya bırakmak amaçlı kısa süreli gittikleri görülmüştür.

Çalışmaya katılan çocukların en çok tercih ettikleri alanlar belirlenirken çizdikleri resimler dikkate alınmıştır. Resimler, henüz ifade edici dilde yetkin olmayan çocuklar için düşüncelerini en rahat yansıttıkları güçlü bir ifade etme aracı olarak görülmektedir. İstenilen konuda çizdiği resimler sayesinde çocuklar düşüncelerini detaylı yansıtacağından yetişkin ile daha rahat iletişim kurmasını sağlayacaktır (Bengisu ve Akkaynak, 2021; Wessons ve Somonu, 2001; Clark, 2010). Buna göre çocuklardan sınıflarının çizimleri istenirken çocukların sınıfları hakkında detaylı düşünecekleri ve resmedecekleri düşünülmüştür. En çok tercih ettikleri alanlar belirlenirken çizdikleri resimler, görüşmelerinde arkadaşları ile oynadıkları alanlar ve her bir çocuk için ayrı ayrı yapılan iki gözlemde bulundukları alanlar dikkate alınmıştır. Buna göre çocukların en çok tercih ettikleri alanlar minderli alan, masalar ve masaların ortasındaki boş alan olarak belirlenmiştir.

Yalnızca Ç1 sadece kendisine ait olan dolabı; Ç8 de mutfak setini çizmiştir. Bu çocukların gözlemler boyunca bulundukları alanlara bakıldığında Ç1 kodlu çocuğun iki gözlemde de minderli alanda oynadığı; Ç8 kodlu çocuğun ise birinci gözlemde masalarda, ikinci gözlemde aynanın önünde ve oyuncak dolabının önünde oynadığı görülmektedir. Ancak Ç1 kodlu çocuk görüşmede arkadaşları ile minderli alanda Ç8 kodlu çocuk da herhangi bir özel alan belirtmeden sınıfın genelinde oyun oynadığını söylemiştir. Buna

göre bu çocuklar hariç diğer çocukların görüşmelerde söz ettiği, fotoğraflarını çektiği ve resimlerini çizdiği alanlarda oynayarak tutarlı veriler sunduklarını söylemek mümkündür.

Araştırmacının gözlemler harici sınıfta bulunduğu zamanlarda ve gözlemler boyunca yalnızca bir çocuğun masalarda resim çizdiği görülmüştür. Çandır (2020), yaptığı çalışmada çocukların en az sanat merkezinde vakit geçirmek istediklerini çünkü bu merkezin düzensiz ve yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada sınıfta bir sanat merkezinin olmaması ile birlikte çocuk resim yapmak istediğinde öğretmenin yanına gidip ondan izin isteyip ardından öğretmenden kâğıt alıp resim yaptığı görülmüştür. Öğrenme merkezlerine ayrılmış bir ortamın, kendi ilgi alanlarına yönelmek isteyen çocuklar için bağımsız keşif yapmak, üretmek ve deneyim elde etmek için ideal bir ortam olduğu bilinmektedir (Aydın, 2019; Ramazan, Çiftçi ve Tezel, 2018). Temelinde çocukların bağımsız hareket etmelerini sağlamak amacıyla oluşturulması gereken merkezlerin (MEB, 2013) bu çalışmanın gerçekleştirildiği sınıfta olmaması çocukların bağımsız hareket etmelerini kısıtladığını söylemek mümkündür.

Özetle, görüşme bulgularına göre, çocuklar sınıfa ilk geldiklerinde sınıf içi ve sınıf dışı alanları işlevlerine göre kullanmak ve derse/oyuna hazırlık yapmak için gittiklerini belirtmişlerdir. Çocuklar minderli alanı, kitaplığı, kişisel dolapları, masaları, sandalyeleri, tahtaya yakın masayı önemli görmekteyler. Bu yerlerin neden önemli olduğu sorulduğunda ise yapılan etkinlikler, oyun oynama ve aidiyet ile ilgili cevaplar vermişlerdir. Çocuklara göre oyuncak dolabı, minderli alan, kişisel dolaplar ve tahtaya yakın masa sınıfın en güzel yerlerindendir. Oyuncakların çok olması, oyun kurabilme imkânı, çorapla oyun oynayabilme imkânı, kişisel eşyalarının olması ve tahtanın tam yansımaları gibi sebeplerle çocuklar bu alanları güzel olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Tahtanın tam yansımaları ifadesi ile projeksiyon cihazı ile tahtaya yansıtılanların tamamının rahat görülmesi ifade edilmiştir. Çocuklar sınıfın genelinde, minderli alanda ve masalarda arkadaşları ile birlikte vakit geçirdiklerini belirtirlerken sınıfın genelinde, minderli alanda, kişisel masalarda ve oyuncak dolabında tek başlarına vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bazı çocuklar ise tek başlarına oyun oynamadıklarını belirtmişlerdir. Çocuklar arkadaşları ile birlikte minderlerle, oyuncaklarla ve oyun hamuruyla oynadıklarını, bir şeyler inşa ettiklerini, resim yaptıklarını, ders yaptıklarını, eğitici oyunlar ve dramatik oyunlar oynadıklarını belirtmişlerdir. Tek başına ise dramatik oyun, oyuncaklarla ve hamurla oynadıklarını, resim çizdiklerini belirtmişlerdir. Minderli alan, masalar, sandalyeler, kişisel masalar ve öğretmen masası ise dinlenmek için kullanılan alanlar olarak belirlenmiştir. Son olarak, yapılan görüşmede üstün potansiyelli çocukların

öğrenme ortamlarını kullanım durumlarına ilişkin bulgulara rastlansa da detaylı bilgiler daha çok gözlemler sonucu ortaya çıkmıştır.

Okul öncesinde üstün potansiyelli çocukların öğrenme ortamlarına ilişkin düşünceleri ve ortamları kullanım durumları incelenmiştir. Çocuklardan oynamayı sevdiği alanların fotoğraflarını çekmeleri istendiğinde en çok minderli alan ve kişisel masalarının fotoğraflarını çekmişlerdir. Çocuklardan sınıflarını çizmeleri istendiğinde ise sandalye, masalar, minderli alan, kişisel dolaplar ve oyuncak dolabı en çok çizilen öğeler olmuştur. Görüşme bulgularına göre çocuklar minderli alanı, kitaplığı, kişisel dolapları, masaları, sandalyeleri, tahtaya yakın masayı önemli görmektedirler. Çocuklara göre oyuncak dolabı, minderli alan, kişisel dolaplar ve tahtaya yakın masa sınıfın en güzel yerlerindendir. Çocuklar sınıfın genelinde, minderli alanda ve masalarda arkadaşları ile birlikte vakit geçirdiklerini belirtirlerken sınıfın genelinde, minderli alanda, kişisel masada, oyuncak dolabında ve masaların genelinde tek başına vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. Tek başına ve arkadaşları ile birlikte oynadıkları alanlar sorulduğunda ise aynı alanlarda oynadıkları görülmektedir. Bazı çocuklar ise tek başına oyun oynamadıklarını belirtmişlerdir. Minderli alan, masalar, sandalyeler, kişisel masalar ve öğretmen masası ise dinlenmek için kullanılan alanlar olarak belirlenmiştir.

Okul öncesinde üstün potansiyelli çocukların öğrenme ortamlarını kullanım durumlarına ilişkin bulgulara göre çocuklar bu alanlarda yapı oyunu, dramatik oyun, kurallı oyun ve işlevsel oyun oynamakta ve resim çizme gibi etkinliklerde bulunmaktadır. Ayrıca çocuklar yapı oyunlarını genellikle dramatik oyunun bir parçası olarak oynamaktadırlar. Örneğin; çocuklar Lego, ahşap bloklar, minderler ile yapılar inşa edip dramatik oyunlarında kullanılmaktadır. Son olarak, fiziksel ve sosyal çevrenin okul öncesinde üstün potansiyelli çocukların öğrenme ortamlarını kullanım durumlarını ve ortamlara ilişkin düşüncelerini etkilediği görülmüştür. Örneğin, öğretmen tarafından çocuğa masalarda kişisel alanın belirlenmesi, çocuğun o alan ile ilgili düşüncesini etkileyerek o yeri kendisi için önemli olarak görmesine neden olmuştur. Öğretmen tarafından haftanın bir günü masa oyunları için planlanmış ve çocuklar evden getirdikleri oyunları sadece masada oynamışlardır. Böylelikle çocuğun ortamı kullanım durumunun yetişkin tarafından etkilendiği düşünülmektedir. O günler dışında gerçekleşen gözlemlerin hiç birinde çocukların kurallı oyun oynadıkları görülmemiştir. Minderli alan, masalar ve masaların ortasındaki boş alanlar çocuklar tarafından en çok tercih edilen alanlar olarak belirlenmiştir. Sınıfta bulunan ayna sayesinde çocukların hem kendilerini hem de arkadaşlarını inceleme fırsatı yakaladıkları görülmüştür. Öğrenme ortamının

merkezlere ayrılmaması, materyallerin yenilenmemesi ve çeşitliliğin sınırlı olması sebebiyle kitap okuyan, araştırma ve deney yapan çocuk gözlemlenmemiş; masalarda resim çizen yalnızca bir çocuk görülmüştür.





BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuçlar

- Bu çalışmada üstün potansiyelli çocukların temel ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra oyun etkinliklerine katıldıkları belirlenmiştir. Çocukların giyinme, su içme, tuvalet ve besin gibi temel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla sınıf dışı alanlara gittikleri ve bu sebeple temel ihtiyaçlarının öncelikli olarak karşılanmasından sonra diğer etkinliklere geçtikleri görülmüştür.
- Üstün potansiyelli çocukların kendilerine ait hissettikleri alanlarda daha özgür hareket ettikleri ve özgür hareket edebildikleri alanlarda aidiyet duygusunu geliştirebildikleri belirlenmiştir. Bu çalışmaya katılan üstün potansiyelli çocukların kendilerine ait olan ve kendileri için önemli gördükleri mobilyalar sayesinde içinde bulundukları öğrenme ortamında özgürce keşif yapabilecekleri söylenebilir. Buna göre çocukların kişisel dolaplarını kullanımlarında ve masaların özellikle sandalyelerin yerini değiştirmekte özgür olmaları çocukların bu mobilyalarla aidiyet duygusu geliştirmelerinde destek olarak görülmektedir. Çocuklar tarafından en çok kişisel masaların ve kişisel dolapların fotoğraflarının çekilmesi bu duruma başka bir örnek olarak sunulabilir.
- Çalışmanın yapıldığı sınıfta çocuklar tarafından kişiselleştirilmiş ve çocukların materyallerle doğrudan ilişkisinin olduğu bir ortamdan söz etmek oldukça güçtür. Görüşmelerde çocukların sadece kendilerine ait olduğunu belirttikleri kişisel dolap ve kişisel masalar gibi mobilyalardan bahsetmeleri ve en çok kişisel masa ve kişisel dolapların fotoğraflarının çekilmesi bu durumun bir kanıtı olarak gösterilebilir.
- Üstün potansiyelli çocukların sınıfta en çok masalarda dinlendikleri belirlenmiştir. Sınıfta minderli alan gibi yumuşak ve çocukların uzanarak dinlenebilecekleri bir alan bulunmasına rağmen buralarda dinlenememelerinin sebebi minderli alanın genellikle serbest zamanlarda en çok tercih edilen alan olması ve bu yüzden boş kalmaması olabilir. Görüşmelerde sadece bir çocuğun

minderli alanda dinlenebileceğini dile getirmesi ve gözlemler boyunca minderli alanda dinlenen çocuğa rastlanılmaması bu duruma örnek olabilir.

