



**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ RESİMLERİNDEKİ  
ÖĞRETMEN ALGILARININ ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİKLERİNE GÖRE  
İNCELENMESİ**

**Refika Gülmay Daşdemir**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EYLÜL, 2019**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezim teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Refika Gülmay  
Soyadı : Daşdemir  
Bölümü : Temel Eğitim  
İmza :  
Teslim tarihi :

### TEZİN

Türkçe adı : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Resimlerindeki Öğretmen Algılarının Öğretmen Öz Yeterliklerine Göre İncelenmesi

İngilizce adı : Research on Preschool Children's Teacher Perceptions in Their Drawings in Respect of Teachers' Self-Efficacy

## **ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI**

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar: Adı Soyadı: Refika Gülmay DAŞDEMİR

İmza:

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Refika Gülmay DAŞDEMİR tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Resimlerindeki Öğretmen Algılarının Öğretmen Öz Yeterliklerine Göre İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Ümit DENİZ

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

**Başkan:** Aysel TÜFEKÇİ AKCAN

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

**Üye:** Doç. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Giresun Üniversitesi

**Üye:** Prof. Dr. Ümit DENİZ

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 29/08/2019

Bu tezin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca bilgi, tecrübe ve ilgisiyle bana yol gösteren değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Ümit DENİZ 'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca akademik gelişimime katkı sağlayan değerli hocalarıma teşekkür ederim.

İstatistik konusunda bilgi ve tecrübelerini paylaşan Sayın Doç. Dr. Canan Nur KARABEY'e, fikir ve görüşleriyle çalışmama katkı sağlayan, ilgi ve desteğini benden esirgemeyen Sayın Dr. Öğr. Üyesi Meral OLTULU'ya ve Araş. Gör. Dr. Fulya EZMECİ'ye, yazım aşamasındaki katkılarından dolayı Behiye İlkay DAŞDEMİR'e teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışma sürem boyunca beni destekleyen, hep yanımda olan burada adını sayamadığım tüm dostlarıma, çalışmama katılan tüm meslektaşlarıma ve sevgili öğrencilere sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Mesleki açıdan kendimi bir basamak öteye taşıyabilmek ve daha iyi bir eğitimci olmak adına çıktığım bu yolda beni yalnız bırakmayan hep destekleyen annem Bilgi DAŞDEMİR'e, ablam Miray YILDIRIM'a, kardeşim Behiye İlkay DAŞDEMİR'e ve aramızda olmasa da varlığını hep içimde hissettiğim canım babam Samih DAŞDEMİR'e sonsuz teşekkürler ediyorum.

# **OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ RESİMLERİNDEKİ ÖĞRETMEN ALGILARININ ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİKLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Refika Gülmay Daşdemir**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Eylül 2019**

## **ÖZ**

Araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının resimlerindeki öğretmen algılarını öğretmen öz yeterliklerine göre incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2017/2018 eğitim-öğretim yılında Erzurum il merkezinde bulunan bağımsız anaokulları ve anasınıflarında görev yapan 163 okul öncesi öğretmeni ve 42 çocuk oluşturmuştur. Verileri toplamak amacıyla “Demografik Bilgi Formu”, öğretmenlerin öz yeterliklerini belirlemek amacıyla “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve çocukların çizimlerini değerlendirmek için "Öğretmen Algı Kodlama Listesi" kullanılmıştır. Öğretmen Algı Kodlama Listesi 13 kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; çocukların algı biçimleri, öğretmen cinsiyeti, öğretmenin fiziksel görünümü, öğretmen metaforu, öğretmen figürü boyutu, jest ve mimikler, fiziksel özellikleri, bulunduğu yer/mekân, eylem, elinde bulunan nesne, etrafındaki nesneler, oturma düzeni, sınıfta bulunan obje ve nesneler olarak belirlenmiştir. Uygulanan ölçek SPSS paket programında analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öz yeterliği yüksek 3 öğretmen, öz yeterliği düşük 3 öğretmen belirlenmiştir. Belirlenen öğretmenlerin öğrencilerinden öğretmenleri ile ilgili bir resim yapmaları istenmiştir. Toplanan resimler Öğretmen Algı Kodlama Listesi'ne göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların resimlerinde öğretmenlerini genellikle insan olarak resmettiği, ancak bu oranın öz yeterliği düşük öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların resimlerinde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Resimlerdeki öğretmen cinsiyeti incelendiğinde öz yeterliği düşük öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların öğretmenlerini kadın olarak resmetme oranının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların büyük bir çoğunluğu öğretmenlerinin fiziksel görünümünü resmetmezken, öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların büyük

çoğunluğu öğretmeninin fiziksel görünümünü sık giyimli olarak resmettikleri bulunmuştur. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların çizdikleri resimlerde metafor çizimlerine rastlanmış, öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların çizdikleri resimlerin hiçbirinde metafor çizimine rastlanmamıştır. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların büyük çoğunluğu öğretmenlerini var olandan büyük resmederken, öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların büyük çoğunluğu ise öğretmenlerini gerçekçi bir biçimde resmetmiştir. Her iki gruptaki çocukların çizimlerinde öğretmenlerini genellikle güler yüzlü, sınıf dışı mekânlarda, elinde hiçbir nesne olmadan resmettikleri bulunmuştur. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların büyük çoğunluğu öğretmenlerinin fiziksel özelliklerini resmetmezken, bir kısmı da temiz ve bakımlı olarak resmetmiştir. Öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların büyük çoğunluğu öğretmenlerini temiz ve bakımlı olarak resmederken, bir kısmı da öğretmenlerinin fiziksel özelliklerini resmetmemiştir. Her iki gruptaki çocukların resimlerinde oturma düzeni çizimine rastlanmamıştır. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların büyük çoğunluğu öğretmenlerinin bulunduğu eylemi resmetmezken, öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların büyük çoğunluğu öğretmenlerini ayakta dururken resmetmişlerdir. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların büyük çoğunluğu öğretmenin etrafında herhangi bir nesne resmetmezken, öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların çizimlerinde ağaç ve farklı nesne çizimlerinin olduğu bulunmuştur. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların çizimlerinin hepsinde tahta çizimi olduğu bulunmuştur. Öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların büyük çoğunluğu ise obje ve nesne resmetmemişlerdir.

Anahtar Kelimler : Okul öncesi eğitim, öğretmen öz yeterlik, çocuk resimleri  
Sayfa Adedi : 67  
Danışman : Prof. Dr. Ümit Deniz



**RESEARCH ON PRESCHOOL CHILDREN’S TEACHER  
PERCEPTIONS IN THEIR DRAWINGS IN RESPECT OF  
TEACHERS’ SELF-EFFICACY**

**Master Thesis**

**Refika Gülmay Daşdemir**

**GAZİ UNIVERSITY**

**INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**September 2019**

**ABSTRACT**

This thesis was carried out to research on preschool children’s teacher perceptions in their drawings in respect of teachers’ self-efficacy. The study group of the research was consisted of 42 children and 163 pre-school teachers who were working in independent kindergartens and nursey classes/public kindergartens in Erzurum city centre in 2017/2018 academic year. “The Demographic Information Form” was used in order to collect data, “Teacher Self-Efficacy Scale” was used to determine teachers' self-efficacy, and “Teacher Perception Coding List” was used and in order to evaluate children's drawings. “Teacher Perception Coding List” consists of 13 categories. These categories were determined as children’s perception types, teacher’s gender, physical appearance of the teacher, teacher metaphor, size of teacher’s figure, gestures and mimics, physical characteristics, location / place, actions, objects in hand, objects around, seating order, objects and things in the classroom. The applied scale was analyzed in SPSS package program. According to the results of analysis, three teachers were identified with high self-efficacy and three teachers were identified with low self-efficacy. The students of the designated teachers were asked to draw a picture of their teachers. The collected pictures were evaluated according to “Teacher Perception Coding List”. According to the results of the research, it was found that the children generally depicted their teachers as human in their drawings, but the ratio was higher in the pictures of children in the classes of teachers with low self-efficacy. When the teacher’s gender in the pictures was examined, it was found that the ratio in terms of portraying their teachers as women was higher for the children in the classes of teachers with low self-efficacy. While the majority of the children in the classes of teachers with high self-efficacy did not depict the physical appearance of their teachers, it was found that the majority of the children in the classes of teachers with low self-efficacy portrayed the physical appearance of their teachers as elegant. While some metaphor drawings were found

in the pictures of the children in the classes of the teachers with high self-efficacy, any metaphor drawings were not found in the pictures of the children in the classes of the teachers with low self-efficacy. While the majority of the children in the classes of teachers with high self-efficacy drew their teachers larger than the normal size, the majority of the children in the classes of teachers with low self-efficacy drew their teachers in a realistic way. In the drawings of the children in both groups, it was found that their teachers were often illustrated as friendly in out-of-class places without any objects in their hands. While the majority of children in the classes of teachers with high self-efficacy did not draw the physical characteristics of their teachers, some of them depicted their teachers as clean and well groomed. While the majority of the children in the classes of teachers with low self-efficacy illustrated their teachers as clean and well-groomed, some of them did not draw the physical characteristics of their teachers. Any drawings regarding seating orders were not found in the pictures of the children in both groups. While the majority of children in the classes of teachers with high self-efficacy did not illustrate the actions of their teachers, the majority of children in the classes of teachers with low self-efficacy drew their teachers while standing. While the majority of the children in the class of teachers with high self-efficacy did not illustrate any objects around their teacher, it was seen that there were trees and different things in the drawings of the children in the classes of teachers with low self-efficacy. It has been found that a blackboard was drawn in all the pictures of the children who are the students of teachers with high self-efficacy. Most of the children in the classroom of teachers with low self-efficacy did not illustrate any objects and things in their pictures.

Key Words :Pre-School education, teacher self-efficacy, children's pictures

Page Number :67

Supervisor :Prof. Dr. Ümit Deniz

## İÇİNDEKİLER

|                                              |     |
|----------------------------------------------|-----|
| TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... | i   |
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....           | ii  |
| JÜRİ ONAY SAYFASI.....                       | iii |
| TEŞEKKÜR.....                                | iv  |
| ÖZ.....                                      | v   |
| ABSTRACT .....                               | vii |
| İÇİNDEKİLER.....                             | ix  |
| TABLolar LİSTESİ .....                       | xii |
| BÖLÜM I.....                                 | 1   |
| GİRİŞ .....                                  | 1   |
| 1.1. Problem Durumu .....                    | 1   |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....                | 2   |
| 1.3. Araştırmanın Önemi .....                | 2   |
| 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....       | 3   |
| 1.5. Araştırmanın Varsayımları.....          | 4   |
| BÖLÜM II.....                                | 5   |
| KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....                      | 5   |
| 2.1. Öz yeterlik.....                        | 5   |
| 2.1.1. Öz Yeterlik Kavramının Tanımı .....   | 5   |

|                                                              |           |
|--------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.1.2. Öz Yeterlik Algısının Önemi.....                      | 6         |
| 2.1.3. Öz Yeterliğin Gelişimi .....                          | 6         |
| 2.1.4. Öz Yeterlik Kaynakları .....                          | 8         |
| 2.1.5. Öz Yeterlik Düzeyine Göre Bireylerin Özellikleri..... | 10        |
| 2.1.6. Öğretmen ve Öz Yeterlik.....                          | 11        |
| 2.1.7. Okul Öncesi Öğretmeni ve Öz Yeterlik .....            | 12        |
| 2.2. Çocuk ve Resim .....                                    | 13        |
| 2.2.1. Çocuk Resimlerinin Özellikleri .....                  | 13        |
| 2.2.2. Çocuk Resimlerinde Gelişim Dönemleri.....             | 14        |
| 2.2.3. Çocuk resimlerinin özellikleri.....                   | 19        |
| 2.3. İlgili Araştırmalar .....                               | 23        |
| 2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....                | 23        |
| 2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....               | 33        |
| <b>BÖLÜM III .....</b>                                       | <b>37</b> |
| <b>YÖNTEM.....</b>                                           | <b>37</b> |
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....                               | 37        |
| 3.2. Çalışma Grubu .....                                     | 37        |
| 3.3. Veri Toplama Araçları .....                             | 39        |
| 3.4. Demografik Bilgi Formu.....                             | 39        |
| 3.5. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği.....                        | 39        |
| 3.6. Öğretmen Algı Kodlama Listesi .....                     | 40        |
| 3.7. Verilerin toplanması .....                              | 40        |
| 3.8. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....              | 41        |
| <b>BÖLÜM IV.....</b>                                         | <b>42</b> |
| <b>BULGULAR VE YORUM .....</b>                               | <b>42</b> |
| <b>BÖLÜM V .....</b>                                         | <b>53</b> |

|                                          |           |
|------------------------------------------|-----------|
| <b>SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>           | <b>53</b> |
| <b>5.1. Sonuçlar .....</b>               | <b>53</b> |
| <b>5.2. Öneriler .....</b>               | <b>55</b> |
| <b>KAYNAKLAR.....</b>                    | <b>56</b> |
| <b>EKLER .....</b>                       | <b>64</b> |
| <b>EK 1: Araştırma İzni .....</b>        | <b>65</b> |
| <b>EK 2: Demografik Bilgi Formu.....</b> | <b>66</b> |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 1. <i>Araştırmaya alınan öğretmenlerin demografik özelliklerinin frekans ve yüzdeleri</i>                                                             | 38 |
| Tablo 2. <i>Araştırmaya alınan çocukların demografik özelliklerinin frekans ve yüzdeleri</i>                                                                | 39 |
| Tablo 3. <i>Çocukların Resimlerindeki Öğretmenlerini Algı Biçimlerinin Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları</i>       | 42 |
| Tablo 4. <i>Çocukların Resimlerindeki Öğretmen Cinsiyetlerinin Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları</i>               | 43 |
| Tablo 5. <i>Çocukların Resimlerindeki Öğretmenin Fiziksel Görünümünün Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları</i>        | 43 |
| Tablo 6. <i>Çocukların Resimlerindeki Öğretmen Olarak Çizdikleri Sembollerin Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları</i> | 44 |
| Tablo 7. <i>Çocukların Resimlerindeki Öğretmen Çizimlerinin Boyutunun Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları</i>        | 44 |
| Tablo 8. <i>Çocukların Resimlerindeki Öğretmen jest ve Mimiklerinin Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları</i>          | 45 |
| Tablo 9. <i>Çocukların Resimlerindeki Öğretmen Fiziksel özelliklerinin Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları</i>       | 46 |
| Tablo 10. <i>Çocukların Resimlerindeki Yer ve Mekânın Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları</i>                        | 46 |
| Tablo 11. <i>Çocukların Resimlerindeki Öğretmen Eyleminin Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları</i>                    | 47 |
| Tablo 12. <i>Çocukların Resimlerindeki Öğretmenin Elindeki Nesnenin Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları</i>          | 48 |

|                                                                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 13. <i>Çocukların Resimlerindeki Öğretmen Etrafındaki Nesnenin Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları .....</i> | 49 |
| Tablo 14. <i>Çocukların Resimlerindeki Öğretmen Oturma Düzeninin Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları .....</i>     | 50 |
| Tablo 15. <i>Çocukların Resimlerindeki Sınıfta Bulunan Nesnelerin Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları .....</i>    | 51 |

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Toplumların ve toplumu oluşturan bireylerin gelişimlerinde eğitimin büyük önemi vardır. Çocuğun ilk eğitimi ailede başlar. Anne ve baba çocuğun ilk öğretmenidir. Eğitim-öğretim çalışmalarının daha kapsamlı ve planlı yapıldığı yer ise eğitim-öğretim kurumlarıdır. Eğitim-öğretim sürecini etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörlerden en önemlisi, çocuklarla birebir ilişki içinde olan öğretmenlerdir. Eğitim-öğretimin başarılı bir şekilde oluşmasını sağlayacak kişiler olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri eğitimin kalitesini etkilemektedir.

Öz yeterlik en genel tanımıyla, bireyin kendi yeteneklerine olan inancı olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin başarılı ve etkili bir öğrenme ortamı yaratabilmeleri, kendilerinin öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inancına bağlıdır (Akkoyunlu, Orhan & Umay, 2005). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirebilmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanında, bu görevleri ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançlarıyla da yakından ilişkilidir (Ay, 2007, s. 1). Öğretmenlerin öz yeterliklerinin yüksek veya düşük olması eğitimin kalitesini etkileyebilmektedir (Özerken, 2007; Guo, Piasta, Justice & Kaderavek, 2010). Özellikle insan yaşamının önemli yıllarını içine alan okul öncesi dönemde öğretmenlerin öz yeterlik inançları, okulla yeni tanışan çocuklar üzerinde önemli etki bırakacaktır.

Okul öncesi dönem, çocukların birçok yönden keşfetmeye ve öğrenmeye eğilimli oldukları bir dönemdir. Öğrenme bireyde çok erken yaşlarda başlar ve hayat boyu devam eder. Çocuğun ne kadar keşfedebileceği, neler öğrenebileceği, hangi hızla öğrenebileceği çevresinin ne kadar destekleyici olduğuyla yakından ilgilidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013, s. 12). Çevresi ile ilişki içinde olan çocuk duygu ve düşüncelerini farklı yollarla ifade eder.



Çocuğun iletişimde kullandığı ifade araçlarından biri de resimleridir. Kendini kelimelerle iyi ifade edemeyen çocuk resimleriyle iç dünyasından ipuçları verir. Resimlerin başlıca önemi düşünce şeklini ve içeriğini yansıtmasıdır. Resim, çocukla iletişim kurmakta güçlük yaşandığı durumlarda yetişkinlere yardımcı olur. Çocuk oyunda olduğu gibi resim etkinliklerinde de ilgisini canlı tuttuğundan haberi olmadan kendini ifade eder. Resim, çocukların dünyayı algılayış biçiminin bir göstergesi kabul edilir (Yavuzer, 2016, s. 12).

Bu bilgiler göz önüne alındığında eğitim açısından önemli sonuçların ortaya çıkmasında etkili ve birbiri ile ilişkili olan öğretmen ve öğrencilerin algıları önem kazanmaktadır (Özerken, 2007; Guo vd., 2010). Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının resimlerindeki öğretmen algılarının öğretmen öz yeterliklerine göre ilişkisi araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların öğretmen algılarını incelemek amacıyla planlanan araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır;

1. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile çocukların öğretmeni algı biçimleri (insan, nesne, diğer) arasında ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan çocukların öğretmen algıları çocuk resimlerindeki öğretmen özelliklerine göre (öğretmen cinsiyeti, öğretmenin fiziksel görünümü, öğretmen metaforu, öğretmen figürü boyutu, jest ve mimikler, fiziksel özellikler) değişmekte midir?
3. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan çocukların öğretmen algıları, ortam özelliklerine göre (bulunduğu yer/mekân, bulunduğu eylem, elinde bulunan nesne, etrafındaki nesneler, oturma düzeni, sınıfta bulunan obje ve nesneler) değişmekte midir?

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Eğitim sisteminde öğrenci, öğretmen, yöneticiler, müfredat, eğitim teknolojisi, eğitim uzmanları, fiziki ve mali kaynaklar gibi pek çok unsur öğrenci başarısını etkileyebilmektedir (Demirtaş, Cömert & Özer, 2011). Ancak diğer unsurlar ile karşılaştırıldığı zaman,

öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde daha çok etkili olduğu söylenebilir. Öğretmen, bir eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasında, eğitim ortamlarındaki program, eğitim materyalleri, fiziki koşullar vb. gibi diğer unsurların ötesinde yönlendirici ve belirleyici bir özelliğe sahiptir. Bu özelliğiyle öğretmenlerin, eğitim ortamlarının en etkili ve en önemli ögesi olduğu söylenebilir (Demirtaş vd., 2011).

Okul öncesi eğitim, diğer eğitim kademeleriyle kıyaslandığı zaman, en alt kademede gibi görünse de önemi ve sonraki yıllara katkısı dikkate alındığında birinci derecede değere sahip eğitim kademesi olarak betimlenebilir. Bilindiği üzere insan yaşamının en önemli ve en kritik yılları okul öncesi döneme denk gelmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde okul öncesi dönem çocuklarının yoğun görevlerini ve sorumluluklarını yüklenebilmek ancak yüksek niteliklere sahip olan okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilebilir (Gürkan, 2005, s. 78). Okul öncesi öğretmenlerin sahip olması gereken yüksek niteliklerden birisinin de öz yeterlik inancı olduğu söylenebilir. Çocuğun gelişiminde aileden sonra en etkili kişinin öğretmenleri olduğu bilinmektedir. Bu açıdan bakıldığında çocukların üzerinde büyük etkisi olan öğretmenlerini nasıl algıladıkları önem kazanmaktadır. Çocukların düşüncelerini en iyi ifade ediş biçimlerinden birisi resimdir.

Resim, bireyin kendince düzenlemeye çalıştığı karmaşık dünyasını açıklayış biçimi ve zihinsel gelişimin bir göstergesi sayılabilir. Kendiliğinden yapılan resimler, çocukların iç dünyalarını yansıtır olmaları nedeniyle iyi analiz edildiklerinde çocukları ve onların gelişimlerini bize ayrıntılarıyla yansıtır. Çocuk resimlerinin başlıca önemi ise çocuğun düşünce şeklini, içeriğini yansıtmasıdır (Yavuzer, 2016, s. 11).

