



**Uluslararası Okul Öncesi
Eğitimi Kongresi**

Cumhuriyetin 100. Yılında
Okul Öncesi Eğitim

26-28 Ekim 2023

*Prof. Dr.
Ayla Oktay'ın anısına*

8. ULUSLARARASI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KONGRESİ TAM METİN KİTAPÇIĞI FULL TEXT BOOK

ISBN 978-625-6739-86-4



9 786256 739864



Zübeyde Hn. Mah. Söğüt Sokak No: 7
İskitler - Altındağ • ANKARA
T: 0312 433 08 93 (pbx) • F: 0312 433 07 92
www.egitenkitap.com • egitenkitap@gmail.com


eğiten kitap
www.egitenkitap.com



Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi

26 - 28 Ekim 2023

TAM METİN KİTABI

FULL TEXT BOOK

Ankara, 2024



eğiten kitap

8.ULUSLARARASI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KONGRESİ

26-28 EKİM 2023

TAM METİN KİTAPÇIĞI - FULL TEXT BOOK

Editörler:

Doç. Dr. Elif YILMAZ - Dr. Öğr. Üyesi Alper Yusuf KÖROĞLU

ISBN

978-625-6739-86-4

© Copyright 2024, Eğiten Kitap Yayıncılık Org. Tic. Ltd. Şti.

Bu kitabın basım, yayın, satış hakları Eğiten Kitap Yayın Organizasyon Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri fotokopi yoluyla, mekanik, elektronik, manyetik ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

Kitabın içeriğinden ve görsellerinden bölüm yazarları sorumludur.

Genel Yayın Koordinatörü,	Özgür DOĞAN
Genel Yayın Yönetmeni,	Aydın TEKİN
Grafik Tasarım,	Eğiten Kitap Dizgi Birimi
Baskı,	Eğiten Matbaacılık
Ankara,	2024
Yayınevi Sertifika No,	47083
Matbaa Sertifika No,	47083

Eğiten Kitap

Zübeyde Hn. Mah. Süzgün Sokak No: 7 İskitler- Altındağ • Ankara

T: 0312 433 08 93 (pbx) • F: 0312 433 07 92

www.egitenkitap.com • egitenkitap@gmail.com



Cumhuriyetin 100. Yılında
Okul Öncesi Eğitim
Prof. Dr. Ayla Oktay'ın anısına

DESTEKLEYEN KURULUŞLAR



American **LIFE**



POLİNOM
EĞİTİM KURUMLARI



Nazif KARA
Köfte & Kokoreç
"Lezzet Kralı"



TÜBİTAK

8. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi

26-28 Ekim 2023

Tam Metin Kitapçığı

Full Text Book

Kongre Onursal Başkanı

Prof. Dr. Mehmet GAVGALI, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Rektörü

Kongre Başkanı

Prof. Dr. Münir OKTAY, Eğitim Fakültesi Dekanı

Düzenleme Kurulu Başkanı

Assoc. Prof. Dr. Elif YILMAZ

Düzenleme Kurulu Üyeleri

Assoc. Prof. Dr. Zeynep TEMİZ (KARAMANOĞLU MEHMETBEY UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Aylin YAZICIOĞLU (KARAMANOĞLU MEHMETBEY UNIVERSITY)
Dr. Feyza ÖZKAN YILDIZ (KARAMANOĞLU MEHMETBEY UNIVERSITY)
Dr. Turan GÜLÇİÇEK (KARAMANOĞLU MEHMETBEY UNIVERSITY)
Dr. Gizem TABARU ÖRNEK (KARAMANOĞLU MEHMETBEY UNIVERSITY)
Dr. Hüseyin KOÇ (KARAMANOĞLU MEHMETBEY UNIVERSITY)
Dr. Alper Yusuf KÖROĞLU (KARAMANOĞLU MEHMETBEY UNIVERSITY)
Dr. Özlem YILMAZ DEMİREL (KARAMANOĞLU MEHMETBEY UNIVERSITY)
Dr. Zülal UĞUR ARSLAN (KARAMANOĞLU MEHMETBEY UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Gülçin GÜVEN (MARMARA UNIVERSITY)
Dr. Şenil Ünlü ÇETİN (KIRIKKALE UNIVERSITY)
Dr. Ozan KORKMAZ (KARAMANOĞLU MEHMETBEY UNIVERSITY)
Res. Assist. Sevcan MERCAN ERDOĞAN (KARAMANOĞLU MEHMETBEY UNIVERSITY)
Researcher Taha GEMİCİ (KARAMANOĞLU MEHMETBEY UNIVERSITY)

Kongre Sekreteryası

Dr. Feyza ÖZKAN YILDIZ
Dr. Turan GÜLÇİÇEK
Res. Assist. Sevcan MERCAN
Researcher Taha GEMİCİ

Bilim Kurulu

Prof. Dr. Abdülkadir KABADAYI (NECMETTİN ERBAKAN UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Adalet KANDIR (GAZİ UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK (KARABÜK UNİVERSİTİ)
 Prof. Dr. Asiye İVRENDİ (PAMUKKALE UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ (ÇUKUROVA UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Ayşe Güler KÜÇÜKTURAN (BAŞKENT UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Belma TUĞRUL (İSTANBUL AYDIN UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Berrin AKMAN (HACETTEPE UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Burcu ÖZDEMİR BECEREN (ÇANAKKALE ON SEKİZ MART UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Carina SOLEDAD GONZÁLEZ (UNIVERSITY OF LA LAGUNA)
 Prof. Dr. Çağla GÜR (ULUSLARARASI KIBRIS UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Dilek ACER ÇAKAR (ANKARA UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Durmuş ASLAN (ÇUKUROVA UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR (ÇANAKKALE ON SEKİZ MART UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Ebru ERSAY (GAZİ UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Ebru Hasibe TANJU ASLIŞEN (ANKARA HACI BAYRAM VELİ UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ (KOCAELİ UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Elif Yeşim ÜSTÜN (İSTANBUL AYDIN UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Emel ARSLAN (NECMETTİN ERBAKAN UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Esra DERELİ (ESKİŞEHİR OSMANGAZİ UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU (GAZİ UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Fatma AĞGÜL YALÇIN (AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU (GAZİ UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Fatma Çağlayan DİNÇER (HASAN KALYONCU UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR (MEHMET AKİF ERSOY UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN (GAZİ UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Feyza TANTEKİN ERDEN (ORTA DOĞU TEKNİK UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Filiz ERBAY (İSTANBUL AYDIN UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Fulya TEMEL (GAZİ UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Gökhan DUMAN (GAZİ UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Güliden UYANIK (MARMARA UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL (BURSA ULUDAĞ UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Hatice BEKİR (GAZİ UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Havise ÇAKMAK GÜLEÇ (ÇANAKKALE 18 MART UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN (SİNOP UNIVERSITY)
 Prof. Dr. İlkey ULUTAŞ (GAZİ UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Kezban TEPELİ (SELÇUK UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Mesude ATAY (BAŞKENT UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Münevver CAN YAŞAR (ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Neslihan AVCI (GAZİ UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Nesrin IŞIKOĞLU (PAMUKKALE UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Nilgün SARP (FINAL INTERNATIONAL UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Nilüfer DARICA (HASAN KALYONCU UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU (GİRESUN UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Ozana URAL (MARMARA UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Özcan DOĞAN (HACETTEPE UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR (BURDUR MEHMET AKİF ERSOY UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Ramazan ARI (KONYA FOOD AND AGRICULTURE UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Refika OLGAN (ORTA DOĞU TEKNİK UNIVERSITY)
 Prof. Dr. Rengin ZEMBAT (MALTEPE UNIVERSITY)

Prof. Dr. Sema SOYDAN (NECMETTİN ERBAKAN UNIVERSITY)
Prof. Dr. Serap ERDOĞAN (ANADOLU UNIVERSITY)
Prof. Dr. Serdal SEVEN (İSTANBUL CERRAHPAŞA UNIVERSITY)
Prof. Dr. Sibel Çiğdem GÜNEYSU (BAŞKENT UNIVERSITY)
Prof. Dr. Suat KOL (SAKARYA UNIVERSITY)
Prof. Dr. Şükran KILIÇ (AKSARAY UNIVERSITY)
Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ (HACETTEPE UNIVERSITY)
Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN (GAZİ UNIVERSITY)
Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS (HASAN KALYONCU UNIVERSITY)
Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU (TRAKYA UNIVERSITY)
Prof. Dr. Zeliha YAZICI (AKDENİZ UNIVERSITY)
Prof. Dr. Zeynep KURTULMUŞ (GAZİ UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Abdulhamit KARADEMİR (MUŞ ALPARSLAN UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Ahmet Sami KONCA (ERCİYES UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Ali İbrahim CAN GÖZÜM (KAFKAS UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR (PAMUKKALE UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Ayhan BABAROĞLU (HİTİT UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Aysel ÇOBAN (HACETTEPE UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Aysel TÜFEKÇİ (GAZİ UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Aysun GÜROL (İSTANBUL OKAN UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR (AYDIN ADNAN MENDERES UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Azize UMMANEL (EUROPEAN UNIVERSITY OF LEFKE)
Assoc. Prof. Dr. Banu USLU (ALAADDİN KEYKUBAT UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Bengü TÜRKOĞLU (NECMETTİN ERBAKAN UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Burcu GEZER ŞEN (İNÖNÜ UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Canan YILDIZ ÇİÇEKLER (NECMETTİN ERBAKAN UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Devlet ALAKOÇ (SELÇUK UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Dilan BAYINDIR (BALIKESİR UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Eda YAZGIN (EASTERN MEDITERRANEAN UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Ege AKGÜN (ANKARA UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Elif KARSLI ÇALAMAK (ORTA DOĞU TEKNİK UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Elif ÖZTÜRK (GİRESUN UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Emel TOK (PAMUKKALE UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Emine YILMAZ BOLAT (MERSİN UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Ersoy ERDEMİR (BOĞAZİÇİ UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Ezgi AKŞİN YAVUZ (TRAKYA UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Fatma Elif KILINÇ (ANKARA YILDIRIM BEYAZIT UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Fatma Nilgün CEVHER KALBURAN (PAMUKKALE UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Ferda BEDEL (ÇANAKKALE ON SEKİZ MART UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Filiz ELMALI (FIRAT UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Gökhan KAYILI (SELÇUK UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Gönül ŞENER (MUNZUR UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Gözde İNAL (AYDIN ADNAN MENDERES UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Gülhan GÜVEN (GAZİ UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Güneş SALI (YOZGAT BOZOK UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Hamdamova Mahzuna TURSUNOVNA (TASHKENT STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Hasibe Özlen DEMİRCAN (ORTA DOĞU TEKNİK UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. İkbāl Tuba ŞAHİN SAK (VAN YÜZÜNCÜ YIL UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. İsa KAYA (FATİH SULTAN MEHMET VAKIF UNIVERSITY)
Assoc. Prof. Dr. Kazım BİBER (BALIKESİR UNIVERSITY)

Assoc. Prof. Dr. Kevser KOÇ (İSTANBUL MEDENİYET UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Kevser TOZDUMAN YARALI (AYDIN ADNAN MENDERES UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Maide ORÇAN KAÇAN (MUĞLA SITKI KOÇMAN UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Mehmet KANAK (SİVAS CUMHURİYET UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Mehmet Nur TUĞLUK (YILDIZ TEKNİK UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Mehmet SAĞLAM (İNÖNÜ UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Menekşe BOZ (HACETTEPE UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Meral TANER DERMAN (BURSA ULUDAĞ UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Mefharet VEZİROĞLU ÇELİK (İSTANBUL MEDİPOL UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU (HACETTEPE UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Miray ÖZÖZEN DANACI (İZMİR DEMOKRASİ UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Munise DURAN (İNÖNÜ UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Mustafa UĞRAŞ (FIRAT UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Mustafa YAŞAR (ÇUKUROVA UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Nalan KURU (BURSA ULUDAĞ UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Nazan KAYTEZ (ÇANKIRI KARATEKİN UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Neslihan ÜLTAY (GİRESUN UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Nilay DEROBALI (EGE UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Nur AKCANCA (ÇANAKKALE ON SEKİZ MART UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Nuran TUNCER (TOKAT GAZİOSMANPAŞA UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Oya RAMAZAN (MARMARA UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Özden KUŞÇU (SELÇUK UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Özge Metin ASLAN (ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Özgül POLAT (MARMARA UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Özkan ÖZGÜN (ÇUKUROVA UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Özlem YURT TARAKCI (İSTANBUL MEDENİYET UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Pınar AKSOY (TOKAT GAZİOSMANPAŞA UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN (BURSA ULUDAĞ UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Ramazan SAK (VAN YÜZÜNCÜ YIL UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Réka Kissné ZSÁMBOKI (UNIVERSITY OF SOPRON)
 Assoc. Prof. Dr. Sadiye KELEŞ (ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Seda ATA (MUĞLA SITKI KOÇMAN UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Selda ARAS (HACETTEPE UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Sema ÖNGÖREN (NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Serdar ARCAGÖK (ÇANAKKALE ON SEKİZ MART UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Serpil PEKDOĞAN (İNÖNÜ UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Servet KARDEŞ (VAN YÜZÜNCÜ YIL UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Sevcan YAĞAN (İSTANBUL KÜLTÜR UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Sibel YOLERİ (İZMİR DEMOKRASİ UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Sinan KOÇYİĞİT (ATATÜRK UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Sonnur İŞİTAN (BALIKESİR UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Sühendan ER (TED UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Şenay Bulut PEDÜK (TRAKYA UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Şermin METİN (HASAN KALYONCU UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Şule ERDEN ÖZCAN (ÇUKUROVA UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Vedat BAYRAKTAR (GAZİ UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Vida GERGÖ (UNIVERSITY OF SOPRON)
 Assoc. Prof. Dr. Yasemin ÖZDEM YILMAZ (MUĞLA SITKI KOÇMAN UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Yaşar BARUT (ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Zeynep DERE (EGE UNIVERSITY)
 Assoc. Prof. Dr. Zülfiye Gül ERCAN (TRAKYA UNIVERSITY)

Dr. Ali Yiğit KUTLUCA (İSTANBUL AYDIN UNIVERSITY)
Dr. Aslı YILDIRIM (ANADOLU UNIVERSITY)
Dr. Ayşenur GÜNDÜZ (ERCİYES UNIVERSITY)
Dr. Belgin PARLAKYILDIZ (ULUSLARARASI KIBRIS UNIVERSITY)
Dr. Belkıs TEKMEK (BAŞKENT UNIVERSITY)
Dr. Buket ŞEN (MUNZUR UNIVERSITY)
Dr. Burcu ÇABUK (ANKARA UNIVERSITY)
Dr. Burcu GÜNGÖR (İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM UNIVERSITY)
Dr. Çağla ÖNEREN ŞENDİL (TED UNIVERSITY)
Dr. Dervişe AMCA TOKLU (YAKIN DOĞU UNIVERSITY)
Dr. Dila Nur YAZICI (HACETTEPE UNIVERSITY)
Dr. Dilek EROL (UŞAK UNIVERSITY)
Dr. Duygu YALMAN (FATİH SULTAN MEHMET UNIVERSITY)
Dr. Ela Sümeyye SEÇİM (AMASYA UNIVERSITY)
Dr. Emine AYYILDIZ (İSTANBUL MEDENİYET UNIVERSITY)
Dr. Esra AKGÜL (HASAN KALYONCU UNIVERSITY)
Dr. Fatma Ülkü YILDIZ (SELÇUK UNIVERSITY)
Dr. Fatma YAŞAR EKİCİ (İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM UNIVERSITY)
Dr. Filiz AYDEMİR (ADIYAMAN UNIVERSITY)
Dr. Fulya EZMECİ (ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM UNIVERSITY)
Dr. Gizem ÖZER (ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT UNIVERSITY)
Dr. Gonca ULUDAĞ (GİRESUN UNIVERSITY)
Dr. Gülay TEMİZ (SELÇUK UNIVERSITY)
Dr. Gülsüm HOŞ (MUNZUR UNIVERSITY)
Dr. Handan DOĞAN (MALTEPE UNIVERSITY)
Dr. Hande ARSLAN ÇİFTÇİ (İSTANBUL MEDENİYET UNIVERSITY)
Dr. Hasan DİLEK (KIRŞEHİR AHİ EVRAN UNIVERSITY)
Dr. Hatice DAĞLI (KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY)
Dr. H. Merve İMİR (ANKARA YILDIRIM BEYAZIT UNIVERSITY)
Dr. Hilal YILMAZ (ARTVİN ÇORUH UNIVERSITY)
Dr. Işık KAMARAJ (MARMARA UNIVERSITY)
Dr. Işık SABIRLI ÖZTUŞ (İSTANBUL MEDİPOL UNIVERSITY)
Dr. Işıl TAŞ (BİRÜNİ UNIVERSITY)
Dr. İrem GÜRGÜH OĞUL (İZMİR DEMOKRASİ UNIVERSITY)
Dr. K. Büşra KAYNAK EKİCİ (ANKARA YILDIRIM BEYAZIT UNIVERSITY)
Dr. Kübra KANAT (BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY)
Dr. Mehmet Akif İNCİ (MUŞ ALPARSLAN UNIVERSITY)
Dr. Mehmet MART (NECMETTİN ERBAKAN UNIVERSITY)
Dr. Meltem DURAN (GİRESUN UNIVERSITY)
Dr. Mine AKKAYNAK (İSTANBUL AYDIN UNIVERSITY)
Dr. Murat BARTAN (DUMLUPINAR UNIVERSITY)
Dr. Münire AYDİLEK (NECMETTİN ERBAKAN UNIVERSITY)
Dr. Necla TUZCUOĞLU (MARMARA UNIVERSITY)
Dr. Nihal AKALIN (NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR UNIVERSITY)
Dr. Nihan FEYMAN GÖK (ÇANKIRI KARATEKİN UNIVERSITY)
Dr. Nisa BAŞAR BAYDİLEK (AYDIN ADNAN MENDERES UNIVERSITY)
Dr. Nurbanu PARPUCU (ANADOLU UNIVERSITY)
Dr. Özgür BATUR (GİRNE AMERICAN UNIVERSITY)
Dr. Özlem ÇELİK (İSTANBUL OKAN UNIVERSITY)
Dr. Özlem DÖNMEZ (TRAKYA UNIVERSITY)
Dr. Özlem Melek ERBİL KAYA (ANADOLU UNIVERSITY)

Dr. Perihan Tuğba ŞEKER (UŞAK UNIVERSITY)
Dr. Samet ATA (AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN UNIVERSITY)
Dr. Seçil YILDIZ (NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ)
Dr. Seda KARAÇELİK (MUĞLA SITKI KOÇMAN UNIVERSITY)
Dr. Seda ŞAHİN (İNÖNÜ UNIVERSITY)
Dr. Serhat GÜNDOĞDU (NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ UNIVERSITY)
Dr. Seval ÖRDEK İNCEOĞLU (HARRAN UNIVERSITY)
Dr. Sevim KARAOĞLU (AGRI IBRAHİM CECEN UNIVERSITY)
Dr. Turan ÇAKIR (SAKARYA UNIVERSITY)
Dr. Ümran ALAN (ANADOLU UNIVERSITY)
Dr. Vahide Yiğit GENÇTEN (ADİYAMAN UNIVERSITY)
Dr. Vakkas YALÇIN (KİLİS 7 ARALIK UNIVERSITY)
Dr. Yakup YILDIRIM (AKDENİZ UNIVERSITY)
Dr. Zeynep KILIÇ (MALTEPE UNIVERSITY)
Dr. Zeynep Seda ÇAVUŞ (DÜZCE UNIVERSITY)

CONTENTS – İÇİNDEKİLER

KAPSAYICI EĞİTİM KAVRAMININ TARİHÇESİ	13
GÖÇ VE YERİNDEN EDİLME BAĞLAMINDA KAPSAYICI EĞİTİM.....	23
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİN OKULA UYUMLARINI YORDAYICILIĞI.....	33
OKUL ÖNCESİ EBEVEYNLERİN ÇEVRE FARKINDALIK UYGULAMALARI.....	52
DETERMINANTS OF PRESCHOOL PRE-SERVICE TEACHERS BEHAVIORS TOWARDS NATURAL ENVIRONMENTAL PROBLEMS	62
ERKEN ÇOCUKLUK DEĞERLER EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI TEMELLİ DĞERLER EĞİTİMİ PROGRAMININ 5-6 YAŞ ÇOCUKLARIN DEĞER KAZANIMLARINA ETKİSİ	81
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DİJİTAL/MEDYA ARAÇLARI KULLANIM DÜZEYLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ.....	93
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İNOVATİF DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	122
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN ÇALIŞAN EBEVEYNLERİNDEN GÖRDÜKLERİ FİZİKSEL VE DUYGUSAL İSTİSMARIN İNCELENMESİ.....	133
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BAKIŞ AÇISI İLE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM	140
YARATICI ÇOCUK ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ'NİN GEÇERLİK-GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI VE 48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN YARATICI ÖZELLİKLERİ İLE LİDERLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ ¹	150
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE ÇOCUKLARIN MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ	190
ANNELERİN 4-6 YAŞ ÇOCUKLARININ RİSKLİ OYUNLARINA İZİN VERMELERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER	207
ORMAN YANGINLARI FARKINDALIĞINA İLİŞKİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ	218
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE ÖĞRETMENLİK ÖZ-YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ	230
4-6 YAŞ ÇOCUKLARININ İLETİŞİM BECERİLERİNİN İNCELENMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA	248
MONTESORİ YÖNTEMİNE İLİŞKİN ALGILARIN METAFOR ANALİZ YOLUYLA İNCELENMESİ.	262
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARDA SALDIRGANLIK YÖNELİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	282
OBEZİTEYE İLİŞKİN RİSKLİ AİLE UYGULAMALARI İLE EBEVEYNLERİN ÇOCUK BESLENMESİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	293

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE AİLELERİN GÖZÜNDEN OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI	303
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ERKEN ÇOCUKLUK SINIFLARINDA GERÇEKLEŞEN MATEMATİKSEL KONUŞMALARA İLİŞKİN FARKINDALIK VE UYGULAMALARININ İNCELENMESİ	316
ÇOCUKLARIN KAYGI DÜZEYLERİ ÜZERİNDE YILMAZLIĞIN ETKİSİ	328
TÜRKİYE’DE OKUL ÖNCESİ ALANINDA PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÜZERİNE YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ.....	337
OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNE YÖNELİK 2010-2023 YILLARI ARASINDA YAPILAN DENEYSEL ÇALIŞMALARIN ANALİZİ.....	358
TÜRKİYE’DE KURUM KORUMASI ALTINDAKİ ÇOCUKLARLA İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZ ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ	372
SUPPORTING SURVIVORS OF CHILD SEXUAL ABUSE: STRATEGIES FOR EDUCATORS	384
60-83 AYLIK ÇOCUKLARIN YARATICILIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ VE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ.....	397
SOSYAL MEDYADA ÇOCUKLARIN TEMSİLİ: ÇOCUK VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞÜ	410
INSTAGRAM BABALARININ PAYLAŞIM İÇERİKLERİYLE BABALIK VE ÇOCUKLUK ANLAYIŞLARININ İNCELENMESİ.....	420
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN HAZIR GÜNLÜK AKIŞ VE ETKİNLİK PLANI KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN VE KULLANIMLARININ İNCELENMESİ	435
ERKEN ÇOCUKLUKTA YARATICILIK VE YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ	444
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DENEYİMLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ.....	458

KAPSAYICI EĞİTİM KAVRAMININ TARİHÇESİ HISTORY OF THE CONCEPT OF INCLUSIVE EDUCATION

Doç. Dr. Gülçin GÜVEN

Marmara Üniversitesi, gulcinm@marmara.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-9638-025X

Eğitimde yaşanan eşitsizlik, ayrımcılık ve dışlanma eğitim sistemleri içerisinde varlığını sürekli hissettirmiş kavramlardır. Okul paydaşları ve politika yapıcılar, konu ile ilgili çeşitli çözüm önerileri getirmelerine rağmen günümüzdeki modern eğitim sistemleri için önemli bir problem olarak görülmektedir. Gelişmiş ülkeler, eğitimde eşitsizlik, ayrımcılık ve dışlanmayı ürettikleri politika ve projelerle azaltmış olsalar da tam olarak ortadan kaldırmayı başaramamışlardır. Üretilen bu politikalarından biri de şu an sıklıkla duyduğumuz ve Türk Eğitim Sistemine yeni bütünleştirilmeye çalışılan kapsayıcı eğitim politikalarıdır (Dilber, 2022).

Kapsayıcılık kavramının eğitime yansması son yıllarda yoğun biçimde tartışılır hâle gelmiştir. Eğitimde kapsayıcılık anlayışı, çocukların ve gençlerin farklı kültürel, sosyal ve öğrenme geçmişleri göz önünde bulundurularak, hepsine eşdeğer öğrenme fırsatlarının sunulması üzerine odaklanmaktadır (Şimşek, vd., 2019). Kapsayıcı eğitim kavramının engelli öğrencilerin genel eğitime dâhil edilme uygulamalarıyla ortaya çıktığı kabul edilmektedir (Terzi, 2007). Kapsayıcı eğitim, özel gereksinimli veya gereksinim durumu fark etmeksizin sosyal, kültürel, yaşamsal ve eğitimsel faaliyet ve fırsatlara toplumun diğer üyelerine göre eşit ulaşım noktasında ve bunlardan faydalanmada dezavantajlı olan tüm bireyleri içermektedir (Öztürk, vd., 2017).

Son yıllarda Türkçe literatür incelendiğinde kapsayıcılık ve kapsayıcı eğitim kavramlarının hızla yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından “*sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler*” için kapsayıcı eğitimin anlatıldığı bir kitap yayımlanmış (Öztürk ve diğ. 2017), MEB, Avrupa Birliği ve UNICEF iş birliğiyle başlığında “kapsayıcı eğitim” ifadesi yer alan projeler yürütülmüştür. 21. yüzyılda yaşanan savaşlar, büyük göçler ve devletlerin yaşadığı sosyal, siyasi ve ekonomik çalkantılar çocuk haklarını bir kez daha gündeme getirmiş, konuya duyarlı tüm ülkeler ile uluslararası kurum ve kuruluşlar, çocukların bu olumsuz durumlardan en az düzeyde etkilenmelerinin yollarını aramaktadırlar. Bu bağlamda UNESCO 2005 yılında “kapsayıcı eğitim” kavramını tanımlamıştır. UNESCO’nun tanımına göre “*kapsayıcı eğitim, tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı arttırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme sürecidir*”. Bu süreç, öğrenme çağındaki tüm çocukları içeren ortak vizyonu ve tüm çocukları eğitmenin devletlerin sorumluluğu olduğu inancıyla içerik, yaklaşım, yapı ve stratejiler konusunda yapılması önemli olan değişiklikleri kapsar. UNESCO, kapsayıcılığı “*öğrenci çeşitliliğine olumlu cevap vermenin ve bireysel farklılıkları sorun olarak değil, öğrenmeyi zenginleştirme fırsatları olarak görmenin dinamik bir yaklaşımı*” olarak değerlendirmektedir (UNESCO, 2005). İçerme ve kapsayıcı eğitim nispeten yeni kavramlar olmakla birlikte kapsayıcılık kavramı son otuz yılda Avrupa’da sosyal teoriler içerisinde ortaya çıkmış ve toplumun uç noktalarında yaşayan dezavantajlı olarak değerlendirilen bireyleri ve grupları dâhil etmeyi amaçlayan müdahaleleri nitelemek için kullanılmıştır. Kapsayıcı eğitim terimi daha sonra okullarda dışlanmış olan tüm çocukların eğitimi için tanımlanmıştır (Terzi, 2014).

Eğitimde “kapsayıcılık” yaklaşımının uzun bir geçmişi bulunmaktadır. Bu kavram, özellikle toplumun uç noktalarında yaşayan bireylerin ve grupların toplum tarafından kapsanması sürecine yönelik tartışmalarda öne çıkmaktadır (Terzi, 2014). Özel gereksinimi olan bireylerin varlığına ve yaşamına ilişkin bilgiler antik çağlara kadar uzansa da bu bireylerin eğitime

ilişkin gelişmeler daha yakın bir zamana dayanmaktadır (Yücesoy-Özkan vd., 2021). Bunun nedeni ise normal gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli bireylere yaklaşımından kaynaklanmıştır. Semavi dinler öncesindeki dönemlerde özel gereksinimli bireyler çeşitli olumsuzluklara maruz kalmışlardır. Bu dönemde toplumlar özel gereksinimi olan bireylerin, kendileri için yük olduğuna inanmışlar ve öldürmek veya ölüme terk etmek yoluyla özel gereksinimi olan bireylerden kurtulma yoluna girmişlerdir. Bu durum da özel gereksinimli bireylerin toplumdan uzaklaştırılmasına neden olmuştur. Çeşitli olumsuzluklara maruz kalan özel gereksinimli bireyler bir dönem ise yok edilmemişler ancak; gemilerde kürek çekirme, değirmen ve su dolaplarına hayvan yerine koşma, fuhuş, dilencilik gibi kötü işlerde kullandırılmış ve cüzzamlılar gibi ayrı koloniler hâlinde yaşamaya zorlanmışlardır (Özsoy vd., 1998). Semavi dinlerin ortaya çıkmasıyla birlikte özel gereksinimli bireylere ve onların eğitimlerine bakış açısında da farklılıklar oluşmaya başlamıştır. Özel gereksinimli bireyleri toplumdan uzaklaştırma düşüncesi yerini onların da insan olduğu ve insanca yaşama hakkına sahip oldukları düşüncesine bırakmaya başlamıştır (Özsoy vd., 1998). Semavi dinler döneminde, özel gereksinimli bireylerin bir günahın cezası olarak yaratıldıkları veya Tanrı'ya daha yakın oldukları şeklinde karşıt görüşler olsa da bu görüşler genel olarak dini inançlar çerçevesinde şekil almıştır (Yücesoy-Özkan vd., 2021). 8. yüzyılda özel gereksinimli bireyleri korumak ve tedavi etmek amacıyla ilk akıl hastanesi Orta Doğu'da kurulmuş olup bunu 13., 14. ve 15. yüzyıllarda Avrupa ülkelerinde kurulan akıl hastaneleri takip etmiştir (Osgood, 2005). Bu dönemlerde özel gereksinime sahip olan bireyler için açılacak olan hastane ve bakım kurumları hayırseverlerden gelen bağışlar, kiliseye yapılan bağışlar ve halktan alınan vergilerle finanse edilmiştir (Historic England, 2018). 16. yüzyılla birlikte kiliselerin uygulamaları ve düşünürlerin söylemlerinin etkisiyle Fransa, Almanya ve İspanya gibi Avrupa ülkelerinde işitme engelli bireylere yönelik eğitim çalışmaları başlayarak işaret dilinin de temelleri atılmıştır (Akçamete, 2009). Osmanlı Devleti döneminde de üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminin gerçekleştirildiği Enderun Mektebi açılmış ve İslami ilimler, pozitif ilimler, saray protokolü eğitimi, mesleki uzmanlık eğitimi ve güzel sanatlar eğitimi verilmiştir (Işık, Güneş, 2017). 18. ve 19. yüzyıllardan itibaren Avrupa'da özel gereksinimli bireyler için formal eğitim ortamları oluşturulmaya başlanmış olsa da bu ortamların ayrıştırıcı olduğu ve özel gereksinimli bireylerin ihmal edildiği bilinmektedir (Rossa, 2017). Osmanlı Devleti döneminde de 1889 yılında ilk Dilsiz Mektebi, II. Abdülhamit döneminde Ticaret Mektebi bünyesinde açılmış olup 30 yıl eğitim verdikten sonra bu sınıflar kapatılmıştır (Tanyeri, 2016). 1900'lü yıllara kadar Amerika Birleşik Devletleri'nde özel eğitim hizmetlerinin sınırlı olmasından dolayı özel gereksinimli bireyler normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında öğrenim görmüşlerdir (Yücesoy-Özkan vd., 2021). Bu uygulama her ne kadar özel gereksinimli öğrencileri sürece dâhil etme yani kapsayıcı eğitim gibi gözükse de bu öğrencilere yönelik herhangi bir düzenleme yapılmaması bu öğrencilerin eğitilemez olduğu düşüncesi gibi öğretmenlerde olumsuz tutumlar oluşmasına neden olmuş ve bu durum öğrencilerin eğitim ortamından dışlanmasına zemin hazırlamıştır. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren bireylerin bir arada eğitim görmesinde yaşanan olumsuzluklar ayrı eğitim ortamlarının oluşturulmasına zemin hazırlamıştır. Türkiye'de de Cumhuriyet döneminin ilk "Sağır-Dilsiz ve Körler Müessesesi" 1924'te İzmir'de kurulmuş olup bu kurumda okuma, matematik, fizik gibi derslerin yanı sıra marangozluk, demircilik, terzilik vb. meslek dersleri de verilerek üretici vatandaşlar yetiştirmek amaçlanmıştır (Tanyeri, 2016). 1950'li yıllarda özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerinin sorumluluğu Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'ndan Milli Eğitim Bakanlığı'na geçmiştir (Şahin, 2003). Bu geçiş özel eğitimi bir sağlık sorunu olarak ele almaktan ziyade eğitim çatısı altında değerlendirilmesi gereken bir konu olduğu yönünde atılan önemli bir adımdır.

Kapsayıcı eğitim kavramının küresel düzeyde yaygınlaşması, 1990'lı yılların ortasından itibaren uluslararası kuruluşların politika metinlerine girmesiyle başlamıştır (Çayır, 2022). UNESCO (2005; 2017; 2019; 2020) gibi kuruluşların bu konuda kılavuzlar yayımlaması sonucu kapsayıcı eğitim, farklı grupların ihtiyaçlarına cevap verebileceği ileri sürülen bir sosyal politika kavramına dönüşmüştür (Peters ve Besley, 2014). Ancak eğitime tüm bireyleri dahil etme yaklaşımı 1950'li yıllarda yeşermeye başlamıştır. Bu dönemde ortaya çıkan akımlar genel olarak ileri derecede engelli ve/veya özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler “özel” eğitim kurumlarında eğitim almaları yerine onları “normal” eğitim süreçlerine dahil etme anlayışına dayanmaktadır.

1948 senesinde kabul edilen Uluslararası İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 26. maddesine göre bireylerin cinsiyet, ırk, din farklılığına bakılmaksızın eğitime katılım hakkı olduğu ilan edilmiştir. Bütün bağımsız devletlerin anayasalarında bu maddeye yer verilmiştir. Ancak buna rağmen birçok ülkede eğitimde dışlanan bireylerin olduğu bilinmektedir. Bu dışlananların başında özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler gelmektedir (Kozikoğlu ve Yıldırımoglu, 2021). Konuya dair BM bildirilerinin çoğunda özel eğitimin sürekli olarak desteklenmesi belirtilmekte ve ülkelerin konuya dair mevzuatlar geliştirmeleri istenmektedir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi uyarınca dünyada kapsayıcı eğitimin temelini “*Her şahsın öğrenim hakkı vardır*” ifadesiyle atıldığı söylenebilir (Akbulut, vd., 2021). Bununla birlikte Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Evrensel Bildirisi 20 Kasım 1959 yılında Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Kurulu’nda kabul edilerek taraf devletlerce yürürlüğe konulmuştur. Bu bildiri ile üye ülkeler çocukların diğer bireylerden farklı olarak korunması, onların din, dil, ırk, renk, cinsiyet, ulusal, etnik ve sosyal köken, siyasal ya da başka bir görüş, doğuştan ya da başka bir durumdan kaynaklanan ayrımlar dâhil, hiçbir ayırım gözetilmeksizin yararlanma hakkı olduğunu beyan etmişlerdir (Direk ve Dilber, 2020). BM Çocuk Hakları Evrensel Bildirisi çocukların sahip olduğu birçok hakkın devletler nezdinde kabul edilmesi ile bu alanda yapılan ya da yapılacak çalışmaların temel dayanağını oluşturmaktadır.

1960'lı yıllarda normalleştirme kavramının ve bazı akımların gündeme gelmesi kapsayıcı eğitimin temellerinin oluşmasında önemli bir adımdır. Normalleştirme özel gereksinimli bireylere uygulanan insanlıktan uzaklaştırma, ikinci sınıf vatandaşlık istismarla savaşmak için bir güç olarak görülmüştür (Nar, Cavkaytar, 2019). Kapsayıcı eğitim kavramına zemin oluşturması bakımından normalleştirme sürecinin, normal tabir edilen standartları sorgulatmasının önemli olduğu söylenebilir. Bu akımlar, temel olarak, okulun temel paydaşlarını (öğrencileri, öğretmenleri, öğrenme ortamını, okul yönetimini, aileleri) engelli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için hazırlamayı/değiştirmeyi ve uygun öğretim yöntemleri ve materyaller geliştirmeyi hedeflemekteydi. Günümüzde kapsayıcı eğitim bazı açılardan bu akımların ortaya koyduğu ilkeleri kullanmakla beraber bazı noktalarda bu akımlardan ayrılmaktadır. 1970'li yıllarda ortaya çıkan engelli hareketi ile eğitimdeki mekânsal ayrışmayı ve engellilik kavramı üzerinde durulmuş, engelliliğin tedavi edilmesini savunan tıbbi model yerine problemin eğitim sisteminde olduğu vurgusu yapan sosyal model geliştirilmiştir (Yardımcı, 2015). Bu konuyla ilgili ABD’nde birçok çalışma yapılmaya başlanmış ve 1975’li yıllarda en az kısıtlayıcı çevrenin oluşturulmasına vurgu yapılarak Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası çıkartılmıştır. ABD bu konuda bir girişimde daha bulunarak özel ve genel eğitim içerisinde öğrenim gören bireylerin düzenli olarak okula gittiği tek bir sistemin kurulması gerektiğine vurgu yapmış ve bu konuda bir eğitim hareketi başlatmıştır. Özel eğitime dair öğrenci, personel ve kaynakların düzenli okullara uyulmasını önermişlerdir. Avustralya ve Yeni Zelanda gibi ülkeler ise bu konunun tartışılmasına vurgu yaparak, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin düzenli okullara gitmesinde kararın anne ve babalarına bırakılmasını ifade etmişlerdir. 1978’de İngiltere’de Warnock Raporu, 1981’de engellilik kategorilerini kaldıran bir çeşit eğitim kanunu yayınlanmış, özel eğitim ihtiyaçları kavramları tanıtılmış ve diğer

engellilik türleri de bu başlık altında toplanmıştır. 1981 yılında İspanya’ da da benzer faaliyetler düzenlenmiş ve “Sundberg Deklarasyonu” ilan edilmiştir (Direk, Dilber, 2020). Bu bildiride de eğitime özellikle vurgu yapılmış, siyasi ve mesleki toplulukların da desteği alınmıştır. Dünyada oluşan bu olumlu havanın etkisiyle özel eğitim ihtiyaçları, en az kısıtlayıcı çevre kavramları ile engellilik kategorileri ve bununla ilişkilendirilecek etiketlerin terk edilmesi ve öğrencilerin normal sınıflarda eğitim görmesine dair ülkelere çağrıda bulunulmuşsa da bu konuda mutabakat sağlanamamıştır. İlerleyen zamanlarda toplumsal politikalar geliştirerek sosyal kalkınmanın sağlanması, sosyal sermayenin etkili bir şekilde kullanılması ve sosyal hizmet programlarının hazırlanması ile çeşitli dezavantaja sahip bireylerin gereksinimlerinin giderilmesi önemli görülmüştür. Dezavantajlı gruplarda yer alan bireylerin ekonomik, toplumsal, sosyal, psikolojik ve eğitim alanlarında karşılaştıkları dışlanmayı ortadan kaldırıp bu bireylerin yaşam koşullarının iyileştirilmesi ve toplumsal eşitsizliklerin önüne geçilmesi konularına odaklanılmıştır. Dezavantajlı gruplarda yer alan bireyler, hissettikleri dışlanmışlık duygusuyla bulundukları topluma ait olma hissiyatını kaybettiklerini, insanlardan uzaklaştıklarını, sosyal etkileşimden kaçarak bu durumu içselleştirdiklerini ifade etmişlerdir (Dilekçi, 2019).

Bu kuruluşlar sayesinde kapsayıcı eğitim sadece engelli bireyleri ilgilendiren bir eğitim olmaktan çıkarak tüm dezavantajlı grupları ilgilendiren bir model haline dönüşmüştür. Bu kavramın diğer ülkeler arasında yaygınlaşmasını sağlayan birçok bildirme, plan ve kılavuz vardır. UNESCO kapsayıcı eğitimi, eğitime katılımı artırarak öğrencilerin çeşitliliğini sağlamaya ve onların eğitimin dışında tutulmasını ve eğitimin içinde de dışlanmasını azaltmaya ve öğrencilerin farklı gereksinimlerine cevap vermeye yönelik bir süreç olarak tanımlamaktadır (Guijarro, 2008). UNESCO, 1990’ların başından itibaren, herkes için eğitim anlayışını destekleyecek eğitim politikaları geliştirmeyi ve sürdürmeyi hedeflemiştir. Herkes için eğitim hareketi çocuk, genç ve yetişkinlerin tümünü içine alacak şekilde nitelikli bir eğitim anlayışı oluşturmayı esas almaktadır. Kapsayıcılığın sadece eğitim alanında değil aynı zamanda uzun vadede toplumsal düzeyde ulaşılmak istenen bir hedef olduğu, herkes için eğitim hareketinin ilk yıllarından bu yana vurgulanmaktadır (Çelik, 2017).

1990 yılında Avrupa Birliği tarafından Tayland’da düzenlenen “Herkes İçin Eğitim Konferansı” nda ilan edilen bildirgenin (The World Declaration on Education for All) 3. bölümünde, fakirler, sokak çocukları ile çocuk işçiler, kırsalda yaşayanlar, göçmen işçiler, göçebeler, etnik, ırksal ve dilsel azınlıklar, mülteciler, sığınmacılar ve işgal altındakiler, HIV pozitifler, kız öğrenciler vb. kısıtlı ve eğitime ulaşmada dezavantajlı hiçbir grubun öğrenme fırsatlarına erişimde herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmaması, eğitime erişimde kadınların önündeki her engelin ortadan kaldırılarak, eğitim kalitesinin artırılması ve engelli bireylerin eğitimin her kategorisine eşit erişim sağlamalarına yönelik kararlar kapsayıcı eğitime yönelik çerçevenin çizilmesinde etkili olmuştur (Akbulut vd., 2021). Kapsayıcı eğitim kavramı, 2000’li yıllarda UNESCO, UNICEF gibi uluslararası kuruluşların gündemine girmesiyle özel eğitim alanının dışında da yaygınlaşmaya başladı. Salamanca Bildirgesi (The Salamanca Statement-UNESCO, 1994); Dakar Eylem Planı (The Dakar Framework for Action-UNESCO, 2000); Kapsayıcılık Kılavuzları: Herkes için Eğitime Erişimi Sağlamak (Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all-UNESCO, 2005) gibi eylem planları ve kılavuzlarda kapsayıcı eğitim, tüm öğrenenlerin çeşitliliğini görme ve öğrenenlerin katılımını artırıp ayrımcılığı azaltarak taleplere karşılık verme olarak tanımlanmış ve üye ülkeler kapsayıcı eğitime öncelik vermeye davet edilmiştir. 2000’li yıllarda kapsayıcı eğitim, sadece engelli öğrenciler için değil, tüm farklılıkların eğitimde kapsanmasını anlatmak için kullanılmaya başlanmıştır (Mac Ruairc, 2013).

Uluslararası düzeyde yapılan sözleşmeler taraf olan devletlere çeşitli sorumluluklar yüklemektedir. Eğitim hakkının güvence altında tutulması için birçok uluslararası yasal

düzenlemeler yapılmıştır. Akgündüz (2019) uluslararası yasal düzenlemelerle kapsayıcı eğitimin hukuki dayanaklarını oluşturan süreci aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- 1924 Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi
- 1948 İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi
- 1952 Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
- 1960 UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme
- 1966 BM Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme
- 1966 BM Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi
- 1971 BM Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi
- 1975 BM Özürlü Hakları Bildirgesi
- 1979 Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW)
- 1981 UNESCO Malaga Eğitim, Önleme ve Katılım Faaliyetleri Dünya Konferansı ve Sundberg Bildirgesi
- 1982 BM Engelliler İçin Dünya Eylem Programı
- 1982 Birleşmiş Milletler Engelli Kişilerin Haklarına Dair Uluslararası Sözleşme
- 1989 BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
- 1990 Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı
- *1993 BM Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Standart Kurallar
- 1994 UNESCO Salamanca Bildirgesi
- 1996 BM Özürlülük Strateji Belgesi
- 2000 Engelliler İçin Engelsiz Avrupa Tebliği
- 2000 Avrupa Birliği Temel Haklar Belgesi
- 2000 Dünya Eğitim Formu
- 2001-2006 Avrupa Konseyi Ayrımcılığa Karşı Topluluk Eylem Planı Oluşturulması
- 2003 BM Özürlülük İçin Fırsat Eşitliği
- 2004-2010 Avrupa Komisyonu Özürlülük Eylem Planı
- 2006 BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme
- 2006-2015 Avrupa Konseyi Özürlüler Eylem Planı
- 2010 Avrupa Konseyi Bakanlar Konseyi Cinsel Yönelim veya Cinsiyet Temelli Ayrımcılıkla Mücadele Etmek İçin Alınacak Önlemler Konulu Tavsiye Kararı
- 2010-2020 Avrupa Birliği Özürlülük Stratejisi (Akgündüz, 2019).

Günümüzde kapsayıcı eğitim yaklaşımı engelli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin ötesine geçmiş ve eğitimde kapsayıcılık, toplumda dezavantaja sahip tüm grupları (göçmen, mülteci ve sığınmacılar, kız çocukları, düşük gelirli aileler, engelliler, dini ve etnik azınlıklar, AIDS hastaları vb.) dahil edecek şekilde genişlemiştir. Bugünkü anlamda kapsayıcı eğitim, özel gereksinimi ve/veya engeli olsun ya da olmasın, sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal aktivite ve fırsatlara tüm toplum üyeleri ile eşit düzeyde erişimde güçlük yaşayan bütün çocukları kapsamakta ve bu çocukların diğer akranlarıyla birlikte eğitim alma hakkını vurgulamaktadır. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim, UNESCO tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır: **“Öğrenenlerin farklı gereksinimlerine, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak ve eğitim sisteminin içindeki, ayrımcılığı azaltarak cevap verme sürecidir”** (UNESCO, 2005). Tüm dünyada 5-17 yaş arasında olup da okula gitmeyen çocuk ve genç sayısının toplamı 302,7 milyonu bulmaktadır. Çatışmalardan ve afetlerden etkilenen ülkelerde yaşayan 15-17 yaş arasındaki her beş çocukta birinin hiç okula gitmemiş ve her beş çocukta ikisinin de ilköğretimi bitirmemiş olduğu söylenmektedir (UNICEF, 2018). Kapsayıcı eğitime, fırsat eşitliği anlayışından hareketle, normalleştirme, kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları sonucunda elde edilen bilgi ve deneyimler ile ulaşılmıştır (Rakap, Kalkan, 2021).

İlk zamanlarda kapsayıcı eğitime daha çok engelli çocukların eğitimi yani kaynaştırma eğitimi gözü ile bakılarak diğer dezavantajlı gruplar göz ardı edilmiştir. Ancak uygulanan bu kaynaştırma yaklaşımı okulların organizasyonunda, müfredatta ve öğrenme ve öğretme süreçlerinde herhangi bir değişime yol açmamıştır (UNESCO, 2005). O öğrenciler her ne kadar genel sınıflara dâhil edilmeye başlanmış olsa da kapsayıcılığın özünü oluşturan farklılaştırılmış eğitim imkanları sunulmamıştır. Zamanla bu yaklaşım tüm öğrencilerin akranları ile eğitim aldıkları genel eğitim sınıflarında tüm öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde farklılaştırılmış eğitim imkânlarının sunulduğu kapsayıcı eğitim anlayışına dönüşmüştür.

Türkiye’de ise kapsayıcı eğitim kavramının 2016 yılı sonrasında yaygınlaşmaya başladığı söylenebilir. Bu yaygınlaşmanın odağında ise engelli öğrencilerin değil Suriyeli öğrencilerin kapsanması ihtiyacı vardır. Suriyeli öğrencilerin ‘geçici’ olmadığı anlaşıldığında MEB geniş çaplı projeler yürütmeye başlamıştır. Bunlardan MEB ve UNICEF iş birliğiyle yürütülen Kaliteli Kapsayıcı Eğitim Projesi’nde 2016-2017 yıllarında 81 ilden 611 öğretmen eğitici eğitimi programına katılmış, bu öğretmenler aracılığıyla 36.412 öğretmene 40 saatlik eğitim verilmiştir (Öztürk ve diğ., 2017). Bu proje çerçevesinde Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından “Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı” yayımlanmıştır. Yayında komşu ülkelerde yaşanan iç savaş sonucu Türkiye’nin “açık sınır uygulamasıyla milyonlarca yabancı uyruklu insanı misafir etmiş” olduğu ve bu durumun eğitim sisteminin “yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime etkin katılımını sağlamak amacıyla daha kapsayıcı yaklaşımlar geliştirmesini zorunlu” kıldığı belirtilmektedir (Öztürk ve diğ., 2017). MEB, Suriye’den gelen göç dalgası karşısında kapsayıcı eğitim uygulamalarının geliştirilmesi ihtiyacı doğduğunu dile getirmektedir. Kitapta, Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecindeki sorunlarına kapsayıcı eğitim uygulamalarının cevap verebileceği ileri sürülmektedir. Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı kapsayıcı eğitim hakkında MEB tarafından yayımlanan ilk ve en kapsamlı çalışmadır. 143 sayfalık el kitabı, “Neden Kapsayıcı Eğitim?”, “Kapsayıcı Eğitimin Teorik Temelleri”, “Kültürel ve Ahlaki Gereçekler”, “Uygulamada Kapsayıcı Eğitim” gibi alt başlıkları içermekte ve öğretmenlere kapsayıcılık konusunda birçok uygulama ve ölçme-değerlendirme önerileri sunmaktadır. Yayında kapsayıcı eğitim yaklaşımının günümüzde engelli öğrencilerin ihtiyaçlarının ötesinde “toplumda dezavantaja sahip tüm grupları (göçmen, mülteci ve sığınmacılar, kız çocukları, düşük gelirli aileler, engelliler, dini ve etnik azınlıklar, AIDS hastaları vb.) dâhil edecek şekilde genişlemiş” olduğu belirtilmektedir.

UNICEF ve MEB iş birliği ile 2018 yılında yayınlanan “*Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü Projesi*” çalışmasında kapsayıcı eğitimin gerekçeleri şu şekilde ifade edilmektedir:

1. Ekonomik Gerekçe: Dezavantajlı gruplara özel programlar genellikle başarısızlıkla sonuçlanmıştır (UNESCO, 2005); bu nedenle günümüzde, kültürel, etnik, dil, din ve sosyo-ekonomik farklılıklara sahip bireyleri kapsayan bir eğitim anlayışı benimsenmiştir (OECD, 2010). Ayrıca, farklı öğrenci gruplarına özel okul veya programlar geliştirmek maliyetlidir, bu yüzden kapsayıcı eğitim daha ekonomik bir nitelikli eğitim sağlama yoludur (UNESCO, 2001).

2. Eğitimsel Gerekçe: Çeşitli farklılıklara sahip öğrencilere nitelikli eğitim sunan okullar, bireysel ihtiyaçlara cevap verebilmek için özel öğretim yöntemleri geliştirmelidir. Bu yaklaşım, bütün öğrencilerin olumlu bir şekilde öğrenmelerini destekler. Ayrıca, kapsayıcı eğitimin öğrencilerin akademik performansını geliştirmede olumlu bir etkisi olduğu düşünülmektedir (UNESCO, 2001).

Sosyal Gerekçe: Herkesin aynı ortamda eğitim aldığı kapsayıcı okulların, öğrencilere farklılıklara olumlu yaklaşımlar kazandırarak daha adil ve ayrımcı olmayan bir toplum

oluşturmada katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, kapsayıcı eğitimin toplumlarda kaynaşma, birlikte yaşama ve farklılıkların zenginlik olduğu fikrini güçlendirmede önemli bir rolü olduğu ifade edilebilir.

Hukuki Gerekçe: Uluslararası çocuk hakları düzenlemelerine odaklandığımızda, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin (1989) 1. maddesinde belirtilen çocuk tanımına göre, on sekiz yaşına kadar her birey çocuk olarak kabul edilir. Çocukluk dönemi, gençlik ve yetişkinlik süreçlerine önemli bir etki sağlayan bir evre olarak, aile içi ve dışındaki ilişkileri şekillendiren, mesleki kararların belirginleştiği, temel duyguların oluştuğu ve bireyin genel yargılarının belirginleştiği bir aşama olarak vurgulanır. Bu bağlamda, çocuk haklarına ve eğitim içeriğine dair detaylı bilgiler içeren belgede, toplumdaki tüm çocukların eğitim imkânlarından eşit olarak yararlanmalarını sağlamaya yönelik 28. madde ve özellikle engelli çocukların eğitim erişimini temin etmeye yönelik 23. madde öne çıkar (Convention of the Rights of the Child, 1989).

Kapsayıcı eğitimin uygulanması konusunda ülkemizdeki yasalarda da düzenlemeler yer almaktadır. Akgündüz (2019) kapsayıcı eğitime temel teşkil eden ulusal yasal düzenlemeleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- 2709 Sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası
- 222 Sayılı Eğitim Kanunu
- 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu
- 5378 Sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve K.H.K. Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun
- 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname
- 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu
- 6883 Karar Sayılı Geçici Koruma Yönetmeliği
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği (Akgündüz, 2019).

Kapsayıcı eğitimin tarihsel gelişimine baktığımızda özel eğitim öğrencilerinin genel eğitime dâhil edilmesine işaret etmekle birlikte, son yıllarda tüm öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak bir yaklaşım olarak uluslararası düzeyde yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir. Günümüzde birçok ülkede kapsayıcı eğitim adı altında çeşitli uygulamalar geliştirildiği görülmektedir. Bu uygulamalarda farklı kültürel, dilsel ve dinsel kökenden gelen öğrencilerin kendilerini güvende, ait ve eşit hissedebileceği ortamlar yaratmanın önemi dile getirilmektedir. Kapsayıcı eğitim uygulamalarının toplumsal uyum için önemi göz ardı edilmemelidir. Kapsayıcı eğitim kavramının Türkiye'de yaygınlaşması Suriye'den gelen öğrencilerin kapsanabilmesi ihtiyacıyla gerçekleşmiştir. Bunu MEB kapsayıcı eğitimin temellerini ve unsurlarını anlattığı El Kitabı'nda açıkça belirtmektedir (Öztürk ve diğ., 2017).

Son söz olarak kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen farkındalıkları, tutumları ile ilgili alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, sosyal bilgiler öğretmenleri gibi tek bransa yönelik olarak ele alındığı, farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenleri kapsayan genel çalışmaların ise kısıtlı sayıda olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmaların büyük bir kısmının kaynaştırma eğitimi üzerine olduğu, son yıllarda ise mülteci eğitimine odaklanıldığı tüm dezavantajlı grupları kapsayan kapsayıcı eğitim çalışmalarının ise oldukça az sayıda olduğu görülmektedir.

Baykara-Pehlivan ve Baykara-Acar (2009), Demir ve Açar (2010), Saraç ve Çolak (2012), Sadioğlu ve diğerleri (2012), Akalın (2015), Sakız (2016), Birol ve Zor (2018), Özcan (2018), Özokcu (2018), Kazu ve Deniz (2019), Erol-Sahillioğlu (2020), Dolapcı ve Kavgacı (2020),

Akbulut ve Yavuz (2021), Kozikoğlu ve Yıldırım (2021), Demir Başaran (2021), Bayram ve Öztürk (2021), Amaç (2021), Sirem ve Çatal (2022), Doğan ve Avcıoğlu (2022) kapsayıcı eğitimi makale çalışmalarında incelemişlerdir. Yorulmaz (2015), Yıldırım (2017), Duran Düşünür (2018), Şimşek (2019), Kırılmaz (2019), Bayram (2019), Yılmaz (2021), Aksungur (2022) ise kapsayıcı eğitimi, öğretmen görüşlerini, farkındalıklarını ve tutumlarını tez çalışmalarında incelemişlerdir.

Demir ve Açar (2010), Saraç ve Çolak (2012), Sadioğlu vd., (2012), Akalın (2015), Yorulmaz (2015), Birol ve Zor (2018), Duran Düşünür (2018) çalışmalarında kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen görüşlerini kapsayıcı eğitimin “kaynaştırma” alt boyutunda ele almışlardır. Sakız (2016), Yıldırım (2017), Özcan (2018), Kuzu & Deniz (2019), Kırılmaz (2019), Dolapcı ve Kavgacı (2020), Demir Başaran (2021), Doğan ve Avcıoğlu (2022) çalışmalarında kapsayıcı eğitimin “mülteci öğrenciler” alt boyutunu ele almışlardır. Baykara-Pehlivan ve Baykara-Acar (2009), Özokcu (2018), Şimşek (2019), Bayram (2019), Erol-Sahillioğlu (2020), Kozikoğlu ve Yıldırım (2021), Akbulut ve Yavuz (2021), Bayram ve Öztürk (2021), Yılmaz (2021) ise çalışmalarında kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen görüş ve tutumlarını tüm dezavantajlı grupları kapsayacak şekilde genel olarak ele almışlardır.

KAYNAKÇA

- Akbulut, F., Yılmaz, N. Karakoç, A., Erciyas, İ. M. ve Akşin Yavuz, A. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor? *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6:1, 33-53.
- Akçamete, A. G. (2009). Özel gereksinimi olan çocuklar. A.G. Akçamete (Ed.). Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde (ss. 29-76). Kök.
- Akgündüz, M. M. (2019). Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim. P. O. Taneri (Ed.), Kapsayıcı eğitimin hukuki dayanakları içinde (ss. 45-65). Pegem Akademi
- Çayır, K., (2022). Etik sorumluluk, insan hakları ve kültürel-ahlaki gerekçeler geriliminde Türkiye’de kapsayıcı eğitim. *Reflektif Journal of Social Sciences*, Vol. 3(1), s.75-90.
- Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği, *Fe Dergi* 9 (2), 17-29.
- Dilekçi, Ü. (2019). Okul yöneticilerinin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin algıları: bir metafor analizi çalışması. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı – 2- 4 Mayıs, s. 84-90.
- Direk, A. ve Dilber, Y. (2020). İlkokul müdürlerinin bakış açısıyla kapsayıcı eğitim, *International Social Science Journal*, 57(6), 754-767.
- Guijarro, R. B. (2008). Conceptual Framework of Inclusive Education [Bildiri]. International Conference On Education, InclusiveEducation: The Way of TheFuture. 25-28 Kasım 2008. International Conference Centre, Cenova.
- Işık, A., & Güneş, E. (2017). Türk tarihinde özel yeteneklilerin eğitimi: Osmanlı Enderun mektebi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4(3), 1-13.
- Kozikoğlu, İ., Yıldırımoglu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (51), 226-244.
- Mac Ruairc, G. (2013). Including who? deconstructing the discourse. *Leadership for Inclusive Education* (s. 9-18). Brill Sense.
- Nar, S., & Cavkaytar, A. (2019). Orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitime erişimleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 929-953.
- Osgood, R. L. (2005). *The history of the inclusion in the United States*. Gallaudet University Press.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (1998). *Özel eğitime muhtaç çocuklar ve özel eğitim*. Karatepe.
- Öztürk, M., Cengiz-Tepetaş, Ş, G., Köksal, H. ve İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: MEB.

- Peters, M.A. ve Besley, T.A. (2014). Social exclusion/inclusion: Foucault's analytics of exclusion, the political ecology of social inclusion and the legitimation of inclusive education. *Open Review of Educational Research*, 1(1), s.99-115.
- Rakap, S., & Kalkan, S. (2021). Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme. H. Gürgür & S. Rakap (Eds.), Türkiye'de kapsayıcı eğitime yönelik araştırmalar içinde (2. baskı, ss. 271-291). Pegem Akademi.
- Rossa, C. (2017). The history of special education. *Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration*, 209-227.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya G., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.
- Şahin, S. (2003). Özel gereksinimli çocuklar ve eğitime giriş. A. Ataman (Ed.). Özel eğitimin tarihçesi içinde (ss. 41-57). Gündüz Eğitim.
- Tanyeri, Y. (2016). İzmir school for the deaf. *Turk Arch Otorhinolaryngo*, 54, 1-4.
- Terzi, L., (2007). Capability and educational equality: The just distribution of resources to students with disabilities and special educational needs. *Journal of philosophy of education*, 41(4), s.757-773.
- Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, 44 (4), 479-493.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca, Spain, UN.
- UNESCO (2000). The Dakar Framework for Action. UNESCO.
- UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. UNESCO.
- UNICEF (2018). A future stolen: Young and out of school, USA.
- Yardımcı. S. (2015). Engellik ve Ayrımcılık. Eğitimciler için Temel Metinler ve Örnek Dersler s.7-17, Karekök Yayınları.
- Yücesoy-Özkan, Ş., Kırkgöz, S., & Beşdere, B. (2021). Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme. H. Gürgür & S. Rakap (Eds.), Normalleştirmeden kapsayıcı eğitime: Tarihsel gelişim içinde (2. Baskı, ss. 17-53). Pegem Akademi.