- Üstün potansiyelli çocukların en çok tercih ettiği alanlardan biri minderli alandır. Bu alanda çocukların yapı inşa ve dramatik oyun oynamayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Çocukların en çok aktif olarak kullandıkları minderli alanın fotoğrafını çekmeleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir.
- Üstün potansiyelli çocukların en çok tercih ettiği alanlardan bir diğeri de masalardır. Çocukların çizimlerinde en çok masa figürünün görülmesi bu durumun kanıtı olarak sunulabilir. Buna göre çocukların deneyim alanlarını çizimlerinde yansıttıkları ve bu alanlarda daha çok vakit geçirdikleri söylenebilir. Ayrıca gözlemler boyunca oyun çeşitliliğinin (yapı oyunu, dramatik oyun, kurallı oyun ve resim çizme) en çok masalarda görülmesi de masaların en çok tercih edilen bir alan olmasının bir göstergesi olarak görülmektedir. Bazı çocuklar öğeleri zemine paralel olarak yerleştirmekle birlikte birer çatı da çizmişlerdir.
- Üstün potansiyelli çocuklar da kendi içlerinde bireysel farklılıklar göstermektedir. Bu çalışmaya katılan üstün potansiyelli çocukların ikisinde tipik gelişim gösteren ve üstün potansiyelli olan çocuklardan farklı olarak çizimlerinde mekâna sadece çizgisel olarak yer vermemeleri bunun bir kanıtı olarak görülmektedir. Bu çocuklar çatı ve duvar çizimleri de ekleyerek çizimlerini çizgisel olmaktan çıkarıp detaylandırmışlardır.
- Üstün potansiyelli çocukların mikro sistemin bir parçası olan sınıfı içinde bulundukları sosyal etkileşimle birlikte yansıttıkları belirlenmiştir. Bazı çocukların sınıf çizimlerinde insan figürüne rastlanması bu durumun bir kanıtı olarak sunulabilir.
- Üstün potansiyelli çocukların tipik gelişim gösteren akranları ile beraberken daha çok tek başına oyun oynadıkları bilinmesine rağmen bu çalışmada gözlem süresi boyunca tek başına oyun oynayan çocuk gözlemlenmemiştir. Sınıftaki bütün çocukların üstün potansiyelli olmaları sebebiyle bilişsel ve sosyal beceriler bakımından benzer özellikler göstermeleri beraber oyun kurabildiklerinin bir kanıtı olarak sunulabilir.
- Fiziksel çevre şartlarının üstün potansiyelli çocukların öğrenme ortamlarını kullanım durumlarını etkilediği belirlenmiştir. Bu çalışmada, kitaplığın sessiz ve تنها bir alan olmaması ve yanında oturulacak herhangi bir alan bulunmaması

kitaplığın çocuklar tarafından tercih edilmemesinin bir sebebi olarak düşünülmektedir. Üstün potansiyelli çocukların sınıflarında derinleşecekleri, keşif yapabilecekleri öğrenme merkezlerinin ve materyal çeşitliliğinin olmaması sebebiyle hiçbir şey yapmadan dolaşmalarının ve birden fazla alan ve oyun değiştirmeleri bu durumun bir diğer kanıtı olarak görülmektedir.

- Üstün potansiyelli çocukların oyun davranışlarının ortamın fiziksel özellikleri ile doğrudan ilişkili olduğu belirlenmiştir. Fiziksel çevre şartlarının çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre çocuğun katılım hakkı gözetilerek yenilenmemesinin çocukların öğrenme ortamlarını kullanım durumlarını etkilediği belirlenmiştir. Verilerin toplandığı süre boyunca çocukların haftalık olarak kendi masa oyunlarını getirmeleri haricinde sınıfa yeni materyal getirilmemiş ya da fiziksel bir değişiklik yapılmamıştır. Serbest oyun zamanlarında herhangi bir çocuğun kitap incelemesi yapmaması bu durumun bir kanıtı olarak sunulmaktadır. Temelinde çocukların bağımsız hareket etmelerini sağlamak amacıyla oluşturulması gereken merkezlerin bu çalışmanın gerçekleştirildiği sınıfta olmamasının, çocukların bağımsız hareket etmelerini kısıtladığını söylemek mümkündür.
- Materyal boyutunun üstün potansiyelli çocuklar için aidiyet duygusu geliştirmesi bakımından önemli olduğu belirlenmiştir. Sandalyelerin kolay taşınabilir, küçük boyutlu olması da serbest oyun zamanlarında en sık yeri değiştirilen mobilya olmasının sebebi olarak görülürken çocukların kendilerine ait olduklarını düşündükleri sandalyelerde yer değiştirme esnekliği için daha fazla fırsat bulduklarını söylemek mümkündür. Sandalyelerin çizimlerde en çok rastlanan öge olması bu durumun bir kanıtı olarak görülmektedir.
- Bu çalışmada, fiziksel çevre şartlarının yanı sıra yetişkin yönlendirmesinin ve eğitim programın özelliklerinin de çocukların öğrenme ortamlarını kullanım durumlarını etkilediği belirlenmiştir. Sınıfa girildiğinde ilk gittikleri yer sorulduğunda kural olarak o alana gitmesi yani öğretmenin belirttiği alana gitmesi gerektiğini söylemesi bunun bir kanıtıdır. Yalnızca masa oyunu günü olarak belirlenen gün dışında kurallı oyun oynayan herhangi bir çocuğun gözlemlenmemesi eğitim programın çocukların öğrenme ortamlarını kullanım durumları üzerindeki etkisine bir örnektir.

- Temelinde çocukların bağımsız hareket etmelerini sağlamak amacıyla oluşturulması gereken merkezlerin (MEB, 2013) bu çalışmanın gerçekleştirildiği sınıfta olmamasının çocukların bağımsız hareket etmelerini kısıtladığını söylemek mümkündür.
- Üstün potansiyelli çocukların bir arada bulunduğu sınıflarda dramatik oyun ve yapı-inşa oyunu en çok tercih edilen oyunlar olarak belirlenmiştir. Buna göre çocukların oluşturdukları sosyal çevrede giderek bağımsız hale gelebilme yolu olarak dramatik oyunu tercih ettikleri söylenebilir.
- Üstün potansiyelli çocukların öğrenme ortamlarını kullanım durumlarında sınıflarda bulunan oyuncakların etkili olduğu görülmüştür. Çocukların yapı oyunlarında ürettiklerinin dramatik oyunlarını zenginleştiren bir faktör olduğu belirlenmiştir. Çocukların genellikle Lego, oyun hamuru ve ahşap bloklar ile bir şeyler inşa ettikten sonra bu yapıları dramatik oyunlarının bir parçası olarak kullanmaları bu duruma örnek verilebilir.
- Bu çalışmada, aynaların kişisel bakım açısından destekleyici olduğu kadar sosyal gelişimi destekleme açısından da yararlı olduğu belirlenmiştir. Çocuklar sadece başkaları tarafından nasıl göründükleri ile ilgilenmemiş; yanında bulunan arkadaşının aynadaki yansımasını incelemiş ve kendilerini tanımak amacıyla ayna karşısında hareketlerini izlemişlerdir.
- Çalışmaya katılan çocuklardan ikisi hariç diğer çocukların görüşmelerde söz ettiği, fotoğraflarını çektiği ve resimlerini çizdiği alanlarda oynayarak tutarlı veriler sundukları belirlenmiştir.

Öneriler

Uygulayıcılar

- Hizmet öncesi öğretmenler için üniversitelerin okul öncesi eğitimi lisans programlarına öğrenme ortamları ve üstün potansiyelli çocuklar ile ilgili dersler eklenerek öğretmen adaylarının mezun olmadan önce bu alanlarda bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.
- Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak sınıf içinde çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda onların katılım hakları gözetilerek oluşturulacak

öğrenme merkezlerinin gerekliliği, etkinliği ve önemi öğretmen ve idarecilerle paylaşılmalıdır.

- Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme ortamlarını en az iki öğrenme merkezine ayırmaları önerilmektedir. Bu öğrenme merkezlerini oluştururken çocukların katılım hakları gözetilerek onlardan fikirler alınmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin, bu merkezlerde çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirli aralıklarla düzenlemelere gitmeleri önerilmektedir. Öğrenme merkezleri birbirlerinden net ancak esneyebilen sınırlarla ayrılmalı ve merkezlerin içeriği uygun görsellerle çocuklarla paylaşılmalıdır.
- Öğretmenlere kitap merkezi için sessiz- تنها bir alan seçilmeleri önerilmektedir. Müzik veya blok merkezi gibi daha sesli alanların kitap merkezinden uzakta bir yere konumlandırılması gerekmektedir. Ayrıca kitap merkezinde çocukların rahatça kitap okumaları veya dinlemeleri için halı, minder ya da koltuk bulunmalıdır.
- Öğretmenlere çocukların hem rahatça oynayabilecekleri hem de dinlenebilecekleri yumuşak alanlar sunmaları önerilmektedir. Sınıfta yeterli alan yoksa taşınabilir minderler kullanılabilir ya da dramatik oyun, müzik veya kitap merkezi gibi merkezlerde birden fazla alanda küçük yumuşak alanlar oluşturulabilir.
- Bu çalışmayla üstün potansiyelli çocukların yapı-inşa oyunu ve dramatik oyun gibi oyunları rahat hareket edebildikleri yumuşak ve geniş alanlarda oynamayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenler ve okul idarecilerinin, üstün potansiyelli çocukların sınıflarda bu oyun türlerini rahatça oynayabilecekleri alanları sunmaları önerilmektedir.
- Sınıfında üstün potansiyelli çocuklar olan öğretmenlere öğrenme ortamlarında farklı zorluk seviyelerinde materyal bulundurmaları önerilmektedir. Örneğin; farklı boyutlarda Legolar, bloklar, çeşitli içeriklerde kitaplar, dergiler, posterler, afişler, belgesel ya da kısa filmler/ animasyonlar, yazı-çizim tahtaları, çeşitli kâğıtlar, kalemler, boyalar ve farklı amaçlarda kullanılabilecek açık uçlu malzeme ve artık materyaller çocukların serbest oyun zamanlarında ulaşılabilir alanlarda bulundurulabilir.

- Çocukların katılım haklarının gözetilerek öğrenme ortamlarının oluşturulması konusunda öğretmenler ve idareciler hizmet içi eğitimlerle desteklenmeli, gerekirse ailelerle iş birliği içinde çalışılmalıdır.
- Okul idarecilerin ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri planlanırken çocukların katılım haklarına ilişkin konulara yer verilmesi önerilmektedir. Çocukların kendileri için iyi olana karar verirken yetkin oldukları düşüncesi öğretmenler ve idareciler arasında hizmet içi eğitimlerle yaygınlaştırılabilir.
- Çocukların düşüncelerinin alınmasında resim çizme ve fotoğraf çekimi gibi yöntemlerin işe yaradığı düşünüldüğünde öğretmenlerin öğrenme ortamlarının oluşturulması konusunda çocuklardan bu yöntemler aracılığıyla görüşlerini almaları önerilmektedir.
- Çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın Okul Öncesi Eğitim Programının (2013) Öğrenme Merkezlerine ilişkin bölümü derinlemesine incelenmiş ancak çocuğun fikirlerinin alınarak öğrenme merkezlerinin oluşturulmasına ilişkin net olmayan ifadeler görülmüştür. Eğitim programında güncellemeye gidildiğinde çocuğun katılım hakkına ilişkin net ifadelerin eklenmesi önerilmektedir.

Araştırmacılar

- Çocukların tam katılımları gözetilerek oluşturulmuş bir öğrenme ortamı ile sıradan bir öğrenme ortamında bulunan çocukların öğrenme ortamları hakkında düşüncelerinin ve kullanım durumlarının incelendiği deneysel bir araştırma yapılabilir.
- Öğretmenlerin, idarecilerin hatta ailelerin de destek sunduğu eylem araştırmaları yapılarak çocukların katılım hakkı gözetilerek oluşturulmuş öğrenme ortamlarının etkinliği araştırılabilir.
- Bu çalışma üstün potansiyelli 11 çocuk ile sınırlı olduğundan ileride yapılacak olan araştırmalarda daha fazla üstün potansiyelli çocukla çalışılması önerilmektedir.
- Mozaik yaklaşımının diğer yöntemleri olan harita çizimi, kitap oluşturma ve tur düzenlenmesi ile derinlemesine verilerin alındığı çalışmalar tasarlanabilir.
- Bu çalışma yalnızca çocuklardan toplanan verilerle sınırlı olduğundan öğretmenlerin, idarecilerin ve ailelerin bakış açıları da eklenerek oluşturulan veri çeşitlemesinin olduğu çalışmalar önerilmektedir.

- Öğrenme ortamlarına ilişkin nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılacağı karma desenli araştırmalar yapılabilir.
- Gözlemlerin video kaydı ile kayıt altına alınarak veri kaybının en aza indirildiği ve gözlem süresi ve sıklığının daha yoğun olduğu çalışmalar tasarlanabilir.
- İleride yapılacak çalışmalarda çalışma verilerinin kalitesinin arttıracığı düşünüldüğünden, çalışma öncesi çocuklarla fotoğraf makinesi kullanımı üzerine etkinliklerin yapılması önerilmektedir.
- Bu çalışma üstün potansiyelli çocukların iç mekân öğrenme ortamları ile sınırlı olduğundan ileride dış mekân öğrenme ortamlarının da incelendiği çalışmalar önerilmektedir.