Bu bilgiler doğrultusunda yapılacak olan bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının resimlerindeki öğretmen algılarının öğretmen öz yeterliklerine göre incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma Erzurum il merkezinde bulunan MEB'e bağlı anasınıfı ve anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerine ve bu kurumlara devam eden çocuklara uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, araştırma dışında kalan çocuklara ve öğretmenlere genellenemez.
2. Araştırmaya normal gelişim gösteren çocuklar alınmıştır. Diğer çocuklara genellenemez.

### **1.5. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmada;

Okul öncesi öğretmenlerine uygulanan “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği” nin öğretmenlerin öz yeterliklerini belirleyebildiği varsayılmıştır.

### **1.6. Tanımlar**

*Öz yeterlik:* Kişinin istediği performansı elde edebilmesi için yapması gereken işleri gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceği ile ilgili kendi yeteneğine olan inancıdır (Bandura, 1977, s. 193).

*Öğretmen öz yeterlik inancı:* Öğretmenin öğrenci öğrenimindeki engellerin üstesinden gelebilecek stratejiler geliştirmek için yeterli eğitime veya deneyime sahip olduğuna dair kendisine yönelik yargıdır (Tschannen Moran & Hoy, 2001).

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Öz yeterlik

Psikolojinin 20.yy.'da diğer bilim dalları arasında yer almaya başlamasıyla, insan hayatı üzerinde öz yeterliğin büyük etkisi olduğu fark edilmiştir (Say, 2005, s. 11). Öz yeterliğin psikolojideki öneminin anlaşılması ile birlikte bu konudaki çalışmalar da hız kazanmıştır. 1941'de Miller ve Dollard, Sosyal Öğrenme ve Taklit Teorisini öne sürmüşlerdir. 1963 yılında Bandura ve Walters, sosyal öğrenme teorisinin sınırlarını genişletmişlerdir. Bandura sosyal öğrenme teorisinde önemli bir eksiklik olduğunu fark ederek, 1977'de "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change" adlı yayınıyla "öz yeterlik" olarak adlandırılan bu eksik unsuru ortaya koymuştur (Pajares, 2002, s. 1).

##### 2.1.1. Öz Yeterlik Kavramının Tanımı

Bandura (1994) öz yeterliği, bireylerin yaşamlarını etkileyen olaylar üzerinde etkili olan performans düzeylerini üretme yeteneklerine olan inançları olarak tanımlamıştır. Öz yeterlik, bireylerin becerilerinde ne derece yetkin olduğu ile değil, kendi becerilerine olan inançları ile ilgilidir. Öz yeterlik inançları, bireylerin nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini, nasıl davrandıklarını belirler (Bandura, 1994, s. 1).

Tuckman'a göre ise öz yeterlik bireylerin belirli bir durum ya da sorun karşısında (örneğin, sınav, görüşme, yarışma, ders verme gibi) başarılı olup olamayacağına ya da bu durumla nasıl başa çıkacağına ilişkin kişisel görüşünü/inancını oluşturmaktadır (aktaran Doğan, 2013, s. 3). Bir başka deyişle öz yeterlik, bireyin zorlu durumlarda bir eylemi başarılı bir şekilde yürütme becerisine ilişkin inancıdır (Palmer, 2006, s. 1). Senemoğlu'na göre ise öz yeterlik; bireylerin becerilerinin bir fonksiyonu değil, becerilerini kullanarak yapabileceklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür, sonucudur (Senemoğlu, 2005, s. 231).

### **2.1.2. Öz Yeterlik Algısının Önemi**

Bandura; öz yeterlik algısının, insan davranışlarının, davranış değişikliklerinin temel belirleyicilerinden biri olduğunu savunmaktadır (aktaran Özerkan, 2007, s. 30). Bireyler bir görevi gerçekleştirebilmek için gerekli yetenek ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğunu hissettiklerinde bu görevi denemeyi, bu konuda devam etmeyi ve çabalarını sürdürmeyi tercih etme olasılıkları daha yüksek olur. Bu konudaki kararlılıklarını dile getirebilirler ve gereken davranışları sergileyebilirler (Sharp, 2002, s. 39).

Öz yeterlik algısı, gerçekçi olamayan iyimserlik ve hayallerle aynı anlama gelmemektedir. Aksine öz yeterlik algısı, deneyime dayanır, mantıklı olmayan risk almaya yol açmaz, bireylerin yeteneklerini geliştirmesiyle atak davranışlar sergilemelerine öncülük eder, bireylerin kendi yeteneklerini, kapasitelerini daha objektif değerlendirmelerini sağlar (Ünal Keskin & Orgun, 2006). Bireylerin yeteneklerini geliştirme, akademik ve kariyer hedeflerini gerçekleştirmeleri için ortaya koymuş oldukları çaba ve sebat akademik başarılarını etkilemektedir (Zeldin, Britner & Parajes, 2008).

### **2.1.3. Öz Yeterliğin Gelişimi**

Bireyin ilk sosyal çevresi ailesidir. Bireyler ilk deneyimlerini anne ve babalarıyla edinirler. Çocuğun çevresiyle olan etkileşimi öz yeterliğini etkiler. Çocuğa ilk yeterlik kaynaklarını aileleri sağlar. Zamanlarını çocukları ile öğrenerek geçiren, çocuklarının merak etmesini, araştırmasını ve keşfetmesini destekleyen, yaşayarak öğrenmelerine izin veren aileler çocuklarının bilişsel gelişimine yatırım yaparlar, yeterlik algılarının oluşmasına olanak sağlarlar. Çocuklarına zorluklarla mücadele etme yollarını gösteren, onlara model olan aileler çocuklarının yeterlik duygularını güçlendirirler. İleriki dönemlerde bu modellerin yerini arkadaşlar alır (Pajares & Shuck' dan aktaran Çimen, 2007, s. 11).

Bireyin geçmiş yaşantıları ile yaşadığı çevre, öz yeterliği önemli düzeyde etkilediğinden farklı devletlerde veya şehirlerde yaşayan insanların öz yeterlikleri de farklılık gösterir. Öz yeterlikleri bakımından değişik kültürlerde büyüyen bireyler aynı meslek gruplarını seçseler bile farklılık gösterirler. Öz yeterlik inançları benzer yaşamlarda benzer özellik gösterse bile evrensel değildir (Bandura'dan aktaran Duran, 2017, s. 10).

Öz yeterlik inançları dört ana süreçten meydana gelmektedir. Bunlar; bilişsel, güdüsel, duyuşsal ve seçimsel süreçlerdir.

*Bilişsel Süreçler:* Kişilerin sahip olduğu öz yeterlik inancı bilişsel süreçlerini etkilemektedir. Birçok insan davranışı amaçlıdır, önceden düşünülmüştür. Bireyin kendini nasıl değerlendirdiği, kişisel hedeflerini belirlemesini etkiler (Locke & Latham'dan aktaran Bandura, 1995, s. 4). Bilişsel faktörlerde oluşturulan senaryolar, gerçekleşecek olan çevresel olayların kısmen de olsa tahmin edilmesini, bu olaylara karşı nasıl motive olunacağını, ne tür duygusal tepkiler verilebileceğini belirlemektedir (Bandura, 1989, s. 729).

Düşüncenin önemli bir işlevi insanların olayları öngörebilmesini ve yaşamlarını etkileyen bu olayları kontrol edebilmek için yollar geliştirmesini sağlamaktır. Bu gibi beceriler birçok belirsizlik içeren bilginin, etkin bir şekilde bilişsel olarak işlenmesini gerektirir. Kestirimci ve düzenleyici kuralları öğrenmede bireyler; bilgilerini oluşturmak, kestirimci faktörleri ölçmek ve birleştirmek, edinimlerin ani ve uzak sonuçlarına karşı hükümlerini test etmek, revize etmek, test ettikleri hangi faktörlerin nasıl işlendiğini hatırlamak için kullanılmaktadırlar. Sosyal etkilere sahip olan durumsal talepler ve hatalar karşısında görev odaklı kalabilmek güçlü bir yeterlik gerektirir (Bandura, 1995, s. 6).

*Güdüsel Süreçler:* Öz yeterlik algısı, bireylerin sahip oldukları güdülerin düzenlenmesinde anahtar bir rol oynar. Bireylerin sahip oldukları algılar, onların etkinliklerde gösterdikleri sonuçları tahmin etmelerini sağlar. Bireyler kendilerini güdüler, amaçlarını belirler ve gelecekleri için düşündükleri etkinlikleri planlarlar. Bandura'ya göre, üç bilişsel güdüleme bulunmaktadır. Bunlar; nedenselleştirme, sonuç beklentileri ve bilişsel hedeflerdir. Bu öğelerin dayandığı kuramlar ise; nedensellik kuramı, beklenti-değer kuramı ve hedef kuramıdır. Öz yeterlik algısı ise nedensel durumlardan etkilenmektedir. Nedensel bağlantılar öz yeterlik algıları ile motivasyonu, performansı ve duyuşsal reaksiyonları etkilemektedir (Bandura, 1994, s. 74).

*Duyuşsal Süreçler:* Bireylerin yeteneklerine dair inançları motivasyon seviyelerinin yanı sıra tehdit edici, zor durumlarda stres ve depresyona karşı dirençlerini etkilemektedir. Bu, öz yeterlik inancının duyuşsal aracıdır. Stres etkinlikleri üzerinde kontrol uygulamak için algılanan yeterlik kaygı oluşumunda merkezi rol oynamaktadır. Tehditler üzerinde kontrol sağlanabileceğine inanan bireyler rahatsız edici düşünce kalıplarını kışkırtmazlar. Fakat tehditleri yönetemeyeceklerine inanan bireyler yüksek kaygı oluşumunu deneyimlerler, başa çıkma eksiklikleri üzerinde dururlar. Çevrelerinin birçok yönünü tehlikelerle dolu görürler. Muhtemel tehditlerin yoğunluğunu büyütür, nadiren olan şeyler hakkında endişe duyarlar. Bu gibi etkili olmayan düşünce yoluyla kendilerini sıkıntıya sokar, işleyiş seviyelerini bozarlar (Bandura, 1994, s. 74).

Öz yeterlik algısının oluşmasında en önemli etken bireyin yaşadığı deneyimlerdir. Bu nedenle, ilk kez yaşanacak olan deneyimlerin bir rehber eşliğinde yaşanması büyük önem taşımaktadır. Olumsuz deneyimlere sahip olan bireyler için, korkularına rağmen başarılı olabilecekleri ortamlar yaratılmalıdır. Korkulan etkinliklerin alt işlem basamaklarına ayrılması, her basamakta kazanılan başarının korku ve endişe gibi olumsuz duyguların oluşumuna yol açmayacak şekilde rehberlik edilmesi, öz yeterlik algısının oluşumunda ya da onarılmasında etkili olabilmektedir (Bandura, 1994, s. 76).

*Seçimsel Süreçler:* Öz yeterlik bireylerin yaptıkları seçimleri ve izledikleri yolları etkilemektedir. Bireyler seçim yaparken genellikle güvendikleri ya da kendilerini yetkin hissettikleri konuları seçmeye yönelirler, aksinden kaçınırlar. Sonucunda yeteri kadar mükafat elde edemeyeceklerini bilirlerse, bu seçimlere yönelmezler. Davranışın sonucunda başarıya ulaşma fikrinin çokluğu, o davranışı seçmede oldukça etkilidir (Pajares, 2002, s. 76). Yaptıkları seçimlerle bireyler, yaşamlarına yön verecek olan farklı ilgi, sosyal çevre ve becerileri de geliştirir. Seçim davranışını etkileyen herhangi bir faktör, bireylerin gelişim yönünü derinden etkileyebilir (Bandura, 1995, s. 10).

#### **2.1.4. Öz Yeterlik Kaynakları**

Bireyin öz yeterlik kaynaklarını performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve duygusal durumu belirlemektedir.

*Performans Başarıları (Yapılan İşler ve Erişilen Hedefler):* Bireylerin deneyimlerinin yaşantılarına bağlı olması nedeni ile performans deneyimleri en önemli bilgilendirici kaynak olmaktadır. Bireyin başarılı deneyimleri beklentilerinin artmasını sağlarken, özellikle olumsuz durumların erken meydana gelmesi beklentilerini düşürmektedir (Bandura, 1977, s. 195).

Bireyler görev ve faaliyetlerde bulunurlar ve eylemlerinin sonuçlarını yorumlarlar. Sonraki görevlere veya faaliyetlere katılma yetenekleri hakkında inanç geliştirmek için bu yorumları kullanırlar ve yaratılan inançlarla uyumlu hareket ederler. Sıklıkla, başarılı olarak yorumlanan sonuçlar öz yeterliliği artırırken; başarısızlık olarak yorumlananlar öz yeterliliği düşürmektedir. Kuşkusuz ki, öz yeterliliği düşük seviyede olan insanlar kendi inançlarını değiştirmekten ziyade genellikle başarılarını azaltmaktadır. Bireylerin bazıları kararlı ve azimli çabalarıyla ulaştıkları başarı sonrasında bile benzer bir çaba göstermek konusundaki yeterliliklerinden şüphe duymaya devam etmektedir. Sonuç olarak, performans başarıları

sadece işlenmemiş verilerdir ve birçok faktör/etken bu bilginin kavramsal olarak nasıl işlendiğine ve bireyin öz değerlendirmesini ne şekilde etkilediğine tesir etmektedir. (Pajares, 2002, s. 8).

*Dolaylı Yaşantılar:* Öz yeterlik inancı aynı zamanda dolaylı yaşantılar yoluyla, becerilerin model alınması biçiminde kısmen etkilenmektedir. Model alma, bireyin yeterlik inançlarını etkileyen bir diğer kaynaktır denebilir.

Kişinin kendine benzer başka kişilerin başarılı veya başarısız etkinlikleri, kişinin aynı etkinlikleri kendisinin de başarabileceğine veya başaramayacağına ilişkin yargılarını güçlendirmektedir (Senemoğlu, 2005, s. 231). Bireyler başka bireylerin eylemleri üzerinden bilgiler edinerek öz yeterliklerini yükseltmekte veya düşürmektedirler. Bu bilgi kaynağından elde edilen veriler daha zayıftır. Çünkü yeterlik inançları, dolaylı bir şekilde başka bireylerin yaşadığı deneyimler yoluyla edindikleri becerilerden model alınması şeklinde gerçekleşmektedir. (Pajares, 1997, s. 3).

*Sözel İkna:* İnsan davranışlarını etkileme girişimlerinde, sözlü ikna, kolaylık ve hazır olma özelliği nedeniyle yaygın olarak kullanılmaktadır. Her ne kadar sözel ikna, tek başına sürekli bir kişisel yeterlik duygusu yaratma yoluyla belirli sınırlamalara sahip olsa da, düzeltici performans ile elde edilen başarılarla katkı sağlayabilir. Yani, zor durumlara hâkim olma yeteneğine sahip olduğu ve verimli eylem için geçici yardım sağlandığında sözel açıdan inandırılan birey, yalnızca performans yardımlarını alan bireylere göre daha fazla çabayı harekete geçirmeye daha fazla yatkındır (Bandura, 1977, s. 198).

Bireylerin güçlü oldukları yönleri vurgulanarak yeterli olduğuna ilişkin gerçekçi olarak ikna edilmesi, öz yeterliliğin artırıcı yönlendirmelerle desteklenmesi sürecinin bireylerin becerileri ile örtüşmesi, bireyi daha fazla motive eder. Bireylerin öz yeterlik algıları gerçekçi bir şekilde yükselerek daha zor etkinliklere girişmesi kolaylaşmaktadır (Sahranç, 2007, s. 90).

*Duygusal Durum:* Bireylerin belirli bir görevi başarma ya da başarısız olma beklentisi öz yeterlik algılarını etkiler (Korkmaz, 2005, s. 212). Stresli ve külfet verici durumlar koşullara bağlı olarak, genellikle kişisel yeterlikle ilgili bilgilendirici değerlere sahip duygusal uyarılmalara yol açar. Bu nedenle duygusal uyarılma, tehdit edici durumlarla başa çıkmada algılanan öz yeterliği etkileyebilecek başka bir bilgi kaynağıdır. Bireyler kaygılarını ve strese karşı savunmasızlıklarını yargımlarken fizyolojik uyarılma durumlarına kısmen güvenirlir. Yüksek uyarılma genellikle performansı zayıflatır. Korku tepkileri, ileriye



yönelik kendi kendini uyararak, olası bir stresli durumda daha fazla korkmayı tetikler. Beceriksizlikleri hakkında korku uyandıran düşünceler çağrıştıran bireyler, kendilerini gerçek tehdit edici durumlar karşısında yaşadığı korkuyu aşan düzeyde yüksek kaygıya sürüklenirler (Bandura, 1977, s. 198).

#### **2.1.5. Öz Yeterlik Düzeyine Göre Bireylerin Özellikleri**

Kendine güvenen bireyler, zor görevlere kaçınılması gereken tehditler olmaktan ziyade, başa çıkılması gereken hedefler olarak yaklaşırlar. Kendilerini zorlayıcı hedefler koyarlar, faaliyetlere daha fazla ilgi duyarlar, başarısızlıkla karşılaştıklarında çabalarını güçlendirirler ve sürdürürler. (Pajares & Schunk, 2001, s. 3). Başarısızlıklarını yeterli olmayan çabaya, eksik bilgiye, kazanabilecekleri becerilere yüklerler. Başarısızlıklardan sonra hızlı bir şekilde yeterlik hislerine geri dönerler. Tehdit edici durumlara, üzerlerinde kontrol kurabilecekleri güven ile yaklaşırlar. Bu tür bakış açısı kişisel başarılar yaratırken, strese ve depresyona karşı savunmasızlığı azaltmaktadır (Bandura, 1993, s. 144). Yüksek öz yeterliğe sahip olmak, bireylerde zor görev ve faaliyetlere yaklaşırken huzur hissi oluşturmalarına yardımcı olur (Pajares, 2002, s. 6).

Öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler, meslek hayatlarında neredeyse sürekli başarılıdırlar. Meslektaşlarına göre iş yaşantıları daha az streslidir. Stres kaynaklarına kendilerine güvenerek yaklaşır, stresi kontrol edebilirler. Yeni fikirler üretmeye daha açıktırlar. Yeni fikirlerini kullanma ve eyleme geçirme konusunda isteklidirler (Bandura'dan aktaran Şenol, 2012, s. 38).

Düşük öz yeterliğe sahip bireyler ise, kişisel tehlike olarak algıladıkları zor işlerden kaçınmaktadır. Takip etmeyi düşündükleri amaçları ile ilgili düşük seviyede beklentiye ve zayıf kararlılığa sahiptirler. Nasıl başaracaklarına odaklanmak yerine kendilerini tahlile odaklanırlar. Zor işlerle karşılaştıklarında kişisel yetersizlikleri, karşılaşılabilecekleri engeller, her türlü karşıt çıktılar üzerinde dururlar. Çabalarını yavaşlatırlar, zorluklar karşısında hemen vazgeçerler (Bandura, 1993, s. 144). Görev ve faaliyetlerin gerçekte olduklarından daha zor olduğuna inanırlar. Bu inanç bireylerin strese, depresyona ve problemi en iyi nasıl çözeceğine dair dar bir görüşe sahip olmalarına neden olur. Mesleki talepleri gerçekleştirmede algılanan yeterlik, stres seviyesini ve iş görenlerin fiziksel sağlığını etkilemektedir. Düşük öz yeterliğe sahip olan bireyler baş etme yeteneklerini aşan iş taleplerinin yükü sebebiyle fiziksel ve duygusal olarak stres yaşarlar (Bandura, 2000, s. 183).

Sonuç olarak; öz yeterlik inançları, elde edilen başarı seviyesini güçlü bir şekilde etkileyebilmektedir. Öz yeterlik inançlarının bu işlevi, birinin başarabileceğine inandığı şeyi başardığı türde bir kendini doğrulayan kehanet oluşturabilmektedir. Yani bir başka deyişle, yüksek öz yeterlik ile ilişkili azim daha yüksek performansa yol açmaya yatkındır. Bu bireyin kendi yeterlik duygusunu ve ruhunu güçlendirir. Düşük öz yeterliğe sahip kişiler ise özgüven ve morali düşürerek, daha fazla başarısızlığın kesinleşmesine sebep olurlar (Pajares, 2002, s. 6).

#### **2.1.6. Öğretmen ve Öz Yeterlik**

Öğretmen öz yeterlik inancı, öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu ve öğrenci öz yeterlik inancı gibi öğrenci çıktılarıyla (ürünleriyle) ilişkili olan önemli bir kavramdır. Ayrıca öğretmenlerin sınıftaki davranışları ile de ilgilidir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, onların öğretmenlik için gösterdiği çabayı, belirledikleri amaçları ve öğretmeye karşı olan isteklerini etkilemektedir (Tschannen Moran, Hoy & Hoy, 1998). Öğretmen öz yeterlik inancı, öğrenci öğrenimindeki engellerin üstesinden gelebilecek stratejiler geliştirmek için yeterli eğitime veya deneyime sahip olduklarına dair güvenlerini yansıtır. (Hoy & Tschannen Moran, 2001).