GÖÇ VE YERİNDEN EDİLME BAĞLAMINDA KAPSAYICI EĞİTİM INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF MIGRATION AND DISPLACEMENT

Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, oozgun@cu.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-9053-8941

GİRİŞ

Yirminci yüzyılın sonlarından ve 21. yüzyılın başından itibaren sıkça karşılaşılan yerel ve bölgesel çatışmalar, ekonomik güçlükler ve siyasi istikrarsızlıklar, pek çok insanı daha güvenli bir yer arayışına ve ailelerine daha iyi yaşam koşulları sunma çabasına itmiştir. Bu süreç, küresel ölçekte göç ve yerinden edilme oranlarını önemli ölçüde artırmış, göçmen ve sığınmacı çocukların sayısı %26 oranında yükselmiştir. Bu demografik değişim, ulusal eğitim sistemlerinin bu çocukları etkili ve kapsayıcı bir şekilde entegre etmesinin zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır.

Covid-19 pandemisinin dünya çapında yayılması, mevcut eğitim eşitsizliklerini daha da ağırlaştırmış ve özellikle göçmen ve sığınmacı çocuklar gibi kırılgan grupları daha büyük bir dışlanma riskiyle karşı karşıya bırakmıştır. Pandemi öncesinde bile, çocukların ve gençlerin %20'si eğitim olanaklarına tam erişimde sorunlar yaşıyordu. Pandemi, bu eşitsizlikleri daha görünür kılarak, eğitim alanında yeni dışlanmalar yaratmış ve öğrenciler arasındaki mevcut farklılıkları derinleştirmiştir. Özellikle, en yoksul ülkelerin %40'ı, pandemi sırasında risk altındaki öğrencilere yeterli destek sunamamış, bu durum eğitim hakkının kırılganlığını ve eşitsiz eğitim erişiminin boyutlarını daha belirgin hale getirmiştir. Böylece, göç ve yerinden edilme süreçleri, ulusal eğitim sistemlerinin kapsayıcılığını ve esnekliğini test eden önemli faktörler haline gelmiştir (UNESCO, 2018).

Okullar, eğitim ve psikososyal destek sağlayarak bütünleşme, uyum ve çocuk gelişimini destekleyen önemli platformlardır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve Çocuk Hakları Sözleşmesi gibi uluslararası metinler, sığınmacılar ve diğer kırılgan gruplardaki çocukların da içinde bulunduğu her çocuğun eğitim hakkını öne çıkarır. Birleşmiş Milletler (BM) 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündeminin bir parçası olan Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 4 (SKH 4), 'kapsayıcı, eşitlikçi ve kaliteli eğitim' sağlama ve 'herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatları' yaratma taahhüdünde bulunur. Bu gündem, "en dezavantajlı bireylerin ihtiyaçlarının ön planda tutulduğu, adil, eşitlikçi, hoşgörülü, açık ve sosyal açıdan kapsayıcı bir dünya" hedefini taşır (UNESCO, 2017; 2018; 2020; 2023).

Panelin bu bölümü, göç ve yerinden edilme süreçlerinde kapsayıcı eğitimin toplumsal bütünleşme ve uyum süreçlerine nasıl katkıda bulunabileceğini ele almakta. Göçmenler, sığınmacılar ve mevsimlik gezici tarım işçileri gibi kırılgan grupların eğitim alanında karşılaştıkları zorluklara odaklanarak, bu grupların karşı karşıya kaldıkları sosyoekonomik ve kültürel engellerin aşılmasında kapsayıcı eğitimin dönüştürücü rolünü vurgulamaktadır. Yoksulluk ve ayrımcılığın oluşturduğu kısır döngünün kırılmasında, bütünleşik erken çocukluk eğitiminin önemi, çocukların çok dilli olmalarını korumanın faydaları gibi konular da ele alınmaktadır.

Bölüm ayrıca, bu zorlukların üstesinden gelmek için yasal düzenlemeler, eğitim politikaları, kapsayıcı eğitim programları, öğretmen yetiştirme stratejileri ve eğitim ortamının düzenlenmesi gibi çeşitli çözüm yollarını ele almaktadır. Özellikle, eğitim ortamının görsel temsiller ve stereotipler açısından nasıl düzenlenebileceği ve dil ile işitsel çevrenin optimizasyonu üzerine

bilgiler sunmaktadır. Böylece, okuyucuya, göç ve yerinden edilme süreçleriyle başa çıkarken eğitimin nasıl kilit bir rol oynayabileceği konusunda bir bakış açısı sunulmaktadır.

KAPSAYICI EĞİTİM

Birleşmiş Milletler Engellilerin Hakları Komitesi'nin Genel Yorum No. 4 (2016) ile vurguladığı üzere, kapsayıcı eğitim, geniş ve çok boyutlu bir kavramdır. Dünya çapında birçok öğrenci, cinsiyet, yaş, coğrafi konum, yoksulluk, etnik köken, dil, din, göçmenlik veya yerinden edilme, cinsel yönelim, cinsiyet kimliği, hapis geçmişi, inanç ve tutumlar gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanan ayrımcılık nedeniyle kaliteli eğitime erişememektedir. Bu tür ayrımcılık, öğrencilerin eğitim haklarını engelleyerek, onların tam potansiyellerini gerçekleştirmeleri ve topluma tam anlamıyla katılmalarının önündeki en zorlayıcı engellerden biri olmaktadır.

Kapsayıcı eğitimin önemi, bu ayrımcılığı aşmak ve her bireyin eğitim hakkından tam olarak yararlanabilmesini sağlamak üzerine kuruludur. Bu yaklaşım, öğrencilerin cinsiyet, etnik köken, dil, din, sosyoekonomik durum gibi çeşitli arka planlarına bakılmaksızın, eşit ve kaliteli eğitim olanaklarına erişimini garanti altına almayı amaçlar. Kapsayıcı eğitim, özellikle kırılgan ve dışlanmış gruplara odaklanarak, eğitim sistemlerinin herkes için erişilebilir, katılımcı ve duyarlı olmasını teşvik eder.

Eğitim politikaları ve uygulamalarında kapsayıcılığın teşvik edilmesi, toplumsal eşitliğin ve adaletin sağlanmasına katkıda bulunur. Öğrencilere kendi kimliklerini, yeteneklerini ve potansiyellerini tam olarak ifade edebilmeleri için güvenli ve destekleyici bir ortam sağlamak, onların akademik başarılarının yanı sıra kişisel ve sosyal gelişimlerine de katkı sağlar. Böyle bir yaklaşım, toplumun tüm bireylerinin farklılıklarını kabul etmesini ve bunlardan güç almasını teşvik ederek, daha adil ve kapsayıcı bir toplum yapısının oluşmasına yardımcı olur. Bu nedenle, eğitim sistemleri, kapsayıcılığı merkeze alarak, çeşitliliği ve farklılığı kutlayan bir yaklaşım benimsemelidir. Bu, yalnızca eğitimde değil, genel olarak toplumsal refah ve ilerlemenin de anahtarıdır (UNESCO, 2017; 2018; 2020; 2023).

Kırılgan Grupların Yaşadığı Zorluklar

Damgalama, önyargılar ve ayrımcılık, yanı sıra yoksulluk ve eşitsizlik, milyonlarca çocuğun eğitime erişimini engelleyerek onları sınıflarda yabancılaştırmaktadır. Bu durum, Türkiye'nin 2030 yılına kadar tüm kız ve erkek çocukların kaliteli okul öncesi eğitime erişimini sağlama taahhüdünü hem zorunlu hem de önemli kılmaktadır (UNHCR, 2023). Türkiye'deki mevsimlik gezici tarım işçilerinin (MGTİ) ve sığınmacı çocukların, nitelikli eğitim hakkına erişimde en kırılgan gruplar arasında yer alması, bu taahhüdün aciliyetini ve önemini daha da artırmaktadır. Özellikle, bu gruptaki çocukların okul öncesi eğitime erişimlerinin artırılması, kayıt oranlarının düşük olduğu erken çocukluk döneminde hayati önem taşımaktadır.

Maalesef, MGTİ ve sığınmacı çocuklar arasında okula gitmeyenler, çocuk işçiliği, erken yaşta ve zorla evlilik gibi ciddi zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durumlar, çocuk hakları açısından da önemli bir sorunu gündeme getirmektedir. Türkiye'nin bu konudaki taahhütleri, bu zorlukları aşmak ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için önemli adımlar olarak değerlendirilmelidir.

Bu çerçevede, MGTİ ve sığınmacı çocukların yanı sıra diğer kırılgan gruptaki çocukların eğitim erişiminin artırılması, toplumsal bütünleşme ve ekonomik gelişme açısından da kritik öneme sahiptir. Bu gruplara yönelik eğitim politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesi, onların topluma tam anlamıyla entegre olmalarını sağlayacak ve Türkiye'nin genel olarak eğitimdeki kalite ve kapsayıcılık hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacaktır. Dolayısıyla, MGTİ

ve sığınmacı çocuklarının eğitim erişimi, yalnızca bir insan hakları meselesi değil, aynı zamanda toplumsal ve ekonomik bir yatırım olarak da görülmelidir ((UNESCO, 2017; 2018; 2020; 2023; Uyan Semerci ve ark., 2014).

Mevsimlik Gezici Tarım İşçilerinin Karşılaştığı Zorluklar

Mevsimlik Gezici Tarım İşçilerinin (MGTİ) çocukları, eğitim sisteminden dışlanma, tarlalarda yaşamaya mahkûmiyet ve bunun getirdiği yoksulluk gibi zorluklarla karşı karşıyadır. MGTİ çocukları okullara entegre edilseler dahi, genellikle düşük kaliteli eğitimle karşılaşmaktadır. Sık sık farklı okullara geçiş yapmaları, dil ve kültürel farklılıklar, mekânsal dışlanma ve çocuk işçiliği gibi etkenler, bu çocukların yeterli eğitim alamamalarına yol açmaktadır. Bazıları, en yakın okula bile ulaşımı zor bölgelerde yaşamaktadır.

Mevsimlik tarım işleri nedeniyle sıkça yer değiştiren aileler, çocuklarının eğitime düzenli olarak devam etmelerini sağlayamamaktadır. Bu durum, öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkileyerek, akran ilişkilerini zayıflatmakta ve sosyal izolasyona yol açmaktadır.

Bu zorlukların üstesinden gelmek için, MGTİ çocuklarına yönelik hedefe dönük eğitim politikaları ve uygulamalarının geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitim sistemlerinin bu çocukların özgül ihtiyaçlarını anlaması ve bu ihtiyaçlara uygun çözümler sunması büyük önem taşımaktadır. Örneğin, mobil eğitim birimleri, uzaktan eğitim imkanları ve çok dilli eğitim programları, MGTİ çocuklarının eğitim erişimini artırabilir. Ayrıca, bu çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını destekleyecek psikososyal programlar ve akran ilişkilerini güçlendirecek etkinlikler de önemlidir.

Kısaca ifade etmek gerekirse, MGTİ çocuklarının karşılaştığı eğitim zorluklarına çözüm bulmak, sadece eğitim alanında değil, genel olarak toplumsal adalet ve eşitlik açısından da hayati bir adımdır. Bu çocukların eğitimde fırsat eşitliğine erişimleri, onların gelecekte topluma katkıda bulunmalarını ve yoksulluk döngüsünden çıkmalarını sağlayacak temel bir yatırımdır (Uyan Semerci ve ark., 2014).

Sığınmacıların Karşılaştığı Zorluklar

Türkiye'ye sığınan aileler, genellikle aile üyelerini, akrabalarını, komşularını kaybetme ve memleketlerini terk etme gibi büyük kayıplar ve travmalar yaşamıştır. Ayrıca, kendi inanç sistemleri ve bireysel, toplumsal, kültürel pratikleriyle çoğu zaman uyumsuz yeni geleneklere ve yaşam tarzlarına uyum sağlamak zorunda kalmaktadırlar.

Sığınmacıların Türkiye'deki yasal statüleri genellikle belirsizdir ve sıklıkla "geçici koruma altında" ya da "misafir" olarak tanımlanırlar. Bu durum, onların toplumsal bütünleşme ve uyum süreçlerini daha da karmaşıktırılmaktadır. Yasal ve politik belirsizlikler, Türkiye'deki sığınmacılara yönelik olumsuz kamuoyu algılarını da güçlendirmektedir (UNESCO, 2017; 2018; 2020; 2023).

Kırılgan Grupların Yaşadığı Zorlukların Eğitim Hakkına Erişimine Etkileri

Sığınmacı ve MGTİ çocuklarının yaşadığı toplumsal, ekonomik, kültürel, yasal ve siyasi zorluklar okul öncesi eğitime erişimlerini ciddi şekilde kısıtlamaktadır. Ocak 2023 itibarıyla Türkiye'de, geçici ve uluslararası koruma altındaki okul öncesi çocukların yaklaşık %45'i okul öncesi eğitime kayıtlıdır. Mevsimlik tarım işçisi ailelerin hareketlilik dönemleri genellikle Nisan, Mayıs veya Haziran aylarında başlar ve Eylül, Ekim, Kasım aylarında sona erer. Bu dönemler, çoğunlukla okul dönemlerine denk geldiği için, MGTİ çocuklarının okulu terk etme oranları artmaktadır (UNHCR, 2023).

Bu düşük okullaşma oranları, sığınmacı ve MGTİ çocukları gibi kırılgan gruplar arasında eğitimde kapsayıcılık konusunda önemli boşluklar olduğunu göstermektedir. Bu durum, eğitim politikalarında ve uygulamalarında bu grupların özel ihtiyaçlarına yönelik stratejilerin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Örneğin, mevsimlik tarım işçisi ailelerin hareketliliğine uyum sağlayabilecek esnek eğitim programları, sığınmacı çocukların dil ve kültürel entegrasyonunu destekleyecek programlar, ve bu çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayacak destek mekanizmaları, kapsayıcı bir eğitim sisteminin temel bileşenleri arasında yer almalıdır. Eğitimde kapsayıcılık, bu çocukların toplumsal bütünleşmesini ve uzun vadede sosyal ve ekonomik katılımlarını artıracak temel bir yatırımdır.

Yoksulluk ve Ayrımcılık Kısır Döngüsü

Mevsimlik Gezici Tarım İşçilerinin (MGTİ) yoksulluğu, nesiller boyunca süren bir kısır döngüyü temsil etmektedir. Yoksulluk, birçok aileyi insanlık dışı koşullarda çalışmaya ve ek gelir sağlamak amacıyla çocuklarını tarım işçiliğine dahil etmeye zorlamaktadır. Bu aileler, haftanın yedi günü, günde 11 saatten fazla çalışsalar da yoksulluk ve borç döngüsünden çıkamamaktadırlar. Geliri artırmanın yolları olarak tüm ailenin iş gücünü tam kapasite kullanmak ve yıl boyunca daha uzun süreler çalışmak göze çarpmaktadır. Ancak bu durum, çocukların tarlada daha fazla zaman geçirmesi ve okullarından uzak kalması anlamına gelmekte, böylece dezavantajları derinleştirmektedir.

Yoksulluk kadar ciddi bir problem olan ayrımcılık ve sosyal dışlanma da MGTİ'lerin karşılaştığı zorluklardandır. Ayrımcılık genellikle yerel işçilere göre daha düşük ücretlerle kendini göstermektedir. Ayrıca, mevsimlik tarım işçilerinin çalıştıkları ve yaşadıkları bölgelerde hizmetlere ve olanaklara erişimleri ek bir zorluktur.

Sığınmacı aileler ise, Türkiye'ye göreceli olarak yeni geldikleri için toplumsal hizmetlere erişimde kültürel, dil ve pratik engellerle karşılaşmaktadırlar. Suriye'den kaçarak Türkiye'ye sığınan Suriyeliler özellikle zor durumdadırlar. Belirsiz yasal statüleri ve resmi istihdam fırsatlarına erişim eksiklikleri, onları endüstriyel, tarımsal üretim ve hizmet sektörlerinde ucuz işgücü olarak konumlandırmıştır. Bu durum, yerel iş piyasalarını etkileyerek, emek ücretlerinin ve çalışma koşullarının daha da zorlaşmasına yol açmaktadır. Ayrımcılık ve çatışmalar, Kürt, Arap, Roman ve Suriyeli sığınmacı aileler arasında görülebilmektedir.

Bu ailelerin çoğunluğu (%80'den fazla) barınak olarak çadırları kullanmaktadır. İşverenlerin işçilere konaklama sağlaması nadirken, işçi ailelerin çalışacakları yerlerde ev kiralamaları da nadirdir. Yerel halkın dışarıdan gelenlere ev kiralamakta isteksiz olması, sosyal ayrımcılık ve dışlanmanın boyutlarını göstermektedir. Bu durum, mevsimlik gezici tarım işçileriyle ilgili algıları anlamak için önemli bir çerçeve olarak ele alınmalıdır.

Yoksulluk ve ayrımcılık kısır döngüsü, MGTİ ve sığınmacı ailelerin karşılaştığı zorlukları anlamak ve bu sorunlara yönelik etkili çözümler üretmek için dikkate alınması gereken temel unsurlardır. Bu sorunların üstesinden gelmek, bu grupların toplumsal ve ekonomik açıdan daha iyi koşullara ulaşmaları için kritik önem taşımaktadır. Bu bağlamda, sosyal politikaların ve eğitim programlarının, bu grupların özgül ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlanması, onların topluma entegrasyonunu ve genel yaşam kalitelerinin iyileştirilmesini destekleyecektir (UNESCO, 2017; 2018; 2020; 2023; Uyan Semerci ve ark., 2014).

BÜTÜNLEŞİK ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ

Bütünleşik Erken Çocukluk Eğitimi, kırılgan grupların ihtiyaçlarının karşılanması ve haklarının güvence altına alınması için kritik bir rol oynar. Bu amaçla, okul, ev ve toplum temelli erken çocukluk eğitim programlarının kapsamlı, sürdürülebilir ve bütünleşik bir şekilde tasarlanması ve bu programlara erişimin artırılması gerekmektedir.

Kırılgan grupların okul öncesi eğitime erişiminin güvence altına alınması, çeşitlilik ve eşitlik ilkelerini önceliklendiren yaklaşımlarla mümkündür. Çeşitlilik ve eşitlik ile erken çocukluk eğitimi arasında karşılıklı olarak birbirini güçlendiren bir ilişki bulunmaktadır. Çeşitlilik, bireylerin farklılıklarını tanımak ve bu farklılıklara değer vermekle ilgilidir, böylece her bireyin kendi kimliğiyle saygı görmesini sağlar. Eşitlik ise, her bireyin topluma katılabilmesi ve potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirebilmesi için daha adil bir toplum inşa etmeyi hedefler.

Niteliği yüksek bir erken çocukluk eğitimi, çeşitliliği ve eşitliği teşvik ederken, aynı zamanda bu iki unsur, okul öncesi eğitime erişimi ve eğitimin kalitesini artırmakta etkili olmaktadır. Bütünleşik erken çocukluk eğitimi programları, çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimlerini desteklerken, farklı kültürel ve sosyal arka planlardan gelen çocukların bir arada öğrenmelerine ve gelişmelerine olanak tanır. Bu yaklaşım, toplumun daha geniş bir kesimini kapsayıcı ve eşitlikçi bir eğitim sistemi oluşturmayı amaçlar.

Özellikle kırılgan gruplar için bütünleşik erken çocukluk eğitiminin önemi, bu grupların karşılaştıkları zorlukları aşmalarına ve topluma tam anlamıyla entegre olmalarına yardımcı olmada yatar. Bu, çocukların erken yaşlardan itibaren kaliteli eğitimle güçlendirilmesi ve toplumsal çeşitlilik içinde eşit fırsatlara sahip olmalarını sağlamakla mümkündür. Böylece, bütünleşik erken çocukluk eğitimi, toplumsal eşitlik ve adaletin sağlanmasında temel bir araç haline gelmektedir (UNESCO, 2017; 2018; 2020; 2023).

EĞİTİMDE ÇEŞİTLİLİĞİ KUCAKLAMAK: KAPSAYICI YAKLAŞIMLAR VE ÇÖZÜM STRATEJİLERİ

Yasal Düzenlemeler ve Eğitim Politikaları

Ayrımcılık ve dışlama sorunlarını ele almak için, eşitlikçi, kapsayıcı ve kaliteli eğitim politikaları hayati önem taşır. Bu politikalar, toplumun ve ilgili paydaşların katılımıyla oluşturulmalı, uygulanmalı ve sürekli olarak izlenip değerlendirilmelidir. Türkiye’de kapsayıcı bir eğitim ortamının yaratılabilmesi için, tüm ilgili tarafların katılımını içeren çok boyutlu bir yaklaşım gereklidir. Resmi kurumlar arası işbirliği ve koordinasyon, sivil toplum örgütleriyle işbirliği yapmak bu süreçte kritik rol oynamaktadır. Ayrıca, dışlanma riski taşıyan bireylerin ve grupların temsilcilerinin karar verme, uygulama ve değerlendirme süreçlerine dahil edilmesi, onlara eşit eğitim fırsatları sunmak adına önemlidir (UNESCO, 2017; 2018; 2020; 2023).

Kapsayıcı Eğitim Programı

Kapsayıcı eğitim programları açısından bakıldığında, eğitim programlarının toplumun kapsayıcılığını ve demokratik yapısını teşvik edici veya engelleyici etkileri olabilir. Programlar, dışlanma riski altındaki tüm grupların eğitim sürecinin bir parçası olduğunu hissettirmeli ve farklı gruplar için ayrı programlar yerine, tüm öğrencileri kapsayacak şekilde tasarlanmalıdır. Bu, yetersizliği olan öğrencilere özel müfredatlar veya mültecilere sadece kendi ülkelerinin müfredatını sunma gibi ayrımcı uygulamalar yerine, tüm öğrencileri kucaklayan bir yaklaşımı gerektirir (UNESCO, 2017; 2018; 2020; 2023).

Anlamlı, esnek ve duyarlı bir eğitim programı, tıkanıklık yaratmamalı; sürekli öğrenme fırsatları sunmalıdır. Ders kitapları ve öğretmen kılavuzları da bu süreçte önemlidir, çünkü toplumsal ve kültürel grupların temsili genellikle bu materyaller üzerinden gerçekleşir. Uygunsuz görseller ve açıklamalar, öğrencilerin kendilerini yanlış anlaşılmış ve dışlanmış hissetmelerine neden olabilir. Özellikle kadınların ve diğer grupların temsilleri, kalıp yargılardan uzak ve çeşitliliği destekleyici şekilde olmalıdır.

Değerlendirme, kapsayıcı eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Dar bir yelpazede yapılan değerlendirmeler yerine, çocukların ne öğrendiklerini göstermeye odaklanan, süreç odaklı değerlendirmelere ağırlık verilmelidir. Bu yaklaşım, her çocuğun bireysel gelişimine, deneyimlerine, çabalarına ve öğrenme sürecine odaklanarak, eğitimin kapsayıcılığını ve etkinliğini artıracaktır (UNESCO, 2017; 2018; 2020; 2023).

Öğretmen Yetiştirme

Kapsayıcı eğitim, öğretmenlerin çeşitli yetenek ve deneyimlere sahip tüm öğrencilere açık bir zihniyetle ve yüksek beklentilerle yaklaşmalarını gerektirir. Ancak 2020 Küresel Eğitim İzleme Raporu, öğretmenlerin yalnızca %61'inin kapsayıcılığa odaklanan eğitim aldığını belirtiyor. Genellikle bu eğitimler sadece özel gereksinimleri olan gruplara yoğunlaştığı için, gerçekte kapsayıcı olmaktan ziyade yeni tür ayrımcılıklar yaratmaktadır (Florian ve ark., 2016).

Öğretmenler, eğitim sisteminin kapsayıcılığı desteklemesi gerektiği noktada yeterli olup olmadığı konusunda da endişe taşımaktadırlar. Gerçek kapsayıcılık için, öğretmen eğitiminin sadece özgül pedagojik teknikler değil, aynı zamanda kapsayıcılığı öne çıkaran sınıf yönetimi ve değerlendirme stratejileri de kapsamı esastır (Cochran-Smith ve Dudley-Marling, 2012; Florian ve Spratt, 2013; Forlin ve Chambers, 2011). COVID-19 pandemisinin getirdiği öğrenme kayıpları ve ruh sağlığı sorunları gibi zorluklar da, öğretmenlerin yeni beceriler kazanmalarını gerekli kılmıştır.

Kapsayıcı eğitimin temelinde yatan öğretmen değerleri, tüm çocukların desteklenmesi, etkili iş birliği yapabilme, çeşitliliği takdir etme ve sürekli mesleki gelişime açıklık olarak özetlenebilir. İyi bir kapsayıcı eğitim ortamı, yalnızca büyük grup etkinlikleriyle değil, aynı zamanda çocukların ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmış küçük grup ve bireysel etkinlikleri de içermelidir. Hazır plan veya uygulamaların körü körüne uygulanması, zaman kaybına ve sınıf içi karmaşanın artmasına neden olabilir. Dolayısıyla, eğitimcilerin çocukların ihtiyaç ve özelliklerini gözeterek etkin bir öğrenme ortamı oluşturabilmeleri için hem hizmet öncesi hem de hizmet içi uygun eğitim almaları şarttır (UNESCO, 2017; 2018; 2020; 2023).

Kapsayıcılığı Odağa Alan Yaklaşımları Benimseme

Kapsayıcı eğitimin gerçek anlamda uygulanabilmesi için, belirli grupları sisteme entegre etmeye odaklanmak yerine, tüm eğitim sistemini herkes için erişilebilir hale getirmek esastır. Bu, özelleştirilmiş planlamalar yerine, tüm öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak genel uyarlamalar yapılmasını gerektirir. Eğitimdeki temel hedef, her geçmişe ve yeteneğe sahip çocukları eğitebilecek yetkinlikte öğretmenler yetiştirmek olmalıdır. Öğretmenler bu süreçte sadece eğitimciler değil, aynı zamanda değişim elçileri olarak hareket etmelidirler. Onların görevi, öğrenmeyi engelleyen faktörleri tanımlamak ve bunları ortadan kaldırmaktır, çocukları veya aileleri yetersiz olarak etiketlemek değil.

Kapsayıcılık, kolay elde edilemeyen, uzun ve çoğu zaman zorlu bir süreçtir. Ancak eşitlik ve hakkaniyet ilkelerine dayanarak, sosyal içerme hedeflerine ulaşmamızı sağlar. Bu yaklaşım, eğitim sistemini sadece belli bir kesimi değil, tüm çocukları kucaklayacak şekilde dönüştürmeyi hedefler.

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarını kabul ederek onlara uygun öğrenme ortamları ve fırsatları sunar. Bu yaklaşım, öğretmenlerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına ve stillerine duyarlı olmalarını, ayrıca her öğrencinin potansiyelini en iyi şekilde kullanabilmesi için destekleyici bir ortam sağlamalarını gerektirir. Kapsayıcı eğitim uygulamaları, öğrencilerin akademik başarılarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimini de teşvik eder.

Öğretmen eğitimi programlarının, kapsayıcılığı öne çıkaran yaklaşımları içermesi ve öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi ve becerilere sahip olmaları önemlidir. Kapsayıcı eğitim, ayrımcılığı azaltmak, toplumsal eşitliği ve adaleti teşvik etmek için güçlü bir araçtır. Bu, sadece öğrencilere yönelik bir yaklaşım değil, aynı zamanda toplumun geneline yayılan bir etki yaratır. Böylece, eğitim sistemimizi daha adil, eşitlikçi ve herkes için erişilebilir bir hale getirebiliriz (UNESCO, 2017; 2018; 2020; 2023).

Çok Dilli Çocuklarla Çalışmak

Çok dillilik, Mevsimlik Gezici Tarım İşçileri (MGTİ) ve sığınmacı çocukların en belirgin özelliklerinden biridir. MGTİ çocuklarının büyük bir kısmının ana dili Kürtçe veya Arapça olup, bu çocuklar iki veya daha fazla dilin edinim sürecinde olabilirler ya da birinci dillerini geliştirirken ikinci bir dil öğreniyor olabilirler.

Dil, kültürel bağ ve öğrenme için kritik bir araçtır. MGTİ ve sığınmacı çocuklar için, ana dillerini korurken aynı zamanda Türkiye'ye uyum sağlamak, olumlu bir çift kültürlü kimlik geliştirmeleri için önemlidir. Bu süreç, hem aile bağlarını güçlendirir hem de çocukların Türkiye'de başarılı olabilmeleri için gerekli temeli oluşturur.

Çok dillilik, eğitim alanında hem fırsatlar yaratır hem de zorluklar getirir. Öğrencilerin kendi dillerinden getirdikleri yetenek ve bilgi birikimini Türk eğitim sistemine entegre edebilmek için uyum gereklidir. Çok dilli çocuklarla çalışırken gözetilmesi gereken temel ilkeler şunlardır:

Ailelerle İlişki Kurma: Eğitimciler, ailelerle ön yargılardan uzak, detaylı bilgi toplamaya dayalı ilişkiler kurmalıdır. Etkili bir öğrenme ortamı, okul ve aileler arasında anlamlı ilişkilerin kurulmasıyla oluşur. Bu sayede öğretmenler, çocuğun dil kullanımı ve genel gelişimi için aile önceliklerini ve hedeflerini anlayabilirler.

Evdeki Dilin Önemini Anlama: Ailelerin günlük yaşamlarında yer alan hikaye anlatma, şarkı söyleme gibi erken okuryazarlık uygulamalarının önemi büyüktür. Çocukların evde konuşulan dille ilgili sözlü gelişimi ve erken okuryazarlık etkinliklerine katılımı önemlidir.

Kültürel Saygı: Dil ve kültürün entegrasyonu göz önünde bulundurulmalı, evde kullanılan dil ve okulda öğrenilen yeni dilin taşıdığı kültürel değerlere ve davranışlara saygı gösterilmelidir. Öğretmenler, dil öğrenimi sırasında kültürel değerleri anlayış ve saygı çerçevesinde ele almalıdır.

Çok dilli çocuklarla çalışmak, eğitimciler için özel bir beceri seti gerektirir. Bu beceriler arasında, dil farklılıklarına duyarlılık, çeşitli dil geçmişlerine ve kültürel deneyimlere saygı ve bu öğrencilerin sınıf içinde etkili bir şekilde desteklenmesi yer alır. Çok dilli çocuklarla etkili çalışmak, onların hem ana dillerini hem de Türkçe'yi başarılı bir şekilde öğrenmelerini desteklemek için kritik öneme sahiptir. Bu yaklaşım, çocukların dil becerilerini ve kültürel kimliklerini güçlendirmeye yardımcı olur ve onlara Türkiye'deki eğitim sistemine daha iyi entegre olma fırsatı sunar (UNESCO, 2017; 2018; 2020; 2023).

Çocukların Çok Dilli Olmalarını Korumanın Faydaları

Çok dillilik ve çoklu okuryazarlık, çeşitli sosyal ve bilişsel avantajlar sağlayarak tüm çocuklar için oldukça faydalıdır. Bu avantajlar arasında, çok dilli bireylerin farklı dil sistemleri arasında kolayca geçiş yapabilme yeteneğine sahip olmaları yer alır, bu da beyinlerini daha aktif ve esnek hale getirir (Zelasko ve Antunez, 2000). Matematiksel anlayış, mantıksal düşünme ve karar verme gibi alanlarda çok dilli bireyler, genellikle tek dilli olanlardan daha başarılıdır. Ayrıca, ana dillerini koruyan çocuklar, aileleri, kültürleri ve toplumlarıyla daha güçlü bağlar kurarlar. İkinci bir dilde yeni arkadaşlar edinebilme ve güçlü sosyal ilişkiler kurabilme yeteneği, çeşitlenen bir toplumda kritik bir beceridir. Çok dilli bir ortamda yetişen çocuklar, daha iyi özkontrolle sahip olup (Kovács ve Mehler, 2009), bu da okul başarısını olumlu yönde etkiler. Çok dilli bireyler gereksiz bilgileri daha kolay göz ardı edebilirler ve ikinci bir dilde düşünme yeteneği, önyargılardan ve sınırlı düşünceden kurtulmayı kolaylaştırır. Evde öğrenilen dil, diğer dilleri öğrenirken sağlam bir temel oluşturur. Çok dilli yetişkinler, dünya çapında daha fazla iş fırsatına sahip olup, ortalama olarak tek dilli akranlarından daha fazla gelir elde ederler. Çok dillilik ayrıca, global bir toplumda daha aktif olmayı, daha fazla kaynaktan bilgi almayı ve farklı kültürel perspektifleri anlamayı mümkün kılar. Bu yönleriyle, çok dillilik sadece dil öğreniminden öte, bireylerin zihinsel, sosyal ve kültürel gelişimlerine önemli katkılarda bulunur ve küreselleşen dünyada önemli bir beceri olarak öne çıkar.

Eğitim Ortamının Kapsayıcı Olarak Düzenlenmesi

Eğitim ortamlarının düzenlenmesi, çocuklara ve ailelerine, bu alanda kimlerin yer bulabileceği veya bulamayacağı konusunda açık ve örtük mesajlar gönderir. Bu, sığınmacılar ve Mevsimlik Gezici Tarım İşçileri (MGİİ) gibi gruplar için de geçerlidir. Eğitim pratiği ve okul ilişkilerinin nasıl yönetildiği, bu grupların sosyal uyumunu güçlendirebilir veya zayıflatabilir.

Çocukların ve bebeklerin toplum hakkında ve kendileri hakkında bilgi toplama eğiliminde oldukları unutulmamalıdır. Örneğin, altı aylık bebekler bile ten rengi farklılıklarını fark edebilirler (Bronson ve Merryman, 2009). Bu nedenle, eğitim ortamının önyargı ve eşitsizliği teşvik eden mesajlardan kaçınması önemlidir (UNESCO, 2017; 2018; 2020; 2023).

Eğitim Ortamlarındaki Görsel Temsiller ve Stereotipler

Erken çocukluk eğitim ortamları, görsel ve işitsel materyallerle belirli mesajlar gönderir. Önyargıyı tetikleyebilecek görsel temsiller, çocukların sosyal kimlik algılarına ve ailelerine olumsuz etkileyebilir. Çocuklar, kendilerini ve ailelerini doğru ve otantik bir şekilde yansıtan görsellere ihtiyaç duyarlar. Stereotipik veya karikatürize edilmiş görseller yerine, gerçekçi görseller kullanılması çocukların kendilerini ve çevrelerini daha doğru bir şekilde algılamalarını sağlar (UNESCO, 2017; 2018; 2020; 2023).

Eğitim Ortamlarındaki Ayrımcılık ve Görünmezlik

Çocukların eğitim ortamındaki görünürlüğü de önemlidir. Eğitim ortamındaki görsel materyallerin sayısal dengesi, kimin daha önemli olduğu konusunda da mesajlar verir. Eğer çoğunlukla bir kültürel grup öne çıkarılmışsa, bu etnik, toplumsal ve kültürel ayrımcılığın tohumlarını eker. Çocuklar, kendilerine benzeyen insanların görsellerini gördüklerinde olumlu bir benlik algısı geliştirirler. Bunun yanı sıra, kendilerine benzemeyen insanlar hakkında da doğru ve olumlu mesajlara ihtiyaç duyarlar. Bu durum, çocukların kendilerini ve başkalarını anlama ve kabul etme şekillerini etkiler ve sosyal uyumları için önemlidir.

Bu bağlamda, eğitim ortamlarının, çeşitliliği ve kapsayıcılığı destekleyen şekilde düzenlenmesi, çocukların hem kendi kimliklerini hem de başkalarının kimliklerini daha doğru ve olumlu bir şekilde anlamalarına yardımcı olur. Görsel temsiller ve eğitim materyallerinin seçimi, bu süreçte dikkatle ele alınmalıdır. Eğitimciler, çocukların çeşitliliği anlamalarını ve saygı duymalarını teşvik eden bir ortam yaratmalıdır, böylece her çocuk, toplumun bir parçası olarak kendini değerli ve kabul edilmiş hissedebilir (UNESCO, 2017; 2018; 2020; 2023).

Eğitim Ortamlarındaki Dil ve İşitsel Çevre

Programın dil kullanımı ve müzik seçimi, eğitim ortamının kapsayıcılığını veya dışlayıcılığını etkileyebilir. Farklı dillere ve müzik türlerine açık bir yaklaşım, çocukların aidiyet duygusunu güçlendirir ve onları kültürel olarak zenginleştirir. Örneğin, ailelerin katılımıyla çeşitli ninniler, şarkılar ve tekerlemelerin eğitim programına dahil edilmesi, çocukların kendi kültürlerini okul ortamında görmelerini sağlar. Ayrıca, farklı alfabelerde yazılar ve işaretler kullanmak hem kapsayıcılığı artırır hem de çocukların kendilerini daha fazla ait hissetmelerine yardımcı olur.

Eğitim ortamının dikkatli bir şekilde tasarlanması, çocukların sosyal uyumu ve aidiyet duygusu açısından hayati öneme sahiptir. Erken çocukluk eğitimi, çocukların ilk toplumsal deneyimleri arasında yer alır ve bu dönemde atılacak adımlar, çocukların uzun vadeli gelişimlerini belirleyebilir. Eğitim ortamının dil ve işitsel çevresinin zengin ve çeşitli olması, çocukların farklı dilleri ve kültürleri tanımalarına ve saygı duymalarına yardımcı olur. Bu, çocukların hem kendi kimliklerini hem de başkalarının kimliklerini olumlu bir şekilde anlamalarına ve kabul etmelerine olanak tanır (UNESCO, 2017; 2018; 2020; 2023).

SONUÇ

Bu panelde ele alınan konuları tartışarak ve derinlemesine inceleyerek, tüm çocuklara etkili bir şekilde hizmet veren daha kapsayıcı bir eğitim sistemi oluşturma yolunda önemli adımlar atılabilir. Kapsayıcı bir eğitim ortamı yaratmak, sadece öğrencilerin akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilerini de destekler. Bu yaklaşım, çocukların birbirlerini anlamalarını ve toplumsal çeşitliliği kucaklamalarını sağlayarak, daha adil ve hoşgörülü bir toplumun temellerini atar. Eğitimciler, bu süreçte çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmış ve çeşitliliği destekleyen bir öğrenme ortamı yaratmalıdır.

KAYNAKÇA

- Birleşmiş Milletler Engellilerin Hakları Komitesi (2016). Genel yorum no. 4. Madde 24: Right to inclusive education, 2 Eylül 2016, CRPD/C/GC/4. <https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html> (Erişim tarihi 24 Kasım 2023).
- Bronson, P ve Merryman, A. (2009). *NurtureShock: New thinking about children*. Twelve.
- Cochran-Smith, M., & Dudley-Marling, C. (2012). Diversity in teacher education and special education: The issues that divide. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 237-244. <https://doi.org/10.1177/0022487112446512>
- Esquivel, K., Elam, E., Paris, J., ve Tafoya, M. (2020). *The role of equity and diversity in early childhood education*. College of the Canyons.
- Florian, L., Black-Hawkins, K. ve Rouse, M. (2016). *Achievement and inclusion in schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315750279>
- Florian, L. ve Spratt, J. (2013) Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 119-135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Kovács, Á. M, ve Mehler J. (2009). Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106, 6556–60.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- UNESCO (2018). *Global Education Monitoring Report Summary 2019: Migration, displacement and education – Building bridges, not walls*. UNESCO.
- UNESCO (2020). *Policy paper 43-Inclusive teaching: Preparing all teachers to teach all students*. UNESCO
- UNESCO (2023). *What you need to know about inclusion in education*. <https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know>
- UNHCR (2023). *3RP: Bölgesel mülteci ve dayanıklılık planı Türkiye ülke bölümü-2023-2025*. https://www.3rpsyriacrisis.org/wp-content/uploads/2023/03/3RP-2023-2025-Turkiye-Country-Chapter_TR.pdf
- Uyan Semerci, P., Erdoğan, E. ve Kavak, S. (2014). *Seasonal agricultural work in Turkey: Survey report 2014*. Supporttolife International Humanitarian Aid.
- Zelasko, N., ve Antunez, B. (2000). If your child learns in two languages: A Parent's guide for improving educational opportunities for children acquiring english as a second language. *National Clearinghouse for Bilingual Education*. <https://eric.ed.gov/?id=ED447713>

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DUYGU DÜZENLEME
BECERİLERİNİN OKULA UYUMLARINI YORDAYICILIĞI**
PREDICTION OF PRESCHOOL CHILDREN'S EMOTION REGULATION SKILLS ON
THEIR ADJUSTMENT TO SCHOOL

Dr. Öğr. Üyesi Hilal YILMAZ

Artvin Çoruh Üniversitesi, yilmazhilal@artvin.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-4594-3155

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların duygu düzenleme becerilerinin okula uyumlarını yordayıcılığının incelenmesidir. Bu amaçla çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel (korelasyonel) tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Rize ili Merkez ilçesinde yer alan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 280 (196 kız, 84 erkek) çocuktan oluşmaktadır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmada çocukların duygu düzenleme becerilerini tespit etmek amacıyla "Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği", okula uyumlarını tespit etmek amacıyla "Okul Uyumlu Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin orta düzeyde; okula uyumlarının ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin okula uyumlarını anlamlı olarak yordadığı ve %70'ini açıkladığı tespit edilmiştir. ($R^2=.70$; $p<.001$). Kız çocukların duygu düzenleme becerileri ve okula uyumlarının erkek çocuklardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Altı yaşındaki çocukların duygu düzenleme becerileri ve okula uyumlarının beş yaşındakilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim alma süresine göre de farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre 1 yıldan daha az eğitim alan çocuklar ile 1 yıl eğitim alanlar arasında, 1 yıl eğitim alanlar lehine; 1 yıldan daha az eğitim alan çocuklar ile 1-2 yıl eğitim alanlar arasında, 1-2 yıl eğitim alanlar lehine; 1 yıldan daha az eğitim alan çocuklar ile 2 yıldan daha fazla eğitim alanlar arasında 2 yıldan daha fazla eğitim alanlar lehine ve 1-2 yıl arasında eğitim alanlar ile 2 yıldan daha fazla eğitim alanlar arasında 2 yıldan daha fazla eğitim alan çocuklar lehine anlamlı farklılaşma olduğu saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Duygu düzenleme, okula uyum, okul öncesi çocuklar

ABSTRACT

The main purpose of this research is to examine whether the emotional regulation skills of children attending a pre-school education institution predict their adaptation to school. For this purpose, the study was designed in the correlational survey model, one of the quantitative research methods. The study group of the research consists of 280 children (196 girls, 84 boys) attending the pre-school education institution in the Central district of Rize province in the 2022-2023 academic year. The study group was determined according to the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. In the study, "Preschool Emotion Regulation Scale" was used to determine children's emotion regulation skills, and "School Adjustment Teacher Evaluation Scale" was used to determine their adaptation to school. As a result of the research, preschool children's emotion regulation skills were at a moderate level; It was determined that their adaptation to school was at a high level. It was determined that preschool children's emotional regulation skills significantly predicted their adaptation to school and explained 70% of them. ($R^2=.70$; $p<.001$). It was determined that girls' emotional regulation skills and school adaptation were significantly higher than boys. It was determined that the emotional regulation skills and school adaptation of six-year-old children were significantly higher than those of five-year-olds. Differences were also detected according to

the duration of pre-school education. Accordingly, between children who received less than 1 year of education and those who received 1 year of education, there is a difference in favor of those who received 1 year of education; Among children who received less than 1 year of education and those who received 1-2 years of education, there was a difference in favor of those who received 1-2 years of education; It was determined that there was a significant difference between the children who received less than 1 year of education and those who received more than 2 years of education, in favor of those who received more than 2 years of education, and between those who received 1-2 years of education and those who received more than 2 years of education, in favor of the children who received more than 2 years of education.

Keywords: Emotion regulation, school adjustment, preschool children

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, çocuğun duygusal gelişiminin temellerinin atıldığı kritik bir evre olarak kabul edilir. Bu dönemde çocuklar, duygusal farkındalık kazanır, duygusal ifade becerilerini geliştirir ve duygusal zeka oluşturmaya başlarlar. Bu dönemde çocuklar kendi duygu durumlarını ve başkalarının duygu ifadelerini tanıma ve ayırt etme yetenekleri geliştirirler. Bu becerilerden biri de duygu düzenlemedir. Duygu düzenleme, duyguların deneyimini ve ifadesini bağlam içinde ayarlama ve gerektiğinde bunları kontrol etme yeteneğidir (Gross vd., 2006). Bu beceri, duygusal deneyimleri kontrol altında tutma ve gerektiğinde uygun bir şekilde tepki verme yeteneğini içerir (Thompson, 1994). Duygu düzenleme, kişinin kendine ve çevresine olan etkilerini yönetmesine yardımcı olur (Gross, 2014) ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurma, stresle başa çıkma, özsaygıyı sürdürme ve genel yaşam memnuniyetini artırma konularında önemlidir (Gross & John, 2003). Duygu düzenleme becerisi, her yaş grubundaki bireyler için oldukça gerekli bir beceridir özellikle okul öncesi dönemde çocuklar çeşitli aşamalarla duygu düzenleme becerilerini geliştirirler (Miller vd., 2006). Çocuklar, zamanla duygularını daha iyi kontrol etmeyi öğrenirler (Drake & Winner, 2013). Özellikle öfke veya hüznün gibi yoğun duygularla başa çıkmayı öğrenirler (Fivush vd., 2000). Duygu düzenleme becerileri, diğer çocuklarla etkileşimde bulunmada önemlidir (Thompson vd., 2008). Bu beceriler, çocukların çatışma çözme (Zeman vd., 2006), empati kurma ve işbirliği yapma yeteneklerini (Panfile & Laible, 2012) geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri onların sorunlarla başa çıkmasında ve sosyal çevrelerine uyum sağlamalarında önemlidir (Zeman vd., 2006). Hatta çocukların duyguları düzenleme becerisi onların okula uyum sağlamasıyla ilişkilidir (Rydell vd., 2003). Duygularla baş etmede zorluk yaşayan çocuklar, yeni okul ortamına uyum sağlayacak ve öğrenmeye odaklanacak kişisel kaynaklara sahip olamayabilirler (Parczewska, 2021; Gilliom vd., 2002). Duygu düzenleme becerileri eksik olan çocuklar, sık sık duygusal tepkilerle başa çıkma sorunları yaşayabilirler, bu da dikkatlerini dağıtarak öğrenme süreçlerini olumsuz olarak etkileyebilir (Macklem, 2007). Öte yandan duygu düzenleme becerilerine sahip çocuklar, daha fazla özsaygı ve özgüven geliştirme eğilimindedirler (Mulyadi vd., 2016). Kendi duygusal tepkilerini daha iyi yönetebildikleri için başkalarıyla olan ilişkileri daha olumlu olur ve bu da özsaygılarını artırır (Paradise & Kernis, 2002). Buna ek olarak okulda yaşanan zorluklar, çocukların stres yaşamalarına neden olabilir (D'aurora & Fimian, 1988). Duygu düzenleme becerileri, çocukların bu stresle daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olmaktadır (Wang & Saudino, 2011). Bu durum başarı kaygısı (Djambazova-Popordanoska, 2016), öğretmen-öğrenci ilişkileri (Camodeca & Coppola, 2019) veya okul değişiklikleri (Cole vd., 2018) gibi durumlar için de geçerlidir.

Çoğu çocuk için okul öncesi eğitime başlama, sınıfın zorluklarıyla ilk kez nasıl baş edileceğini öğrenme dönemini temsil eder ve genellikle daha sonraki akademik bağlamlarda başarı veya başarısızlık için bir yörünge oluşturur (Campbell & Stauffenberg, 2008). Okula uyum,

çocukların sınıf ortamında öğrenmeyle ilişkili davranışları, tutumları ve becerileri olarak tanımlanabilir (Ladd vd., 1999). Bu nedenle okula uyum, duygu düzenlemeyi de içeren çok çeşitli değişkenlerden etkilenmektedir (Macklem, 2008). Sosyal ilişkiler ve akademik başarı çocukların okula uyumlarında duygu düzenleme becerilerinden daha fazla ele alınan konular arasında yer almıştır (Bardack & Widen, 2019; Graziano vd., 2007). Ancak erken çocukluk döneminde duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesiyle hem sosyal ilişkiler hem akademik başarı hem de okula uyum becerilerinin artacağı bilinmektedir (Denham, 2005). Duygu düzenleme becerileri, çocukların uyum sorunlarını önlenebilir hale getirmektedir. İleride, okula uyum sorunları, çocuğun okula devamsızlığı, disiplin sorunları ve akademik başarısızlık gibi sorunları önleyebilir (Webster-Stratton vd., 2008).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet (Aktaş, 2019; Bayındır, Dağal & Önder, 2018; Bozkurt Yükçü & Demircioğlu, 2017; Civil, 2022; Demir, 2021; Erel, 2016; Eroğlu, 2018; Fırat, 2020; Gelgör, 2016; Ilgar & Akbaba, 2017; Kayhan Aktürk, 2015; Metin, 2010; Omrak, 2019; Seçer, 2017; Sille, 2016; Şahin, 2019; Şensoy, 2022; Ural vd., 2015; Yılmaz & Zembat, 2023; Yurdaşık, 2023), yaş (Bayındır vd., 2017; Bayındır vd., 2018; Bozkurt Yükçü & Demircioğlu, 2017; Ceylan, 2022; Civil, 2022; Demir, 2021; Erel, 2016; Fırat, 2020; Ilgar & Akbaba, 2017; Metin, 2010; Omrak, 2019; Şahin, 2019; Yılmaz & Zembat, 2023) ve okul öncesi eğitim alma süresi (Kayhan Aktürk, 2015; Şahin, 2019; Yılmaz & Zembat, 2023) değişkenlerine göre incelendiği belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyumlarının ise cinsiyet (Arabacıoğlu, 2019; Mamur Kar, 2022; Kaya, 2014; Sezgin Acar, 2021; Şepitçi, 2018; Uzun, 2016), yaş (Mamur Kar, 2022; Kaya, 2014; Sezgin Acar, 2021; Şepitçi, 2018) ve okul öncesi eğitim alma süresi (Erten, 2012; Kaya, 2014; Şepitçi, 2018) değişkenlerine göre incelendiği çalışmalara rastlanmıştır.

Çocukların duygu düzenleme becerileri ile okula uyumları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara bakıldığında ise Alkan (2020) 60-78 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çocukların duygu düzenleme becerileri ile okula hazır bulunuşlukları arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Sezgin Acar (2021) 5-6 yaş çocuklarının okula hazırlık becerileri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmanın sonucunda çocukların okula hazır bulunuşluklarına katkı sağlayan en önemli değişkenin sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerisi olduğunu tespit etmiştir. Şepitçi (2018) okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının okula uyumları ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmalarda çocukların duygu düzenleme becerileri arttıkça okula hazır bulunuşlarının arttığı görülmektedir.

Bu çalışmalara ek olarak Denham ve diğerleri (2013) Head Start programına devam eden 3-4 yaş aralığındaki çocukların duygusal pozitiflik ve duygu düzenleme becerilerinin sosyal-duygusal davranış, sınıfa uyum ve erken akademik başarıyı yordayıcılığını incelediği araştırmanın sonucunda çocukların bağlamsal olarak faydalı duyguları ifade etme ve duyguları düzenleme yetenekleri, onların sınıfa uyumları ve akademik başarılarıyla ilişkili bulunmuştur. Herndon ve diğerleri (2013) 3-5 yaş aralığındaki çocukların duygu ifade etme ve duygu düzenleme becerilerinin okula uyumu yordayıcılığını incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda çocukların duygu ifade etme ve duygu düzenleme becerilerinin okula uyumlarının %75'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Bailey ve diğerlerinin (2016) 3-5 yaş çocuklarının duygu düzenleme becerilerine yönelik duygusal ve kurumsal destekler ile okula uyumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmanın sonucunda duygu düzenlemenin olumlu/katılımlı okula uyum becerisiyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Yapılan çalışmaların okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin okula uyumlarıyla ilişkisine yönelik anlamlı sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir.

Sonuç olarak çocukların duygu düzenleme becerilerinin okula uyumlarını yordayıcılığının incelenmesinden elde edilecek sonuçlar, çocukların duygu düzenleme becerilerinin tespit edilmesi ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde ele alınacak içeriklerin belirlenmesi açısından önemlidir. Bu becerilerin geliştirilmesi ve desteklenmesinin, çocukların daha olumlu bir okul deneyimi yaşamalarına ve daha başarılı bir akademik kariyere sahip olmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın problem cümlesi okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri okula uyumlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır? sorusu üzerine kurulmuştur.

Araştırmanın alt amaçları şunlardır:

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ve okula uyum puan ortalamaları nedir?

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri okula uyumlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ve okula uyumları cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitim alma süresi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların duygu düzenleme becerilerinin okula uyumlarına etkisinin incelenmesidir. Bu amaçla çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel (korelasyonel) tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri kapsamında korelasyonel analizleri veya regresyon analizlerini kullanmak; değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü (büyük) ve yönünü ölçmeyi veya bir değişkenin diğeri üzerindeki etkisini tahmin etmeyi sağlar. Bu desende araştırmada kullanılması planlanan ölçme araçları uygulaması dışında herhangi bir uygulama, müdahale ve benzeri yönlendirmeler yapılmamaktadır (Büyüköztürk vd., 2011; Edmonds ve Kennedy, 2017). Mevcut araştırmada temel olarak okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin okula uyumlarını yordayıcılığı inceleneceğinden buradaki ilişki ağını ortaya çıkarabilecek araştırma deseninin ilişkisel model olacağı düşünülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Rize ili Merkez ilçesinde yer alan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 280 (196 kız, 84 erkek) çocuktan oluşmaktadır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Buna göre örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınmaktadır (Büyüköztürk vd., 2011). Bu araştırma kapsamında belirlenen ölçüt okul öncesi eğitim kurumlarının çocuklara uygun masa ve sandalyesi olan sınıftan bağımsız bir görüşme odalarının olmasıdır. Bu ölçüte uygun okullara gidilerek çalışma grubu oluşturulmuştur. Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinle okullara gidilmiş, okul idaresi ile görüşülmüştür. Ailelere çocuklarının bu araştırmaya katılmalarına yönelik izin formu iletilmiştir. İzin veren ailelerin çocuklarına ölçme aracı uygulanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışma grubuna ait demografik bilgiler

Demografik Bilgiler			n	%
Çocuk	Cinsiyet	Kız	196	70
		Erkek	84	30
	Yaş	5 yaş	91	32,5
		6 yaş	189	67,5
	Okul öncesi eğitim alma süresi	1 yıldan daha az	61	21,8
		1-2 yıl arası	75	26,8
		2 yıl	51	18,2
		2 yıldan daha fazla	93	33,2
	Gelir düzeyi	Düşük	9	3,2
		Orta	249	88,9
		Yüksek	22	7,9
Toplam			280	100
Öğretmen	Yaş	23-27 yaş	4	16
		28-32 yaş	12	48
		33-37 yaş	5	20
		38 ve daha üstü yaş	4	16
	Mesleki kıdem	1-4 yıl	4	16
		5-8 yıl	10	40
		9-12 yıl	7	28
		13 ve daha fazla yıl	4	16
	Kurum türü	Bağımsız anaokulu	21	84
		Anasınıfı	4	16
Toplam			25	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocukların demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Demografik Bilgi Formu”, çocukların duygu düzenleme becerilerini tespit etmek amacıyla “Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği” ve okula uyumlarını tespit etmek amacıyla “Okul Uyumlu Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği” kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formunda çocukların ve öğretmenlerin demografik bilgilerinin (cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma süresi, gelir düzeyi, öğretmenin yaşı, mesleki kıdemi ve kurum türü) belirlenmesine yönelik sorular yer almaktadır.

Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği: Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin tespit edilmesi amacıyla Yılmaz ve Zembat (2021) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği” 15 kısa öykü ve her bir öykü iki soru barındıracak biçimde 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek çocuklarla yapılan birebir görüşme sonucunda değerlendirilmektedir. Üçlü likert yapıdadır (0=Eksik/hatalı bilgi, 1= Kısmi bilgi, 2= Tam bilgi). Ölçeğin toplam Cronbach Alpha değerinin .93 olduğu tespit edilmiştir. Öleğten alınan puanın yüksek olması duygu düzenleme becerilerinin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Yılmaz & Zembat, 2021). Bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

Okul Uyumlu Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği: Ölçeğin orijinali Ladd, Kochenderfer ve Coleman tarafından 1996 yılında 27 madde ve 4 alt boyut olarak geliştirilmiştir. Türkçe

uyarlaması Önder ve Gülay (2010) tarafından yapılan ölçek 25 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar: Okulu sevmek, İşbirlikli katılım, Okuldan kaçınma ve Kendi kendini yönetmedir. Ölçek 3'lü likert yapısıdır (0= Uygun değil, 1= Uygun, 2= Tamamen uygun). Ölçeğin tümü için Cronbach Alpha katsayısı .70'dir (Önder, A., & Gülay, H. (2010). Ölçek öğretmen tarafından çocuklar için doldurulmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin toplam puanı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında Artvin Çoruh Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'ndan 30.12.2022 tarih ve E-18457941-050.99-75859 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Ardından uygulama için Rize ili Merkez ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alınmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarının yöneticilerinden ve çocuklarla uygulama yapmak için ailelerden izin alındıktan sonra bir ölçek aracı öğretmenlere doldurmaları için teslim edilmiştir. Diğer ölçek aracı ise araştırmacı tarafından çocuklarla birebir görüşme yapılarak doldurulmuştur. Ardından hangi çocuk için araştırmacı anket doldurmuşsa öğretmenler de o çocuklar için anketi doldurmuştur. Araştırmacı ve öğretmenlerin doldurdıkları anketler araştırmacı tarafından eşleştirilmiştir. Hepsinin tamamlanmasının ardından araştırmacı tarafından teslim alınmıştır. Veri toplama süreci 24.04.2023-02.06.2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Toplamda ailelere 532 adet izin formu gönderilmiştir. Bunlardan yalnızca 290'ı çocuğunun araştırmaya katılmasına izin vermiştir. Araştırmacının çocuklarla birebir görüşme yaparak uyguladığı ölçek aracı ise 10 çocuk uygulamaya devam etmek istememiştir. Sonuçta 280 adet anket formu veri analizine uygun bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının duyu düzenleme becerileri ve okula uyum düzeylerini betimlemek amacıyla ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra (Tablo 2) değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Değişkenlere göre farklılaşmayı tespit etmek üzere ise bağımsız gruplar t-testi analizi ve tek yönlü varyans analizleri yapılmıştır. Veriler SPSS 21 paket programında analiz edilmiş ve anlamlılık değeri olarak .05 alınmıştır.

Tablo 2

Verilerin dağılımına ilişkin bilgiler

	Duyu Düzenleme	Okul Uyum	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Süresi
N	280	280	280	280	280
Ortalama	36,45	38,34	2,63	5,68	2,07
Standart Sapma	11,46	6,86	1,15	,46	,82
Çarpıklık	-,44	-1,24	-,092	-,751	,46
Basıklık	-,28	,92	-1,45	-1,446	-,24

Tablo 2'de verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş ve çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında yer aldığı ve normal yayılım gösterdiği ortaya konulmuştur (George ve Mallery, 2012).

BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi dönem çocuklarının duyu düzenleme becerileri ve okula uyumlarının düzeylerine, duyu düzenleme becerilerinin okula uyumu yordamasına yönelik bulgulara ve

çocukların duygu düzenleme becerileri ve okula uyumlarının demografik özellikleri (cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitim alma süresi) açısından incelenmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ve okula uyumlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri sonuçları

Puan	n	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss
Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği	280	,62	1,71	36,45	11,46
Okul Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği	280	,03	1,96	38,34	6,86

Tablo 3’te görüldüğü üzere okul öncesi dönem çocuklarının Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği’nden aldıkları puan ortalaması 36,45, standart sapma 11,46; Okul Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği’nden aldıkları puan ortalaması 38,34, standart sapma 6,86’dır. Ölçeklerin toplamından alınabilecek maksimum ve minimum puan değerleri dikkate alındığında çocukların duygu düzenleme becerilerinin orta; okula uyumlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4

Okul Öncesi Dönem Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Okula Uyumlarını Yordayıcılığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	F	P	R	R ²	β	t	p
Duygu Düzenleme Becerileri	Okul Uyumu	652,010	.000	,837	,701	,837	26,744	,000***

*** $p < ,001$

Tablo 4’te çocukların duygu düzenleme beceri puanlarının okul uyumu puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda regresyon modeli uygun bulunmuştur.

Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme beceri puanlarının okul uyumu puanları varyansının %70’ini ($R^2=.70$; $p<.001$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde açıkladığı tespit edilmiştir. Buna göre duygu düzenleme becerileri okul uyumu üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

Tablo 5

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme ve okula uyum puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t Testi		
					t	Sd	p
Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği	Kız	196	40,32	9,00	10,078	278	,000***
	Erkek	84	27,40	11,54			
Okul Uyumlu Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği	Kız	196	40,55	4,60	9,395	278	,000***
	Erkek	84	33,20	8,39			

*** $p < ,001$

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği ve Okul Uyumlu Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık kız çocukları lehine anlamlı bulunmuştur ($p < ,001$).

Tablo 6

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme ve okula uyum puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Yaş	n	$\bar{X}$	Ss	t Testi		
					t	Sd	p
Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği	5 Yaş	91	23,95	8,60	-19,338	278	,000***
	6 Yaş	189	42,46	6,91			
Okul Uyumlu Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği	5 Yaş	91	30,86	6,76	-19,358	278	,000***
	6 Yaş	189	41,95	2,81			

*** $p < ,001$

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği ve Okul Uyumlu Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık 6 yaş çocukları lehine anlamlı bulunmuştur ($p < ,001$).