Aileler

- Çocukların öğrenme ortamları sadece okul ile sınırlı olmadığından ailelerin evlerde çocuklar için öğrenme ortamları oluşturmaları önerilmektedir. Örneğin, aileler çocukları ile beraber aldıkları kitaplardan oluşan küçük bir kitaplık oluşturabilirler.
- Okul ve ev dışında açık alanların, parkların, bilim ve sanat merkezlerinin, müzelerin, çocuk kütüphanelerinin çocuklar için birer öğrenme ortamı olduğu bilindiğinden ailelerin çocukları ile bu alanlarda vakit geçirmeleri önerilmektedir.
- Çocuğun evdeki öğrenme ortamı sadece odası ile sınırlı olmadığından mutfakta veya banyoda çocuğun güvenliği sağlanarak alanlar oluşturmaları önerilmektedir.
- Üstün potansiyelli çocukların birden fazla alanda ilgileri olabileceğinden ailelerine evde de zengin ortamlar hazırlamaları önerilmektedir. Örneğin, farklı türlerde kitaplar, dergiler, oyun hamuru, kil, Lego gibi açık uçlu materyaller, basit makine düzenekleri, basit enstrümanlar sunulabilir.



KAYNAKLAR

- Acer, D., (2016). Erken Çocukluk Eğitiminde Fiziksel Ortam ve Özellikleri. İ. H. Diken (Editör), *Erken Çocukluk Eğitimi*. (ss. 371-400). Ankara: Pegem Akademi
- Acer, D., Gözen, G., Fırat, Z. S., Kefeli, H. & Aslan, B. (2016). Effects of a redesigned classroom on play behaviour among preschool children. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1907-1925. doi: 10.1080/03004430.2015.1136999
- Akmeşe, A. (2020). *Kurum Merkezli Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Ortamların Ve Öz Bakım Beceri Uygulamalarının Kalitesinin Karşılaştırılması (Elazığ İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Alemdar, M. (2009). *Erken Çocukluk Dönemindeki Üstün Yetenekli Çocukların Belirlenmesinde Ebeveyn, Öğretmen Ve Uzman Görüşlerinin Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Alma, S. (2015). *Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri-Okulöncesi/ Anaokul Formu (GRS-P)'Nun Türkçeye Uyarlanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Aydın, M. (2019). *60-72 Aylık Çocuklarının Öğrenme Merkezlerini Tercihleri İle Geometri Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Anguiano, L. T. (2003). Underrepresentation of minority students in gifted and talented education. *Multicultural Education*, 11(1), 32-34.
- Ataman, A. (2003). Özel Eğitim/Sorunlar, Yaklaşımlar, Öneriler: Üstün Yetenekli/Zekâlı Çocuk İle Yaşamak. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 4(39), 17-20. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpVeU9UUTRPQT09/es-zamanli-olmayan-gelisimin-ustun-yetenekli-cocuklardaki-gorunumu-uzerine-bir-ornek-olay-calismasi>
- Barbour, N. E, & Shaklee, B. D. (1998). Gifted education meets Reggio Emilia: Visions for curriculum in gifted education for young children. *Gifted Child Quarterly*, 42(4), 228-237. doi: 10.1177/001698629804200406
- Barnett, L. M., & Fiscella, J. (1985). A child by any other name . . . A comparison of the playfulness of gifted and nongifted children. *Gifted Child Quarterly*, 29, 61-66.
- Barnikis, T. (2015). Children's perceptions of their experiences in early learning environments: An exploration of power and hierarchy. *Global Studies of Childhood* 5(3), 291-304. doi: 10.1177/2043610615597148
- Baroody, A. E. & Diamond, K. E. (2012). Links among home literacy environment, literacy interest, and emergent literacy skills in preschoolers at risk for reading difficulties. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(2), 78-87. doi: 10.1177/0271121410392803

- Bates, A.W. T. (2018). What is Learning Environment, Teaching in Digital Age: *Guidelines for designing teaching and learning*, pp. 490-492.
- Beasley, K. D. (2015). *Children's Garden Design: Young Children's Perspectives on the Affordances of Outdoor Spaces*. (Unpublished master's thesis). Curtin University. Australia.
- Bengisu, F., ve Akkaynak, M. (2021). Bir Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Kardeş Çizimlerinin İncelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(1), 29-45.
- Bennett (2001). Reactions to visiting the infant-toddler and preschool centers in Reggio Emilia, Italy. *ERIC* , ED 453 001.
- Berris, R. & Miller, E. (2011). How design of the physical environment impacts early learning: Educators and parents perspectives. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 1-17.
- Berk, L. (2006). *Child development*. Boston: Pearson Education.
- Bers, M. U., González-González, C., & Armas-Torres, M. B. (2019). Coding as a playground: Promoting positive learning experiences in childhood classrooms. *Computers & Education*, 138, 130-145.
- Bildiren, A. (2018). Developmental characteristics of gifted children aged 0-6 years: parental observations. *Early Child Development and Care*, 188(8), 997-1011.
- Bildiren, A., ve Korkmaz, M. (2014, Eylül). *Okul Öncesi Dönemde Üstün Yetenekli Çocukların Tanınmasında Kullanılacak Raven Colored Progressive Matrices Testi'nin Geçerlik, Güvenirlik Ve Ön Norm Çalışmaları*. IV. Ulusal Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerin Eğitimi Kongresi, İstanbul.
- Bilgin, R. (2014). Çatışma Ve Şiddet Ortamında Büyüyen Çocuklar Sorunu. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 135-151.
- Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, (1989). *Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi*. Erişim adresi: http://cocukhaklari.barobirlik.org.tr/dokuman/mevzuat_uamevzuat/birlesmismilletler.pdf
- Bloom, B. S. (1982). The role of gifts and markers in the development of talent. *Exceptional Children*, 48(6), 510-521.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2013). *Zihin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı*. (T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz, E. Kalkan, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bond, V.L. (2015). Sounds to share: The state of music education in three Reggio Emilia-inspired North American preschools. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 462-484.

- Børve, H. E., & Børve, E. (2017). Rooms with gender: physical environment and play culture in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 1069-1081. Redrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1223072>
- Brazzolotto, M. Phelps, C. & Miller, J. (2020). What can gifted education learn from Reggio Emilia approach. Talent Education. V. *International scientific conference 2020*, (pp. 58-64).
- Brewer, J. A. (2014). *Introduction to early childhood education: Preschool through primary grades*. London: Pearson Educatin Limited
- Brink, P. J. (1991). Issues of reliability and validity. In J. M. Morse (Ed.), *Qualitative nursing research: A contemporary dialogue* (pp. 164-186). Newbury Park, CA: Sage.
- Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of learning disabilities*, 30(3), 282-296.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *American Educational Research Associaton*, (5)7. 5 -15.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Expperiments by nature and design*. Cambridge, Hardward University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723–742.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 1643–1647). Oxford: Pergamon/Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U. ve Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568.
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2018). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caples, S. E. (1996). Some guidelines for preschool design. *Young Children*, 51, 14–21.
- Catt, H. & Murphy, M. (2003) What voice for the people? Categorising methods of public consultation. *Australian Journal of Political Science* 38(3): 407–421. doi: 10.1080/1036114032000133967.
- Chamberlin, S. A., Buchanan, M., & Vercimak, D. (2007). Serving twice-exceptional preschoolers: Blending gifted education and early childhood special education

- practices in assessment and program planning. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 372-394.
- Ceppi, G. & Zini, M. (Eds.), (1998). *Children, spaces, relations: metaproject for an environment for young children*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.
- Charlesworth, R. (1998). Developmentally appropriate practice is for everyone. *Childhood Education*, 75(5), 274-282.
- Chen, H., & Wang, X. (2018). Children's evaluation of the physical environment quality in kindergarten: A case study from China. *International Journal of Early Childhood*, 50(2), 175-192.
- Clark, A. (2001). How to listen to very young children: The mosaic approach. *Child Care in Practice*, 7(4), 333-341.
- Clark, A. (2005) 'Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives'. A. Clark, A. T. Kjørholt and P. Moss, (Eds.) *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*. (pp. 29-49), Bristol: Policy Press,.
- Clark, A. (2010). *Transforming children's space: children's and adults' participation in designing learning environment*. Routledge. New York.
- Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers, London.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Cooperrider, D. L., Whitney, D., & Stavros, J. (2003). *Appreciative inquiry handbook: The first in a series of AI workbooks for leaders of change*. Cleveland, OH: Lakeshore Publishers.
- Collins, C. S., & Stockton, C. M. (2018). The central role of theory in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1). doi: 10.1177/1609406918797475
- Copple, C. & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. (Ö. Hasan, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık
- Cuffaro, H. K., & Nager, N. (2013). The developmental- interaction approach at bank street collage of education. J. Roopranire & J. E. Johnson (Eds) *Approaches to early childhood education*. (pp.286-302). USA: Pearson

- Çal, Ü. T. (2019). Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Öğrencilerin Çevreye Yönelik Görsel Algılarının İncelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*. 2(2), 135-148.
- Çandır, T. (2020). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-66 Aylık Çocukların Eğitim Ortamlarının Mekânsal Özelliklerine İlişkin Değerlendirmelerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Çetken, H. Ş. (2018). *An investigation of preschooler's play preferences regarding the design of outdoor play areas*. (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Dabrowski, K. (1967). *Personality-shaping through positive disintegration*. Boston: LittleBrown & Co.
- Dağlıoğlu, H. E. (2002). *Anaokuluna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocuklar Arasından Matematik Alanında Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Dağlıoğlu, H.E. (2015). Erken Çocuklukta Üstün Yetenek. Ş. Feyzullah (Editör). *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi*. (ss. 73-94). Ankara: Pegem Akademi
- Dağlıoğlu, E. ve Suveren, S. (2013). Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocukların Belirlenmesinde Öğretmen ve Aile Görüşleri İle Çocukların Performanslarının Tutarlılığının İncelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 431-453.
- Davis, G. A., Rimm, S. B. & Siegle, D. (2013). *Education of the gifted and talented: pearson new international edition*. USA: Pearson Publishing Company.
- Dereli, F. (2019). *Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Yetenekli Çocukların Aday Gösterilmelerine Yönelik Geliştirilen Eğitim Programının Etkililiği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Doxey J. S., Waliczek T. M., Zajicek J. M. (2009). The impact of interior plants in university classrooms on student course performance and on student perceptions of the course and instructor. *HortScience*, 44, 384-391. doi: 10.21273/hortsci.44.2.384
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2012). Introduction: background and starting points. C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.) *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach--advanced reflections*. (pp. 5-26). USA: Greenwood Publishing Group.
- Edwards, C. (2012). Teacher and learner, partner and guide: the role of the teacher. C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.) *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach--advanced reflections*. (pp. 147-172). USA: Greenwood Publishing Group.

- Erbil, F. (2017). *Children's Participatin in The Preschool Classroom: An Ethnographic Case Study* (Unpublished doctoral dissertation). Bogazici University, İstanbul, Turkey.
- Erdoğan, S., & Baran, G. (2006). Erken Matematik Yeteneği Testi-3 (Tema-3)'Ün 60-72 Aylar Arasında Olan Çocuklar İçin Uyarlama Çalışması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(332), 32-38.
- Ergin, T. (2003). *Bilişsel Değerlendirme Testi (Cognitive Assessment System - CAS) Beş Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlilik Ve Norm Çalışması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Essa, E. L. (2003). *Introduction to early childhood education*. Canada: Thomson- Delmar Learning.
- Falcini, U. (2014). 'Affordance Theory'-a valuable research tool in evaluating children's out-door play environments. *An Leanbh Óg*, 105.
- Feldman, D. H. (2003). A developmental, evolutionary perspective on giftedness. J. H. Borland (Ed.). *Rethinking gifted education*. (pp. 9- 33). NY: Teachers College Press
- Ferreira, J. M., Karila, K., Muniz, L., Amaral, P. F., & Kupiainen, R. (2018). Children's perspectives on their learning in school spaces: What can we learn from children in Brazil and Finland?. *International journal of early childhood*, 50(3), 259-277. doi: 10.1007/s13158-018-0228-6
- Forman, G. & Fyfe, B. (2012). Negotiated learning through design, documentation, and discourse. C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.) *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach--advanced reflections*. (pp. 247-271). USA: Greenwood Publishing Group.
- Frank, T. H. (2013). *The handbook for developing supportive learning environments*. USA: Routledge.
- Gagne, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112.
- Gagne, F. (2001). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International handbook for research on giftedness and talent* (pp. 67-79). Oxford, UK: Pergamon.
- Gagne, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gagne, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 93-118.
- Gagne, F. (2013). The DMGT: Challenges within, beneath and beyond. *Talent Development and Excellence*, 5(1), 5-19.