Öğretmenlerin öğrenmeyi motive etme ve teşvik etme ile ilgili kişisel etkililikleri konusundaki inançları, yarattıkları öğrenme ortamlarını ve öğrencilerin başardıkları akademik ilerleme düzeyini etkiler (Bandura, 1993, s. 117). Öğretmen yeterliliği, öğretmenin, belirli bir bağlamda belirli bir öğretme görevini başarılı bir biçimde gerçekleştirebilmek için gerekli olan eylem kurslarını organize etme ve uygulama yeteneğine olan inancıdır. Öğretmen etkinliğini o kadar güçlü kılan şeylerden biri ise döngüsel doğasıdır. Bir performansın yeterliliği, gelecekteki etkinlik inançlarını şekillendirebilmek için işlenecek olan yeni bilgiler sağlayan yeni bir performans başarısı yaratır. Daha yüksek etkinlik, daha iyi bir performans ve sürekliliği sağlar. Daha iyi bir performans da daha büyük bir etkililik sağlar. Bunun tersi de doğrudur. Düşük etkinlik, daha az efor sarf ettirir ve kolayca vazgeçirir. Bu da zayıf öğretim sonuçlarına yol açar, etkinliği azaltır (Hoy ve ark., 1998).

Tüm öğrencilerin öğretilebileceği konusunda iyimser bir inanç, hem öğrenci kontrolüne ilişkin daha fazla insancıl inanç hem de problem çözmede öğrenci özerkliğini destekleme eğilimi ile ilgilidir. Böylelikle, hem kişisel etkinlik hem de genel öğretim etkinliği daha fazla olan öğretmenlerin sınıflarında, öğrencilere güven daha fazla, sınıflar daha rahat ve arkadaş

canlısı, uygunsuz davranışların görülme oranı daha az, sorunlar daha olumlu yollarla ele alınmakta, öğrencilerle sınıf sorunlarını çözmek için sorumluluk paylaşılmaktadır. (Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990).

Öz yeterliği yüksek öğretmenler, öğrenmeye karşı daha az endişeli, açık uçlu araştırma ve öğrenci yönelimli öğretim stratejilerini kullanma olasılıkları daha yüksek ve öğretme konusunda kendilerine daha fazla güvenlidirler. Eğitimde güncel hedeflerle uyumlu eğitimsel stratejileri tercih ederler. (Czerniak & Schriver, 1994). Ailelerle, okul müdürü ve yönetimle pozitif ilişkiler kurmaya çalışırlar. Güne iyi bir şekilde hazırlanırlar, üretken bir yolla becerilerini kullanırlar (DiGiulio aktaran Gençtürk, 2008, s. 31).

### **2.1.7. Okul Öncesi Öğretmeni ve Öz Yeterlik**

Bireylerin ve toplumların gelişmesinde en önemli faktör eğitimidir. Öğretmenler ise eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurlarıdır. Öğretmen, bugünün ve yarının gereksinimlerine yanıt vermesi gereken, dinamik, gelişime açık, yalnızca öğretenden değil aynı zamanda öğretim süreci boyunca öğrenciye ışık tutan kişi olarak tanımlanabilir. Öğretmenler, bireylerin kişisel gelişimlerinde, sahip oldukları yetenekleri ortaya çıkarmada önemli bir faktördür (Kıvılcım, 2014, s. 32).

Erken dönemde başlayan öğrenme hayat boyu devam eder. Erken yaşam deneyimleri çocuğun okula, öğrenmeye, kendi becerilerini geliştireceğine dair tutumlarını belirler ve okul başarısını etkiler. Okul öncesi dönemde olumlu deneyimler yaşayan çocuk; okula, öğrenmeye, kendi becerilerine dair olumlu tutum geliştirir. Çocuğun erken yaşta olumsuz deneyimler yaşaması tüm eğitim yaşamını etkileyecek problemler yaşamasına neden olabilir. Okul öncesi dönemde olumsuz deneyimleri olan çocukların öz değerlerinin düşük olduğu, okulda ve okul sonrası yaşamlarında düşük başarılar gösterdikleri ve daha fazla davranış problemleri sergiledikleri bilinmektedir (MEB, 2013, s. 12).

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim süreçleri, okul öncesine yönelik öz yeterlik inançları ile bağlantılıdır. Okul öncesi alanında öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, çocukların bütün gelişim alanlarını ayrıntılarıyla bilirler. Bu gelişim alanlarını geliştiren ve destekleyen etkinliklerin bulunduğu planlar hazırlayabilirler. Bu planlarının içerisinde çocukların gelişimine ve etkinliklere uygun materyaller seçip kullanabilirler. Çocukların aileleriyle iyi ilişkiler içinde olurlar, aile katılımı etkinliklerini ihmal etmezler (Şenol, 2012, s. 50). Öğretmenlerin öz yeterlik algıları eğitim verdikleri çocukların gelişimlerine de yansır. Bu

yansımalar çocukların davranışlarında ve gelişimlerini yansıtan resim gibi diğer ürünlerde de gözlenebilir. Çocuk resimlerinin bu yönden de değerlendirilebilmesi amacı ile öncelikle çocuk resimlerinin özelliklerini bilmek gerekmektedir. Çocuk resimlerinin özellikleri ve gelişimi aşağıda açıklanmıştır.

## **2.2. Çocuk ve Resim**

Resim, psiko-pedagojik açıdan çocuğu bize tanıtmaya yarayan bir ölçüt olduğu gibi, çocuğun zekâ, kişilik, yakın çevre özellikleri ile, iç dünyasını yansıtmaya yarayan bir ifade aracı olarak büyük önem taşımaktadır. Çocuklar resim yaparken kendilerini özgür bir oyun ortamında hissettiklerinden tüm davranışları kendiliğinden, doğaldır. Çocuk resim yolu ile dünyayı bize, kendi açısından, en kestirme yoldan, özentisiz ve yalın bir anlayışla verir. Resim, kolay bir anlatım aracı olması sebebiyle sınırlı sözcük bilgisine sahip bir çocuk için, kendisiyle dış dünya arasında iletişimi sağlayan bir araç işlevi görür. Çocuğun iç dünyasını keşfetmek için resim, ideal ve projektif bir tekniktir. Çocukların büyük çoğunluğunun resim yapmayı sevmeleri bu tekniğin kullanımını kolaylaştırmaktadır (Yavuzer, 2016, s. 14).

Çocuk resimleri, çocukların sorun çözme, duyguları ve algılamalarını ifade etme, durumları, anıları veya onları rahatsız eden duygularını elden geçirmede kullanılabilmektedir. Resim yapma süreci, çocuğun bir düşünceyi, duyguyu, olayı veya gözlemi iletebilmek için stil, içerik, biçim ve kompozisyon gibi birçok bileşeni sentezleyerek renkleri, çizgileri, biçimleri seçip düzenlemesini gerektirir (Malchiodi, 2013, s. 44).

Tüm çocuklar kâğıt üzerinde oluşturdukları bazı çizgi ve semboller aracılığıyla iç dünyalarını yansıtmakta, sözel olarak ifade edilmesi mümkün olmayan birçok duygu ve düşüncelerini dile getirmektedirler. Çocuk resimlerinin dolaylı analiz edilmesi sonucunda alışkanlıklar, yetenekler, kişilik yapıları veya çevre ilişkileri ile ilgili önemli ipuçlarının elde edilmesi mümkün olabilmektedir (Koppitz'den aktaran Çakmak & Darıca, 2012).

### **2.2.1. Çocuk Resimlerinin Özellikleri**

Sanat ve çocuk birbiri ile örtüşen, sürekli değişen, gelişen dinamik bir yapı gösterir. Çocukların çizgisel gelişimleri süreklidir. Çocuk bir günden diğer bir güne sıçrayarak bir evreden diğer bir evreye geçemez. Bu geçişler yavaş yavaş ve aşamalı olmaktadır (Artut, 2009, s. 236). Bütün çocuklar, çocuklukları boyunca kendilerinden beklenen değişimlerden,

her yaş grubuna ait özellikleri göstererek geçmektedirler. Bu sanatsal gelişim evreleri tüm dünya için evrenselidir (Malchiodi, 2013, s. 101).

### 2.2.2. Çocuk Resimlerinde Gelişim Dönemleri

Çocuklar büyüdükçe resimleri daha ayrıntılı, daha oranlı ve daha gerçekçi olmaktadır. Bununla birlikte resimlerin gelişimleri açısından her evrede çocukların yaptıkları resimleri niteleyen bazı ayırıcı ve çarpıcı özellikler bulunmaktadır. Çocuk resimlerini beş dönemde ele almak mümkündür. Bu dönemler; karalama dönemi (Scribbling), şema öncesi dönem (Preschematic), şematik dönem (Schematic), gerçekçilik dönemi (Realizm), doğalcılık dönemi (Pseudo-Naturalistic) olarak sıralanmaktadır (Yavuzer, 2016, s. 31).

*Karalama Dönemi:* 2-4 yaş arasını içine almaktadır. Bu dönem sistematik olmayan dağınık çizgiler, ardından da kümelenmiş ya da dairesel biçimli karalamalardan oluşmaktadır. Çoğunlukla kinestetik temelli, giderek zihinsel faaliyetleri temsil eder hale gelen, ilk resimlerdir. Düzensiz, dairesel ve uzunlamasına çeşitli karalama tipleri olabilir. (Malchiodi, 2013, s. 104).

Çocukların olaylara, konulara ilişkin dikkat süreleri kısa ve değişkendir. Çevrelerine olan merakları ve öğrenme istekleri heyecanlı bir şekilde devam eder, ancak çevrelerindeki nesnelerin işlevselliklerini 1,5 yaşından önce kavrayamazlar. 1,5 yaşından itibaren çocuklar nesneleri tanıyarak pastel boyanın çiziktirmeye yaradığını anlar. Kitaplarda gösterilen resimlere karşı ilgi duyar, boya veya fırça bulduklarında ürkek bir şekilde renkleri yan yana ya da üst üste boyayabilirler. Çocukların kas gelişimine paralel olarak duvar, yer, kapı, pencere ve masalar üzerine ellerine geçirdikleri boya ya da kalemle düzensiz bir şekilde çizmeye başlarlar. Doğal olarak devam eden dönemlerde kâğıt üzerine yapılan ilk işaretler 1,5 yaş civarında başlamaktadır (Artut, 2009, s. 237).

1,5 yaşından 2 yaşına kadar çocukların yaptıkları ilk resim karalamaları kendiliğindendir. Kimse küçük çocuklara karalama öğretmez. Çocukların karalamaları yetişkinlere anlamsız çizgiler karmaşası gibi görünse de bunu yaratan çocuklar bu arada, dille ve el-kol hareketleriyle kendilerini ifade yeteneklerini geliştirmektedirler. Bunlar bir resim gibi görünmese de çocuk için bir anlamı vardır. Karalamalar, çocukların kâğıt üzerindeki çizgi ve şekillerin, çevrelerindeki şeyleri temsil edebildiği kavramının farkına varmasına yarar (Malchiodi, 2013, s. 109).

Karalama dönemi; çocuğun kas gelişimine, genel sağlık durumuna, zekâsına ve pratik yapmaya ayrılan zaman olarak birkaç hafta veya ay sürebilmektedir. Zaman içerisinde çizgiler daha çok kontrollü hale gelir, amaçlılık hissedilir, ritmik olarak gelişebilir. En sonunda, çocukların çoğu çizgilerini büyük dairesel şekillere dönüştürme eğilimine girerler. Çizgilerini tarayıcı, dalgalı, daha ince veya daha kalın olacak şekilde değiştirmeyi öğrenirler. Bu dönemde çocuklara boya verildiğinde belirgin değişiklikler gözlenebilir. Genellikle rengin önemini, ayırımı ve anlamını bilmezler. Fırçayı boya kalemini tuttuğu gibi tutarak işe başlarlar. Sonraki zamanlarda, kendisine geniş, düz bir fırça verildiğinde, renk bölgeleri oluşturma eğilimleri daha yüksektir. Bazen de bu renk bölgelerinin etrafına farklı renklerle çizgiler çekebilirler (Artut, 2009, s. 237).

Çocukların 1,5 yaşından sonra 4 yaşına kadar geçen dönemde çizgilerinde hızlı bir gelişim olduğu dikkati çekmektedir. Genel anlamda bu karalamalar üç ana başlıkta toplanmaktadır. Bunlar; kontrollü karalamalar, isimlendirilen karalamalar, bir rahatsızlığı dile getiren karalamalardır.

Çocuklar bu dönemde parmaklarını iyi kullanamamalarının olumsuz izlerini de taşımaktadırlar. Başlangıçta parmaklar ve bütünüyle el, çizgi çizebilmek için yeterli kontrole sahip değildir. Zamanla çocuk kontrollü karalamalara başladığında görsel kontrolden ve yaptığı işaretlerden haberdar olur. El-göz koordinasyonunun görüldüğü bu kontrollü karalamalarda çocuk yeni hareketlerinden, yeni uyarımları keşfetmeye, keşfettikçe de haz duymaya başlamaktadır. 8000 kadar çocuğun resimlerini inceleyen Kellogg, tek çizgi veya çok çizgilerden oluşan karalama tekniklerinde temel ilkenin, göz kontrolü olsun veya olmasın kendiliğinden yapılan bir hareketin ürünü olduğunu söyler (Yavuzer, 2016, s. 34).

Çocuklar kontrollü karalamaların sonrasında karlamalarını isimlendirmeye başlarlar. İsimlendirilen karalamalar olarak tanımlanan bu dönem, çocuğun kavram ve algı gelişiminde önemli bir aşama olarak görülmektedir. Başlarda basit bir düşünceyle başlayan bu çizimler duyuşal keşifler haline, daha sonra da isimlendirilen çizimlere dönüşür. Çocuk 4 yaşına geldiğinde çizim ve boyama becerilerinde belirgin gelişmeler görülmektedir. Çocuk çizgi ile sınırlandığı yüzeylerin içini boyama eğilimi gösterir. Yaptığı resimleri başkalarına gösterme, çok sık kâğıt değiştirme ve coşku davranışları gösterir (Artut, 2009, s. 240).

Karalamalar çocukların kişiliğini kısmen yansıtmaktadır. Çekingen olan çocuklar silik çizgiler yaparken, dışa dönük olan çocuklar geniş ve çarpıcı çizgiler kullanırlar. Çocukların

resme yaklaşımları hayata bakış açıları gibidir, fakat bunu bilinçli olarak değil bilinçsizce yapmaktadırlar (Striker, 2005, s. 53).

*Şema Öncesi Dönem:* Karalama döneminden sonraki dönem şema öncesi dönemdir. Şema öncesi dönem 4-7 yaşı içine almaktadır. Bu yaş grubu algılama, kavrama ve öğrenmede belirgin bir işlerliğin kazanıldığı dönemdir. Bu dönem Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı işlem öncesi dönemi ile aynı zamana denk gelmektedir. Artık resimler, sadece çizgilerden oluşmamaktadır. Yüzey doldurma şeklinde görülen plan yapma becerisiyle doğru ve yanlışları görebilmektedir. Olaylar ve nesneler arasındaki ilişkilerin nedenlerini anlamasa bile kendi dünyasına göre onları ilişkilendirebilir. Dolayısıyla canlandırmak istediği obje veya kavramlarla ilişki kurma kaygısı yaşar. Öğrenme geliştikçe semboller de şemalara dönüşür. Bu mücadele ile çocuk, büyük heyecan ve doyum sağlar (Artut, 2009, s. 243).

5-6 yaşlarındaki çocuklar kendi duygu ve düşüncelerini ortaya koyacak girişimlerde bulunurlar. En sevdikleri konu ise insan figürüdür. 5 yaş çocuklarının büyük çoğunluğu bir kafa ve gövde çizer. Kafada gözler, ağız ve burun olur. Kollar ve bacaklar ise artık gövdeden çıkmaktadır. Genellikle yüzler önden görünümüleri ile çizilir ve ifadesizdirler. Baş ve baştan çıkan bacaklar ve eller parmaklı veya parmaksız olarak çizilebileceği gibi, gövde kısmına önem verildiğinde bu kısmın da abartılarak çizildiği görülmektedir. İlerleyen her yaşla boyun, kulaklar, parmaklar, gözbebekleri gibi özellikler eklenir. Gövdenin çeşitli kısımları arasında oran değişir. Tek boyut özelliğinde olan yüz iki boyutluluk özelliğine sahip olur (Yavuzer, 2016, s. 43).

Çocuk dış dünya ile kurduğu ilişkisini zenginleştirmeye çalışır. Vücut hareketlerinin ittiği düz çizgi karalamaları, insan kolu, bacak ve gövdesini oluşturmakta, yuvarlak çizgiler ise baş veya yüz olmaktadır. Çocuk, biçimi bilinçle ortaya koyma olanağına kavuştuğundan değişik bir resim anlatımına girişmiş olur. Bunu elde etmek için de sürekli biçim simgeleri bulmaya çalışır, bugün çizmiş olduğu adam resmini ertesi gün değişik olarak çizer. Bu simge çeşitlendirme coşkusu 6 yaşına yaklaştıkça durulmaya başlar (Kehnemuyi, 1995, s. 23).

Çizim sürecinde çocuklar için en iyi başlangıç konusu insan figürü çizim deneyimleridir. Çizimlerinde “çöp adam” olarak adlandırılan resimler görülür. İnsan figürlerindeki vücut oranları gerçek dışı, kaba formlar şeklindedir. Çocuk kendince önemli saydığı konulara öncelik vererek büyük ve orantısız çizimler yapar. Bu çizimler sadece insan figürüyle sınırlı değildir. Yakın çevresi içinde en çok ilgisini çeken otomobil, ev, ağaç gibi varlıkları da benzer şekilde betimlemeye çalışır (Artut, 2009, s. 243). Çocuk, resimlerini (at, ev, ağaç, sinek v.b.) birbiri ile ilişkisine bakmaksızın çizebilir. Çizimlerdeki bu özelliği Arnheim,

yerel çözüm, Piaget ise bütünden uzaklaşma veya parçada yoğunlaşma olarak tanımlamaktadır. Bu resimlerde evden büyük insan, attan büyük kelebek çizilebilir (Kırıçoğlu, 2005, s. 83).

5 yaşındaki çocuklar çoğunlukla amaçlı resim yaparlar, neyin resmini yapmak istediklerini önceden belirlerler. 6 yaşına yaklaştıkça oranlar daha gerçekçi olmaya başlar. Mekân içinde nesnelerin yerleştirilmesinde ilerleme göze çarpar. Resimde ayrıntılar çoğalır. Sayfada dağınık olarak bulunan figürler ya da öğeler bir merkez etrafında toplanmaya başlar. Resimlerde saydamlık göze çarpar. Bir objenin içinde ya da arkasında bulunan ve görülmesi mümkün olmayan şeyleri sanki görüyormuş gibi resmederler. Bir evi içindekilerle beraber çizer (Yavuzer, 2016, s. 45). Bu yaş grubu çocukların resimlerinde asıl tema abartılarak ön plana çıkarılır. Örneğin, resminde diş fırçalamayı anlatmak istiyorsa, ağız, göz ve dişlerin abartılı görüntüsü vücudun diğer organlarına göre daha önceliklidir (Artut, 2009, s. 241).

Bu dönemde çocukların renk kullanımında daha özgür ve cesur oldukları görülür. Varlıkların veya nesnelerin gerçek renklerini değil daha çok sevdikleri renkleri (parlak, fosforlu) tercih ederler (Artut, 2009, s. 244). Normal bir çocukta resim yapma serbesttir. Genel olarak keyfi ve yaratıcıdır. Kuralları yoktur, güneş mor, inek sarı olabilir (Malchiodi, 2013, s. 123). İlk renk kullanımlarında üç ana renkle (kırmızı, mavi, sarı) yetinirler. 5 yaşındaki çocuk artık beyaz, turuncu, siyah, yeşil gibi renkleri de ister (San, 1977, s. 100). Renk seçimine kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha fazla önem verdiği, ısrarla soğuk renkleri (mavi, yeşil, mor gibi) seçen çocukların duygularını bastırma, gizleme eğiliminde oldukları ve evlerinde aşırı baskı yoluyla kontrol edilmek istenen çocuklar oldukları görülmektedir (Yavuzer, 2016, s. 52).

*Şematik Dönem:* Çocuğun 7 yaşına girmesiyle birlikte şematik döneme geçilir. Bu dönemde çocuklar daha az ben merkezli olurlar ve objeleri sadece kendileriyle ilişkisinden değil, birbiri ile olan ilişkileriyle de gösterebilirler (Malchiodi, 2013, s. 127). Çocuğun bir şeyi nasıl gördüğü, o şeye yüklediği duygusal anlam, deneyimleri, bir objeye dokunarak veya objenin nasıl hareket ettiğini ya da davrandığını izleyerek etkilenmesi şemanın oluşunu belirler (Yavuzer, 2016, s. 55). Resimlerde görülen şemalar çocuğun yaşantısıyla ilgili tanıdık, bildik şeylerdir. Şemalar giderek daha çok görsel ipuçları vermektedir. Bundan sonra çocuk sürekli gerçeği arar, fakat bu görsel gerçeği vermekte zorlanır (Kırıçoğlu, 2005, s. 89). Renk ve objeler arasındaki ilişkiyi keşfederler ve bazen rengi değişmez olarak kullanırlar. Mesela bütün yaprakların aynı yeşil renkte olması gibi (Malchiodi, 2013, s. 127).