Tablo 7

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme ve okula uyum puanlarının okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği	1 yıldan daha az	69	20,75	7,05	G.Arası	23204,448	3	7734,816		
	1-2 yıl arası	136	42,02	8,09	G.İçi	13484,852	276	48,858		
	2 yıl	59	39,33	4,61	Toplam	36689,300	279		158,312	,000***
	2 yıldan daha fazla	16	46,06	,77						
	Toplam	280	36,45	11,46						
Okul Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği	1 yıldan daha az	69	28,64	6,20	G.Arası	10032,194	3	3344,065		
	1-2 yıl arası	136	39,66	1,71	G.İçi	3126,892	276	11,329		
	2 yıl	59	44,31	1,39	Toplam	13159,086	279		295,169	,000***
	2 yıldan daha fazla	16	47,00	,000						
	Toplam	280	38,34	6,86						

*** $p < ,001$

Tablo 7’de okul öncesi dönem çocuklarının Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği ve Okul Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği’nden aldıkları puanların okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda ortaya konulmuştur. Bu sonuca göre grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenerek Scheffe Testi yapılmış ve test sonuçları Tablo 7.1’de sunulmuştur.

Tablo 7.1.

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme ve okula uyum puanlarının okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan scheffe testi sonuçları

Puan	(I) Okul öncesi eğitim alma süresi	(J) Okul öncesi eğitim alma süresi	Ortalama Farkı (I-J)	p
Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği	1 yıldan daha az	1-2 yıl arası	-21,27	,000***
		2 yıl	-18,58	,000***
		2 yıldan daha fazla	-25,30	,000***
	1-2 yıl arası	1 yıldan daha az	21,275	,000***
		2 yıl	2,69	,110
		2 yıldan daha fazla	-4,03	,192
	2 yıl	1 yıldan daha az	18,58	,000***
		1-2 yıl arası	-2,69	,110
		2 yıldan daha fazla	-6,72	,010**
	2 yıldan daha fazla	1 yıldan daha az	25,30	,000***
		1-2 yıl arası	4,033	,192
		2 yıl	6,72	,010**
Okul Uyumlu Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği	1 yıldan daha az	1-2 yıl arası	-11,02	,000***
		2 yıl	-15,66	,000***
		2 yıldan daha fazla	-18,36	,000***
	1-2 yıl arası	1 yıldan daha az	11,02	,000***
		2 yıl	-4,64	,000***
		2 yıldan daha fazla	-7,33	,000***
	2 yıl	1 yıldan daha az	15,66	,000***
		1-2 yıl arası	4,64	,000***
		2 yıldan daha fazla	-2,69	,047*
	2 yıldan daha fazla	1 yıldan daha az	18,36	,000***
		1-2 yıl arası	7,33	,000***
		2 yıl	2,69	,047*

*** $p < ,001$, ** $p < ,01$, * $p < ,05$

Tablo 7.1. incelendiğinde, Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği puan ortalamalarında ortaya çıkan farklılığın okul öncesi eğitim kurumuna 1 yıldan daha az devam eden çocuklar ile 1-2 yıl arası devam eden çocuklar arasında, 1-2 yıl arası devam eden çocuklar lehine; okul öncesi eğitim kurumuna 1 yıldan daha az devam eden çocuklar ile 2 yıl devam eden çocuklar arasında, 2 yıl devam eden çocuklar lehine; okul öncesi eğitim kurumuna 1 yıldan daha az devam eden çocuklar ile 2 yıldan daha fazla devam eden çocuklar arasında, 2 yıldan daha fazla devam eden çocuklar lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < ,001$). Okul öncesi eğitim kurumuna 2 yıl devam eden çocuklar ile 2 yıldan daha fazla devam eden çocuklar arasında, 2 yıldan daha fazla devam eden çocuklar lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < ,01$).

Okul Uyumlu Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği puan ortalamalarında ortaya çıkan farklılığın okul öncesi eğitim kurumuna 1 yıldan daha az devam eden çocuklar ile 1-2 yıl arası devam eden çocuklar arasında, 1-2 yıl arası devam eden çocuklar lehine; okul öncesi eğitim kurumuna 1 yıldan daha az devam eden çocuklar ile 2 yıl devam eden çocuklar arasında, 2 yıl devam eden çocuklar lehine; okul öncesi eğitim kurumuna 1 yıldan daha az devam eden çocuklar ile 2 yıldan daha fazla devam eden çocuklar arasında, 2 yıldan daha fazla devam eden çocuklar lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < ,001$).

Okul öncesi eğitim kurumuna 1-2 yıl arası devam eden çocuklar ile 2 yıl devam eden çocuklar arasında, 2 yıl devam eden çocuklar lehine; 1-2 yıl arası devam eden çocuklar ile 2 yıldan daha fazla devam eden çocuklar arasında, 2 yıldan daha fazla devam eden çocuklar lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<,001$).

Okul öncesi eğitim kurumuna 2 yıl devam eden çocuklar ile 2 yıldan daha fazla devam eden çocuklar arasında, 2 yıldan daha fazla devam eden çocuklar lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<,05$). Buna göre; çocukların okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça okula uyumlarının arttığı söylenebilir.

TARTIŞMA

Okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerinin okula uyumlarını yordayıcılığının incelendiği bu araştırmanın sonucunda çocukların duygu düzenleme becerilerinin orta; okula uyumlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında bu bulguyla benzer şekilde çocukların duygu düzenleme becerilerinin orta düzeyde olduğunu tespit eden çalışma yer almaktadır (Demir, 2021). Öte yandan çocukların duygu düzenleme becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmalara da rastlanmıştır (Bozkurt Yükçü & Demircioğlu, 2017; Ilgar & Akbaba, 2017; Omrak, 2019; Şahin, 2019; Yılmaz & Zembat, 2023). Çocukların okula uyum düzeylerinin mevcut çalışmadaki gibi yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışma vardır (Yalçın, 2016). Mevcut çalışmanın sonucunda çocukların duygu düzenleme becerilerinin orta, okula uyumlarının yüksek düzeyde çıkmasında çalışmanın nisan ve haziran ayları arasında uygulanmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Abdullaevich ve Abdurazakovna (2020), çocukların okulda geçirdikleri zamanın okula uyumlarını arttırdığını belirtmektedir.

Araştırmanın sonucuna göre okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme beceri puanlarının okul uyumu puanları varyansının %70'ini istatistiksel olarak anlamlı şekilde açıkladığı tespit edilmiştir. Buna göre duygu düzenleme becerileri okul uyumu üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Benzer şekilde Alkan (2020) 60-78 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri arttıkça okula hazır bulunuşluklarının da arttığını tespit etmiştir. Sezgin Acar (2021) 5-6 yaş çocuklarının okula hazır bulunuşluklarına katkı sağlayan en önemli değişkenin sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerisi olduğunu tespit etmiştir. Kayhan Aktürk (2015) çalışmasında okula uyumda güçlük yaşayan çocukların duygu düzenleyememe puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şepitçi (2018) okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının okula uyumları ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Denham ve diğerleri (2013) Head Start programına devam eden 3-4 yaş aralığındaki çocukların bağlamsal olarak faydalı duyguları ifade etme ve duyguları düzenleme yeteneklerinin, onların sınıfa uyumları ve akademik başarılarıyla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Herndon ve diğerleri (2013) 3-5 yaş aralığındaki çocukların duygu ifade etme ve duygu düzenleme becerilerinin okula uyumlarının %75'ini açıkladığını tespit etmişlerdir. Bailey ve diğerleri (2016) 3-5 yaş çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin olumlu/katılımlı okula uyum becerisiyle ilişkili olduğunu saptamışlardır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlardan hareketle duygu düzenleme becerisinin çocukların karşılaştıkları yeni durumlara uygun tepkiler vermelerini sağlaması sayesinde çocukların okula uyumlarını artırdığı çıkarımı yapılabilir. Nitekim Aslan ve Yüksel (2023) 8-11 yaş aralığındaki okul reddi yaşanan çocuklarda felaketleştirme, kendini suçlama, başkasını suçlama gibi duygu düzenleme stratejilerinin baskın olduğunu ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte Şimşek (2022) aile yaşamından okula geçişte kültürün önemli bir etkisi olduğundan bahsetmektedir. Kültürel yaşantılar okula geçiş ve uyum süreçlerinde çocukları negatif ve pozitif olarak etkileyebilmektedir. Bununla birlikte Cowan ve diğerlerinin (2013) belirttiği gibi okul uyumunda çocuğun öğretmeni, ailesi ve arkadaşlarıyla kurduğu sosyal ilişkilerin durumu da çocuğun okula uyumunda etkili olabilmektedir. Sorunların başladığı bu aşamada çocukta var

olan duygu düzenleme becerisi okula uyum sürecini kolaylaştırıcı rol üstlenmektedir (Grazino vd., 2007).

Bu araştırmada kız çocukların duygu düzenleme becerileri ve okula uyumlarının erkek çocuklardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mevcut araştırmayla örtüşecek şekilde kız çocukların duygu düzenleme becerilerinin erkek çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmalara rastlanmıştır (Demir, 2021; Fırat, 2020; Herndon vd., 2013; Kayhan Aktürk, 2015; Sezgin Acar, 2021; Sille, 2016; Şensoy, 2022; Ural vd., 2015; Yılmaz & Zembat, 2023). Diğer taraftan Şahin (2019) erkek çocukların duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan çalışmalara da rastlanmıştır (Aktaş, 2019; Bayındır vd., 2018; Bozkurt Yükçü & Demircioğlu, 2017; Ceylan, 2022; Civil, 2022; Erel, 2016; Eroğlu, 2018; Gelgör, 2016; Ilgar & Akbaba, 2017; Metin, 2010; Omrak, 2019; Seçer, 2017; Şepitçi, 2018; Yurdaışık, 2023). Alanyazında farklı sonuçlar elde eden çalışmalar olmakla birlikte; kız çocuklarının yetiştirilme şekillerinde erkek çocuklara göre farklılıklar olması bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olabilir. Nitekim Morris ve diğerlerinin (2007) belirttiği gibi ailelerin kız çocukların duygularını ifade etmelerini daha çok teşvik etmesi, onların duygu düzenleme becerilerinin gelişimini arttırmaktadır.

Bu araştırmanın bulgusuyla örtüşecek şekilde kız çocukların okula uyumlarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar vardır (Arabacıoğlu, 2019; Herndon vd., 2013; Mamur Kar, 2022; Kaya, 2014; Sezgin Acar, 2021; Şepitçi, 2018; Uzun, 2016). Kız çocukların sosyal beceriler, iletişim becerileri, akran ilişkileri ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinde de önde olmaları okula uyumlarını etkileyen bir unsur olarak düşünülmektedir (Herndorn vd., 2013). Nitekim öğretmenler kız ve erkek çocuklarla yaşadıkları duygu yüklü deneyimlere dayanarak her cinsiyete ilişkin farklı inançlar geliştirmektedirler. Öğretmenler bu inançlarını kızları okula uyum konusunda daha olumlu değerlendirmek için kullanmaktadırlar (Winer ve Phillips, 2012). Bu nedenle okula uyumda erkek çocuklardan daha yüksek puan almış olabilirler.

Araştırmanın sonucunda 6 yaş çocukların duygu düzenleme becerileri ve okula uyumlarının 5 yaş çocuklardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında duygu düzenleme becerilerinin yaşla birlikte arttığı sonucuna ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir (Bayındır vd., 2017; Civil, 2022; Şepitçi, 2018). Öte yandan çocukların duygu düzenleme becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan çalışmalara da rastlanmıştır (Bayındır vd., 2018; Bozkurt Yükçü & Demircioğlu, 2017; Ceylan, 2022; Demir, 2021; Erel, 2016; Fırat, 2020; Ilgar & Akbaba, 2017; Metin, 2010; Omrak, 2019; Sezgin Acar, 2021; Şahin, 2019; Yılmaz & Zembat, 2023). Farklı sonuçlar elde eden çalışmalar olmakla birlikte yaşla birlikte çocukların duygu bilgilerinin artması (Wang, 2008), duyguları anlama kapasitelerinin artması (Lagattuta, 2005) yaşça büyük çocukların duygu düzenleme becerilerinde yüksek puan almalarının nedeni olarak gösterilebilir.

Mevcut araştırmanın sonucuna benzer şekilde çocukların okula uyumlarının büyük yaş gruplarında daha yüksek olduğunu tespit eden çalışmalara rastlanmıştır (Mamur Kar, 2022; Kaya, 2014; Şepitçi, 2018). Öte yandan çocukların okula uyumlarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığı çalışmalar da bulunmaktadır (Sezgin Acar, 2021). Artan yaşla birlikte çocukların tüm gelişim alanlarında gözlemlenen artış okula uyumlarında da ortaya çıkabilmektedir (Jimenez vd., 2009). Ayrıca çocukların geçmiş yaşantılarından edindikleri tecrübeler de yaşları büyüdükçe okula uyumlarını artırıcı bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Son olarak çocukların duygu düzenleme becerileri ve okula uyumlarının okul öncesi eğitim alma sürelerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre çocukların okul öncesi eğitim alma süreleri arttıkça duygu düzenleme ve okula uyumlarının da arttığı tespit edilmiştir. Çocukların okul öncesi eğitim süresinin artmasıyla duygu düzenleme becerilerinin

artması sonucuna ulaşan çalışma vardır (Yılmaz & Zembat, 2023). Öte yandan çocukların duygu düzenleme becerilerinin okul öncesi eğitim alma sürelerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan çalışmalara da rastlanmıştır (Kayhan Aktürk, 2015; Şahin, 2019; Şepitçi, 2018). Mevcut araştırma sonucunda okul öncesi eğitim süresi arttıkça duygu düzenleme becerilerinin artmasında çocukların okullarındaki programların içeriğinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Kurumda duygu düzenleme becerilerine yönelik verilen eğitimler ile çocukların desteklenmiş olmaları onların yıllar içerisinde becerilerini artıracaktır. Nitekim Barros ve diğerlerinin (2015) belirttiği gibi programlar çocukların duygu düzenleme becerilerinde olumlu yönde etki etmektedir.

Mevcut araştırmanın sonucuna benzer şekilde çocukların okula uyumlarının okul öncesi eğitim alma sürelerine göre farklılaştığını tespit eden çalışmalara rastlanmıştır. Nitekim Kaya (2014) çocukların okul öncesi eğitim alma süreleri arttıkça okuldan kaçınmanın azaldığını tespit etmiştir. Erten (2012) 5-6 yaş çocuklarının bir eğitim-öğretim yılı boyunca okula uyumlarının arttığını tespit etmiştir. Arabacıoğlu (2019) daha önce aynı okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş çocukların okula uyumlarının hiç okula gitmemiş çocuklardan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öte yandan çocukların okul öncesi eğitim alma sürelerine göre okula uyumlarından herhangi bir farklılığın olmadığı çalışmalar da vardır (Kaya, 2014; Şepitçi, 2018). Alan yazında farklı sonuçlar elde edilmesinin nedeninin okuldaki eğitim içeriğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Çünkü yapılan pek çok çalışma okul öncesi eğitim almanın çocukların okula uyum süreçlerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Cesur, 2019; Demirci, 2019; Güler, 2016; Kurtuluş Çalışkan, 2021; Topçu, 2012; Yeşil, 2008).

Sonuç olarak bu çalışmada okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerilerinin okula uyumlarını anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesiyle okula uyum süreçlerinin iyileştirilmesi mümkün olabilecektir. Nitekim Yalçın (2016) öğretmenlerin okula uyumu tanımlarken çocukların uyumlu davranışlarından, yeni karşılaştıkları durum ve sorunlara yönelik nasıl uygun tepki verdiklerinden bahsetmektedir. Ailesinde sorunlar yaşayan çocukların okula uyum sürecinde çeşitli olumsuzluklar yaşadığı bildirilmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak araştırmacılara, öğretmenlere ve politika yapıcılara çeşitli öneriler sunulmaktadır: Öncelikle bu çalışmada çocukların duygu düzenleme becerileri orta, okula uyum düzeyleri ise yüksek çıkmıştır. Çalışma grubu dezavantajlı çocuklardan oluşacak şekilde yeni araştırmaların yapılması önerilmektedir. Böylece farklı sosyo-kültürel düzeylerdeki çocukların becerilerinin karşılaştırılması yapılabilir. Araştırmada erkek çocukların puanlarının daha düşük olduğu sonucundan hareketle duygu düzenleme ve okula uyum becerilerine yönelik erkek çocuklarının desteklenmesi, bu konuda ailelere farkındalık kazandırılması amacıyla çeşitli eğitimler verilebilir. Araştırmada yine bu beceriler küçük yaş gruplarında daha az olarak tespit edilmiştir. Çocukların gelişimleri dikkate alınarak uygun etkinliklerle desteklenmeleri sağlanabilir. Son olarak okul öncesi eğitime devam edildikçe çocukların hem duygu düzenleme becerilerinde hem de okula uyumlarında artış olması nedeniyle çocukların erken yaşlardan itibaren okul öncesi eğitime katılımlarını arttırmak amacıyla gerek aileler gerekse politika yapıcılar ve tüm eğitimciler iş birliği yapabilirler.

KAYNAKÇA

- Abdullaevich, M. H., & Abdurazakovna, B. S. (2020). The continuity of neighborhood, family and preschool educational organization as a condition of successful adaptation to school life. *Journal of Critical Reviews*, 7(11), 2690-2699.
- Aktaş, F. (2019). *Yaratıcı drama etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 554614) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Alkan, E. (2020). *60- 78 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 630448) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Arabacıoğlu, B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve çocuğun mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 547549) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, F. M., & Yüksel, S. (2023). Çocuklarda stres ile okul reddi arasındaki ilişkide bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 47-60.
- Bailey, C. S., Denham, S. A., Curby, T. W., & Bassett, H. H. (2016). Emotional and organizational supports for preschoolers' emotion regulation: Relations with school adjustment. *Emotion*, 16(2), 263–279. <https://doi.org/10.1037/a0039772>
- Bardack, S.R., Widen, S.C. (2019). Emotion understanding and regulation: Implications for positive school adjustment. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development*. Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-17332-6_19
- Barros, L., Goes, A. R., & Pereira, A. I. (2015). Parental self-regulation, emotional regulation and temperament: Implications for intervention. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32, 295-306. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000200013>
- Bayındır, D., Dağal, A. B., & Önder, A. (2018). Türkiye'deki 60-72 aylık çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin ego sağlamlık düzeylerine göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 377-400.
- Bayındır, D., Güven, G., Sezer, T., Aksin-Yavuz, E., & Yılmaz, E. (2017). The relationship between maternal acceptance-rejection levels and preschoolers' social competence and emotion regulation skills. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 305-316. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n2p305>
- Bozkurt Yükçü, Ş., & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 442-466. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.336085>
- Camodeca, M., & Coppola, G. (2019). Participant roles in preschool bullying: The impact of emotion regulation, social preference, and quality of the teacher–child relationship. *Social Development*, 28(1), 3-21.
- Campbell, S. B., & von Stauffenberg, C. (2008). Child characteristics and family processes that predict behavioral readiness for school. In A. Booth & A. C. Crouter (Eds.), *Disparities in school readiness: How do families contribute to transitions into school?* (pp. 225-258). Erlbaum.

- Cesur, C. (2019). *Okul öncesi eğitim alma süresinin çocukların sınıf kurallarına uyum ve okul motivasyonlarına etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayın No. 598951) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Ceylan, M. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal yeterlilikleri ve duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 764504) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Civil, F. (2022). *3-6 yaş grubu çocukların duygu düzenleme becerileri ile annelerinin duygu düzenleme becerileri ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 723773) [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Cole, P. M., Loughhead, J. P., & Ram, N. (2018). The development of emotion regulation in early childhood. In P. M. Cole & T. Hollenstein (Eds.), *Emotion regulation: A matter of time* (pp. 52-69). Routledge.
- Cowan, P. A., Cowan, C. P., Schulz, M. S., & Heming, G. (2013). Prebirth to preschool family factors in children's adaptation to kindergarten. In *Exploring family relationships with other social contexts* (pp. 75-114). Routledge.
- D'aurora, D. L., & Fimian, M. J. (1988). Dimensions of life and school stress experienced by young people. *Psychology in the Schools*, 25(1), 44-53.
- Demir, S. (2021). *Öğretmen-çocuk ilişkisinin 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerini yordama düzeyinin belirlenmesi* (Yayın No. 675469) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Demirci, E. (2019). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ve okula uyum durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayın No. 604273) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early Education and Development*, 17(1), 57-89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2013). Head Start preschoolers' emotional positivity and emotion regulation predict their social-emotion behavior, classroom adjustment, and early school success. *HS Dialog: The Research to Practice Journal for the Early Childhood Field*, 16(2).
- Djambazova-Popordanoska, S. (2016). Implications of emotion regulation on young children's emotional wellbeing and educational achievement. *Educational Review*, 68(4), 497-515.
- Drake, J. E., & Winner, E. (2013). How children use drawing to regulate their emotions. *Cognition & Emotion*, 27(3), 512-520.
- Erel, S. (2016). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda bakış açısı alma becerileri, duygu düzenleme ve ahlak gelişiminin davranış sorunları ile ilişkisi* (Yayın No. 449551) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Eroğlu, E. (2018). *Çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasındaki ilişki* (Yayın No. 517882) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.

- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi* (Yayın No. 322435) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Fırat, B. (2020). *Annelerin duygu düzenleme güçlükleri ve erişkin bağlanma stillerine göre 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi* (Yayın No. 617535) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P., & Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles*, 42(3-4), 233-253.
- Gelgör, F. Z. (2016). *Anne, baba ve çocuk tarafından algılanan ebeveyn kabul-red ve kontrolünün çocuğun duygu düzenleme becerisi ile ilişkisi* (Yayın No. 454175) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Gilliom, M., Shaw, D. S., Beck, J. E., Schonberg, M. A., & Lukon, J. L. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents, and the development of self-control. *Developmental Psychology*, 38(2), 222-235. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.2.222>
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of school psychology*, 45(1), 3-19.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. *Handbook of Emotion Regulation*, 2, 3-20.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion Regulation in Everyday Life. In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11468-001>
- Güler, H. (2016). *İlkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin okula başlama yaşına göre okula uyumlarının ve okuma yazma becerilerinin incelenmesi* (Yayın No. 498094) [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *The Journal of Genetic Psychology*, 174(6), 642-663. <https://doi.org/10.1080/00221325.2012.759525>
- İlgar, L., & Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 491-520.
- Jiménez, L., Dekovic, M., & Hidalgo, V. (2009). Adjustment of school-aged children and adolescents growing up in at-risk families: Relationships between family variables and individual, relational and school adjustment. *Children and Youth Services Review*, 31(6), 654-661. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.12.007>

- Kaya, Ö. S. (2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayın No. 381783) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Kayhan Aktürk, Ş. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi* (Yayın No. 428671) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Kurtuluş Çalışkan, Z. (2021). *İlkokul 1.sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluklarının değerlendirilmesi* (Yayın No. 697233) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>
- Lagattuta, K. H. (2005). When you shouldn't do what you want to do: Young children's understanding of desires, rules, and emotions. *Child Development*, 76(3), 713-733.
- Macklem, G. L. (2007). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. Springer Science & Business Media.
- Macklem, G.L. (Ed.). (2008). *Emotion regulation in the classroom: Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73851-2_6
- Mamur Kar, H. (2022). *Okul öncesi çocukların okula uyumlarının kaygı durumlarıyla ilişkisinin incelenmesi* (Yayın No. 764617) [Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Metin, İ. (2010). *The effects of dispositional anger, effortful control, and maternal responsiveness on Turkish preschoolers' emotion regulation* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Koç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Miller, A. L., Fine, S. E., Kiely Gouley, K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion*, 20(8), 1170-1192.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Mulyadi, S., Rahardjo, W., & Basuki, A. H. (2016). The role of parent-child relationship, self-esteem, academic self-efficacy to academic stress. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 603-608.
- Omrak, C. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma örüntüleri ve duygu düzenleme becerilerinin teknoloji kullanımıyla ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Önder, A., & Gülay, H. (2010). 5-6 yaş çocukları için okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 204-224.
- Panfile, T. M., & Laible, D. J. (2012). Attachment security and child's empathy: The mediating role of emotion regulation. *Merrill-Palmer Quarterly*, (1982), 1-21.

- Paradise, A. W., & Kernis, M. H. (2002). Self-esteem and psychological well-being: Implications of fragile self-esteem. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21(4), 345-361.
- Parczewska, T. (2021). Difficult situations and ways of coping with them in the experiences of parents homeschooling their children during the COVID-19 pandemic in Poland. *Education 3-13*, 49(7), 889-900. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1812689>
- Rydell, A.-M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion*, 3(1), 30-47. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.30>
- Seçer, Z. (2017). Sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1435-1452.
- Sezgin Acar, Ş. (2021). 5-6 yaş grubu çocukların okula hazırlık becerileri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayın No. 678603) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Sille, A. (2016). Annenin duygusal sosyalizasyonu ile 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişki (Yayın No. 470177) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, K. (2019). Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayın No. 561803) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Şensoy, P. (2022). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimlerinin duygu düzenleme ve kişilerarası problem çözme becerisi üzerindeki etkisi (Yayın No. 766257) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Şepitçi, M. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi (Yayın No. 527029) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek, E. E. (2022). Çok kültürlü bir okul öncesi eğitim sınıfındaki çocukların okula uyum sürecinin öğretmen, ebeveyn ve akran ilişkileri bağlamında incelenmesi (Yayın No. 763723) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2/3)25-52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Thompson, R. A., Lewis, M. D., & Calkins, S. D. (2008). Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives*, 2(3), 124-131.
- Topçu, Z. (2012). Okul öncesi eğitiminin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerilerine etkisi (Yayın No. 315029) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. E., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 589-598.

- Uzun, G. (2016). 5- 6 yaş çocukların bağlanma durumları ile okul uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayın No. 441371) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Wang, M., & Saudino, K. J. (2011). Emotion regulation and stress. *Journal of Adult Development*, 18, 95-103.
- Wang, Q. (2008). Emotion knowledge and autobiographical memory across the preschool years: A cross-cultural longitudinal investigation. *Cognition*, 108(1), 117-135.
- Winer, A. C., & Phillips, D. A. (2012). Boys, girls, and "two cultures" of child care. *Merrill-Palmer Quarterly*, (1982), 22-49. <https://doi.org/10.1353/mpq.2012.0004>
- Yalçın, V. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum süreci ile ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki (Yayın No. 438268) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Yeşil, D. (2008). Okulöncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin okula uyumlarının karşılaştırılması (Yayın No. 219560) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, H., & Zembat, R. (2021). Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 526-551. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202152327>
- Yılmaz, H., & Zembat, R. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile öğretmen-çocuk ilişkisi üzerine bir değerlendirme. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 42(1), 323-358. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1252629>
- Yurdaışık, Ö. E. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Yayın No. 789286) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168.

OKUL ÖNCESİ EBEVEYNLERİN ÇEVRE FARKINDALIK UYGULAMALARI PRESCHOOL PARENTS' PRACTICES OF ENVIRONMENTAL AWARENESS

Doç. Dr. Sema ÖNGÖREN

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, ongorensesma@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-6034-140

ÖZET

Çocukların doğa bilgisi ve doğa sevgisiyle çevresel sorumluluk bilinci geliştirmeleri ve çevre farkındalığı kazanmalarında ebeveynler tarafından sağlanacak destek önem arz etmektedir. Erken yaşlardan itibaren çevre farkındalığına yönelik yapılan uygulamalarla çocuklarda çevre bilinci desteklenebilir. Bu çalışma okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarına çevre farkındalığı kazandırmak için gerçekleştirdikleri uygulamaların belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 4-6 yaş grubu çocuğu olan 14 ebeveyn oluşturmuştur. Ebeveynler amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin çevre farkındalığı sağlamaya yönelik çeşitli uygulamalar gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Çevreyi tanıma, çevreyi koruma ve bilinçli tüketim alışkanlıkları kazandırmak için, gezi yaparak keşfetme, örnek olma ve ihtiyaç olana almaya önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin çevre farkındalığına yönelik uygulamaları çocuklara çevre hakkındaki gerçekleri öğretmek ve onların davranışlarını olumlu yönde değiştirmek olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Çevre, çocuk, ebeveyn, okul öncesi eğitim

ABSTRACT

The support provided by parents is important for children to develop environmental responsibility awareness through knowledge of nature and love of nature, and to gain environmental awareness. Environmental awareness can be supported in children through practices aimed at environmental awareness from an early age. This study was conducted to determine the practices implemented by parents of preschool children to raise environmental awareness in their children. The study, was used case study design, one of the qualitative research methods. The study group of the research consisted of 14 parents of children aged 4-6. Parents were determined using the typical case sampling method, one of the purposeful sampling methods. Data were collected with a semi-structured interview form and analyzed using the content analysis method. As a result of the research, it was determined that parents carried out various practices to raise environmental awareness. It has been revealed that they attach importance to exploring by traveling, setting an example and buying what they need in order to environmental recognition, environmental protection and gain conscious consumption habits. It can be said that parents consider environmental awareness practices as teaching children the facts about the environment and changing their behavior in a positive way.

Keywords: Child, environment, parent, preschool education

GİRİŞ

21. yüzyılda büyümek dünyanın pek çok ülkesindeki birçok çocuk için, doğal oyun ve öğrenme alanlarına sınırlı erişim fırsatı, kalabalık ve kirli ortamlarda yaşamak anlamına gelmektedir (Malone, 2004). Çevre ile ilgili sorunlar genel olarak toplumla ve insan eylemleriyle bağlantılıdır (Mastrángelo vd., 2019). Buradan yola çıkarak çocukların sürdürülebilir bir

gelecek için eğitim ve deneyim fırsatlarından yararlanmalarını sağlamak hem toplumların hem de ebeveynlerin temel sorumlulukları arasında sayılabilir.

Çevre eğitimi, çevre okuryazarı vatandaş yetiştirme amacıyla bilgi, değerler ve beceriler geliştirmeyi hedefleyen eğilimleri temsil eder (Monroe vd., 2008). Çevre bilinci ile ilişkili tutum ve davranışlar çocukluktan erken ergenliğe kadar gelişir ve on yaşından itibaren pekişmeye başlar (Otto vd., 2019). Okul öncesi döneminin yaşamın sonraki dönemlerinde çevresel farkındalık için bir temel oluşturmadaki önemi ve doğa ile temasın çocukların sağlığına ve esenliğine katkısı göz önüne alındığında çocuklara sağlanacak zengin deneyimlerin önemi daha fazla anlaşılmaktadır (Chawla, 2015). Araştırmalar, çocukların yaşanabilir bir çevrede doğal ortamda aktif olarak yer almalarının bilişsel, fiziksel, duygusal ve ahlaki gelişimlerine olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Islam vd., 2020; Pirchio vd., 2021).

Çocukların teknolojik bir ortamda ve çoğu zaman doğal çevreden uzakta büyümeleri çevre içindeki öğrenme deneyimlerinin önemini ortaya koymaktadır. Çocuklar doğal çevre ile etkileşim halinde çevre hakkında yeni bilgiler öğrendiklerinde çevreye yönelik olumlu tutumların gelişimi kolaylaşır (Hinds & Sparks, 2008). Okul öncesi dönemde çocuklar için hazırlanan çevre eğitim programlarının çocuklarda çevre kavramına yönelik farkındalık oluşturduğu ortaya çıkmıştır (Ahi & Alisinanoğlu, 2016; Akbayrak & Turaşlı 2017; Dilli vd., 2018). Bununla birlikte öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik çevre eğitim programları (Günşen, 2023; Okyay vd., 2021) ile ebeveynlere yönelik çevre eğitim programlarının yetişkinlerde çevresel farkındalık ile ilgili olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı ve bu farkındalığın çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir (Erol & Ogelman, 2019).

Çocukların çevreye karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmelerinde ebeveynler kilit bir rol oynamaktadır. Erken yaşlardan itibaren çevre farkındalığına yönelik yapılan uygulamalarla çocuklarda çevre bilinci desteklenebilir (Mahat vd., 2019). Çocukların doğa bilgisi ve doğa sevgisiyle çevresel sorumluluk bilinci geliştirmeleri ve çevre farkındalığı kazanmalarında ebeveynler tarafından sağlanacak destek önem arz etmektedir. Bu çalışma okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarına çevre farkındalığı kazandırmak için gerçekleştirdikleri uygulamaların belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- (1) Çocukların çevreyi tanıması için ebeveynlerin gerçekleştirdikleri uygulamalar nelerdir?
- (2) Çocukların çevreyi koruması için ebeveynlerin gerçekleştirdikleri uygulamalar nelerdir?
- (3) Çocukların bilinçli tüketim alışkanlığı kazanması için ebeveynlerin gerçekleştirdikleri uygulamalar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin çocuklara çevre bilinci kazandırma ile ilgili uygulamalarını incelenmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması düşünce ve durumların doğal ortamda, sistematik bir şekilde ve çok yönlü incelendiği araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Berg, 2001). Durum çalışması deseni ile ebeveynlerin çevre farkındalığına yönelik uygulamalarının sistematik olarak ayrıntılı incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-6 yaş grubu çocuğu olan 14 ebeveynden oluşmuştur. Ebeveynler amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Tipik durum örnekleme benzer özellikler gösteren insan,

durum ve olguların incelenmesinde kullanılır (Merriam & Tisdell, 2015). Çalışma grubunda yer alan ebeveynler aynı anaokulunda iki farklı sınıfta çocuğu olan ve sosyoekonomik açıdan benzer özellikler gösteren ebeveynlerden seçilmiştir. Aşağıdaki Tablo 1’de araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	n	%
Ebeveyn	Anne	12	86
	Baba	2	14
Yaş	21-30	2	14
	31-40	10	72
	41-50	2	14
	51-60	0	0
Eğitim durumu	İlköğretim	1	7
	Ortaöğretim	7	50
	Yükseköğretim	6	43
Sahip olunan çocuk sayısı	1 çocuk	3	22
	2 çocuk	7	50
	3 çocuk	2	14
	4+ çocuk	2	14
Sosyoekonomik düzey	Alt	1	7
	Orta	12	86
	Üst	1	7

Araştırmanın çalışma grubunda 12 (%86) anne ve 2 (%14) baba yer almıştır. 2 (%14) katılımcı 21-30, 10 (%72) katılımcı 31-40 ve 2 (%14) katılımcının 41-50 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Araştırmada 1 (%7) katılımcı ilköğretim, 7 (%50) katılımcı ortaöğretim ve 6 (%43) katılımcının yükseköğretim düzeyinde eğitim aldığı ortaya çıkmıştır. 3 (%22) katılımcı 1 çocuk, 7 (%50) katılımcı 2 çocuk, 2 (%14) katılımcı 3 çocuk ve 2 (%14) katılımcının 4 ve daha fazla sayıda çocuk sahibidir. Katılımcılardan 1 (%7) kişinin alt, 12 (%86) kişinin orta ve 1 (%7) kişinin yüksek gelir düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2022-2023 öğretim yılı bahar döneminde yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bilgi toplanacak konuların önceden belirlenerek görüşmelerin çok daha kapsamlı ve sistematik olması sağlanır (Patton, 2014). Ebeveynlerin çocuklara çevre bilinci kazandırma ile ilgili uygulamalarının incelenmesi amacıyla hazırlanan görüşme formu alan uzmanlarının görüşleri ve ilgili literatür doğrultusunda geliştirilmiştir. Araştırmaya ilişkin gerekli açıklamaların ve araştırmanın amaçlarına yönelik soruların yer aldığı formlarla uzaktan iletişim aracından yararlanılarak veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Braun & Clarke, 2006). Verilerin analizinde ilk aşamada bütün veriler okunarak düzenlenmiş ve açık kodlama yoluyla kod listesi oluşturulmuştur. Daha sonra kod listesi gözden geçirilerek tekrarlayan kodlar bir araya getirilmiş ve benzerlikler doğrultusunda kategoriler belirlenmiştir. Belirlenen kod ve kategoriler çevreyi tanıma, çevreyi koruma ve bilinçli tüketim olarak üç tema altında düzenlenmiş, şekiller ve doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

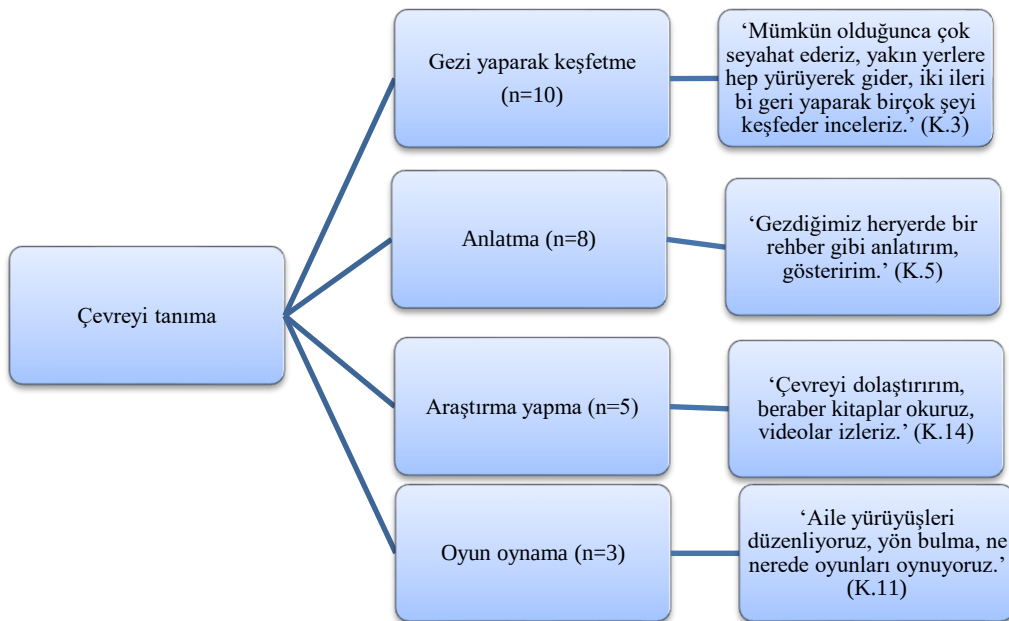
Araştırmada güvenirliliğin sağlanması için veriler iki alan uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Miles & Huberman (1994)'ın Güvenirlik = $\frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$ formülü kullanılarak araştırmanın güvenirliliği .89 olarak hesaplanmıştır. Aynı zamanda araştırmada elde edilen veriler ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve bulgular bölümünde katılımcı kodları ile doğrudan alıntılara yer verilmiştir

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde çevreyi tanıma, çevreyi koruma ve bilinçli tüketime yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bulgular şekil ve doğrudan alıntılarla detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

1. Çevreyi Tanıma

Aşağıda Şekil 1'de ebeveynlerin çocukların çevreyi tanımaları için yaptıkları uygulamalara yönelik bulgulara yer verilmiştir.

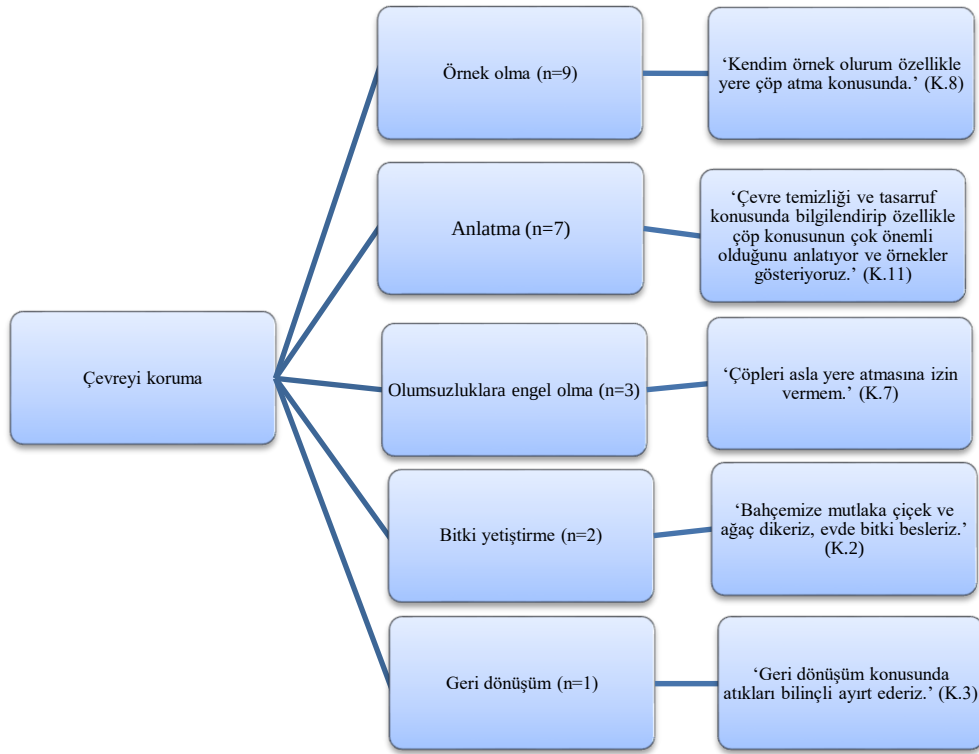


Şekil 1. Çevreyi Tanıma

Ebeveynlerin çocukların çevreyi tanıması için, gezi yaparak keşfetmelerini (n=10) sağladıkları, çevredekileri anlatma (n=8) yoluyla tanıtmayı amaçladıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırma yapma (n=5) ve oyun oynama (n=3) yoluyla çevreyi tanımalarını sağladıkları ortaya çıkmıştır.

2. Çevreyi Koruma

Aşağıda Şekil 2'de ebeveynlerin çocukların çevreyi korumaları için yaptıkları uygulamalara yönelik bulgulara yer verilmiştir.

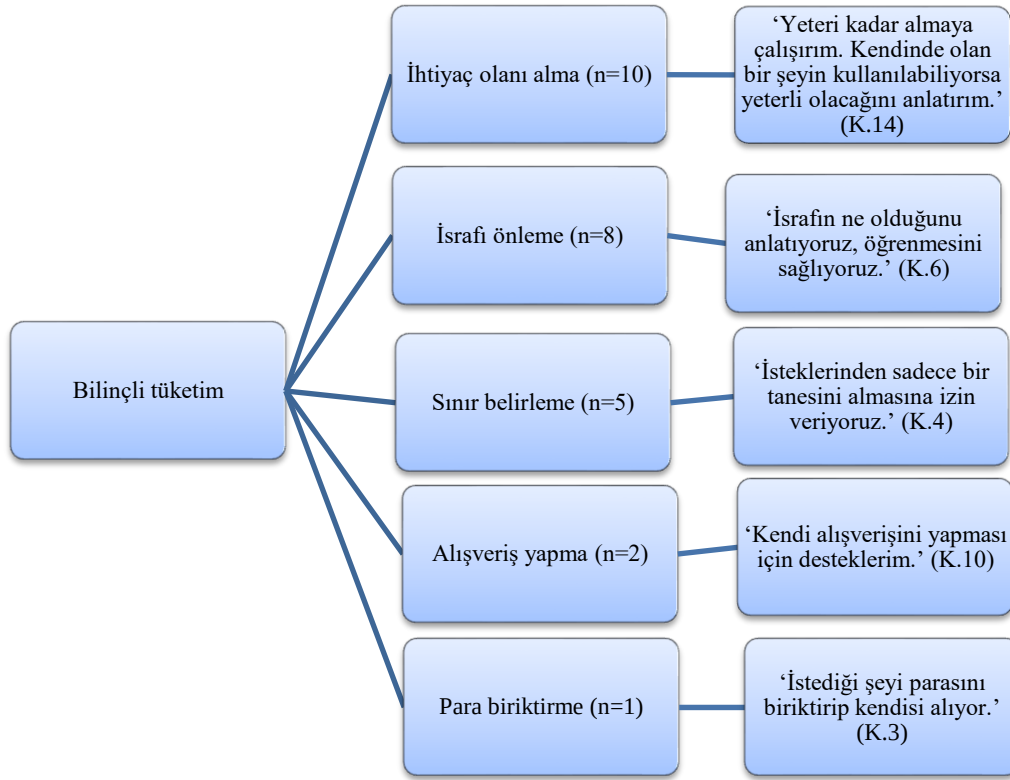


Şekil 2. Çevreyi Koruma

Ebeveynlerin en çok örnek olma (n=9) ve anlatma (n=7) ile çocukların çevreyi korumasını sağladıkları belirlenmiştir. Olumsuzluklara engel olma (n=3), bitki yetiştirme (n=2) ve geri dönüşümün (n=1) çevreyi korumak için yapılan diğer uygulamalar olduğu belirlenmiştir.

3. Bilinçli Tüketim

Aşağıda Şekil 3’de ebeveynlerin çocukların bilinçli tüketim alışkanlığı kazanmaları için yaptıkları uygulamalara yönelik bulgulara yer verilmiştir.



Şekil 3. Bilinçli Tüketim

Ebeveynlerin bilinçli tüketim alışkanlığı kazandırmada, ihtiyaç olanı alma (n=10) ve israfı önlemek (n=8) için çocukları yönlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Çocuklara ihtiyaçlar konusunda sınır belirleme (n=5), kendilerinin alışveriş yapmalarını sağlama (n=2) ve para biriktirmeleri (n=1) için destekleri belirlenmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Ebeveynlerin çevre farkındalığı kazanmaları için çocuklarına sağladıkları desteğin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, ebeveynlerin çevre farkındalığı sağlamaya yönelik çeşitli uygulamalar gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacı ebeveynlerin çocukların çevreyi tanıması için yaptıkları uygulamaları belirlemektir. Araştırma bulguları incelendiğinde ebeveynlerin çocukların çevreyi tanıması için gezi yaparak keşfetmelerini sağladıkları ve çevredekileri anlatma yoluyla çevreyi tanıtmayı amaçladıkları belirlenmiştir. Çocukların çevre hakkında yeterince bilgi sahibi olmaları onların çevreye özen göstererek çevre için harekete geçmelerini sağlayabilir. Dışarıda vakit geçiren, çevreyi deneyimleyen çocuklar çevreleri için sorumluluk duygusu geliştirecekler ve çevrenin geleceğiyle daha fazla ilgileneceklerdir (Gambino vd., 2009). Ebeveynlerin araştırma yapma ve oyun oynama yoluyla çocukların çevreyi tanımalarını sağlayacaklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır. Çevreyi tanımak için araştırarak çevre hakkında konuşmak, doğal çevrede oyunlar oynamak çocukların çevre farkındalığı kazanımlarını destekleyebilir. Araştırmalar, çocukların oyun temelli öğrenme yöntemiyle doğal materyalleri tanımlarının farkındalık düzeylerine olumlu etkisinin olduğunu (Güzelyurt ve Özkan, 2017) ve ebeveynlerin de açık alan oyunlarının çocuklar üzerinde olumlu etkiye sahip olduğuna inandıklarını (Civelek & Uyanık, 2021) göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacı ebeveynlerin çocukların çevreyi koruması için gerçekleştirdikleri uygulamaları belirlemektir. Araştırma bulguları incelendiğinde ebeveynlerin en çok örnek olma ve anlatma yolunu tercih ettikleri belirlenmiştir. Ebeveynlerin çevre koruma anlayışının,

çocukları çevre hakkında eğitmek olduğu söylenebilir. Çocukların kirlilik gibi çevresel sorunları öğrenmeleri ve davranışlarını düzenlemeleri için onlara örnek olmanın önemli olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalarda, çocukların çevre kirliliği algılarını resimlerine yansıttıkları, resimlerde geri dönüşüm kutuları ve çöp kutularının resmedildiği (Bay vd., 2020) ve çocuklarının çevre sorunları yönelik çeşitli metaforik algılara sahip oldukları (Ayvaci vd., 2021) ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin aynı zamanda çevreyi korumak için, çevrede yaşanabilecek olumsuzluklara engel olma, bitki yetiştirme ve geri dönüşüm uygulamaları yaptıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerin geri dönüştürülebilir atıkları diğer atıklardan ayırarak çocuklara çevre ve toplum arasındaki bağlantıyı öğrettikleri söylenebilir. Bu durum ebeveynlerin çevre anlayışları içerisinde ahlaki ve ekonomik içeriklere yer verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Vural ve Mocan (2022) bitki yetiştirme, hayvan besleme, gezi gözlem, deney gibi etkinliklerin çocuklara çevre bilinci kazandırmada etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Kartal ve Ezgi (2020) de, 3-4 ve 5 yaşlarındaki çocukların geri dönüşüm algılarının farklı olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı ebeveynlerin çocukların bilinçli tüketim alışkanlığı kazanması için gerçekleştirdikleri uygulamaları belirlemektir. Araştırma bulguları incelendiğinde ebeveynlerin çocukların bilinçli tüketim alışkanlığı kazanması için en çok ihtiyaç olanı alma ve israfı önlemeyi tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Çocukların ihtiyaçları konusunda sınır belirledikleri, kendilerinin alışveriş yapmalarını sağladıkları ve para biriktirmeleri için onları destekleri belirlenmiştir. Ebeveynlerin çocukların kendi eylemlerinin anlamlılığını deneyimleme fırsatı elde etmesi ve sürecin bir parçası olabilmesini amaçladıkları söylenebilir. Böylece günlük yaşamlarında işbirliği yapan ve çevreye anlamlı katkılarda bulunan çocukları yetiştirilebilir. Araştırmalar aile özellikleri ve annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların tüketim davranışını etkilediğini (Almeida vd., 2021; Aydın & Ayhan, 2021), ebeveyn rehberliği ve eğitim programlarının okul öncesi çocukların tüketim alışkanlıklarına olumlu yansıdığını (Buil vd., 2019; Karahan, 2021) göstermektedir.

Araştırma, çevreye yönelik farkındalık ile ilgili olarak ebeveynlerin günlük aktivitelerde çocukları ile neler yaptıklarına odaklanmaktadır. Ebeveynlerin çevre farkındalığına yönelik uygulamaları çocuklara çevre hakkındaki gerçekleri öğretmek ve onların davranışlarını olumlu yönde değiştirmek olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Araştırmada ebeveynlerin çevre konusunda bilgi vermek ve çocukları çevre için harekete geçmeleri konusunda eğitmeye yönelik çeşitli uygulamalar gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Çocukların çevre farkındalığı kazanmaları için çevre dostu yaklaşımlarla desteklenerek çevre bilinci geliştirmeleri, ebeveynlerin bu konuda çocuklara rol model olmaları önem arz etmektedir. Hem ebeveynler hem de çocuklar için hazırlanacak çevre eğitim programları ile çevre bilinci geliştirilebilir. Çevre sorunları hakkında eleştirel düşünmek, çevreye karşı olumlu değer yargıları geliştirerek sorumluluk bilinci oluşturmak için çocukların ve ebeveynlerin çevre temalı projelerde yer almaları sağlanabilir. Çevre hakkında düşünebilen, kendisi ve çevresi ile ilgili doğru kararlar verebilen yetkin bireyler yetiştirmek için çocukların erken yaşlardan itibaren doğal çevrede daha fazla zaman geçirmelerinin sağlanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ahi, B., & Alisinanoğlu, F. (2016). Okul öncesi eğitim programına kaynaştırılan çevre eğitimi programının çocukların "çevre" kavramı hakkındaki zihinsel model gelişimine etkisi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, (18), 305-329. DOI:10.9775/kausbed.2016.016
- Akbayrak, N., & Turaşlı, N. K. (2017). Oyun temelli çevre etkinliklerinin okul öncesi çocukların çevresel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 239-258. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171240>
- Almeida, C., Azevedo, J., Gregório, M. J., Barros, R., Severo, M., & Padrão, P. (2021). Parental practices, preferences, skills and attitudes on food consumption of pre-school children: Results from nutriscience project. *PloS One*, 16(5), 1-18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251620>
- Aydın, H., & Ayhan, D. (2021). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların tüketim davranışına yansması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 35(3), 977-995. <https://doi.org/10.16951/atauniiib.863623>
- Ayvacı, H. Ş., Bülbül, S., & Bebek, G. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının çevre sorunları kavramına yönelik metaforik algıları ve görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 117-132. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.922632>
- Bay, D. N., Büşra, S. A. Z., Osmanpehlivan, E., & Demir, İ. (2020). Okul öncesi çocuklarının çevre kirliliği algısının incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 4(3), 191-215. DOI: 10.34056/aujef.731982
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th Ed.). MA, ABD: Allyn and Bacon.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buil, P., Roger-Loppacher, O., & Tintoré, M. (2019). Creating the habit of recycling in early childhood: a sustainable practice in Spain. *Sustainability*, 11(22), 1-19. <https://doi.org/10.3390/su11226393>
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433-452. <https://doi.org/10.1177/0885412215595441>
- Civelek, P., & Uyanık, G. (2021). Sedanter 5 yaş çocukların aktivitelerine yönelik ebeveyn görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(117), 249-278. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.51055>
- Dilli, R., Dümenci, S. S. B., & Kesebir, G. T. (2018). Müzede çevre eğitimi kapsamında okul öncesi dönemi çocuklarına yenilenebilir enerji kaynaklarının anlatılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 421-432. <https://doi.org/10.17755/esosder.319406>
- Erol, A., & Ogelman, H. G. (2019). Çevre eğitimi aile katılım etkinliklerinin anne ve babaların çevreye yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Ilkogretim Online*, 18(2), 916-938. doi: 10.17051/ilkonline.2019.562074
- Gambino, A., Davis, J., & Rowntree, N. (2009). Young children learning for the environment: Researching a forest adventure. *Australian Journal of Environmental Education*, 25, 83-94. <https://doi.org/10.1017/S0814062600000422>
- Günşen, G. (2023). Çevre eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalığına ve çevre bilincine yönelik ilgi düzeylerine olan etkisinin

- incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 1-13. <https://doi.org/10.59062/ijpes.1233687>
- Güzelyurt, T., & Özkan, Ö. (2017). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi uygulama örneği: merhaba kozalak ve kozalağın sesi etkinlikleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 409-428. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12519>
- Hinds, J., & Sparks, P. (2008). Engaging with the natural environment: The role of affective connection and identity. *Journal of Environmental Psychology*, 28(2), 109-120. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2007.11.001>
- Islam, M. Z., Johnston, J., & Sly, P. D. (2020). Green space and early childhood development: a systematic review. *Reviews on Environmental Health*, 35(2), 189-200. <https://doi.org/10.1515/reveh-2019-0046>
- Karahan, B. (2021). *Ebeveyn rehberliğinde ekran kullanımının okul öncesi çocuklarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kartal, E. E., & Ezgi, A. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının gözünden geri dönüşüm. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 778-801. <https://doi.org/10.19171/uefad.635508>
- Mahat, H., Hashim, M., Saleh, Y., Nayan, N., & Norkhaidi, S. B. (2019). Environmental sustainability knowledge, attitude and practices among pre-school students. In *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 286(1), 3-10. DOI 10.1088/1755-1315/286/1/012003
- Malone, K. (2004). "Holding environments": Creating spaces to support children's environmental learning in the 21st century. *Australian Journal of Environmental Education*, 20(2), 53-66. <https://doi.org/10.1017/S0814062600002202>
- Mastrángelo, M. E., Pérez-Harguindeguy, N., Enrico, L., Bennett, E., Lavorel, S., Cumming, G. S., ... & Zoeller, K. (2019). Key knowledge gaps to achieve global sustainability goals. *Nature Sustainability*, 2(12), 1115-1121. <https://doi.org/10.1038/s41893-019-0412-1>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Monroe, M. C., Andrews, E., & Biedenweg, K. (2008). A framework for environmental education strategies. *Applied Environmental Education & Communication*, 6(3-4), 205-216. <https://doi.org/10.1080/15330150801944416>
- Okyay, Ö., Demir, Z. G., Sayın, A., & Özdemir, K. (2021). Ekolojik okuryazarlık eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin ekolojik farkındalığı ve çevreye yönelik motivasyonlarına etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 129-146.
- Otto, S., Evans, G. W., Moon, M. J., & Kaiser, F. G. (2019). The development of children's environmental attitude and behavior. *Global Environmental Change*, 58, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2019.101947>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün & S. B. Demir (Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Pirchio, S., Passiatore, Y., Panno, A., Cipparone, M., & Carrus, G. (2021) The effects of contact with nature during outdoor environmental education on students' wellbeing, connectedness to nature and pro-sociality. *Front Psychol.* 12, 1-9. doi: 10.3389/fpsyg.2021.648458

Vural, D. G., & Mocan, D. K. (2022). Fen etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarında çevre bilinci kazandırılmasına etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 402-423. doi:10.24130/eccdjec.1967202262331

**DETERMINANTS OF PRESCHOOL PRE-SERVICE TEACHERS BEHAVIORS
TOWARDS NATURAL ENVIRONMENTAL PROBLEMS**
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DOĞAL ÇEVRE SORUNLARINA
YÖNELİK DAVRANIŞLARININ BELİRLEYİCİLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba BAŞ

Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, tbas@bartin.edu.tr,
ORCID NO: 0000-0003-1093-2445

Dr. Öğr. Üyesi Nergiz TEKE

Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı,
nteke@bartin.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-7281-7509

Dr. Öğr. Üyesi Burcu ÇABUK

Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı,
nteke@bartin.edu.tr, ORCID NO: 0000-0003-1166-9773

ABSTRACT

Pre-service teachers should develop a healthy and positive level of environmental awareness, knowledge, attitudes, sensitivity, and especially behaviours within their personal and professional development, so that they are prepared to carry out appropriate practises for developing healthy, successful, and positive students. The comprehensive level of knowledge related with the environment induces greater awareness and sensitivity to the environment, which causes pre-service teachers to behave environmentally friendly. Additionally, some factors like education level and education received during high school/university can be effective for supporting environmental awareness, knowledge, attitude, sensitivity, and behaviour of pre-service teachers. The purpose of this study was to determine the variables that predict pre-service preschool teachers' natural environmental problems behaviours. For this purpose, it was examined whether pre-school teacher candidates' awareness, knowledge, attitudes, sensitivity and behaviours towards the environment differ significantly depending on whether they received environmental education in high school and/or university, and whether their environmental awareness, knowledge, attitudes and sensitivities predict their behavior towards environmental problems. This correlational research was carried out with total 186 preschool pre-service teachers attending university. Sample group age range was between 18 and 33. For the analysis, T-test and Multiple Regression Analysis were used. As a result of the study, it was determined that pre-service teachers' attitudes towards the environment differed significantly according to the environmental education status within the high school and/or university. Variance in behaviour towards environmental problems was explained by the variables of environmental sensitivity at 51%. Also, it was determined that other variables which are environmental awareness, attitudes towards the environment, and environmental knowledge were not significant predictors for the variable of behaviour towards the environmental problems. Based on the results, suggestions were made to researchers and educators.

Keywords: Natural environment; behaviour; preschool; pre-service teacher; awareness

ÖZET

Öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimleri kapsamında sağlıklı ve olumlu düzeyde doğal çevreye yönelik bilinç, bilgi, tutum, duyarlılık ve özellikle davranışlar geliştirmeleri, böylece sağlıklı, başarılı ve pozitif öğrenciler yetiştirmeye yönelik uygulamaları

gerçekleştirmeye hazırlıklı olmaları gerekmektedir. Çevre ile ilgili kapsamlı bilgi düzeyi, çevreye karşı farkındalığın ve duyarlılığın artmasını sağlamakta ve bu durum da öğretmen adaylarının çevre dostu davranmalarına neden olmaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilinç, bilgi, tutum, duyarlılık ve davranışlarını desteklemede eğitim düzeyi, lise/üniversitede aldıkları eğitim gibi faktörler etkili olabilir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının doğal çevre sorunlarına yönelik davranışlarını belirleyen değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik farkındalık, bilgi, tutum, duyarlılık ve davranışlarının lisede ve/veya üniversitede çevre eğitimi alıp almamalarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ve çevre farkındalıkları, bilgileri, tutumları ve duyarlılıklarının çevre sorunlarına yönelik davranışlarını yordayıp yordadığı incelenmiştir. Korelasyonel araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma lisans eğitimine devam eden toplam 186 okul öncesi öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubunun yaş aralığı 18 ile 33 arasındadır. Verilerin analizi için T-testi ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının doğal çevreye yönelik tutumlarının lise ve/veya üniversitede çevre eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, çevreye yönelik duyarlılık değişkeni çevre sorunlarına yönelik davranışların %51’lik varyansını açıklamaktadır. Çevre farkındalığı, çevreye yönelik tutum ve çevre bilgisi değişkenlerinin ise çevre sorunlarına yönelik davranış değişkeninin anlamlı yordayıcıları olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar doğrultusunda, araştırmacı ve eğitimcilere öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Doğal çevre; davranış; okul öncesi; öğretmen adayı; farkındalık

INTRODUCTION

The environment is the whole external conditions that affect the existence, development, and survival of all organisms (OECD 2008). Having healthy interactions with the environment, which in effect is related to their understanding and adaptation to the environment (Cheong, 2005; Kim & Fortner, 2006) as well as the importance of sustainable development. A good approach to raising an environmentally conscious generation which *behaves* in favour of a clean and sustainable natural environment is to provide comprehensive education regarding environmental issues (Kocakurt & Güven, 2005). According to theories regarding human-behaviour, environmental behaviour can be associated with the theory of planned behaviour (Hsu, 2004). It is emphasised in the *theory of planned behaviour*, developed by Fishbein and Ajzen (1975), that attitudes and intentions which are related with one another, predict behaviour. This theory can be expanded to include environmental behaviour (Stern et al. 1995). Environmental behaviour refers to socially responsible behaviour which includes behaving specifically with respect to the personal and social aims that an individual desire to accomplish (Juraitė, 2002). Behavioural attitude provides stimuli for the occurrence of behaviour, and as a result, it is helpful to assess behaviour as positive or negative, surrendering to or resisting social pressure, acting in a specific way, influenced by personal, social or information factors (Ajzen & Fishbein, 2005). Similarly, behavioural intention can be defined as an indicator of a person’s readiness to perform a specific behaviour (Niaura, 2013).