- Gandini, L. (1993). Fundamentals of the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Young Children*, 49, 4–8. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ474815>
- Gandini, L. (2012a). History, ideas, and basic principles: an interview with Loris Malaguzzi. C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.) *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach--advanced reflections*. (pp. 27-71). USA: Greenwood Publishing Group.
- Gandini, L. (2012b). The Atelier: A Conversation with Ve Vecchi. C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.) *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach--advanced reflections*. (pp. 303-316). USA: Greenwood Publishing Group
- Gandini, L. (2012c). The observant teacher: observation as a reciprocal tool of professional development: An Interview with Amelia Gambetti. C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.) *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach--advanced reflections*. (pp. 173-185). USA: Greenwood Publishing Group
- Gandini, L. (2012d). Connecting through caring and learning space. C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.) *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach--advanced reflections*. (pp. 317- 341). USA: Greenwood Publishing Group
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: BasicBooks.
- Genç, H. & Dağlıoğlu, H.E. (2018). Erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocuklar ve oyun. *JRES*, 5(1), 180-204.
- Ghatwey, E., & Mott, A. M. (2000). Visualizing experiences. N. Nager, & E. K. Shapiro (Eds.). *Revisiting a progressive pedagogy: The developmental-interaction approach*. (pp. 138-160). NY: SUNY Press.
- Gibson, J. J. (1977). *The theory of affordances*. Hilldale, USA, 1(2), 67-82.
- Gibson, J. J. (2014). *The ecological approach to visual perception: classic edition* (1 edition). London; New York: Psychology Press.
- Goerss, J. (2012). Asynchronous development. SENG (Eds.) *supporting emotional needs of the gifted: 30 essays on giftedness, 30 Years of SENG*. NY: Createspace Independent Pub.
- Grangaard, E. M. (1995). Color and light effects on learning. *ERIC Document Reproduction Service* 382381.
- Gross, M. U. M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21(3), 2017-214.

- Gross, M.U.M. (2009). How do intellectually gifted children perceive friendship? *Understanding Our Gifted*, 2(4), 23-25.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.). *Handbook of qualitative research* (s. 105–117). Thousands Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Güçyeter, Ş. (2016). Talent identification studies and instruments in Turkey. *Turkish Journal of Education*, 5(4), 235-254.
- Güleş, F. (2013). *Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Çevreye İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye
- Güven, Y. (1997). *Erken Matematik Yeteneği Testi-2'nin Geçerlik, Güvenirlik, Norm Çalışması Ve Sosyo-Kültürel Faktörlerin Matematik Yeteneğine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Hannafin, M. J., & Land, S. (1997). The foundations and assumptions of technology-enhanced, student-centered learning environments. *Instructional Science*, 25, 167-202. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/23371252>
- Hart, R. (1992). Children's participation. UNICEF: From tokenism to citizenship.
- Hathaway, W. E. (1995). Effects of school lighting on physical development and school performance. *The Journal of Educational Research*, 88(4), 228-242.
- Havu-Nuutinen, S., & Niikko, A. (2014). Finnish primary school as a learning environment for six-year-old preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 621-636. doi: 10.1080/1350293X.2014.969084
- Hawkins, J. D., Smith, B. H., & Catalano, R. F. (2004). Social development and social emotional learning. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning. What does the research say?* New York: Teachers College Press.
- Heft, H. (1988). Affordances of children's environments: A functional approach to environmental description. *Children's Environments Quarterly*, 29-37. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/41514683>
- Heller, K.A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302 – 323
- Helm, J. H., & Katz, L. G. (2001). *Young investigators: The project approach in the early years*. NY: Teachers College Press.
- Hertzog, N. B. (2008). *The practical strategies series in gifted education. Early childhood gifted education*. Prufrock Press INC. Texas

- Hertzog, N. B. (2007). Transporting pedagogy: Implementing the project approach in two first-grade classrooms. *Journal of Academic Achievement*, 18, 530-564.
- Hohmann, M., Weikart, D. P., & Epstein, A. S. (1995). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ*. New York: World Book Company.
- Howard, S. (2004). Working with angels: *the young children and the spiritual (the gateway series: two)*. US: Waldorf Early Childhood Association of North America
- Husek, C. L., & Johnson, J. E. (2013). The waldorf approach to early childhood education J. Roopranire & J. E. Johnson (Eds) *Approaches to early childhood education*. (pp. 400-423). USA: Pearson
- Hultman, E., Höjer, S., & Larsson, M. (2020). Age limits for participation in child protection court proceedings in Sweden. *Child & family social work*, 25(2), 304-312.
- Isbell, R., & Exelby, B. (2001). *Early Learning Environments that Work*. Beltsville, MD: Gryphon House.
- Jackson, N. E. (2003). Young gifted children. N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 470-482). Boston: Allyn & Bacon.
- Jonassen, D. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39, 5-14. doi: 10.1007/bf02296434
- Jones, E. (2012). The emergence of emergent curriculum. *Young Children*, 67(2), 66. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/42731156>
- Johnsen, S. K. (2004). Definitions, models, and characteristics of gifted student. S. K. Johnsen (Ed.), *Identifying gifted students: A practical guide* (pp. 1-22). Waco, TX: Prufrock Press.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). Eğitim Araştırmaları: Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar (M. Bütün, Çev.). S. B. Demir (Ed.), *Nitel Araştırma* (ss. 375-408). Ankara: Eğiten Kitap
- Kandemir, M. (2020). *Outdoor time practices in early childhood education: parent and teacher views*. (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Kang, J. (2007). How many languages can Reggio Emilia children speak? Many More than a hundred. *Gifted Child Today*, 30(3), 45-65.
- Karadağ, F. (2015). *Okul Öncesi Dönemde Üstün Zekâlı Çocukların Belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

- Karnes, M.B. (1983). *The underserved: Our young gifted children*. The Council for Exceptional Children 1920 Association Dr. Reston VA.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2013). The project approach an overview. J. Roopranire & J. E. Johnson (Eds) *Approaches to early childhood education*. (pp.303-319). USA: Pearson
- Kearney, K. (1992). Life in the asynchronous family. *Understanding Our Gifted*, 4(6), 8-12.
- Keskin, B. (2015). Reggio Emilia yaklaşımına genel bir bakış. *Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 95-106.
- Knauf, H. (2019). Physical environments of early childhood education centres: facilitating and inhibiting factors supporting children's participation. *International Journal of Early Childhood*, 51(3), 355-372. doi: 10.1007/s13158-019-00254-3
- Koç, F. ve Saranlı, A. G. (2017). Erken Çocukluk Dönemindeki Üstün Yetenekli Çocuklara İlişkin Türkiye’de Gerçekleştirilen Lisansüstü Çalışmaların Çok Boyutlu Analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 163-183. doi: 10.21764/efd.81302
- Koopmans-Dayton, J. D., & Feldhusen, J. F. (1987). A resource guide for parents of gifted preschoolers. *Gifted Child Today Magazine*, 10(6), 2-7.
- Koshy, V. (2002). *Teaching gifted children: A guide for teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Köseoğlu, S., Kalın-Falakaoğlu, Ş., Mısırlı-Taşdemir, Ö. & Saranlı, A. G. (2012). *Üstün Yetenekli Çocuk Aile El Kitabı*. Ankara: Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi Yayınları, Ayrıntı Basımevi.
- Kılıç, Z. (2013). *Anasınıfına Devam Eden Çocukların Okul Bahçesinde Görmek İstedikleri Ortam Özelliklerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kuru- Turaşlı, N. (2015). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı ve Önemi. G. Haktanır, (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. (1-24). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Kurt, E. (2008). *Raven SPM Plus Testi 5.5-6.5 Yaş Geçerlik, Güvenirlik, Ön Normçalışmalarına Göre Üstün Zekâlı Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Erken Matematik Yeteneklerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kurtaran, Ş. (1998). *Woodcock-Johnson Bilişsel Yetenek Testleri-R Sözcük Dağarcığı (Oral Vocabulary) Testinin Okul Öncesi Ve İlkokul Çocuklarına Uyarlanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- Land, S., Hannafin, M.J. & Oliver, K. (2012). Student-centered learning environments: foundations, assumptions and design. D. Jonassen & S. Land (Eds). *Theoretical foundations of learning environment*. (pp 3- 25). NY: Routledge
- Little, C. (2018). Teaching strategies to support the education of gifted learners. In S. Pfeiffer, E. Shaunessy- Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.) *APA handbooks of giftedness and talent* (pp.371-385). American Psychological Association. Retrieved from: <https://doi.org/10.1037/0000038-024>
- Little, H. (2017). Promoting risk-taking and physically challenging play in Australian early childhood settings in a changing regulatory environment. *Journal of Early Childhood Research*, 15(1), 83-98. doi: 10.1177/1476718X15579743
- Lupkowski, A. E. (1989). Social behaviors of gifted and typical children in laboratory schoolprograms. *Roeper Review*, 11, 124-127.
- Lyons, J. B. (2001). Do school facilities really impact a child's education? issuetrak: a cefpı brief on educational facility issues. *ERIC, ED 458 791*, 1-7.
- Maslow. A. (1987). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49(1), 9-12.
- Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. *Child Care Information Exchange*, 3(94).
- Manning, S. (2006). Recognizing gifted students: A practical guide for teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 42, 64-68.
- Marshall, L. (2016). Lessons from the'new'sociology of childhood: how might listening to children improve the planning of education for development?. *International Development Planning Review*, 38(1), 1-30. doi: 10.3828/idpr.2016.3
- Maslow, A. (1962). *İnsan Olmanın Psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık. (2001)
- Matthews, E., & Lippman, P. C. (2020). The design and evaluation of the physical environment of young children's learning settings. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 171-180.
- Matthews, S.H. (2007). A window on the 'new' sociology of childhood. *Sociology Compass*, 1(1), 322–334.
- Maxwell, L. E., & Chmielewski, E. J. (2008). Environmental personalization and elementary school children's self-esteem. *Journal of Environmental Psychology*, 28, 143-153.
- McClain, M. C., & Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), 59-88.

- McWilliam, R. A., & Casey, A. M. (2008). *Engagement of every child in the preschool classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara.
- MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 27 Mayıs, 2019 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf adresinden alınmıştır.
- Merey, Z. (2012). Türkiye Ve ABD’deki İlköğretim Okullarında Çocukların Katılım Haklarına Yer Verilme Düzeyinin Karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(2), 95-119.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel.
- Meshar, P. & Amoriggi, H. (2001). Adapting to Change: Can the Reggio Emilia approach help with the implementation of the new Quebec curriculum? *McGill Journal of Education*, 36, 239-250.
- Metin-Aslan, Ö. (2017). Çocuğun Renkli Yansımalarından Kalıcı İzlere Giden Bir Hayat: Reggio Emilia Yaklaşımı. E. Aktan- Acar, (Editör), *Erken Çocukluk Eğitimi Mozaïği: Büyük Düşünceler/ Fikirler, Modeller ve Yaklaşımlar*. (ss. 457-482). Ankara: Nobel.
- Millei, Z., & Gallagher, J. (2012). Opening spaces for dialogue and re-envisioning children’s bathroom in a preschool: Practitioner research with children on a sensitive and neglected area of concern. *International Journal of Early Childhood*, 44(1), 9-29.
- Mitchell, L. S. (1991). *Young Geographers: How They Explore the World and How They Map the World*. Bank Street College of Education. Retrieved from <https://educate.bankstreet.edu/books/10>
- Montessori, M. (1946). *The Absorbent Mind*. India: The Theosophical Publishing House
- Morrison, G. S. (2014). Early Childhood Programs: Applying Teories in The Classroom. *Early Childhood Education Today*. (ss. 182-207). England: Pearson Education Limited.
- Moss, P. (2012). Micro-project and macro- policy: learning through relationships. C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.) *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach--advanced reflections*. (pp. 101-113). USA: Greenwood Publishing Group.
- Mottweiler, C. M., & Taylor, M. (2014). Elaborated role play and creativity in preschool age children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8, 277-286.