Çocuk resminde belirli bir sembolü ortaya çıkarmadan önce, çoğunlukla tutarlı bir şekilde benzer işaret ve şekilleri defalarca tekrar etmiştir. Çocuk bu beceriler sonucunda bir daireyi işaret ederek “Bu benim annem” veya “Bu benim babam” diyebilir. Dolayısıyla düşünmüş olduğu, tasarladığı bir sembol ya da şemayı gerçekleştirmiş olur (Artut, 2009, s. 249). Süreç ne olursa olsun, sembol yapma yeteneği çocukların eğitim kariyerlerinde çok ileri gelişmeleri oluşturur. Çocuk, bir kere bir sembolü elde ettikten sonra o sembol üzerinde çok çalışır. Aynı kategorideki birçok benzerini yapar. Dikkatsiz bir gözlemciye göre her sembol bir öncekinin tekrarı gibi görünebilir, fakat durum çoğunlukla böyle değildir. Çocuk çalıştıkça tanımladığı obje hakkında düşünmekte, böylece sembol git gide daha tanınır bir forma girmektedir (Gaitskell & Hurwitz’den aktaran Artut, 2009, s. 250).

Şemalar zamanla değişir. Bu değişiklik yetişkinlere göre olumsuz yöndedir. Resimler kuru ve canlılıklarını yitirmiş görünürler. Resim yapmak çocuğun baş etkinliği iken yaşamında daha az yer almaya başlar. Dil yavaş yavaş resmin yerini alır (Kırısoğlu, 2005, s. 89).

*Gerçekçilik Dönemi:* Şematik dönemini gerçekçilik dönemi takip eder. Bu dönem 9 ile 12 yaşları arasını kapsayan Piaget’nin bilişsel gelişim kuramında somut işlemler dönemi olarak adlandırdığı dönemdir. Bu dönemde çocuklar resimle anlatımlarında daha tutucu olmaya başlarlar. Resimler aslının aynısı gibidir, çünkü anlatımlarında “fotografik bir etki” elde etmek isterler. Kompozisyona daha az ilgi gösterirler. Resmin neresinde ne olduğuy la değil, nasıl görüldüğüyle daha çok ilgilenirler. Mükemmel yapamayacaklarını veya düzgün çizemeyeceklerini düşündükleri özellikleri de yapmadan bıka bilirler. Örneğin tatmin edici gerçeklikte yapması zor olduğunu düşündüğü elleri beden in arkasına saklarlar (Malchiodi, 2013, s. 136).

Çocuk yavaş yavaş sosyal özgürlüğünün bilincine varır. Aynı cinsten arkadaşlarıyla gruplaşmaya başlar. Erkekler kızlardan, kızlar da erkeklerden pek hoşlanmazlar. Tüm bu kaynaşmalar çocuğun sanatında belirmektedir (Kenhemuyi, 1995, s. 28). Çizimlerde kızlar daha çok çevresel uyaranların da etkisi ile moda, bebekler, kadın yüzleri, dekoratif süslemeler, çiçek ve duygusal özellikleri yansıtan romantik, heyecan verici bazı figürleri resmederler. Erkek çocuklar ise genellikle zorlukların üstesinden gelen kahramanlar, avcılar, maceraperestler, dağcılar uçak ve otomobilleri resmetmeyi tercih ederler. Ayrıca konu seçimlerinde televizyon da etkili olabilmektedir (Artut, 2009, s. 251).

Çocuklar bu dönemde ayrıntılara ilgi duyarlar. Giderek resimlerini göstermekten hoşlanmazlar ve açıklamak istemezler. Artık renkleri gelişigüzel seçmek yerine, gerçeğe uygun şekilde seçmeye başlarlar (Yavuzer, 2016, s. 65). Başarısız olmak, öğretmen ya da

aile bireyleri tarafından başarısızlığın sıkça gündeme getirilmesi, çocuk üzerinde derin izler bırakır. Öğretmenler bu dönemde çocukların ilgi ve becerilerine uygun seçim yapmaları konusunda yönlendirebilirler (Artut, 2009, s. 251).

*Doğalcılık Dönemi:* 12 ile 14 yaşları arası ise görünürde doğalcılık (Mantık) dönemidir. Bu dönemde nesnelerin çizimi emek isteyen, ağır süren bir çabadır. Çocuk düşlemden uzaklaşır ve cesaretini yitirir. Sözlü anlatıma tekrardan değer verilmeye başlanır. Resim çizimi eğer sürüyorsa, biçimlendirme ve desenler daha üstün tutulur (San, 1977, s. 107).

Resimlerde sosyal sorunların yanı sıra duygusal (acı, neşe, eğlenme) gibi soyut kavramlar sembolize edilmeye başlar. Olayları ve olguları kavrama düzeyleri, muhakeme etme, yorumlama yetileri resimlerde önemli bir değişiklik olarak göze çarpar (Artut, 2009, s. 253). İnsan figürünün büyük ayrıntılarıyla çizildiği ve tahmin edilebileceği gibi, cinsel özelliklerden haberdar olmanın büyük oranda arttığı, bunların da resme yansıdığı gözlenir (Yavuzer, 2016, s. 67). Bunun yanı sıra perspektifi daha tam ve etkin bir şekilde kullanabilirler. Çalışmalarına daha çok ayrıntı katabilirler. Çevreyi eleştirel algılamaları ve malzemeleri kullanmadaki ustalıklarını artırarak, renk ve desene daha dikkat eder ve soyut imgeler yaratabilirler (Malchiodi, 2013, s. 141).

### **2.2.3. Çocuk resimlerinin özellikleri**

Çocuk resimleri birçok yönüyle bazı ortak özellikler göstermektedir. Bu özelliklerden birisi realizmdir. Çocukların realist amaçları onları zaman zaman objelerin önemsiz detaylarını bile çizmeye yönlendirir. Çocukların çizgilerinde realizme zıt iki eğilim görülmektedir. Bunlardan biri şematizm, diğeri ise idealizmdir. Şematizm, objelerin nitelik ve nicelik detaylarını koruyarak basite indirgeyen bir çizim şeklidir. İdealizm ise, objelerin dış karakterlerini zenginleştirmeye dayanır. Yansıtılan nesnenin, olağanüstü çizgiler katılarak veya dekoratif renklendirme uygulanarak görünümü değiştirilir. Çocukların deyimi ile güzelleştirilir. Çizdiği lokomotifin ön kısmına fener ilave eden çocuk, bu figürü eklemesinin nedenini resmi güzelleştirmek olarak açıklar (Yavuzer, 2016, s. 73).

Çocuk resimlerinin bir diğer özelliği ise düzleme özelliğidir. Çocukların resim yaptıkları yüzey (kâğıt, tahta v.b.) düz olduğundan, resimdeki nesneleri de yüzeye düz çizerler. Yani çocuklar, gördükleri gibi değil de düşüncelerinde canlandırdıkları gibi resmederler. Bu özellik resim yapılan yüzeye göre nesnelerin uydurulması düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Örneğin, bir masanın veya sandalyenin bacakları 4 yana açılmış olarak

gösterilebilmektedir. Çizilen bu yol, resmin üst kısmından alt kısmına doğru aynı düzlükte (derinlik, perspektif görülmeksizin) inmektedir. Yolun kenarındaki ağaçlar, çiçekler, taşıtlar ya da insanlar yukarı, aşağı, sağa, sola yatık olarak yerleştirilebilir. Çocuklar bu tür resimleri yaparken kimi zaman ellerindeki resim kâğıdını ya kendi eksenini etrafında döndürürler ya da kendileri kâğıdın etrafında dönerler (Üstün Vural, 2009, s. 179).

Özellikle aynı yaş grubu çocuklar, çizimlerinde resimlerinin konusunu oluşturan öğelere benmerkezci bir bakış açısıyla yaklaşır. Her konuyu, olayı kendi bakış açılarına göre değerlendirirler, içgüdüsel etkiler görülür. Varlıkları gördüklerinden daha çok, bildikleri ya da düşündükleri gibi çizebilirler. Örneğin, insanları profilden çizdikleri halde iki gözünü birden göstermeleri gibi (Artut, 2009, s. 256). Tamamlama özelliği gösteren çocuklar, görmedikleri soyut şeylerin resimlerini de cesaretle yaparak zengin bir anlatım özelliği verirler. Bu özellik, çocukların hayal güçlerinin zenginliğinden kaynaklanır (Üstün Vural, 2009, s. 136).

Çocuklar öğretmenini, sevdiği bir eşyayı, hayvanı veya bir masal kahramanını benzer türdeki diğerlerinden daha büyük çizebilirler. Boy hiyerarşisi denilen bu özellik, çocukların önemsemediği, sevdiği ve değer verdiği varlıkların, diğerlerine göre daha büyük ve resim yüzeyinin merkezi bir yerinde etkin bir biçimde ele alınmasıdır. Böyle bir anlatım, çocuklardaki ölçü ve oran becerilerinin eksikliğini akla getirir de, bu durum daha çok çocukların önemseme veya önemsememe düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Aynı düşünceden hareketle, çocuklar önemsemedikleri hatta nefret ettikleri şeyleri resim yüzeylerinin önemsiz kısımlarına (kenarlar, köşelere), özensiz bir biçimde, küçük ebatta çizerler (Yolcu, 2004, s. 146).

Çocuklar gerçekte gözümüzle göremediğimiz tüm detayları şeffaf olarak resimlerinde sergilerler. Çocuk resimlerindeki bu özelliğe saydamlık (röntgen resim) özelliği denilmektedir. Örneğin çocuk, bir evin dıştan görünümünü yansıtırken aynı zamanda evin içini de resmeder veya anne karnındaki bir bebek, vücudumuzdaki organlar, ağacın kökleri resmedilir. Çocuklar tamamlama özelliğinde olduğu gibi resimlerini kendi iç dünyalarında değerlendirip yorumlama çabasındadırlar. Bu özellik 5 ile 7 yaşları arasında daha sık görülmektedir (Üstün Vural, 2009, s. 77).

Çocuk resimlerinin özellikleri arasında, esprili çizgilerle resme oyun karakteri vermek de vardır. Bu nedenle çocuk, güneşe, çiçeğe bir insan güzü yapar; evin bacasını çeşitli figürlerle süsler. Çocukların mizah duygularından doğan bazı şekilleri becerikli bir şekilde basitleştirme eğiliminde oldukları görülmektedir (Yavuzer, 2016, s. 77).

Küçük çocukların yaptığı ilk resimler, sundukları konuları tanımlamaktan daha çok, bunlara işaret eden geleneksel simgeler olarak işlev görür. Resimler, anlatılmak istenen şeylerin yapıları veya görünüşleri hakkında çok az bilgi taşır. Bu özellik çocuk resimlerinin simgesellik özelliğidir. Örneğin, küçük çocukların ilk köpek çizimleri çoğunlukla insan resminin grafik bir formülünün çok az değişmiş bir uyarlamasıdır (Yavuzer, 2016, s. 79).

Çocuk resimlerimde, resmin bırakacağı ilk izlenim kadar resim kâğıdı üzerinde sunuluşunun da büyük önemi vardır. Marvin Klepsch ve Laura Logie (1982), çocuk resimlerine üç açıdan yorum getirmişlerdir. Bunlar; büyüklük, abartılı çizgiler ve eksik bırakılan çizgilerdir (aktaran Yavuzer, 2016).

*Büyüklük:* Sayfanın tümünü kaplayan büyük resimler çoğu zaman iç kontrolü zayıf, saldırgan çocuklar ve hiperaktif çocuklar tarafından çizilmektedir. Çok nadir olarak çekingen, ürkek çocuklarda da görülür. Daha güçlü olabilme arzularını bu yolla dile getirmeye çalışırlar. Birkaç santimetre ebatındaki küçük resimler ise çoğunlukla, korkak, içedönük ve çekingen çocukların ürünüdür. Bu tür çocuklar kendilerini yetersiz, güvensiz ve küçük görmektedirler.

*Abartılı Çizgiler:* Bu tip çizimlerde ya beden parçaları çok büyük çizilmekte, beden çeşitli kısımları kalın çizgilerle belirtilmekte ya da tam tersi küçük çizilmekte ve ayrıntıya yer verilmemektedir. Resimdeki baş kısmının çok büyük veya çok küçük çizilmesi, zihinsel bakımdan kendini yetersiz gören çocukların ürünüdür. Büyük kafa çizimleri daha çok yetenekli ve başarılı olmak için arzu duyan çocuklar tarafından çizilmektedir. Temel iletişim aracı olan ağız çizimi önemlidir. Konuşma ve dil problemi olan çocuklar, kalın çizgilerle büyük ağız yapmayı tercih ederler. Genellikle anne ve babalarına bağımlı olan çocukların resimlerinde ağız alanına saplandıkları dikkati çeker. Gözbebeği olmadan çizilen boş ve anlamsız gözler ise, görmeye bağlı öğrenme sorunu olan çocuklarda görülmektedir. Ayakların büyük çizilmesi kendine güven duyma arzusunun bir göstergesidir. Burun çizgilerini vurgulayarak ya da çok büyük bir şekilde çizen çocuklar, astımlı, solunum güçlüğü çeken çocuklardır. Kulak figürünü abartılı bir biçimde çizen çocuklar, işitme zorluğu yaşayan ya da başkalarının kendileri hakkında konuştuğunu düşünen çocuklardır. Dişler saldırganlığın simgesidir, iri çizilmiş dişler aşırı saldırganlığı ifade etmektedir. Çizimlerde cinsel organa yer verilmesi saldırganlık olarak düşünülebilmektedir. Yapılan araştırmalar, cinsel organa çizimlerinde yer veren çocukların, ailelerinin evin içinde çıplak dolaştıklarını ortaya koymuştur. Bu durum, cinsel organları ile ilgili bedensel endişeye sahip, dürtülerini kontrolde zayıflık yaşayan çocukların çizimlerinde de görülmektedir.

*Eksik Bırakılan Çizgiler:* Çocuklar yaptıkları resimlerde endişe duydukları ya da yakından ilgilendikleri beden kısımlarını eksik bırakmaktadırlar. Ellere resimde yer verilmemesi güvensizlik veya çevreye uyumda güçlük olarak yorumlanır. Resimde kolların olmayışı güvensizliği göstermektedir. Güç ve kuvvetin simgesi olan kolların çizilmemesi, güç ve kuvvetin azlığını belirler. Bedeni destekleyen, güçlendiren organlar bacaklardır. Bacakların resimde yer almaması çocuğun kendini desteksiz ve hareketsiz olarak algılamasıyla eş anlamlıdır. Resminde ayakların yokluğu çocuğun kendini yarımsız ve güvensiz hissetmesi anlamına gelmektedir. Resimde burun gücü simgeler. Burunun olmayışı güçsüzlüğü gösterir. Bir iletişim aracı olan ağız resmedilmemesi ise çocuğun başkalarıyla ilişki kurmakta zorluk yaşadığını göstermektedir. Astımlı çocukların bazılarında da ağız figürünün olmayışı dikkat çeker.

Resimde çizgilerin olduğu kadar renk kullanımının da büyük önemi vardır. Çocuğun resminde hangi rengi nasıl kullandığı resmi anlamamızda bize yol gösterir. Kırmızı, sarı ve turuncu sıcak; mavi, mor ve yeşil ise soğuk renklerdir. Kırmızı, harekete geçirici bir renktir. Pozitif yönüyle bakıldığında gücü, mutluluğu, neşeyi ve sevgiyi; negatif yönüyle ise korkuyu, şehveti, kontrolsüz veya aşırı öfkeyi ortaya çıkarabilir. Turuncu, enerjik aktivitelerle birlikte yaratıcılığı ve hırsı harekete geçirir. Gururu, kendini ve başkalarını korumaya dair bir his oluşturabilmektedir. Sarı, neşe ve keyif verici bir renktir. Bunun yanı sıra bilgeliği, anlayışı, en yüksek düzeydeki sezgisel kavrayışı ortaya çıkarır. Manevi (ruhsal) kusursuzluğu, dinlenmeyi ve huzuru temsil eder. Güneş ışığının, memnuniyetin, sevincin ve gençliğin rengidir. Yeşil tabiatı temsil eder. Pozitif yönüyle iyileştirici, yatıştırıcı, huzurlu ve sakindir. Negatif yönüyle ise bencilliği, tembelliği ve kıskançlığı temsil eder. Yeşil rengin iyileştirici gücü büyüktür. Mavi, sessizleştirici ve sakinleştirici bir renktir. Gerçeğin, umudun, uyumun rengidir. Titreşimi en yüksek renk olan mor, iyi niyeti temsil eder. İnsanın manevi doğasını uyararak kendine hâkim olmayı, yaratıcılığın daha yüksek boyutlarını ve mükemmel bir bilinç sunar. Beyaz uyum ve ahengi temsil eder. Siyah ise, kaybı, hayatın yokluğunu temsil eder. Kahverengi, toprağı ve verimliliği temsil eder. Negatif etkisi olan, ağır ve kasvetli bir renktir. Kişisel canlılığı azaltarak yaşam gücünü negatife çevirir (Sharma & Sharma, 2007).

Furth 1988 yılında yaptığı araştırma sonucunda; kırmızı rengin hem büyük hem de küçük çocuklar tarafından baskın ve en çok tercih edilen renk olduğunu bulmuştur. En duygusal renk olduğu düşünülen kırmızı; saldırganlık, öfke, nefret ile tutku, sevgi ve dışavurum yansıtan bir renktir. Sarı renk ise, genellikle ışık, enerji ve olumlu duygularla ilişkilendirilir.

Mavi renk; su, gökyüzü, depresyon ve sakinlikle ilişkilidir. Siyah renk; bilinmeyeni gösterir ya da temsil eder. Bu rengin aşırı kullanımı olumsuz duyguları yansıtır. Gölgeleme olarak kullanıldığında karanlık düşünceler, korku veya tehdidi yansıtır (Malchiodi, 2013, s. 162).

Resimlerinde yeşili bol kullanan çocuk kendisine güveni olan, mutlu uyumlu bir çocuktur. Yaşlıtlarına göre daha olgun davranır. Çocuklar güneşi genellikle sarı olarak resmederler. Kolektif bilinçaltında ise güneş anneyi simgeler, anne çocuğun güneşidir. Ailesi tarafından değer verilen, sevilen çocuklar bu rengi tercih ederler. Çocuğa kaldıramayacağı bir sorumluluk yüklendiğinde, gözü korktuğunda, kendinden bekleneni karşılayamayacağı endişesine kapıldığında çizimlerinde mor rengi kullanarak açığa vurur. Anne ve babasının desteğine, güvenine ihtiyaç duyan çocuk da çizimlerinde mor rengi tercih eder. Çizimlerinde kahverengiyi tercih eden çocukların korunmaya ihtiyaç duydukları, sevgiye ve ilgiye özlem çektikleri söylenebilir. Tuvalet eğitiminde direnç gösteren, anne ile çatışma yaşayan çocukların çizimlerinde de bu rengi kullandıkları bilinmektedir (Çankırılı, 2015).

## **2.3. İlgili Araştırmalar**

### **2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Sarar (2018), okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmayı Kayseri il merkezinde yer alan resmi ilkokullar ve bağımsız anaokullarında görev yapan 261 okul öncesi öğretmenine üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlik ölçeği, üstün yetenekli çocuklara yönelik algı testi ve üstün yetenekliler eğitimi bilgi testi uygulayarak gerçekleştirmiştir. Ölçekler aracılığıyla toplanan veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile; üstün yetenekli çocuklara yönelik algı düzeyleri arasında pozitif, üstün yetenekliler bilgi testi düzeylerine göre negatif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı düzeyleri ile üstün yetenekliler eğitimi bilgi testi düzeyleri arasında ise negatif, anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çil (2016), Burdur il, ilçe merkezlerinde MEB'e bağlı olan resmi ilkokul ve bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan 174 okul öncesi öğretmenin öz yeterlik inancı, örgütsel adalet ve destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişliklerini incelemiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Genel Öz Yeterlik Ölçeği, Örgütsel Adalet Ölçeği, Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği, Ego Sağlamlığı Ölçeği ve Tükenmişlik Kısa Versiyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda en yüksek öz yeterlik inancına sahip bireylerin en düşük seviyede tükenmişlik yaşadığı, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının tükenmişlik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel destek algılarının tükenmişlik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, en yüksek öğrenilmiş güçlüğü sahip bireylerin en düşük seviyede tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır. Mesleki deneyime bakıldığında 11-20 yıl arasında mesleki deneyime sahip okul öncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlüklerinin daha yüksek olduğu, ilkokullarda çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel adalet ve desteği yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Koç, 2015 yılında okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerine yönelik öz yeterlik inançlarını incelediği çalışmasını Van, Muş, Mardin ve Batman'da görev yapan 683 okul öncesi öğretmene Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği uygulayarak gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinlikleri farklı oranlarda uyguladıkları sonucuna ulaşmıştır. Etkinlik uygulamalarında mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu, ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin lisans mezunu öğretmenlere göre gezi etkinliğine ilişkin öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu, fen ve gezi etkinliğine yönelik öz yeterlik inançlarında ücretli öğretmenlerin öz yeterlik inancının kadrolu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, 3 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin oyun etkinliğine yönelik öz yeterlik inançlarının 4 ve 5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin öz yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu, matematik, fen ve gezi etkinliklerinde özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu, sınıflarında 5-10 aralığında çocuk bulunan öğretmenlerin matematik ve okuma yazma etkinliklerine ilişkin öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu, kendi planını hazırlayan öğretmenlerin drama etkinliğine yönelik öz yeterlik inancının hazır plan kullanan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarından yüksek olduğu, okul öncesi eğitim programlarına yönelik etkinliklere (seminer, kongre, konferans, kurs, sempozyum) katılan öğretmenlerin matematik ve gezi etkinliğine yönelik öz yeterlik inançlarının bu tür etkinliklere katılmayan öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu bulunmuştur.