Teachers are unlikely to lack environmental knowledge, skills, or commitment, be successful as leaders of environmental change in schools, and train their students to be environmentally literate. The fact that teacher-training students are at a sufficient level in environmental education constitutes the prerequisite for their ability to design and implement effective environmental education for students in the future (Yavetz, Goldman & Pe’er, 2009; Sookngam, Wongchantra & Bunnaen, 2021). In order to regulate this situation, important steps should be taken in the process of training teachers, that is, while studying at the university as a pre-service teacher.

Teacher training is crucial to pre-service and continuous professional development for providing environmental education in schools (Álvarez-García, Sureda-Negre & Comas-Forgas, 2015). However, pre-service training of teacher candidates comes to the fore, since environmental education at the in-service level is optional and not common all over the world and cannot reach every teacher. Teacher candidates corresponding to the environment is one of the best hopes for an environmentally friendly sustainable future because when they are in college they can have more opportunity to access and attend seminars, organisations and courses related to environmental education. UNESCO/UNEP identified this training as the priority of improving environmental education. Similarly, there are also other conferences and international agreements that are highlighting the teacher training for sustainability (UNESCO, 1997; United Nations UN, 1992 as cited in Álvarez-García, Sureda-Negre, & Comas-Forgas, 2015). Since then, all over the world, this training is given to teacher candidates at various levels more or less in universities. To provide appropriate environmental education it is essential that issues related to environmental *awareness*, *knowledge*, and *attitudes* (Boeve-de Pauw & Van Petegem, 2011), *skills* and *participation* (Braus & Wood, 1993), *sensitivity* (Palmberg & Kuru, 2000), *consciousness* (Nazir & Pedretti, 2016), and *perception* (Karakaş, 2019) about a healthy and sustainable natural environment are at the heart of the related curriculum and instruction. The lack of teaching skills in environmental education of pre-service teachers may cause the information they will present to their students about the environment to be insufficient when they become teachers. Pre-service instructors provide pre-service teachers with a variety of theories, knowledge, and strategies, and they give pre-service teachers advice that can be used in their practices. When pre-service teachers are graduated, they have detailed curriculum guidelines, information about teaching materials, and assessment and reporting systems. Besides, they can have guidance from their school principals and colleagues (Kosnik & Beck, 2009). It is thought that pre-service teachers will be able to enter teaching roles that are probably inadequate with the level of ecological knowledge they have acquired in their primary, secondary and undergraduate education, so that today's and tomorrow's students will be exposed to insufficient and wrong information about the environment and this vicious circle will continue. Pre-service teachers are the future teachers of students who are citizens of the future, who will have the most impact on the protection or destruction of the environment in the future. For this reason, educating pre-service teachers on environmentally sensitive behaviours will be an important connection point for environmental behaviour (Puk & Stibbards, 2010).

Environmental Behaviours of Pre-Service Teachers

One of the most effective ways to leave a better world for future generations is to educate pre-service teachers first and therefore the children, who will form the next generations, on environmental issues (Akman, 2017). During their college training, organising and beautifying the environments in close proximity can help to foster environmental awareness, knowledge, attitudes, sensibility, and behaviour of pre-service teachers (Krajhanzl, 2010). The task of environmental education is to increase the level of knowledge of individuals about the importance and richness of the environment for life and to increase their sense of meaning about the environment in their minds. This triggers the intrinsic motivation of pre-service teachers to participate in environmental protection with the training they received during their college education (Wulandari & Haryanto, 2019).

Importantly, prior to starting their teaching career, pre-service teachers should develop a healthy and positive level of environmental awareness, knowledge, attitudes, sensitivity, and especially behaviours within their personal and professional development, so that they are prepared to carry out appropriate practises for developing healthy, successful, and positive students. With this in mind, environmental education and the development of environmental values in higher

education institutions have become important issues of intense discussion and attention (Moody et al. 2005; Kaplowitz & Levine, 2005). This is the case because it is expected that university students will take an active role regarding the environment in their community and professional life following graduation. In addition, an important role for teachers is to enlighten the community where they teach through their awareness, knowledge, sensitivity, positive attitude, and behaviour regarding the natural environment that they have gained as part of their college education. Therefore, adults can provide a positive model to children by exhibiting behaviour that reflects environmental consciousness which is healthy and supportive in the future (Kerret, Orkibi, & Ronen, 2016). Studies related with these topics within the literature are primarily focused on the awareness of educators and future educators (Kuvaç & Koç, 2019; Tal, 2010), as well as their *environmental knowledge* (Michail, Stamou, & Stamou, 2007), *attitudes towards the environment* (Esa, 2010; Erhabor & Don, 2016), *sensitivity of the environment* (Çabuk & Karacaoğlu, 2003), *behaviour related with the environment* (Karpudewan, Ismail & Roth, 2012), *environmental literacy* (Pe'er, Goldman, & Yavetz, 2007), and *thoughts regarding the environment* (Jeronen & Kaikkonen, 2002). Whereas there appears to be a lack of research regarding the factors which affect *behaviours towards the environment*. These dimensions cannot always explain people's behaviours separately but in some cases they may combine and constitute their behaviour towards the environment.

The research related to environmental studies showed a strong relationship between environmental knowledge and attitudes. For example, Erbasan and Erkol's (2019) research revealed that there is a positive, moderate and significant relationship between pre-service teachers' environmental attitudes, knowledge and environmental behaviours. As Tikka, Kintnen and Tynys (2000) point out the acquisition of knowledge about nature determines the attitudes and behaviours of the individual (Louv, 2005). A significant positive impact was found between awareness and knowledge of the environment of students (Fisman, 2005; Barraza & Walford, 2002). There are some studies which imply environmental knowledge, attitude and behaviour are linear and it was also found that while environmental knowledge of an individual increases, the positive environmental attitudes will occur (Yencken et al. 2000). Oğuz and Kavas (2010) have noted that the comprehensive level of knowledge related with the environment induces greater awareness and sensitivity to the environment, which causes pre-service teachers to behave environmentally friendly. Importantly, attempting to solve environmental problems is an advanced level of *environmental behaviour*, and as a result, academicians should pay close attention to educate future teachers for environmentally conscious behaviours.

According to the research, some factors like education level and education received during high school/university are effective for supporting environmental awareness, knowledge, attitude, sensitivity, and behaviour of pre-service teachers. Environmental awareness and education of the individual is directly effective in solving environmental problems (Hastürk, 2021). One of the reasons for low positive awareness of the environment is the adequacy of receiving environmental education in an individual's education processes. It is found that the environmental attitudes of pre-service teachers were affected by the years of education they had before (Kaşot & Dağlı, 2016). In the study conducted by Yenice, Saracaloglu and Karacaoğlu (2008), it was determined that the environmental *sensitivity* of the pre-service teachers who took environmental science courses increased significantly. Kılıçoğlu (2021) found that pre-service teachers' taking environmental education courses at the undergraduate level had a positive effect on developing and increasing their knowledge of environmental problems, and stated that the environmental courses they took could be considered as a positive effect on their perceptions of how they could guide themselves and their students in the future.

Pre-service teachers' educational levels are an important variable that affects their environmental knowledge. Studies show that the higher the education level, the better in terms of environmental knowledge (Kaplowitz & Levine, 2005; National Environmental Education and Training Foundation and Roper Starch Worldwide, 2001; (Sadık & Sadık, 2014; Tikka, Kuitunen & Tynys, 2000; Türkoğlu & Şahin, 2013). In a study where the environmental knowledge levels of 1st and 4th year college of education students' were compared (Çabuk & Haktanır, 2017), it was also found out that 4th year students' knowledge levels were higher than the 1st year students. In the paper, it was discussed that since the 4th year students took courses and attended seminars related to the environment, their knowledge levels increased during their college education. Education level is reported as an important variable associated with environmental attitudes (Özsoy, 2012). Studies show that the attitudes of teacher candidates towards the environment change according to their environmental education in high school and/or university (Kahyaoğlu, Daban & Yangın, 2008; Özyürek, et al. 2019; Sadık, 2013; Timur, Yılmaz & Timur, 2013). Individuals with a higher level of education are in tendency to be more concerned about issues of the environment and show more respect for the environment. Therefore, it has more positive attitudes towards the environment than those with a lower level of education (Malkus & Musser, 1997). According to research in the field, pre-service teacher's behaviour to the environment is increased when the education level increases. In Keleş's (2017) study, it was also found that the environmental behaviour score averages of fourth-year students were significantly higher than those of first-, second- and third-year students. In addition, it is thought that the compulsory and elective courses which 4th-year students take during their undergraduate education in environmental education have a significant impact on the formation of this difference. Parallely, according to Akyüz (1980) education level based on the education level affects the teacher candidates' behaviour.

Since their behaviour will likely affect the education of future generations who are today's children, it can be argued that it is essential to instil positive behaviours in pre-service teachers relating to the natural environment beginning the teaching profession. Accordingly, the dimensions of environmental awareness, knowledge, attitudes and sensitivity need to be evaluated for determining preschool teacher candidates' environmental problems behaviours as well as for the sake of their future students of environmental education. In this current study, these dimensions were assessed among preschool pre-service teachers due to these teachers instructing children who will be the adults of the future. The purpose of this study was to determine the variables that predict pre-service preschool teachers' natural environmental problems behaviours who will be teachers of the future. According to this purpose, answers to the following research questions were sought:

- Do preschool pre-service teachers' environmental awareness, knowledge, attitudes, sensitivity, and behaviours differ significantly according to their education level?
- Do preschool pre-service teachers' environmental awareness, knowledge, attitudes, sensitivity, and behaviours differ significantly by whether they receive environmental education in high school and/or university?
- Do preschool pre-service teachers' environmental awareness, knowledge, attitudes, and sensitivity predict their environmental problems behaviour?

METHOD

Participants

This correlational research was carried out with preschool pre-service teachers who were attending university in a capital city of Europe. Detailed information on sampling can be found in Table 1.

Table 1**Demographic Information About the Participants**

Variables	Groups	N	%
Gender	Female	166	89.25
	Male	20	10.75
Total		186	100
Education Level	Freshmen	45	24.19
	Sophomores	51	27.42
	Juniors	44	23.65
	Seniors	46	24.73
Total		186	100
Environmental Education in High School	Trained	60	32.26
	Not Trained	126	67.74
Total		186	100
Environmental Education in University	Trained	104	55.91
	Not Trained	82	44.09
Total		186	100
Where pre-service teacher mostly spend their lives	Village	32	17.2
	City	152	81.7
	Unknown	2	1.1
Total		186	100

According to Table 1, within this research, all preschool pre-service teachers attending this university were contacted regarding this study ($n = 320$), and 186 (166 females and 20 males) of these students (58.13%) volunteered for participation. The age range of the sample group was between 18 and 33-years-old ($M = 20.97$). The year of university study for the participants was 45 freshmen, 51 sophomores, 44 juniors, and 46 seniors. 67.74% of the students did not take courses related with the environment such as taking a physics, chemistry, biology or geography course in high school. There are several types of programs in high schools and the students choose which type of program they would like to attend. If the program does not have science courses, the students will not be able to take courses related to science and the environment. Additionally, %44.09 of the students did not take related courses like a science education course at the university, or participating in a voluntary environmental education at the university. It was determined that the place where 17.2% of the pre-service teachers spent most of their lives was the village, 81.7% the place where they spent the most of their life was the city. The participants involved in this research study at a university in a capital city of Europe. The university's campus is small and a typical urban setting. When the pre-service teachers prefer to be in nature, they need to travel approximately 20 minutes outside the city area.

Measures**Demographic Information Form**

This form was developed by the researchers to obtain general information regarding the participants' age, gender, education level, and whether they had received environmental and science education in high school and/or university. In addition, pre-service teachers were asked where they spent most of their lives (in an urban or a rural area).

Environmental Awareness Scale

The scale was developed by Okur-Berberoglu and Uygun (2012) to measure the environmental awareness of university students and consists of 18 items and one dimension. Confirmatory factor analysis reveals that the scale was within the accepted standards ($\chi^2/SD=3.39$, RMSEA=.08, SRMR=.05, GFI=.80, AGFI=.82). The reliability coefficient of the scale was calculated as 0.858. The scale is scored between 1 (I strongly disagree) - 5 (I totally agree). Example item: “Dripping taps should be repaired for efficient use of water.”

Environmental Knowledge Test

The Environmental Knowledge Test includes 20 items and is a subscale of the Environmental Literacy Scale developed by Kışoğlu (2009), which measures teacher candidates’ level of knowledge regarding the environment. The test items have four options for responses with the value of each question determined as 1 point. The reliability coefficient (α) calculated at 0.64. The following is an example item question from the environmental knowledge test: “Which of the following is not included in the hazardous waste class? [Options: A) Plastic packs, B) Glass, C) Batteries, and D) Rotten food].”

Environmental Problems Attitude Scale

This scale was developed by Güven (2013) to determine pre-service teachers’ attitudes towards environmental problems. The scale consists of 5 sub-dimensions (receiving, responding, valuing, organising and personalising) and 45 items in total. In addition, the five factors explain for 49% of the total variance. The responses from the pre-service teachers to positive items were given as “agree” which was valued at 2 points, and the responses of “not agree” was valued at 0 points, with answers for the “undecided” option at 1 point. Whereas for negative items, the scoring process was carried out in reverse. The Cronbach alpha value for the scale’s internal consistency coefficient was found to be .88. In addition, Cronbach alpha values of the factors of the scale were .93, .90, .68, .75, and .59 respectively. The following is an example of one of the items: “I am anxious not to find clean water even for drinking one day.”

Environmental Sensitivity Questionnaire

The Environmental Sensitivity Questionnaire was developed by Çabuk and Karacaoğlu (2003) to determine the opinions of university students regarding environmental sensitivity. Expert opinion was taken for the validity of the questionnaire and reliability studies were carried out. The “Alpha internal consistency coefficient” test was utilized to check the reliability of the questionnaire, and the Alpha reliability coefficient (α) was found to be 0.81. Next, a factor analysis test was used to construct validity of the sub-factors (sensitivity to air pollution, sensitivity to water pollution, sensitivity to soil pollution, ecological balance, participation in environmental studies, environmental education in formal educational institutions). The questionnaire consisted of 24 questions with a triple Likert answer option. The university students got points in a range from 0-2 for each question according to the answer they provided. The following is an example of one item: “Do you care not to interfere with harmful chemical substances such as engine oil, paint, etc.?”

Environmental Problems Behaviour Scale

This scale was developed by Güven and Aydoğdu (2012) to determine teacher candidates’ level of behaviour towards environmental problems. The scale consisted of 40 items and six dimensions (perceiving, establishing, guiding, skilling, fitting, creating). These six dimensions explained for 67% of the total variance. The factor loads for the scale items were between 0.51 and 0.97. Pre-service teachers’ responses to positive items were given as “agree” which was valued at 2 points, responses to “not agree” were valued as 0 points, and answers as “undecided” were valued as 1 point. Whereas for negative items, this scoring was carried out in reverse. The Cronbach alpha value for the consistency coefficient of the scale was determined to be 0.85. In

addition, the reliability value of 8 items in the first factor was a Cronbach alpha of 0.98, the reliability value of 10 items in the second factor Cronbach alpha was 0.90, and the reliability value of 6 items in the third factor Cronbach alpha was 0.95. Furthermore, the reliability value of 7 items in the fourth factor Cronbach alpha was 0.79, the reliability value of the 4 items in the fifth factor Cronbach alpha 0.79, and the reliability value for 5 items in the last factor was found to be a Cronbach alpha of 0.85. In the following in an example item: “I warn unconscious and insensitive people who cause environmental pollution wherever they are.”

Procedure

Firstly, permissions were obtained from the researchers who developed the measurement tools of the scales chosen for use in this current research. Before carrying out the study with participants, the researchers provided information regarding the content of the research to participating pre-service teachers during the 2019-2020 academic year in the spring term. Through this process, pre-service teachers were invited to participate in the current research, and next the Demographic Information Form, Environmental Awareness Scale (Okur-Berberoglu & Uygun, 2012), Environmental Knowledge Test (Kışoğlu, 2009), Environmental Problems Attitude Scale (Güven, 2013), Environmental Sensitivity Questionnaire (Çabuk & Karacaoğlu, 2003), and Environmental Problems Behaviour Scale (Güven & Aydoğdu, 2012) were distributed to the pre-service teachers who had volunteered to participate in this study. The pre-service teacher participant volunteers were have provided a quiet environment to fill out the scales, and they were not allowed to use their telephones and/or any other digital devices during this process. It took approximately 30 minutes for each pre-service teacher to complete the scales, and any missing data was excluded from the study.

Data analysis

Multiple normality values were examined for multivariate multiple regression. The number of variables is important when determining the sample size in multivariate multiple regression analysis and a sample size is an accepted criterion at 15 times for each predictor (Field, 2009). In this current study, there were four predictive variables in each multiple regression analysis, and approximately 46.5 subjects per variable for the sample. The sample size for the specified condition was found to be suitable for calculating multiple regression. When calculating multiple regression, a high relationship between predictor variables is considered undesirable, and in particular, the relationship should not exceed .80 (Tabachnick & Fidell, 2013). Whereas Pallant (2016) states the relationship should not exceed .90. In the findings obtained in this study, the correlation between the predictor variables ranged from between .020 to .812. Thus, it was determined that the tolerance values (.521-1.000) were larger than .10 and the VIF values (1.000-2.929) were less than 10. As a result, it was shown in these findings that there is no multiple connection problem within the scope of the research. Also, the Durbin-Watson coefficient should be approximately 1.5-2.5 (Kalaycı, 2006). In this study, it was determined to be 2.001- 2.143, which demonstrates that there is no auto-correlation problem.

RESULTS

Do preschool pre-service teachers' environmental awareness, knowledge, attitudes, sensitivity, and behaviours differ significantly according to their education level?

The results from the One-Way ANOVA and Post Hoc Tests (Tukey) regarding whether the environmental awareness, knowledge, attitudes, sensitivities, and behaviours of preschool pre-service teachers differed significantly depending on grade level is presented in Table 2.

Table 2

Results Regarding Environmental Awareness, Knowledge, Attitudes, Sensitivities, And Behaviours in Terms of Preschool Pre-Service Teachers' Education Level

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Difference
Attitudes Towards the Environment	Between Groups	411.365	3	137.122	2,221	.087	
	Within Groups	11236.355	182	61.738			
	Total	11647.721	185				
Environmental Awareness	Between Groups	70.570	3	23,523	.367	.777	
	Within Groups	11652.170	182	64.023			
	Total	11722.740	185				
Environmental Sensitivity	Between Groups	22.091	3	7.364	.153	.927	
	Within Groups	8740.254	182	48.023			
	Total	8762.345	185				
Environmental Knowledge	Between Groups	75.880	3	25.293	3.154	.026	Seniors> Freshmen
	Within Groups	1459.760	182	8.021			
	Total	1535.640	185				
Behaviour Towards Environmental Problems	Between Groups	70.029	3	23.343	.319	.812	
	Within Groups	13326.387	182	73.222			
	Total	13396.416	185				

According to the results presented in Table 2, it can be recognized that pre-service teachers' environmental knowledge differed significantly according to their education level environmental education status in university, $F(3, 182) = 3.154$, $p < 0.05$. It was found that seniors were more likely to have environmental knowledge than freshmen. Also, it found that there was no significant difference in pre-service teachers' environmental awareness, attitudes, sensitivity, and behaviours according to their education level.

Do preschool pre-service teachers' environmental awareness, knowledge, attitudes, sensitivity, and behaviours differ significantly whether they receive environmental education at high school and/or university?

The results from the *t*-test regarding whether the environmental awareness, knowledge, attitudes, sensitivities, and behaviours of preschool pre-service teachers differed significantly depending on if they received environmental education in high school and university are presented in Table 3 and 4.

Table 3

Results regarding environmental awareness, knowledge, attitudes, sensitivities, and behaviours in terms of preschool pre-service teachers' receiving environmental education in high school

	Environmental Education in High School	N	$\bar{X}$	S	SD	t	P
Attitudes Towards the Environment	Trained	60	75.8326	6.90805	184	2.044	.042*
	Not Trained	126	73.3104	8.28184	184		
Environmental Awareness	Trained	60	86.0866	8.29964	184	.050	.960
	Not Trained	126	86.0236	7.82735	184		
Environmental Sensitivity	Trained	60	31.3125	6.51816	184	.545	.586
	Not Trained	126	30.7230	7.06627	184		
Environmental Knowledge	Trained	60	12.5000	2.26618	184	2.091	.038*
	Not Trained	126	11.5635	3.09450	184		
Behaviour Towards Environmental Problems	Trained	60	53.7073	7.82810	184	1.021	.309
	Not Trained	126	52.3447	8.81158	184		

According to the results presented in Table 3, it can be recognized that pre-service teachers' attitudes towards the environment differed significantly according to their environmental education status in high school, $t(184) = 2.044$, $p < 0.05$. In addition, pre-service teachers' environmental knowledge differed significantly according to their environmental education status in high school, $t(184) = 2.091$, $p < 0.05$.

Table 4

Results Regarding Environmental Awareness, Knowledge, Attitudes, Sensitivities, And Behaviours in Terms of Preschool Pre-Service Teachers' Receiving Environmental Education in University

	Environmental Education in University	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Attitudes Towards the Environment	Trained	104	75.2533	6.75197	184	2.209	.028*
	Not Trained	82	72.6918	9.06168	184		
Environmental Awareness	Trained	104	86.8096	7.30570	184	1.482	.140
	Not Trained	82	85.0728	8.66880	184		
Environmental Sensitivity	Trained	104	30.9936	6.48302	184	.179	.858
	Not Trained	82	30.8112	7.39685	184		
Environmental Knowledge	Trained	104	12.3558	2.63626	184	2.656	.009*
	Not Trained	82	11.2439	3.06941	184		
Behaviour Towards the Environment	Trained	104	52.6661	7.54729	184	.213	.832
	Not Trained	82	52.9341	9.63922	184		

According to the results presented in Table 4, pre-service teachers' attitudes towards the environment differed significantly regarding their environmental education status in university, $t(184) = 2.209$, $p < 0.05$. Also, pre-service teachers' environmental knowledge differed significantly according to their environmental education status in university $t(184) = 2.656$, $p < 0.05$.

The results from the One-Way ANOVA and Post Hoc Tests (Tukey) regarding whether the environmental awareness, knowledge, attitudes, sensitivities, and behaviours of preschool pre-service teachers differed significantly depending on if they received environmental education

(trained both in high school and the university, trained in high school or the university, not trained) is presented in Table 5.

Table 5

Results Regarding Environmental Awareness, Knowledge, Attitudes, Sensitivities, and Behaviours in Terms of Preschool Pre-Service Teachers' Receiving Environmental Education in High School and/or University

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Difference
Attitudes Towards the Environment	Between Groups	421.280	2	210.640			Trained both in high school and university> Not Trained
	Within Groups	11226.441	183	61.347	3.434	.034	
	Total	11647.721	185				
Environmental Awareness	Between Groups	64.339	2	32.169			
	Within Groups	11658.401	183	63.707	.505	.604	
	Total	11722.740	185				
Environmental Sensitivity	Between Groups	43.391	2	21.695			
	Within Groups	8718.954	183	47.645	.455	.635	
	Total	8762.345	185				
Environmental Knowledge	Between Groups	72.052	2	36.026			Trained both in high school and university> Not Trained
	Within Groups	1463.588	183	7.998	4.505	.012	
	Total	1535.640	185				
Behaviour Towards Environmental Problems	Between Groups	82.940	2	41.470			
	Within Groups	13313.476	183	72.751	.570	.567	
	Total	13396.416	185				

According to the results presented in Table 5, it can be recognized that pre-service teachers' attitudes towards the environment differed significantly according to their environmental education status both in high school and the university ($F=(2, 183)=3.434$, $p<0.05$). In addition, pre-service teachers' environmental knowledge differed significantly according to their environmental education status both in high school and the university ($F=(2, 183)=4.505$, $p<0.05$). It was found that receiving environmental education both in high school and the university were more likely to have more environmental attitudes and knowledge than not having any environmental education.

Do preschool pre-service teachers' environmental awareness, knowledge, attitudes, and sensitivity predict their environmental problems behaviour?

Four predictive variables (environmental awareness, knowledge, attitudes, and sensitivity) were consistently included in this current study, and a stepwise regression analysis was performed to determine the variables that best predicted the behaviour variable regarding the environmental problems. The results of multiple regression analysis regarding whether preschool pre-service teachers' environmental awareness, knowledge, attitudes, and sensitivities predict their environmental problems behaviours is presented in Table 6.

Table 6

Multiple regression analysis results regarding variables that predict (predictor variable) behaviour towards the environment

Model	Factor	B	SE _B	β	R	R ²
1	Environmental Sensitivity	.883	.064	.715**	.715	.511

n = 186 **: *P* < .01

When Table 6 is examined, the variable of environmental sensitivity, which has the highest relationship with the behaviour variable towards the environmental problems, is included in this analysis. In this model, the environmental sensitivity variable explains for 51% of the variance in behaviour towards the environmental problems. The positive (+) aspect of the beta value indicated that there was a positive relationship between the behaviour variable towards the environmental problems and the environmental sensitivity variable. As a result, the higher the score of the environmental sensitivity variable, thus the higher the score of the behaviour variable towards the environmental problems.

CONCLUSION AND DISCUSSION

In the study, it was found that seniors were more likely to have environmental knowledge than freshmen. In a study where the environmental knowledge levels of 1st and 4th year college of education students' were compared (Çabuk & Haktanır, 2017), it was also found out that 4th year students' knowledge levels were higher than the 1st year students. In the paper, it was discussed that since the 4th year students took courses, attended seminars related with the environment, their knowledge levels were increased. Similarly, in another study, level of environmental knowledge of Michigan State University students were analysed. It was found out that the lowest scores overall were dominated by undergraduate freshman students (Kaplowitz & Levine, 2005). In a national study of Americans (National Environmental Education and Training Foundation & Roper Starch Worldwide, 2001), it was also found that within the college-educated respondents, freshmen (22%) were the least knowledgeable of the students and seniors were the most knowledgeable (39%) among college students. Similarly, in Tikka, Kuitunen and Tynys (2000)'s study, it was also calculated that environmental knowledge increases with educational attainment by grade among college level students. On the other hand, in another study, it was showed that there was no significant difference between pre-services teacher's environmental knowledge in terms of education level (Sadık & Sadık, 2014).

Pre-service teachers' attitudes towards the environment differed significantly according to their environmental education status in high school and/or university. It was found that receiving environmental education both in high school and the university were more likely to have more environmental attitudes than not having any environmental education. Similarly, in the research of Kahyaoğlu, Daban, and Yangın (2008) pre-service teachers who took environmental courses in high school and university have higher environmental attitude scores than those who did not take such courses. On the other hand, in a study conducted by Timur, Yılmaz, and Timur (2013) with 542 pre-service teachers, the attitudes of pre-service teachers towards the environment do not show a significant difference according to their taking environmental courses. Whereas in

this current research, pre-service teachers' environmental knowledge did differ significantly according to their environmental education status in high school and/or university. It was found that receiving environmental education both in high school and the university were more likely to have more knowledge than not having any environmental education. In another research done by Özyürek, Demirci, Güler, Sarıgöl, Tepe, and Çetinkaya (2019) with 259 pre-service teachers regarding environmental literacy, shows that there is no statistically significant difference between the attitude and knowledge sub-dimensions for the environmental literacy scale according to the environmental course in which the pre-service teachers were studying. Likewise, in a study conducted by Sadık (2013) with 323 pre-service teachers, it is found that there is no significant difference in environmental knowledge according to whether pre-service teachers receive education about the environment. In line with previous literature, it was shown that in some studies (Kahyaoğlu, Daban, & Yangın, 2008; Özyürek, Demirci, Güler, Sarıgöl, Tepe, & Çetinkaya, 2019; Sadık, 2013; Timur, Yılmaz, & Timur, 2013) there are significant differences in the environmental attitudes and knowledge of pre-service teachers who receive or do not receive education related to the environment during their high school and/or university. That led us in this current study to understand the importance of providing qualified environmental education to students in high school and/or at university.

The environmental sensitivity variable explained for 51% of the variance in behaviour variable towards the environmental problems. In other words, it was determined that the strongest predictor of the behaviour variable towards the environment was the variable of environmental sensitivity. There are other studies in the literature that environmental sensitivity influences the environmental-friendly behaviour among adults (Ntanos, et al., 2019). Similarly, in Sia, Hungerford and Tomera (1986), variables for predicting responsible environmental behaviour from 171 respondents are examined. The level of environmental sensitivity, perceived knowledge of environmental action strategies, and their attitudes towards pollution are found to be statistically significant. It was shown through stepwise regression that the best predictors for respondents are environmental sensitivity and perceived knowledge of environmental action strategies. Also, in a study by Althubyani (2019), with 482 participants, it is found that environmental sensitivity is the strongest predictor of environmentally responsible behaviour, followed by the willingness to act, and then environmental knowledge. Furthermore, it is shown in another study that environmental behaviour can be driven by environmental knowledge with the help of environmental sensitivity (Carmi, Arnon & Orion, 2015). There is another study which environmental sensitivity reveals positive and remarkable correlations with environmental behaviour within college students (Zhuang & Qiao, 2019). Since results indicates that environmental sensitivity mediates the relationship between environmental knowledge and behavioural intentions (Pan, et al., 2018) it is believed that environmental sensitivity is an important factor in the transformation of environmental knowledge into behaviour. Overall, it is thought that globally increased sensitivity about the environment in the last decades (Boaz, 2020) will reflect on environmental behaviour and it will contribute to the display of positive behaviours towards the environment.

It was confirmed in this current study that pre-service teachers' attitudes towards the environment differed significantly according to their environmental education status in high school and/or university. On the other hand, pre-service teachers' behaviours towards the environment, environmental knowledge, environmental sensitivity, and environmental awareness did not differ significantly according to their environmental education status in high school and/or university. It was also revealed in this current study that the environmental sensitivity variable explained for 51%.

This research was done only with the university students of one faculty. There may be other studies which could be conducted with more than one university of the students and they can

even be compared. In the context of the results from this study, it is recommended that to develop improved awareness and action regarding environmental behaviour the curriculum of early childhood education undergraduate programs should be enriched with respect to the area of applied environmental education. In addition, pre-service teachers should be encouraged to conduct and develop environmental projects with the help of their students and student clubs as well as participate in environmental activities related to non-governmental organisations.

During their practises in preschools, pre-service teachers should observe the teachers currently working in the field. Thus, teachers who are being observed by pre-service during their practicum studies need to be knowledgeable, aware, and sensitive to model quality teaching skills and behaviour for pre-service teachers. As a result, if needed, teachers can receive in-service teacher training that is specifically related to environmental education.

Although there are several important variables such as environmental consciousness, activities with their family towards the environment, time spent in nature, and plant growing experiences for predicting pre-service teachers' environmental problems behaviour such as environmental literacy, perception, consciousness, and skills, the intention in this current study was to analyse the selected variables of environmental knowledge, attitude, awareness, and sensitivity towards the environment as a means of predicting environmental problems behaviour.

In this study, the knowledge, awareness, attitude, sensitivity and behaviours of pre-service teachers towards the environment were measured through scales. These scales are measurement tools in which they evaluate themselves in terms of these variables. For this reason, in order to overcome this limitation, qualitative methods such as observation about their activities planned with children in their practicum and interviews can be used in addition to quantitative measurement tools in future studies. Furthermore, in future studies, environmental education programs need to be prepared by researchers to aid preservice teachers in developing positive attitudes regarding environmental information and sensitivity as a way of improving the pre-service teachers' behaviour towards the environment. In addition, preschool pre-service teachers will become the teachers of future young students, and as a result, play an important role in the development of these young children, thus, within the framework of longitudinal research, it can be examined how pre-services teachers reflect their knowledge, awareness, attitude, sensitivity and behaviours towards the environment in their practises when they become teachers.

REFERENCES

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). *The influence of attitudes on behavior*. In D. Albarracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Eds.). *The Handbook of Attitudes*. (pp.173-221). Psychology Press.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1975). A Bayesian analysis of attribution processes. *Psychological bulletin*, 82(2), 261. <https://doi.org/10.1037/h0076477>
- Akman, O. (2017). Teacher candidates' attitudes, knowledge levels and sensitivities towards environmental problems. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 1-16. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139601.pdf>
- Akyüz, Y. (1980). Aims and basic principles of environmental issues education. *Ankara University Journal of the Faculty of Educational Sciences*, 13(1), 223-230. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000645
- Althubyani, A. R. (2019). *An Assessment of Environmental Literacy and Investigation of the Predictors of Environmentally Responsible Behavior among Secondary-School Students* [Unpublished doctoral dissertation]. Florida Tech University.
- Álvarez-García, O., Sureda-Negre, J., & Comas-Forgas, R. (2015). Environmental education in pre-service teacher training: A literature review of existing evidence. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(1), 72-85. <https://doi.org/10.1515/jtes-2015-0006>
- Barraza, L., & Walford, R. A. (2002). Environmental education: A comparison between English and Mexican school children. *Environmental Education Research*, 8, 171-186. <https://doi.org/10.1080/13504620220128239>
- Boaz, L. E. (2020). Meeting the personal environment: exploring environmental sensitivity of appalachian college students [Unpublished Doctoral dissertation], The Ohio State University.
- Boeve-de Pauw, J. & Van Petegem, P. (2011). The effect of Flemish eco-schools on student environmental knowledge, attitudes, and affect. *International Journal of Science Education*, 33(11), 1513-1538. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.540725>
- Braus, J. A. & Wood, D. (1993). *Environmental education in the schools: Creating a program that works!* Washington, DC: North American Association for Environmental Education.
- Çabuk, B. & Haktanır, G. (2017). Examination of preschool teacher candidates' knowledge levels about ecological literacy. In E. Gökçe Türk (Ed.). *Child and Environment(s)* (pp.165-180). Ankara University Child Culture Research and Application Center Publications.
- Çabuk, B. & Karacaoğlu, Ö. C. (2003). Investigation of university students' environmental sensitivity. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 36(1-2), 189-198. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000079
- Carmi, N., Arnon, S. & Orion, N. (2015). Transforming environmental knowledge into behavior: The mediating role of environmental emotions. *The Journal of Environmental Education*, 46(3), 183-201. <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1028517>
- Cheong, I. P. A. (2005). Educating pre-service teachers for a sustainable environment, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 97-110. <https://doi.org/10.1080/1359866052000341151>
- Erbasan, Ö. & Erkol, M. (2019). Examination of primary school teachers' environmental literacy levels. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 311-324. doi: <https://doi.org/10.33200/ijcer.566198>
- Erhabor, N. I. & Don, J. U. (2016). Impact of environmental education on the knowledge and attitude of students towards the environment. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(12), 5367-5375. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1115646>.

- Esa, N. (2010). Environmental knowledge, attitude, and practices of student teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(1), 39-50. <https://doi.org/10.1080/10382040903545534>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.
- Fisman, L. (2005). The effects of local learning on environmental awareness in children: An empirical investigation. *The Journal of Environmental Education*, 36(3), 39-50. <https://doi.org/10.3200/JOEE.36.3.39-50>
- Güven, E. & Aydoğdu, M. (2012). Development of environmental problems behaviour scale and determination of teacher candidates' behaviour levels. *Journal of the Uludağ University Faculty of Education*, 25(2), 573-89. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153489>
- Güven, E. (2013). Development of environmental problems attitude scale and determination of teacher candidates' attitudes. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 33(2), 411-30. Retrieved from <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/pub/issue/6732/90507>
- Hastürk, G. (2021). Examining Teacher Candidates' Environmental Awareness in Terms of Different Variables. *International Journal of Active Learning*, 6(1), 52-68. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijal/issue/63409/889798>
- Hsu, S. J. (2004). The effects of an environmental education program on responsible environmental behavior and associated environmental literacy variables in Taiwanese college students. *The Journal of Environmental Education*, 35(2), 37-48. <https://doi.org/10.3200/JOEE.35.2.37-48>
- Jeronen, E. & Kaikkonen, M. (2002). Thoughts of children and adults about the environment and environmental education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11(4), 341-353. <https://doi.org/10.1080/10382040208667501>
- Juraitė, K. (2002). *Environmental consciousness and mass communication: Construction of public opinion on the environment in the mass media*. [Unpublished doctoral dissertation]. Vytautas Magnus University.
- Kahyaoğlu, M., Daban, Ş. & Yangın, S. (2008). Attitudes of primary candidate teachers about environmental. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Faculty of Education*, (11), 42-52. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/787154>.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Publication.
- Kaplowitz, M. D. & Levine R. (2005). How environmental knowledge measures up at a Big Ten university. *Environmental Education Research*, 11(2), 143-160. <https://doi.org/10.1080/1350462042000338324>
- Karakaş, H. (2019). A metaphoric study on classroom teacher candidates' perception of nuclear power plants in a socio-scientific issues-based environmental education class. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 44-60. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1219361>.
- Karpudewan, M., Ismail, Z. & Roth, W. M. (2012). Promoting pro-environmental attitudes and reported behaviors of Malaysian pre-service teachers using green chemistry experiments. *Environmental Education Research*, 18(3), 375-389. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.622841>
- Kaşot, N. & Dağlı, G. (2016). Views of prospective teachers from North Cyprus and England towards a sustainable environment: a comparative case study. *International Journal of Educational Sciences*, 15(1-2), 196-213. <https://doi.org/10.1080/09751122.2016.11890529>
- Keleş, Ö. (2017). Investigation of pre-service science teachers' sustainable consumption behaviors in terms of some variables. *European Journal of Sustainable Development*, 6(3), 321-321. <https://doi.org/10.14207/ejsd.2017.v6n3p321>

- Kerret, D., Orkibi, H., & Ronen, T. (2016). Testing a model linking environmental hope and self-control with students' positive emotions and environmental behavior. *The Journal of Environmental Education*, 47(4), 307-317. <https://doi.org/10.1080/00958964.2016.1182886>
- Kılıçoğlu, G. (2021). Examination of the perceptions about self-efficacy in environmental education amongst social studies teacher candidates. *Review of International Geographical Education Online*, 11(1), 118-133. <https://doi.org/10.33403/rigeo.841359>
- Kim, C. & Fortner, R. W. (2006). Issue-specific barriers to addressing environmental issues in the classroom: An explanatory study. *The Journal of Environmental Education*, 37(3), 15-22. <https://doi.org/10.3200/JOEE.37.3.15-22>
- Kıışoğlu, M. (2009). *Investigation the effect of student-centered instruction on prospective teachers' environmental literacy*. [Unpublished doctoral dissertation]. Atatürk University.
- Kocakurt, Ö. & Güven, S. (2005). Environment, family, and child. *Education and Science*, 30(135), 34-38. Retrieved from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5049>.
- Kosnik, C. & Beck, C. (2009). *Priorities in teacher education*. Routledge.
- Krajhanzl, J. (2010). Environmental and pro-environmental behavior. *School and Health*, 21(1), 251-274. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/265508352_Environmental_and_Pro-environmental_Behavior
- Kuvaç, M. & Koç, I. (2019). The effect of problem-based learning on the environmental attitudes of preservice science teachers, *Educational Studies*, 45(1), 72-94. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1443795>
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature deficit disorder*. Algonquin Books.
- Malkus, A. J. & Musser, L. M. (1997). *Environmental concern in school-age children* (Reports Research 143). Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (62nd, Washington, DC, April 3-6).
- Michail, S., Stamou, A. G. & Stamou, G. P. (2007). Greek primary school teachers' understanding of current environmental issues: An exploration of their environmental knowledge and images of nature. *Science Education*, 91(2), 244-259. <https://doi.org/10.1002/sce.20185>
- Moody, G., Alkaff, H., Garrison, D. & Golley, F. (2005). Assessing the environmental literacy requirement at the University of Georgia. *The Journal of Environmental Education* 36(4), 3-9. <https://doi.org/10.3200/JOEE.36.4.3-9>
- National Environmental Education and Training Foundation and Roper Starch Worldwide (2001). *Lessons from the environment: Why 95% of adult Americans endorse environmental education*. Washington DC: National Environmental Education and Training Foundation. Retrieved From <https://www.neefusa.org/sites/default/files/assets/roper/Roper2000.pdf>
- Nazir, J. & Pedretti, E. (2016). Educators' perceptions of bringing students to environmental consciousness through engaging outdoor experiences. *Environmental Education Research*, 22(2), 288-304. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.996208>
- Niaura, A. (2013). Using the theory of planned behavior to investigate the determinants of environmental behavior among youth. *Environmental Research, Engineering and Management*, 63(1), 74-81. <https://doi.org/10.5755/j01.erem.63.1.2901>
- Ntanos, S., Kyriakopoulos, G., Skordoulis, M., Chalikias, M. & Arabatzis, G. (2019). An application of the new environmental paradigm (NEP) scale in a Greek context. *Energies*, 12(239), 2-18. <https://doi.org/10.3390/en12020239>

- Oğuz, D. & Kavas, S. (2010). Environmental awareness of university students in Ankara, Turkey. *African Journal of Agricultural Research*, 5(19), 2629-2636. Retrieved from <http://www.academicjournals.org/AJAR>
- Okur-berberoğlu, E. & Uygun, S. (2012). Checking over relationship between environmental awareness and environmental attitudes by structural equation modelling. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 25(2), 459-473. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16696/173560>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2008). *OECD glossary of statistical terms*. Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from <https://stats.oecd.org/glossary/glossary.pdf>.
- Özsoy, S. (2012). Investigating Elementary School Students' Perceptions about Environment through Their Drawings. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1132-1139. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ981833>
- Özyürek, C., Demirci, F., Güler, H., Sarıgöl, J., Tepe, B. & Çetinkaya, M. (2019). Investigation of pre-service teachers' environment literacy components by different variables. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 50, 227-253. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.411195>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Routledge.
- Palmberg, I. E. & Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *The Journal of Environmental Education*, 31(4), 32-36. <https://doi.org/10.1080/00958960009598649>
- Pan, S. L., Chou, J., Morrison, A. M., Huang, W. S. & Lin, M. C. (2018). Will the future be greener? The environmental behavioral intentions of university tourism students. *Sustainability*, 10(634), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su10030634>
- Pe'er, S., Goldman, D. & Yavetz, B. (2007). Environmental literacy in teacher training: Attitudes, knowledge, and environmental behavior of beginning students. *The Journal of Environmental Education*, 39(1), 45-59. doi:[10.3200/JOEE.39.1.45-59](https://doi.org/10.3200/JOEE.39.1.45-59)
- Puk, T. & Stibbards, A. (2010). Ecological concept development of preservice teacher candidates: opaque empty shells. *International Journal of Environmental and Science Education*, 5(4), 461-476. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ908942.pdf>
- Sadık, F. & Sadık, S. (2014). A study on environmental knowledge and attitudes of teacher candidates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116(2014), 2379-2385. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.577>
- Sadık, F. (2013). Investigating environmental attitudes and knowledge levels of teacher candidates in terms of different variables. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 3(4), 69-82. <https://doi.org/10.14527/C3S4M5>
- Sia, A. P., Hungerford, H. R. & Tomera, A. N. (1986). Selected predictors of responsible environmental behavior: An analysis. *The Journal of Environmental Education*, 17(2), 31-40. <https://doi.org/10.1080/00958964.1986.9941408>
- Sookngam, K., Wongchantra, P. & Bunnaen, W. (2021). The effect of environmental education training course in soil, water and forest conservation on the concept of the king rama IX of Thailand. *International Journal of Higher Education*, 10(4), 32-48. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n4p32>
- Stern, P. C., Kalof, L., Dietz, T. & Guagnano, G. A. (1995). Values, beliefs, and pro-environmental action: Attitude formation toward emergent attitude objects. *Journal of Applied Social Psychology*, 25(18), 1611-1636. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1995.tb02636.x>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.

- Tal, T. (2010). Pre-service teachers' reflections on awareness and knowledge following active learning in environmental education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(4), 263-276. <https://doi.org/10.1080/10382046.2010.519146>
- Tikka, P. M., Kuitunen, M. T. & Tynys, S. M. (2000). Effects of educational background on students' attitudes, activity levels, and knowledge concerning the environment. *Journal of Environmental Education*, 31(3), 12–19. <https://doi.org/10.1080/00958960009598640>.
- Timur, S., Yılmaz, Ş. & Timur, B. (2013). Determination of pre-service teachers' attitudes towards environment and comparison of these attitudes in terms of some variables. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 14(2), 191-203. Retrieved from http://kefad2.ahievran.edu.tr/archieve/pdfiler/Cilt14Sayi2/JKEF_14_2_2013_191-203.pdf
- Türkoğlu, A. & Şahin, Ü. (2013). Pre-service Teachers' Opinions about Causes of Environmental Problems, Solutions and Education. *Ankara University Journal of the Faculty of Educational Sciences*, 46(2), 179-194. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001300
- Wulandari, S. & Haryanto, R. (2019). Implementation of environmental education based local potential to increase environmental knowledge student. *Journal of Physics: Conference Series* 1351(1), 1-7. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1351/1/012054>
- Yavetz, B., Goldman, D. & Pe'er, S. (2009). Environmental literacy of pre-service teachers in Israel: A comparison between students at the onset and end of their studies. *Environmental Education Research*, 15(4), 393-415. <https://doi.org/10.1080/13504620902928422>
- Yencken, D., Fien, J., & Sykes, H. (2000). Environment, Education and Society in the Asia-Pacific. In D. Yencken, J. Fien, H. Sykes (Eds.), *The Research* (pp. 28-50). London: Routledge.
- Yenice, N., Saracaloglu, A. S. & Karacaoglu, Ö. C. (2008). The views of the classroom teacher candidates related to the environmental science course and the environmental sensibility. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9(1), 1-21. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ832108>
- Zhuang, Z. Y. & Qiao, W. (2019). The Correlation between the Application of Computer Multimedia Integrated Environmental Education and Environmental Sensitivity and Behavior. *Ecology*, 28(107), 883-889. Retrieved from <http://www.ekolojidergisi.com/article/the-correlation-between-the-application-of-computer-multimedia-integrated-environmental-education-5704>.

**ERKEN ÇOCUKLUK DEĞERLER EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI TEMELLİ
DĞERLER EĞİTİMİ PROGRAMININ 5-6 YAŞ ÇOCUKLARIN DEĞER
KAZANIMLARINA ETKİSİ**

THE EFFECT OF THE EARLY CHILDHOOD VALUES EDUCATION APPROACHES-
BASED EDUCATION PROGRAM ON THE VALUE ACQUISITION OF CHILDREN
AGED 5-6 YEARSTHE ENGLISH TITLE OF THE STUDY

Prof.Dr. Esra DERELİ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, derelie@ogu.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-1726-3144

ÖZET

Bu araştırmanın amacı erken çocukluk değerler eğitimi yaklaşımlarını temel alarak hazırlanan değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların değer kazanımlarına etkisini incelemektir. Erken çocukluk değerler eğitimi yaklaşımlarından değer telkini yaklaşımı, değer analizi yaklaşımı, değer açıklama yaklaşımı, ahlaki muhakeme yaklaşımı, davranış değiştirme, adil topluluk okulları ve karakter eğitimi bağlamında hazırlanan değerler eğitim programının 5-6 yaş grubundaki çocukların değer kazanımlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir ilinde okul öncesi eğitime devam eden 45'i deney grubunda, 45'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 90 çocuktan oluşmaktadır. Araştırma verileri Atabey ve Ömeroğlu (2014) Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Verilerin analizinde çalışma grubu normal dağılım göstermediği için Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaret Testi kullanılmıştır. Erken çocukluk değerler eğitimi yaklaşımları temel alınarak hazırlanmış değerler eğitimi programının 5-6 yaş grubundaki çocukların değer kazanımlarında etkili olduğu bulunmuştur. Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeğinin Hoşgörü, saygı, sorumluluk, iş birliği-yardımlaşma, nezaket boyutları açısından incelediğinde deney grubu ve kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki çocukların hoşgörü, saygı, sorumluluk, işbirliği-yardımlaşma, nezaket puanları açısından deney grubu lehine farklılaşmalar bulunmuştur. Deney grubundaki çocukların hoşgörü, saygı, sorumluluk, işbirliği-yardımlaşma, nezaket öntest- son test puanları arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test puanlarında anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Ancak kontrol grubundaki çocukların sosyal değer kazanımı ölçeğinde yer alan alt boyut puanlarında artışlar gözlenmiştir. Erken çocukluk değerler eğitimi yaklaşımları temelli değerler eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocukların hoşgörü, saygı, sorumluluk, işbirliği-yardımlaşma, nezaket boyutlarında etkili olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Değer Eğitimi Yaklaşımı, Erken Çocuklukta Değerler, Erken Çocukluk Eğitimi, Eğitim Programı, Değerler Eğitimi.

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the effects of values education, which is prepared based on early childhood values education approaches, on the value acquisition of 5-6 year old children. The effect of the values education program prepared in the context of early childhood values education approaches such as value inculcation approach, value analysis approach, value explanation approach, moral reasoning approach, behavior change, fair community schools and character education on children in the 5-6 age group was examined. The study group of the research was school in Eskişehir province. It consists of a total of 90 children, 45 of whom are in the experimental group and 45 of whom are in the control group. Research data was collected with Atabey and Ömeroğlu (2014) Preschool Social Values Acquisition Scale. A pretest-

posttest control group model was used in the research. The research scales were applied to the experimental and control groups before the experimental process and their pre-test scores were compared. Then, the same measurement tool was applied to the experimental and control groups and the post-test scores were compared. Mann-Whitney U Test and Wilcoxon Sign Test were used in the analysis of the data since the study group did not show a normal distribution. It was found that the values education program, based on early childhood values education approaches, was effective in the value acquisition of children in the 5-6 age group. When the Preschool Social Values Acquisition Scale was examined in terms of tolerance, respect, responsibility, cooperation-collaboration and courtesy dimensions, it was found that there was no significant difference between the pre-test scores of the experimental group and the control group. Differences were found in favor of the experimental group in terms of tolerance, respect, responsibility, cooperation-helping and kindness scores of the children in the experimental and control groups. It was determined that there was a significant difference between the pretest-posttest scores of the children in the experimental group in tolerance, respect, responsibility, cooperation-helping, kindness. It was found that there was no significant difference in the pretest and posttest scores of the children in the control group. However, increases were observed in the subscale scores of the children in the control group in the social value acquisition scale. It has been found that the early childhood values education approaches based values education Program is effective in the tolerance, respect, responsibility, cooperation and kindness dimensions of 5-6 Year Old Children.

Keywords: Key Words: Values education approach, Values in Early Childhood, Early childhood education, Education Program, Values Education

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi çocukların pek çok tavır ve davranışlarının şekillendiği dönemdir. Bu dönemde kazanılan tutum, alışkanlık ve davranışlar daha sonraki hayatlarında kılavuz vazifesi görmektedir. Değerler “kişinin davranış, duygu ve düşüncelerini yönlendiren güzellik, kıymet ve iyilik standartları” olarak tanımlanmaktadır. Değerler eğitimi ise günümüzde duyuşsal alana ait öğretmenler için bir çatı kavramı görmektedir. Bir başka deyişle okullarda verilen değerler eğitimi daha çok duyuşsal alanla ilgilidir. Her ne kadar değerler denilince aklımıza ahlak gelse de değer sınıflamalarının çoğunda görüldüğü gibi ahlaka ilişkin değerler ve ahlakla ilişkili olmayan değerler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Ahlaka ilişkin değerler zorunluluk bildirir ve bize nasıl davranmamız nasıl davranmamamızı söyler. Ahlaka ilişkin olmayan değerler bize nasıl davranmamız gerektiğini söylemezler bu değerler daha çok kişisel tercihlerle ilgilidir. Çocukluk döneminde kazanılan ve içselleştirilen değerler sonraki dönemlerde nasıl davranacakları hakkında bize bilgiler sunarlar. Bilişsel ve duygusal açıdan içselleştirilen değerler bireyin davranışlarına yön veren, onların devamlılığını ve düzenliliğini sağlayan inanç ya da standartlara dönüşür. Erken çocukluk döneminde kazanılan değerler dönemsel olarak süreç içinde öğrenme, etkileşim, çevre, sosyalleşme, olgunlaşma gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak değişime açıktırlar ancak erken çocuklukta kazanılan değerler değişime karşı oldukça dirençlidirler. Değerlere ilişkin davranışlar ilk zamanlarda düşünülerek yapılırken, belli bir zaman sonra alışkanlık haline gelerek, benzer durumlarda benzer davranışlar sergilenmektedir. Değerlerin davranışı yönlendirme fonksiyonları bulunmaktadır (Kaymakcan ve Meydan, 2015; Bacanlı ve Dombaycı, 2015; Ulusoy ve Dilmaç, 2016).

Değerler eğitiminin önemli amaçlarından biri, kişide toplumsal aidiyetin güçlü bir şekilde oluşmasını sağlamaktır. Bu süreç bireylerin kendi toplumlarının değerlerini ve inançlarını benimsemeleri değildir. Bu süreç gerçekleşirken aynı zamanda “öteki” nin değerleri ya da inançları ile bir mesafe de oluşturmaktadır. Bir başka deyişle değer kazanımı diğer bireylerin değerlerini olduğu gibi kabul etmek yerine değeri kendi düşünce süzgecinden geçirerek kabul etmesidir. Bu nedenle değerler eğitiminde bireylere kazandırılacak değerlerin önemli ve gerekli

olduğuna bireyin inanması gereklidir. Değerler insanlar için anlam üreten unsurlardır. Bir şeyin “iyi” ya da “doğru” olarak değerlendirilmesi, niyetin ve eylemin “iyi” ya da “doğru” olarak anlaşılmasına bağlıdır. Bir toplumun ortak değerleri, bu bağlamda ortak bir anlam dünyasının oluşmasına hizmet etmektedir. Bir toplumun değişimi, o toplumun hakim değerlerin de değişimi demektir (Aydemir ve Akın, 2012; Bacanlı ve Dombaycı, 2015).

Değerler, bireyin gelişim sürecinde oluşmaktadır. Topluluk içinde yaşayan çocuklar çevresindeki bireylerle etkileşimde bulunarak değerleri, bilinçsizce ve örtülü olarak öğrenirler. Çocukların informal ortamlarda öğrendikleri ilk şeyler arasında değerler yer almaktadır. Bir başka deyişle çocukların yaşadıkları kültürel çevre çocukların kazandıkları değerleri doğrudan etkiler. Çocuklar için önemli olan temel değerler ise erken çocukluk döneminde kazanılmaktadır. Değerlerin oluşmasını, kültür ve toplumsal kurallar büyük oranda etkilemektedir. Kişinin bulunduğu kültür bazı değerlerin öğretilmesinde etkilidir. Ancak kazanılan değerler bireyin toplumsal yapı içindeki konumuna ve deneyimlerine değişkenlik göstermektedir. Bir başka deyişle aynı toplumda yaşayan, aynı kültürel özelliklerle karşılaşan bireylerin farklı davranış kalıpları sergilemelerinin nedeni farklı kişisel değerlere sahip olmalarıdır (Ünal ve diğ., 2008). Formal ve informal eğitim süreci içerisinde birey, bu toplumsal yapının etkisi altında kültürel çevrede değerlerini oluştururlar (Onatır, 2008; Sağlam, 2021).

Değerlerin kazanılması ve içselleşmesi erken dönemlerde başlar ve kişiliğin olduğu dönemlerde de devam eder. Toplumsal yaşantıda önemli olan değerleri çocuklara kazandırmak önce ebeveynlerin daha sonra öğretmenlerin görevidir. Çocuk döneminde yanlış öğrenilmiş değeri istenilen başka değerle değiştirmek, yeni değeri yerleştirmekten çok daha zordur (Tanıt, 2007). Toplumsal değerlerin, kültürel özelliklerin ve sosyal yetilerin çocuklara kazandırılmasında ebeveyn ve okulların etkisi önemlidir. Günümüzde okul sadece bilgi aktaran veya akademik anlamda çocukları yetiştiren kurum değil aynı zamanda toplumsal kültürel ve sosyal değerleri çocuklara aktaran merkezdir (Alpöge, 2016; Sapsağlam, 2020). Erken çocukluk eğitiminin amaçlarından bir, “ çocuklara iyi alışkanlık kazandırmaktır”. Bu nedenle bu araştırmanın amacı değerler eğitimi yaklaşımına göre hazırlanmış değerler eğitimi programının sosyal değer kazanımlarına etkisini incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma modeli

Araştırma modeli olarak ön test- son test ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, demene modellerinden biri olan yarı deneysel modelde yürütülmüştür. Deney ve kontrol grupları random olarak araştırma başlamadan önce belirlendiği için yarı deneysel desende yürütülmüştür. Çocukların deneysel işlemten önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülmeleri yapıldığı için ilişkili bir desendir (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel, Kılıç-Çakmak, 2023).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde yer alan, bünyesinde ikiden fazla sınıf bulunan okul öncesi eğitim kurumları belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alacak çocukların benzer fiziksel ve çevre koşullarına sahip olmalarına, daha önce değerler eğitimi programına katılmamış olmalarına dikkat edilerek amaçlı örneklem yöntemiyle farklı okulların sınıflarına devam eden iki grup deney grubu, iki grup kontrol olarak belirlenmiştir. Deney Grubunda ve Kontrol Grubunda yer alan çocukların özlük niteliklerine ilişkin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubunun Özlük Niteliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde

Grup	Özellik		Frekans	Yüzde
Deney G.	Cinsiyet	Kız	11	24,4
		Erkek	34	75,6
Kontrol G.		Kız	18	40,0
		Erkek	27	60,0
Deney G.	Anne Eğitim Durumu	İlköğretim	9	20,0
		Lise	12	26,7
		Üniversite	24	53,3
		İlköğretim	10	22,2
Kontrol G.		Lise	14	31,1
		Üniversite	21	46,7
Deney G.	Baba Eğitim Durumu	İlköğretim	6	13,3
		Lise	8	17,8
		Üniversite	31	68,9
		İlköğretim	6	13,3
Kontrol G.		Lise	10	22,2
		Üniversite	29	64,4
Deney G.	Sosyo-Ekonomik Düzeyi	Alt Sosyo-ekonomik D.	12	26,7
		Orta Sosyo-Ekonomik D.	12	26,7
		Üst Sosyo-Ekonomik D.	21	46,7
		Alt Sosyo-ekonomik D.	22	24,4
Kontrol G.		Orta Sosyo-Ekonomik D.	26	28,9
		Üst Sosyo-Ekonomik D.	42	46,7

Veri Toplama Araçları ve Eğitim Programı

Çocukların sahip oldukları sosyal değerler “Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği” ile belirlenmiştir. Değerler yaklaşımına göre hazırlanmış değerler eğitimi programının çocukların sosyal değerler kazanımına etkisini belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen “Değerler Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Değerler Eğitimi Programı” kullanılmıştır. Bu eğitim programında Erken Çocukluk Dönemine uygun olarak belirlenmiş ve bu dönemdeki çocuklara uyarlanmış “değer telkini, davranış değiştirme, ahlaki muhakeme, değer analizi, değer açıklama, adil topluluk okulları, karakter eğitimi yaklaşımları uygulanmıştır. Eğitim Programının uygulanması 10 hafta sürmüştür. Haftada iki gün bir etkinlik saatinde (yaklaşık 20-30 dakika) bir değer bu yaklaşımlar kullanılarak kazandırılmaya çalışılmıştır. Böylece bir değer en az iki kere işlenmiştir. Çocukların değer kazanımlarına göre diğer günlerde de etkinliklerle tekrarlar yapılmıştır. Karakter ve değer aktarma yaklaşımı değer telkini ve davranış değiştirmeden oluşturmaktadır. Değer Telkini, Kazandırılması gereken değerler belirlenir ve planlanmış etkinliklerle belirlenen değerler kazandırılmaya çalışılır. Yetişkinler tarafından iyi ve doğru olduğu kabul edilen değerlerin çocuklara doğrudan öğretilmesi sağlanarak onların davranışlarının şekillenmesi ve iyi alışkanlıklar kazanmaları amaçlanmaktadır. Öğrenciler pasif öğretmenlerin yönlendirmelerini takip eden, sorularına cevap veren ve davranışlarını ona göre düzenleyen bireyler olarak kabul edilir. Davranış Değiştirme, Öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul eder. İstenilen davranışın oluşması için dıştan gerekli uyarıcın verilmesi ve buna bağlı olarak tepkinin oluştuğunu açıklarlar. Değer geliştirme yaklaşımı ahlaki muhakeme, değer analizi ve değer açıklamadan oluşur. Ahlaki

Muhakeme, Kohlberg'in ahlaki akıl yürütmesini kullanmaktadırlar. Ahlaki ikilemler oluşturarak çocukların seviyesine uygun şekilde tartışmaları sağlanır. Ahlaki ikilemlerin belirlenmesinde çocukların yaş ve düşünme düzeyleri dikkate alınır. Değer Analizi, bireylerin kendi değerlerini oluşturmalarına ve yaşam becerileri geliştirmesine yardım etmeyi amaçlayan öğretim yaklaşımlarından biridir. Değer içeren problemler üzerinde duygusal olmadan, akılcı, mantıklı ve sistematik şekilde durulur. Çocuklar çözüme yönelik görüşler ortaya atar, değerlendirme yapar ve sonuçlara ulaşırlar. Problem çözme için değerlere uygulayabilirler. Değer Açıklama, değer aktarma yaklaşımının tersine bireyin nelere değer vereceğine başkalarının telkini ile değil, alternatiflerin olası doğrularını inledikten sonra kendisinin özgürce karar vermesi esasına dayanır. Bütüncül karakter ve değer eğitimi yaklaşımı, adil topluluk okulları ve karakter eğitiminden oluşur. Adil Topluluk Okulları, kurallar, normlar, düşünceler açıkça tartışılır ve demokratik ortam olduğu zaman davranışın benimseneceği anlayışı vardır. Çocuklar karar alma ve yürütme süreçlerine birlikte katılırlar. Karakter Eğitimi, öğrencilere belli belli değerlere göre kalıplanmasından ziyade eleştirel düşünmenin sürece dahil edilmesiyle birlikte değerler öğretilir. Hayatta karşılaşacakları problemlere karar vermelerini sağlar. Değerlerin özümsemesine odaklanılır (Sağlam 2021).

Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği

Ölçek Atabey ve Ömeroğlu (2014); Atabey ve Ömeroğlu (2016b) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının sosyal değerlerini ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçek “Sevgi- Hoşgörü” alt boyutu dört madde, “Saygı” alt boyutu dört madde, “Sorumluluk” alt boyutu beş madde, “İşbirliği-Yardımlaşma” alt boyutu üç madde, “Nezaket” alt boyutu üç madde olmak üzere 19 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek çocuklara bireysel olarak uygulanmakta ve yaklaşık 15 - 25 dakikada doldurulmaktadır. Çocukların verdikleri cevaplar “Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği Cevaplayıcı Formu”na kaydedilmektedir. Formda,ölçekte yer alan her resmin anlatımına ilişkin yönerge bulunmaktadır (Atabey ve Ömeroğlu, 2014; Atabey ve Ömeroğlu, 2016b).

Özlük Nitelik Bilgi Formu: Çalışma grubunda yer alan çocukların cinsiyeti, ebeveynlerin öğrenim durumu ve ailenin sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin soruların yer aldığı formdur.

Verilerin Analizi

Deneyisel çalışmanın etkililiğinin, kontrol grubu ile karşılaştırılmasında kullanılacak olan istatistiksel yöntemlerin seçimi için verilere normallik testi yapılmıştır. Normallik testi sonucunda alt faktör puanlarının normal dağılıma sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan çocuk sayısı az olduğu için ve dağılımın normal olmaması nedeniyle, Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaret Testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 2’de ön test puanlarına ilişkin betimsel analizler, tablo 2’de Mann - Whitney U Testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 2

Deney Grubu ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Değerler Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler

Boyutlar	Grup	n	A. Ortalama	S. Sapma
Sevgi	Deney Grubu Ön test	45	2,2222	,76541
	Kontrol Grubu Ön test	45	2,1111	,93474
Saygı	Deney Grubu Ön test	45	1,9556	,87790
	Kontrol Grubu Ön test	45	1,9111	,84805
Sorumluluk	Deney Grubu Ön test	45	2,2667	,61791
	Kontrol Grubu Ön test	45	2,3556	,82999
İşbirliği	Deney Grubu Ön test	45	1,7111	,72683
	Kontrol Grubu Ön test	45	1,6444	,64511
Nezaket	Deney Grubu Ön test	45	1,8889	,80403
	Kontrol Grubu Ön test	45	1,7778	,82266

Tablo 3

Sosyal Değerler Ölçeği Alt Boyutları Deney ve kontrol grubu Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Ön test Grup	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	U	P
Sevgi	Deney G.	45	45,91	2066,00	-,159	994,000	,874
	Kontrol G.	45	45,09	2029,00			
	Toplam	90					
Saygı	Deney G.	45	46,00	2070,00	-,194	990,000	,846
	Kontrol G.	45	45,00	2025,00			
	Toplam	90					
Sorumluluk	Deney G.	45	45,67	2055,00	-,068	1005,000	,946
	Kontrol G.	45	45,33	2040,00			
	Toplam	90					
İşbirliği	Deney G.	45	45,91	2066,00	-,164	994,000	,870
	Kontrol G.	45	45,09	2029,00			
	Toplam	90					
Nezaket	Deney G.	45	45,63	2053,50	-,052	1006,500	,959
	Kontrol G.	45	45,37	2041,50			
	Toplam	90					

Deney Grubu ve Kontrol Grubunda yer alan çocukların sosyal değerler Ölçeği alt boyutları ön test puanlarının karşılaştırıldığında Sevgi alt boyutu [U=994,000; P >.05], Saygı alt boyutu [U=990,000; P >.05], Sorumluluk alt boyutu [U=1005,000; P >.05], İşbirliği Boyutu [U=994,000; P >.05], Nezaket alt boyutu [U=1006,500; P >.05] puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar deney grubu ve kontrol grubunun benzeşik olduğunu göstermektedir.

Tablo 4

Sosyal Değerler Alt Boyutları Deney ve Kontrol grubu Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Son test	Grup	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	U	P
Sevgi	Deney G.	45					
	Kontrol G.	45	62,27	2802,00			
	Toplam	90	28,73	1293,00	-6,374	258,000	,000
Saygı	Deney G.	45					
	Kontrol G.	45	61,84	2783,00			
	Toplam	90	29,16	1312,00	-6,217	277,000	,000
Sorumluluk	Deney G.	45					
	Kontrol G.	45	65,07	2928,00			
	Toplam	90	25,93	1167,00	-7,392	132,000	,000
İşbirliği	Deney G.	45					
	Kontrol G.	45	65,63	2953,50			
	Toplam	90	25,37	1141,50	-8,129	106,500	,000
Nezaket	Deney G.	45					
	Kontrol G.	45	60,12	2705,50			
	Toplam	90	30,88	1389,50	-5,960	354,500	,000

Deney Grubu ve Kontrol Grubunda yer alan çocukların sosyal değerler Ölçeği alt boyutları son test puanlarını karşılaştırıldığında Sevgi alt boyutu [U=258,000; P <.01], Saygı alt boyutu [U=277,000; P <.01], Sorumluluk alt boyutu [U=132,000; P <.01], İşbirliği boyutu [U=106,500; P <.01], Nezaket alt boyutu [U=354,500; P <.01] puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuçlar deney grubunun aldığı eğitim sayesinde sosyal değerler alt boyutları puanlarını arttırdığını göstermektedir.

Tablo 5

Deney Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Değerler Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler

Deney Grubu	N	A.	Ortalama	Standart sapma	Minimum	Maximum
Sevgi Ön Test	45	2,1111	,80403	1,00	4,00	
Saygı Ön Test	45	1,9556	,87790	1,00	4,00	
Sorumluluk Ön Test	45	2,2667	,61791	1,00	3,00	
İşbirliği Ön Test	45	1,7111	,72683	1,00	3,00	
Nezaket Ön test	45	1,7778	,70353	1,00	3,00	
Sevgi Son Test	45	3,5778	,58344	2,00	4,00	
Saygı Son Test	45	3,2889	,69486	2,00	4,00	
Sorumluluk Son Test	45	4,4889	,78689	3,00	5,00	
İşbirliği Son Test	45	2,9778	,14907	2,00	3,00	
Nezaket Son Test	45	2,8444	,36653	2,00	3,00	

Tablo 6

Sosyal Değerler Ölçeği Alt Boyutları Deney Grubu Son test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları

Deney Grubu		N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Sevgi Son Test - Sevgi Ön Test	Negatif Sıra	0 ^a			-5,867	,000
	Pozitif Sıra	43 ^b	,00	,00		
	Eşit	2 ^c	22,00	946,00		
	Toplam	45				
Saygı Son Test - Saygı Ön Test	Negatif Sıra	1 ^d			-5,497	,000
	Pozitif Sıra	39 ^e	11,50	11,50		
	Eşit	5 ^f	20,73	808,50		
	Toplam	45				
Sorumluluk Son Test - Sorumluluk Ön Test	Negatif Sıra	0 ^g			-5,861	,000
	Pozitif Sıra	44 ^h	,00	,00		
	Eşit	1 ⁱ	22,50	990,00		
	Toplam	45				
İşbirliği Son Test - İşbirliği Ön Test	Negatif Sıra	0 ^j			-5,542	,000
	Pozitif Sıra	38 ^k	,00	,00		
	Eşit	7 ^l	19,50	741,00		
	Toplam	45				
Nezaket Son Test – Nezaket Ön Test	Negatif Sıra	0 ^m			5,355	,000
	Pozitif Sıra	35 ⁿ	,00	,00		
	Eşit	10 ^o	18,00	630,00		
	Toplam	45				

Deney Grubunda yer alan çocukların sosyal değer Ölçeği alt boyutları son test puanlarını karşılaştırıldığında Sevgi alt boyutu [$Z=5.86$; $P < .01$], Saygı alt boyutu [$Z=5.97$ $P < .01$], Sorumluluk alt boyutu [$U=132,000$; $P < .01$], İşbirliği boyutu [$Z=5.86$; $P < .01$], Nezaket alt boyutu ön test puanları ile son test puanları arasında [$Z= 5.35$; $P < .01$] arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir Bu sonuçlar deney grubunun aldığı eğitim sayesinde sosyal değerler alt boyutları puanlarını arttırdığını göstermektedir

Tablo 7

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Değerler Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler

Kontrol Grubu	N	A.	Ortalama	Standart sapma	Minimum	Maximum
Sevgi Ön Test	45	2,1111	,93474	1,00	4,00	
Saygı Ön Test	45	1,9111	,84805	1,00	4,00	
Sorumluluk Ön test	45	2,3556	,82999	1,00	4,00	
İşbirliği Ön Test	45	1,6444	,64511	1,00	3,00	
Nezaket Ön Test	45	1,7778	,82266	1,00	3,00	
Sevgi Son Test	45	2,2444	,88306	1,00	4,00	
Saygı Son Test	45	2,0667	,75076	1,00	4,00	
Sorumluluk Son Test	45	2,5111	,81526	1,00	5,00	
İşbirliği Son Test	45	1,8222	,57560	1,00	3,00	
Nezaket Son Test	45	2,0444	,63802	1,00	3,00	

Tablo 8

Sosyal Değerler Ölçeği Alt Boyutları Kontrol Grubu Son test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları

Kontrol Grubu		N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Sevgi Son Test - Sevgi Ön Test	Negatif Sıra	0 ^a			-2,449	,014
	Pozitif Sıra	6 ^b	,00	,00		
	Eşit	39 ^c	3,50	21,00		
	Toplam	45				
Saygı Son Test - Saygı Ön Test	Negatif Sıra	0 ^d			-2,646	,008
	Pozitif Sıra	7 ^e	,00	,00		
	Eşit	38 ^f	4,00	28,00		
	Toplam	45				
Sorumluluk Son Test – Sorumluluk Ön Test	Negatif Sıra	1 ^g			-2,333	,020
	Pozitif Sıra	8 ^h	5,00	5,00		
	Eşit	36 ⁱ	5,00	40,00		
	Toplam	45				
İşbirliği Son Test - İşbirliği Ön Test	Negatif Sıra	0 ^j			-2,828	,005
	Pozitif Sıra	8 ^k	,00	,00		
	Eşit	37 ^l	4,50	36,00		
	Toplam	45				
Nezaket Son Test – Nezaket Ön Test	Negatif Sıra	5 ^m			-2,252	,024
	Pozitif Sıra	17 ⁿ	12,70	63,50		
	Eşit	23 ^o	11,15	189,50		
	Toplam	45				

Kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal değerler ölçeği alt boyutları son test puanlarını karşılaştırıldığında Sevgi alt boyutu [$Z=2.45$; $P < .05$], Saygı alt boyutu [$Z=2.64$ $P < .01$], Sorumluluk alt boyutu [$Z=2.33$; $P < .051$], İşbirliği boyutu [$Z=2.82$ $P < .01$], Nezaket alt boyutu ön test puanlarıyla son test puanları arasında [$Z= 2.25$; $P < .01$] arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön test puanları arasında sosyal değerler ölçeğinin alt boyutları puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu durum deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal değerler açısından benzeşik olduğunu göstermektedir. Araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal değerler alt boyut puanlarının birbirine yakın olması deneysel çalışmalarda oldukça önemlidir (Büyüköztürk , Akgün , Karadeniz , Demirel , Kılıç Çakmak, 2023, Karasar, 2015).

Araştırmada değerler yaklaşımlarına göre hazırlanmış değerler eğitim programına katılan deney grubu çocukların sosyal değerler alt boyutları ön test puanları ile son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Sosyal değerler ölçeğinin alt boyut ortalamaları karşılaştırıldığında son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada deney grubu çocukların son test puanları ile kontrol grubunda yer alan çocukların son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki çocukların Sosyal Değerler Ölçeğinin alt boyutları ortalamaları karşılaştırıldığında son test puan ortalamalarının kontrol grubundaki çocukların son test puan ortalamalarından yüksek

olduğu belirlenmiştir. Bu durum değerler eğitimi yaklaşımına göre hazırlanmış değerler eğitimi programının çocukların sosyal değerleri kazanmalarında etkili olduğunu göstermektedir. İlgili literatür incelendiğinde “erken çocukluk dönemindeki çocuklara yönelik hazırlanmış değer eğitimi programlarının” çocukların farklı değerleri ve farklı beceri ve davranışları kazanmalarında etkili olduğuna ilişkin sonuçlara rastlanmıştır. Bu sonuçlar da araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Özkan-Kılıç ve Özbek-Ayaz (2018) değerler eğitimi programına katılan çocukların değerlere ilişkin farkındalık kazandıklarını tespit etmişlerdir. Bakan (2018) uyguladıkları değerler eğitimi programının çocukların arkadaşlık, dürüstlük, saygı, iş birliği, paylaşma, sorumluluk gibi değerlerinde olumlu katkılar sağladığı saptanmıştır. Sapsağlam (2015), “sosyal değerler eğitimi programının çocukların sosyal beceri kazanım sürecini etkilediğini ve etkinin kalıcı olduğunu belirlemiştir. Atabey ve Ömeroğlu (2016a) “Sosyal Değerler Eğitimi Programının”, çocukların sosyal değerler kazanımı sürecinde önemli etkili olduğunu ve etkinin kalıcı olduğunu belirlemiştir. Dereli-İman (2014) değerler eğitimi programının çocukların sosyal problem çözme becerileri ve psiko-sosyal gelişimlerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Ayrıca ebeveynler eğitim programının çocukların istedik davranışlarında olumlu etkilediğini, istenmedik davranışlarda ise azalmalar olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada kontrol grubunda yer alan çocukların son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durumun öğretmenlerin 2013 yılı MEB Okul Öncesi Eğitim Programında bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim alanlarındaki kazanım ve göstergelerden yararlanarak değerlere ilişkin etkinlik yapmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar da araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Aral ve Kadan (2018) 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanım ve göstergelerin kapsadığı değerlere göre inceledikleri araştırmada kazanım ve göstergelerin en fazla sorumluluk değeriyle ilgili olduğu; en az dostluk, adalet, eşitlik ve hoşgörü değerleriyle ilgili olduğunu belirlemiştir. Gelişim alanlarına göre ise sorumluluk değerinin en fazla bilişsel gelişimde, motor gelişimde ve öz bakım becerilerinde yer aldığını tespit etmişlerdir. Sapsağlam ve Ömeroğlu (2016) öğretmenlerinin genelinin her hafta değerler eğitimine yönelik etkinlikler yaptıklarını, etkinliklerinde ise saygı, dürüstlük, yardımseverlik ve sorumluluk değerlerinin en çok yer aldığını Türkçe, drama ve oyun etkinlik türleri en çok kullandıklarını bulmuşlardır. Materyal olarak bilgisayar, hikâye kitabını ve kendi yaptıkları materyalleri tercih ettikleri bulmuşlardır. Kozikoğlu (2018), okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını; dürüstlük, saygı, yardımlaşma, sevgi, temizlik, hoşgörü, paylaşma ve gibi değerlerin kazandırılması gerektiğini, somut etkinliklerin yetersiz olduğunu, uygulamaların ise genellikle öğretmenlerin inisiyatifine bırakıldığını bulmuşlardır. Ünal (2018) öğretmenlerin değerler eğitiminin gerekliliğine önem verdiklerini; doğruluk, cesaret, sorumluluk, sabır, sevgi, saygı gibi değerlerinin öğretilmesi gerektiğini belirlemiştir. Daha çok rol model, oyun, hikâye okuma etkinliklerini tercih ettiklerini, değerler kazanım durumlarını gözlemle belirlediklerini bulmuşlardır. Balıkcı (2015) değerler ve ahlak eğitiminin erken çocukluk döneminde verilmeye başlanmasının gerekliliğini ve önemini ortaya koymuştur. Ayrıca okul öncesi dönemde değerlerin örtük programın yerine açık hale getirilmesini, daha nitelikli planlanmasını ve sistemli program olarak verilmesini önermiştir. Erken çocukluk yıllarında kazanılan davranışların önemli bir kısmı, yetişkinlikteki kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirmektedir (Kandır ve Alpan, 2008).

KAYNAKÇA

- Alpöge, G. (2011). *Okul Öncesinde Değerler Eğitimi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aral, N. ve Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131.
- Atabey, D. (2014). *Okul öncesi sosyal değerler kazanımı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal değerler kazanımına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atabey, D. & Ömeroğlu, E. (2016). Sosyal Değerler Eğitimi Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Sosyal Değerler Kazanımına Etkisinin İncelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 58, 593-617.
- Atabey, D. & Ömeroğlu, E. (2016). *Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19 (35), 101-136.
- Aydemir, M.A. & Akın, M.H.(2015). Mizah ve Değerler: Mizahın Değerler Eğitimi Potansiyeli/ İmkânı. *Değerler ve Eğitimi- II Sempozyum Bildirileri Kitabı*. İstanbul: Ertem Basım.
- Bacanlı, H. & Dombaycı, M.A. (2015). Değerler Eğitiminde Değer Boyutlandırma Yaklaşımı. *Değerler ve Eğitimi- II Sempozyum Bildirileri Kitabı*. İstanbul: Ertem Basım.
- Bakan, T. (2018). *Değerler eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların değer kazanımı üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Balıkçı, G. N. (2015). Erken çocukluk döneminde değerler ve ahlak eğitiminin yeri ve önemi. *Eğitimde Gelecek Arayışları: Düünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, (16-18 Nisan), Bartın.
- Büyükköztürk, Ş. Akgün, E.Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F., Kılıç Çakmak, E. (2023). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Dereli-İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268.
- Erikli, S. (2016). *Okul öncesi çocukları için bir değerler eğitimi programının geliştirilmesi ve uygulanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kandır, A. & Alpan, Y. (2008). Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi. *Aile ve Toplum*, 4 (4), 33-38
- Karasar, N.(2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaymakcan, R. & Meydan, H. (2015). Ahlaki Karakter ve Eğitimi. *Değerler ve Eğitimi- II Sempozyum Bildirileri Kitabı*. İstanbul: Ertem Basım.
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2698-2720.
- MEB, (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Onatır, M. (2008). *Öğretmenlerde Özgeciliği İle Değer Tercihleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkan-Kılıç, Ö. ve Özbek-Ayaz, C. (2018). 5-6 yaş grubu çocukların değerlere yönelik farkındalık düzeyini arttırmada değerler eğitimi programının etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(59), 818-824.
- Sağlam, H.İ. (2021). *Karakter ve Değer Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Sapsağlam, Ö. (2020). *Erken Çocuklukta Karakter ve Değer Eğitimi: Teoriden Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sapsağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Sapsağlam, Ö. ve Ömeroğlu, E. (2016). Examining the effect of social values education program being applied to nursery school students upon acquiring social skills. *Educational Research and Reviews*, 11(13), 1262-1271.
- Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2016). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Ünal, S. (2018). Okul Öncesi Eğitiminde Değerler Eğitiminin Değerlendirilmesi. 27. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (Değişen Dünyada Eğitim)*. Tam metin kitabı. 9-13.
- Ünal, S., Deniz, A. & Polat, C. (2008). Marka Bağlılığı ve Kişisel Değerler Açısından Pazarı Bölümleme. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(1), 211-237.

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DİJİTAL/MEDYA ARAÇLARI
KULLANIM DÜZEYLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİ İLE İLİŞKİSİNİN
İNCELENMESİ**

**EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL CHILDREN'S USE OF
DIGITAL/MEDIA TOOLS AND THEIR COMMUNICATION SKILLS**

Dr. Ahmet SAKİN

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dr. Öğretim Üyesi, asakin@sakarya.edu.tr

Saide Nur GEDİL

Sakarya Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi, saidenurgedil@gmail.com

Bena GÜLOĞLU

Sakarya Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi, benaglglu@gmail.com

Elif ÖZKAN

Sakarya Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi

Murat YEŞİLÇAY

MEB Öğretmen

ABSTRACT

Considering that children's frequent use of digital/media tools in the preschool period has positive or negative effects on children's development, investigating how it affects children's communication skills emerges as an important problem. This study aimed to determine the communication skills of children attending pre-school education institutions and to examine whether these skills differ according to the frequency of use of digital/media tools. What is the relationship between preschool children's use of digital/media tools and their communication skills? Within the scope of the research, answers were sought to the following questions: 1-To what extent do preschool children use digital/media tools? 2- What are the communication skills of preschool children? 3- Is there a significant difference between the gender and age groups of preschool children, their level of use of digital/media tools and their communication skills? 4- Is there a significant difference between the demographic characteristics (age and education level) of the parents and the duration of their phone/tablet usage and the children's digital/media tool usage levels and communication skills? 5- Is there a significant difference between the time the child spends on the tablet and phone, the types of activities he spends time with, the time he spends with the family, and the level of use of digital/media tools and communication levels? 6- Is there a significant relationship between preschool children's use of digital/media tools and their communication levels? This research was designed as a relational survey model, one of the quantitative research methods. The sample group of the research consists of 215 children aged 5-6 who attend 6 official kindergartens and kindergartens in the Serdivan district of Sakarya province, selected by random sampling method in the 2021-2022 academic year. There is no significant difference between the scores of preschool children and their age groups on the Smartphone/Tablet Usage Habits Scale. Although there was no significant difference in terms of children's tablet/phone usage habits according to gender, the average score was found to be higher in boys. According to the results of the research, we can say that the communication skills scores of children aged 5-6 are very low. There was no significant difference between the children's age variable and their communication skills total scores and sub-dimensions. In conclusion, the levels of communication skills of preschool children in using digital/media tools are quite low. In this case, it is seen that the tablet/phone usage habits of preschool children are low and the time that the majority of children spend with tablets and phones is 1-3 hours.

Key Words: Early Childhood Education, Communication Skills, Digital Media Tools

GİRİŞ

İletişim kavramı Özgüven'e göre (2010, s.18) iletişimi duygu, düşünce, bilgi ve becerileri aktarılan kişide davranış değişikliği oluşturacak şekilde aktarma, iletme ve paylaşma süreci olarak tanımlamaktadır. Fiske (2003) ise iletişimi iletiler aracılığı ile toplumsal etkileşim olarak incelemektedir. Başaran (1982) iletişimi bireylerin kendini ve karşısındakini anlamlandırma, anlamı yorumlama ve cevaplama eylemini kapsayan bir etkileşim olarak tanımlamaktadır. Hoy ve Miskel ise (2008) daha çok semboller üzerinde durarak her türlü yolla, mesajı kullanarak alıcılarda etki bırakma, ortak davranış kalıpları geliştirme amacıyla gerçekleştirilen ilişkisel süreç biçiminde tanımlamaktadır (Güngör, 2018).

İletişimin temel amaçlarından biri, insanlar hakkında bilgi vermek veya istekte bulunmaktır. Dışsal şeylere atıfta bulunurken, iletişimcilerin belirsizlikten kaçınması ve uygun dilsel ifadeleri seçmesi gerekir. Bu kolay bir başarı değildir ve çocuklar bunu sadece gelişerek öğrenirler. Gönderimsel iletişim, okul öncesi çağındaki çocuklarda dil gelişiminin pragmatik yönünün önemli bir bileşenidir (Küntay, Nakamura ve Ateş-Şen, 2014; akt. Küntay ve Uzundağ, 2018).

Bireyler, anne karnından başlayarak dış dünya ile sürekli iletişim ve etkileşim halinde bulunmaktadırlar. İletişim sayesinde hayatı öğrenmekte ve sosyal yaşamın etkili bir parçası olabilmektedirler (Oktay,2020). İletişim basit sesler, el baş, göz vücut hareketleriyle başlar ve iletişim kurallarını içeren iletişime doğru ilerler. Çocuklar iletişim aracılığıyla ihtiyaçlarını karşılarlar ve diğer insanlarla etkileşime girerler. İletişim gelişimi, çocukların düşünce duygu ve bilgileri açıklama ve anlama becerilerini kazanmayı kapsar ve iletişim erken çocukluk döneminde desteklenmesi gereken en önemli gelişimsel alanlardan biridir (Gooden ve Kearns, 2013:1; akt. Atabey, 2018). L.V. Kolomiychenko, okul öncesi çocuklarda sosyal iletişimi, çocuğun sosyal kültürün bir öznesi haline gelmesini destekleyen dinamik, tutarlı ve çok yönlü bir süreç olarak görmektedir (Kolomiychenko, 2015; akt. Antopolskava ve diğerleri, 2017).

İletişim becerileri çok erken yaşlarda gelişmeye başlar. Bebeklerde ilk iletişim, onların ağlamalarına ve çıkardıkları seslere anlam yüklenmesi ve onun da bu anlamlar paralelinde isteklerine devam etmesiyle başlar. Birey geliştikçe toplumun iletişim sistemlerini öğrenir ve toplumun üyesi olmak için bunları etkili biçimde kullanır (Cüceloğlu, 1997, s.12; Vural, 2019). Gelişimsel bağlamda bebeklerin dünyaya gözlerini açtıkları ilk andan itibaren kendilerini ifade etme kapasiteleri sınırlı olmasına rağmen çevreleriyle aktif iletişim kurma çabası içinde oldukları düşünüldüğünde, iletişimin insan hayatında ne kadar önemli bir rolü olduğu da kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bebeklerin, iletişim etkinliğine uyum sağlamaya hazırlayıcı bir potansiyel ile dünyaya geldikleri de bilinen bir gerçektir (Greenspan & Salmon, 1998; akt. Arabacı & Ömeroğlu, 2016).

Çocukların dostane ilişkiler kurabilmeleri için çeşitli iletişim becerileri gereklidir. Örneğin ortada iyi çalışmak, karşıdaki kişinin sorularına uygun şekilde cevap vermek, isteğe cevap vermek ve talimat almak mümkündür. Bunun gibi iletişim becerileri çocuklar arasındaki ilişkide en temel ve önemli becerilerdir (Sun, 1999). Bireyin erken çocukluk döneminden itibaren önce kendisi daha sonrasında çevresi ile uyumlu ilişkiler kurması ve bu ilişkileri sürekli kılabilmesi, kendisinde var olan iletişim becerilerinin olumlu bir şekilde geliştirilmesi ile sağlanır. Çocuğun büyümesi, gelişmesi ve çevreninde etkisi ile iletişim becerileri hızla gelişir ve çeşitlenir (Arabacı, 2011, s.2; akt. Vural, 2019).

Dijital Çağ ve Okul Öncesi Dönem

Son yıllarda bilim ve teknolojiye meydana gelen hızlı değişim ve gelişmeler, bilginin hızlı bir şekilde artmasına ve bununla birlikte bilginin iletildiği kitle iletişim araçlarının da değişmesine

neden olmuştur (Yazıcı ve Genç, 2016). Teknolojinin gelişmesiyle cep telefonu, bilgisayar, televizyon, tablet vb. araçlar yetişkinlerin olduğu gibi çocukların da günlük yaşamına girmiştir. Çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine olumlu veya olumsuz etkileri olduğu birçok araştırmacı tarafından dile getirilmektedir. Teknolojik aletlerin (cep telefonu, bilgisayar, televizyon, tablet vb.) yetişkinlerin olduğu gibi çocukların da günlük yaşamına girdiği ve bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini etkilediği fikri gün geçtikçe artmaktadır (Tüzün, 2002; akt. Bulut, 2020). Çocuklar günlük yaşamlarında televizyon, cep telefonu, tablet, bilgisayar gibi teknolojik cihazlarla sıklıkla karşılaşmakta ve bu cihazlar çocukların iletişim, eğlence ve öğrenme yapılarını şekillendirmektedir (Aral ve Keskin, 2018).

Günümüz dünyasında gelişen teknoloji çocuklara keşfetme, oyun oynama ve öğrenme gibi birçok fırsat sunmaktadır (Linebarger ve Piotrowski, 2009; Bulut, 2020). Bu fırsatlar, çocukların gelişiminde çok önemli bir dönem olan okul öncesi döneme denk gelmektedir. Çünkü bu dönemde çocukların algıları sonraki dönemlere göre daha açık ve düşünme şekilleri de son derece esnektir (Blanchard, J., ve Moore, T., 2010; akt. Bulut, 2020). Özellikle okul öncesi dönem olarak bilinen ve çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin hızlı olduğu 3-6 yaş aralığındaki çocukların dünyayı keşfetmeleri, yeni şeyler öğrenmeleri ve eğlenmeleri açısından internet önemli bir alandır (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011; akt. Erden ve Vakkas, 2018). Medya araçları çocukların sosyalleşebilmeleri, öğrenebilmeleri ve gelişebilmeleri açısından önemli çevresel bir etki ortaya koymaktadır. Oyun kurgusu, yeme, içme, sergilenen karakter tipleri, giyim tarzı üzerinde etkili olan çevresel etmenler günümüzde neredeyse medyanın kontrolü altındadır. Medya araçları ilettikleri mesajlar ile davranış, düşünce ve duygularda değişiklikler meydana getirebilmektedir (Ertürk, 2011).

Çocuklar genel olarak medya araçlarından etkilense de özellikle okul öncesi dönemde bulunan çocuklar birtakım etmenlerden dolayı daha fazla etkilenebilmektedir. Okul öncesi dönem, insan kişiliğinde oldukça önemli etkilere sahip olmasının yanında, bu dönemde çocuğun kazanacağı tüm alışkanlıklar, onun tüm hayatında ilerleyen yıllarda da etkisini gösterebilmektedir (Aral, N., Kandır, A., Can-Yaşar, 2002; Yavuzer, H., 2006; akt. Aral ve Kadan, 2018). Doğumu izleyen ve yaşamın en kritik dönemlerinden biri olan okul öncesi dönemde, çocuğun sosyal ilişkilerinin gelişmesinde ebeveyn-çocuk ilişkisinin önemli bir rolü vardır (Taylor & Machida, 1994). İnsanoğlunun iletişim süreci daha anne rahmindeyken başlar. Annenin hamilelikte ve doğum sonrasında bebekle kurduğu sağlıklı ve olumlu iletişim; çocukluk, gençlik ve yetişkinlik sürecinin sağlıklı olmasının temel belirleyicisidir.

Genç (2014: 56-57) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların mobil teknoloji kullarımlarında ebeveyn algılarına yönelik yapılan çalışmanın sonucunda, okul öncesi dönem çocukların günlük ekran süresi (televizyon, akıllı telefon, tablet, dizüstü bilgisayar) 3 saat olarak saptanmıştır (Urfa, 2020). Çocukların akıllı telefonu çok sık kullanmaları onlarda akıllı telefon bağımlılığına yol açmaktadır. Çocuklar okula başlamadan akıllı telefon bağımlısı olma oranı artmaktadır (Park ve Park, 2014; Ertör ve Kızıldaş, 2018). Bu durum sonuç olarak çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Akıllı telefon bağımlılığı beyin dalgaları testine göre sağ beynin görevlerini azaltmaktadır. Aynı zamanda akıllı telefon pasif bir araç olduğu için çocuklukların gelişimini olumsuz etkilemektedir (Park ve Park, 2014; Ertör ve Kızıldaş, 2018).

Okul öncesi dönemde dijital ekran kullanımının çocukların gelişim alanları üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmaların farklı bulgular ortaya koyduğu görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde bu cihazların kontrollü kullanıldığında birçok yararının olacağı vurgulanmıştır. Çocukların akıllı telefonu çok sık kullanmaları onlarda akıllı telefon bağımlılığına yol açmaktadır. Çocuklar okula başlamadan akıllı telefon bağımlısı olma oranı artmaktadır. Bu durum sonuç olarak çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Akıllı telefon bağımlılığı beyin dalgaları testine göre sağ beynin görevlerini azaltmaktadır. Aynı zamanda akıllı telefon pasif bir araç olduğu için çocuklukların gelişimini olumsuz etkilemektedir (Park ve Park, 2014; Ertör ve Kızıltaş, 2018). Bu yüzden okul öncesi dönemde çocukların dijital/medya araçlarını çok sıklıkla kullanması çocukların gelişimine olumlu veya olumsuz etkileri olduğu düşünüldüğünde çocukların iletişim becerilerini nasıl etkilediğinin araştırılması önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çocukların medya araçlarını kullanım alışkanlıklarında, ebeveynlerin medya kullanım alışkanlıkları etkili olmaktadır. Çocuklarda medya kullanım alışkanlıkları, ebeveyn davranışlarından doğrudan etkilenmektedir. Bununla beraber çocuklar ve yetişkinlerin yeni medyayı kullanımları arasındaki farklılıklar önemlidir. Çocuklarda yeni medya kullanımına yönelik mekân, zaman ve içerik kısıtlamalarının dikkate alınması ve ebeveyn kontrolünde kullanımın gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Gentile vd., 2014; akt. Durmuş ve Övür, 2021).

AMAÇ ve PROBLEM DURUMU

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların iletişim becerileri belirlenerek bu becerilerin dijital/medya araçlarını kullanım sıklığına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amaçlanmıştır.

Problem Durumu

Okul öncesi dönem çocuklarının dijital/medya araçları kullanım düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki düzeyi nedir?

Alt problemler

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1-Okul öncesi dönem çocuklarının dijital/medya araçlarını kullanımı ne düzeydedir?
- 2- Okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerileri ne düzeydedir?
- 3- Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetleri ve yaş grupları, çocukların dijital/medya araçları kullanım düzeyleri ve iletişim becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4-Anne veya babaların demografik özellikleri (yaş ve eğitim durumu) ve telefon/tablet kullanım süreleri ile çocukların dijital/medya araçları kullanım düzeyleri ve iletişim becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5- Çocuğun tablet ve telefonda geçirdiği süre-boyunca vakit geçirdiği aktivite türleri ve aile ile vakit geçirme süreleri ile dijital/medya araçları kullanım düzeyleri ve iletişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 6- Okul öncesi dönem çocuklarının dijital/medya araçları kullanım düzeyleri ile iletişim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli olarak tasarlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklem grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen Sakarya ili Serdivan ilçesinde bulunan 6 adet resmi anaokulları ve anasınıflarına devam eden 5-6 yaş grubu 215 çocuk oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmamızın amacına uygun olarak okul öncesi dönemdeki çocukların akıllı telefon/tablet kullanım alışkanlığını ölçmek için geliştirilen “Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlığı Aile Ölçeği” kullanılmıştır. “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Düzeyleri Üzerinde Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlıklarının ve Buna Yönelik Anne-Baba Tutumlarının Rolü” adlı tez çalışması kapsamında Urfa (2020) tarafından geliştirilmiş bu ölçek 21 sorudan oluşan ölçeğin kısa formunda 3 alt faktör şunlardır; 8 madde Kontrol güçlüğü”, 9 maddeden oluşan ikinci faktör “işlevsellikte bozulma”, 4 maddeden oluşan üçüncü faktör “Sosyal izolasyon” ismi verilmiştir. Ölçeğin tüm faktörlerine ait iç tutarlık katsayıları 0,91 olarak bulunmuştur. Bu ölçek çocukların ailelerine verilerek ölçeği cevaplamaları istenmiştir.

Diğer veri toplama aracı olarak “5-6 Yaş Grubu Çocukların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” iletişim becerilerini ölçmek amacıyla Önder, Dağal ve Şallı (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 4 alt gruba ayrılmıştır. Bu alt ölçeklerin isimleri “Aktif İletişimde Bulunma”, “İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma”, “İletişimde Kurallara Uyuma”, “Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme” şeklinde belirlenmiştir. Aşağıda, belirlenen söz konusu alt ölçeklerin tanımlarına yer verilmiştir. Oluşturulan 46 maddelik ölçeğin 5’li Likert’e göre düzenlenen değerlendirme basamakları “her zaman”, “genellikle”, “bazen”, “nadiren”, “hiçbir zaman” biçiminde tanımlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin tamamının Cronbach Alpha değeri .98 bulunmuştur. Bu ölçeği öğretmenler cevaplamışlardır.

BULGULAR VE SONUÇLAR

Tablo 1

Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		df	Sig.		df	Sig.
Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlıkları	,112	215	,000	,922	215	,000
Çocukların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği	,099	215	,000	,939	215	,000

Araştırmada kullanılan ölçeklerden alınan puanların normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. İki ölçek için çıkan değer $P < 0.01$ olduğu için örneklemin normal dağılmadığı görülmüştür. Ancak Normallik testinin sonuçları yanında farklı bir yöntem olan örneklem puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak normal dağılım olup olmadığına karar verilebilir. Aşağıdaki tabloda verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 2*Tanımlayıcı istatistikler*

		İstatistikler
Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlıkları	Ortalama	39,4698
	5% Ortalama	38,3049
	Ortanca	37,0000
	Varyans	230,456
	Std. Sapma	15,18077
	Ranj	84,00
	Çarpıklık	1,024
	Basıklık	1,256
	Ortalama	86,7674
	5% Ortalama	84,8333
Çocukların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği	Ortanca	89,0000
	Varyans	1006,983
	Std. Sapma	31,73300
	Ranj	144,00
	Çarpıklık	,621
	Basıklık	,215

Tablo 2. incelendiğinde Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlıkları puanlarına ait istatistiklere ilişkin çarpıklık değeri 1.024, basıklık değeri 1,256 arasında değiştiği, İletişim Becerileri puanlarının istatistiklere ilişkin çarpıklık değeri 0.621, basıklık değeri 0,215 arasında değiştiği görülmektedir. Alan yazında normal dağılım için incelenen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -3 ile +3 arasında olduğu belirtilmektedir (Kalaycı, 2006). Bu doğrultuda çalışma verisinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Elde edilen basıklık ve çarpıklık değerleri araştırma değişkenlerinin normal dağılım sergilediğini göstermektedir. Veriler normal dağılım sergilediği için parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Tablo 3*Örneklem değişkenlerine ait tanımlayıcı istatistikler**Çocukların tablet süresi*

Çocukların Tablet Süresi		Frekans	%	Yığılmalı Yüzde
Valid	0	24	11,2	11,2
	1-3	164	76,3	87,4
	4-5	25	11,6	99,1
	6 ve üzeri	2	,9	100,0
	Total	215	100,0	

Anne Tablet Süresi

Anne Tablet Süresi	Frekans	%	Yığılmalı Yüzde
1-3	157	73,0	73,0
4-6	43	20,0	93,0
7 ve üzeri	15	7,0	100,0
Total	215	100,0	

Babaların Tablet Süresi

Babaların Tablet Süresi	Frekans	%	Yığılmalı Yüzde
	Yığılmalı Yüzde	58,6	58,6
4-6	58	27,0	85,6
7 ve üzeri	31	14,4	100,0
Total	215	100,0	

Çocukların Aktivite Türleri

Çocukların Aktivite Türleri	Frekans	%	Yığılmalı Yüzde
oyun	132	61,4	61,4
video	72	33,5	94,9
diğer	11	5,1	100,0
Total	215	100,0	

Aile ile Vakit Geçirme süresi

Aile ile Vakit Geçirme süresi	Frekans	%	Yığılmalı Yüzde
1-2	103	47,9	47,9
3-4	59	27,4	75,3
5 ve üzeri	53	24,7	100,0
Total	215	100,0	

Problem 1-Okul öncesi dönem çocuklarının dijital/medya araçlarını kullanım düzeyine ait sonuçlar:

Okul öncesi dönem çocuklarının akıllı tablet telefon kullanımları ölçeğinden aldıkları puanlara bakıldığında çocukların ortalama %39 bir puan aldıkları görülmüştür. Ölçekten alınan toplam puan 105 olduğundan bu değerin ortalamanın çok altında olduğu söylenebilir.

Tablo 4

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlıkları Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Ait İstatistikler

		<i>Akıllı TTA</i> <i>Alışkanlık</i>	<i>Kontrol Güçlüğü</i>	<i>İşlevsellik</i>	<i>Sosyal izolasyon</i>
N		215	215	215	215
Ort.		39,4698	18,3349	13,4512	7,6837
Std. Sapma		15,18077	7,48016	5,69933	4,05597
Çarpıklık		1,024	,491	1,891	1,033
Çarpıklığın std. hatası		,166	,166	,166	,166
Basıklık		1,256	-,427	4,932	,214
Basıklığın std. hatası		,330	,330	,330	,330
Minimum		21,00	8,00	9,00	4,00
Maximum		105,00	40,00	45,00	20,00
Yüzdelikler	25	27,0000	12,0000	9,0000	4,0000
	50	37,0000	18,0000	11,0000	7,0000
	75	48,0000	24,0000	16,0000	10,0000

Yapılan araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının Akıllı Telefon/Tablet kullanım alışkanlıkları ölçeğinden aldıkları puanlara bakıldığında çocukların aldıkları puanların ortalamasının ($\bar{x} = 39,4698$), standart sapma ($ss=15,1807$), olarak bulunmuştur ($n=215$). Sonuç olarak; ölçekten alınan toplam puan 105 olduğu için akıllı telefon/tablet kullanım alışkanlığı ortalamasının bu puanın çok altında olduğu söylenebilir.

Kontrol güçlüğü alt boyutundan alınan puanların ortalaması ($\bar{x} = 18,3349$), Standart sapma ($ss=7,48016$), olarak bulunmuştur ($n=215$). Kontrol güçlüğü alt boyutundan alınan toplam puan 40 olduğu için okul öncesi dönem çocukların bu alt boyuttan aldıkları puanlarının ortalamasının altında kaldığı görülmektedir.

İşlevsellik alt boyutundan alınan puanların ortalaması ($\bar{x} = 13,4512$), Standart sapma ($ss=5,699$), olarak bulunmuştur ($n=215$). İşlevsellik alt boyutundan alınan toplam puan 45 olduğu için okul öncesi dönem çocukların bu alt boyuttan aldıkları puanlarının ortalamasının çok altında kaldığı söylenebilir.

Sosyal izolasyon alt boyutundan alınan puanların ortalaması ($\bar{x} = 7,6837$), Standart sapma ($ss=4,0559$), olarak bulunmuştur ($n=215$). Sosyal izolasyon alt boyutundan alınan toplam puan 20 olduğu için okul öncesi dönem çocukların bu alt boyuttan aldıkları puanlarının ortalamasının çok altında kaldığı söylenebilir.

Bu sonuçlara göre okul öncesi dönem çocuklarının Akıllı Telefon/Tablet Kullanımları Alışkanlıkları Ölçeğinden Aldıkları Puan ortalamalarının düşük olduğunu söyleyebiliriz. Bu sonuçlara göre 5-6 yaş grubu çocuklarının dijital/medya araçları kullanım düzeylerinin düşük olduğunu söyleyebiliriz.

Urfa (2020) tarafından yapılan araştırmada Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlığı Aile Ölçeği alt boyutlarında en düşük ortalama 1.37 ile işlevsellikte bozulma alt boyutunda, en yüksek ortalama 2.25 ile Kontrol güçlüğü alt boyutundadır. Bu sonuçlar araştırmamızın bulgularıyla örtüşmektedir.

Problem 2-Okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerilerine ait istatistiksel sonuçlar

Tablo 5*Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İletişim Becerilerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler*

<i>n</i>	<i>Geçerlik</i>	<i>215</i>
	<i>Kayıp Veri</i>	<i>0</i>
Ortalama		86,7674
Std. Sapma		31,73300
Minimum		46,00
Maksimum		190,00
Yüzdelikler	25	58,0000
	50	89,0000
	75	104,0000

Yukarıdaki Tablo 5. incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara bakıldığında, çocukların ortalama $\bar{x} = 87$ oranında bir puan aldığı görülmüştür. Ölçekten alınan toplam puan 230 olduğundan, bu değer ortalamanın oldukça altında olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre 5-6 yaş grubu çocuklarının iletişim becerilerinden aldıkları puanların düşük olduğunu söyleyebiliriz.

Problem 3- Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetleri ve yaş grupları, çocukların dijital/medya araçları kullanım düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki farklara ait sonuçlar

Tablo 6*Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetleri ve yaş grupları, çocukların dijital/medya araçları kullanım düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki farklara ait sonuçlar*

	Çocuk cinsiyet	N	Ortalama	SS	Std. Hata ort.
AkıllıTTAlışkanlık	Kız	116	37,7931	14,24232	1,32237
	Erkek	99	41,4343	16,06185	1,61428
Kontrol Güçlüğü	Kız	116	17,5862	7,12750	,66177
	Erkek	99	19,2121	7,81844	,78578
İşlevsellikte bozulma	Kız	116	12,8707	5,64998	,52459
	Erkek	99	14,1313	5,71008	,57388
Sosyal izolasyon	Kız	116	7,3362	3,72055	,34544
	Erkek	99	8,0909	4,40105	,44232

Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetleri ile Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlıkları Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetleri ile İletişim Becerileri değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Okul öncesi dönem çocuklarının yaş gruplarıyla Akıllı Telefon/Tablet Kullanımları Alışkanlıkları Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Okul öncesi dönem çocuklarının yaş gruplarıyla İletişim Becerileri değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Yapılan araştırma her iki cinsiyetteki çocukların iletişim becerileri, aktif iletişim, dikkate alma, kurallara uyma, olumlu tepki

gösterme alt boyutlarına göre değerlendirilmiş olup araştırma bulguları kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir

Urfa (2020) tarafından yapılan çalışmada da Cinsiyetlere göre çocukların akıllı telefon/tablet kullanım alışkanlıklarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Problem 4- Anne veya babaların demografik özellikleri (yaş ve eğitim durumu) ve telefon/tablet kullanım süreleri ile çocukların dijital/medya araçları kullanım düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki farklılıklara ait sonuçlar

Annelerin ve Babaların eğitim durumu ile Akıllı Telefon/Tablet Kullanımları Alışkanlıkları Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Annenin yaşı ile Akıllı Telefon/Tablet Kullanımları Alışkanlıkları Ölçeğinden aldıkları puanlar ve İletişim Becerileri değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Annelerin tablet ve telefonda geçirdiği süreler ile Akıllı Telefon/Tablet Kullanımları Alışkanlıkları Ölçeğinden aldıkları puanlar ve İletişim Becerileri değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur.

Babaların tablet ve telefonda geçirdiği süreler ile Akıllı Telefon/Tablet Kullanımları Alışkanlıkları Ölçeğinden ve İletişim Becerileri değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 7

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği ile Annelerin Eğitim Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Sig. Anlamlılık
Çocukların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği	Gruplar Arası	12410,272	4	3102,568	3,208	,014**
	Gruplar İçinde	203084,100	210	967,067		
	Toplam	215494,372	214			
Aktif İletişimde Bulunma	Gruplar Arası	956,787	4	239,197	1,947	,104
	Gruplar İçinde	25795,008	210	122,833		
	Toplam	26751,795	214			
İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma	Gruplar Arası	1460,851	4	365,213	3,835	,005*
	Gruplar İçinde	19996,284	210	95,220		
	Toplam	21457,135	214			
İletişimde Kurallara Uyma	Gruplar Arası	1479,521	4	369,880	3,480	,009*
	Gruplar İçinde	22318,618	210	106,279		
	Toplam	23798,140	214			
OlumluTepkiGosterme	Gruplar Arası	36,871	4	9,218	2,689	,039**
	Gruplar İçinde	719,938	210	3,428		
	Toplam	756,809	214			

Anova testi sonuçları kapsamında iletişim becerileri ölçeğinde anne eğitim düzeyinde gruplar arası toplam varyans 12410,272, gruplar içi toplam varyans 203084,100 olarak bulunmuştur. F değeri (3,208) ve p değeri (0,014) olarak bulunmuştur. Bu sonuç “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği”nde anne eğitim düzeylerinde gruplar arası anlamlı bir farklılık elde ettiğini göstermiştir ($p<0,05$).

Aktif iletişim alt boyutunda gruplar arası toplam varyans 956,787 gruplar içi toplam varyans 25795,008 olarak bulunmuştur. F değeri (1,947) ve p değeri (0,104) olarak bulunduğundan “Aktif İletişim” alt boyutunda anne eğitim düzeylerinde gruplar arası anlamlı bir fark olduğu bulunamamıştır.

Dikkate alma alt boyutunda gruplar arası toplam varyans 1460,851 gruplar içi toplam varyans 19996,284 olarak bulunmuştur. F değeri (3,835) ve p değeri (0,005) olarak bulunduğundan “Dikkate Alma” alt boyutunda anne eğitim düzeylerinde gruplar arası anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Kurallara uyma alt boyutunda gruplar arası toplam varyans 1479,521, gruplar içi toplam varyans 22318,618 olarak bulunmuştur. F değeri (3,480) ve p değeri (0,009) olarak bulunduğundan “Kurallara Uyma” alt boyutunda anne eğitim düzeylerinde gruplar arası anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Olumlu Tepki Gösterme alt boyutunda gruplar arası toplam varyans 36,871, gruplar içi toplam varyans 719,938 olarak bulunmuştur. F değeri 2,689 ve p değeri (0,039) olarak bulunduğundan “Olumlu Tepki Gösterme” alt boyutunda anne eğitim düzeylerinde gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

İstatistiksel olarak Anova testi sonuçlarına baktığımızda okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerileri değerlendirme ölçeğinde anne eğitim düzeylerinde gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p=0,014$).

Annelerin Eğitim Durumu ile Çocukların İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişkinin hangi grubun lehine olduğunu anlamak için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi yapılmıştır.

Tablo 8

Annelerin Eğitim Durumu ile Çocukların İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişkiye Ait çoklu karşılaştırma Analiz Sonuçları

Değişkenler	(I) anne eğitim durumu	(J) anne eğitim durumu	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
İletişim Puanları	İlköğretim	Lise	12,21261*	5,49090	,027
		Ön lisans	11,48343	6,58466	,083
		Lisans	17,57685*	6,48732	,007
		Lisans üstü	42,85185*	16,11445	,008
İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma	İlköğretim	Lise	4,07712*	1,72298	,019
		Ön lisans	3,91423	2,06619	,060
		Lisans	6,47870*	2,03565	,002
		Lisans üstü	13,70370*	5,05652	,007
İletişimde Kurallara Uyma	İlköğretim	Lise	4,53422*	1,82029	,014
		Ön lisans	2,75341	2,18288	,209
		Lisans	6,14815*	2,15061	,005
		Lisans üstü	13,89815*	5,34209	,010
	Ön lisans	İlköğretim	-2,75341	2,18288	,209
		Lise	1,78081	2,03522	,383
		Lisans	3,39474	2,33534	,148
		Lisans üstü	11,14474*	5,41910	,041
	Lisans	Lise	,71425*	,32693	,030
		Ön lisans	,77388*	,39205	,050
		Lisans	,91204*	,38626	,019
		Lisans üstü	2,28704*	,95946	,018

Tablo 8. incelendiğinde annenin eğitim durumuna göre çocukların iletişim becerileri arasındaki farka bakıldığında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. İletişim becerileri ölçeğinin alt boyutları açısından da anlamlı farklar olduğu elde edilmiştir.

“İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma”, “İletişimde Kurallara Uyma” ve “Olumlu Tepki Gösterme” alt boyutlarında anlamlı sonuçlar elde edilmiştir ($p<0,01$; $p<0,05$). “Aktif İletişim” boyutunda ise anlamlı bir sonuç elde edilmemiştir ($p>0,05$).

Lisans eğitim seviyesinde olan katılımcı annelerin, ilköğretim eğitim düzeyine sahip olan katılımcı annelere göre “Dikkate Alma” alt boyutunda pozitif yönde anlamlı farklar bulunmuştur ($p<0,05$). Aynı şekilde lisans eğitim seviyesinde olan katılımcı annelerin, ilköğretim eğitim düzeyine sahip olan katılımcı annelere göre “Kurallara Uyma” alt boyutunda pozitif yönde anlamlı farklar bulunmuştur ($p<0,05$).

Lise eğitim seviyesinde olan annelerin çocukların iletişim beceri düzeylerinin ilköğretim mezunu olan anneler lehine pozitif anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Lisansüstü eğitim seviyesinde olan annelerin çocukların iletişim beceri düzeylerinin ilköğretim mezunu olan anneler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Lise, Lisans ve lisansüstü eğitim seviyesinde olan katılımcı annelerin, ilköğretim eğitim düzeyine sahip olan katılımcı anneler lehine “İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma” alt boyutunda pozitif yönde anlamlı farklar bulunmuştur ($p<0,01$; $p<0,05$). Aynı şekilde Lise, Lisans ve lisansüstü eğitim seviyesinde olan katılımcı annelerin, ilköğretim eğitim düzeyine sahip olan katılımcı anneler lehine “İletişimde Kurallara Uyma” alt boyutunda pozitif yönde anlamlı farklar bulunmuştur ($p<0,01$; $p<0,05$).

Lise, Lisans, önlisans ve lisansüstü eğitim seviyesinde olan katılımcı annelerin, ilköğretim eğitim düzeyine sahip olan katılımcı anneler lehine “Olumlu Tepki Gösterme” alt boyutunda pozitif yönde anlamlı farklar bulunmuştur ($p<0,01$; $p<0,05$).

Tablo 9

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği ile Babaların Eğitim Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait Anova Analizleri

		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	
Çocukların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği	Gruplar arası	9791,891	4	2447,973	2,499	,044**
	Grup içinde	205702,481	210	979,536		
	Toplam	215494,372	214			
Aktif İletişimde Bulunma	Gruplar arası	1257,679	4	314,420	2,590	,038**
	Grup içinde	25494,116	210	121,401		
	Toplam	26751,795	214			
İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma	Gruplar arası	1237,134	4	309,284	3,212	,014**
	Grup içinde	20220,001	210	96,286		
	Total	21457,135	214			
İletişimde Kurallara Uyma	Gruplar arası	666,718	4	166,680	1,513	,199
	Gruplar içinde	23131,421	210	110,150		
	Toplam	23798,140	214			
Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme	Gruplar arası	29,898	4	7,474	2,159	,075
	Gruplar içinde	726,912	210	3,461		
	Toplam	756,809	214			

* $p<0,01$; ** $p<0,05$

Elde edilen veriler incelendiğinde iletişim becerileri ölçeğinde F değeri (2,499) ve p değeri (0,044) olarak bulunmuştur. Bu sonuç baba eğitim düzeyinin “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinde gruplar arası anlamlı bir farklılık elde ettiğini göstermiştir ($p<0,05$).

Aktif iletişimde bulunma alt boyutunda F değeri (2,590) ve p değeri (0,038) olarak bulunduğundan baba eğitim düzeyinin “Aktif İletişimde bulunma” alt boyutunda gruplar arası anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur($p<0,05$).

İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma alt boyutunda F değeri (3,212) ve p değeri (0,014) olarak bulunduğundan “İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma” alt boyutunda baba eğitim düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. ($p<0,05$).

Kurallara uyma alt boyutunda gruplar arası toplam varyans 666,718, gruplar içi toplam varyans 23131,421 olarak bulunmuştur. F değeri (1,513) ve p değeri (0,199) olarak bulunduğundan “Kurallara Uyma” alt boyutunda baba eğitim düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Olumlu Tepki Gösterme alt boyutunda gruplar arası toplam varyans 29,898, gruplar içi toplam varyans 726,912 olarak bulunmuştur. F değeri (2,159) ve p değeri (0,075) olarak bulunduğundan “Olumlu Tepki Gösterme” alt boyutunda baba eğitim düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Özet olarak babaların eğitim düzeyinin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinde gruplar arası anlamlı bir farklılık elde edildiği görülmüştür ($p<0,05$). Aynı şekilde İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği alt boyutunda bulunan “Aktif İletişim” ve “Dikkate Alma” boyutlarında gruplar arası pozitif bir anlamlılık elde edilmiştir. “Kurallara Uyma” ve “Olumlu Tepki Gösterme” alt boyutlarında ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Babaların Eğitim Durumu ile Çocukların İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişkinin hangi grubun lehine olduğunu anlamak için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi yapılmıştır.

Tablo 10

Çocukların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği ile Babanın Eğitim Durumu Puanları LSD testi analizi

Bağımlı değişkenler	(I) Baba Eğitim Durumu	(J) Baba Eğitim Durumu	Ortalamalar Farkı (I-J)	SS	Anlamlılık
Çocukların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği	İlköğretim	Lise	2,69409	5,63249	,633
		Ön lisans	4,06298	7,74743	,601
		Lisans	14,25254 *	6,49118	,029
		Lisans üstü	29,66869 *	12,67970	,020
	Lise	İlköğretim	-2,69409	5,63249	,633
		Ön lisans	1,36889	7,07567	,847
		Lisans	11,55845 *	5,67256	,043
		Lisans üstü	26,97460 *	12,28077	,029
	Lisans	İlköğretim	-14,25254 *	6,49118	,029
		Lise	-11,55845 *	5,67256	,043
		Ön lisans	-10,18957	7,77661	,192
		Lisans üstü	15,41615	12,69756	,226

Lisans ve lisansüstü eğitim seviyesinde olan babaların, ilköğretim eğitim düzeyine sahip olan katılımcı babalar lehine “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği” nde pozitif yönde anlamlı farklar bulunmuştur ($p<0,01$; $p<0,05$).

Lisans ve lisansüstü eğitim seviyesinde olan babaların, lise eğitim düzeyine sahip olan katılımcı babalar lehine “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinde pozitif yönde anlamlı farklar bulunmuştur ($p<0,01$; $p<0,05$).

Tablo 11

Çocukların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutu Aktif iletişimde bulunma ile Babanın Eğitim Durumu Puanları LSD testi analizi

Bağımlı değişkenler	(i) Baba eğitim durumu	(j) Baba eğitim durumu	Ortalamalar farkı (i-j)	Ss	Anlamlılık
Aktif İletişimde Bulunma	İlköğretim	Lise	,96501	1,98290	,627
		Ön lisans	-,77277	2,72746	,777
		Lisans	4,28723	2,28520	,062
		Lisans üstü	11,07295*	4,46385	,014
	Lise	İlköğretim	-,96501	1,98290	,627
		Ön lisans	-1,73778	2,49097	,486
		Lisans	3,32222	1,99701	,098
		Lisans üstü	10,10794*	4,32341	,020
	Ön lisans	İlköğretim	,77277	2,72746	,777
		Lise	1,73778	2,49097	,486
		Lisans	5,06000	2,73773	,066
		Lisans üstü	11,84571*	4,71158	,013
	Lisans üstü	İlköğretim	-11,07295*	4,46385	,014
		Lise	-10,10794*	4,32341	,020
		Ön lisans	-11,84571*	4,71158	,013
		Lisans	-6,78571	4,47013	,131

Lisans eğitim seviyesinde olan babaların, ilköğretim eğitim düzeyine sahip olan katılımcı babalar lehine “Aktif İletişimde Bulunma» pozitif yönde anlamlı farklar bulunmuştur ($p<0,01$; $p<0,05$).

Lisansüstü eğitim seviyesinde olan babaların, lise eğitim düzeyine sahip olan katılımcı babalar lehine “Aktif İletişimde Bulunma» pozitif yönde anlamlı farklar bulunmuştur ($p<0,01$; $p<0,05$).

Lisansüstü eğitim seviyesinde olan babaların, ön lisans eğitim düzeyine sahip olan katılımcı babalar lehine “Aktif İletişimde Bulunma» pozitif yönde anlamlı farklar bulunmuştur ($p<0,01$; $p<0,05$).

Tablo 12

Çocukların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutu İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma ile Babanın Eğitim Durumu Puanları LSD Testi Analizi

Bağımlı değişkenler	(I) Baba Eğitim Durumu	(J) Baba Eğitim Durumu	Ortalamalar Farkı (I-J)	Ss	Anlamlılık
İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma	Lisans	İlköğretim	-5,26966 *	2,03514	,010
		Lise	-4,49614 *	1,77849	,012
		Ön lisans	-2,91391	2,43815	,233
		Lisans üstü	4,46894	3,98099	,263
	Lisans üstü	İlköğretim	-9,73860 *	3,97539	,015
		Lise	-8,96508 *	3,85032	,021
		Ön lisans	-7,38286	4,19601	,080
		Lisans	-4,46894	3,98099	,263

Lisans eğitim seviyesinde olan babaların, ilköğretim eğitim düzeyine sahip olan katılımcı babalar lehine “İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma» pozitif yönde anlamlı farklar bulunmuştur ($p<0,01$; $p<0,05$).

Lisansüstü eğitim seviyesinde olan babaların, lise eğitim düzeyine sahip olan katılımcı babalar lehine “İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma» pozitif yönde anlamlı farklar bulunmuştur ($p<0,01$; $p<0,05$).