- National Assosiation for Education of Young Children, (2021). *Developmentally Appropriate Practice*. 25 Nisan 2021 tarihinde <https://www.naeyc.org/resources/topics/dap> adresinden alınmıştır.
- National Assosiation for Gifted Children, (2016). *No Child Is Just Born Gifted: Creating and Developing Unlimited Potential*. 29 Mayıs 2019 tarihinde <http://www.nagc.org/blog/no-child-just-born-gifted-creating-and-developing-unlimited-potential> adresinden alınmıştır.
- National Association for Gifted Children. (2020a). Young Brighth Children. 30 Ocak 2020 tarihinde <https://www.nagc.org/resources-publications/resources-parents/young-bright-children> adresinden alınmıştır.
- National Association for Gifted Children. (2020b). Asynchronous development. 1 Nisan 2020 tarihinde <http://www.nagc.org/resources-publications/resources-parents/social-emotional-issues/asynchronous-development> adresinden alınmıştır.
- New, R. S. (2003). Reggio Emilia: new ways to think about schooling. *Educational Leadership*, 34-38.
- New, R. S., & Kantor, R. (2013). Reggio Emilia in the 21st Century. J. Roopnarine, & J. Johnson, (Eds). *Approaches to early childhood education*. (ss. 331- 354). USA: Pearson Education
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., Worrell, F. C. (2018). Talent Development as a Framework for Gifted Education. Prufrock.
- O'Shea, H. (1960). Friendship and the intellectually gifted child. *Exceptional Children*, 26, 327-335.
- Özçelik, T. (2017). *Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Geliştirilen Farklılaştırılmış Matematik Dersi Öğretim Programının Etkililiği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, A. A. (2018). Okulöncesi Eğitimde Kaliteye İlişkin Çocuk Görüşleri: Fiziksel Ortam, Akran İlişkileri Ve Etkinlikler. *Electronic Turkish Studies*, 13(11).
- Özer-Kocamanoğlu, D., & Acer, D.. (2015). Examining children's art products and determining their aesthetic judgment in a preschool classroom where learning centers were used. *Journal of Education and Future*, (7), 1-16.
- Özyürek, A. ve Aydoğan, Y. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Serbest Zaman Etkinliklerine İlişkin Uygulamalarının İncelenmesi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 41- 58.
- Özyürek, A., & Kılınç, N. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğrenme Merkezlerinin Çocukların Serbest Oyun Davranışları Üzerine Etkisi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 125-138.

- Park, S. & Lit, I. (2015). *Learning to play, playing to learn: The Bank Street developmental-interaction approach in Liliana's kindergarten classroom*. CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Piirto, J. (2013). But isn't everyone creative? K. H. Kim, J. C. Kaufman, J. Baer & B. Sriraman (Eds.). *Creatively gifted students are not like other gifted students: Research, theory, and practice*. (pp. 213- 230). Netherlands: Sense Publishers.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essential of gifted assessment*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Pfeiffer, S. I. & Petscher, Y. (2008). Identifying young gifted children using the gifted rating scales-preschool/ kindergarten form. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 19-29.
- Prescott, E. (2008). The physical environment. A Powerful regulator of experience. *Exchange*, 100, 34-37.
- Porter, L. (2005). *Gifted young children* . Berkshire, England: Open University Press.
- Porto, A. F. (2017). *Constructing Nature With Children: A Phenomenological Study Of Preschoolers' Experiences With(In) A Natural Environment*. (Unpublished doctoral dissertation). Kent State University, Ohio
- Pottinger, A. M. (2005). Children's experience of loss by parental migration in inner-cityJamaica. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(4), 485-496.
- Pyle, A., Priolella, J., & Poliszczuk, D. (2018). The play-literacy interface in full-day kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 46(1), 117-127.
- Reis, S. M., ve McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Quay, L. C., & Steele, D. C. (1998). Predicting children's achievement from teacher judgments: An alternative to standardized testing. *Early Education and Development*, 9(3), 207-217.
- Quinlan, A. M. (2017). *Gifted or just plain smart?: Teaching the 99th percentile made easier*. New York: Rowman & Littlefield Education.
- Ramazan, O., Çiftçi, H. A. ve Tezel, M. (2018). Okul Öncesi Sınıflarındaki Öğrenme Merkezlerinin Durumunun Belirlenmesi Ve Öğretmenlerin Öğrenme Merkezleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 213-233.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130. doi: 10.1002/pits.10144
- Rentzou, K. (2021). Twenty-first-century skills and learning capacities and the physical environment of Cypriot preschool settings. *Early Child Development and Care*, 191(2), 242-254.

- Renzulli, J. S. (1976). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 20, 303-326.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180
- Renzulli, J.S. (1982). Myth: The gifted constitute 3-5% of the population. *Gifted Child Quarterly*, 26(1), 11-14.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), 3-54.
- Renzulli, J. S. (2005). The three- ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conception of giftedness* (pp. 247- 279). NY: Cambridge University Press.
- Renzulli, J.S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 43(1), 150-159.
- Rinaldi, C. (2012). The Pedagogy of listening: the listening perspective from Reggio Emilia. C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.) *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach--advanced reflections*. (pp. 233-246). USA: Greenwood Publishing Group.
- Robson, K., & Mastrangelo, S. (2017). Children's views of the learning environment: A study exploring the Reggio Emilia principle of the environment as the third teacher. *Journal of Childhood studies*, 42(4), 1-17.
- Roeser, R. W., & Midgley, C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- Rogers, K. B. (2002). Grouping the gifted and talented. *Roeper Review*, 16(1), 8- 12.
- Rubin, K. H. (2001). *The play observation scale (POS)*. University of Maryland
- Russell, J.F. (1994). Reggio Emilia, Italy preschools: The synergies of theory and practice. *ERIC, ED 382 313*, 1-20.
- Sak, U. (2010). *Üstün Zekalılar Özellikleri Tanımlamaları Eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Sak, U. (2015). *Development of a new intelligence test*. Paper presented at The Cutting-edge Research on Talent Development Conference, Nuremberg, Germany
- Sankar-DeLeeuw, N. (2004). Case studies of gifted kindergarten children: Profiles of promise. *Roeper Review*, 26(4), 192-207.

- Saranlı, A. G. (2017a). Okul Öncesi Dönemdeki Erken Müdahale Uygulamalarına Farklı Bir Bakış: Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Erken Zenginleştirme. *Eğitim ve Bilim*, 42(190).
- Saranlı, A. G. (2017b). Eş Zamanlı Olmayan Gelişimin Üstün Yetenekli Çocuklardaki Görünümü Üzerine Bir Örnek Olay Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 89-108.
- Sarar, M. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Düzeyleri İle Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Algı Ve Bilgisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi. İstanbul, Türkiye.
- Scarr, S. & McCartney, K. (1983). How people make their own environments: a theory of genotype-environment effects. *Child Development*, 54, 424-435.
- Schiller (1995). Reggio Emilia: A focus on emergent curriculum and art. *Art Education*, 48, 45-50.
- Schneebli, D. (1998). Environments for children. *Journal of the School of Architecture and Planning University of New Mexico*, 11, 12-17.
- Schreiber, M. E. (1996). Lighting Alternatives: considerations for child care centers. *Young Children*, 51(4), 11-13.
- Schweinhart, L.J. & Weikart, D. P. (2013). HighScope model of early childhood education. J. Roopranire & J. E. Johnson (Eds) *Approaches to early childhood education*. (pp. 241-263). USA: Pearson
- Silverman, L. K. (1992). The importance of early identification of the gifted. *Highly Gifted Children*, 8(1), 16-17.
- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 36-58
- Shavinina, L. V. (2009). *International handbook on giftedness*. Dordrecht; New York: Springer Netherlands. doi:10.1007/978-1-4020-6162-2
- Shelton, L. (2019). *The Bronfenbrenner primer: A guide to developmental psychology*. Routledge.
- Sheridan, S. (2009). Discerning Pedagogical Quality in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245–261.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Steiner, R. (1997). *The Essential of Education: Foundation of Waldorf Education*. New York: Anthroposophic Press

- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Sutherland, M. (2005). *Gifted and Talented in the Early Years: Practical Activities for Children aged 3 to 5*. London: Paul Champman Publishing
- Suveren, S. (2006). *Anasınıfına Devam Eden Çocuklar Arasından Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Sylva, K., I. Siraj-Blatchford, B. Taggart, P. Sammons, E. Melhuish, K. Elliot, and V. Totsika. V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quaterly*, 21, 76–92.
- Şahin, D. (2016). Erken Çocukluk Dönemine Yönelik Temel Eğitim Programları ve Yaklaşımlar. İ. H. Diken (Editör). *Erken Çocukluk Eğitimi*. (ss. 106-110). Ankara: Pegem Akademi
- Tannenbaum, A. (1992). Early signs of giftedness: Research and commentary. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(2), 104-133.
- Tarr, P. (2001). Aesthetic codes in early childhood classrooms: What art educators can learn from Reggio Emilia. *ERIC* , ED 459 590 EF 006 017.
- Tezcan, F. (2012). *Perceptions Of Early Childhood Teachers Towards Young Gifted Children And Their Education*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Thornton, L. & Brunton, P. (2008). *Understanding the Reggio approach*. New York: Routledge.
- Tippey, J.G. & Burnham, J.J. (2009). Examining the fears of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(3), 321-339.
- Titzmann, P. F., Raabe, T. ve Silbereisen, R. K. (2008). Risk and protective factors for delinquency among male adolescent immigrants at different stages of the acculturation process. *International Journal of Psychology*, 43(1), 19-31.
- Tohum, M. (2018). *Özel Yeteneklilerin Mutluluk Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Torrance, M. (2013). Montessori education today. J. Roopranire & J. E. Johnson (Eds) *Approaches to early childhood education*. (pp. 378-399). USA: Pearson
- Treffinger, D. J., Young G. C., Nassab C. A., Selby E. C., Wittig C. V. (2008). *The Talent Development Planning Handbook*, Corwin.
- Uçar, A. (2015). Üstün Yetenekli Bireylerin Görsel Yeti Ve Farkındalığı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 1-8.

- UNICEF. (2020). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. Türkiye: UNICEF. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>
- Urban, K. K. (1991) Social behaviour of gifted preschool children, *European Journal of High Ability*, 1(2), 172-178, doi: 10.1080/0937445910010207.
- VanTassel-Baska, (1989). Appropriate curriculum for gifted learners. *Educational Leadership*, 46(6), 13-15.
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L., & Ojala, M. (2014). Supporting children's participation in Finnish child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 211-218.
- Venninen, T., & Leinonen, J. (2013). Developing children's participation through research and reflective practices. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 7(1), 31-49.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harward University Press.
- Vygotsky, L. S. (1999). *The collected works of LS Vygotsky: Scientific legacy*. New York: Plenum Publishers.
- Vygotsky, L. S. (2018). *Dil ve düşünce*. Roza Yayınevi.
- Wardle, F. (2009). *Approaches To Early Childhood And Elementary Education*. New York: Nova Science Publisher.
- Warger, T., & Dobbin, G. (2009). *Learning environments: Where space, technology, and culture converge*. Educause Learning Initiative, 1, 1- 14
- Waters, M. C., Tran, V. C., Kasinitz, P. ve Mollenkopf, J. H. (2010). Segmented assimilation revisited: types of acculturation and socioeconomic mobility in young adulthood. *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), 1168-1193.
- Weinstein, C. S. (1979). The physical environment of the school: A review of the research. *Review of Educational Research*, 49(4), 577-610
- Wesson, M., & Somonu, K. (2001). Drawing and showing: Helping children to report emotionally laden events. *Applied Cognitive Psychology*, 301-320.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harward University Press.
- Wexler, A. (2004). A theory for living: walking with Reggio Emilia. *Art Education*, 57, 13-19

- Wilson, H. E. (2015). Patterns of play behaviors and learning center choices between high ability and typical children. *Journal of Advanced Academics*, 26(2), 143-164.
- Wright, B. L., & Ford, D. Y. (2017). Untapped potential: Recognition of giftedness in early childhood and what professionals should know about students of color. *Gifted Child Today*, 40(2), 111-116.
- Yılmaz, D. (2015). *Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları: Gereksinimler, sorunlar ve müdahaleler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2018). Erken Çocukluk Döneminde Üstün Yetenekliler İle İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 1-16.
- Yılmaz, G. (2018). *Okul Öncesi Öğrenme Ortamlarında Çocuğun Özerkliğini Geliştirmek: Öğretmen ve Çocukların Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Üniversitesi, Burdur, Türkiye.
- Yılmaz, H. & İsmailoğlu, S. (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Sınıf: Çocukların Gözünden Değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 74, 387-400.
- Ziegler, A. & Heller, K.A. (2001). Conception of giftedness from a meta-theoretical perspective. K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Subotnik, Robert J. Sternberg (Eds.) *International handbook of giftedness and talent-pergamon*. (pp. 3-21) UK: Elsevier Science



EKLER

EK 1. Aydınlatılmış Onam Formu

Aydınlatılmış Onam Formu

Araştırmanın Adı: Okul Öncesinde Üstün Potansiyelli Çocukların Öğrenme Ortamlarına İlişkin Düşüncelerinin Ve Ortamı Kullanım Durumlarının İncelenmesi

Sayın veli,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı, Tez Çalışması Dersi kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya çocuğunuzu katılmaya davet ediyorum. Çocuğunuzun bu araştırmada yer almasını kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

1. Çalışmanın **amacı** nedir?

-Bu araştırma, okul öncesi üstün potansiyelli çocukların öğrenme ortamlarına (sınıflarına) ilişkin düşüncelerinin ve öğrenme ortamlarını kullanma durumlarının incelenmesi amacıyla yapılacaktır.