Şenel (2014), okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algısının tükenmişlik düzeyini yordama gücünü incelediği araştırmada Denizli ili merkezinde bulunan 91 ilkokul ve 18 bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile çalışmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin oldukça iyi olduğu, tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Öz yeterlik ile tükenmişliğin tüm alt boyutları arasında, öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile tükenmişliğin tüm alt boyutları arasında, sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyi ile tükenmişliğin tüm alt boyutları arasında negatif düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Tükenmişliğin alt boyutlarının ilişkilerine yönelik olarak, duygusal tükenmişlik ile duyarsızlaşmanın, duyarsızlaşma ile düşük kişisel başarının, duygusal tükenmişlik ile düşük kişisel başarının anlamlı pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur.

Melik (2014), öğretmenlerin öz yeterlik ve performans yönetimi algıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmayı Şanlıurfa il merkezinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli 8389 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Öğretmen Performans Yönetimi Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formları nitel desen kapsamında görüşme yapılan öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ilişkin elde edilen sonuçlar; öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri genel ortalama ve bütün alt boyutlarda yeterli düzeyde olduğu, cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşma olmadığı, en yüksek algı düzeyine sahip öğretmenlerin 36-40 yaş grubundaki öğretmenler olduğu, en düşük öz yeterlik algısına sahip öğretmenlerin 31-35 yaş arasında olan öğretmenlerin olduğu, ilkokul öğretmenlerinin öz yeterlik algı düzeyinin ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu, en yüksek öz yeterlik algı düzeyine sahip öğretmenlerin 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin olduğu, en düşük öz yeterlik algı düzeyine sahip öğretmenlerin 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2014), öğretmen yeterlik inançlarının il eğitim denetmenlerinin davranışlarını algılamalarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Konya ili merkez ilçelerinde görev yapan 772 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak Eğitim Müfettişi Davranış Algı Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Yaptığı araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında az yeterli, öğretmen katılımı boyutlarında çok yeterli olduklarını, önlisans mezunu öğretmenlerin



lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin öz yeterlik algısından yüksek olduğu, merkez ilçede çalışan öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin davranış algılarının köy ve kasabada çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okul türü ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013), okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerini araştırmışlardır. Araştırmada Elazığ il merkezinde çalışan 98 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmada Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin öğretme öğrenme sürecine, planlamaya, aile katılımına, iletişim becerilerine, sınıf yönetimine, öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ilişkin öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde gördükleri belirlenmiştir. Öğretmen öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinin hizmetteki sürelerine, cinsiyete, görev yaptıkları kuruma, bu kurumun içinde bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre anlamsal bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Şenol (2012), okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarını karşılaştırdığı çalışmasında 181 anasınıfı öğretmeni, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği programı 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 164 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Yaptığı araştırmada Kişisel Bilgi Formu ve Okul Öncesi Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnancı Ölçeğini kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre, öğrenme öğretme sürecine, iletişim becerilerine ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik inançları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Meslek lisesi ve öğretmen lisesi mezunu öğretmenlerin, 30 yaş ve üstü öğretmenlerin, 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, ön lisans mezunu öğretmenlerin öz yeterlik inançları daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kadim (2012), okul öncesi öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz yeterliklerini incelediği çalışmasında Bolu il merkezinde görev yapan 60 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Çalışmada Kişisel Bilgi Formu ve Okul Öncesi Dönemde Oyun Öz Yeterlik Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz yeterliklerinin planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutları açısından cinsiyete, yaşa, öğrenim durumuna, kadro durumuna, kıdem yılına, öğretmenlerin görev yaptığı okul yerine, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne, eğitim verdikleri yaş grubuna, sınıf mevcuduna, yardımcı personel olup olamamasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Demirtaş, Cömert ve Özer (2011), öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını inceledikleri çalışmada İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. Sınıf lisans programında okuyan 388 öğretmen adayı üzerinde çalışmışlardır. Araştırmada ölçme aracı olarak Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Öğretmen Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli olarak gördüklerini, sosyal alanda öğretim gören öğretmen adaylarının fen ve matematik alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yeterli algıladıklarını, öğretim türüne göre öz yeterliğin farklılaşmadığını, öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının araştırmadaki değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Gençtürk (2008), ilköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve iş doyumlarını demografik faktörler bakımından incelemişlerdir. Çalışma Zonguldak İl MEB'e bağlı olan Ereğli ilçe merkezindeki 373 öğretmenle yapılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Minneseto İş Doyum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen öz yeterlik algılarının cinsiyet, mezun olduğu okul, lisansüstü eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri, özel okullarda çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, 11 yıl ve üzeri çalışma yılına sahip öğretmenlerin daha az meslek yılına sahip öğretmenlere göre, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre, özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre içsel iş doyumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Özerkan (2007), yaptığı araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Edirne il merkezinde ilköğretim I. kademe 5. sınıfta bulunan 1594 öğrenciye ve 62 öğretmene ulaşmıştır. Veri toplama aracı olarak Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen öz yeterlik ile öğrenci sosyal bilgiler benlik kavramı arasında zayıf ama olumlu yönde ilişki olduğu, öğretmenlik öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramlarının daha yüksek olduğu, öz yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin ders başarılarının daha yüksek olduğu

bulunmuştur. Öz yeterlik algısı ile mesleki deneyimi arasında, öz yeterlikle cinsiyete göre değişim incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çimen (2007), yaptığı araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algılarını incelemiştir. Kocaeli Gebze ilçesinde 400 kişiye Öğretmen Tükenmişlik Anketi ve Öğretmen Öz Yeterlik Anketi uygulamıştır. Araştırmada yeterlik ile ilgili şu sonuçlara ulaşmıştır; sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli hissettiklerini, kendilerini yeterli hissetmeyen öğretmenlerin daha fazla duygusal yorgunluk yaşadığı, kendilerini mesleki açıdan yeterli gören öğretmenler veli ve öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirdikleri sonucunu bulmuştur.

Kesicioğlu, Yıldırım Hacııbrahimoğlu, Aktaş (2019) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarını incelemişlerdir. Araştırmaya 36-48 aylık 27, 49-60 aylık 33, 61-72 aylık 36 olmak üzere toplamda 97 çocuk alınmıştır. Çocuklardan 38'i kız 59'u erkektir. Çocuklara pastel boya ve A4 kâğıdı verilerek 'En sevdiğimiz oyun türünü çizelim.' yönergesi verilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, 36-48 aylık ve 49-60 aylık çocukların resimlerinde oyun alanı olarak iç mekânları, 61-72 aylık çocukların ise dış mekânları tercih ettikleri, bütün gruptaki çocukların en çok oyun oynadıkları yer olarak evlerini seçtikleri, çocukları resimlerinde oyun aracı olarak teknolojik araçların da yer aldığı, çocukların aynı cinsiyetteki arkadaşlarıyla oynamayı tercih ettikleri, çocukların oyunlarında en çok yansıttığı kişilerin arkadaş, ebeveyn ve kardeş olduğu bulunmuştur.

Yukay Yüksel, Canel, Mutlu, Yılmaz ve Çap (2015) okul öncesi çağıdaki çocukların "iyi" ve "kötü" kavram algılarının resim analizi yöntemiyle incelenmesi adlı çalışmalarında MEB'e bağlı dört okul öncesi kurumuna devam eden 4-6 yaş grubu toplam 180 çocuk ile çalışmışlardır. Çocuklardan iyi ve kötü bir şeyin resmini çizmeleri istenmiştir. Değerlendirme Parrott'un duygu ifadeleri envanterinden yararlanılarak hazırlanan kod listeye göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, 4-6 yaş aralığındaki çocukların iyi olarak algıladıkları durumlarda hissettikleri ve tanımladıkları duygular, neşe, eğlence, mutluluk ve sevgi olarak belirlenirken, kötü olarak algıladıkları durumlarda hissettikleri ve tanımladıkları duygular ise, üzüntü, korku, kızgınlık, öfke olarak belirlenmiştir. 4-5 yaş grubu çocukların resimlerinde herhangi bir değer ifade etmedikleri, fakat 5-6 yaş grubu çocukların iyi kavramına ilişkin çizdikleri resimleri anlatırken sevgi, sorumluluk, dostluk ve yardımseverlik değerlerine ait ifadelerin bulunduğu belirlenmiştir. Cinsiyete göre resim

çizimlerinin farklılaştığı, her iki kavramla ilgili en çok mavi, kırmızı, sarı, yeşil, mor ve turuncu renklerin tercih edildiği bulunmuştur.

Güven (2015) 4-5 yaş grubu çocukların insan resim çizimlerini yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum değişkenlerine göre incelemiştir. Çalışmaya İstanbul ve Sakarya’da resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş grubu 1311 çocuk katılmıştır. Çalışmada Kişisel Bilgi Formu ve Goodenough-Harris Bir İnsan Çiz Testi kullanılmıştır. Çocuklardan bir adam, bir kadın en son olarak da kendi resimlerini çizmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda, adam, kadın ve kendi resim çizimlerinin yaşa bağlı olarak artış gösterdiği, kız çocuklarının kendi resim puanlarının erkek çocuklardan yüksek olduğu, tüm çizim puan ortalamalarının ailenin sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve farklılığın üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların lehine olduğu bulunmuştur.

Şimşek İşleyen ve İşleyen (2015), çocukların medya algısının resimler üzerinden analizini yaptıkları çalışmayı Nevşehir ilinde ilköğretim 3. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 68 çocukla yapmışlardır. Çocuklara “Medya nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilerin analizi sürecinde Dey’in (1993) öne sürmüştüğü analiz yöntemi kullanılmıştır. Dey veri analizi süreci betimleme, sınıflandırma ve ilişkilendirme olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Bu doğrultuda çocukların büyük bir kısmının medyanın kapsamıyla ilgili belirli bilgi düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Medya okuryazarlığı bakımından değerlendirildiği zaman öncelikle yazılı, görsel ve işitsel medya araçlarının çocuklar tarafından kolaylıkla ulaşılabilir durumda olduğu, çocukların önemli bir kısmının medya okuryazarlığının ikinci aşaması olan analiz etme becerisine de sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Kesicioğlu ve Deniz (2014) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının öğretmen algılarını resim yoluyla incelemişlerdir. Araştırma Ankara ve Giresun il merkezinden seçilen 60-68 aylık 266 çocuk ile yapılmıştır. Çocuklardan öğretmenlerini çizmeleri istenmiştir. Resimler Aykaç (2012) tarafından geliştirilen ve 13 maddeden oluşan Öğretmen Algı Kodlama Listesine göre analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda tüm çocukların öğretmenlerini insan olarak çizdiği, sınıf oturma düzenine yer vermediği, çizimlerin çoğunda öğretmenin kadın, genç ve uzun olarak çizildiği bulunmuştur. Çocukların büyük çoğunluğu öğretmenlerini elinde topla ve oyun oynayan bir çocukla resmetmiştir.

Akman (2014) okul öncesi dönem çocuklarının kendilerini ifade etmede resmin önemini araştırmıştır. Araştırmaya 5-6 yaş grubu 14’ü kız, 21’i erkek toplamda 35 çocuk katılmıştır. Çocuklara aile bireyleri ile ilgili bir resim çizmeleri istenmiştir. Çocukların ailelerinden Aile

Bilgi Formu doldurmaları istenmiştir. Resimler bireylerin eksiksiz ifade edilişi, boy hiyerarşisi, ifade ediliş biçimleri, ayrıntılı çizimler ve boyamalar, vücut oranları, mekân ilişkisi yönünden incelenmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların renk kullanımlarında cesur oldukları, kafalarında canlandırdıkları ya da hayalini kurdukları imgeleri resimlerine yansıtabildikleri, ayrıntılı çizimlerin yapılmaya başlandığı, çocukların çok sevdiği veya özdeşim kurduğu kişileri büyük çizdikleri, bazı figürleri (güneş, bulut ağaç vb.) realist boyadıkları bulunmuştur.

Yıldız Çiçekler ve Öner Koruklu'nun (2013), 4-6 yaş arasındaki çocukların serbest resim çalışmalarındaki resim özelliklerini inceledikleri araştırmanın örneklemini Aydın ilinde alt, orta, üst sosyoekonomik seviyedeki okullara devam etmekte olan 4-6 yaş grubu 66 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların 15 hafta boyunca çizdikleri toplamda 600 serbest resim çalışması incelenmiştir. Resimler düzenleme, tamamlama, saydamlık, boy hiyerarşisi, realizm, kurallara uygun resim çizme, tekrar ve simetri, orantı, espri gibi özelliklerinin var olup olmadığı yönünde tek tek incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, düzenleme, boy hiyerarşisi, saydamlık, tamamlama, orantı ve espri özellikleri bakımından çocukların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Realizm, tekrar ve simetri, kurallara uygun resim çizme özellikleri bakımından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Boy hiyerarşisi, realizm, tekrar ve simetri, orantı, kurallara uygun resim çizme özelliklerinde 6 yaş grubu çocuklar açısından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Resim özelliklerinden saydamlık, tamamlama, düzenleme ve espri özellikleri bakımından çocukların sosyoekonomik seviyelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir.

Aykaç (2012), ilköğretim 3.,4.,5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada “İlköğretim öğrencileri resimlerinde öğretmenleri nasıl algılamaktadır?” sorusuna cevap aramıştır. Farklı bölgelerden ve illerden toplam 1199 öğrenci ve 34 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmayı farklı değişkenler açısından incelemiştir. Öğrencilerin tüm çizimleri bir bilim adamı çiz testi ve bilim adamı kontrol listesine benzer bir şekilde hazırlanan, uzmanların görüşlerine başvurularak son şekli verilen 13 kategori ve alt kategoriden meydana gelen öğretmen algı kontrol listesi oluşturularak değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin öğretmeni fiziki görünüş, mimikler, jestler, benzetilen metaforlar bakımından oldukça olumlu algıladıkları fakat öğretmenin yanında resmedilen nesnelere çizildiği yer ve eylem biçimi açısından bakıldığında, öğretmenin öğrencileri tarafından bilgiyi aktaran kişi olarak algılandıkları şeklinde yorumlanmıştır.

Metin ve Aral (2012), 4-7 yaş çocuklarının resim gelişim özelliklerini inceledikleri çalışmada Kayseri il merkezindeki okul öncesi kurumlarına devam etmekte olan 4-7 yaş arasındaki 270 çocuk ile çalışmışlardır. Çocuklardan “Okulum ve ben” adlı bir resim yapmaları istenmiştir. Resimleri değerlendirmek için Resim Değerlendirme Formu ve Eisner’in 14 kategorisi formu kullanılmıştır. Resimler resim gelişim özellikleri bakımından 3 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda resimlerin şema öncesi dönemin özelliklerini taşıdığı, mekân anlatımında Eisner’in 14 kategorisi ile benzerlik gösterdikleri, çocukların çizimlerinin bazı özellikler bakımından cinsiyete göre farklılık olmadığı, yaşa göre Eisner’in 14 kategorisi bakımından farklı olduğu görülmüştür.

Halmatov, Halmatov ve Sarıçam’ın (2012) okul öncesi eğitimdeki 6 yaş çocukların çizdikleri çevre resimlerinin ve çevre kavramını algılayışlarının farklı değişkenlere göre inceledikleri çalışmanın örneklemini İstanbul, Ağrı ve Kilis’te bulunan farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip üç anasınıfından 80 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve odak grup görüşmesi iç içe geçirilerek aynı anda uygulanmıştır. Sosyo-ekonomik düzeylerini belirlemek amacıyla da Sosyo-Ekonomik Düzeyi Belirleyici Ölçek kullanılmıştır. Çocuklardan nasıl bir çevrede yaşamak istediklerini resmetmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocukların çevre kavramını algılayış şekillerinin yaşadıkları yerleşim yerleri ve ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaştığı bulunmuştur. Marmara Bölgesi çocuk resimlerinde müstakil bahçeli evler, oyun parkları, geniş alanlar ve renk kullanımında da yeşil kullanımının daha çok olduğu bulunmuştur. Güneydoğu Anadolu Bölgesi çocuk resimlerinde ise yörenin coğrafi özelliklerini yansıtan resimlerden ziyade denizi olan bölgenin özelliklerini taşıyan resimlerin daha çok olduğu, renk olarak mavinin daha çok tercih edildiği bulunmuştur. Doğu Anadolu Bölgesi çocuk resimlerinde Ağrı Dağı’nın resimlerde yer aldığı görülmüştür. Çocukların sosyo-ekonomik düzeyleri ile çevre kavramını algılayışları arasında farklılık olduğu bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının resimlerinde daha çok büyük evler, havuzlar, bahçeler, oyun parkları, oyuncaklar bulunurken; sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının resimlerinde ise daha çok robotlar, uzay araçları, uçan arabalar olduğu bulunmuştur.

Dağlıoğlu ve Deniz (2011), okul öncesi dönem çocuklarının insan figürü çizimlerini gelişimsel yönden cinsiyete göre inceledikleri çalışmada Bolu ilinin merkezinde bulunan MEB’e bağlı bağımsız anaokulu ve ilkokulların bünyesindeki anasınıflarına devam eden toplamda 235 çocukla çalışmışlardır. Çocuklara “Sizden bir çocuk çizmeni istiyorum, kız

veya erkek olabilir, çocuk olabilir” yönergesi verilmiştir. Veri analizleri için Koppitz’in geliştirmiş olduğu insan figürü çizim yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların resimlerinde başa ve gövdeye ilişkin ögelerde; beş yaş grubu kız ve erkek çocuklarının arasında daha fazla farklılık varken, altı yaş grubunda bu farklılığın azaldığı tespit edilmiştir. Kız çocukların erkek çocuklara göre daha çok parça giysi ögesi çizdikleri, kendilerini ifade etmede daha fazla renkle çalıştıkları görülmüştür. Renk açısından değerlendirildiğinde beş yaş grubu çocukların sıcak ve soğuk renk kullanımında cinsiyet bakımından fark bulunmamıştır. Altı yaş grubu çocuklarda sıcak ve soğuk renklerin her iki grup içinde kızlar tarafından daha çok tercih edildiği belirlenmiştir.

Aksoy ve Baran (2010), 60-72 aylık çocukların okula ilişkin algılarını resim yoluyla inceledikleri çalışmalarını Tokat ilinde MEB bağlı anasınıfına devam eden 60 çocuk ile yapmışlardır. Çocuklardan okul ortamında kendilerini en mutlu hissettikleri mekânı resmetmeleri istenmiştir. Toplanan veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, çocukların cinsiyetlerine göre, çizdiği mekânın, resimlerinde kendilerini çizip çizmeme durumunun, kendisi dışında başka birisini çizip çizmemesi durumunun, ne yapıyor olduğunun, materyale yer verip vermeme durumunun farklılaşmadığı bulunmuştur. Çocukların resimlerindeki mekânların çoğunlukla anasınıfı ortamında bulunuyor-kullanılıyor olduğu bulunmuştur.

Yurtal ve Artut (2008), çocukların şiddeti algılama biçimlerinin çizdikleri resimlere yansımalarını inceledikleri çalışmayı, orta sosyoekonomik düzeyi temsil eden bir ilkokulda 11-12 yaş grubundaki 77 çocuk ile yapmışlardır. Çalışmada yer alan çocukların 47’si kız ve 30’u erkektir. Çocuklara “Şimdi sizlerden daha önce görmüş olduğunuz, duyduğunuz veya tanık olduğunuz bir şiddet olayını çizmenizi istiyoruz. Çizdiğiniz resimde şiddeti uygulayan, şiddete maruz kalan kişi veya kişiler olacak. Resimleri size verilecek olan sürede tamamladıktan sonra resmin arkasına adınızı, soyadınızı, yaşınızı, cinsiyetinizi, yaptığınız resimde neyi anlatmak istediğinizi kısaca yazmanızı istiyoruz.” yönergesi verilmiştir. Resimler anlamsal bakımdan incelenerek, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların resimlerinde aile içi şiddeti genellikle daha çok yansıttıkları, resimlerin genelinde şiddeti uygulayan kişinin erkek olarak çizildiği, kadınların ve çocukların en çok şiddete maruz kalan kişiler olarak resmedildiği, fiziksel olarak zarar vermeye yönelik şiddet yönteminin daha çok resmedildiği görülmüştür.