Problem 5 Çocuğun tablet ve telefonda geçirdiği süre boyunca vakit geçirdiği aktivite türleri ve aile ile vakit geçirme süreleri ile dijital/medya araçları kullanım düzeyleri ve iletişim becerileri düzeylerine ait sonuçlar

Okul öncesi dönem çocuklarının tablet ve telefonda geçirdiği süre ile İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur.

Okul öncesi dönem çocuklarının tablet ve telefonda geçirdiği süre boyunca vakit geçirdiği aktivite türleri ile İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 13*Akıllı Telefon/Tablet Kullanımı ve Aile ile vakit geçirme süreleri Değişkeni İstatistikleri*

Aile ile vakit geçirme süresi		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Akıllı Telefon/Tablet Alışkanlık	1-2	103	42,5049	15,95636	1,57223
	3-4	59	37,9153	15,29513	1,99126
	5 ve üzeri	53	35,3019	12,22165	1,67877
	Total	215	39,4698	15,18077	1,03532
Kontrol Güçlüğü	1-2	103	19,9612	7,74334	,76297
	3-4	59	17,4407	7,43772	,96831
	5 ve üzeri	53	16,1698	6,32679	,86905
	Total	215	18,3349	7,48016	,51014
İşlevsellik	1-2	103	14,1650	5,72421	,56402
	3-4	59	13,4237	6,63118	,86331
	5 ve üzeri	53	12,0943	4,17992	,57416
	Total	215	13,4512	5,69933	,38869
Sosyal izolasyon	1-2	103	8,3786	4,40614	,43415
	3-4	59	7,0508	3,58360	,46655
	5 ve üzeri	53	7,0377	3,66880	,50395
	Total	215	7,6837	4,05597	,27661

Tablo 14*Akıllı Telefon/Tablet Kullanımı ve Aile ile vakit geçirme süreleri Değişkeni Anova Testi*

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık (P)
Akıllı Telefon/Tablet Alışkanlık	Gruplar	2012,060	2	1006,030	4,509	,012*
	Arası	47305,494	212	223,139		
	Gruplar	49317,553	214			
	İçi Toplam					
Kontrol güçlüğü	Gruplar	568,030	2	284,015	5,279	,006*
	Arası	11405,859	212	53,801		
	Gruplar	11973,888	214			
	İçi Toplam					
İşlevsellik	Gruplar	150,108	2	32,081	2,340	,099
	Arası	6801,129	212			
	Gruplar	6951,234	214			
	İçi Toplam					
Sosyal İzolasyon	Gruplar	95,488	2	47,744	2,955	,054
	Arası	3425,005	212	16,156		
	Gruplar	3520,493	214			
	İçi Toplam					

Yapılan Anova testi sonuçlarına göre p değeri ,012 olduğundan akıllı telefon/tablet kullanma alışkanlığı ile aileyle vakit geçirme süreleri arasında istatistiksel olarak ($P<0,05$) düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Yapılan Anova testi sonuçlarına göre p değeri ,006 olduğundan akıllı telefon/tablet kullanma alışkanlığı alt boyutu kontrol gücülüğü ile aileyle vakit geçirme süreleri arasında istatistiksel olarak ($P<0,01$) düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır.

İşlevsellik alt boyutu ile aileyle vakit geçirme süreleri Anova sonuçlarına göre p değeri ,099 olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç bize işlevsellik ile aileyle vakit geçirme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı için işlevsellik alt boyutu ile aileyle vakit geçirme süreleri arasındaki ilişki zayıf veya yok denilecek düzeyde olduğu söylenebilir.

Sosyal izolasyon alt boyutu ile aileyle vakit geçirme süreleri Anova sonuçlarına göre p değeri ,054 olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç bize sosyal izolasyon ile aileyle vakit geçirme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı için sosyal izolasyon alt boyutu ile aileyle vakit geçirme süreleri arasında belirgin bir ilişkinin olmadığını söyleyebiliriz.

Sonuç olarak; okul öncesi dönem çocukların Akıllı Telefon/Tablet kullanımı ve kontrol gücülüğü ile aileyle vakit geçirme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. İşlevsellik ve sosyal izolasyon ile aileyle vakit geçirme süreleri arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir. Okul öncesi dönem çocuklarının Akıllı Telefon/Tablet kullanımları ölçeğinden aldıkları puanlar ile aile ile vakit geçirme süreleri arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Aile ile vakit geçirme süreleri ile Akıllı Telefon/Tablet kullanımları ölçeğinin alt boyutları açısından da anlamlı farklar olduğu elde edilmiştir. Kontrol gücülüğü alt boyutunda Aile ile vakit geçirme süreleri açısından anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Urfa (2020) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Düzeyleri Üzerinde Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlıklarının ve Buna Yönelik Anne Baba Tutumlarının Rolü” adlı tez çalışmasında ebeveynin çocukla geçirdiği süre ile kontrol gücülüğü arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Yani ebeveynin çocuğuyla geçirdiği süre arttıkça çocukların kontrol gücülüğü yaşama durumları azalmaktadır.

Çocukların aileyle vakit geçirme süreleri ile Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlıkları Puanları Arasındaki İlişkinin hangi grubun lehine olduğunu anlamak için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi yapılmıştır.

Tablo 15

Çocukların Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlıkları Ölçeği ile Aile ile vakit geçirme Puanları LSD testi analizi

Değişkenler	(I) Aile ile vakit geçirme	(J) Aile ile vakit geçirme	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Anlamlılık p
Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlıkları	1-2	3-4	4,58960	2,43894	,061
		5 ve üzeri	7,20297*	2,52519	,005
	3-4	1-2	-4,58960	2,43894	,061
		5 ve üzeri	2,61337	2,82705	,356
	5 ve üzeri	1-2	-7,20297*	2,52519	,005
Kontrol Güçlüğü		3-4	-2,61337	2,82705	,356
	1-2	3-4	2,52049*	1,19759	,037
		5 ve üzeri	3,79135*	1,23994	,003
	3-4	1-2	-2,52049*	1,19759	,037
		5 ve üzeri	1,27087	1,38817	,361
	5 ve üzeri	1-2	-3,79135*	1,23994	,003
		3-4	-1,27087	1,38817	,361

Çocukların aileyle vakit geçirme süreleri ile Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlıkları Puanları Arasındaki İlişkinin hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında çocukların aileyle vakit geçirme süreleri 5 ve üzeri saat olan çocuklar ile 1-2 saat olan çocuklar lehine “Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlıkları” puanları açısından pozitif yönde anlamlı farklar bulunmuştur ($p<0,01$; $p<0,05$).

Çocukların aileyle vakit geçirme süreleri ile kontrol güçlüğü alt boyut puanları arasındaki ilişkinin hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında çocukların aileyle vakit geçirme süreleri 3-4 saat olan çocuklar ile 1-2 saat olan çocuklar lehine kontrol güçlüğü puanları açısından pozitif yönde anlamlı farklar bulunmuştur ($p<0,01$; $p<0,05$).

Çocukların aileyle vakit geçirme süreleri ile kontrol güçlüğü alt boyut puanları arasındaki ilişkinin hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında çocukların aileyle vakit geçirme süreleri 5 ve üzeri saat olan çocuklar ile 1-2 saat olan çocuklar lehine kontrol güçlüğü puanları açısından pozitif yönde anlamlı farklar bulunmuştur ($p<0,01$; $p<0,05$).

Tablo 16

Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlıkları ve Çocukların tablet/telefon kullanma süreleri Değişkeni İstatistik Sonuçları

		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Akıllı Telefon/Tablet Alışkanlık	0	24	34,7500	18,47737	3,77168
	1-3	164	38,9268	14,03220	1,09573
	4-5	25	46,3200	15,65439	3,13088
	6 ve üzeri	2	55,0000	35,35534	25,00000
	Total	215	39,4698	15,18077	1,03532
Kontrol Güçlüğü	0	24	15,5000	8,03795	1,64074
	1-3	164	18,0610	7,18015	,56068
	4-5	25	22,3600	7,31938	1,46388
	6 ve üzeri	2	24,5000	10,60660	7,50000
	Total	215	18,3349	7,48016	,51014
İşlevsellik	0	24	12,3750	7,85639	1,60368
	1-3	164	13,2317	5,10815	,39888
	4-5	25	15,4800	6,04924	1,20985
	6 ve üzeri	2	19,0000	14,14214	10,00000
	Total	215	13,4512	5,69933	,38869
Sosyal izolasyon	0	24	6,8750	3,85963	,78784
	1-3	164	7,6341	3,93197	,30704
	4-5	25	8,4800	4,49184	,89837
	6 ve üzeri	2	11,5000	10,60660	7,50000
	Total	215	7,6837	4,05597	,27661

Tablo 17

Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlıkları ve Çocukların Tablet/Telefon Kullanma Süreleri Değişkeni Anova Testi

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık
Akıllı Telefon/Tablet Alışkanlık	Gruplar	2238,492	3	746,164	3,344	,020*
	Arası					
	Toplam	47079,062	211	223,124		
Kontrol Güçlüğü	Gruplar	49317,553	214			
	Arası	686,238	3	228,746	4,276	,006*
	Toplam	11287,650	211	53,496		
İşlevsellik	Gruplar	11973,888	214			
	Arası	200,177	3	66,726	2,085	,103
	Toplam	6751,060	211	31,996		
Sosyal izolasyon	Gruplar	6951,237	214			
	Arası	61,079	3	20,360	1,242	,296
	Toplam	3459,414	211	16,395		
	Toplam	3520,493	214			

Anova testi sonuçları kapsamında Akıllı Telefon/Tablet kullanımları ($F=3,344$) ve p değeri (0,020) olarak bulunduğundan Akıllı Telefon/Tablet kullanma alışkanlığı ile çocukların Akıllı Telefon/Tablet kullanma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Kontrol gücüğü alt boyutunda ($F=4,276$) ve ($p=0,006$) olarak bulunduğundan okul öncesi dönem çocukların tablet/telefon kullanım süreleri ile kontrol gücüğü alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

İşlevsellik alt boyutunda ($F=2,085$) ve p değeri (0,103) olarak bulunduğundan okul öncesi dönem çocukların tablet/telefon kullanım süreleri ile işlevsellik alt boyutunda ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Sosyal izolasyon alt boyutunda ($F=1,242$) ve p değeri (0,296) olarak bulunduğundan okul öncesi dönem çocukların tablet/telefon kullanım süreleri ile sosyal izolasyon alt boyutu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir.

İstatistiksel olarak Anova testi sonuçlarına baktığımızda akıllı telefon/tablet kullanım alışkanlığı grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. ($F=3,344$) ($p=0,020$). Yani akıllı telefon/tablet kullanım alışkanlığı ve kullanım süresi arasında bir ilişki vardır. Okul öncesi dönem çocukların akıllı tablet telefon kullanma sürelerine bakıldığında hiç kullanmayanların ortalaması 34,7500, 1-3 saat kullananların ortalaması 38,9268, 4-5 saat kullananların ortalaması 46,3200, 6 saat ve üzerinde kullananların ortalamasının ise 55,0000 olduğu görülmektedir. Bu verilere dayanarak kullanım alışkanlığı arttıkça ortalama kullanım süresinin de arttığını söyleyebiliriz.

Tablo 18

Akıllı Tablet/Telefon Kullanım Alışkanlıkları ve Çocukların Tablet/Telefon Kullanma Süreleri Değişkeni Anova Testi

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Sig. Anlamlılık
AkıllıTTAAlışkanlık	Gruplar Arası	2238,492	3	746,164	3,344	,020*
	Gruplar İçinde	47079,062	211	223,124		
	Toplam	49317,553	214			
Kontrol Güçlüğü	Gruplar Arası	686,238	3	228,746	4,276	,006*
	Gruplar İçinde	11287,650	211	53,496		
	Toplam	11973,888	214			
İşlevsellik	Gruplar Arası	200,177	3	66,726	2,085	,103
	Gruplar İçinde	6751,060	211	31,996		
	Toplam	6951,237	214			
Sosyalizasyon	Gruplar Arası	61,079	3	20,360	1,242	,296
	Gruplar İçinde	3459,414	211	16,395		
	Toplam	3520,493	214			

Anova testi sonuçları kapsamında akıllı tablet/telefon kullanımları gruplar arası toplam varyans 2238,492 gruplar içi toplam varyans 47079,62 olarak bulunmuştur. F değeri (3,344) ve p değeri (0,020) olarak bulunduğundan akıllı tablet/telefon kullanma alışkanlığı ile akıllı tablet/telefon süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Kontrol gücüğü alt boyutunda gruplar arası toplam varyans 686,238, gruplar içi toplam varyans 11287,650 olarak bulunmuştur. F değeri (4,276) ve p değeri (0,006) olarak bulunduğundan okul öncesi dönem çocukların tablet/telefon kullanım süreleri ile kontrol gücüğü alt boyutunda vakit geçirme süreleri açısından anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

İşlevsellik alt boyutunda gruplar arası toplam varyans 200,177, gruplar içi toplam varyans 6751,060 olarak bulunmuştur. F değeri (2,085) ve p değeri (0,103) olarak bulunduğundan ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Sosyal izolasyon alt boyutunda gruplar arası toplam varyans 61,079, gruplar içi toplam varyans 3459,414 olarak bulunmuştur. F değeri (1,242) ve p değeri (0,296) olarak bulunduğundan okul öncesi dönem çocukların tablet/telefon kullanım süreleri ile sosyal izolasyon alt boyutu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir.

İstatistiksel olarak Anova testi sonuçlarına baktığımızda akıllı telefon/tablet kullanım alışkanlığı grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. (F=3,344) (p=0,020). Yani akıllı telefon/tablet kullanım alışkanlığı ve kullanım süresi arasında bir ilişki vardır.

Urfa (2020) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Düzeyleri Üzerinde Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlıklarının ve Buna Yönelik Anne Baba Tutumlarının Rolü” adlı tez çalışmasında çocukların akıllı telefon/tablet kullanma süreleri ile Kontrol güçlüğü, İşlevsellikte bozulma, sosyal izolasyon alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Tablo 19

Akıllı Telefon/Tablet Kullanma Alışkanlığı ile Çocukların Akıllı Telefon/Tablet Kullanma Süreleri Arasındaki İstatistikler

Değişkenler	(I) çocuk tablet (J) çocuk tablet		Mean	Std. Error	Sig.
	suresi	suresi	Difference (I-J)		
Akıllı Telefon/Tablet Alışkanlık	0	1-3	-4,17683	3,26456	,202
		4-5	-11,57000*	4,26869	,007
		6 ve üzeri	-20,25000	10,99357	,067
	1-3	0	4,17683	3,26456	,202
		4-5	-7,39317*	3,20709	,022
		6 ve üzeri	-16,07317	10,62649	,132
	4-5	0	11,57000*	4,26869	,007
		1-3	7,39317*	3,20709	,022
		6 ve üzeri	-8,68000	10,97664	,430
	6 ve üzeri	0	20,25000	10,99357	,067
		1-3	16,07317	10,62649	,132
		4-5	8,68000	10,97664	,430
Kontrol Güçlüğü	0	1-3	-2,56098	1,59850	,111
		4-5	-6,86000*	2,09018	,001
		6 ve üzeri	-9,00000	5,38303	,096
	1-3	0	2,56098	1,59850	,111
		4-5	-4,29902*	1,57036	,007
		6 ve üzeri	-6,43902	5,20329	,217
	4-5	0	6,86000*	2,09018	,001
		1-3	4,29902*	1,57036	,007
		6 ve üzeri	-2,14000	5,37474	,691
	6 ve üzeri	0	9,00000	5,38303	,096
		1-3	6,43902	5,20329	,217
		4-5	2,14000	5,37474	,691

Tablo 20

Akıllı Telefon/Tablet kullanma alışkanlığı ile çocukların Akıllı Telefon/Tablet kullanma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları.

Değişkenler	(I) Çocuk tablet süresi	(J) Çocuk tablet süresi	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Akıllı Telefon/Tablet Alışkanlık	0	1-3	-4,17683	3,26456	,202
		4-5	-11,57000*	4,26869	,007
		6 ve üzeri	-20,25000	10,99357	,067
	1-3	0	4,17683	3,26456	,202
		4-5	-7,39317*	3,20709	,022
		6 ve üzeri	-16,07317	10,62649	,132
	4-5	0	11,57000*	4,26869	,007
		1-3	7,39317*	3,20709	,022
		6 ve üzeri	-8,68000	10,97664	,430
	6 ve üzeri	0	20,25000	10,99357	,067
		1-3	16,07317	10,62649	,132
		4-5	8,68000	10,97664	,430
Kontrol Güçlüğü	0	1-3	-2,56098	1,59850	,111
		4-5	-6,86000*	2,09018	,001
		6 ve üzeri	-9,00000	5,38303	,096
	1-3	0	2,56098	1,59850	,111
		4-5	-4,29902*	1,57036	,007
		6 ve üzeri	-6,43902	5,20329	,217
	4-5	0	6,86000*	2,09018	,001
		1-3	4,29902*	1,57036	,007
		6 ve üzeri	-2,14000	5,37474	,691
	6 ve üzeri	0	9,00000	5,38303	,096
		1-3	6,43902	5,20329	,217
		4-5	2,14000	5,37474	,691

Çocukların tablet/televonda geçirdikleri süre ile Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlıkları puanları arasındaki ilişkinin hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında çocukların tablet/televonda geçirdikleri süre 0 saat olan çocuklar ile 4-5 saat olan çocuklar lehine Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlıkları puanları açısından pozitif yönde anlamlı farklar bulunmuştur ($p<0,01$; $p<0,05$).

Çocukların tablet/televonda geçirdikleri süre ile Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlıkları puanları arasındaki ilişkinin hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında çocukların tablet/televonda geçirdikleri süre 1-3 saat olan çocuklar ile 4-5 saat olan çocuklar lehine Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlıkları puanları açısından pozitif yönde anlamlı farklar bulunmuştur ($p<0,01$; $p<0,05$).

Çocukların tablet/televonda geçirdikleri süre ile kontrol güçlüğü alt boyut puanları arasındaki ilişkinin hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında çocukların tablet/televonda geçirdikleri

süre 0 saat olan çocuklar ile 4-5 saat olan çocuklar lehine kontrol gücülüğü alt boyut puanları açısından pozitif yönde anlamlı farklar bulunmuştur ($p<0,01$; $p<0,05$).

Çocukların tablet/televonda geçirdikleri süre ile kontrol gücülüğü alt boyut puanları arasındaki ilişkinin hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında çocukların tablet/televonda geçirdikleri süre 1-3 saat olan çocuklar ile 4-5 saat olan çocuklar lehine kontrol gücülüğü alt boyut puanları açısından pozitif yönde anlamlı farklar bulunmuştur ($p<0,01$; $p<0,05$).

Problem 6. Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlığı Aile Ölçeği ile Çocukların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği Puanları Arasında Korelasyon Analizi

Çocukların Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlığı Aile Ölçeği ile Çocukların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği puanları arasındaki ilişkileri belirleyebilmek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 18' de gösterilmiştir.

Tablo 21

Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlığı Aile Ölçeği ile Çocukların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği Puanlarına Ait Korelasyon Analizi

	Çocukların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği	Aktif İletişimde Bulunma	İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma	İletişimde Kurallara Uyma	Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme
Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlığı Aile Ölçeği	,109	,126	,084	,109	,039
Kontrol Gücülüğü	,066	,079	,045	,067	,031
İşlevsellik	,115	,129	,094	,114	,025
Sosyal İzolasyon	,125	,143*	,097	,124	,053

* $p<0,05$; ** $p<0,01$

Okul öncesi dönem çocuklarının dijital/medya araçları kullanım düzeyleri ile iletişim becerileri düzeyleri arasında toplam puanlar açısından anlamlı bir ilişki yoktur.

“Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlığı Aile Ölçeği” Kontrol gücülüğü, işlevsellikte bozulma, Sosyalizasyon alt boyutları ile “5-6 Yaş Grubu Çocukların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” alt boyutları Aktif İletişimde Bulunma”, “İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma”, “İletişimde Kurallara Uyma”, “Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme” aralarındaki ilişkiye bakıldığında sadece Aktif İletişimde Bulunma ile Sosyalizasyon alt boyutları arasında ($r=.143$; $p<0,05$) düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönem çocuklarının yaş gruplarıyla Akıllı Telefon/Tablet Kullanımları Alışkanlıkları Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur.

Çocukların cinsiyete göre tablet/televon kullanım alışkanlıkları açısından anlamlı bir fark görülme de puan ortalamalarının erkeklerde daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde

Kısa (2018: 69) tarafından yapılan araştırmada da erkeklerin kızlara göre internet bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Toksoy (2018: 79) da yaptığı araştırmada erkeklerin internet ve bilgisayar/tablet kullanma sürelerinin kızlardan daha fazla olduğunu belirtmiştir.

Vural (2019) Çocukların cinsiyetleri ile iletişim becerileri toplam puanları ve aktif iletişimde bulunma, iletişimde diğerlerini dikkate alma, karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Urfa (2020) Kontrol gücü alt boyutunda farklılığın lise eğitim durumuna sahip olanların ortalaması ilköğretim eğitim durumuna sahip olanlardan anlamlı oranda daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucuna göre 5-6 yaş grubu çocuklarının iletişim becerilerinden aldıkları puanların çok düşük olduğunu söyleyebiliriz. Çocukların yaş değişkeni ile iletişim becerileri toplam puanları ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Annenin yaş değişkenine göre iletişim becerileri toplam puanları ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Babanın yaş değişkenine göre iletişim becerileri toplam puanları ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının yaş gruplarıyla İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur (Tarkoçin, 2014).

Yapılan araştırma her iki cinsiyetteki çocukların iletişim becerileri, aktif iletişim, dikkate alma, kurallara uyma, olumlu tepki gösterme alt boyutlarına göre değerlendirilmiş olup araştırma bulgularına göre kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Urfa (2020) tarafından yapılan araştırmada da cinsiyetlere göre çocukların akıllı telefon/tablet kullanım alışkanlıklarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Vural (2019) tarafından yapılan araştırmada Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar arttıkça İletişim Becerileri Ölçeğinin alt boyutları, Aktif iletişimde bulunma, İletişimde diğerlerini dikkate alma, Karşısındakine olumlu tepki gösterme, İletişimde kurallara uyma puanlarının azaldığı görülmüştür.

Sonuç olarak; Okul öncesi dönem çocuklarının dijital/medya araçlarını kullanımı ile iletişim becerilerinin düzeyleri oldukça düşüktür. Bu durumda okul öncesi dönem çocuklarının tablet/telefon kullanım alışkanlıklarının düşük düzeyde olduğu ve çocukların büyük çoğunluğunun tablet ve telefonla geçirdikleri sürenin 1-3 saat olduğu görülmektedir.

Annenin eğitim durumuna göre çocukların iletişim becerileri arasındaki farka bakıldığında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Babanın eğitim durumuna göre çocukların iletişim becerileri arasındaki farka bakıldığında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan ebeveyni lise mezunu olan çocukların, ebeveyni ilköğretim mezunu olan çocuklara göre daha fazla kontrol gücü yaşadığı bulunmuştur.

Lise eğitim seviyesinde olan annelerin çocukların iletişim beceri düzeylerinin ilköğretim mezunu olan anneler lehine pozitif anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Lisansüstü eğitim seviyesinde olan annelerin çocukların iletişim beceri düzeylerinin ilköğretim mezunu olan anneler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Lise, lisans ve lisansüstü eğitim seviyesinde olan katılımcı annelerin, ilköğretim eğitim düzeyine sahip olan katılımcı anneler lehine İletişimde diğerlerini dikkate alma alt boyutunda pozitif yönde anlamlı farklar bulunmuştur ($p<0,01$; $p<0,05$).” Aynı şekilde Lise, lisans ve lisansüstü eğitim seviyesinde olan katılımcı annelerin, ilköğretim eğitim düzeyine sahip olan

katılımcı anneler lehine İletişimde kurallara uyma alt boyutunda pozitif yönde anlamlı farklar bulunmuştur ($p<0,01$; $p<0,05$).

Lise, lisans, önlisans ve lisansüstü eğitim seviyesinde olan katılımcı annelerin, ilköğretim eğitim düzeyine sahip olan katılımcı anneler lehine Olumlu tepki gösterme alt boyutunda pozitif yönde anlamlı farklar bulunmuştur ($p<0,01$; $p<0,05$). (Önder, Dağal ve Şallı, 2016).

Vural (2019)'ın yapmış olduğu araştırmada da annelerin eğitim düzeyleri ile çocukların iletişim beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç araştırma bulgularımızı desteklemektedir.

Lisans ve lisansüstü eğitim seviyesinde olan babaların, ilköğretim eğitim düzeyine sahip olan katılımcı babalar lehine İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinde pozitif yönde anlamlı farklar bulunmuştur.

Okul öncesi dönem çocuklarının Akıllı tablet/telefon kullanımları ölçeğinden aldıkları puanlar ile aile ile vakit geçirme süreleri arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Çocukların aileyle vakit geçirme süreleri ile Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlıkları puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında çocukların aileyle vakit geçirme süreleri 5 ve üzeri saat olan çocukların, 1-2 saat olan çocuklara göre puanları daha düşüktür. Sonuç olarak ailenin çocukla vakit geçirme süresi arttıkça tablet/telefon kullanma alışkanlığı düzeyi düşmektedir.

Aynı sonuç alt boyut kontrol güçlüğü için de geçerlidir. Ailenin çocukla vakit geçirme süresi arttıkça çocukların kontrol üçlüğü yaşama düzeyi düşmektedir.

Ebeveynlerin yaşları ile akıllı telefon tablet kullanım alışkanlıkları ve bu alışkanlıklara yönelik anne baba tutumları arasında ilişki bulunmamıştır.

Akıllı Telefon/Tablet kullanma alışkanlığı ile çocukların Akıllı Telefon/Tablet kullanma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre çocukların tablet/telefon kullanma süreleri (4-5 saat) arttıkça Akıllı Telefon/Tablet kullanma alışkanlığı puanları artmaktadır.

Okul öncesi dönem çocuklarının dijital/medya araçları kullanım düzeyleri ile iletişim becerileri düzeyleri arasında toplam puanlar açısından anlamlı bir ilişki yoktur.

“Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlığı Aile Ölçeği” Kontrol güçlüğü, işlevsellikte bozulma, Sosyalizasyon alt boyutları ile “5-6 Yaş Grubu Çocukların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” alt boyutları Aktif İletişimde Bulunma”, “İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma”, “İletişimde Kurallara Uyma”, “Karşındakine Olumlu Tepki Gösterme” aralarındaki ilişkiye bakıldığında sadece Aktif İletişimde Bulunma ile Sosyalizasyon alt boyutları arasında ($r=.143$; $p<.05$) düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırma kapsamında olan annelerin medya kullanım süresi düzeylerine ilişkin bilgilerin dağılımı incelendiğinde; araştırmaya katılan annelerin yarısından çoğunun (%53,6) tablet ve bilgisayarını hiç kullanmadıkları görülmektedir (Yıldırım, 2021).

Ebeveynin akıllı telefon/tablet kullanım süresi arttıkça çocuğun kontrol güçlüğü yaşama durumu da artmaktadır. Yani ebeveynin çocuğuyla geçirdiği süre arttıkça çocukların kontrol güçlüğü yaşama durumları azalmaktadır. Ebeveynin eğitim durumuna göre Kontrol güçlüğü ($F=3.297$, $p<.05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık görülürken, Kontrol güçlüğü alt boyutlarında lise eğitim durumuna sahip olanların ortalaması ilköğretim eğitim durumuna sahip olanlardan anlamlı oranda daha yüksek bulunmuştur. Ebeveynin akıllı telefon tablet kullanım süresi ile Kontrol güçlüğü alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Araştırmamızda annelerin tablet/telefon kullanma süreleri 1-3 saat %73 oranında olduğu bulunmuştur. Bu sonucu Yıldırım (2021)'ın araştırması destekler niteliktedir. Araştırmamızın

sonuçlarında annelerin tablet kullanım süreleri ile çocukların Akıllı Telefon/Tablet kullanma alışkanlığı arasında istatistiksel bir anlamlılık çıkmasa da bu sonucun çocukların dijital/medya araçları kullanım düzeylerinin düşük olmasına etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Tüm bu araştırma sonuçlarına göre okul öncesi dönem çocuklarının dijital medya araçlarını kullanma alışkanlıkları ile iletişim becerileri arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki çocukların iletişim becerilerinin genellikle düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca çocukların aileleriyle daha fazla vakit geçirdikleri durumlarda tablet/telefon kullanım alışkanlıklarının ve kontrol gücüğü yaşama düzeyinin azaldığı görülmektedir. Ebeveynin eğitim düzeyi de araştırma sonucunu etkilemekte özellikle de lise eğitim seviyesinde olan annelerin çocukları üzerinde iletişim becerileri konusunda önemli etkisi olduğu görülmektedir. Bu durum da ebeveynlerin eğitim düzeyinin çocukların gelişen iletişim becerilerine katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca çocukların tablet/telefon kullanım alışkanlıklarıyla aileleriyle geçirdikleri vakit arasındaki ilişki de dikkat çekmekte; çocuklar aileleriyle daha çok vakit geçirdiğinde iletişim becerilerinin daha iyi olduğu gözlemlenmektedir.

ARAŞTIRMACILARA ÖNERİLER

Bu araştırmanın örneklemini kısıtlı bir alanda gerçekleştirilmiştir. Bu konuda daha farklı bölgelerden seçilen örneklemeler ile araştırma yapılabilir.

Araştırma örnekleminde kullanılan ölçekler annelere ve öğretmenlere verilerek veriler toplanmıştır. Çocukların dijital/medya araçları kullanım düzeyleri ile iletişim becerileri doğrudan ölçen ölçekler geliştirilmeli ve veriler doğrudan çocuklar üzerinden toplanmalıdır.

Araştırmacılar araştırma süreçlerinde ne kadar dikkat etseler de özellikle nicel araştırmalarda bazen toplanan verilerin niteliği düşük olabilmektedir. Bu yüzden çocukların dijital/medya araçları kullanım düzeyleri ile iletişim becerilerini niteliksel araştırma yöntemleriyle derinlemesine incelemek ve gerekirse hem nicel hem de nitel verilerin birlikte toplanabileceği araştırma desenleri uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Antopolskaya, T. A., Baybakova, O. Y. & Zhuravleva, S. S. (2017). Social Communication as the Means of Preschool Children Education: Research and Development Opportunities. *European Journal of Contemporary Education*, 6(4), 636–644.
- Arabacı, N. ve Ömeroğlu, E. (2016). Anne-Baba-Çocuk İletişimi Değerlendirme Aracı'nın (Abçida) Geliştirilmesi: Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (7). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/401858>
- Aral, N. ve Keskin, A.D. (2018). Examining 0-6 year olds' use of technological devices from parents' points of view. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5, 177-208. <https://doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0054>
- Atabey, D. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Etkili İletişim ve Sosyal Becerileri Üzerine Bir Çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 185- 199. <https://doi.org/10.17679/inuefd.323598>
- Bulut, E. (2020). *Okul Öncesi Eğitimde 4-6 Yaş Grubundaki Çocukların Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımının Akademik Başarılarına ve Sosyal Hayatlarına Etkilerine İlişkin Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi: Batman ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/593258/yokAcikBilim_103154_65.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Durmuş, K. ve Övür, A. (2021). Medya Etkileri Bağlamında Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yeni Medya Kullanımının Analizi. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 5(2), 136-155. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1454990>
- Ertör, E. ve Kızıldaş, E. (2018). Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Akıllı Telefon Kullanımı İle İlgili Aile Görüşlerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-18. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/519828>
- Ertürk, Y. D. (2011). *Çocukluk Çağı Gelişim Dönemlerine Göre Medya Kullanımı*, M. R. Şirin (ed.). Çocuk Hakları ve Medya İçinde (ss.49-89), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Güngör, H., Ogelman, H.G., Sarıkaya, H.E. ve Körükçü, Ö. (2020, Eylül). Çocukların Gözünden Evdeki Teknolojik Araçlar. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 175-201. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.680534>
- Güngör, S., Ş. Ö. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarında iletişim engelleri*. S. Dinçer içinde, Değişen Dünyada Eğitim (s. 29-43). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kadan, G. ve Aral, N. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Medya Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi. *International Journal of Multidisciplinary Studies and Innovative Technologies*, 51-55. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/588895>
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın.
- Oktay, F. (2020). Okul Ve Aile İletişimi Okul Öncesi Eğitim Ve Ebeveyn İlişkileri Örnekleme. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 5(2), 113-122.
- Sun, K. S. (1999). Differences in Communication Skills of Preschool Peers with Regard to Social Status : Examination of Entry-Host Context. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 47(4), 440–450. https://doi.org/10.5926/jjep1953.47.4_440

- Taylor, A., & Machida, S. (1994). The Contribution Of Parent And Peer Support To Head Start Children's Early School Adjustment, *Early Childhood Research Quarterly*, 9 (387-405). [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(94\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0885-2006(94)90016-7)
- Urfa, D. T. (2020, Ocak). *Okul Öncesi Dönem Çocukların Gelişim Düzeyleri Üzerinde Akıllı Telefon / Tablet Kullanım Alışkanlıklarının ve Buna Yönelik Anne Baba Tutumlarının Rölü* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/630926/yokAcikBilim_103274_20.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Uzundag, B. A. ve Küntay, A. C. (2018). Children's referential communication skills: The role of cognitive abilities and adult models of speech. *Journal of Experimental Child Psychology*, 172, 73–95. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.02.009>
- Vakkas, Y. ve Erden, Ş. (2018). Okul Öncesi çocuklarının Akıllı Cihaz Kullanma Durumları Üzerine Ebeveyn Algılarının İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2). doi:10.17556/erziefd.404237
- Vural, D. (2019). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocuklarda Görülen Davranış Problemleri İle Çocukların İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://www.proquest.com/openview/d4528d067e0e4c243cab93a13a983060/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Wu, C. S. T., Fowler, C., Lam, W. Y. Y., Wong, H. T., Wong, C. H. M., & Loke, A. Y. (2014). Parenting approaches and digital technology use of preschool age children in a Chinese community. *Italian journal of pediatrics*, 40(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/1824-7288-40-44>
- Yazıcı, E., ve Genç, E. (2016). A Study into The Interaction of Preschool Children with Information and Communication Technologies in terms of Some Variables. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2235-2252.
- Yılmaz Genç, M. M., ve Fidan, A. (2017). Çocuk, Ebeveyn ve Tablet: Okul Öncesi Dönemde Tablet Kullanımı. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 367-398. doi:0.14527/pegegog.2017.014

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İNOVATİF DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN INNOVATIVE THINKING
TENDENCIES OF PRESCHOOL TEACHERS AND TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL
CONTENT KNOWLEDGE

Öğr. Gör. Duygu ARICI DOĞAN*

İstinye Üniversitesi, duygu.dogan@istinye.edu.tr, ORCID NO: 0000-0003-4853-4637

Bilim Uzm. Fazilet ULUYURT**

Meram Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, uluyurtfazilet@gmail.com, ORCID NO:
0000-0001-7622-8560

Öğr. Gör. Kevser KILIÇ***

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, kevserkilicx@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-
4479-2463

Bilim Uzm. Ebru Doğan MARSAK****

Nefise Sultan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, ebru.dogan70@gmail.com, ORCID NO:
0000-0002-0181-7456

ÖZET

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimleri ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında araştırmanın örneklemi seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen Konya ilinde çeşitli okul öncesi kurumlarında çalışan 100 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada demografik bilgiler elde etmek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma verileri “Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik İnovatif Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verilerine uygulanan normalizasyon testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği ortaya çıkmış ve bu doğrultuda Spearman’s Korelasyon Analizi yapılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem yılı, mezun oldukları bölüm ile inovatif düşünme eğilimi arasında ilişki olmadığı; ancak eğitim düzeyi ile inovatif düşünme eğilimi arasında pozitif yönlü ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem yılı, mezun oldukları bölüm ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasında ilişki olmadığı bulunmuştur. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile inovatif düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi öğretmenleri, inovatif düşünme eğilimi, teknolojik pedagojik alan bilgisi

ABSTRACT

In this research, it is aimed to examining the relationship between the innovative thinking tendencies of preschool teachers and technological pedagogical content knowledge. There are 100 preschool teachers working in various preschool options in the province of Konya, where the programming methods within the scope of this purpose were selected by the random manual dexterity method. The personal information form was used to obtain demographic information in the research. The research data were collected by using the “Innovative Thinking Tendency Scale for Preschool Teachers” and the “Technological Pedagogical Content Knowledge Scale for Preschool Teachers”. According to the normalization test results applied to the research data, it turned out that the data did not show a normal distribution, and Spearman's Correlation Analysis was performed in this direction. As a result, it has been revealed that there is no relationship between the age, professional seniority year, department they graduated from and

the tendency to think innovatively; however, there is a positive relationship between the educational level and the tendency to think innovatively. It has been found that there is no relationship between the age, education level, professional seniority year of teachers, the department they graduated from and their technological pedagogical field knowledge. Dec. In addition, it has been revealed that there is a positive significant relationship between the technological pedagogical domain knowledge of preschool teachers and innovative thinking tendencies.

Keywords: Preschool teachers, innovative thinking tendency, technological pedagogical content knowledge

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, çocukların ilkokula başlama sürecine kadarki tüm yaşantısını kapsayan ve sonraki süreçlerin temel taşı oluşturan bir dönem olarak ele alınmaktadır (Oktay, 2007). Oldukça önemli bir yere sahip olan bu dönemde çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesi onların bir sonraki eğitim sürecine hazırlanmalarında olumlu etkiye sahiptir. Bu nedenle erken dönemde verilecek olan eğitimin niteliği oldukça önemlidir.

Günümüzde problem çözme becerisi gelişmiş, teknolojiyi etkin kullanabilen, eleştirel düşünebilen ve inovatif düşünmeye sahip olan kişilere ihtiyacın olduğu önemi üzerinde durulmaktadır. Bilgiye ulaşmak için her yolu inceleyen, öğrendiklerini nerede ve nasıl aktaracağını bilen, yenilikçi ve eleştirel düşünebilen kişilerin yetişmesini sağlamak modern eğitimin hedeflerinden biridir (Yılmaz, 2007). Gelecek nesillerin yetişmesi ve toplumsal gelişimin sağlanabilmesi için öğretmenler önemli bir göreve sahiptir. Bu bahsedilenlerden dolayı günümüzde öğretmenlerin yaşam süresince öğrenmeye açık, nitelikli ve inovatif kişiler olmaları zorunluluk haline gelmiştir (Kılıçer, 2011). Buradan hareketle eğitimin ilk adımı olan okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin yenilikçi düşünmeye eğilimli olmalarının ve bu alanda donanım kazanmalarının çocukları yetiştirme konusunda önemli olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü tüm bu özellikler nitelikli bir eğitimin sağlanması ve çocukların öğrenme, üretme, araştırma ve uygulama özelliklerinin gelişimine olumlu katkı sağlayacaktır. Günümüzde çalışma ve öğrenmenin merkezinde inovatif düşünmenin olduğu bilinmektedir (Anderson Potocnik & Zhou, 2014; Werner & Tang, 2017). Çağdaş eğitim; çocukların gelecek yaşamlarına yön verebilmeleri için yaratıcı birer inovatör olarak yetişmelerinin gerekliliği üzerinde durmaktadır (Pacific Policy Research Centre, 2010). İçerisinde bulunduğumuz dönemde çocukları yetiştirecek öğretmenlerin yeni nesle ayak uydurabilmeleri, çocukların dikkatini ve ilgisini çekebilecek yeni yöntemler keşfetmeleri, kendilerini yenileyebilen nitelikte olmaları önemlidir.

Her geçen gün hızla ivmelenen ekonomik, sosyal ve teknolojik alanlardaki değişimler, eğitim sürecinin ve ortamlarının düzenlenmesi ve dijitalleşen çağa uygun olarak eğitimle harmanlanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Catts vd., 2011). Önceki dönemlerde öğretmenlik için alan bilgisine sahip olmak yeterli görülürken; günümüzde bilgiyi aktarım şekli ile süreç içerisinde bilginin teknolojik gelişmeler ile ne derece iç içe olduğu da zorunluluk kazanmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin sahip oldukları teknolojik bilgileri sınıf içi etkinliklere yansıtmaları da oldukça önemlidir. Öğretmenlerin bilgiye sahip olması kadar var olan bilgiyi nasıl aktaracakları yani pedagojik alan bilgilerinin de önemli olduğu bilinmektedir (Beşoluk & Horzum, 2011). Bu bilgilerden hareketle teknolojiyi eğitimle doğru şekilde harmanlayabilmek ve bunun için öğretmenlerin alan bilgileri ile birlikte hem pedagojik hem teknolojik donanımları taşımaları gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Akkaya, 2009).

Okul öncesi eğitimde teknoloji uygun şekilde kullanıldığında çocukların öğrenmesi eğlenceli ve kalıcı hale gelebilmektedir (İnci & Kandır, 2017). Bu nedenle okul öncesi eğitimden itibaren teknolojinin olumlu yönlerinden yararlanılması önerilmektedir. Okul öncesi eğitimde en yaygın

kullanılan teknolojik araç-gereçler projeksiyon, bilgisayar, kamera gibi araçlar olmaktadır (Sayan, 2016). Günümüzde teknoloji ile ilgili dersleri içeren ve teknoloji kullanımını gerekli kılan program sayısının sınırlı olduğu bilinmektedir, bu nedenle alan bilgisi ile teknoloji bilgi ve imkanlarını, alana özgü pedagojik yöntem bilgisini bir arada bulunduran yaklaşımlar önerilmektedir (Mishra & Koehler, 2006). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB); teknoloji, pedagoji ve alan bilgisinin iç içe olmasını ifade etmektedir (Mishra & Koehler, 2006). TPAB son zamanlarda birçok ülkede, öğretmenlerin teknolojiyi doğru şekilde entegre edebilme bilgisi şeklinde tanımlanan bir yaklaşım olarak araştırmacılar tarafından üzerinde durulan bir konu olmuştur (American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE), 2008). Burada vurgulanmak istenen öğretmenlerin teknolojiyi etkili ve nitelikli kullanabilme durumudur (Seferoğlu, 2015). Teknolojinin, eğitim ortamına uygun olarak ve doğru bir şekilde entegrasyonunu sağlayacak öğretmenler olmadan değeri bilinemeyecektir (Russell vd., 2000). Pearson ve Young (2001); donanımlı bir öğretmenin alan ve pedagoji bilgisine sahip olması kadar teknolojik bilgiyi bu bilgilerine aktarmasının ve iç içe kullanmasının da önemli olduğunu vurgulamıştır. Tüm bu bilgiler dikkate alındığında; inovatif düşünmeye eğilimli, yaratıcı düşünme becerileri gelişmiş, yeni ve günceli bir arada sunabilecek potansiyele sahip okul öncesi öğretmenleri ile TPAB'nin sağlıklı şekilde aktarımı ve gelişiminin mümkün olacağı düşünülmektedir.

İnovatif düşünmeye eğilimli kişilere sahip bir toplumu oluşturmak ancak inovasyon eğitime temelden başlayarak ve bu amaca uygun şekilde eğitim sistemlerinin geliştirilmesiyle mümkün olacaktır (Aydın, 2016). Alan yazında öğretmenlerin eğitim alanında yenilikçi düşüncelerine yönelik sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Usluel & Mazman Akar, 2010). Alan yazında karşılaşılan çalışmaların genel olarak; girişimci davranış (Dyer vd., 2008), yenilik, öz-yeterlik (Schar vd., 2017) ve bireysel yenilikçi davranış (Kleysen & Street, 2001) ile ilişkili konuları ele alınmaktadır. Ülkemizde TPAB ile ilgili yürütülen çalışmalara da rastlanmıştır (Cin, 2018; Kaya & Yılayaz, 2013); ancak TPAB'nin ülkemizde okul öncesi alanında sınırlı sayıda araştırmada ele alındığı fark edilmiştir (Baran & Canbazoglu Bilici, 2015). Dünya genelindeki eğitim uygulamaları incelendiğinde, gelişen ve değişen teknolojinin tüm öğrenim kademelerinde olduğu gibi okul öncesi eğitim kademesine de entegre edilmesinde hızlı bir artış olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin meslek yönünden daha donanımlı hale gelmeleri, teknolojik temelli araç-gereçleri ve uygulamadaki yenilikçi durumları bilerek öğretimde etkin kullanmaları ve bu durumları eğitim süreçlerine bütüncül olarak dahil etmeleri için inovatif uygulama temelli eğitim ortamları ile bir arada olmaları gerekmektedir (Cohan & Honigsfeld, 2012). Sosyal ve teknolojik gelişmeler, öğretmenlerden beklentileri de değişime uğratmaktadır. Bu beklentilerin farkına vararak bunu gerçekleştirecek olan öğretmenlerin inovatif düşünmeye eğilimli olmaları değişen süreçlere de uyum sağlayabilmelerini destekleyecektir. TPAB düzeyi yüksek öğretmenlerin bir konuyu anlatırken çocukların ihtiyaçlarına göre planlayabilmesi ve uygulamada sınıftaki tüm çocukların öğrenmelerini destekleyici olması için yaratıcı düşünebilen, çözüm odaklı ve inovatif düşünmeye sahip olması oldukça önemli görülmektedir. Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın genel amacı okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimleri ile TPAB arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu kapsamda şu sorulara yanıt aranmıştır;

- Okul öncesi öğretmenlerinin yaş, mesleki kıdem yılı, mezun olunan bölüm, eğitim düzeyi ile inovatif düşünme eğilimleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin yaş, mesleki kıdem yılı, mezun olunan bölüm, eğitim düzeyi ile TPAB arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimleri ile TPAB düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Model; iki ya da ikiden çok değişken arasında ilişki olup olmadığını inceleyip, ilişki var ise ilişki yönünü belirten bir model olmaktadır (Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Konya ilinde okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan kişiler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, il genelinde görev yapan tüm okul öncesi öğretmenlerine ulaşma olanağı bulunmadığından seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 100 okul öncesi öğretmenidir. Seçkisiz örneklemede evreni temsil etme gücünün yüksek olduğu örneklemlemlerle çalışılmaktadır. Bu durum için gerekli olan şart, örnekleme seçilme olasılığının eşit ve bağımsız olduğu seçkisizlik kuralına uygun olmasıdır (Büyüköztürk vd., 2017).

Tablo 1

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Değişken	Kategori	Frekans (n)	Yüzde (%)
Yaş	20-30 yaş	8	8
	31-40 yaş	25	25
	41-50 yaş	52	52
	51 ve üstü	15	15
Mesleki Kıdem Yılı	0-5 yıl	8	8
	6-10 yıl	14	14
	11-15 yıl	24	24
	16-20 yıl	15	15
	21 yıl ve üzeri	39	39
Eğitim Düzeyi	Lisans mezunu	88	88
	Yüksek lisans mezunu	12	12
Mezun Olunan Bölüm	Okul öncesi öğretmenliği	82	82
	Çocuk gelişimi	18	18
Toplam		100	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların %8’i (8) 20-30 yaş aralığında, %25’i (25) 31-40 yaş aralığında, %52’si (52) 41-50 yaş aralığında ve %15’i (15) 51 yaş ve üzerindedir. Mesleki kıdem yılları incelendiğinde ise; katılımcıların %8’inin (8) 0-5 yıl, %14’ünün (14) 6-10 yıl, %24’ünün (24) 11-15 yıl, %15’inin (15) 16-20 yıl ve %39’unun (39) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde ise %88’inin (88) lisans ve %12’sinin (12) yüksek lisans mezunu olduğu bilinmektedir. Katılımcıların mezun oldukları bölümlere bakıldığında ise %82’sinin (82) okul öncesi öğretmenliği, %18’inin (18) çocuk gelişimi alanından mezun olduğu bilinmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı (100) kadın olduğu için cinsiyet değişkenine tabloda yer verilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu; Öğretmenlerin yaşı, mesleki kıdemi, eğitim düzeyi (lisans, lisansüstü) gibi bilgilerini öğrenmek için araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik İnovatif Düşünme Eğilimi Ölçeği; Ölçek, okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimlerini belirlemek amacı ile Bilir (2021) tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılan, 5’li likert tipte hazırlanmış ve toplamda 10 maddeden oluşan bir ölçektir. Her bir madde 1 ile 5 arasında (Bana Hiç Uygun Değil=1 ile

Bana Tamamen Uygun=5) şeklinde derecelendirilmiştir. Test tekrar test güvenirliğinin .92 ile yüksek düzeyde olduğu bilinmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği; Ölçek, okul öncesi öğretmenlerinin TPAB düzeylerini tespit etmek amacı ile Liang ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilmiş olup, ölçeğin Türk örneklemini üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışması Demirezen (2021) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinali Türkiye’de aktif çalışmakta olan 215 okul öncesi öğretmeninden elde edilen veriler ile test edilmiştir. Türk örneklemini üzerinde orijinal halinin doğrulanmaması sonucunda yine aynı örneklem ile yapılan analizlerle 2 boyuttan oluşan ve toplamda 25 maddelik yapıya ulaşılmıştır. Bu yapı ilk örnekleme benzer olarak 195 öğretmenden ulaşılan veriler ile tekrar sınanmıştır. Sonuç olarak “pedagojik alan bilgisi” ve “teknolojik bilgi boyutu” olmak üzere 2 boyut altında toplanan toplamda 25 maddeden oluşan bir ölçek ortaya çıkmıştır (Demirezen, 2021). Ölçek 1 ile 7 arasında (Kesinlikle Katılmıyorum=1 ile Kesinlikle Katılıyorum=7 şeklinde) derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan toplam puan ve alt boyutlardan alınan puanların yüksek olması, öğretmenlerin TPAB düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Katılımcıların gönüllü olur formunu doldurmasıyla yüz yüze olarak veri toplama süreci başlamıştır. Konya’da belirlenen okul öncesi kurumlarında çalışmakta olan ve gönüllü öğretmenlere ilk olarak araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra kendilerine veri toplama araçları verilmiştir. Katılımcıların formları doldurmaları sonucunda veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Toplanan verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Veri analizi öncesinde uygun istatistiksel yöntemleri kullanabilmek için verilerin dağılımları incelenmiştir. Basıklığın 1,948, çarpıklığın 5,908 olduğu ortaya çıkmıştır. Değerlerin -1 ile +1 aralığında olmaması normal dağılım göstermediği anlamına gelmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Sonrasında betimsel analizlerin yürütülmesi için verilerin frekans dağılımları incelenmiş ve ardından değişkenler arasındaki ilişkinin tespiti için Spearman’s Korelasyon Testi analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 2

Değişkenler ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin İnovatif Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		İnovatif Düşünme Eğilimi Ölçeği
Yaş	r	,092
	p	,361
Mesleki Kıdem Yılı	r	,056
	p	,583
Eğitim Düzeyi	r	,205*
	p	,040
Mezun Olunan Bölüm	r	,058
	p	,566

*p < 0.05; **p < 0.01

Tablo 2’de öğretmenlerin yaşı, mesleki kıdem yılı, mezun oldukları bölüm ile inovatif düşünme eğilimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak eğitim düzeyi ile inovatif düşünme eğilimi arasında pozitif yönlü anlamlı ve bir ilişki olduğu görülmüştür (p<.05).

Tablo 3

Değişkenler ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin TPAB Ölçeği Puanlarının Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Ölçek		
	Teknolojik Alan Bilgisi (A)	Pedagojik Alan Bilgisi (A)	Teknolojik Alan Bilgisi
Yaş	-,159	-,033	-,142
Mesleki Kıdem Yılı	-,157	-,079	-,174
Eğitim Düzeyi	,112	,008	,091
Mezun Olunan Bölüm	,021	-,152	-,053

(A): Alt boyut

*p < 0.05; **p < 0.01

Tablo 3'e göre öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem yılı, eğitim düzeyi, mezun oldukları alan ile TPAB arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır. Yaş, mesleki kıdem yılı, eğitim düzeyi, mezun olunan bölüm ile pedagojik alan bilgisi alt ölçeği puanları ve teknolojik alan bilgisi alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (p<.05).

Tablo 4

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ile İnovatif Düşünme Eğilimi Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar Arasındaki Korelasyon Tablosu

Ölçekler	İnovatif Düşünme Eğilimi
Teknolojik Alan Bilgisi	r = ,492** p = ,000
Pedagojik Alan Bilgisi (A)	r = ,346** p = ,000
Teknolojik Alan Bilgisi (A)	r = ,495** p = ,000

(A): Alt boyut

*p < 0.05; **p < 0.01

Tablo 4'te, öğretmenlerin TPAB bilgileri ile inovatif düşünme eğilimleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, inovatif düşünme eğilimi ile TPAB arasında (r=0.492, p<.05) orta düzeyde korelasyon vardır. TPAB ölçeğinde yer alan pedagojik alan bilgisi alt boyutu ile inovatif düşünme eğilimi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki var olup (r=0.346, p<.05) düşük düzeydedir. TPAB ölçeğinde yer alan teknolojik alan bilgisi alt boyutu ile inovatif düşünme eğilimi arasında da orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (r=0.495, p<.05).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin TPAB ile inovatif düşünme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bölümde çalışma bulguları alan yazın bağlamında incelenerek tartışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen demografik bulgular sonucunda; araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %82'sinin okul öncesi öğretmenliği, %18'inin çocuk gelişimi alanlarından mezun olduğu ve okul öncesi kurumlarında öğretmen olarak çalıştığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin %52'sinin 41-50 yaş aralığında, %25'inin 31-40 yaş aralığında, %15'inin 51 ve üstü yaşa sahip ve %8'inin 20-30 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin %88'inin lisans mezunu, %12'sinin de yüksek lisans mezunu olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri incelendiğinde %39'unun 21 yıl ve üzeri, %15'inin 16-20 yıl, %24'ünün 11-15 yıl, %14'ünün 6-10 yıl ve %8'inin 0-5 yıl kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile inovatif düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu; ancak yaş, mesleki kıdem yılı, mezun olunan bölüm ile inovatif düşünme eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Araştırma bulgularımızı destekleyici olarak Çoklar'ın (2012) eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini belirlemek için yaptığı çalışmasında meslekteki çalışma yılının bireysel yenilikçilik yönünden önem taşımadığı, 10 yıl ve daha fazla süre eğitim yöneticisi olarak çalışan kişilerin yenilikçilik düzeylerinin 10 yıldan daha az süre çalışanlar ile eş düzeyde olduğu bulgusu araştırma bulgusu ile uyushmaktadır. Top (2011) ilköğretim yöneticilerinin inovatif uygulamaları eğitime entegre etme durumlarını incelediği araştırmasında yaş, kıdem ve cinsiyetin okul yöneticilerinin inovatif uygulamalara karşı tutumlarında direkt olarak bir etkisinin olmadığını; ancak tutumların eğitim düzeylerinden etkilendiğini belirtmiştir. Gümüştekin (2009) de eğitimin, düşünsel olarak inovatifliğin temeli olduğunu ifade etmektedir. İnovasyon uygulamalarının eğitim içerisinde yer alması için eğitimcilerin bilgi ve farkındalık düzeylerinin artması, bununla birlikte düşünsel olarak inovasyon alanı üzerinde durmaları önemli olmaktadır. Bilişsel bir sürecin göstergesi olarak inovatif düşünme; var olan düşünceler üzerinde değişikliklere gidilerek ya da yenilerinin üretilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Barak vd., 2014). Tüm bu bilgiler ve araştırma sonuçları da dikkate alındığında yaş, mesleki kıdem değişkenleri ile inovatif düşünme eğilimi arasında ilişki olmadığı; ancak eğitim düzeyi arttıkça inovatif düşünme eğiliminin de olumlu şekilde artacağı söylenebilir. Erken çocukluk dönemi, pek çok beceri için olduğu gibi yaratıcılık, yenilikçi düşünme ve problem çözme becerilerinin oluşması için de önemli bir dönemdir. Bu dönemde inovatif becerileri yüksek bir öğretmenin çocukların hayatına dokunması çocukların ileride yaratıcı, bağımsız düşünebilen, problem çözme becerisi yüksek yetişkinler olmalarının temelini oluşturacaktır.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç; katılımcı öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem yılı, eğitim düzeyi, mezun olduğu bölüm ile TPAB teknolojik alan bilgisi alt boyutu ve pedagojik alan bilgisi alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığıdır. Sonucumuzla benzer olarak Çiğilli ve Eryaman (2023) sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeni ile TPAB ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında elde ettikleri sonuçlara göre, yaşın TPAB üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını da aktarmışlardır. Özbek'in (2014) öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmasında da cinsiyet, çalışma yılı gibi değişkenlerin öğretmenlerin TPAB düzeyleri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Genel olarak araştırma sonuçları ve alan yazındaki çalışmalar değerlendirildiğinde TPAB ile mezun olunan bölüm, yaş, mesleki deneyim gibi değişkenlerin arasında ilişki olmadığı söylenebilir. Ancak bu konuda daha fazla çalışma bulgusuna ihtiyaç bulunmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin TPAB ile inovatif düşünme eğilimi arasında orta düzey, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($r=0.492$, $p<.05$). TPAB ölçeğinde yer alan pedagojik alan bilgisi alt boyutu ile inovatif düşünme eğilimi arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r=0.346$, $p<.05$). TPAB ölçeğinde yer alan teknolojik alan bilgisi alt boyutu ile inovatif düşünme eğilimi arasında da orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($r=0.495$, $p<.05$). Özbek (2014) yapmış olduğu

öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin, TPAB yeterlilikleri üzerine etkisini araştıran çalışmada öğretmenlerin çoğunun kendilerini öncü ve sorgulayıcı olarak nitelendirdiğini ve TPAB düzeyi yönünden ileride olduklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Günümüzde hızla ivme kazanan teknolojik gelişmelerle birlikte eğitim ve öğretimde de değişiklikler yaşanmaktadır. Çağın gerekliliği olarak dijital düşünebilen, teknolojiyi aktif kullanarak eğitim ve öğrenme ortamlarına entegre edebilen öğretmenlere ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Okul öncesi dönemde inovatif düşünebilen, yaratıcılığı yüksek, çağa ayak uydurmuş, alanındaki değişiklikleri ve çağın gerektirdiği teknolojik yenilikleri takip edebilen, TPAB yüksek öğretmenlerin zaman kullanımı, materyal kullanımı, uygun etkinlikler planlama ve mevcut olanı dönüştürebilme ve öğrenciye farklı bakış açıları kazandırma konusunda fark yaratacağı açıktır.