2. Çalışmaya **katılma koşulları** nelerdir?

-Bu çalışmaya çocuğunuzun katılabilmesi için 48- 60 aylık olması, okul öncesinde üstün potansiyel özellikleri göstermesi ve okul öncesi kurumuna devam etmesi gerekmektedir.

3. Çalışma kapsamında nasıl bir **uygulama** yapılacaktır?

-İlk olarak, çocuğunuzla sınıfı hakkında sohbet edilecek ve bu sohbet daha sonra tekrar dinlenmek üzere ses kaydına alınacaktır. Daha sonrasında çocuğunuzdan sınıfta en çok vakit geçirmeyi sevdiği alanların fotoğraflarını çekmesi istenecektir. Ardından fotoğrafların yardımıyla çocuğunuzdan kendi sınıf ortamını çizmesi istenecektir. Çizimine ek olarak, sınıfı kullanım durumu belirlemek adına çocuğunuz sınıf ortamlarında gözlemlenecektir.

4. Araştırmaya **kaç gönüllü çocuk** dahil edilecektir?

-Araştırmaya yaklaşık 15 çocuğun dahil edilmesi planlanmaktadır.

5. Bir gönüllü çocuğun bu araştırmanın gereklerini yerine getirebilmek için **harcayacağı süre** ne kadardır?

-Çalışma boyunca çocuğunuz bu araştırma için yaklaşık 1 saat harcayacaktır.

6. Gönüllü çocuklar, araştırmaya katılmaları halinde **hangi risklerle** karşılaşabilirler?

-Çocuğunuzun bu çalışmaya katılması halinde herhangi bir riskle **karşılaşmazlar**.

7. Gönüllü çocuklar, araştırmaya **katılmayı kabul etmemeleri ya da araştırmadan ayrılmaları** durumunda herhangi bir olumsuz sonuçla karşı karşıya kalırlar mı? Evetse, nelerdir?

-Hayır.

Bu araştırmada çocuğunuzun yer alması tümüyle sizin izninize ve çocuğunuzun isteğine bağlıdır. Çocuğunuzun araştırmada yer almasını reddedebilirsiniz ya da çocuğunuz başladıktan sonra yarıda bırakabilir. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çocuğunuzun çekilmesi ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılması halinde, çocuğunuzla ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra çocuğunuzun araştırmadan çekilmesi mümkün olmayacaktır. Çocuğunuzdan elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinin gizliliği korunacaktır. **Çocuğunuzun fotoğrafı ve ismi kesinlikle kullanılmayacaktır.**

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacıya sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya çocuğumun katılımını isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ve çocuğuma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle (Lütfen size uygun seçeneği işaretleyiniz):

Kabul etmiyorum ☐
Kabul ediyorum ☐

İmza
Katılımcının Adı, Soyadı
Tarih

İmza
Büşra MEMİŞ
Tarih
Tel:
E-mail:



EK 2. Haftalık Program

SAATLER	08.30-							14.25-		
GÜNLER	09.10	09.25-10.05	10.20-11.00	11.15-11.45		12.50-13.30	13.45-14.25	14.40	14.50- 15.20	15.35-16.15
PAZARTESİ	KAHVALTI	İNGİLİZCE	GÖRSEL	GÖRSEL	ÖĞLE YEMEĞİ	ANADİL ETKİNLİKLERİ	İNGİLİZCE	ARA ÖĞÜN	SATRAÇ	ANADİL ETKİNLİKLERİ
SALI		ANADİL ETKİNLİKLERİ	MÜZİK	TAEKWONDO		DRAMA	BEDEN EĞİTİMİ		İNGİLİZCE	İNGİLİZCE
ÇARŞAMBA		İNGİLİZCE	EĞLENCELİ BİLİM	ANADİL ETKİNLİKLERİ		ANADİL ETKİNLİKLERİ	SES EĞİTİMİ		FEN GÖZLEM	FEN GÖZLEM
PERŞEMBE		İNGİLİZCE	İNGİLİZCE	OYUN HAREKET		ANADİL ETKİNLİKLERİ	ANADİL ETKİNLİKLERİ		EĞLENCELİ MATEMATİK	SES EĞİTİMİ
CUMA		İNGİLİZCE	JİMNASTİK	YOGA		ANADİL ETKİNLİKLERİ	ANADİL ETKİNLİKLERİ		EĞLENCELİ MATEMETİK	OYUN HAREKET

EK 3. Çocuk Görüşme Formu

Çocuğun Yaşı:	
Görüşmeyi Yapan Kişinin Adı:	
Görüşme Başlama ve Bitiş Saati:	
Tarih:	

1. Bana sınıfın hakkında neler söylemek istersin?
2. Sabah sınıfa geldiğinde önce nereye gidersin?
 - a. Neden önce oraya gidersin?
 - b. Orada ne yaparsın?
3. Bu sınıfta senin için önemli olan yerler nerelerdir?
 - a. Neden sınıfın orası senin için önemli?
4. Sence sınıfın en güzel yeri neresi?
 - a. Neden orası en güzel?
5. Bu sınıfta arkadaşlarınla oynadığın yerleri parmağınla işaret etmeni istiyorum.
 - a. Bu yerlerde arkadaşlarınla neler yaparsın?
6. Bu sınıfta tek başınayken oynadığın yerleri parmağınla işaret etmeni istiyorum.
 - a. Bu sınıfta tek başına neler yaparsın?
7. Bu sınıfta kendini yorgun hissettiğinde gittiğin yerleri parmağınla işaret etmeni istiyorum.
 - a. Buralarda nasıl dinlenirsin?

EK 4. Çocuk Gözlem Formu

Çocuğun Yaşı:	
Gözlemi Yapan Kişinin Adı:	
Gözlem Başlama ve Bitiş Saati:	
Tarih:	
Gözlem	Araştırmacı Notları (Yorum)
Araştırmacı katılımcı olmayan gözlemci rolü ile hedeflenen çocuğun yaptıklarını olduğu gibi yazar.	Çocuğun hangi tür davranışlar sergilediğine dair Rubin'in (EK 3.) ölçeğinde kullanılan tanımlar ile yapılan yorumlar yazılır.

Etkileşimde Bulundukları:

EK 5. Oyun Gözlem Ölçeğindeki Davranış Kodları

Rubin'e (2001) göre çocukların davranışları sosyal oyun, bilişsel oyun ve oyun olmayan davranışlar olarak üçe ayrılmaktadır:

Sosyal Oyun

- Tek Başına Oyun: Çocuk, diğer çocuklardan üç fitten (bir metre) daha uzakta bir mesafede ayrı oynar. Genellikle diğer çocukların oynadığı oyuncaklardan farklı oyuncaklarla oynar. Çocuk kendi etkinliğinin merkezindedir ve diğer çocuklara ya hiç odaklanmaz ya da çok az ilgi gösterir. Çok küçük bir alanda oynuyorlarsa genelde bir metre kuralı aranmaz, çocuğun sosyal ortamdaki ilgisine bakılmalıdır.
- Paralel Oyun: Genellikle üç fit (bir metre) ya da daha az bir uzaklıkta (zorunlu olmamakla birlikte) diğer çocukların yanında bağımsız oynar. Paralel oyunda çocuk başkalarına karşı ilgiliyse mesafeye bakılmaz. Genellikle diğer çocukların oynadığı oyuncaklara benzer oyuncaklarla oynar. Çocuk genellikle oyun arkadaşlarının biraz farkındadır, onlara karşı dikkatli görünür ve sıklıkla “paralel konuşma” ile meşgul olur (yani, diğer çocukların yararına kendi düşüncelerini sözle ifade eder).
- Grup Oyunu: Çocuk, diğer çocuklarla birlikte oynar ve etkinliklerinin ortak bir amacı vardır. Çocuklar, işlevsel etkinliklerde birbirlerini takip edebilirler ya da ürün yapmak için, rekabetçi hedeflere ulaşmak için, yetişkin ve grup yaşamını dramatize etmek için ya da kurallı oyun oynamak için organize olabilirler. Etkinlikler ne tür olursa olsun, hedefler kesinlikle grup merkezlidir.

Bilişsel Oyun

- İşlevsel Oyun: Basit, tekrarlı kas hareketleri ile duyuşsal uyarımı deneyimleme olarak tanımlanır. Spor salonu ekipmanına tırmanma, bir kaptan diğer kaba su boşaltmak, sandalyeden atlamak ve inmek, dramatik oyun olmaksızın şarkı söylemek ve dans etmek, zil çalmak örnekler arasındadır.
- Yapı Oyunu: Bir şey yaratma ya da inşa etme amacıyla nesnelerin manipüle edilmesi olarak tanımlanır. Oyun hamuruna duyuşsal deneyim amacı ile vurmak işlevsel olurken pankek yapmak amaçlı şekil vermek yapı oyunu olur. Benzer şekilde bir kaptan bir kaba su boşaltmak işlevsel bir etkinlikken her bir kabı aynı seviyeye kadar doldurmak amacıyla bir dizi kaba su boşaltmak yapı oyunudur. Ek olarak, işlevsel oyun birine bir şeyin nasıl yapıldığını öğretirken de görülür.

Örneğin, hedef çocuk bir başka çocuğa asansörün nasıl yükselip alçaldığını gösterirse işlevsel oyun görülmüş olur.

- Keşif: Keşif davranışı, bir nesnenin belirli fiziksel özellikleri hakkında görsel bilgi elde etmek amacıyla odaklanarak incelenmesi olarak tanımlanır. Çocuk elindeki bir nesneyi inceliyor veya odanın diğer ucundaki bir şeye bakıyor olabilir. Ayrıca, bir çocuk bir gürültüyü dinliyorsa veya bir şey dinliyorsa, davranışları keşif olarak kodlanır.
- Dramatik Oyun: Role girme (mış gibi yapma) oyunun herhangi bir ögesi dramatik olarak kodlanır. Çocuk başka birinin rolünü üstlenebilir (örneğin, bir fincana sahte su dökmek ve ardından onu "içmek"). Yaşamı cansız bir nesneye de atfedebilir (örneğin, oyuncak bebekle konuşma).
- Kurallı Oyun: Çocuk önceden düzenlenmiş kuralları kabul eder, bunlara uyum sağlar ve verilen sınırlar dâhilinde eylemlerini ve tepkilerini kontrol eder. Oyun başlamadan önce çocuk ve / veya oyun arkadaşları bu kurallara karar vermiş olabilir. Odak çocuk ve diğer çocuklar arasında veya kendisiyle bir rekabet unsuru olmalıdır. Örneğin, sırayla duvara bir topu sektiren iki çocuk, topu düşürmenin bir turun sonu olduğuna karar vermiş olsalar bile, kurallı bir oyun oynadıkları söylenemez çünkü rekabet unsuru yoktur. Ancak, eğer bu çocuklar zıplama sayısını sayıyorlarsa ve diğer çocuğun (veya kendi) önceki sayısını geçmeye çalışıyorlarsa, o zaman "kurallı oyun" oynamış sayılırlar.

Oyun Olmayan Davranışlar

- Anlamsız Davranış: Amaçtan ve odaklanmadan yoksun bir şekilde davranma
- Seyirci Davranış: Diğer çocukların davranış ya da etkinliklerini izleme ya da dinleme
- Geçiş: Başka bir etkinlik için hazırlanma, ortam hazırlama ya da toparlanma, ya da başka bir etkinlikten diğerine geçme
- Aktif sohbet: Diğerleriyle sözel olarak iletişime geçme
- Saldırganlık: Hoşnutsuzluk, öfke ve onaylamamayı fiziksel ve sözel olarak ifade etme
- İtiş-Kakış: Dövüş taklidi, organize olmayan bir şekilde koşma ya da eğlenceli fiziksel temas (İşlevsel ya da dramatik oyun olarak kodlama yapılabilir.)
- Süzmek: Etkinliğe çok yakın bir mesafeden bakma
- Endişeli Davranışlar: Endişeli davranışların gösterilmesi

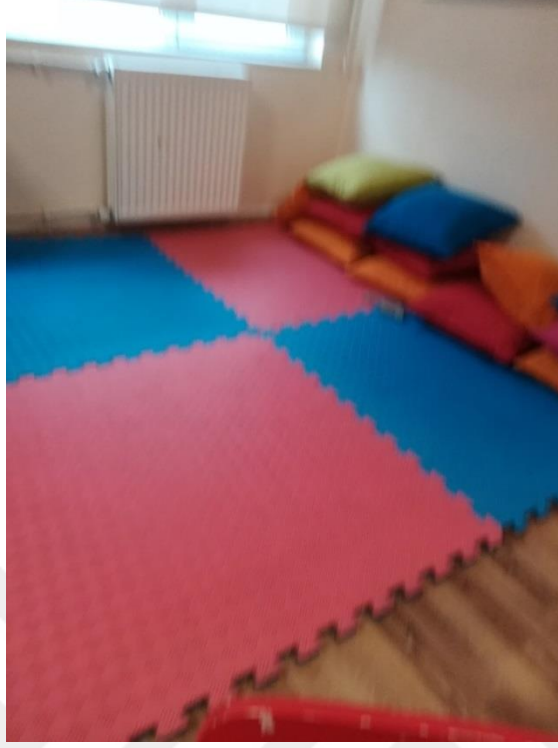
- Kodlanamayan Davranışlar: Aşağıdakilerden biri gerçekleştiğinde davranış Kodlanamayan olarak kodlanır:

(a) gözlemci çocuğun ne yaptığını göremiyorsa (örneğin, çocuk uzun bir süre kameradan çıkmışsa veya bir süre boyunca ışıklar sönmüşse); (b) Çocuk, kontrol edemediği koşullar nedeniyle odadan ayrılırsa (örneğin, tuvalete gitmesi gerekirse); veya (c) araştırmacı ya da bir yetişkin, serbest oturumunun bir kısmı için oyun odasına girerse.