Kındap ve Sayıl (2005), çocukların çizimlerinde temsil ve ifade: doğrusal ve doğrusal olmayan gelişim adlı çalışmalarında, Ankara ilinin Yenimahalle ilçesinde orta

sosyoekonomik düzeydeki bir ilköğretim okulunda her sınıf düzeyinde kız ve erkek sayısı eşit olmak üzere 20 öğrenci yer almıştır. Çocuklara “Oynayan çocuklar çiz.” ve “İçinde ağaçları, çiçekleri ve gölü olan bir manzara çiz.” yönergesi verilmiştir. Araştırmada çizimin temsil ve estetik yönünün gelişimi iki ayrı çalışmada ele alınmıştır. araştırmanın sonucunda, birinci deneyde çizimin temsili boyutlarında doğrusal bir gelişim olduğu hipotezi sınanmış, doğrulanmıştır. Kâğıt ve perspektif kullanımı ile çizimde kullanılan ayrıntı miktarında yaşla doğrusal bir artış olduğu, çizimin konusu ve yaş arasında bir etkileşim olduğu, tüm temsili alt boyutlarda kızların erkelerden daha başarılı olduğu gözlenmiştir. İkinci deneyde, okul öncesi dönemdeki çocukların ergenlere oranla daha estetik çizimler üretmeleriyle ilgili olarak çizimin ifade yönünde “L” şeklinde bir gelişim olduğu sınanmış fakat doğrulanamamıştır. Sınıf seviyesinin ve duygu türünün çizimlerin ifade yönü üzerinde anlamlı temel etkileri olduğu, on üç yaşındaki çocukların estetik göstergeler açısından diğer tüm yaş gruplarından daha başarılı olduğu, estetik sembollerin kullanımı açısından üzgün ifadesinin mutlu ifadeye göre daha başarılı çizildiği bulunmuştur.

### **2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Bullock, Coplan ve Bosacki (2015), yapmış oldukları çalışmada erken çocukluk eğitimcilerinde öğretmenlik deneyimi, kişilik özellikleri ve sınıf yönetimi öz yeterliği arasındaki bağlantıyı incelenmiştir. Katılımcılar 20-65 yaşları arasında 395 Kanadalı okul öncesi öğretmenidir. Çalışmada On Ögeli Kişilik Envanteri, Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ilköğretim öğretmenlerinden daha yüksek etkinliğe sahip olduğu, sınıf yönetimi öz yeterliklerindeki bireysel farklılıklar hem öğretmenlik deneyimi hem de kişilik özellikleri ile önemli ölçüde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bireysel kişilik özellikleri açısından daha dışa dönük öğretmenler daha yüksek sınıf yönetimi öz yeterliğine sahip olduğu düşünülmektedir.

Guo, Justice, Sawyer ve Topkins (2011), okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile ilgili faktörleri araştırdıkları çalışmada Öğretmen Demografik Bilgi Formu, Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği, Öğretmenlerin Bir Topluluk Olarak Okul Algıları Ölçeği, Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi uygulanmıştır. Araştırma 48 okul öncesi öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen öz yeterliği ile personel ve öğrencilerle yaptığı iş birliğinin pozitif yönlü olduğu, öğretmenlerin mesleki deneyimleriyle çocukların yapılan etkinliklere aktif katılımı arasında olumlu bir ilişki olduğu, öğretmenlerin öz yeterlikleri, iş



birliği duyguları ve karar alma etkileri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken mesleki deneyim ile öğretmen öz yeterlik arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek (2010), okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlikleri, sınıf kalitesi ile çocukların dili ve okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında 67 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Çalışmada Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi, Peabody Kelime İşlem Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen öz yeterliklerinin okul öncesi alanında göz önünde bulundurulması gereken önemli bir faktör olduğu, çocukların dil okuryazarlıkları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2002), 3 üniversiteden toplamda 255 öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Çalışmada Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen öz yeterlik inancının yaş, cinsiyet, ırk ve öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı, öğretim seviyesi ve mesleki deneyimin öğretmen öz yeterlik inancında anlamlı farklılığa neden olduğu, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri alt ölçeklerinde tecrübeli öğretmenlerin mesleki deneyimi az olan öğretmenlere göre daha yüksek puan aldıkları, öğrenci katılımı etkinliklerinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Crusco (2013), davranışsal ve duygusal problemi olan çocukların yaptığı insan figürü çizimlerine ne şekilde yansıtıklarını incelemiştir. Araştırmada ölçek olarak Duygusal Rahatsızlık Tarama Yöntemi ve Rutter Veli Anketi uygulanmıştır. Bu araştırmada cinsiyete göre sınıflandırılmış normatif bir grup (n = 80), davranışsal problemi olan grup (n = 45) ve duygusal problemi olan grup (n = 46) olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. Farklı özellik ve yaş gruplarından oluşan çocuklara 5 insan figürü (1 kadın, 2 erkek ve 2 kendisi) çizimleri istenmiştir. Çizimler Bir İnsan Çiz Testi kriterlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda; cinsiyet faktörüne göre ayrıldığında normatif grubun ve duygusal problemi olan grubun ortalama puanlarının erkeklerin kadınlardan biraz daha yüksek olduğu, davranışsal problemi olan gruptaki kadınların ortalama puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Davranış problemi olan ve olmayan çocuklar arasında erkek çizimlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı, davranışsal problemi olan grubun çizimlerinde duygusal problemi olan grubun çizimlerine göre daha fazla rahatsızlık göstergesi olduğu tespit edilmiştir.

Crawford, Gross, Patterson ve Hayne (2012), çocukların renk kullanımı resimlerindeki duygusal içeriği yansıtır yansıtmadığını inceledikleri çalışmada 3-4 yaş arası 20, 5-6 yaş

arası 20 ve 9-10 yaş arası 20 olmak üzere toplamda 60 çocuk ile çalışmışlardır. Çalışmanın ilk aşamasında 10 adet rengi (kırmızı, turuncu, sarı, yeşil, mavi, mor, pembe, beyaz, kahverengi ve siyah) temsil eden kartlar verilmiş ve çocuklardan sevdikleri renkleri gülen yüzün yanına, sevmedikleri renkleri ise üzgün yüzün yanına koymaları istenmiştir. İkinci aşamada çocuklardan iyi ve kötüyü temsil eden çizimler yapmaları istenmiştir. Çalışmanın sonunda, çocukların iyi olarak resmettikleri çizimlerde sevdikleri renkleri, kötü olarak resmettikleri çizimlerde sevmedikleri renkleri kullandıkları bulunmuştur. Hastanede yatan ve yatmayan çocukların olumlu ve olumsuz deneyimlerini yansıttıkları resimleri karşılaştırıldığında ise; çocukların renk kullanımları ile önceki renk tercihleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çalışmanın sonucunda çocuk çizimlerinde renklerin anlamını yorumlarken klinisyenlerin çok dikkatli davranmaları gerektiği belirtilmiştir.

Cherney, Seiwert, Dickey ve Flichtbeil (2007), çocuk çizimleriyle ilgi yaptıkları çalışmada 5-13 yaş arası 55'i kız 55'i erkek çocuğa bilgisayar ekranından 18 oyuncak fotoğrafı göstererek adlandırmalarını istemişlerdir. Bu işlemin ardından çocuklara 5 dakikalık bir zaman verilerek kâğıtlara ailelerinin resmini çizmeleri istenmiştir. İşlem tekrarlandıktan sonra bu sefer kâğıtlarına okul resmi çizmeleri istenmiştir. Resimler tek tek analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, büyük yaş grubu çocukların küçük yaş grubu çocuklara göre, kızların da erkeklere göre daha fazla detay çizdikleri bulunmuştur. Kızların ortalama kadın çizimlerinin erkeklere göre daha uzun olduğu da bulunmuştur.

Burkitt, Barrett ve Davis (2009), farklı duygu terimlerinin çocukların çizimlerindeki boyut ve renge etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya, 4-7 yaşları arası 53'ü erkek 49'u kız 102 çocuk alınmıştır. Çocuklardan iyi-kötü-mutlu-üzgün adam çizimleri ve mümkün olduğunca renklendirmeleri istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, kötü-üzgün adam çizimlerinde siyah ve kahverengi tercih edilirken, güzel-mutlu çizimlerinde kırmızı, yeşil, pembe, mor ve mavi renklerinin tercih edildiği bulunmuştur. Çocukların kötü-üzgün çizimlerinin daha küçük olduğu sonucuna varılmıştır.

Zadeh ve Malik (2009), Kuzey Pakistan depreminden kurtulan çocuk ve gençlerin resimlerindeki agresif eğilimlerin ifadelerini incelemişlerdir. Araştırmaya 5-15 yaş arası 44 erkek ve 31 kız olmak üzere toplamda 75 çocuk katılmıştır. Çocuklara beyaz kâğıtlar verilerek bütün bir insan çizmeleri istenmiştir. Araştırmada İnsan Figürü Çizimi Testi kullanılmıştır. Resimler Gilbert (1980) tarafından geliştirilen, duygusal saldırganlık göstergesi kabul edilen 24 maddelik bir liste kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, çizimlerden 11'inin düşük agresif eğilim, 14'ünün ortalama agresif eğilim,

22'sinin yüksek agresif eğilim, 28'inin ise çok yüksek agresif eğilim gösterdiği bulunmuştur. Her iki cinsiyette de düz çizgilerin sık kullanıldığı, erkeklerin kızlara göre saldırganlık göstergesi çizimlerinin daha fazla olduğu bulunmuştur.

Drosinos (2006), okul öncesi dönem çocuklarının nesne çizimlerindeki renk seçimlerini incelemiştir. Araştırmaya, 7 erkek ve 11 kız olmak üzere toplamda 18 okul öncesi çocuğu katılmıştır. Araştırma 3 aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, çocuklara istedikleri renkleri kullanarak 6 nesne (ağaç, ev, erkek, köpek, kız ve araba) çizimleri istenmiştir. 2. Aşamada ise 1. Aşamadaki aynı sırayla nesneleri çizimleri istenmiş fakat bu kez her nesne çiziminde sadece 2 renk kullanabilecekleri söylenmiştir. 3. Aşamada çocuklardan diğer iki aşamada olduğu gibi nesneleri aynı sıra ile çizimleri istenmiştir. Bu sefer çocuklara çizimlerinde kullanmaları için renk kombinasyonları sarı-mor, yeşil-kahverengi, kırmızı-siyah, kahverengi-siyah ve mavi-turuncu olacak şekilde 5 kalem seti oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, cinsiyet farkı gözetmeden çocukların seçtikleri renkler sınırlandırıldıkça nesnelerin çiziminde kullandıkları renklerin gerçeğe yakınlık oranının arttığı bulunmuştur. Ağaç çizimlerinde yeşil ve kahverenginin, kız çizimlerinde kırmızı ve morun, arabada mavi ve turuncunun daha çok kullanıldığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra mantıksal renk seçiminin, akademik başarı ile ilişkili olduğu, yaş ve sosyo-ekonomik düzey ile ilişkili olmadığı bulunmuştur.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönem çocuklarının resimlerindeki öğretmen algılarının öğretmen öz yeterliklerine göre incelenmesi amacı ile planlanan araştırma betimsel türdedir. Betimsel araştırma, araştırmanın konusuyla ilgili mevcut durumu saptamayı ve olayı tasvir ederek problemi anlamayı amaçlamaktadır. Ne, nasıl ve kim sorularını cevaplamaya çalışır (Arıkan, 2013, s. 27).

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017/2018 eğitim-öğretim yılında Erzurum il merkezinde bulunan bağımsız anaokulları ve anasınıflarında görev yapan 163 okul öncesi öğretmeni ve 42 çocuk oluşturmuştur. İlk aşamada öğretmenlere Öğretmen Demografik Bilgi Formu ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik puanları istatistiksel olarak hesaplanmış ve en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmıştır. Sıralamaya göre öz yeterlik puanı en yüksek olan üç öğretmen ve puanı en düşük olan üç olmak üzere toplamda 6 öğretmen belirlenmiştir. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin puanları 214, 213 ve 212'dir. Öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin puanları ise 144, 145 ve 153'tür.

Araştırmanın ikinci aşamasında öz yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar belirlenmiştir. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarından 12 çocuk, öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarından da 30 çocuk gönüllü olarak araştırmaya alınmıştır. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların yaş ortalaması 36-48 ay, düşük olan gruptaki çocukların yaş ortalaması ise 54-66 aydır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de, çocukların demografik özellikleri ise Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1.

*Araştırmaya alınan öğretmenlerin demografik özelliklerinin frekans ve yüzdeleri*

| Demografik özellikler  |                         | f   | %    |
|------------------------|-------------------------|-----|------|
| Cinsiyet               | Kadın                   | 158 | 96,3 |
|                        | Erkek                   | 6   | 3,7  |
| Yaş                    | 35 ve altı              | 124 | 75,6 |
|                        | 36-55                   | 40  | 24,4 |
| Mesleki kıdem          | 1-10 yıl                | 120 | 73,2 |
|                        | 11-20 yıl               | 40  | 24,4 |
|                        | 21 ve üzeri             | 4   | 2,4  |
| Öğrenim düzeyi         | Ön lisans               | 2   | 1,2  |
|                        | Lisans                  | 160 | 97,6 |
|                        | Yüksek lisans           | 2   | 1,2  |
| Öğrenim türü           | Örgün eğitim            | 130 | 79,3 |
|                        | Açık öğretim            | 34  | 20,7 |
| Mezun olduğu lise      | Anadolu öğretmen lisesi | 8   | 4,9  |
|                        | Anadolu lisesi          | 21  | 12,8 |
|                        | Süper lise              | 22  | 13,4 |
|                        | Düz lise                | 53  | 32,3 |
|                        | Kız meslek lisesi       | 56  | 34,1 |
|                        | Diğer                   | 4   | 2,4  |
|                        |                         |     |      |
| Sınıftaki çocuk sayısı | 15'ten az               | 45  | 27,4 |
|                        | 16-20                   | 64  | 39,0 |
|                        | 20-25                   | 38  | 23,2 |
|                        | 26 ve üzeri             | 17  | 10,4 |

Araştırmaya alınan öğretmenlerin demografik özelliklerinin frekans ve yüzdeleri Tablo 1’de verilmiştir. Öğretmenlerin %96,3’ünü kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yaş aralığına bakıldığında, büyük bir kısmı %75,6 ile 35 yaş ve altı yaş aralığı oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %73,2’sinin 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin çoğunluğu %97,6 ile lisans mezunlarıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en büyük kısmını %34,1 ile kız meslek lisesi mezunları oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuk sayısının %39,0’u 16-20 çocuk arasındadır.

Tablo 2

*Araştırmaya alınan çocukların demografik özelliklerinin frekans ve yüzdeleri*

| Demografik özellikler |          | f  | %    |
|-----------------------|----------|----|------|
| Cinsiyet              | Kız      | 19 | 45,2 |
|                       | Erkek    | 23 | 54,8 |
| Yaş                   | 36-48ay  | 12 | 23,8 |
|                       | 54-66 ay | 30 | 76,2 |

Araştırmaya alınan çocukların demografik özelliklerinin frekans ve yüzdeleri Tablo 2’de verilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların %54,8’inin erkek, %76,2’sinin ise 48-66 ay çocuklarından oluştuğu bulunmuştur.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmenler ile ilgili demografik verileri toplamak amacıyla “Demografik Bilgi Formu”, öğretmenlerin öz yeterliklerini belirlemek amacıyla “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve çocukların çizimlerini değerlendirmek için "Öğretmen Algı Kodlama Listesi" kullanılmıştır.

### 3.4. Demografik Bilgi Formu

Araştırmaya alınan okul öncesi öğretmenleri ile ilgili bilgi toplamak amacı ile hazırlanan formda yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, mezun olunan lise türü, sınıftaki çocuk sayısı, çalışılan okul türü gibi sorulara yer verilmiştir.

### 3.5. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, Hoy ve Tschannen-Moren (2001) tarafından geliştirilmiş, Çakıroğlu, Çapa ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 1’den (yetersiz) 9’a (çok yeterli) kadar derecelendirilmiştir. 24 maddeden oluşan ölçeğin, 8 maddesi *öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik*, 8 maddesi *öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlik* ve diğer 8 maddesi de *sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik* olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Çapa vd. (2005) ölçeğin güvenirlik değerlerini; toplam öz yeterlik puanı için .93, öğrenci katılımına yönelik yeterlik için .82, öğretim stratejilerini kullanmada yeterlik için .86, sınıf yönetiminde yeterlik için .84 olarak bulunmuştur.

### 3.6. Öğretmen Algı Kodlama Listesi

Öğretmen Algı Kodlama Listesi, Aykaç (2012) tarafından geliştirilmiştir. Öğretmen Algı Kodlama Listesi 13 kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; *çocukların algı biçimleri* (insan, nesne ve diğer), *öğretmen cinsiyeti* (kadın, erkek, insan değil ve belirsiz), *öğretmenin fiziksel görünümü* (resmedilmemiş, şık giyimli, dağınık, takım elbise vb.), *öğretmen metaforu* (resmedilmemiş, çiçek, melek, güneş, kalp, yıldız vb.), *öğretmen figürü boyutu* (resmedilmemiş, var olandan büyük, var olandan küçük, gerçekçi), *jest ve mimikler* (resmedilmemiş, güler yüzlü, endişeli, şaşkın, kızgın vb.), *fiziksel özellikleri* (resmedilmemiş, gözlüklü, saç dağınık, temiz bakımlı vb.), *bulunduğu yer/mekân* (resmedilmemiş, tahtanın önünde, masada, sınıfta, kırdı, okul bahçesinde vb.), *eylem* (resmedilmemiş, tahtada yazı yazarken, dinlenirken, öğrencilerle oyun oynarken, ayakta dururken vb.), *elinde bulunan nesne* (resmedilmemiş, çiçek, kalem, öğrenci eli vb.), *etrafındaki nesneler* (resmedilmemiş, bayrak, okul, öğrenciler, kalp, ağaç, çiçek, kitap, kalem, tahta vb.), *oturma düzeni* (resmedilmemiş, geleneksel sıra, yarım daire, U düzeni vb.), *sınıfta bulunan obje ve nesneler* (tahta, masa, sıra, pano, dolap, bayrak, resmedilmemiş vb.) Kodlama listesindeki kategorilere göre resimler incelenerek resimlerde var olup olmama durumuna göre değerlendirilmiştir.

### 3.7. Verilerin toplanması

Araştırmanın yapılabilmesi için öncelikle Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Erzurum Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler alınmıştır. MEM'den Yakutiye, Palandöken ve Aziziye ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının listesi alınmıştır. Araştırmanın verileri, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde elde edilmiştir.

Araştırmanın ilk aşamasında bağımsız anaokulları, ilkokul ve ortaokul ve lise bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile görüşülerek “Demografik Bilgi Formu” ve “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği” doldurmaları istenmiştir. Öğretmenlere verilerin sadece araştırma için kullanılacağı açıklanmıştır. 163 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Toplanan veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öz yeterliği yüksek 3 öğretmen, öz yeterliği düşük 3 öğretmen belirlenmiştir.

İkinci aşamada belirlenen öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklarla sohbet edilmiştir. Örneklem, resim çizmeye gönüllü çocuklar alınmıştır. Çocuklara “Öğretmeninizin resmini

izmenizi istiyorum” yönergesi verilerek, resim çalışması için boya kalemi ve A4 kâğıdı verilmiştir. Çocukların birbirinden etkilenerek çizim yapmamaları için mümkün olduğunca ayrı yerlere oturmaları sağlanmıştır. Resim çizimlerine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Daha sonra çocuklardan çizdikleri resimleri açıklamaları istenerek resimlerin arkasına kaydedilmiştir. Toplanan resimler ğretmen Algı Kodlama Listesi’ne göre değerlendirilmiştir. Kodlama listesindeki kategorilerin resimlerde var olup olmama durumuna göre kodlama yapılmıştır.

### **3.8. Verilerin çözümlenmesi ve Yorumlanması**

Öğretmen ve çocuklardan toplanan veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. Öncelikle, ğretmenlere ilişkin demografik özelliklere yönelik bilgilerin frekans ve yüzdeleri belirlenerek betimsel olarak sunulmuştur. Çocukların yaptıkları resimlere ilişkin ğretmen algı kodlama listesi aracılığı ile toplanan veriler de betimsel istatistikler ile tanımlanmıştır. Kodlama listesindeki kategoriler var ise “Var-1”, yok ise “Yok-0” olarak kodlanmıştır. Öğretmen z yeterlik algısı ile çocukların ğretmen algıları arasındaki ilişki ve ğretmen öz yeterlik algısı, çocukların ğretmen algıları ile demografik veriler arasındaki farka ki kare testi ile bakılmıştır.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çocukların resimlerinde, öğretmenlerini algı biçimleri, öğretmen özellikleri ve ortam özelliklerinin öğretmen öz yeterlik ölçeği toplam puanlarına göre ki-kare testi sonuçları tablolarda sunularak tartışılmıştır.