Sonuç olarak, erken çocukluk yılları içerisinde yer alan okul öncesi dönemin önemi ve bu süreçte çocukları yaşama hazırlayan becerilerin kazanımında önemli rolü olan okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli, günceli takip eden, meraklı, yaratıcı, yenilikçi düşünebilen değişim ve dönüşüme açık, ihtiyaçlara yönelik hareket eden özelliklere sahip olmaları oldukça önemlidir. Alan yazında inovatif düşünme eğilimi ve TPAB arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların artması ve bu alanların 21.yüzyıl becerilerini kapsayıcı olması göz önüne alınarak literatüre katkı sağlayacak çalışmaların yapılması gerekliliği bulunmaktadır. Araştırma sonuçları dikkate alındığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- TPAB henüz 2000’li yıllarda literatüre girmesine rağmen dünyada ve ülkemizde yapılan çalışmalar giderek artmaktadır. 21.yüzyıl becerilerinden inovasyon ve teknolojik alan bilgisi ile ilgili yapılan çalışmalardaki artış alan ile ilgili umut vericidir. Çalışmamız Konya ilinde çalışan okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Farklı illerde ve farklı alanlarda görev yapan öğretmenlerle çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma katılımcılarının tamamı kadın öğretmenlerden oluştuğu için cinsiyet değişkenini de dikkate alarak farklı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Araştırma devlet okullarında gerçekleştirilmiştir. Özel okullarda da aynı çalışma tekrarlanabilir.
- TPAB ve inovatif düşünme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma sayılarının artırılması ve bu konularda eğitimler düzenlenmesi gelecek nesilleri yetiştiren öğretmenlerin bilgi ve farkındalık kazanmasını sağlayacaktır.
- Öğretmenlerin inovasyon ve TPAB ölçekler yanı sıra öğrencilerin ve diğer meslek gruplarının inovasyon ve teknolojik alan bilgisini ölçek nitelikte ölçeklerin geliştirilmesi alana katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akkaya, E. (2009). *Matematik öğretmen adaylarının türev kavramına ilişkin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin öğrenci zorlukları bağlamında incelenmesi* (Tez Numarası: 250859) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- American Association of Colleges of Teacher Education (AACTE) (2008). *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators*. Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315759630>
- Anderson, N., Potočnik, K., & Zhou, J. (2014). Innovation and creativity in organizations: A state-of-the-science review, prospective commentary, and guiding framework. *Journal of Management*, 40(5), 1297-1333. <https://doi.org/10.1177/0149206314527128>
- Aydın, O. (2016). *Dünyadaki inovasyon kümelerinden ne öğrenebiliriz? Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) Yayınları*.
- Barak, M., Morad, S., & Ragonis, N. (2014). Students' innovative thinking and their perceptions about the ideal learning environment. (pp. 111-125). Springer.
- Baran, E., & Canbazoglu Bilici, S. (2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 15 - 32.
- Beşoluk, Ş., & Horzum, M. B. (2011). Öğretmen adaylarının meslek bilgisi, alan bilgisi dersleri ve öğretmen olma isteğine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 17-49.
- Bilir, B. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik inovatif düşünme eğilimi ölçeğinin geliştirilmesi* (Tez Numarası: 691222) [Yüksek lisans tezi, Kütahya Hasan Kalyoncu Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Çakmak, E. K. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27. Baskı) Pegem Akademi Yayıncılık.
- Catts, R., Falk, I., & Wallace, R. (Eds.). (2011). *Vocational learning: innovative theory and practice*. Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-1539-4>
- Cin, A. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile bilişim teknolojisi kullanım düzeylerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 516942) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cohan, A. ve Honigsfeld, A., (Eds.). (2012). *Breaking the mold of education for culturally and linguistically diverse students*. R&L Education.
- Çiğilli, E., & Eryaman, M. Y. (2023). Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile 21. yüzyıl öğrenen becerileri algı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi (MJER)*, 17(44), 47-82. <https://doi.org/10.29329/mjer.2023.571.3>
- Çoklar, A. N. (2012). Individual innovativeness levels of educational administrators. *Digital Education Review*, 22, 100-110.
- Demirezen, D. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi ölçeğinin Türk örnekleminde psikometrik özelliklerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 704519) [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]

- Dyer, J. H., Gregersen, H. B., & Christensen, C. (2008). Entrepreneur behaviors, opportunity recognition, and the origins of innovative ventures. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 2(4), 317-338. <https://doi.org/10.1002/sej.59>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8.th ed.) McGraw-Hill.
- Gümüştekin, T. (2009). Bir zorunluluk olarak kamuda inovasyon. *Bilgiçağı Dergisi*, 5(59), 56-59.
- İnci, M. A. & Kandır, A. (2017). Okul öncesi eğitimde dijital teknolojinin kullanımıyla ilgili bilimsel çalışmaların değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1705-1724.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Z., & Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitime teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 57-83.
- Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri* (Tez Numarası: 286820) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kleysen, R. F., & Street, C. T. (2001). Toward a multi-dimensional measure of individual innovative behavior. *Journal of Intellectual Capital*, 2(3), 284-296. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005660>
- Liang, J.-C., Chai, C. S., Koh, J. H. L., Yang, C.-J., & Tsai, C.-C. (2013). Surveying in-service preschool teachers' technological pedagogical content knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(4), 581-594. <https://doi.org/10.14742/ajet.299>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Oktay, A. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* içinde (ss. 243-254). Morpa Yayınları.
- Özbek, A. (2014). *Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin TPAB yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez Numarası: 372144) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pacific Policy Research Centre (2010). *21st century skills for students and teachers*. Honolulu: Kamehameha Schools, Research and Evaluation Division.
- Pearson, G. & Young, A. T. (2001). *Technically speaking: Why all americans need to know more about technology*. National Academies Press.
- Russell, G., Finger, G. & Russell, N. (2000). Information technology skills of Australian teachers: Implications for teacher education. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(2), 149-166. <http://dx.doi.org/10.1080/14759390000200087>
- Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(13), 67-83.
- Schar, M., Pink, S. L., Powers, K., Piedra, A., Torres, S. A., Chew, K. J., & Sheppard, S. (2017). Classroom belonging and student performance in the introductory engineering classroom. *In American Society for Engineering Education-First-Year Programs: Paying Attention to Retention*, <http://dx.doi.org/10.18260/1-2--28034>.

- Seferoğlu, S. S. (2015). Okullarda teknoloji kullanımı ve uygulamalar: Gözlemler, sorunlar ve çözüm önerileri. *Artı Eğitim*, 123, 90-91.
- Top, M. Z. (2011). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi* (Tez Numarası: 298609) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Usluel, Y. K., & Mazman Akar, G. (2010). Eğitimde yeniliklerin yayılımı, kabulü ve benimsenmesi sürecinde yer alan öğeler: bir içerik analizi çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 60-74.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.
- Werner, C. H., & Tang, M. (2017). Essentials of the Management of Creativity and Innovation in Education, Business, and Engineering. *In Handbook of the management of creativity and innovation: theory and practice* (pp. 347-364). World Scientific Press.

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN ÇALIŞAN EBEVEYNLERİNDEN
GÖRDÜKLERİ FİZİKSEL VE DUYGUSAL İSTİSMARIN İNCELENMESİ**
AN INVESTIGATION OF PHYSICAL AND EMOTIONAL ABUSE EXPERIENCED BY
PRESCHOOL CHILDREN BY THEIR WORKING PARENTS

Gülsüm KAÇAR

Hasan Kalyoncu Üniversitesi, gulsum.kacar@std.hku.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-1396-8964

Prof. Dr. Nilüfer DARICA

Hasan Kalyoncu Üniversitesi, nilufer.darica@hku.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-5369-9690

ÖZET

Araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların çalışan ebeveynlerinden gördükleri fiziksel ve duygusal istismarın incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın temel amacı, çocukların sağlığı ve refahı açısından kritik bir öneme sahip olan ihmal ve istismar konusuna dikkat çekmek ve ebeveynlere rehberlik sunarak istismarın azaltılmasına yardımcı olmak için atılması gereken adımları önermektir. Çalışma, cinsiyet ile ihmal arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, ancak demokratik tutumda kadınlar lehine farklılıklar olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar, annelerin daha fazla iş yükü altında olduklarını ve bu durumun tutumlarına yansıdığını öne sürmektedirler. Araştırma, 462 çalışan ebeveyn üzerinde yapılmış olup, ebeveynlerin tutumları, ihmalin etkileri ve ebeveynlik stresi üzerine odaklanmıştır. Çalışan annelerin ebeveynlik stres düzeyinin, çalışmayan annelere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma, çocukların korunması ve ailelere destek sağlanması için ebeveynlere rehberlik sunma ve farkındalığı artırma gibi alınması gereken adımları içerir. İstismarın önlenmesi ve çocukların korunması için daha fazla çaba sarf edilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bağımsız değişken olarak çalışan ebeveynlerin seçilmesi, çalışan ebeveynlerin iş yaşamı stresi ve çocuk bakımı sorumlulukları ile ilişkilendirmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi dönem, Fiziksel istismar, Duygusal istismar

ABSTRACT

The study aims to examine the physical and emotional abuse that preschool children experience from their working parents. The main purpose of the study is to draw attention to the issue of neglect and abuse, which is critical for children's health and well-being, and to suggest steps to be taken to help reduce abuse by providing guidance to parents. The study shows that there is no significant relationship between gender and neglect, but there are differences in favor of women in democratic attitude. The researchers suggest that mothers are under more workload, and this is reflected in their attitudes. The study was conducted on 462 working parents and focused on parents' attitudes, the effects of neglect and parenting stress. Working mothers were found to have higher levels of parenting stress than non-working mothers. The research includes steps that need to be taken to protect children and provide support to families, such as offering guidance to parents and raising awareness. It points to the need for more efforts to prevent abuse and protect children. The selection of working parents as the independent variable aims to relate working parents' work life stress and childcare responsibilities.

Key words: Preschool period, Physical abuse, Emotional abuse

GİRİŞ

İhmal ve istismar, çocukların sağlıklı ve güvenli bir gelişimini engelleyen ciddi sorunlardır. İhmal, çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanmaması, duygusal ve fiziksel gereksinimlerinin göz ardı edilmesi veya yeterince ilgi görmemesi durumlarını içerir. Bu, çocuğun beslenme, sağlık, eğitim ve güvenlik gibi önemli alanlarda ihmal edilmesi anlamına gelir. Öte yandan, istismar ise çocuğun fiziksel, duygusal veya cinsel olarak zarar görmesine neden olan kasıtlı kötü muamele ve taciz şeklinde ortaya çıkar. Bu, çocuğun fiziksel şiddete maruz kalması, duygusal istismara uğraması veya cinsel tacize maruz kalması gibi durumları kapsar. Özellikle okul öncesi dönemde, çocukların gelişiminde temel bir rol oynayan ailelerin ihmal ve istismar davranışları, çocukların duygusal ve fiziksel sağlığını ciddi şekilde etkileyebilir. (Ünal, 2015).

Günümüzde, okul öncesi dönemdeki çocukların sağlığı ve refahı, ailelerin çalışma hayatıyla dengelemeye çalıştığı çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum, çalışan ebeveynlerin çocuklarına yönelik ihmal ve istismarın incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma, okul öncesi yaşta çocuğu olan ebeveynlerin yaşadığı deneyimleri ve farkındalıkları üzerinde odaklanarak, çocukların ihmal ve istismardan korunması için alınması gereken önlemleri ele almaktadır. (Ünal, 2015).

Çocukların sağlığı ve güvenliği, ihmal ve istismarın engellenmesi adına öncelikli bir konu olup, bu araştırma, ebeveynlerin bu konuda farkındalıklarını artırmayı ve çocukların korunmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Özellikle, çalışan ebeveynlerin iş yaşamındaki stres faktörleri ile çocuk bakımı sorumlulukları arasındaki ilişki incelenerek, aile dinamiklerinin ve istismarın altında yatan faktörlerin anlaşılmasına katkı sağlamayı hedeflemektedir. (Kadan, 2010).

Bu araştırma, ebeveynlerin deneyimlerini anlamak ve çocukların refahını güvence altına almak adına kritik öneme sahip olup, ihmal ve istismarı azaltmak için adımların belirlenmesinde rehberlik sağlamayı amaçlamaktadır. Çalışan ebeveynlerin yaşadığı zorlukları ve bu zorlukların çocuklara etkilerini anlamak, koruyucu önlemler ve destek programlarının geliştirilmesi adına önemli bir adım olabilir. Bu bağlamda, araştırmanın sonuçları, çocukların sağlığı ve refahı açısından önemli olan ihmal ve istismar konusunda farkındalığı artırarak, daha sağlıklı ve güvenli bir ortam sağlama yönünde ilerlemeyi desteklemektedir. (Acehan, vd. 2013).

Araştırmanın kavramsal ve kuramsal çerçevesi, okul öncesi dönemdeki çocukların çalışan ebeveynlerinden gördükleri fiziksel ve duygusal istismarı analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu analiz, çocukların sağlığı ve refahını koruma açısından büyük bir öneme sahiptir ve bu nedenle teorik temelleri, ilgili literatürün temel bir parçasını oluşturmaktadır. (Acehan, vd. 2013).

Fiziksel istismarın, çocukların bedensel zarar görmesine yol açabileceği ve uzun vadeli etkilerinin olabileceği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, duygusal istismarın psikolojik sorunlara sebep olabileceği belirtilmektedir. Araştırma ayrıca, aile içi istismarın önlenmesi ve çocukların korunması için alınabilecek tedbirleri de ele almaktadır. (Şenol, 2021).

Çocukların maruz kaldığı bu tür istismarın, gelecekteki gelişimleri üzerinde derin etkileri olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple, bu araştırma bu önemli konuya ışık tutarak, toplumda farkındalık yaratmayı ve koruyucu önlemlerin geliştirilmesine katkıda bulunmayı hedeflemektedir. (Şenol, 2021).

YÖNTEM

Araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların çalışan ebeveynlerinden gördükleri fiziksel ve duygusal istismarı incelemeyi hedefler. Bu çalışmanın temel amacı, çocukların sağlığı ve refahı açısından kritik olan ihmal ve istismar konusunu vurgulamak ve ebeveynlere rehberlik sunarak istismarı azaltmaya yönelik adımlar önermektir. Nicel araştırma yöntemlerine dayalı olarak gerçekleştirilen veri toplama süreci, okul öncesi dönemdeki çocuklara sahip olan çalışan

ebeveynler üzerinde odaklanmıştır. Toplamda 462 ebeveynin (245 anne, 217 baba) katılımıyla gerçekleştirilen örnekleme, belirli bir bölge veya kurumdan rastgele seçilmiş çalışan ebeveynler arasından temsil edici bir örneklem oluşturmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada, ebeveyn tutumlarının karşılaştırılması için "t" testi, ihmal ile ilişkilendirilen zararın belirlenmesi amacıyla Ki-kare testi ve annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin çalışma durumlarına göre karşılaştırılması için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Çalışmanın ampirik verileri, ebeveynlerin tutumları, ihmalin etkileri ve çalışan ebeveynlerin ebeveynlik stresi üzerine odaklanarak, çocukların sağlığı ve refahı açısından önemli olan istismar konusunu daha derinlemesine anlamayı ve bu alanda rehberlik sağlayacak adımları belirlemeyi amaçlamaktadır.

BULGULAR

Tablo 1

Ebeveyn Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Yönelik “t” Testi Sonuçları

boyutlar	cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Demokratik Tutum	Kadın Erkek	245 217	72.59 70,70	7.91 8.86	2.424	.016
Otoriter Tutum	Kadın Erkek	245 217	23.47 22.54	6.90 6.27	1.510	.132
Aşırı Koruyucu	Kadın Erkek	245 217	36.24 35.60	5.38 5.57	1.252	.211
İzin Verici Tutum	Kadın Erkek	245 217	20.45 19.84	5.32 5.32	1.242	.215

($P < .05$ önemli)

Kaynak: Aydoğdu ve Dilekmen, 2016

Tablo incelendiğinde otoriter tutum ($t = 1.510$, $p > .05$), aşırı koruyucu tutum ($t = 1.252$, $p > .05$) ve izin verici tutum ($t = 1.242$, $p > .05$) t testi değerlerinin ebeveynlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p > .05$) ancak ebeveynlerin demokratik tutum t testi değerlerinin cinsiyete göre babalar lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t = 2.424$, $p < .05$).

Demokratik tutumun babalar lehine daha belirgin olması, ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşim şekillerinde ve otorite kurma tarzlarında cinsiyet temelli bazı farklılıklar olduğunu işaret etmektedir. Bu bulgu, babaların daha demokratik, katılımcı ve çocuk merkezli bir ebeveynlik tarzını tercih ettiğini veya bu tarzı daha sık uyguladığını göstermektedir.

Ancak, genel olarak, ebeveynlerin tutumlarının çocuk yetiştirme konusunda cinsiyet temelli stereotiplerden bağımsız olduğu ve otoriterlik, aşırı koruyuculuk veya izin vericilik açısından cinsiyete göre net bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, ebeveynlik tutumlarının karmaşıklığını ve çeşitliliğini vurgulayarak, çocuk yetiştirme sürecinde cinsiyet temelli genelleştirmelerin sınırlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 2

Annelerin Ebeveynlik Stres Düzeyi Puanlarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre Mann WhitneyU Testi Sonuçları

	Anne çalışma durumu	n	Sıra ortalama	Sıra toplamı	U	P
Stres puanı	Çalışıyor	103	190.39	19610.0	6655.0	.00*
Stres puanı	Çalışmıyor	203	134.78	27361.0		

($P < .05$ önemsiz)

Kaynak: Çetin, 2023

Tablo incelendiğinde; Mann Whitney-U testi sonucuna göre çalışan ve çalışmayan annelerin ebeveynlik stres düzeyi sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı görülmüştür ($U=6655.0$, $p= .00$). Buna göre, çalışan annelerin ebeveynlik stres düzeyinin çalışmayan annelerden daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Ailenin yaşamsal stresleri ve sosyal destek eksikliği çocuk istismarı ile birlikteliği açısından önemlidir. Sosyal destek; öğüt, çocuk bakımında yardım ve duygusal desteği içerir. Bu desteğin mevcudiyeti, annelerin bebeklerine karşı daha sevecen ve dolayısıyla da onların sosyal duygusal gelişimlerini destekleyen bir tavırla yaklaşımları olasılığını artırır. (Çetin, 2023).

Aile içi ihmal ve istismar, çocuklar üzerinde kalıcı ve ciddi etkiler bırakabilir. Bu tür travmatik deneyimler yaşayan çocuklar, sıklıkla kendilerine zarar verme davranışlarına eğilim gösterirler. Aile içi ihmal ve istismar, çocukların duygusal zorluklarla baş etmelerini, düşük özsaygı ve özsaygı güvensizliği geliştirmelerini ve olumsuz davranışlar sergilemelerini teşvik edebilir. (Çetin, 2023).

Ayrıca, bu bulgular ebeveynlerin ve ailelerin desteklenmesinin, çocukların duygusal sağlığı ve sosyal-duygusal gelişimi üzerindeki olumlu etkilerine işaret etmektedir. Annelerin ebeveynlik stres düzeylerini azaltmaya yönelik programlar ve destek hizmetleri, aile içi ilişkileri güçlendirme ve çocukların duygusal ihtiyaçlarına daha iyi cevap verme konusunda önemli bir rol oynayabilir. (Çetin, 2023).

Bu bulgular aile içi dinamiklerin ve ebeveyn tutumlarının, çocukların duygusal sağlığı üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır. Çalışma yaşamı ile ebeveynlik arasındaki denge, annelerin stres düzeylerini etkileyebilirken, sosyal destek eksikliği ve yaşamsal stres faktörleri çocuk istismarıyla ilişkili olabilir. Bu nedenle, ebeveynlere yönelik destek programları ve sosyal destek ağlarının güçlendirilmesi, çocuk istismarını azaltmada önemli bir adım olabilir. (Şenol, 2021).

Tablo 3

Ebeveynlerinin ihmali yüzünden çocukların kendilerine fiziksel zarar verme davranışı

Kendine zarar verme davranışı türü	Toplam %	Erkekler %	Kızlar %	X2	P
Başını ya da diğer vücut bölümlerini vurmak	11.3	12.2	10.8	0.40	a.D
Kesici bir alet ile kesme	8.4	8.0	8.6	0.07	a.D
Saçlarını yolmak	4.3	1.9	5.8	6.93	a.D
Yakmak (sigara vb)	2.1	2.6	1.8	0.56	a.D
En az bir tür kendine zarar verme davranışı	21.4	21.5	21.3	0.01	a.D

(P<.05 önemsiz)

Kaynak : Zoroğlu ve ark., 2001

Toplam 83 denek (45 erkek 38 kız) yaptığımız ankette (%10,1) en az bir kez öz kıyım girişiminde bulunduklarını ifade etmiştir. Oran, kız çocuklarda (%13,2) erkek çocuklara göre (%5,4) anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. (X²=12.99; df=1; p<0.005). Erkeklerde damarlarını kesme ya da hayati bir organa saplama gibi kesici alet ile yapılan girişimler, kızlarda ise yüksek dozda ilaç olarak yapılan girişimler daha sık görülmektedir.

Bu bulgular, çocukların ebeveyn ihmali sonucunda kendilerine fiziksel zarar verme davranışlarının yaygınlığına ve cinsiyet bazlı farklılıklara dair önemli bir perspektif sunmaktadır. Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar, bu tür davranışların varlığını vurgularken, özellikle kız çocuklarının bu tür davranışlara eğilim gösterme olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. (Arabacıoğlu, 2019).

İhmalin ve istismarın bu tür etkilerini azaltmak ve çocukların daha sağlıklı bir gelişim süreci geçirmelerini sağlamak için ebeveynlere yönelik rehberlik ve destek programlarının geliştirilmesi gerekebilir. Bu sonuçlar, çocuklarımızın güvenli ve destekleyici bir çevrede büyümeleri için daha fazla farkındalık yaratma ve eyleme geçme gerekliliğini ön plana çıkarıyor. (Deveci ve Yasemin, 2003)

Bu bulgular, ebeveynlere yönelik rehberlik ve destek programlarının geliştirilmesi gerekliliğini göstermektedir. Ebeveynlerin çocuklarının duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını anlama konusundaki yetkinliklerini artırmak, çocukların sağlıklı bir şekilde büyümelerine ve duygusal olarak desteklenmelerine yardımcı olabilir. (Güçlü ve Acemioğlu, 2020).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda çocuklara olan ihmalde; ebeveynlerin cinsiyetlerine göre farklılık görülmezken, çocuklara olan demokratik tutumları arasında kadınlar lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Bu durumun nedenini araştıran Rusell ve diğerleri (1998), yaptıkları araştırmada annelerin babalara göre daha fazla iş yükü altına girdiklerinden dolayı bu tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. (Deveci ve Yasemin, 2003)

Bulgulara göre, çalışan annelerin ebeveynlik stres düzeyinin çalışmayan annelerden daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir. Çalışan anneler, işteki taleplerle ev işleri ve çocuk bakımı gibi evdeki sorumlulukları dengelemeye çalışırken ekstra baskı altında olabilirler.

Önceki yıllarda yapılan bir araştırma, çalışan annelerin iş-yaşam dengesini sağlama çabalarının artan stres düzeyleri ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. (Zoroğlu ve ark., 2001)

Ebeveynlere sosyal destek amaçlı birkaç öneri;

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için ailesinden ihmal ve istismar gören durumlar, çocukların sağlıklı gelişimi üzerinde önemli etkilere sahip olabilir. Bu tür durumlarla karşılaşan çocukların desteklenmesi ve korunması, büyük önem taşır. Öncelikle, bu çocuklara yönelik yapılacak önlemler ve destekler, aile içi destek sistemlerinin güçlendirilmesi ve duygusal bağların iyileştirilmesi üzerinde odaklanabilir. Ailelerin stresle başa çıkma tekniklerini öğrenmesi, çocuk bakımını paylaşılabilecekleri destek sistemlerini kullanmaları ve çocukların duygusal ihtiyaçlarını anlamaları, ihmal ve istismarı önlemede kritik bir rol oynar. Bu noktada, ailelere yönelik sağlanacak eğitimler ve bilinçlendirme programları da büyük önem taşır. Çocuk ihmalini ve istismarını önlemek için bu önlemler, çocukların sağlıklı bir yaşam sürdürebilmeleri ve duygusal güvenliklerinin sağlanması açısından hayati bir rol oynar. Bu bağlamda, çocuklarına destek olmak isteyen aileler için öneriler sunulabilir. (Öngider, 2013).

Stres Yönetimi Teknikleri: Stresle başa çıkmak için rahatlama tekniklerini öğrenmek hem iş hem de aile yaşamınıza olumlu bir etki yapabilir. Meditasyon, derin nefes alma ve hobi edinme gibi yöntemler iş stresini azaltabilir.

Aile İçi Destek Sistemleri: Çocuklarınızın bakımını paylaşmanıza ve iş stresıyla başa çıkmanıza yardımcı olabilir.

Esneklik ve Denge: Esnek bir zaman yönetimiyle çalışma saatleriyle aile vakitlerini dengelemek, çocuklarınıza daha fazla zaman ayırmanıza yardımcı olabilir. Aile içi etkinlikler, kaliteli zaman geçirmek için fırsatlar sunabilir.

Duygusal Bağları Güçlendirmek: Aile içi iletişimi geliştirmek, duygusal bağları güçlendirir. Günlük olarak aile üyeleriyle zaman ayırmak, çocukların duygusal ihtiyaçlarını anlamak ve karşılamak için önemlidir.

Kişisel Bakım: Kendi sağlığınıza dikkat etmek, çocuklarınıza daha iyi bakmanıza yardımcı olabilir. Düzenli egzersiz, sağlıklı beslenme ve yeterli uyku, stresle başa çıkmanızı kolaylaştırabilir.

Eğitim ve Bilinçlenme: Ebeveynlik eğitimi almak, çocukların gelişimini anlamak ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için önemlidir. Bu eğitimler, çocuk ihmalini ve istismarını önlemek adına kritik bir rol oynar.

Destek Sistemleri: Aile içinde destek sistemlerini kullanmak, çocuk bakımını paylaşmak ve iş stresıyla daha iyi başa çıkmak için önemlidir. Aile büyükleri, yakın dostlar veya profesyonel yardım almak faydalı olabilir.

Ek olarak, çocukların duygusal ve zihinsel ihtiyaçlarına odaklanan, çocukların duygusal zekalarını geliştiren etkinlikler ve oyunlar da önemlidir. Ayrıca, ailelerin birlikte yapacakları doğa yürüyüşleri, sanatsal etkinlikler veya kitap okuma gibi ortak aktiviteler, ilişkileri güçlendirebilir ve stresi azaltabilir. (Güçlü ve Acemioğlu, 2020).

Son olarak, ailelere yönelik destek ve rehberlik programları, çocukların sağlıklı gelişimini destekleyebilir. Ailelerin bu programlara erişimi ve katılımı, çocukların duygusal güvenliğini ve refahını artırabilir. Bu öneriler, ailelerin yaşamlarında dengeyi bulmalarına ve çocuklarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olabilir. (Güçlü ve Acemioğlu, 2020).

KAYNAKÇA

- Acehan, S., Bilen, A., Ay, M. O., Gülen, M., Akkan, A. V. C. İ., & Ferhat, İ. Ç. M. E. (2013). Çocuk istismarı ve ihmalinin değerlendirilmesi. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 22(4), 591-614.
- Alisinanoğlu, F., & BAĞCI, S. (2023). Erken çocukluk dönemindeki çocukların ebeveynlerinin çocuk ihmal ve istismarına ilişkin farkındalık düzeyleri. *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 63-78.
- Arabacıoğlu, B. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve çocuğun mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, Bursa Uludağ Üniversitesi).
- Aydoğdu, F., & Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Bakır, E., & Kapucu, S. (2017). Çocuk ihmali ve istismarının Türkiye’de yapılan araştırmalara yansması: Bir literatür incelemesi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 4(2), 13-24.
- Çetin, B. B. Annelerin Algıladıkları Sosyal Destek ile Ebeveynlik Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-14.
- Deveci, S. E., & Yasemin, A. Ç. I. K. (2003). Çocuk istismarı nedenlerinin incelenmesi. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 12(4).
- Güçlü, D. M., & Acemioğlu, R. (2020). Erken Çocukluk Döneminde Yaşanan Fiziksel İstismar: Nitel Bir Çalışma. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(4), 97-111.
- Kadan, G. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarında (4-6 yaş) saldırganlık davranışını etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420-440.
- Şenol, H. S. (2021). Okul Öncesi Çocukların Sosyal Yetkinlik Düzeyleri İle Annelerinin Duygusal İstismar Potansiyelleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.
- Ünal, G. G. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların davranışlarıyla anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).
- Zoroğlu, S. S., Tüzün, Ü., Şar, V., Öztürk, M., Kora, M. E., & Alyanak, B. (2001). Çocukluk dönemi istismar ve ihmalinin olası sonuçları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2(2), 69-78.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BAKIŞ AÇISI İLE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PRESCHOOL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF CLASSROOM TEACHERS

Doç. Dr. Nihal YILDIZ

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nihalyildiz@kmu.edu.tr, ORCID:
0000-0002-6840-1594.

Dr. Öğr. Üyesi Gizem TABARU ÖRNEK

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gizemtabaru@kmu.edu.tr, ORCID:
0000-0002-4152-4324.

ÖZET

Bu çalışmanın amacını, Bu araştırmanın amacını, sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim kurumlarını ele alarak kendi perspektiflerinden değerlendirmeleri oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadaki temel ölçüt ise araştırmaya katılan katılımcıların en az 1 kez 1. sınıf düzeyinde görev alması olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Karaman merkezde çeşitli okullarda mesleğine halen devam eden 30 tane sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmada nitel veri analizlerinden olan içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında okul öncesi eğitimde dahil olan öğrencilerin okula uyum sürecini daha rahat geçirdiği, okuma yazma ve dört işlem becerilerine daha rahat sahip olduğu, genel akademik becerilere daha rahat sahip olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenleri, Okul Öncesi Eğitim

ABSTRACT

The aim of this study is to examine classroom teachers' evaluations of preschool education institutions from their own perspectives. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. Criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used in the selection of the study group. The main criterion in the research was determined as the participants who participated in the research being employed at least once at the first-grade level. Accordingly, the study group of the research consisted of 30 classroom teachers who are still working in various schools in the center of Karaman in the 2023-2024 academic year. A semi-structured interview form was prepared as a data collection tool. Content analysis, one of the qualitative data analyses, was used in the study. In the results of the research, it was concluded that students who were included in pre-school education had a more comfortable adaptation process to school, had more comfortable reading, writing and four operations skills, and had more comfortable general academic skills.

Keywords: Classroom Teachers, Preschool Education

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, eğitim sistemimizin ilk basamağını oluşturmakta olup bu dönemde atılmış olan temellerin üzerine sınıf öğretmenleri yenilerini ekleyerek devam etmektedir. Okul öncesinde uygulanan programın olumlu yönleri ile aksayan yönleri çocuklar ilköğretim düzeyine ulaştıkları zaman sınıf öğretmenleri tarafından daha net bir şekilde görülüp değerlendirilmektedir.

Bu araştırmanın amacını, sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim kurumlarını ele alarak kendi perspektiflerinden değerlendirmeleri oluşturmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemler oluşturularak yanıtları aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların okula uyum sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların okuma yazma ve dört işlem becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların genel akademik becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların sosyal becerilerini ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların duyuşsal becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış ve almamış çocukların sınıf içindeki genel durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgular içinde bulunduğumuz dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar gibi çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilir. Anlamını tam olarak kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim doğru bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2017). Olgubilim deseninde çalışmalar katılımcılar tarafından tanımlanan bir olgu ile ilgili araştırmacının insan deneyimlerini ortaya çıkarmak için uygulanan sorgulama stratejisi olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Karaman merkezde çeşitli okullarda mesleğine halen devam eden 30 tane sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi pek çok durumun, olgunun ve olayın keşfedilmesinde, açıklanmasında fayda sağlamaktadır. Ölçüt örneklemede ise önceden araştırmacı tarafından belirlenen ölçütler dahilinde bütün durumların çalışılması yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2017). Bu araştırmadaki temel ölçüt ise araştırmaya katılan katılımcıların en az 1 kez 1. sınıf düzeyinde görev alması olarak belirlenmiştir. Araştırmada ölçütün bu şekilde olma sebebi ise okul öncesi eğitimin hemen devamı olan 1. sınıflarda okul öncesi eğitimin izlerinin daha fazla ve açık bir şekilde olmasıdır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak öncelikle alan yazın taranarak kuramsal temel oluşturulmuş ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu oluşturulurken katılımcıların okul öncesi eğitimi olgusu ile ilgili algılarını açık ve net bir şekilde belirleyebilmek amacıyla Patton (1990) tarafından belirtilen soru özellikleri temel alınarak hazırlanmıştır. Soruların özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır; soruların açık net ve anlaşılır olması, birden fazla olmaması, açık uçlu, içinde yönlendirme olmayan sorulardan oluşması şeklindedir. Bu özellikler dikkate alınarak hazırlanan görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde sınıf öğretmenlerinin kıdem, yaş, cinsiyet gibi kişisel bilgilerini elde etmek amacı ile kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. İkinci bölümde ise sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitime bakış açılarını değerlendirmeye yönelik olarak sorular hazırlanmıştır.

Sınıf öğretmenlerine yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından uygulanmış ve gerekli görülen yerlerde sorulara açıklamalar getirilmiş ya da ek sorular yöneltilmiştir.

Süreyle ilgili herhangi bir kısıtlamaya gidilmemiş olup ortalama her bir öğretmene 45 dakika yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel veri analizlerinden olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde; kodlama, temalar oluşturma, kod ve temaların organize edilmesi ile bulguların tanımlanması ve organize edilmesi aşamaları yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2017). Bu aşamalara uygun olacak şekilde uygun olarak birinci adımda kodlamalar yapılmış ve ikinci adımda verilen cevaplar doğrultusunda temalar oluşturulmuş, üçüncü adımda ise kod ve temalar organize edilmiş ve son olarak da bulgular tanımlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlilik=Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş AyrılığıX100) ile hesaplanmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan 16 tema ve 376 kod eşleştirilmesi için araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilip ortak kod ve temada buluşarak alan uzmanı bir akademisyen tarafından yeniden eşleştirilmesi istenmiştir. Bu eşleştirme sonucunda güvenilirlik katsayısı %99 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

BULGULAR

Araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgular aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

1. Alt probleme ait olan sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların okula uyum sürecine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik bulgular Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1

Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların okula uyum sürecine ilişkin görüşleri

Uyum Süreci	Maddeler	f
Olumlu	Hızlı	15
	Sınıf kurallarını bilme	12
	Sosyalleşme	6
	Bağımsız hareket etme	4
	İletişimi güçlü	4
	Öz bakım ve temel beceriler kazanma	4
	Grup içi davranış sergileme becerisi kazanma	3
	Paylaşma	2
	Güvenli hissetme	1
	Kişiliğini geliştirme	1
	Dil becerileri	1
	Kendini ifade etme	1
	Yönergelere uyma	1
Olumsuz	Okul öncesinde gibi davranma	10
	Etkinlikten sıkılma	4
	Sınıf içi kurallara uymada sorun	3
	Öğretimi olumsuz etkileme	2
	Problem davranışın düzeltilme sorunu	1

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim almış çocukların okula uyum sürecine yönelik olarak olumlu ve olumsuz görüşleri olduğu belirlenmiştir. Olumlu görüşler içerisinde özellikle hızlı olmak ile sınıf kurallarını bilme önemli bir yer kaplamıştır. Olumsuz görüşler içerisinde ise öğrencilerin okul öncesinde yaptıkları bazı davranışları sürdürdükleri belirlenmiştir.

2. Alt probleme ait olan sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların okuma yazma ve dört işlem becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik bulgular Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2

Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların okuma yazma ve dört işlem becerilerine ilişkin görüşleri

Okuma Yazma ve Dört İşlem Becerileri	Maddeler	f
Olumlu	Hazır bulunuşlukları yeterli	17
	Dört işlem becerilerine gerçekleştirme	9
	Her konuda başarıları yüksek	4
	Okuma yazma hızı yüksek	4
	İnce motor gelişiminde artma	4
	Dil becerilerinde gelişme	3
	Kitap sevgisinde artma	2
	Hikayeleri takip etme	1
	Özgüven	1
Olumsuz	Yanlış öğrenmeler düzeltilemiyor	11
	Çabuk sıkılma ve bıkmak	6
	Harfler sembol olarak veriliyor (Hissettirilmeli)	1
Olumlu ve olumsuz yanı yok		1

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların okuma yazma ve dört işlem becerilerine yönelik olarak olumlu ve olumsuz görüşler olduğu belirlenmiştir. Olumlu görüşler içerisinde özellikle ilköğretim için (kalem tutma, sayıları bilme gibi) hazır bulunuşluk düzeylerinin yeterli olduğu bulgusu önemli bir yer tutmaktadır. Sonrasında ise dört işlem becerilerini gerçekleştirebiliyor olmaları olumlu görüşlerin ikinci sırasında yer almaktadır. Olumsuz görüşlerde ise yanlış öğrenmelerin düzeltilememesi ve çabuk sıkılıp bıkmaları önemli yer tutmaktadır.

3. Alt probleme ait olan sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların genel akademik becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik bulgular Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3

Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların genel akademik becerilerine ilişkin görüşleri

Genel Akademik Beceri	Maddeler	f
Olumlu	Hazır bulunuşluk	12
	Temel kavramları öğrenme	3
	İnce motor gelişiminin gerçekleşmesi	2
	Algılamada yükseklik	2
	Derse katılım yüksek	2
	Ödev bilincine sahip olma	1
	Oyun kurma becerilerine sahip olma	1
	Problem çözme becerilerine sahip	1
	Sorgulayıcı	1
	Disiplinlerarası düşünebilme	1
	Bilgilerin kalıcı olması	1
	Okula istekli gelme	1
Olumsuz	Derslerden sıkılma	3
	Özgüven fazlalığı ve rahatlık	3
	Kavram yanılgıları edinme	2

Tablo 3’te incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların genel akademik becerilerine yönelik olumlu ve olumsuz görüşler belirtilmiştir. Olumlu görüşler içerisinde özellikle genel akademik düzeylerindeki hazır bulunuşluk düzeylerinin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Bunu ise temel kavramları öğrenme, ince motor gelişiminin gerçekleşmesi, algılamada yükseklik, derse katılımın yüksek olması takip etmektedir. Olumsuz görüşlerde ise derslerden sıkılma, özgüven fazlalığı ve rahatlık ile kavram yanılgıları oluşturmaktadır.

4. Alt probleme ait olan sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların sosyal becerilerini ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik bulgular Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4

Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların sosyal becerilerine ilişkin görüşleri

Sosyal Beceri	Maddeler	f
Olumlu	Olumlu	8
	Grupla hareket edebilme	7
	İletişim kurma	6
	Kendini ifade etme	6
	Arkadaş edinme	4
	Toplum kurallarını bilme	4
	Paylaşma	3
	Sosyal ortama dahil olma	2
	Empati	1
	Dinleme	1
Olumsuz	Birbirlerinden etkilenme	2
	İsteklerini dayatma	1
	Uyum baskısı	1
	Serbest hareket	1
Etkisi yok		2

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların sosyal becerilerine yönelik olarak olumlu, olumsuz ve etkisinin olmadığını belirten görüşleri ortaya çıkmıştır. Olumlu görüşler içerisinde özellikle sadece olumlu olduğunu belirten, grupla hareket etmeyi öğrenen, iletişim kuran ve kendini daha rahat ifade eden öğrencilerin olduğu üzerinde önemle durulduğu ortaya çıkmıştır. Olumsuz görüşler içerisinde ise birbirlerinden olumsuz anlamda etkilenme, istediklerini dayatma yani inat etme, uyum baskısı yaşamaları ile kuralsız bir şekilde serbest hareket ettikleri sonuçları ortaya çıkmıştır. 2 öğretmende hiçbir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

5. Alt probleme ait olan sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik bulgular Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5

Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşleri

Sınıf İçi Davranış	Maddeler	f
Olumlu	Kurallara uyma	12
	Uyumlu	10
	Arkadaşları ile iyi ilişkiler kurma	5
	İşbirliği yapma	2
	Kişisel alana saygı	1
Olumsuz	Kurallara uymama	6
	Okul öncesinde var olan davranışların devamı	3
	Yanlış davranışların düzeltilememesi	2

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim almış çocukların sınıf içi davranışlarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Olumlu görüşler; kurallara uymaları, sınıf ortamına uyumlu olmaları, arkadaşları ile iyi etkileşimler kurmaları, işbirliği yapmaları ve kişisel alana saygı duymaları olarak belirlenmiştir. Olumsuz görüşler ise kurallara uymama, okul öncesindeki bağımsız hareket etme davranışlarını devam ettirme ve yanlış davranışların düzeltilmesinde problem yaşama olarak belirtilmiştir.

6. Alt probleme ait olan sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların duyuşsal becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik bulgular Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6

Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların duyuşsal becerilerine ilişkin görüşleri

Duyuşsal beceri	Maddeler	f
Olumlu	Olumlu	12
	Kendini ifade etme	9
	Empati	6
	Duygularını tanıma	3
	Kendine güven	2
	Paylaşma	2
	Hayal gücü zengin	1
	Bilinçli	1
	Sosyal iletişim	1
	Duygusal olgunluk	1
	Duyarlı	1
Olumsuz	Çekingen olma	2
	Bencil olma	2
	Tartışma yaratma	1
	Özbenlik ve özdenetim eksikliği	1
	Kendini ifade edememe	1
	Okul öncesindeki devam etme	1

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların duyuşsal becerilerine yönelik olumlu ve olumsuz görüşler belirtilmiştir. Olumlu görüşlerin başlıcaları sadece olumlu olduğunu belirten, kendini ifade edebilen, empati kurabilen, duygularını tanıyan, kendine güvenen ve paylaşabilen öğrenciler olarak belirlenmiştir. Olumsuz görüşlerin başlıcaları ise öğrencilerin daha çekingen davranışları ile bencil davranışlar sergilemeleri olarak belirtilmiştir.

7. Alt probleme ait olan sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış ve almamış çocukların sınıf içindeki genel durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik bulgular Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7

Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış ve almamış çocukların sınıf içindeki genel durumlarına ilişkin görüşleri

Genel Durum	Maddeler	f
Olumlu	Uyumlu olma	11
	Akademik başarı	10
	Sosyal etkileşimde bulunma	9
	Hazır bulunuşluğa sahip	6
	Özgüven	3
	Kurallara uyma	3
	İletişim kurma	2
	Kendini ifade etme	1
	Değerleri bilme	1
	Temel bilgileri bilme	1
	İnce motor gelişimi	1
Olumsuz	Kurallara uymama	4
	Okula uyum sağlayamama	3
	Teneffüste problem davranışlar sergileme	3
	Sıkılma olma	3
	Bağımlı olma	1
	Çekingen olma	1
	Hep oyun isteğinde olma	1

Tablo 7 incelendiğinde ise sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış ve almamış çocukların sınıf içindeki genel durumlarına yönelik olarak olumlu ve olumsuz görüşler belirtilmiştir. Olumlu görüşlerin başlıcaları; uyumlu olmaları, akademik başarılarının yüksek olması, sosyal etkileşimde bulunmaları, hazır bulunuşluğa sahip olmaları, özgüvenlerinin yüksek olması, kurallara uyma becerilerine sahip olmaları ile iletişim becerilerinin güçlü olması olarak belirlenmiştir. Olumsuz görüşlerin başlıcaları ise kurallara uymamaları, okula uyum sağlayamamaları, teneffüste problem davranışlar sergilemeleri ve çabuk sıkılmaları olarak belirlenmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların okula uyum sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde 65 olumlu görüş varken 20 olumsuz görüş belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimde dahil olan öğrencilerin okula uyum sürecini daha rahat geçirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Dağlı (2007), Dursun (2009), Cinkılıç (2009) tarafından yapılan çalışmalarda okul öncesi eğitim almış öğrencilerin almamış öğrencilere göre okula uyum süreçlerinin ve akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların okuma yazma ve dört işlem becerilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde 45 olumlu görüş varken 18 olumsuz görüş ve 1 de etkisi yok diyen katılımcı belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimde dahil olan öğrencilerin okuma yazma ve dört işlem becerilerine daha rahat sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Taner ve Başal (2005), Temiz (2002), Taner (2003) tarafından yapılan çalışmalar okul öncesi eğitimi almış çocukların almamış çocuklara göre dil gelişimi açısından daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların genel akademik becerilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde 28 olumlu görüş varken 8 olumsuz görüş belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimde dahil olan öğrencilerin genel akademik becerilere daha rahat sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi dönemde gelişimsel ve duygusal olarak başarılı bir süreç atlatan çocuklar, ilkokula uyum süreci daha kolay ve akademik başarıları yüksek olmaktadır (Pekdoğan, 2017).

Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların sosyal becerilerini ilişkin görüşleri incelendiğinde 42 olumlu görüş varken 5 olumsuz görüş ve 2 etkisi olmadığını savunan görüş belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimde dahil olan öğrencilerin sosyal becerilere daha rahat sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Atılğan (2001), Ekinci (2001), Özbek (2003), Erbay (2008) ve Kılıç (2008) tarafından yapılan çalışmalarda okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almamış öğrencilere göre sosyal gelişim açısından daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde 30 olumlu görüş varken 11 olumsuz görüş belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimde dahil olan öğrencilerin sınıf içi davranışlarında daha az problem yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocukların duyuşsal becerilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde 39 olumlu görüş varken 8 olumsuz görüş belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimde dahil olan öğrencilerin duyuşsal becerilere daha rahat sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış ve almamış çocukların sınıf içindeki genel durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde 48 olumlu görüş varken 16 olumsuz görüş belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimde dahil olan öğrencilerin genel davranışlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

- Atılğan, G. (2001). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen İlköğretim I. kademe öğrencilerin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cinkılıç, H. (2009). Okul öncesi eğitiminin ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Creswell, J. W. (2013). Beş nitel araştırma yaklaşımı. (M. Aydın, Çev.). M. Bütün ve S. B. Demir, (Çev. Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni içinde* (69-110). Siyasal Kitabevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 2012.)
- Dağlı, A. (2007). Okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dursun, Ş. (2009). A comparison of the mathematical skills of first graders with and without preschool education. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1705-1715.
- Ekinci, O. (2001). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin başarısına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erbay, E. (2008). Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, Z. (2008). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi.
- Özbek, A. (2003). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların ilköğretim birinci sınıfta sosyal gelişim açısından öğretmen görüşüne dayalı incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pekdoğan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilkokula hazırlık sürecinde okul öncesi eğitimden beklentileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 31(2), 11-22.
- Taner, M. (2003). Okul öncesi eğitim alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taner, M., & Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.
- Temiz, G. (2002). Okul öncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2017). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. CA:Sage Publications.

YARATICI ÇOCUK ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ'NİN GEÇERLİK-GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI VE 48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN YARATICI ÖZELLİKLERİ İLE LİDERLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ¹

Bedia DENLİ

Kayaşehir İlkokulu, bedaadnl@gmail.com

Canan YILDIZ ÇİÇEKLER

*Necmettin Erbakan Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD,
cycicekler@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6820-661X*

ÖZET

Araştırmanın iki amacı bulunmaktadır. Araştırmanın birinci amacı; “Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği’nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasıdır. Araştırmanın ikinci amacı ise, okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık özellikleri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada ilk olarak geçerlik ve güvenirlik çalışmasının gerçekleştirmek için nicel araştırma desenlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada ikinci aşamada çocukların yaratıcı kişilik özellikleri ve liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenlerle incelenmesinde genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın iki farklı çalışma grubu bulunmaktadır. Çalışma Grubu-I’i 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Başakşehir ilçesinde MEB’e bağlı resmi okul öncesi kurumlarına devam eden 48-72 aylar arasında bulunan ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 313 çocuk oluşmaktadır. Çalışma Grubu-II, çocukların yaratıcı kişilik özellikleri ve liderlik özellikleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Başakşehir ilçesinde bulunan MEB’e bağlı resmi okul öncesi kurumlarından basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 48-72 aylar arasındaki 196 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubuna dahil edilen çocuklar, normal gelişim gösteren ve özel eğitime gereksinim duymayan çocuklardır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Genel Bilgi Formu”, “Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği” ve “Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Uygulama öncesinde Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan gerekli izin alınmıştır (Tarih:15.01.2021). İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden çalışmanın yapılacağı okullar için gerekli izin alınmıştır (Tarih:19.01.2021). İstanbul ili Başakşehir ilçesindeki ilkokul ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul yöneticileri ile iletişime geçilmiş, okul öncesi öğretmenlerinin uygun olduğu zamanlar belirlenerek çalışmanın amacı ve çalışma kapsamında neler yapılacağı konusunda bilgi verilmiştir. Araştırma sonucunda “Yaratıcılık ve Bağımsızlık” alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .95, “Disiplinsizlik” alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .81, “Azim” alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .79, “Problem Çözme” alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .94 ve “Dürtüsellik” alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .59 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının güvenirliğinin sağlanması için iç tutarlık katsayısının .70 ve üzeri olması gerektiğinden “Dürtüsellik” alt boyutu uyarlanan ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek analizler sonucunda üç alt boyut olarak tamamlanmıştır. Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği’nin farklı yaş gruplarındaki çocuklar ile standardizasyon çalışması yapılarak, Türk çocuklarına uygun normlar oluşturulabilir. Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği, yaratıcılık ve sanat alanlarında yapılacak çeşitli araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: yaratıcılık, liderlik, çocuk, geçerlik, güvenirlik, okul öncesi eğitim

¹ Çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan “Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği’nin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması ve 48-72 Aylık Çocukların Yaratıcı Özellikleri İle Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Yaratıcılık terimi insanoğluna özgün yeni bir ifade çeşididir. Bugüne kadar yer verilen tanımlarda yaratıcılık kavramı ilk önce olmak, güncel ve kendine özgün olmak başlıkları altında birleşmektedir. Ortaya konulan fikir ya da çıktı bu özelliklerden yoksun ise yaratıcılık ile bağdaştırılamaz. Geçmişin tekrarlı izlerini taşımayan, özgün ve yenilikçi fikirler ortaya koyabilen birey yaratıcı olarak nitelendirilebilir (Üstün Vural, 2009). Kendini ifade etmenin en özgür yolu yaratıcılıktır (Can Yaşar & Kaya, 2019). Çocukta bulunan yaratıcılık becerisi; bebekliğin ilk aylarından itibaren sunulacak uygun fiziksel çevre ve çocuğun gelişimsel özellikleri göz önüne alınarak hazırlanmış destek programı ve alanında uzman eğitimcilerle geliştirilebilir (Turla, 2004). Doğumla birlikte bireyde var olan ve hayatın her anında ortaya çıkabilecek bir yetenek olan yaratıcılık küçük yaşlarda desteklenerek ve çeşitli fırsatlar oluşturularak ileri düzeye taşınabilecek bireyin içinde saklı bir yetidir. Bu saklı yeteneğin gelişmesi ve kendini gösterebilmesi için uygun fiziksel ortam gereklidir. Uyaran olarak zengin, yaratıcılığı destekleyen, çocukları araştırıp keşfetmeye yönlendiren bir eğitim ortamında yaratıcılık geliştirilebilir. Uyaran açısından zengin eğitim ortamları çocukları meraklandıran, yeni keşiflere açık, bilgiye araştırarak ulaşan, aktif rol alarak seçimler yapabilecekleri ve tüm bu araştırmacı ruh ile yaratıcılıklarını olumlu açıdan geliştirebilecekleri ortamlar olarak nitelendirilebilmektedir (Digler, 2012). Uygun çevresel ortamlarda ebeveyn ve öğretmen desteği sunulduğunda çocuklar sosyal ilişkilerini ve yaratıcı düşünme becerilerini daha ileri düzeye taşıyabilirler (Cameron, 2010).

Yaratıcılık çok kapsamlı düşünen bir zihin ürünüdür. Yaratıcılık, yetenek ve zekâ gibi ilgilendiği alanlar açısından bireyden bireye göre değişiklik göstermektedir. Bazı insanlar daha fazla yaratıcı fikirler sunabilirken, bazıları daha az yaratıcı fikirler sunabilmektedirler. Yaratıcılık açısından, kimi alanda bazı insanlar daha fazla yaratıcı fikirle doluyken aynı kişi başka alanda daha az yaratıcı fikre sahip olabilmektedir. Bireylerin yaratıcılık konusundaki farklılıkları kalıtsal özelliklere, kültürel ve fiziksel çevreye ve eğitim düzeyi gibi birçok faktöre bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Tüm bireyler gerekli ortam sunulduğunda yaratıcı tavırlar gösterebilirler (Tekin Kırıçoğlu, 2005). Yaratıcı süreç birden fazla davranış, yaklaşım ve stratejinin ilişkili olduğu kompleks bir süreçtir. Yaratıcılık bütün çocuklarda bulunmaktadır. Çocuklardaki yaratıcılık becerisi uygun eğitim ortamı ve çevresel koşullarla desteklenerek gelişimi sağlanabilir. Yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde çocuğun çevresel etkileşimi oldukça önemlidir. Çevresel ortamlar arasında bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının zengin bir eğitim ortamı ve yaratıcı planlamalar sunması çocukların yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde desteklemektedir (Yuvacı & Dağlıoğlu, 2018). Yaratıcı birey, yaratıcı süreç ve yaratıcı eserin dinamik varlığı neticesinde ortaya konulan güç yaratıcılıktır. Yaratıcı süreç boyunca sorunun farklı kapsamlarda ele alınması ve araştırılmasıyla farklı kombinlemelerin gerçekleştirilmesi bireyi yaratıcı esere ulaştırmaktadır. Meraklı ve araştırmaya açık olan birey, değişen ve gelişen süreç içerisinde meydana gelen eser, bilimsel birikim ve tecrübelerle zenginleşir (Onur & Zorlu, 2017). Yaratıcı düşünme becerileri, bireylerin yeni düşünceler ortaya koyma, varsayımlar ileri sürme, hayal gücünü aktifleştirme ve alternatif yeni çözümler bulmalarına katkı sağlamaktadır (Wegerif, 2007).

Günümüzde gelişen teknolojiye ayak uydurmak amacıyla daha yaratıcı, olaylara yapıcı yaklaşan, sorunlara kısıtlı zaman içerisinde çözüm yolu bulan insanlara gereksinim vardır. Bu sebeple çocuklarda yaratıcı düşünceyi destekleyip geliştirmek hedefiyle erken çocukluk eğitiminin fırsata çevrilmesi gerekmektedir. Yaratıcı düşünce gelişip ilerledikçe çocuklar sorunlara daha az zaman içerisinde en iyi çözüm yollarına ulaşacaklar, konu ile ilgili yetersizliklerinde farkındalık uyandıracak ve çevrelerine karşı daha duyarlı olmalarını sağlayacaktır (Çağdaş, Albayrak & Cantekinler, 2003). Yaratıcı düşünce; buluşlar gerçekleştiren, yenilikçi, eski problemlere yeni çözüm yolları bulan ve özgün düşüncelerin

açığa çıkmasına katkıda bulunan bir düşünce şeklidir (Diedrich, Benedek, Jauk & Neubauer, 2015). Çocuklarda bulunan yaratıcılık becerilerinin, gelecek yıllardaki yaşamları için mutluluğun zemini ve hayatta karşılaşılabileceği sorunların üstesinden gelebileceği bir beceri eğitimi olduğu göz önüne alındığında, okul öncesi dönemde veya erken çocukluk döneminde bu alana dair gerçekleştirilen çalışmaların büyük önemi olduğu fark edilmektedir (Can Yaşar & Kaya, 2019). Toplumun bir parçası olan birey, gelecek yıllarda yaratıcı düşünme sayesinde bireysel problemlerin üstesinden gelirken toplumsal problemlere karşı çözüm sürecinde de kendine öncülük edecek, yol gösterici bir lidere ihtiyaç duyabilmektedir.

21. yüzyılda farklılaşan dünyada liderlik zihniyeti ve liderlik görevi zaman geçtikçe çok daha önem kazanmaktadır (Conger, 1993). En bilinen hali ile liderlik; önceden tanımlanmış amaçlar ve hedefler yönünde diğer insanları etki altına alabilme ve harekete geçirebilme becerisi şeklinde tanımlanmaktadır (Şişman, 2018). Soffler (2011) liderlerin bir hedefe erişebilmek için birbirlerini ikna eden ve öğreten, meydan okuyan, anlayan, örgütleyen özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir. Liderlik geleneksel olarak bireyselliği temel alan bir beceri olarak kavramsallaştırılmıştır (Day, 2000). Goffin ve Washington (2007) tarafından erken çocukluk dönemi eğitiminin mevcut problemlerinin çözüme kavuşturulmasında, tek bir kişinin liderliğine güvenmekten ziyade, kişilik ve sorumluluk problemlerini kapsayan geniş çaplı bir topluluğun oluşturulması gerektiğini, liderlik rolü üstlenildiğinde problemlerin çözümü sırasında bir başkasına güvenmek yerine liderlik çalışmalarının kendiışleri olması gerekliliği vurgulanmıştır. Bisland (2004) tarafından ise ideal zaman dilimi olarak, liderlik eğitiminin okul öncesi veya anaokulu kadar erken başlaması gerektiği vurgulanmıştır. Okul öncesi dönemde gerçekleştirilecek olan yaratıcı drama etkinlikleri, büyük ve küçük grup etkinlikleri, iş birliğini ön planda tutan etkinlikler çocukların liderlik yeteneklerinin temelini oluşturulmasında önemli yer tutmaktadır. Murphy (2011) tarafından okul öncesi dönemde çocuğa yönelik liderlik becerileri; görevlerini diğer insanları etkilemek, diğer insanların beğenisini kazanmak, sosyal iletişim isteklerini karşılamak, sosyal hayatta kurulan iletişimde karşıdaki kişinin duygularını sezinlemek ve duygusal zekâyâ artan ihtiyacı tatmin etmek, grupları koordine edebilmek, okul öncesi sınıfında sorumlulukları üstlenmek, diğer insanlarla kurulan sosyal zekâ ihtiyacını gidermek ve kendi fikirlerini topluluk önünde dile getirebilmek şeklinde belirtilmiştir.

Okul öncesi eğitim ortamlarında gerçekleştirilecek liderlik faaliyetlerinin, öncelikli olarak öğretmene, aileye ve kurumda çalışan görevlilere olumlu kazançlar sağlayacağı belirgin şekilde görülmektedir ve bu faaliyetlerin eğitim ortamlarının kalitesini olumlu yönde etkileyeceği kabul edilen bir gerçektir (Aksoy, 2009). İnsan yaşamında oldukça önemli iki özellik olan yaratıcılık ve liderlik özelliklerinin bireylerde çok küçük yaşlardan itibaren desteklenmesi ile bu çocukların ilerleyen yaşlarda kendilerini rahatça ifade edebilen, özgüvenli, problem çözme becerileri yüksek bireyler olmalarında ve toplumsal olarak ülke geleceğinin şekillenmesinde önemli etkilere sahip olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve liderlik özelliklerinin belirlenerek bu özelliklerin eğitim sürecinde ileri seviyelere taşınmasına ihtiyaç olacak gerekli noktaların tespitinde çalışmanın gerekliliği önem arz etmektedir. Literatür incelendiğinde ülkemizde okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcı özelliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçme araçları sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Var olan ölçme araçlarının ise çocuklardan daha çok yetişkin bireylere, çocuk ile çalışan eğitimcilerle, yöneticilere ve ebeveynlere yönelik olduğu görülmektedir. Yürütülen araştırma ile “Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının gerçekleştirilmesi ve 48-72 aylar arasındaki çocukların yaratıcı özellikleri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin saptanması araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı özellikleri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yaratıcılık yeteneğinin kalıtımla birlikte dünyaya geldiği ve kendini gösterebilmesi için elverişli çevresel şartların, zengin uyarıcılardan oluşan bir çevrenin

düzenlenmesi gereklidir. Yaşamın ilk yıllarının, yaratıcılık yeteneğinin seviyesinin tanımlanmasında ve ileri düzeylere taşınabilmesinde kritik yıllar olduğu kabul gören bir gerçektir. Bu doğrultuda Türkçe geçerlik-güvenirlik çalışması gerçekleştirilen ölçme aracının okul öncesi dönemde çocukların yaratıcı özelliklerinin belirlenmesinde önemli bir ihtiyacı karşılayacağı, yaratıcılık özellikleri ve liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ile geleceğe yön verecek yaratıcı düşüncelere sahip liderlerin yetiştirilmesinde öneme sahip etkenlerin belirleneceği ve çocukların bu özelliklerinin tespit edilerek gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yaratıcılığın içerisinde barındırdığı temel unsurlar; araştırmayı ve keşfetmeyi seven, buluş yapma becerisine sahip olan, bilgiyi sentezleyerek yargılara varabilen (Tuzcuoğlu, 1994) kişi özellikleriyle liderlik özellikleri örtüşmektedir. Geleceğe liderlik edecek bireylerin var olan liderlik özelliklerinin yaratıcılıkla güdülenerek ortaya çıkarılması, geliştirilmesi ve geleceğe daha kapsamlı liderler olarak yetiştirilmeleri önemli bir husustur. Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılacak olan "Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği"nin okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcı özelliklerini ölçme açısından Türkiye'de önemli bir ihtiyacı karşılayacağı, çocukların yaratıcı özelliklerinin keşfedilmesine imkân sunacağı, aileler ve eğitimcilerin bu keşifler ışığında çocukların yaratıcılık özelliklerini desteklemelerinde önemli bir araç olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araç ve tekniklerine, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yönelik bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

"Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği"nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılmasını ve okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme yetenekleri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin yordayıcı etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada ilk olarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının gerçekleştirmek için nicel araştırma desenlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli kullanılan araştırmalarda, araştırmacı tarafından incelenen konu tek bir değişkenin o zamandaki durumu ya da belirli bir zaman dilimindeki durumu incelenir (Gürbüz & Şahin, 2018). Çalışmalarda genel tarama modelleri ile tekil veya ilişkisel tarama yapılabilmektedir (Karasar, 2002). Çalışmada ikinci aşamada çocukların yaratıcı kişilik özellikleri ve liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenlerle incelenmesinde genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli ile iki ve daha fazla sayıda değişken arasında meydana gelen değişikliğin derecesi tespit edilmektedir (Karasar, 2002). Çalışmada araştırmanın bağımlı değişkenini; 48-72 aylık çocukların liderlik özellikleri oluştururken, bağımsız değişkenlerini ise; 48-72 aylık çocukların yaratıcılık özellikleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın Çalışma Grupları

Çalışma Grubu I

Çalışma Grubu-I'i 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Başakşehir ilçesinde MEB'e bağlı resmi okul öncesi kurumlarına devam eden 48-72 aylar arasında bulunan ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 313 çocuk oluşmaktadır. Çalışma Grubu-I ile "Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği"nin geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna dahil edilen çocuklar, normal gelişim gösteren ve özel eğitime gereksinim duymayan çocuklardır. Çalışma Grubu I'de bulunan 48-72 aylık çocukların demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar incelendiğinde araştırmaya dahil olan çocukların 169 (%54.0)'unun 5 yaşında, 144 (% 46.0)'ünün 6 yaşında olduğu görülmektedir. Çocukların 168 (% 53.7)'i kız, 145 (% 46.3)'i erkektir. Çocukların 141 (% 45.0)'i ilk çocuk, 172 (% 55.0)'si ortanca veya son

çocuk. Çocuklardan 94 (% 30.0)'ü bir kardeş, 102 (% 32.6)'si iki kardeş, 54 (% 17.3)'ü üç kardeş ve daha fazlası, 63 (% 20.1)'ü tek çocuktur. Çocukların annelerinin eğitim durumları incelendiğinde, 66 (% 21.1)'si ilkokul-ortaokul mezunu, 114 (% 36.4)'ü lise mezunu, 133 (% 42.5)'ü üniversite mezunudur. Babaların eğitim durumu incelendiğinde ise, 45 (% 14.4)'i ilkokul-ortaokul mezunu, 98 (% 31.3)'i lise mezunu, 170 (% 54.3)'i üniversite mezunudur. Annelerin yaş aralığı incelendiğinde, 42 (% 13.4)'sinin 29 yaş ve altında, 233 (% 7.4)'ünün 30-39 yaş aralığında, 38 (% 12.1)'inin 40 yaş ve üstünde olduğu saptanmıştır. Babaların yaş aralığı incelendiğinde ise, 9 (% 2.9)'unun 29 yaş ve altında, 215 (% 68.7)'inin 30-39 yaş aralığında, 89 (% 28.4)'inin 40 yaş ve üstünde olduğuna ulaşılmıştır. Annelerin meslekleri incelendiğinde, 211 (% 67.4)'inin ev hanımı-işsiz, 11 (% 3.5)'inin işçi, 56 (% 17.9)'sının memur, 12 (% 3.8)'sinin serbest meslekte ve 23 (% 7.3)'ünün diğer meslek gruplarına dahil olduklarına ulaşılmıştır. Babaların meslekleri incelendiğinde, 2 (% 0.6)'si işsiz, 64 (% 20.04)'ü işçi, 74 (% 23.6)'ü memur, 103 (% 32.9)'ü serbest meslek ve 70 (% 22.4)'i diğer meslek gruplarına dahildir.