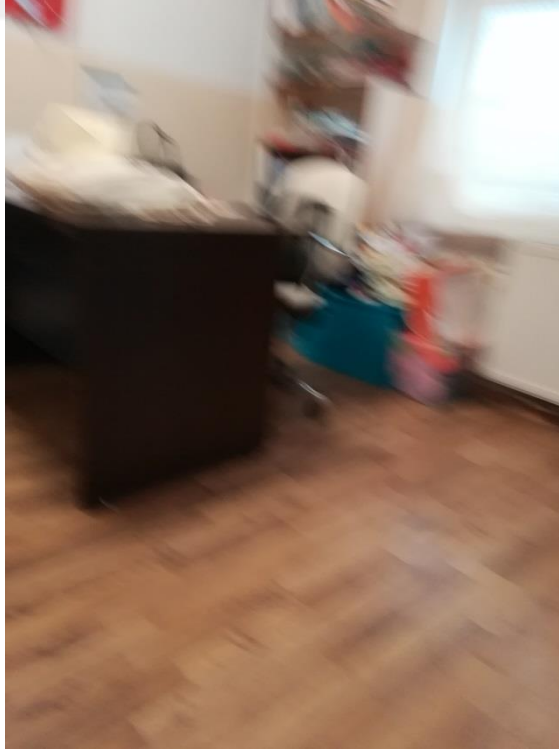
Oda Dışında: Çocuk odayı kendi isteğiyle terk ettiğinde (örneğin, çocuk odada kalmak için çok üzgün olduğunda veya çocuk annesini görmeye gitmek için odadan çıktığında) davranış oda dışına olarak kodlanır.



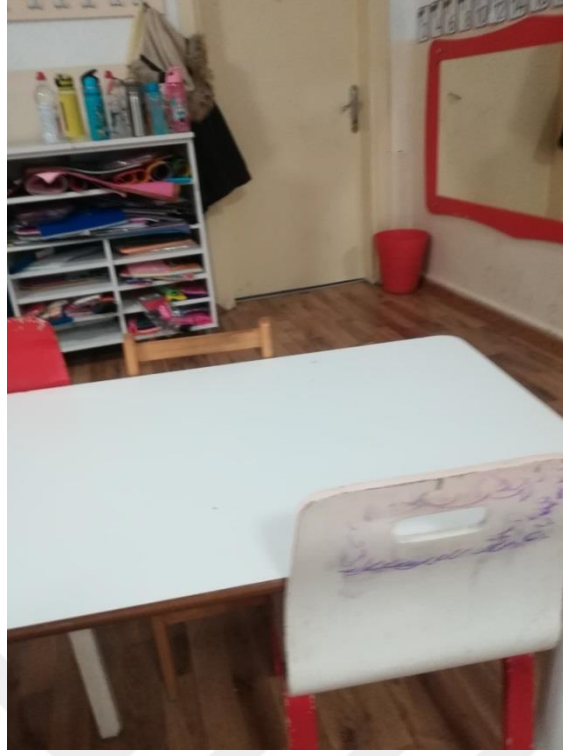
EK 6. Çocukların Öğrenme Ortamlarında Çektikleri Fotoğraflar