Tablo 3

*Çocukların Resimlerindeki Öğretmenlerini Algı Biçimlerinin Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları*

| Öz yeterlik               |        |      |       |      |                    |    |      |
|---------------------------|--------|------|-------|------|--------------------|----|------|
| Çocukların algı biçimleri | Yüksek |      | Düşük |      | $\chi^2$           | df | p    |
|                           | f      | %    | f     | %    |                    |    |      |
| İnsan                     | 9      | 21,4 | 30    | 71,4 | 8,077 <sup>a</sup> | 2  | ,018 |
| Nesne                     | 1      | 2,4  | -     | -    |                    |    |      |
| Diğer                     | 2      | 4,8  | -     | -    |                    |    |      |
| TOTAL                     | 12     | 28,6 | 30    | 71,4 |                    |    |      |

Çocukların resimlerindeki öğretmenlerini algı biçimlerinin öğretmen öz yeterlik ölçeği toplam puanlarına göre ki-kare testi sonuçları Tablo 3’de yer almaktadır. Çocukların resimlerinde, öğretmenlerini çoğunlukla insan olarak çizdikleri görülmüştür. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların %21,4’ü öğretmenlerini insan olarak çizdikleri görülmüştür. Düşük öz yeterliğe sahip öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların ise %71,4’ü öğretmenlerini insan olarak çizdikleri görülmüştür. İstatistiksel olarak da fark anlamlıdır ( $p<0,05$ ). Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların çizimlerinde farklı şekillerde çizimlere rastlanırken, öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların çizimlerinde farklı şekillerde çizimlere rastlanmamıştır. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların hayal güçlerinin daha iyi geliştiği söylenebilir. Aykaç (2012) ilköğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada 1000 adet

resmi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretmenini insan olarak çizdiklerini bulmuştur. Kesicioğlu ve Deniz (2014) 266 çocuğun resimlerini inceledikleri çalışmada tüm çocukların öğretmenlerini insan olarak resmettiklerini bulmuşlardır.

Tablo 4

*Çocukların Resimlerindeki Öğretmen Cinsiyetlerinin Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları*

| Öz yeterlik        |        |      |       |      |                    |    |      |
|--------------------|--------|------|-------|------|--------------------|----|------|
| Öğretmen cinsiyeti | Yüksek |      | Düşük |      | $\chi^2$           | df | p    |
|                    | f      | %    | f     | %    |                    |    |      |
| Kadın              | 5      | 41,7 | 22    | 73,3 | 6,298 <sup>a</sup> | 3  | ,098 |
| Erkek              | 2      | 16,7 | 1     | 3,3  |                    |    |      |
| İnsan değil        | 1      | 8,3  | -     | -    |                    |    |      |
| Belirsiz           | 4      | 33,3 | 7     | 23,3 |                    |    |      |
| TOTAL              | 12,0   | 28,6 | 30,0  | 71,4 |                    |    |      |

Çocukların resimlerindeki öğretmen cinsiyetlerinin öğretmen öz yeterlik ölçeği toplam puanlarına göre ki-kare testi sonuçları Tablo 4’de yer almaktadır. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların %41,7’si öğretmenini kadın olarak resmederken, %33,3’nün resimlerinde öğretmen cinsiyeti belirsizdir. Öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların ise %73,3’ü öğretmenini kadın olarak resmederken, %23,3’ünün resimlerinde öğretmen cinsiyeti belirsizdir. Öğretmenlerin çoğunun kadın olmasının çizimlere etki ettiği söylenebilir.

Tablo 5

*Çocukların Resimlerindeki Öğretmenin Fiziksel Görünümünün Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları*

| Öz yeterlik                  |        |      |       |      |                    |    |      |
|------------------------------|--------|------|-------|------|--------------------|----|------|
| Öğretmenin fiziksel görünümü | Yüksek |      | Düşük |      | $\chi^2$           | df | p    |
|                              | f      | %    | f     | %    |                    |    |      |
| Resmedilmemiş                | 7      | 58,3 | 13    | 43,3 | 2,800 <sup>a</sup> | 3  | ,423 |
| Şık giyimli                  | 2      | 16,7 | 15    | 50,0 |                    |    |      |
| Diğer                        | 3      | 25,0 | 2     | 6,7  |                    |    |      |
| TOTAL                        | 12     | 28,6 | 30    | 71,4 |                    |    |      |

Çocukların resimlerindeki öğretmenin fiziksel görünümünün öğretmen öz yeterlik ölçeği toplam puanlarına göre ki-kare testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların %58,3’ü öğretmenlerinin fiziksel görünümünü resmetmezken, öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların %50’si şık giyimli olarak resmetmişlerdir. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin çoğunun sınıfının küçük yaş grubu çocuklardan oluşması, çocukların resimlerinde ayrıntı çizememelerinin açıklaması olarak görülebilir. Cherney, Dickey, Flichtbeil ve Seiwert (2007), çocuk çizimleriyle ilgi yaptıkları çalışmada büyük yaş grubu çocukların küçük yaş grubu çocuklara göre daha fazla detay çizdikleri bulunmuştur.

Tablo 6

*Çocukların Resimlerindeki Öğretmen Olarak Çizdikleri Sembollerin Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları*

| Öğretmen metaforu | Öz yeterlik |      |       |      | $\chi^2$           | df | p    |
|-------------------|-------------|------|-------|------|--------------------|----|------|
|                   | Yüksek      |      | Düşük |      |                    |    |      |
|                   | f           | %    | f     | %    |                    |    |      |
| Resmedilmemiş     | 9           | 75,0 | 30    | 100  |                    |    |      |
| Çiçek             | 1           | 8,3  | -     | -    |                    |    |      |
| Melek             | 1           | 8,3  | -     | -    | 8,077 <sup>a</sup> | 3  | ,044 |
| Diğer             | 1           | 8,3  | -     | -    |                    |    |      |
| TOTAL             | 12          | 28,6 | 30,0  | 71,4 |                    |    |      |

Çocukların resimlerindeki öğretmen olarak çizdikleri sembollerin öğretmen öz yeterlik ölçeği toplam puanlarına göre ki-kare testi sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların çizdikleri resimlerde metafor çizimlerine rastlanmış olsa da, %75’inde metafor çizimine rastlanmamıştır. İstatistiksel olarak da fark anlamlıdır ( $p<0,05$ ). Yaş grupları göz önüne alındığında metafor çizimlerine sık rastlanması normal kabul edilebilir. Öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların çizdikleri resimlerin hiçbirinde metafor çizimine rastlanmamıştır. Öz yeterliği yüksek olan grupta çiçek, melek ve başka şekillerde çizimlere rastlanırken, öz yeterliği düşük olan grupta başka hiçbir çizime rastlanmamıştır. Öz yeterlikleri yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların diğer gruptaki çocuklara göre daha fazla sembol kullandıkları söylenebilir. Akman (2014) okul öncesi dönem çocuklarının kendilerini ifade etmede resmin önemini araştırdığı çalışmanın sonucunda çocukların kafalarında canlandırdıkları veya hayalini kurdukları imgeleri resimlerine yansıtabildikleri bulmuştur.

Tablo 7

*Çocukların Resimlerindeki Öğretmen Çizimlerinin Boyutunun Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları*

| Öz yeterlik            |        |      |       |      |                    |    |      |
|------------------------|--------|------|-------|------|--------------------|----|------|
| Öğretmen figürü boyutu | Yüksek |      | Düşük |      | $\chi^2$           | df | p    |
|                        | f      | %    | f     | %    |                    |    |      |
| Resmedilmemiş          | 1      | 8,3  | -     | -    |                    |    |      |
| Var olandan büyük      | 5      | 41,7 | 3     | 10,0 |                    |    |      |
| Var olandan küçük      | 2      | 16,7 | 5     | 16,7 | 9,228 <sup>a</sup> | 3  | ,026 |
| Gerçekçi               | 4      | 33,3 | 22    | 73,3 |                    |    |      |
| TOTAL                  | 12     | 28,6 | 30    | 71,4 |                    |    |      |

Tablo 7’deki verilere göre, öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların %41,7’si öğretmenlerini var olandan daha büyük olarak resmetmişlerdir. Bu durumu, çocukların öğretmenlerine karşı besledikleri olumlu duyguların sonucu olarak açıklayabiliriz. Öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların %73,3’ü öğretmenlerini gerçekçi bir biçimde resmetmişlerdir. İstatistiksel olarak da fark anlamlıdır ( $p<0,05$ ). Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklarda öğretmen figürünün boyutunu resmetmeyen çocuklar bulunurken, öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklarda öğretmen figürünün boyutunu resmetmeyen çocuk bulunmamaktadır. Öğretmen figürünü var olandan daha küçük resmeden çocukların yüzdeleri her iki grupta da aynı olduğu görülmektedir. Öğretmen figürünü var olandan daha büyük olarak çizme ise öz yeterliği yüksek öğretmenin sınıfındaki çocuklar arasında daha fazladır. Araştırmalar sonucunda, çocukların çok sevdiği, önemseddiği veya özdeşim kurduğu kişileri büyük, olumsuz konularla ilgili çizimlerinin ise daha küçük olduğu bulunmuştur (Akman, 2014; Artut, 2009; Burkitt, Barret & Davis, 2003; Malchiodi, 2013; Yavuzer, 2016; Yolcu, 2004).

Tablo 8

*Çocukların Resimlerindeki Öğretmen Jest ve Mimiklerinin Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları*

| Öz yeterlik      |        |      |       |      |                    |    |      |
|------------------|--------|------|-------|------|--------------------|----|------|
| Jest ve mimikler | Yüksek |      | Düşük |      | $\chi^2$           | df | p    |
|                  | f      | %    | f     | %    |                    |    |      |
| Resmedilmemiş    | 4      | 33,3 | 1     | 3,3  | 7,381 <sup>a</sup> | 2  | ,025 |
| Güler yüzlü      | 7      | 58,3 | 26    | 86,7 |                    |    |      |
| Endişeli         | 1      | 8,3  | 3     | 10,0 |                    |    |      |
| TOTAL            | 12     | 28,6 | 30,0  | 71,4 |                    |    |      |

Tablo 8 incelendiğinde öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların %58,3'ü öğretmenlerini güler yüzlü resmederken, %33,3'ünde herhangi bir jest ve mimiğe rastlanmamıştır. Öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların %86,7'si öğretmenlerini güler yüzlü olarak resmetmişlerdir. İstatistiksel olarak da fark anlamlıdır ( $p < 0,05$ ). Çocukların öğretmenlerini genellikle güler yüzlü resmetmeleri öğretmenlerin çocuklarla iletişiminin iyi olduğunun, çocuklara karşı pozitif davranışlar sergilediklerinin göstergesi olabilir. Çocuk resimlerinde konuşmuş gibi duran, iyi belirtilmiş bir ağız konuşma istem ve eğiliminin göstergesidir (Altunköprü, 2003, s. 235).

Tablo 9

*Çocukların Resimlerindeki Öğretmen Fiziksel Özelliklerinin Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları*

| Öz yeterlik         |        |      |       |      |                    |    |      |
|---------------------|--------|------|-------|------|--------------------|----|------|
| Fiziksel özellikler | Yüksek |      | Düşük |      | $\chi^2$           | df | p    |
|                     | f      | %    | f     | %    |                    |    |      |
| Resmedilmemiş       | 6      | 50,0 | 12    | 40,0 | 2,800 <sup>a</sup> | 3  | ,423 |
| Saçı dağınık        | 1      | 8,3  | 1     | 3,3  |                    |    |      |
| Temiz bakımlı       | 3      | 25,0 | 15    | 50,0 |                    |    |      |
| Diğer               | 2      | 16,7 | 2     | 6,7  |                    |    |      |
| TOTAL               | 12,0   | 28,6 | 30,0  | 71,4 |                    |    |      |

Tablo 9'daki verilere göre, öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların %50'sinin öğretmenlerinin fiziksel özelliklerini resmetmediği, %25'inin ise temiz ve bakımlı olarak resmettiği görülmüştür. Öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların %50'si öğretmenlerini temiz ve bakımlı olarak resmederken, %40'ı

öğretmenlerinin fiziksel özelliklerini resmetmemişlerdir. Çocukların resimlerinde öğretmenlerinin fiziksel özelliklerini genellikle resmetmemiş olmaları okul öncesi dönem çocuklarının resimlerde ayrıntıyı iyi çizememelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Yapılan araştırmalarda da çizimde kullanılan ayrıntı miktarında yaşla doğrusal bir artış olduğu bulunmuştur (Artut, 2009; Kındap & Sayıl, 2005; Malchiodi, 2013; Yavuzer, 2016).

Tablo 10

*Çocukların Resimlerindeki Yer ve Mekânın Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları*

| Öz yeterlik          |        |      |       |      |                     |    |      |
|----------------------|--------|------|-------|------|---------------------|----|------|
| Bulunduğu yer/ mekân | Yüksek |      | Düşük |      | $\chi^2$            | df | p    |
|                      | f      | %    | f     | %    |                     |    |      |
| Resmedilmemiş        | 6      | 50,0 | -     | -    |                     |    |      |
| Sınıf                | -      | -    | 4     | 13,3 |                     |    |      |
| Kır                  | 4      | 33,3 | 8     | 26,7 | 24,578 <sup>a</sup> | 5  | ,000 |
| Okul bahçesi         | -      | -    | 10    | 33,3 |                     |    |      |
| Gökyüzü              | 1      | 8,3  | -     | -    |                     |    |      |
| Diğer                | 1      | 8,3  | 8     | 26,7 |                     |    |      |
| TOTAL                | 12,0   | 28,6 | 30,0  | 42,0 |                     |    |      |

Çocukların resimlerindeki yer ve mekânın öğretmen öz yeterlik ölçeği toplam puanlarına göre ki-kare testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların %50’si öğretmenlerini herhangi bir yer ve mekânda resmetmezken, %33’ü kırdaki resmettikleri görülmüştür. Kır çizimine daha çok öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların çiziminde rastlanmıştır. Öğretmenlerinin öz yeterliklerinin yüksek olması çocukların çizimlerine olumlu yansıdığı söylenebilir. Öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların %33,3’ü öğretmenini okul bahçesinde resmederken, %26,7’si kırdaki, %26,7’si diğer yer ve mekânlarda resmetmişlerdir. İstatistiksel olarak da fark anlamlıdır ( $p<0,05$ ). Çocukların öğretmenlerini sınıf dışı mekânda resmettikleri dikkat çekmektedir. Sınıf, okul bahçesi ve farklı şekillerde çizimlere ise öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların çizimlerinde rastlanmıştır.

Yaş grubu göz önüne alındığında yer ve mekân çizimlerinde küçük yaş grubunun çoğunlukta olduğu grubun kır, büyük yaş grubunun çoğunlukta olduğu grubun ise okul bahçesi ve kır çizimlerine rastlanmaktadır. Kesicioğlu, Hacıibrahimoğlu ve Aktaş (2019) yaptıkları çalışmada 36-60 ay arası çocukların oyun alanı olarak iç mekânları, 61-72 aylık çocukların ise dış mekânları tercih ettiklerini bulmuşlardır. Aksoy ve Baran (2010), 60-72 aylık

çocukların okula ilişkin algılarını resim yoluyla inceledikleri çalışmalarında çocukların resimlerindeki mekânların çoğunlukla anasınıfı ortamında bulunuyor -kullanılıyor olduğu bulunmuştur.

Tablo 11

*Çocukların Resimlerindeki Öğretmen Eyleminin Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları*

| Öz yeterlik                |        |      |       |      |                     |    |      |
|----------------------------|--------|------|-------|------|---------------------|----|------|
| Bulunduğu eylem            | Yüksek |      | Düşük |      | $\chi^2$            | df | p    |
|                            | f      | %    | f     | %    |                     |    |      |
| Resmedilmemiş              | 6      | 50,0 | 2     | 6,7  |                     |    |      |
| Tahtada yazı yazarken      | -      | -    | 1     | 3,3  |                     |    |      |
| Dinlenirken                | 1      | 8,3  | -     | -    |                     |    |      |
| Öğrencilerle oyun oynarken | -      | -    | 2     | 6,7  | 14,259 <sup>a</sup> | 5  | ,014 |
| Ayakta dururken            | 4      | 33,3 | 19    | 63,3 |                     |    |      |
| Diğer                      | 1      | 8,3  | 6     | 20,0 |                     |    |      |
| TOTAL                      | 12,0   | 28,6 | 30,0  | 71,4 |                     |    |      |

Çocukların resimlerindeki öğretmen eyleminin öğretmen öz yeterlik ölçeği toplam puanlarına göre ki-kare testi sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır. Bu sonuçlara göre öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların %50’si öğretmenlerinin bulunduğu eylemi resmetmedikleri, %33,3’ü öğretmenlerini ayakta dururken resmettikleri görülmüştür. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıfından bir çocuk çizimlerinde öğretmenini dinlenirken çizmiş, diğer grupta böyle bir çizime rastlanmamıştır. Öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların %63,3’ü öğretmenlerini ayakta dururken resmetmişlerdir. İstatistiksel olarak da fark anlamlıdır ( $p<0,05$ ). Öğretmenlerin çocuklarla bireysel ilgilenebilmesi için sürekli hareket halinde olması, çocukların öğretmenlerini genellikle ayakta dururken resmetmelerinin sebebi olabilir. Öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların resimlerinde öğretmenlerini tahtaya yazı yazarken çizmiş olma mevcutken, öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin çocuklarının resimlerinde böyle bir çizime rastlanmamıştır. Bu durum öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin geleneksel yöntemleri daha çok kullandığının göstergesi olabilir.

Tablo 12

*Çocukların Resimlerindeki Öğretmenin Elindeki Nesnenin Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları*

| Elinde bulunan nesne | Öz yeterlik |      |       |      | $\chi^2$           | df | p    |
|----------------------|-------------|------|-------|------|--------------------|----|------|
|                      | Yüksek      |      | Düşük |      |                    |    |      |
|                      | f           | %    | f     | %    |                    |    |      |
| Resmedilmemiş        | 11          | 91,7 | 22    | 73,3 |                    |    |      |
| Çiçek                | -           | -    | 3     | 10,0 |                    |    |      |
| Kalem                | -           | -    | 1     | 3,3  | 2,392 <sup>a</sup> | 4  | ,664 |
| Öğrenci eli          | -           | -    | 1     | 3,3  |                    |    |      |
| Diğer                | 1           | 8,3  | 3     | 10,0 |                    |    |      |
| TOTAL                | 12,0        | 28,6 | 30,0  | 71,4 |                    |    |      |

Çocukların resimlerindeki öğretmenin elindeki nesnenin öğretmen öz yeterlik ölçeği toplam puanlarına göre ki-kare testi sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların %93,3’ü, öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların ise %73,3’ü öğretmenlerinin elinde herhangi bir nesne resmetmemişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin geleneksel eğitim modelinin daha dışında olduğu söylenebilir. Okul öncesi öğretmenleri diğer branş öğretmenlerine göre gün içerisinde elinde birçok nesne bulundurabilir. Bu da çocukların öğretmenlerinin elinde bir şey resmetmemelerinin sebebi olarak gösterilebilir. Aykaç (2012) ilköğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin çizimlerinde, öğretmenlerinin elinde genellikle tebeşir, sopa gibi nesnelerin olduğunu bulmuştur.



Tablo 13

*Çocukların Resimlerindeki Öğretmen Etrafındaki Nesnenin Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları*

| Öz yeterlik          |        |      |       |      |                     |    |      |
|----------------------|--------|------|-------|------|---------------------|----|------|
| Etrafındaki nesneler | Yüksek |      | Düşük |      | $\chi^2$            | df | p    |
|                      | f      | %    | f     | %    |                     |    |      |
| Resmedilmemiş        | 8      | 66,7 | 1     | 3,3  | 21,535 <sup>a</sup> | 8  | ,006 |
| Bayrak               | -      | -    | 3     | 10,0 |                     |    |      |
| Okul                 | -      | -    | 2     | 6,7  |                     |    |      |
| Kalp                 | -      | -    | 2     | 6,7  |                     |    |      |
| Ağaç                 | 1      | 8,3  | 7     | 23,3 |                     |    |      |
| Çiçek                | 1      | 8,3  | 6     | 20,0 |                     |    |      |
| Tahta                | -      | -    | 1     | 3,3  |                     |    |      |
| Bulut                | -      | -    | 1     | 3,3  |                     |    |      |
| Diğer                | 2      | 16,7 | 7     | 23,3 |                     |    |      |
| TOTAL                | 12,0   | 28,6 | 30,0  | 71,4 |                     |    |      |

Çocukların resimlerindeki öğretmen etrafındaki nesnenin öğretmen öz yeterlik ölçeği toplam puanlarına göre ki-kare testi sonuçları Tablo 13’de yer almaktadır. Bu sonuçlara göre öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların %66,7’si öğretmenlerinin etrafında herhangi bir nesne resmetmedikleri görülmüştür. %16,7’si ise farklı nesneler resmetmişlerdir. Öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların ise %23,3’ü ağaç, %23,3’ü farklı nesneler resmetmişlerdir. İstatistiksel olarak da fark anlamlıdır ( $p<0,05$ ). Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların çizimlerinde bayrak, okul, kalp, tahta, bulut çizimlerine rastlanmazken, ağaç ve çiçek çizimlerine rastlanmıştır. Bu çizimler, çocukların öğretmenleriyle olumlu ilişkiler içerisinde olduklarını düşündürmektedir. Çocuk resimlerinde ağaç, çiçek, bulut, dağ, kuş ve ev çizimleri mutluluk temalarında var olan figürlerdir (Paktuna Keskin, 2012, s. 68).