Ç1'e ait minderli alan fotoğrafı



Ç1'e ait öğretmen masası fotoğrafı



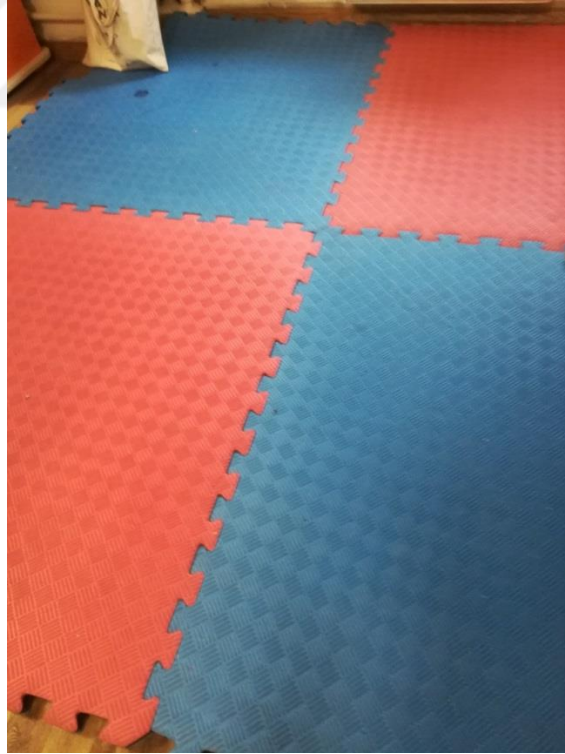
Ç1'e ait kişisel masa fotoğrafı



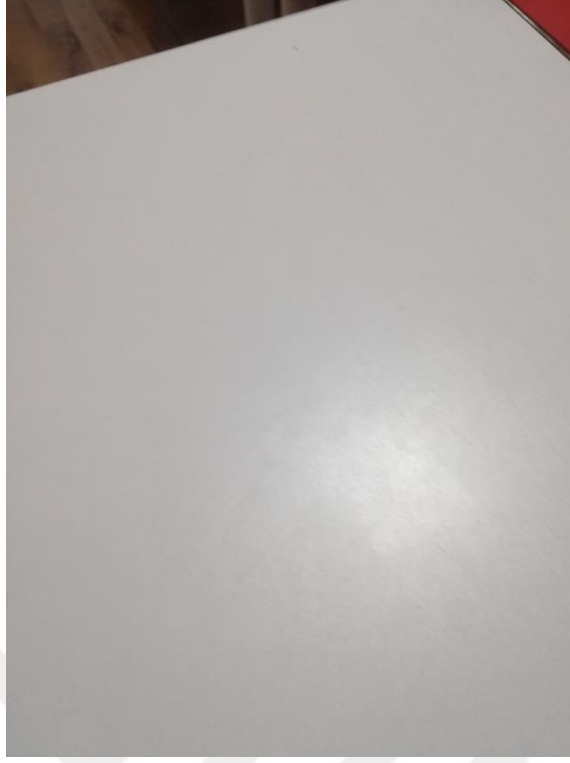
Ç1'e ait kişisel dolap fotoğrafı



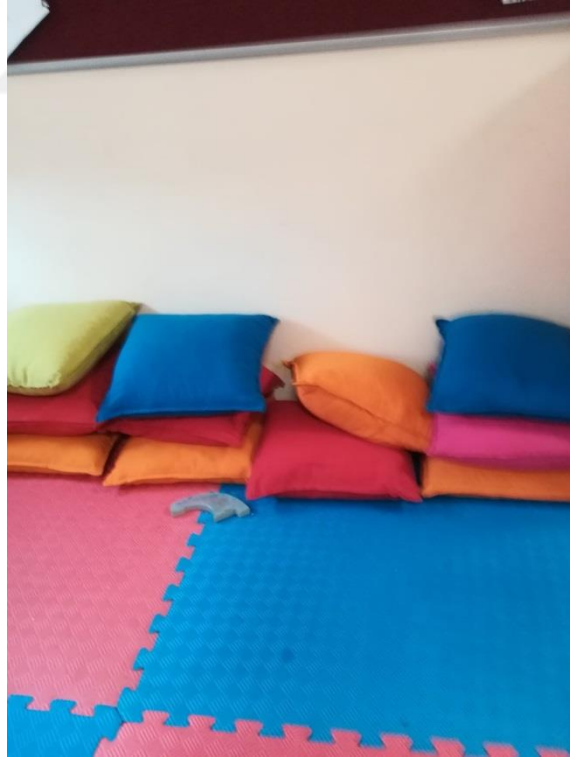
Ç2'ye ait kişisel masa fotoğrafı



Ç2'ye ait minderli alan fotoğrafı



Ç3'e ait kişisel masa fotoğrafı



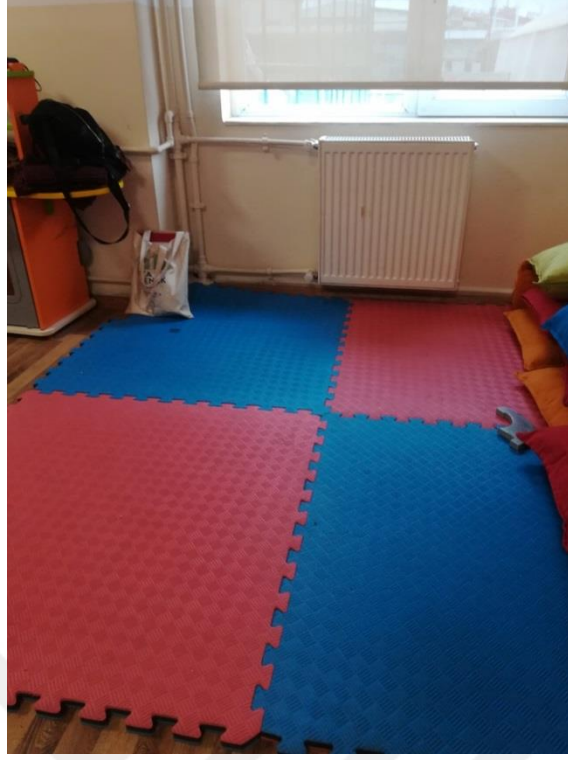
Ç3'e ait minderli alan fotoğrafı



Ç3'e ait mutfak seti fotoğrafı



Ç4'e ait oyuncak dolabı fotoğrafı



Ç4'e ait minderli alan fotoğrafı



Ç5'e ait masa fotoğrafı



Ç5'e ait minderli alan fotoğrafı



Ç6'ya ait kişisel masa fotoğrafı



Ç7'ye ait minderli alan fotoğrafı



Ç7'ye ait masa fotoğrafı



Ç8'e ait mutfak seti fotoğrafı



Ç8'e ait kişisel masa fotoğrafı



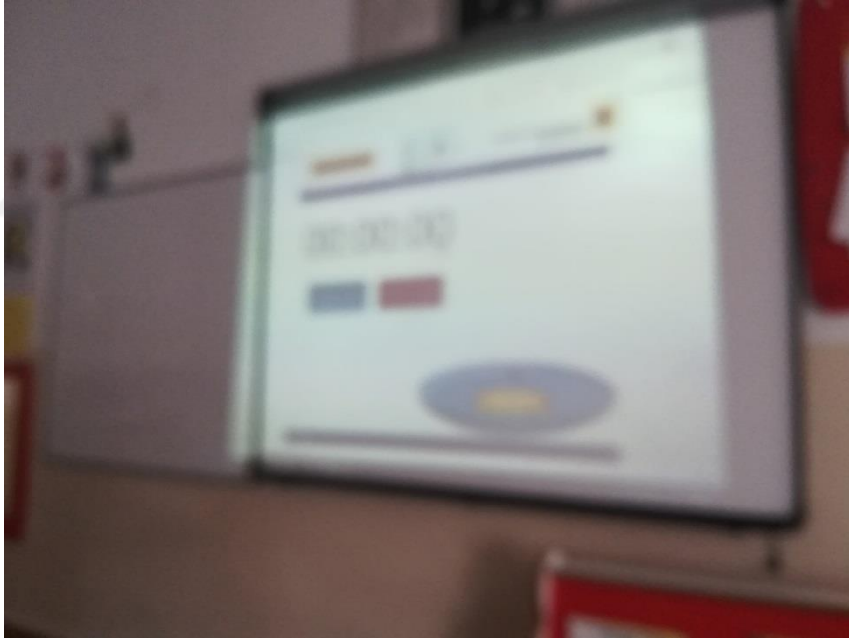
Ç8'e ait oyuncak dolabı fotoğrafı



Ç9'a ait minderli alan fotoğrafı



Ç9'a ait masa fotoğrafı



Ç10'a ait akıllı tahta fotoğrafı



Ç10'a ait kitaplık fotoğrafı



Ç10'a ait öğretmen masası fotoğrafı



Ç10'a ait minderli alan fotoğrafı



Ç10'a ait mutfak seti fotoğrafı



Ç10'a ait kişisel masa fotoğrafı



Ç10'a ait kişisel dolap fotoğrafı

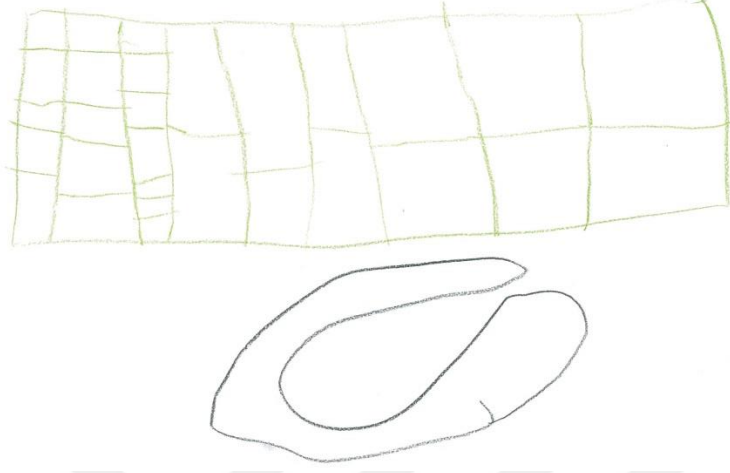


Ç11'e ait minderli alan fotoğrafı



Ç11'e ait oyuncak dolabı fotoğrafı

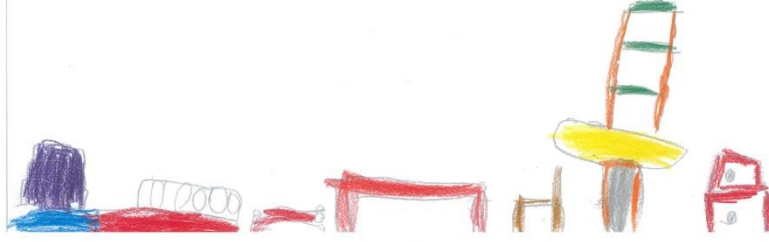
EK 7. Çocukların Öğrenme Ortamlarına Dair Çizimleri



Ç1'e ait sınıfta bulunan bütün dolapları içeren sınıf çizimi



Ç2'ye ait öğretmen masası ve sandalyesi, kişisel dolap, masa ve sandalye, minderli alan öğelerini içeren çatı ile birlikte sınıf çizimi



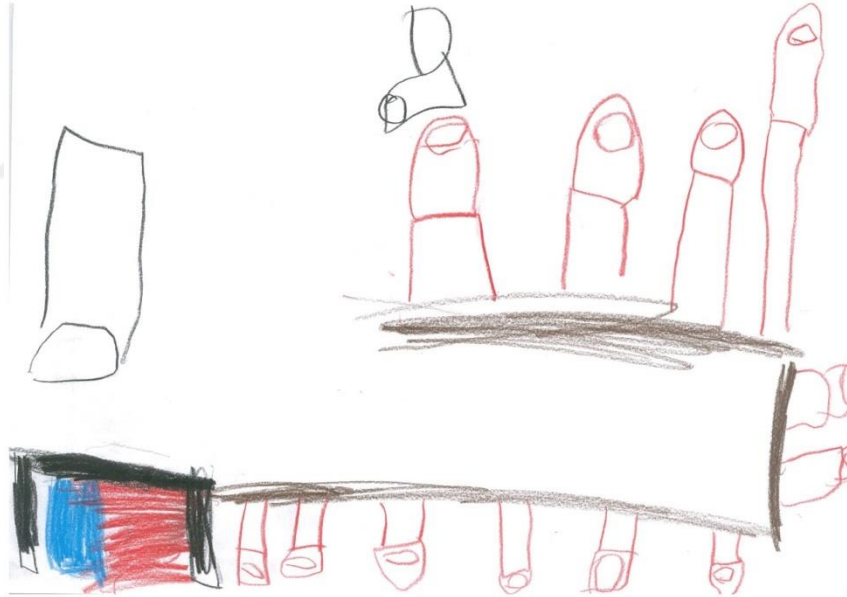
Ç3'e ait minderli alan, kalorifer, kitaplık, masa, sandayle, mutfak seti ve dolap öğelerini içeren sınıf çizimi



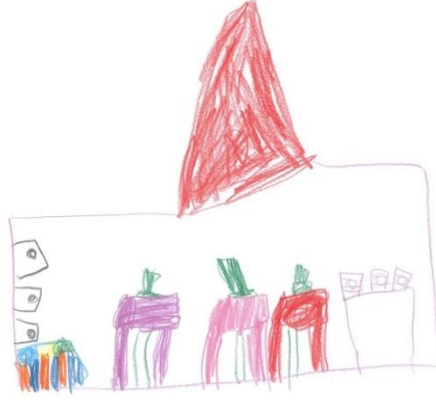
Ç4'e ait minderli alan, oyuncak dolabı ve dosya dolabı ve oyuncak öğelerini içeren sınıf çizimi



Ç5'e ait mindeli alan, kişisel dolap, oyuncak dolabı, masa ve sandalye öğelerini içeren sınıf çizimi



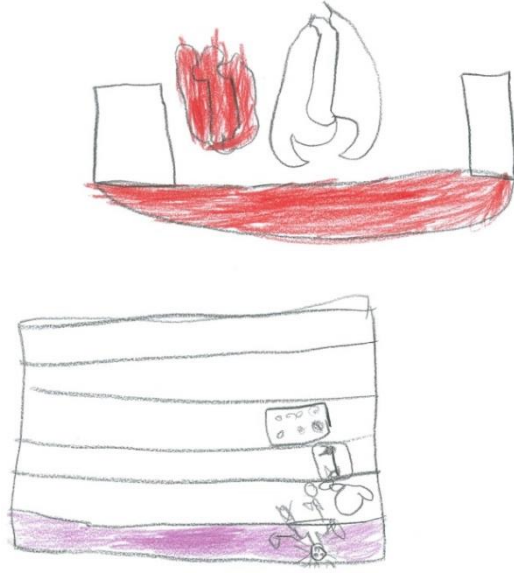
Ç6'ya ait minderli alan, masa, sandalye, projeksiyon cihazı, öğretmen masası, kitaplık ve geri dönüşüm kutusu öğelerini içeren sınıf çizimi



Ç7'ye ait mindeli alan, kişisel dolap, oyuncak dolabı, masa, sandalye ve dosya öğelerini içeren sınıf çizimi



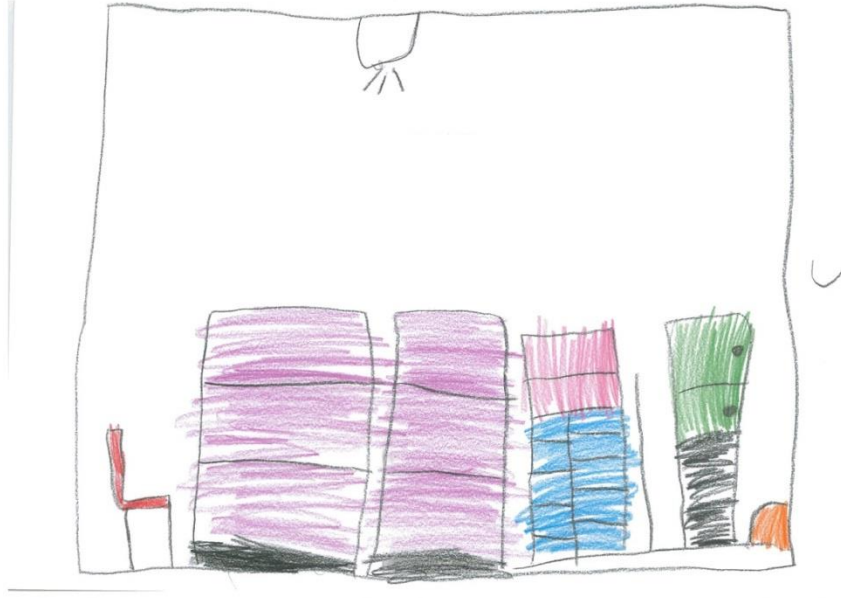
Ç8'e ait mutfak seti ve kendisini içeren sınıf çizimi



Ç9'a ait masa, sandalye, oyuncak dolabı ve oyuncak ögesini içeren sınıf çizimi



Ç10'a ait masa, sandalye, duvardaki objeler, kitap ve arkadaş öğelerini içeren sınıf çizimi



Ç11'e ait minderli alan, kişisel dolap, oyuncak dolabı, resim mazlemeleri bulunan dolap, sandalye, suluk ve lamba öğelerini içeren sınıf çizimi

EK 8. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 07/10/2019
Toplantı Sayısı : 12
Karar Sayısı : 375

375- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Büşra Memiş**'in "Okul Öncesinde Üstün Potansiyelli Çocukların Öğrenme Ortamlarına İlişkin Düşüncelerinin ve Ortamı Kullanım Durumlarının İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili 03/10/2019 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Büşra Memiş**'in "Okul Öncesinde Üstün Potansiyelli Çocukların Öğrenme Ortamlarına İlişkin Düşüncelerinin ve Ortamı Kullanım Durumlarının İncelenmesi" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

**EK 9. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/Diğer Kurumlardan Alınan
Araştırma İzinleri**



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Okul Öncesi / 17612105
42

Sayı : 14588481-605.99-E.21563597
Konu : Araştırma izni

01.11.2019

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 17.10.2019 Tarihli ve E.4088 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi Büşra MEMİŞ'in "Okul Öncesinde Üstün Potansiyelli Çocukların Öğrenme Ortamlarına İlişkin Düşüncelerinin ve Ortamı Kullanım Durumlarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında ekteki listede adı geçen okulda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarını; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (9 sayfa)
Okul Listesi (1 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi Rektörlüğü
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

Bilgi:
Yenimahalle - ilçe MEM

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Okul Öncesinde Üstün Potansiyelli Çocukların Öğrenme Ortamlarına İlişkin Düşüncelerinin ve Ortamı Kullanım Durumlarının İncelenmesi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Kapak, Önsöz, Özet, İçindekiler, Kısaltmalar/ Simgeler Sayfası, Tablolar Dizini, Şekiller Dizini, Dipnotlar, Kaynaklar, Ekler, Özgeçmiş” (2) “Tırnak içinde ve blok olarak verilen (doğrudan) alıntılar” (3) “Yedi sözcüğe kadar olan benzerlik/örtüşme içeren metin kısımları” (4) “Öğrencinin lisansüstü tezi ile ilgili yapmış olduğu yayınlar ile yararlandığı mevzuat metinleri” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	:27.07.2021
Gönderim Numarası	:1624647301
Sayfa Sayısı	:115
Sözcük Sayısı	:26735
Karakter Sayısı	:191488
Benzerlik Oranı	:% 4
Savunma Tarihi	:01/09/2021

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu bildirimin ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin ve tek bir kaynakla eşleşme oranının %2’yi geçtiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Büşra MEMİŞ

Tarih:

İmza:



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Büşra MEMİŞ

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Okul Öncesi Öğretmeni	Gymboree Ankara	2015-2018
Proje Asistanı	TUBİTAK	2018-2019
Okul Öncesi Öğretmeni	Dadya Çocukları	2019-2020
Okul Öncesi Öğretmeni	Coconut Playschool	2021-...

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2012-2017
Yüksek Lisans	Okul Öncesi Eğitimi	Ankara Üniversitesi	2017-2021

Yayınlar:

Saranlı, A. G., & Memiş, B. (2019). *Türk Eğitim Sisteminde Zenginleştirme Uygulamaları: Zenginleştirilmiş Atölye Çalışmalarının Öğrenci, Aile ve Öğretmen Çoklu Bakış Açılıyla Analizi*. EJER 2019, Ankara, 19-22 Haziran.

Saranlı, A. G., Deniz, K. Z. & Memiş, B. (2018). *Okul Çapında Zenginleştirme Modelinin Öğelerinden Zenginleştirme Atölyeleri (Enrichment Clusters) Yönteminin Uygulandığı Bir Fen Atölyesi Uygulamasının Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Etkinliklerinin İncelenmesi*. ERPA International Conference on Education 2018, İstanbul, 27 June-1 July