Tablo 14

*Çocukların Resimlerindeki Öğretmen Oturma Düzeninin Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları*

| Oturma düzeni | Öz yeterlik |      |       |      |
|---------------|-------------|------|-------|------|
|               | Yüksek      |      | Düşük |      |
|               | f           | %    | f     | %    |
| Resmedilmemiş | 12          | 100  | 30    | 100  |
| TOTAL         | 12          | 28,6 | 30    | 71,4 |

Tablo 14’deki verilere göre her iki gruptaki çocukların da oturma düzenini resmetmedikleri görülmektedir. Okul öncesi eğitimde tek bir oturma düzeninin olmayışı ve geleneksel oturma düzeni kullanılmaması resimlerde oturma düzeninin resmedilmeme sebebi olabilir.

Tablo 15

*Çocukların Resimlerindeki Sınıfta Bulunan Nesnelerin Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarına Göre Ki-Kare Testi Sonuçları*

| Öz yeterlik                      |        |      |       |      |                    |    |      |
|----------------------------------|--------|------|-------|------|--------------------|----|------|
| Sınıfta bulunan obje ve nesneler | Yüksek |      | Düşük |      | $\chi^2$           | df | p    |
|                                  | f      | %    | f     | %    |                    |    |      |
| Resmedilmemiş                    | -      | -    | 26    | 86,7 | 1,768 <sup>a</sup> | 3  | ,622 |
| Tahta                            | 12     | 100  | 1     | 3,3  |                    |    |      |
| Bayrak                           | -      | -    | 1     | 3,3  |                    |    |      |
| Diğer                            | -      | -    | 2     | 6,7  |                    |    |      |
| TOTAL                            | 12,0   | 28,6 | 30,0  | 42,0 |                    |    |      |

Çocukların resimlerindeki sınıfta bulunan nesnelerin öğretmen öz yeterlik ölçeği toplam puanlarına göre ki-kare testi sonuçları Tablo 15’de yer almaktadır. Bu sonuçlara göre öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların %100’ünün resimlerinde tahta çizimi olduğu görülmüştür. Tahtanın çizimlerde rastlanmasının sebebi geleneksel yöntemlerin sık kullanılıyor olmasından kaynaklanabilir. Öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların %86,7’sinde obje ve nesne çizimine rastlanmamıştır.

Çocukların resimlerindeki öğretmenlerini algı biçimlerinin ortam özelliklerine göre incelendiğinde, çocukların sınıf dışı mekân özelliklerinin çizimlerine yansıdığı görülmektedir. Civelek, Özyılmaz Akamca (2017) yapmış oldukları çalışmada çocuklar, bahçede yapılan etkinliklerin birçoğunu sınıf ortamında yapamadıklarını ve bahçede yapılan

etkinliklerden daha çok hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalarda ise okulların fiziksel koşullarının yetersiz olduğu, özellikle okulların çoğunda açık hava oyun alanlarının büyüklüğünün yetersiz olduğu görülmüştür (Alat, Akgümüş, Çavali, 2012; Ata, 2016; Başbay, 2012; Burçak, 2018; Çelik, 2012; Kaçan, Halmatov & Kartaltepe, 2017).

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuçlar

Okul öncesi dönem çocuklarının resimlerindeki öğretmen algılarının öğretmen öz yeterliklerine göre incelenmesi amacıyla Erzurum ili Yakutiye, Palandöken ve Aziziye ilçelerinde yapılan araştırmanın çalışma grubunu, anaokulları ve anasınıflarında görev yapan 163 okul öncesi öğretmeni ve 42 çocuk oluşturmuştur. İlk aşamada öğretmenlere Öğretmen Demografik Bilgi Formu ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Öz yeterliği en yüksek 3 ve öz yeterliği en düşük olan 3 olmak üzere toplamda 6 öğretmen belirlenmiştir. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin puanları 214, 213, 212'dir. Öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin puanları ise 153, 145 ve 144'tür.

Araştırmanın ikinci aşamasında öz yeterliği yüksek olan toplam üç öğretmenin sınıfından gönüllü 12 çocuk, öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarından ise gönüllü 30 çocuk araştırmaya alınmıştır. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların yaş ortalaması 36-48 ay, düşük olan gruptaki çocukların yaş ortalaması ise 54-66 aydır. Araştırmaya alınan öğretmenlerin büyük bir kısmı (%96,3) kadın ve %75,6'sı 35 yaş ve altındadır. %97,6'sı lisans mezunu ve %73,2'si 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. %39,0'unun sınıfında 16-20 arasında çocuk bulunmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların %54,8'inin erkek, %76,2'sinin de 48-66 aylık olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların çizdikleri resimlere göre öğretmen algıları ile ilgili sonuçlar;

- Çocukların büyük bir kısmı öğretmenini insan olarak, küçük bir kısmı ise nesne ve diğer şekillerde resmetmiştir.
- Çoğunluğu öğretmenin cinsiyetini kadın olarak resmetmiştir. Çizimlerde öğretmen cinsiyetini erkek, insan değil ve belirsiz olarak resmedenler de mevcuttur.

- Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların büyük bir çoğunluğu öğretmenlerinin fiziksel görünümlerini resmetmemiştir. Bunun yanı sıra öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların büyük çoğunluğu öğretmenlerinin fiziksel görünümünü şık giyimli olarak resmetmiştir. Her iki gruptaki çocuklardan öğretmenlerinin fiziksel görünümünü diğer şekillerde resmedenler de bulunmaktadır.
- Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların çizdikleri resimlerde metafor çizimlerine rastlanmış, öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların çizdikleri resimlerin hiçbirinde metafor çizimine rastlanmamıştır.
- Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların büyük çoğunluğu öğretmenlerini var olandan büyük resmederken, öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların büyük çoğunluğu ise öğretmenlerini gerçekçi bir biçimde çizmiştir.
- Her iki gruptaki çocuklar öğretmenlerini genellikle güler yüzlü olarak çizerken, öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların büyük çoğunluğu öğretmenlerinin fiziksel özelliklerini çizmemiş, bir kısmı da temiz ve bakımlı olarak çizmiştir.
- Her iki gruptaki çocukların, öğretmenlerini genellikle sınıf dışı mekânlarda resmettikleri, öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların büyük çoğunluğu ise yer ve mekân resmetmediği saptanmıştır.
- Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların büyük çoğunluğu öğretmenlerinin bulunduğu eylemi resmetmezken, öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların büyük çoğunluğu öğretmenlerini ayakta dururken resmetmişlerdir.
- Her iki gruptaki çocukların büyük çoğunluğu öğretmenin elinde herhangi bir nesne resmetmemiştir.
- Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların büyük çoğunluğu öğretmenlerinin etrafında herhangi bir nesne resmetmezken, öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların çizimlerinde ağaç ve farklı nesneleri çizdikleri belirlenmiştir.

## 5.2. Öneriler

Bu sonuçlar doğrultusunda olabilecek öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- Araştırma 36-66 aylık çocuklarla sınırlı olduğundan araştırma daha fazla katılımcıyla ve farklı gruplara uygulanabilir.
- Bu araştırmaya sadece devlet okulları dahil edilmiştir. İleriki araştırmalara özel okul öncesi eğitim kurumları da dahil edilerek uygulanabilir.
- Araştırma, Erzurum il merkezi ile sınırlıdır. Çalışma farklı bölgelerdeki il ve kırsal kesimlerde de uygulanarak karşılaştırma yapılabilir.
- Benzer araştırmalar özel eğitime gereksinimi olan çocuklar ve öğretmenleriyle de yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Alakuş, A. O. & Mercin, L. (Ed.). (2009). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Alat, Z. & Akgümüş, Ö. & Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 47-62.
- Altinköprü, T. (2003). *Çocuğun başarısı nasıl sağlanır?* Ankara: Hayat Yayıncılık.
- Akkoyunlu, B., & Orhan, F., & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "Bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 283-289.
- Akman, İ. (2014). *Okul öncesi dönem çocuğunun kendini ifade etmesinde resmin önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, P., & Baran, G. (2010). 60-72 aylık Çocukların okula ilişkin algılarının resim yoluyla incelenmesi. *In international conference on new trends in education and their implications*, 3, 11-13. <http://www.icone.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Arıkan, R. (2013). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Artut, K. (2009). *Sanat eğitimi*. Ankara: Anı.
- Ata, S. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekânda oyun uygulamaları ve çocukların dış mekânda oyun oynamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ay, B. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Aykaç, N. (2012). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısı. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 298-315.
- Bandura, A. (1977), Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 2, 191-215.
- Bandura, A. (1989), Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy, *Developmental Psychology*, 25 (5), 729-735
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Vilayamur S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* içinde (s. 71-81). New York: Academic.
- Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies, A.Bandura (Ed.), *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies* içinde (s. 1-45). New york: Cambridge University.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness, E. Locke (Ed.). *Principles of organizational behavior* içinde (s. 179-200). UK: Wiley
- Başbay, A. M. (2012). *Ankara ili sınırları içindeki özel ve resmi anasınıfı ve anaokulu bahçelerinin kullanım yönünden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bullock, A. & Coplan, R. J. & Bosacki, S. (2015). Exploring links between early childhood educators' psychological characteristics and classroom management self-efficacy beliefs, *Canadian Journal of Behavioural Science*, 47(2), 175-183.
- Burçak, F. (2018). *Okul öncesi eğitim ortamlarındaki dış mekân kalitesi ile dış mekân ortamlarına ilişkin öğretmen algıları ve kullanımlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2003). The effect of affective characterizations on the size of children's drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(4), 565-583.



- Burkitt, E. & Barrett, M. & Davis, A. (2009). Effects of different emotion term on the size and colour of children's drawings, *International Journal of Art Therapy: Formerly Inscape*, 14(2), 74-84.
- Cherney, I. & Seiwert, C. S. & Dickey, T. M. & Flichtbeil, J. D. (2006). Children's drawings: A mirror to their minds, *Educational Psychology*, 26(1), 127-142.
- Civelek, P. & Özyılmaz Akamca, G. (2017). Açık alan etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine ait kazanımlarının gelişimine etkisi, *Electronic Turkish Studies*, 12(18).
- Crawford, E. & Gross, J. & Patterson, T. & Hayne, H. (2012). Does children's colour use reflect the emotional content of their drawings?, *Infant and Child Development*, 21(2), 198-215.
- Crusco, M. (2013). *Draw-a-person: Screening procedure for emotional diturbance*. Institute of Education, University of London, London.
- Czerniak, C. & Schriver, M. (1994). An examination of preservice science teachers' beliefs and behaviors as related to self-efficacy, *Journal of Science Teacher Education*, 5(3), 77-86.
- Çakmak, A. & Darıca, N. (2012). 7-11 yaş grubu kurumda ve ailesi yanında büyüyen kız ve erkek çocuklarının anne figürü çizimlerinin duygusal gelişim açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 147-160.
- Çankırılı, A. (2015). *Çocuk resimlerini dili*. İstanbul: Zafer.
- Çelik, A. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında açık alan kullanımı: Kocaeli örneği. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 43(1), 79-88.
- Çil, Ö. (2016). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, örgütsel adalet ve destek algıları, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişliklerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Dağlıoğlu, H. E., & Deniz, Ü. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının insan figürü çizimlerinin gelişimsel açıdan cinsiyete göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 16-30.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Doğan, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Ağrı ili örneği), Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Drosinos, K. J. (2006). Color selection in object drawings of young children, Doctoral Dissertation, University of Maryland, Maryland.
- Duran, U. (2017). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Gençtürk, A. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gömleksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 201-221.
- Guo, Y. & Justice, L.M. & Sawyer, B. & Topkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching And Teacher Education*, 27, 961-968.
- Guo, Y. & Piasta, B. S. & Justice, M. L. & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self efficacy, classroom quality and children's language and literacy gains, *Teaching And Teacher Education*, 5(26), 1094-1103.
- Gürkan, T. Okul öncesi eğitimde güncel konular. A. Oktay & Ö. Polat Unutkan (Ed.), *Kurumda eğitim içinde* (s. 11-85) İstanbul: Morpa.
- Güven, G. (2015) 4-5 yaş grubu çocuklarını insan resim çizimlerinin yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum değişkenlerine göre incelenmesi. *Education Sciences*, 10(3), 203-211.

- Halmatov, M. & Sarıçam, H. & Halmatov, S. (2012). Okul öncesi eğitimdeki 6 yaş çocuklarının çizdikleri çevre resimlerinin ve çevre kavramını algılayışlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Dergisi*, 2(2), 30-44.
- Kaçan, M. O., Halmatov, M., & Kartaltepe, O. (2017). Okul öncesi eğitim kurumları bahçelerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 60-70.
- Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kehnemuyi, Z. (1995). *Çocuğun görsel sanat eğitimi*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Kesicioglu, O. S., & Deniz, U. (2014). Investigation of pre-school children's perception of teacher in their drawings. *Online Submission*, 5, 606-613.
- Kesicioğlu, O. S. & Yıldırım Hacıbrahimoglu, B. & Aktaş, B. (2019). An examination of preschool aged children's perceptions of play. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 451-472.
- Keskin, S. P. (2012). *Çöp çocuk: çocuk çizgilerindeki giz*. İstanbul: Boyut Yayınları.
- Kındap, Y., & Sayıl, M. (2005). Çocuk çizimlerinde temsil ve ifade: doğrusal ve doğrusal olmayan gelişim. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 25-39.
- Kırısoğlu, O. (2005). *Sanatta eğitim görmek, öğrenmek, yaratmak*. Ankara: PegemA.
- Kıvılcım, P. (2014). *Öğretmenlerde iş doyumu, özyeterlik inancı ve yaşam doyumu ilişkisinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Koç, F. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Korkmaz, İ. (2005). Sosyal öğrenme kuramı. Binnur Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi içinde* (s.199-222). Ankara: Pegem A

- Malchiodi, C. (2013). *Çocukların resimlerini anlamak* (T. Yurtbay, Çev.). İstanbul: Nobel.
- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Vize
- Melik, G. (2014). *Öğretmenlerin özyeterlik ve performans yönetimi algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Metin, Ş. & Aral, N. (2012). Dört- yedi yaş çocuklarının resim gelişim özelliklerinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 55-69.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Öztürk, T. (2014). *Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarını algılamalarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in Motivation and Achievement*, 10(149), 1-49. Retrieved from <https://www.dynaread.com/current-directions-in-self-efficacy-research>
- Pajares, F. & Schunk D. (2001). Self-beliefs and school success: self- efficacy, self concept and school achievement. R. Riding & S. Rayner (Ed.) *International perspectives on individual differences* içinde (pp. 239–266). London: Ablex.
- Pajares, F. (2002), *Overview of social cognitive theory and self-efficacy*. Emory University. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html> sayfasından erişilmiştir.
- Palmer, D. (2006). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students. *Research In Science Education*, 36, 337-353.
- Maehr, M. & Pintrich P. R. (Eds.). (1997). *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, CT: JAI.
- Sahranç, Ü. (2007), *Stres kontrolü, genel özyeterlik, durumluk kaygı ve yaşam doyumuyla ilişkili bir akış modeli*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- San, İ. (1977). *Sanatsal yaratma ve çocukta yaratıcılık*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Sarar, M. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitime yönelik algı ve bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Say, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik inanışları*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve eğitim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi.
- Sharma, R. & Sharma, M. (2007). Renklerle terapi güneş ışınlarının mucizesi (T. Ökten, Çev.). İstanbul: Nokta.
- Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner, *Educational Research*, 44(1), 29-42.
- Striker, S. (2005). *Çocuklarda sanat eğitimi* (A. Akın, Çev.). İstanbul: Epsilon.
- Şenel, E. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinde özyeterlilik algısının tükenmişlik düzeyinin yordama gücü (Denizli İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şenol, F. B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlilik inançlarının karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Şimşek İşliyen, F., & İşliyen, M. (2015). Çocukların medya algısının resimler üzerinden analizi. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 5(10), 271-287.
- Tschannen Moran, M. & Hoy, A. & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 2002-248.
- Tschannen Moran, M. & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

- Tschannen Moran, M. & Hoy, A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *In annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Ünal Keskin, G. & Orgun, F. (2006). Öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri ile başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Anatolian Journal of Pyschiatry*, 7, 92-99.
- Woolfolk, A. & Rosoff, B. & Hoy, W. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students, *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- Yavuzer, H. (2016). *Resimleriyle çocuk*. Ankara: Remzi
- Yurtal, F., & Artut, K. (2008). Çocukların şiddeti algılama biçimlerinin çizdikleri resimlerine yansımaları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(3), 149-155.
- Yıldız Çiçekler, C. & Öner Koruklu, N. (2008). 4-6 yaş arasındaki çocukların serbest resim çalışmalarındaki resim özellikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(28), 551-563.
- Yolcu, E. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Yukay Yüksel, M. & Canel, N. & Mutlu, N. & Yılmaz, S. & Çap, E. (2015). Okul öncesi çağıdaki çocukların iyi ve kötü kavram algılarının resim analizi yöntemiyle incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 271-303.
- Zadeh, Z. F. & Malik, S. M. (2009) Expression of aggressive tendencies in the drawings of children and youth who survived the northern pakistan earthquake. *Europe's Journal of Psychology*, 5(2), 64-81.
- Zeldin, A. L. & Britner, S. L., & Pajares, F. (2008). A comparative study of the selfefficacy beliefs of successful men and women in mathematics, science, and technology careers. *Journal of Reaserch in Science Teaching*, 45(9), 1036-1058.

## **EKLER**

## EK 1. Araştırma İzni



T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235-605.01-E.19012108  
Konu : Araştırma İzni

10/11/2017

### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Erzincaan Üniversitesi'nin 30/10/2017 tarihli ve E-49254 sayılı yazısı,  
b) Gazi Üniversitesi'nin 12/010/2017 tarihli ve E-38476 sayılı yazısı,  
c) Atatürk Üniversitesi'nin 07/11/2017 tarihli ve 1700309737 sayılı yazısı.

İlgi (a,b,c) yazılar gereği, Gazi Üniversitesi Araştırmacılarından Temel Eğitimi Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Refika Gülmay DAŞDEMİR'in Prof.Dr. Ümit DENİZ danışmanlığında, "Okul Öncesi Çocuklarının Öğretmen Algıları ile Öğretmen Özyeterlik Algılarının İncelenmesi" konulu tez çalışması, Erzincaan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitim Bilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi tezli yüksek lisans (167601011 numaralı) öğrencisi Faruk AKSAKALLI'nın, "4. Sınıf Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının ve Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Dijital Öğretmenlik Algıları" konulu tez çalışması, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Programı öğrencisi Pelin YILDIRIM'ın ise, "Fen Bilimleri dersinde Fen, Teknoloji Matematik ve Mühendislik (STEM) entegrasyonuna dayalı etkinliklerin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri" konulu araştırma çalışmaları için ekli listelerdeki ilimimize bağlı okullarda yapma talebinde bulunmuşlardır. Yapılan anket çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE birimi)'ne gönderilmesi gerekmektedir.

İlgi yazı ve ekleri, Bakanlığımızın 12/09/2017 tarihli ve 13610717 (2017/25) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup, "Araştırmaların, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde", komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak, ekte isimleri belirtilen okullarda yapılması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Satın KIR  
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR  
10/11/2017  
Muharrem ELİGÜL  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazı (3 Adet dosya)

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiyazı ERZURUM  
Elektronik Ad: <http://erzurum.meb.gov.tr>  
e-posta: [argu25@meb.gov.tr](mailto:argu25@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için AR-GE Birimi-179  
Tel: (0 442) 234 4830  
Faks: (0 442) 235 1032

Dr. evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 2853-dc96-30a9-b424-3939 kodu ile teyit edilebilir.



## EK 2. Demografik Bilgi Formu

### ÖĞRETMEN DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Sayın meslektaşım;

“Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öğretmen Algıları ile Öğretmen Özyeterlik Algılarının İncelenmesi” isimli bir yüksek lisans tez çalışması yapmaktayım. Bu çalışma kapsamında geliştirdiğim “Demografik Bilgi Formu” nda yer alan bilgilere ihtiyaç duymaktayım. Bu bilgiler çalışma amaçlı kullanılacak olup başka hiç kimseyle paylaşılmayacaktır.

Kendinizle ilgili aşağıdaki soruları cevaplayarak formu teslim etmeniz beni çok mutlu edecektir. Değerli katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Okul Öncesi Öğretmeni

R. Gülmay DAŞDEMİR

e- posta: r.g.dasdemir@gmail.com

Tel: 0 (533) 2554454

1. Cinsiyetiniz
  1. Kadın
  2. Erkek
2. Kaç yaşındasınız?
  1. 25 ve daha az
  2. 26-35 yaş
  3. 36-45 yaş
  4. 46-55 yaş
  5. 56 ve +
3. Mesleki kıdeminiz
  1. 1-5 yıl
  2. 6-10 yıl
  3. 11-15 yıl
  4. 16-20 yıl
  5. 21-25 yıl
  6. 26 ve +

4. Öğrenim durumunuz
  1. Ön Lisans
  2. Lisans
  3. Yüksek Lisans
  4. Doktora
5. Eğitim türünüz
  1. Örgün eğitim
  2. Açık öğretim
6. Mezun olduğunuz lise türü
  1. Anadolu öğretmen lisesi
  2. Anadolu lisesi
  3. Süper lise
  4. Düz lise
  5. Kız meslek ve teknik lisesi
  6. Diğer
7. Sınıfınızda bulunan çocuk sayısı
  1. 10 ve daha az
  2. 11- 15
  3. 16-20
  4. 20- 25
  5. 26 ve +



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...*