Çalışma Grubu II

Çalışma Grubu-II, çocukların yaratıcı kişilik özellikleri ve liderlik özellikleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Başakşehir ilçesinde bulunan MEB'e bağlı resmi okul öncesi kurumlarından basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 48-72 aylar arasındaki 196 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubuna dahil edilen çocuklar, normal gelişim gösteren ve özel eğitime gereksinim duymayan çocuklardır. Çalışma Grubu II'de bulunan 48-72 aylık çocukların demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya dahil olan çocukların 90 (% 45.9)'ünün 5 yaşında, 106 (% 54.1)'sının 6 yaşında olduğu görülmektedir. Çocukların 97 (% 49.5)'si kız, 99 (% 50.5)'u erkektir. Çocukların 92 (% 46.9)'si ilk çocuk, 104 (% 53.1)'i ortanca veya son çocuktur. Çocuklardan 66 (% 33.7)'ü bir kardeş, 67 (% 34.2)'si iki kardeş, 30 (% 15.3)'ü üç kardeş ve daha fazlası, 33 (% 16.8)'ü tek çocuktur. Çocukların annelerinin eğitim durumları incelendiğinde, 22 (% 11.2)'si ilkokul-ortaokul mezunu, 47 (% 24.0)'si lise mezunu, 127 (% 64.8)'si üniversite mezunudur. Babaların eğitim durumu incelendiğinde ise, 9 (% 4.6)'u ilkokul-ortaokul mezunu, 27 (% 13.8)'si lise mezunu, 160 (% 81.6)'i üniversite mezunudur. Annelerin yaş aralığı incelendiğinde, 18 (% 9.2)'inin 29 yaş ve altında, 146 (% 74.5)'sının 30-39 yaş aralığında, 32 (% 16.3)'inin 40 yaş ve üstünde olduğu saptanmıştır. Babaların yaş aralığı incelendiğinde ise, 10 (% 5.1)'unun 29 yaş ve altında, 129 (% 65.8)'unun 30-39 yaş aralığında, 57 (% 29.1)'sinin 40 yaş ve üstünde olduğuna ulaşılmıştır. Annelerin meslekleri incelendiğinde, 102 (% 52.0)'sinin ev hanımı-işsiz, 70 (% 35.7)'inin memur, 9 (% 4.6)'unun serbest meslekte ve 15 (% 7.7)'inin diğer meslek gruplarına dahil olduklarına ulaşılmıştır. Babaların meslekleri incelendiğinde, 12 (% 6.1)'si işsiz, 73 (% 37.2)'ü işçi, 49 (% 25.0)'u memur ve 52 (% 31.6)'si serbest meslek gruplarına dahildir.

Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Genel Bilgi Formu”, “Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği” ve “Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu: Genel bilgi formunda araştırma kapsamında örnekleme dâhil edilen çocukların cinsiyeti, yaşı, doğum sıraları ve kardeş sayıları ile ailelerinin ekonomik yapıları, meslekleri, öğrenim durumları, anne-babanın yaşı ve çalışma durumu gibi bilgiler yer almaktadır.

Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği: Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği Duran (2019) tarafından 48-66 aylık çocukların liderlik özelliklerinin tespit edilmesi ve değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek çocukların devam ettiği okul öncesi eğitim sınıflarındaki öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Erken Çocukluk Dönemi Liderlik

Ölçeği, toplam 48 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipinde (“hiçbir zaman”, “nadiren”, “bazen”, “çoğu zaman” ve “her zaman”) bir ölçektir. Ölçekte sekiz ters madde bulunmaktadır. Ölçeğin istatistik değerlendirmelerinde olumlu maddeler “her zaman=5”, “çoğu zaman=4”, “bazen=3”, “nadiren=2” ve “hiçbir zaman=1” şeklinde, olumsuz maddeler tersten puanlanmaktadır. Değerlendirmeler sonucunda Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeğinden alınabilecek minimum puan 48, maksimum puan 240'tır. Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .99'dur (Duran, 2019).

Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği (CSCQ): Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği Gralewski ve Karwowski (2016) tarafından çocukların yaratıcı özelliklerinin tespit edilmesi ve değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmaktadır. Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği, 42 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipinde “kesinlikle katılmıyorum=1”, “katılmıyorum=2”, “kararsızım=3”, “katılıyorum=4” ve “kesinlikle katılıyorum=5” olarak puanlanmaktadır ve olumsuz maddeler ters puanlama ile değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 210, minimum puan ise 42'dir. Ölçek sonucunda alınan yüksek puanlar çocuğun yaratıcı kişilik özelliklerine sahip olduğu yönünde olumlu sonuçları göstermektedir. Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği altı alt boyuttan oluşmaktadır (1-yaratıcılık ve bağımsızlık, 2-disiplinsizlik, 3-açıklık, 4-dürtüsellik, 5-azim ve 6-problem çözme). *Yaratıcılık ve bağımsızlık* alt boyutu, çocuğun dünyayı ne kadar farklı algıladığını, yaratıcılık ve özgürlük fikirlerine ne düzeyde yakın olduğunu ve 16 maddeyi kapsamaktadır (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 31, 32). *Disiplinsizlik* alt boyutu, çocuğun asilik, kibirlilik, alçakgönüllülükten yoksunluk gibi olumsuz yönlerinin puanlanmasını ve ölçeğin 7 maddesini kapsayan alt boyuttur (15T, 16T, 17T, 18T, 19T, 20T, 39). *Açıklık* alt boyutu, çocuğun farklı fikirlere ve problem çözüm yollarına olan ilgisinin değerlendirildiği ve 2 maddeyi kapsayan alt boyuttur (36, 37). *Dürtüsellik* alt boyutu, çocuğun diğer insanlara yaklaşımının ve öz denetiminin değerlendirildiği ve 6 maddeyi kapsayan alt boyuttur (13, 38, 39, 40, 41, 42). *Azim* alt boyutu, bir duruma karşı inancın, dikkatin, sabrın, sistematikliğin, durumu ne derecede iyi bir sürece yaklaştırdığını ve kendine olan inancının değerlendirildiği ve 7 maddeyi kapsayan alt boyuttur (21, 22, 23, 24, 25, 26, 27). Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği'nde ters puanlanan maddeler “T” ile belirtilmiştir (15T, 16T, 17T, 18T, 19T, 20T). Ölçekte bu maddeler ters puanlanarak “kesinlikle katılmıyorum=5”, “kesinlikle katılıyorum=1” olarak puanlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocuklara ve ebeveynlerine yönelik bilgileri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “*Genel Bilgi Formu*” kullanılmıştır. 48-72 aylar arasında bulunan çocukların yaratıcı kişilik özelliklerini değerlendirmek ve Türkçe uyarlamasının geçerlik güvenirlik çalışmasını gerçekleştirmek amacıyla “*Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği*” kullanılmıştır. 48-72 aylar arasındaki çocukların liderlik özelliklerini değerlendirmek amacıyla “*Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği*” kullanılarak veri toplama ve analiz süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında “*Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği*”nin dilsel eş uyumunu sağlamak amacıyla Türkçe'ye çevrilmiştir. Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği'nin Türkçe'ye kazandırılması amacıyla orijinal dile (İngilizce) ve hedef dile (Türkçe) hâkim bir dil uzmanı ile iki çocuk gelişimi uzmanından oluşan üç kişilik bir çalışma ekibi tarafından testin Türkçe çevirisi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra geri çevir tekniği ile testin maddeleri uzmanlar tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Çevirilen maddeler ile orijinal maddelerin iç tutarlılığı kontrol edilmiştir. İngilizce'den Türkçe'ye ve tekrar İngilizce'ye çevirisi yapılan maddelerin tutarlı olduğu saptanmıştır. Türkçe diline çevrilen Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği, maddelerde yer alan ifadelerin anlaşılır olması amacıyla bir Türkçe uzmanı tarafından incelenerek gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Eş uyumu sağlanarak Türkçe'ye çevrilen Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği

için örneklem belirlenmiştir. Uygulama öncesinde Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan gerekli izin alınmıştır (Tarih:15.01.2021). İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden çalışmanın yapılacağı okullar için gerekli izin alınmıştır (Tarih:19.01.2021). İstanbul ili Başakşehir ilçesindeki ilkokul ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul yöneticileri ile iletişime geçilmiş, okul öncesi öğretmenlerinin uygun olduğu zamanlar belirlenerek çalışmanın amacı ve çalışma kapsamında neler yapılacağı konusunda bilgi verilmiştir. Araştırmanın değerlendirilmesi amacıyla öncelikle 48-72 aylar arasında bulunan 30 çocuk ile pilot uygulama yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin uygulama sürecinde herhangi bir sorunla karşılaşılması üzerine değerlendirme aracı örneklem grubuna uygulanmıştır. Araştırma kapsamında 2020-2021 öğretim döneminde İstanbul ili Başakşehir İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi bağımsız anaokulları ile ilkokulların bünyesindeki anasınıflarında görev yapmakta olan ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 48-72 aylar arasında bulunan çocuklar ile veri toplama çalışmaları yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmasında elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik analizlerinde açımlayıcı faktör analizi, cronbach’s alpha iç tutarlılık katsayısının hesaplanması, madde toplam korelasyonu, alt %27 ile üst %27 olarak grupların farkı (t-test), test-tekrar test güvenirliğine ilişkin eşleşmiş grup testi uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise 48-72 aylar arasındaki çocukların yaratıcılık özellikleri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla çocukların yaratıcılık özellikleri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon katsayısı ve Basit Doğrusal Regresyon analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir.

Verilerin Dağılımı

Tablo 1

Çalışma Grubu I’e Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	$\bar{X}$	ss	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Yaratıcı Çocuk Özellikleri	148.62	23.73	-.300	-.563
Liderlik Özellikleri	173.04	32.22	-.302	-.415

Çalışmada uç değerlerin elde edilip çıkartılması amacıyla “Mahanalobis” uzaklık değeri hesaplanmıştır (Kannan & Manoj, 2015). Yaşanan veri kaybının ardından 313 çocuğa ulaşılmıştır. Uç değerler çıkartıldıktan sonra değişkenlerden elde edilen puanların normal dağılım özelliğini araştırmak için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları ± 1.0 aralığında yer alması normal dağılım özelliği için ideal değerdir (George & Mallery, 2019). Yaratıcı Çocuk Özellikleri ve Liderlik Özellikleri puanlarının çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının normal dağılımı sağlamaktadır.

Tablo 2

Çalışma Grubu II’ye Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	$\bar{X}$	ss	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	α
Yaratıcı Çocuk Özellikleri	148.9 8	18.43	-.284	.280	.94
Liderlik Özellikleri	180.3 7	28.77	-.931	.659	.96

Araştırmada ilk olarak uç değerlerin elde edilip çıkartılması için “Mahanalobis” uzaklık değeri hesaplanmıştır (Kannan & Manoj, 2015). Yaşanan veri kaybının ardından 196 çocuğa ulaşılmıştır. Uç değerler çıkarıldıktan sonra değişkenlerden elde edilen puanların normal dağılımını araştırmak amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları ± 1.0 aralığında yer alması normal dağılım özelliği için ideal değerdir (George & Mallery, 2019). Yaratıcı Çocuk Özellikleri ve Liderlik Özellikleri puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının normal dağılımı sağladığı söylenilebilmektedir. Yaratıcı çocuk özellikleri ve liderlik özellikleri puanlarının Cronbach's alfa (α) güvenilirlik katsayıları .70'in üzerindedir. Ölçeklerin cronbach's alfa (α) güvenilirlik katsayısının .70'in üzerinde olmasının uygun ve kabul edilebilir düzeyde olduğu ifade edilmektedir (George & Mallery, 2019). İlgili cronbach's alfa (α) güvenilirlik katsayısı puanları kabul edilebilir düzeydedir.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına ve 48-72 aylar arasındaki çocukların yaratıcı kişilik özellikleri ve liderlik özelliklerinin arasındaki ilişkinin incelenmesine dair gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular bölümler halinde sunulmuştur.

Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bilim açısından olayların arasındaki ilişkilere yönelik hipotezlerin ve kuramların doğruluklarının belirlenmesi gözleme dayalı uygulamalı araştırmaları gerekli kılmaktadır. Araştırmanın başarısı ise, araştırma sonucunda elde edilen sonuçların ne kadar geçerli ve ne kadar güvenilir olduğuyla bağlantılıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020). Ölçmenin amacı, ölçülmek istenen özellik bağlamında kişilere, nesnelere veya olaylara yönelik değerlendirme yaparak değerlendirme sonuçlarına uygun bir karara varmaktır. Bu kararların uygun ve doğru olması, kararların dayandığı ölçme sonuçları, değerlendirme aşamasında kullanılan ölçüm sonuçları ve ölçütün uygun olması ile ilişkilidir. Bu sebeple ölçme aracının “geçerli” ve “güvenilir” özelliklerini taşıması gerekmektedir (Ercan & Kan, 2004). Ölçme aracının geçerli ve güvenilir olması için, ölçek geliştirme ve kullanma adımlarında uyulması gerekli pek çok kriter ve standart bulunmaktadır. Araştırmacıların bu kriter ve standartlar çerçevesinde çalışmalarını gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Bu çerçevenin dışına çıkıldığında, ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik puanları düşer ve ulusal-uluslararası kullanımlarda hatalar ve taraflı sonuçlar verebilmektedir (Karakoç & Dönmez, 2014). Ölçek uyarlama çalışmalarında kültürel, dilsel, anlamsal özelliklerinin de uyarlanması gerekmektedir. Öncelikle ölçme aracıyla ölçülmek istenen kavramın geliştirildiği dildeki anlamıyla uyarlanmak istenen dildeki anlamının uyarlanması gereklidir. Ölçeğin dilsel uyarlamasının gerçekleştirilmesi amacıyla her iki dile de hâkim, kültür yapısına dair bilgi sahibi olan ve test yapısı konusunda bilgili uzman görüşleri alınarak, ölçek uyarlama süreci, geçerlik ve güvenilirliğe dair kesin bilgilerin toparlanması ile tamamlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020). Gerçekleştirilen ölçümlerin geçerliğinin yüksek olması için ölçme araçlarının belirli bir özelliği ölçmek amacıyla geliştirilmiş ve bu amaç doğrultusunda o özelliği ölçmek için kullanılması gerekmektedir (Çetin, 2019). Güvenilir olmayan ölçme aracının geçerli de olmayacağı sebebiyle öncelikle ölçme aracının güvenilirlik düzeyinin saptanması gerekmektedir. Ölçmeye dahil olan hataların test puanlarının güvenilirliği ve geçerliği olumsuz yönde etkileyeceği bilinmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020).

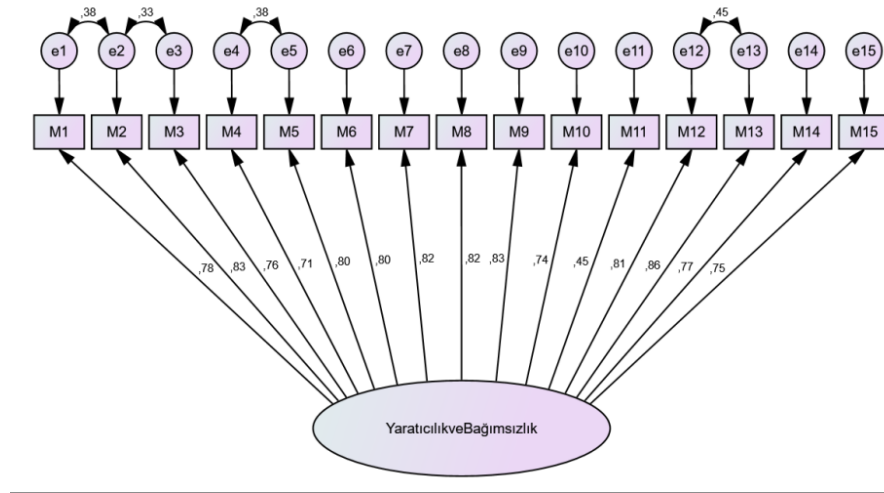
Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeğinin Geçerlik Çalışmaları

Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular:

Yaratıcı Çocuk Özellikler Ölçeği'nin kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla öncelikle dil geçerliği sağlanmıştır. Yaratıcı Çocuk Özellikler Ölçeği'nin İngilizce olan temel dilinden Türkçe diline çevirisi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra dilin eş uyumu sağlandığında, ölçme aracının son hali ile alanında uzman bireylerin görüşleri alınmıştır. Kapsam geçerliği, soru örnekleminin yeterli olup olmamasıyla ilgili bir kavramdır (Fraenkel & Wallen, 2008). Kapsam geçerliğini taşıyan ölçek, ölçülmesi planlanan davranış alanı açısından iyi davranış örnekleminde sahip denilebilir (Çetin, 2019). Kapsam geçerliğini saptamak isteyen bir araştırmacı, hazırlanmış olduğu test, anket vb. ölçme aracını ve ölçmeyi hedeflediği amaçlarını uzman görüşüne sunmalıdır (Karasar, 2002). Dil eş uyumu gerçekleştirilen ölçek, okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi, ölçme ve değerlendirme bölümlerinden toplam altı öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği'nin orijinal formu Türkçe formu ile uzman görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerliğinin analizinin gerçekleştirilebilmesi için Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği'nin maddelerin çalışmanın amacına uygunluğu ve anlaşılabilir olması açısından “Uygun”, “Kararsızım”, “Uygun Değil” olarak üçlü derecelendirme ölçeğini kullanarak maddeleri değerlendirmeleri ve geliştirilmesi yönünde eleştiri yapmaları istenmiştir. Uzmanların bildirdikleri görüşlerin değerlendirilirken, her madde için kapsam geçerliği oranı (KGO) hesaplanmıştır. KGO ortalamaları alınarak kapsam geçerliği indeksi (KGİ) saptanmıştır. Değerlendirmeler neticesinde tüm maddelerin uzmanlar tarafından kabul gördüğü ve 1.00 KGO oranında olduğu belirlenmiştir. Ortalama alınarak hesaplanan kapsam geçerliği indeksi değeri de 1.00 olarak elde edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar kapsam geçerliğinin sağlandığını göstermektedir.

Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Bilimin kuramsal aşamasında varlığını sürdüren olgular, kavramsal ya da işlevsel olarak tanımlanmaktadır ve olgular arasında bulunan ilişkiler ölçme aracılığıyla açıklanmaya çaba gösterilir. İspat edilemeyen, fakat ölçme yoluyla fark edilebilen bu varsayımsal olgular “yapılar” olarak tanımlanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020). Yapı geçerliği, bireyin tutum, güdü performans, yetenek vb. soyut özelliklerini doğru ölçümler ile ölçebilme düzeyini göstermektedir (Büyüköztürk, 2020). Araştırmada yapı geçerliğine kanıt olarak, kullanılan ölçme aracının daha önce oluşturulan özgün şeklinin Türk kültürü ile uygunluk düzeyi doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile belirlenmiştir. Bu doğrultuda Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği'nin alt boyutları faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile değerlendirilmiştir. Yaratıcılık ve bağımsızlık, disiplinsizlik, açıklık, dürtüsellik, azim ve problem çözme alt boyutları arasındaki korelasyon değeri hesaplanmıştır. Faktör analizi, arasında ilişki bulunan pek çok değişkenden değişken sayısını eksiltmek ve değişkenler arası ilişkiden yararlanarak yeni ortak yapılar oluşturmaktır (Özdamar, 2017). Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), ölçme aracının geliştirilmesinde çok sık kullanılan ve önemli düzeyde pratiklik sunan bir analiz türüdür. DFA genellikle bir ölçme aracı geliştirirken ve geçerlik analizlerinde veya daha öncesinde belirlenmiş olan bir yapının geçerliğinin doğrulanması amacıyla kullanılmaktadır (Yaşaroğlu, 2017). Açımlayıcı faktör analizi, daha önce belirlenen ölçek faktör yapısının doğrulanması hedeflendiğinde kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020).



Şekil 1. Yaratıcılık ve Bağımsızlık Alt Boyutuna İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Tablo 3

Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği'nin Faktör Yüğü Değerleri

Modifikasyon	X ² /df	p	RMSEA	RMR	SRMR	CFI	GFI	AGFI	TLI
Öncesi	5.279	.000	.117	.039	.0422	.901	.824	.766	.885
Sonrası	3.182	.000	.084	.033	.0343	.952	.901	.862	.941

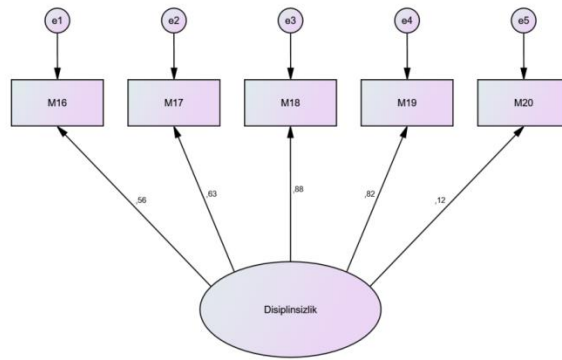
Tablo 4

Test Edilen Modele İlişkin Uyum Değerleri

Uyum Değerleri					
Model Uyum İndeksleri	Modelin Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir	Mükemmel Uyum	Sonuç	
x ² /sd	3.182	0 < X ² /sd < 5	0 < X ² /sd < 3	Kabul Uyum	Edilebilir
RMSEA	.084	0.00 ≤ RMSEA ≤ 0.10	0.00 ≤ RMSEA ≤ 0.05	Kabul Uyum	Edilebilir
RMR	.033	0.06 ≤ RMR ≤ 0.08	0.00 ≤ RMR ≤ 0.05	Mükemmel Uyum	
SRMR	.0343	0.05 ≤ SRMR ≤ 0.10	0 ≤ SRMR < 0.05	Mükemmel Uyum	
CFI	.952	0.90 ≤ CFI ≤ 1.0	0.95 ≤ CFI ≤ 1.0	Mükemmel Uyum	
GFI	.901	0.85 ≤ GFI ≤ 1.0	0.95 ≤ GFI ≤ 1.0	Kabul Uyum	Edilebilir
AGFI	.862	0.85 ≤ AGFI ≤ 1.0	0.90 ≤ AGFI ≤ 1.0	Kabul Uyum	Edilebilir
TLI	.941	0.90 ≤ TLI ≤ 1.0	0.95 ≤ TLI ≤ 1.0	Kabul Uyum	Edilebilir

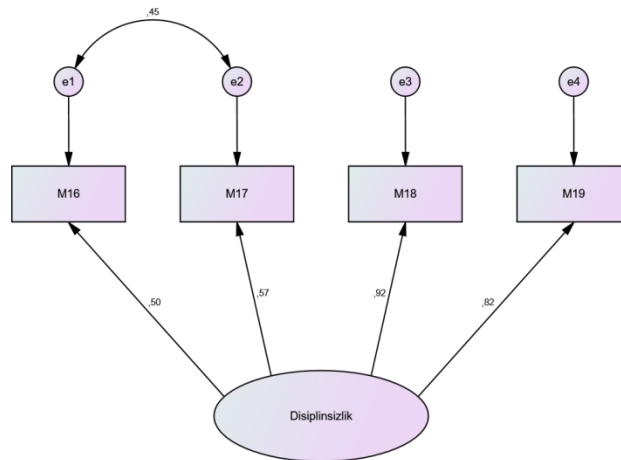
Yaratıcılık ve bağımsızlık alt boyutunun modelinin elde edilen verilerle ne ölçüde uyumlu olduğunu incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre; modelin bütün biçimde kabul edilebilir olması için raporlanan uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar

içerisinde olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda gözlenen değişkenler ile faktörler arasında bulunan ilişkiyi temsil eden faktör yük değerlerinin .45 ile .86 arasında değerlerde olduğu görülmektedir. Faktör yükleri .30 üzerinde olduğu için kabul edilebilir düzeydedir (Seçer, 2015). Oluşturulan modele yönelik DFA sonucunda ulaşılan uyum indeks değerleri kabul edilebilir uyum ve mükemmel uyum sınırları içerisine yer almaktadır (Karagöz, 2016; Meydan & Şeşen, 2015). Modelin genel uyumunu değerlendiren ki-kare testi araştırma sonucu ulaşılan veri ile modelin uyumunu gösteren ki-kare p değerinin anlamlı sonuçlanmaması gerekmektedir. Bu araştırmanın sonucunda ki-kare p değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2/sd=3.182$, $p<.000$). Ki-kare değerinin anlamlı sonuçlandığı durumlarda da ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 5 değerinin altında olduğu takdirde modelin kabul edilebileceği belirtilmektedir (Karagöz, 2016; Meydan & Şeşen, 2015). Bu araştırma da ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 5 değerinin altında saptanmıştır ve böylelikle modelin veri ile uyumlu olduğu görülmektedir ($\chi^2/sd=3.182$).



Şekil 2: Disiplinsizlik Alt Boyutuna İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

“Disiplinsizlik” alt boyutunun modelinin elde edilen verilerle ne ölçüde uyum gösterdiğini incelemek hedefiyle yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda gözlenen değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkiyi temsil eden faktör yük değerlerinin .12 ile .88 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında ise, 20. Maddenin faktör yükünün .30’un altındadır. Maddenin faktör yükü değerinin .30’un üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Seçer, 2015). Madde 20 analizden çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır.



Şekil 3. Disiplinsizlik Alt Boyutunun Madde 2 Çıkarıldıktan Sonra Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Tablo 5

Test Edilen Modele İlişkin Modifikasyon Öncesi ve Sonrası Elde Edilen Uyum Değerleri

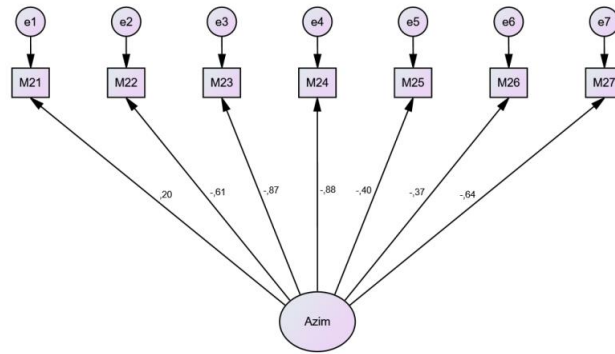
Modifikasyon	X ² /df	p	RMSEA	RMR	SRMR	CFI	GFI	AGFI	TLI
Öncesi	31.918	.000	.315	.107	.0864	.882	.909	.545	.642
Sonrası	.120	.000	.000	.002	.0021	1.000	1.000	.998	.999

Tablo 6

Test Edilen Modele İlişkin Uyum Değerleri

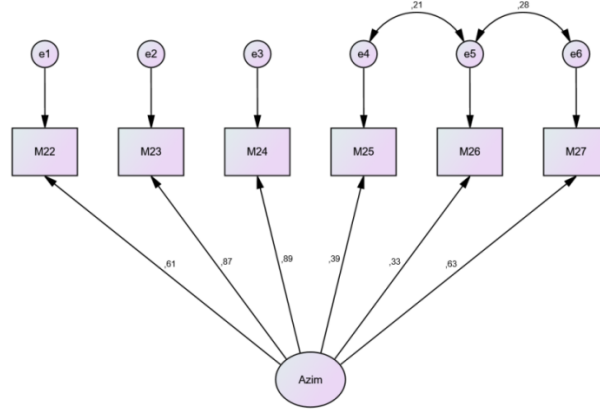
Uyum Değerleri				
Model Uyum İndeksleri	Modelin Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir	Mükemmel Uyum	Sonuç
x ² /sd	.120	0 < X ² /sd < 5	0 < X ² /sd < 3	Mükemmel Uyum
RMSEA	.000	0.00 ≤ RMSEA ≤ 0.10	0.00 ≤ RMSEA ≤ 0.05	Mükemmel Uyum
RMR	.002	0.06 ≤ RMR ≤ 0.08	0.00 ≤ RMR ≤ 0.05	Mükemmel Uyum
SRMR	.0021	0.05 ≤ SRMR ≤ 0.10	0 ≤ SRMR < 0.05	Mükemmel Uyum
CFI	1.000	0.90 ≤ CFI ≤ 1.0	0.95 ≤ CFI ≤ 1.0	Mükemmel Uyum
GFI	1.000	0.85 ≤ GFI ≤ 1.0	0.95 ≤ GFI ≤ 1.0	Mükemmel Uyum
AGFI	.998	0.85 ≤ AGFI ≤ 1.0	0.90 ≤ AGFI ≤ 1.0	Mükemmel Uyum
TLI	.999	0.90 ≤ TLI ≤ 1.0	0.95 ≤ TLI ≤ 1.0	Mükemmel Uyum

“Disiplinsizlik” alt boyutunun modelinin elde edilen verilerle ne ölçüde uyumlu olduğunu incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre; modelin bütün olarak kabul edilebilir olması için raporlanan uyum değerlerinin mükemmel uyum sınırları içinde olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda gözlenen değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren faktör yük değerlerinin .50 ile .92 arasında değerler aldığı görülmektedir. Faktör yükleri .30 üzerinde olduğundan kabul edilebilir düzeydedir (Seçer, 2015). Oluşturulan modele ilişkin DFA sonucunda ulaşılan uyum indeks değerlerinin mükemmel uyum sınırları içerisinde bulunduğu görülmektedir (Karagöz, 2016; Meydan & Şeşen, 2015). Modelin genel uyumunu değerlendiren ki-kare testi araştırma sonucu toplanan veri ile modelin uyumunu gösteren ki-kare p değerinin anlamlı sonuçlanmaması gerekmektedir. Bu araştırma sonucunda ki-kare p değerinin anlamlı olduğu görülmüştür (x²/sd=.120, p<.000). Ki-kare değerinin anlamlı sonuçlandığı durumlarda da ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 3 değerinin altında olduğunda modelin mükemmel uyum düzeyine sahip olduğu belirtilmektedir (Karagöz, 2016; Meydan & Şeşen, 2015). Bu çalışmada ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 3 değerinin altında saptanmıştır ve bu sebeple modelin veri ile mükemmel derecede uyumlu olduğu görülmektedir (x²/sd=.120).



Şekil 4. Azim Alt Boyutuna İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

“Azim” alt boyutu modelinin elde edilen verilerle ne ölçüde uyumlu olduğunu incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda gözlenen değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren faktör yük değerlerinin .20 ile .88 arasında değerlere sahip olduğu görülmektedir. Doğrulayıcı Faktör Analizi ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında ise, 21. Maddedin faktör yükünün .30’un altında olduğu belirlenmiştir. Maddenin faktör yükü değerinin .30’un üzerinde olması gereklidir (Seçer, 2015). Madde 21 analizden çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır.



Şekil 5. Azim Alt Boyutunun Madde 21 Çıkarıldıktan Sonra Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Tablo 7

Test Edilen Modele İlişkin Modifikasyon Öncesi ve Sonrası Elde Edilen Uyum Değerleri

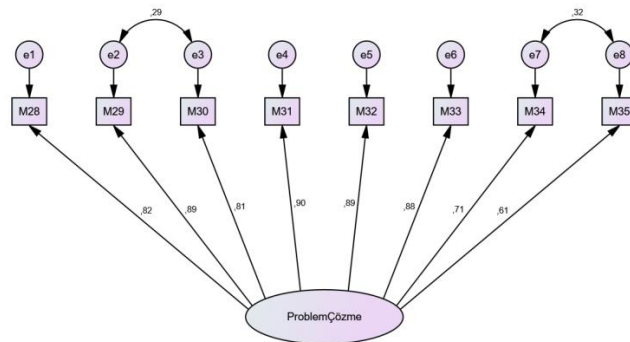
Modifikasyon	X ² /df	p	RMSEA	RMR	SRMR	CFI	GFI	AGFI	TLI
Öncesi	6.770	.000	.136	.075	.0698	.889	.938	.855	.871
Sonrası	2.982	.000	.080	.043	.0369	.979	.979	.936	.956

Tablo 8

Test Edilen Modele İlişkin Uyum Değerleri

Model Uyum İndeksleri	Modelin Uyum Değerleri	Uyum Değerleri		
		Kabul Edilebilir	Mükemmel Uyum	Sonuç
χ^2/sd	2.982	$0 < \chi^2/sd < 5$	$0 < \chi^2/sd < 3$	Mükemmel Uyum
RMSEA	.080	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.10$	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	.043	$0.06 \leq RMR \leq 0.08$	$0.00 \leq RMR \leq 0.05$	Mükemmel Uyum
SRMR	.0369	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	$0 \leq SRMR < 0.05$	Mükemmel Uyum
CFI	.979	$0.90 \leq CFI \leq 1.0$	$0.95 \leq CFI \leq 1.0$	Mükemmel Uyum
GFI	.979	$0.85 \leq GFI \leq 1.0$	$0.95 \leq GFI \leq 1.0$	Mükemmel Uyum
AGFI	.936	$0.85 \leq AGFI \leq 1.0$	$0.90 \leq AGFI \leq 1.0$	Mükemmel Uyum
TLI	.956	$0.90 \leq TLI \leq 1.0$	$0.95 \leq TLI \leq 1.0$	Mükemmel Uyum

“Azim” alt boyutu modelinin elde edilen verilerle ne ölçüde uyumlu olduğunu incelemek hedefiyle yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre; modelin bütün olarak kabul edilebilir olması için raporlanan uyum değerlerinin mükemmel uyum sınırları içinde olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda gözlenen değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren faktör yük değerlerinin .33 ile .89 arasında değerler aldığı görülmektedir. Faktör yükleri .30 üzerinde olduğundan kabul edilebilir düzeydedir (Seçer, 2015). Oluşturulan modele ilişkin DFA sonucunda ulaşılan uyum indeks değerlerinin mükemmel uyum sınırları içerisinde bulunduğu görülmektedir (Karagöz, 2016; Meydan & Şeşen, 2015). Modelin genel uyumunu değerlendiren ki-kare testi araştırma sonucu toplanan veri ile modelin uyumunu gösteren ki-kare p değerinin anlamlı sonuçlanmaması gerekmektedir. Bu araştırma sonucunda ki-kare p değerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\chi^2/sd=2.982$, $p<.000$). Ki-kare değerinin anlamlı sonuçlandığı durumlarda da ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 3 değerinin altında olduğunda modelin mükemmel uyum düzeyine sahip olduğu belirtilmektedir (Karagöz, 2016; Meydan & Şeşen, 2015). Bu araştırma da ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 3 değerinin altında saptanmıştır ve bu değer modelin veri ile mükemmel derecede uyumlu olduğu görülmektedir ($\chi^2/sd=.120$).

**Şekil 6.** Problem Çözme Alt Boyutuna İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Tablo 9

Test Edilen Modele İlişkin Modifikasyon Öncesi ve Sonrası Elde Edilen Uyum Değerleri

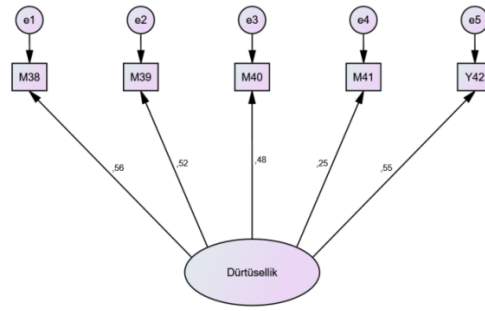
Modifikasyon	X ² /df	p	RMSEA	RMR	SRMR	CFI	GFI	AGFI	TLI
Öncesi	6.404	.000	.132	.035	.0393	.951	.907	.832	.931
Sonrası	4.110	.000	.100	.022	.0240	.974	.940	.881	.960

Tablo 10

Test Edilen Modele İlişkin Uyum Değerleri

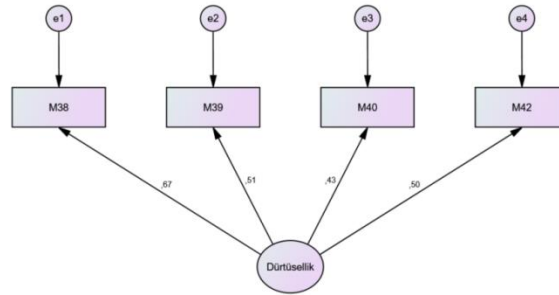
Model Uyum İndeksleri	Modelin Uyum Değerleri	Uyum Değerleri		
		Kabul Edilebilir	Mükemmel Uyum	Sonuç
x ² /sd	4.110	0 < X ² /sd < 5	0 < X ² /sd < 3	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	.100	0.00 ≤ RMSEA ≤ 0.10	0.00 ≤ RMSEA ≤ 0.05	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	.022	0.06 ≤ RMR ≤ 0.08	0.00 ≤ RMR ≤ 0.05	Mükemmel Uyum
SRMR	.0240	0.05 ≤ SRMR ≤ 0.10	0 ≤ SRMR < 0.05	Mükemmel Uyum
CFI	.974	0.90 ≤ CFI ≤ 1.0	0.95 ≤ CFI ≤ 1.0	Mükemmel Uyum
GFI	.940	0.85 ≤ GFI ≤ 1.0	0.95 ≤ GFI ≤ 1.0	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	.881	0.85 ≤ AGFI ≤ 1.0	0.90 ≤ AGFI ≤ 1.0	Kabul Edilebilir Uyum
TLI	.960	0.90 ≤ TLI ≤ 1.0	0.95 ≤ TLI ≤ 1.0	Mükemmel Uyum

“Problem çözme” alt boyutu modelinin elde edilen verilerle ne ölçüde uyum gösterdiğini incelemek hedefiyle gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre; modelin bütün olarak kabul edilebilir olması için raporlanan uyum değerlerinin mükemmel uyum sınırları içinde olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda gözlenen değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren faktör yük değerlerinin .61 ile .90 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Faktör yükleri .30 üzerinde olduğundan kabul edilebilir düzeydedir (Seçer, 2015). Oluşturulan modele ilişkin DFA sonucunda ulaşılan uyum indeks değerlerinin mükemmel uyum sınırları içerisinde bulunduğu görülmektedir (Karagöz, 2016; Meydan & Şeşen, 2015). Modelin genel uyumunu değerlendiren ki-kare testi araştırma sonucu toplanan veri ile modelin uyumunu gösteren ki-kare p değerinin anlamlı sonuçlanmaması gerekmektedir. Bu araştırma sonucunda ki-kare p değerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir (x²/sd=4.110, p<.000). Ki-kare değerinin anlamlı sonuçlandığı durumlarda da ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 5 değerinin altında olduğu takdirde modelin kabul edilebileceği belirtilmektedir (Karagöz, 2016; Meydan & Şeşen, 2015). Bu çalışmada ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 5 değerinin altında saptanmıştır ve bu sebeple modelin veri ile uyumlu olduğu görülmektedir (x²/sd=4.110).



Şekil 7. Dürtüsellik Alt Boyutuna İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

“Dürtüsellik” alt boyutu modelinin elde edilen verilerle ne derece uyumlu olduğunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda gözlenen değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren faktör yük değerlerinin .25 ile .56 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında ise, 41. Maddenin faktör yükünün .30’un altında olduğu görülmektedir. Maddenin faktör yükü değerinin .30’un üzerinde olması gereklidir (Seçer, 2015). Madde 41 analizden çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır.



Şekil 8. Dürtüsellik Alt Boyutunun Madde 41 Çıkarıldıktan Sonra Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Tablo 11

Test Edilen Modele İlişkin Uyum Değerleri

		Uyum Değerleri		
Model Uyum İndeksleri	Modelin Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir	Mükemmel Uyum	Sonuç
χ^2/sd	.842	$0 < \chi^2/sd < 5$	$0 < \chi^2/sd < 3$	Mükemmel Uyum
RMSEA	.000	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.10$	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	Mükemmel Uyum
RMR	.021	$0.06 \leq RMR \leq 0.08$	$0.00 \leq RMR \leq 0.05$	Mükemmel Uyum
SRMR	.0176	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	$0 \leq SRMR < 0.05$	Mükemmel Uyum
CFI	1.000	$0.90 \leq CFI \leq 1.0$	$0.95 \leq CFI \leq 1.0$	Mükemmel Uyum
GFI	.997	$0.85 \leq GFI \leq 1.0$	$0.95 \leq GFI \leq 1.0$	Mükemmel Uyum
AGFI	.986	$0.85 \leq AGFI \leq 1.0$	$0.90 \leq AGFI \leq 1.0$	Mükemmel Uyum
TLI	.999	$0.90 \leq TLI \leq 1.0$	$0.95 \leq TLI \leq 1.0$	Mükemmel Uyum

“Dürtüsellik” alt boyutu modelinin elde edilen verilerle ne ölçüde uyum gösterdiğini incelemek hedefiyle gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre; modelin bütün olarak kabul edilebilir olması için raporlanan uyum değerlerinin mükemmel uyum sınırları içinde olduğu belirlenmiştir. Analiz sonucunda gözlenen değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren faktör yük değerlerinin .43 ile .67 arasında değerler aldığı saptanmıştır. Faktör yükleri .30 üzerinde olduğundan kabul edilebilir düzeydedir (Seçer, 2015). Oluşturulan modele ilişkin DFA sonucunda ulaşılan uyum indeks değerlerinin mükemmel uyum sınırları içerisinde bulunduğu görülmektedir (Karagöz, 2016; Meydan & Şeşen, 2015). Modelin genel uyumunu değerlendiren ki-kare testi araştırma sonucu toplanan veri ile modelin uyumunu gösteren ki-kare p değerinin anlamlı sonuçlanmaması gerekmektedir. Bu araştırma sonucunda ki-kare p değerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\chi^2/sd=.842$, $p<.000$). Ki-kare değerinin anlamlı sonuçlandığı durumlarda da ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 3 değerinin altında olduğunda modelin mükemmel uyum düzeyine sahip olduğu belirtilmektedir (Karagöz, 2016; Meydan & Şeşen, 2015). Bu çalışmada ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 3 değerinin altında saptanmıştır ve bu sebeple modelin veri ile mükemmel derecede uyumlu olduğu belirlenmiştir ($\chi^2/sd=.842$).

Ölçeğin orijinal formunda 6 boyut bulunmaktadır. Orijinal alt boyutlarından “açıklık” alt boyutu iki maddeden oluşmaktadır. Fakat Doğrulayıcı Faktör Analizini gerçekleştirebilmek için alt boyut en az 3 maddeye sahip olmalıdır (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu sebeple ölçekten açıklık alt boyutu çıkarılmış ve analiz 5 alt boyut ile gerçekleştirilmiştir.

Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeğinin Güvenirlik Çalışmaları

Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeğinin güvenilirliğine ilişkin bulguların tartışması aşağıda sunulmuştur.

Cronbach's Alpha (α) Analizine İlişkin Bulgular

İki çalışma örnekleminde istenilen doğrultuğa gözlenen farklılıkların anlamlı sonuçlanması, ölçme aracının iç tutarlığının temsili olarak değerlendirilir. Analizlerden elde edilen sonuçlar, ölçek maddelerinin bireyleri ölçmek istenilen davranış açısından ne denli ayırt edilebilir olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2020).

Tablo 12

Yaratıcı Çocuk Ölçeği Alt Boyutlarının Cronbach's Alfa Değerleri

	Cronbach's Alpha (α)
Yaratıcılık ve Bağımsızlık	.95
Disiplinsizlik	.81
Azim	.79
Problem Çözme	.94
Dürtüsellik	.59

Yaratıcı çocuk özellikleri ölçeği alt boyutlarından yaratıcılık ve bağımsızlık alt boyutunun cronbach's alpha (α) değeri .95, disiplinsizlik alt boyutunun cronbach's alpha (α) değeri .81, azim alt boyutunun cronbach's alpha (α) değeri .79, problem çözme alt boyutunun cronbach's alpha (α) değeri .94 ve dürtüsellik alt boyutunun cronbach's alpha (α) değeri .59 olarak bulunmuştur. Ölçme aracının güvenilirliği için cronbach's alfa değerinin .70 ve üzeri olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2018). Bu sebeple dürtüsellik alt boyutu uyarlanan ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 13

Madde Toplam Korelasyon ve Faktör Yüklü Değerleri

Madde	Alt Ölçek Faktör Yüklü					Madde Toplam Korelasyonu
	Yaratıcılık ve Bağımsızlık	Disiplinsizlik	Azim	Problem Çözme		
M1	.78					.75
M2	.83					.79
M3	.76					.70
M4	.71					.66
M5	.80					.73
M6	.80					.76
M7	.82					.75
M8	.82					.78
M9	.83					.80
M10	.74					.74
M11	.45					.43
M12	.81					.78
M13	.86					.83
M14	.77					.73
M15	.75					.69
M16		.50				.08
M17		.57				-.14
M18		.92				-.03
M19		.82				-.02
M22			.61			.15
M23			.87			.53
M24			.89			.52
M25			.39			.37
M26			.33			.56
M27			.63			.70
M28				.82		.74
M29				.89		.77
M30				.81		.74
M31				.90		.79
M32				.89		.80
M33				.88		.77
M34				.71		.69
M35				.61		.68

Ölçeğin ayırt edicilik gücünü saptamak hedefiyle madde analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarında 30 maddenin .37 ile .83 arasında sıralandığı görülmektedir. 16, 17, 18, 19 ve 22. maddenin ise madde toplam korelasyon değerlerinin .20 nin altında olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyonunun yorumlanmasında değeri .30 ve üzeri olan maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etme yönünden yeterli kabul edilebilir olduğu (Büyüköztürk, 2018) göz önüne alınırsa 16, 17, 18, 19 ve 22. maddenin madde toplam korelasyonlarının yeterli olmadığı görülmektedir. Bu sebeple 16, 17, 18, 19 ve 22. madde analizden çıkarılmıştır. Madde faktör yükü analizinde ise madde faktör yükü değerinin .30'un üzerinde değer alması gerekmektedir (Seçer, 2015). Alt boyutların faktör yükü değerlerinin .33 ve .92 arasında değerler aldığı görülmektedir.

Tablo 14

Maddeler Çıkarıldıktan Sonra Madde Toplam Korelasyon ve Faktör Yükü Değerleri

Madde	Alt Ölçek Faktör Yükleri			Madde Toplam Korelasyonu
	Yaratıcılık Bağımsızlık	ve Azim	Problem Çözme	
M1	.78			.75
M2	.83			.79
M3	.76			.70
M4	.71			.66
M5	.80			.73
M6	.80			.76
M7	.82			.75
M8	.82			.78
M9	.83			.80
M10	.74			.74
M11	.45			.43
M12	.81			.78
M13	.86			.83
M14	.77			.73
M15	.75			.69
M23		.87		.53
M24		.89		.52
M25		.39		.37
M26		.33		.56
M27		.63		.70
M28			.82	.74
M29			.89	.77
M30			.81	.74
M31			.90	.79
M32			.89	.80
M33			.88	.77
M34			.71	.69
M35			.61	.68

Geçerlik ve Güvenirlik çalışması yapılan ölçek 3 alt boyuta çevrilmiştir. Alt boyutlar ve maddeler yukarıdaki tabloda belirtilmektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

Test-Tekrar Test Analizine İlişkin Bulgular

Ölçme aracının güvenilirliğini saptarken başvurulacak yöntemlerden biri de test-tekrar test yöntemidir. Test-tekrar test yöntemi kullanılırken uygulamaların mümkün olduğu kadar benzer şartlarda gerçekleştirilmesine dikkat edilmelidir. Uygulamanın gerekli zaman aralığında uygulanmaması, ortam şartları, cevaplama şekli vb. yönlerden farklılık göstermesi güvenilirliği olumsuz etkileyebilmektedir (Çetin, 2019). Ölçek 30 kişilik çalışma grubu ile 3 hafta ara ile iki kez uygulanarak veriler elde edilmiştir. Yaratıcılık ve bağımsızlık, disiplinsizlik, açıklık, dürtüsellik, azim ve problem çözme alt boyutları arasındaki korelasyon değeri hesaplanmıştır.

Tablo 15

Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Test-Tekrar Teste İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	r	t	p
Yaratıcılık ve Bağımsızlık	İlk Test	45	67.17	6.71	.95	-	.000*
	İkinci Test	45	70.40	3.77		6.479	
Azim	İlk Test	45	23.26	3.93	.89	-	.000*
	İkinci Test	45	24.42	2.83		4.118	
Problem Çözme	İlk Test	45	33.8	5.14	.92	-	.000*
	İkinci Test	45	35.60	3.39		5.361	

*p<.05

Yapılan test-tekrar t-testi sonucuna göre ölçek alt boyutlarının iki uygulaması arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (p<.05). Ulaşılan bulgular, ölçeğin test-tekrar test uygulamaları arasındaki tutarlılığın, toplam ölçek bazında, yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuç, ölçeğin kararlılık anlamında güvenilir olduğunu göstermektedir.

Çocukların Yaratıcı Özellikleri ile Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Tablo 16

Yaratıcı Çocuk Özellikleri Alt Boyutları İle Liderlik Özellikleri Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Değerleri

Ölçek	Liderlik Özellikleri
Yaratıcılık ve Bağımsızlık	.552**
Azim	.467**
Problem Çözme	.559**

**p<.01

48-72 aylık çocukların yaratıcı çocuk özellikleri alt boyutlarından yaratıcılık bağımsızlık (r=.552, p<.01), azim (r=.467, p<.01) ve problem çözme (r=.559, p<.01) puanları ile çocukların liderlik özellikleri puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki elde edilmiştir.

Tablo 17

Yaratıcılık ve Bağımsızlık Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	28.005	3.439		8.144	.000
Liderlik Özellikleri	.174	.019	.552	9.216	.000***

***p<.001, R=.55, R²=30., Adj R²=.30, F₍₁₋₁₉₄₎=84.933

Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda liderlik özellikleri yaratıcılık ve bağımsızlık alt boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır ($F_{(1-194)}=84.933$, $p<.001$). Liderlik özellikleri yaratıcılık ve bağımsızlık alt boyutu üzerindeki toplam varyansın % 30'unu açıklamaktadır ($R^2=.30$). Standardize edilmiş β katsayısı ve t değeri incelendiğinde liderlik özelliklerinin yaratıcılık ve bağımsızlık alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 18

Azim Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	10.255	1.538		6.646	.000
Liderlik Özellikleri	.062	.008	.467	7.350	.000***

*** $p<.001$, $R=.47$, $R^2=.22$, $\text{Adj } R^2=.21$, $F_{(1-194)}=54.029$

Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda liderlik özellikleri azim alt boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır ($F_{(1-194)}=54.029$, $p<.001$). Liderlik özellikleri azim alt boyutu üzerindeki toplam varyansın % 22'sini açıklamaktadır ($R^2=.22$). Standardize edilmiş β katsayısı ve t değeri incelendiğinde liderlik özelliklerinin azim alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 19

Problem Çözme Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	14.074	1.797		7.833	.000
Liderlik Özellikleri	.092	.010	.559	9.397	.000***

*** $p<.001$, $R=.56$, $R^2=.31$, $\text{Adj } R^2=.31$, $F_{(1-194)}=88.305$

Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda liderlik özellikleri problem çözme alt boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır ($F_{(1-194)}=88.305$, $p<.001$). Liderlik özellikleri azim alt boyutu üzerindeki toplam varyansın % 31'ini açıklamaktadır ($R^2=.31$). Standardize edilmiş β katsayısı ve t değeri incelendiğinde liderlik özelliklerinin problem çözme alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 20

Liderlik Özelliklerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Yordana n Değişke n	Yordayan Değişken	B	Standart t Hata	β	t	p
Liderlik Özellikleri	Sabit	52.342	11.989		4.366	.000
	Yaratıcılık ve Bağımsızlık	.932	.258	.293	3.608	.000***
	Azim	1.241	.553	.165	2.243	.026*
	Problem Çözme	1.503	.545	.248	2.757	.006*

*** $p<.001$, * $p<.05$, $R=.61$, $R^2=.38$, $\text{Adj } R^2=.37$, $F_{(3-192)}=38.810$

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna göre yaratıcı çocuk özellikleri ölçeği alt boyutları liderlik özellikleri toplam puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır ($F_{(3-192)}=38.810$, $p<.05$). Yaratıcı çocuk özellikleri ölçeği alt boyutları liderlik özellikleri üzerindeki toplam varyansın % 38'ini açıklamaktadır ($R^2=.38$).

Tablo 21

Yaratıcı Çocuk ve Liderlik Özelliklerinin Çocuğun Yaş Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

	Ölçekler	Kategori	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Yaratıcı Çocuk Özellikleri	Yaratıcılık	ve 5 Yaş	90	57.15	9.24	-	.024*
	Bağımsızlık	6 Yaş	106	61.12	8.50	3.127	
	Azim	5 Yaş	90	20.80	3.98	-	.002*
		6 Yaş	106	21.89	3.61	2.020	
	Problem Çözme	5 Yaş	90	29.90	4.82	-	.045*
		6 Yaş	106	31.47	4.59	2.332	
Liderlik Özellikleri Ölçeği		5 Yaş	90	175.34	31.14	-2.279	.021*
		6 Yaş	106	184.64	25.98		

*p<.05

48-72 aylık çocukların yaratıcı çocuk özellikleri alt boyutlarının çocuğun yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre yaratıcılık ve bağımsızlık ($t_{194}=-3.124$, $p<.05$), azim ($t_{194}=-2.020$, $p<.05$) ve problem çözme ($t_{194}=-2.332$, $p<.05$) alt boyutları çocuğun yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 6 yaşındaki çocukların puan ortalamaları 5 yaşındaki çocukların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. 48-72 aylık çocukların liderlik özelliklerinin çocuğun yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre liderlik özellikleri çocuğun yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t_{194}=-2.279$, $p<.05$). 6 yaşındaki çocukların puan ortalamaları 5 yaşındaki çocukların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 22

Yaratıcı Çocuk ve Liderlik Özelliklerinin Çocuğun Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

	Ölçekler	Kategori	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Yaratıcı Çocuk Özellikl eri	Yaratıcılık	ve Kız	97	60.97	8.40	2.609	.010*
	Bağımsızlık	Erkek	99	57.65	9.39		
	Azim	Kız	97	21.85	3.66	1.688	.093
		Erkek	99	20.93	3.92		
	Problem Çözme	Kız	97	31.36	4.62	1.790	.075
		Erkek	99	30.15	4.83		
Liderlik Özellikleri Ölçeği		Kız	97	183.89	26.01	1.706	.090
		Erkek	99	176.91	30.98		

*p<.05

48-72 aylık çocukların yaratıcı çocuk özellikleri alt boyutlarının çocuğun cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre yaratıcılık ve bağımsızlık ($t_{194}=-3.124$, $p<.05$), alt boyutu çocuğun cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Kız çocukların puan ortalamaları erkek çocukların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Azim ($t_{194}=1.168$, $p>.05$) ve problem çözme ($t_{194}=1.790$, $p>.05$) alt boyutları çocuğun cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. 48-72 aylık çocukların liderlik özelliklerinin çocuğun cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre liderlik özellikleri çocuğun cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($t_{194}=1.706$, $p>.05$).

Tablo 23

Yaratıcı Çocuk ve Liderlik Özelliklerinin Çocuğun Doğum Sırası Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Kategori	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Çocuk	Yaratıcılık ve Bağımsızlık	İlk çocuk Ortanca veya son çocuk	92 104	57.39 60.99	9.28 8.52	-2.829 .005*
	Azim	İlk çocuk Ortanca veya son çocuk	92 104	20.82 21.89	3.95 3.63	-1.970 .052
Yaratıcı Özellikleri	Problem Çözme	İlk çocuk Ortanca veya son çocuk	92 104	29.94 31.46	4.78 4.64	-2.250 .026*
	Liderlik Özellikleri Ölçeği	İlk çocuk Ortanca veya son çocuk	92 104	175.76 184.45	30.93 26.19	-2.130 .034*

*p<.05

48-72 aylık çocukların yaratıcı çocuk özellikleri alt boyutlarının çocuğun doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre yaratıcılık ve bağımsızlık ($t_{194}=-2.829$, $p<.05$) ve problem çözme ($t_{194}=-2.250$, $p<.05$) alt boyutları çocuğun doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ortanca veya son çocukların puan ortalamaları ilk çocukların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Azim ($t_{194}=-1.970$, $p>.05$) alt boyutu çocuğun doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. 48-72 aylık çocukların liderlik özelliklerinin çocuğun doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre liderlik özellikleri çocuğun doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t_{194}=-2.130$, $p<.05$). Ortanca veya son çocukların puan ortalamaları ilk çocukların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 24

Yaratıcı Çocuk ve Liderlik Özelliklerinin Çocuğun Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Ölçekler	Kategori	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
Yaratıcı Çocuk Özellikleri	Yaratıcılık ve Bağımsızlık	Bir kardeş	66	57.31	9.40	1.737	.161
		İki kardeş	67	59.85	8.64		
		Üçkardeş ve fazlası	30	60.96	10.20		
		Tek çocuk	33	60.63	7.57		
	Azim	Bir kardeş	66	20.69	4.19	1.785	.151
		İki kardeş	67	21.86	3.30		
		Üçkardeş ve fazlası	30	20.93	3.99		
		Tek çocuk	33	22.24	3.69		
	Problem Çözme	Bir kardeş	66	29.95	4.80	1.016	.387
		İki kardeş	67	30.97	4.62		
		Üçkardeş ve fazlası	30	31.50	4.69		
		Tek çocuk	33	31.21	4.97		
Liderlik Özellikleri Ölçeği	Bir kardeş	66	172.98	31.28	2.302	.079	
	İki kardeş	67	183.17	28.33			
	Üçkardeş ve fazlası	30	184.20	22.86			
	Tek çocuk	33	185.96	27.41			

48-72 aylık çocukların yaratıcı çocuk özellikleri alt boyutlarının çocuğun kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin gerçekleştirilen Tek Yönlü ANOVA testi sonucuna göre; yaratıcılık ve bağımsızlık ($F=1.737$, $p=.161>.05$), azim ($F=1.787$, $p=.151>.05$), ve problem çözme ($F=1.016$, $p=.387>.05$), alt boyutları çocuğun kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. 48-72 aylık çocukların liderlik özelliklerinin çocuğun kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin gerçekleştirilen Tek Yönlü ANOVA testi sonucuna göre; liderlik özellikleri çocuğun kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($F=2.302$, $p=.079>.05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, “Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği”nin geçerlik-güvenirlik analizlerine ilişkin elde edilen bulgular aşamalı şekilde aşağıda açıklanmıştır.

Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeğinin Geçerliğine ve Güvenirliğine İlişkin Tartışma

Çalışmanın ilk aşamasında, Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeğinin Türkçe uyarlanması gerçekleştirilmiştir. Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeğinin, bir dil uzmanı tarafından kaynak dil olan İngilizce’den hedef dil olan Türkçe’ye çevirisi yapılmıştır. Yapılan çevirinin ardından kaynak ve hedef dile hâkim olan başka bir uzman tarafından tekrar İngilizce’ye çevrilmiştir. Çevirisi gerçekleştirilen ölçme aracının her iki formu, her iki dile hâkim olan başka bir uzman tarafından incelenmiştir ve ölçeğin orijinal formundaki ifadelerle karşılaştırılarak herhangi bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Türkçe çevirisi gerçekleştirilen Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği bir Türkçe uzmanınca incelenmiş, görüşlerini bildirmesi istenmiştir. Uzmanların bildirmiş oldukları öneriler doğrultusunda Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği tekrar düzenlenmiştir. Son aşamada araştırmacı tarafından düzenlenen ölçek son şeklini almıştır. Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği’nin geçerlik çalışmasını gerçekleştirmek amacıyla yapılan içerik ve yapı geçerliğine yönelik bulguların tartışması aşağıda verilmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik ölçmede sık rastlanan kavramlardır. Çünkü bireylerin davranışlarını öngörülebilmesindeki başarı, testten edinilen puanların geçerli ve güvenilir olmasıyla önemli düzeyde ilişkilidir (Büyüköztürk, 2020). Geçerlik ölçme amacıyla ilgili kavrama, güvenirlik ölçmedeki hatalarla alakalı bir kavramı temsil etmektedir (Can, 2013). Geçerlik, bir ölçme aracının ölçülmesi istenen özelliği ne derece doğru bir şekilde ölçebildiği ile ilgili kavramdır (Büyüköztürk, 2020). Geçerlik, ölçme aracına yönelik bir nitelik değildir, geçerlik ölçme aracının verdiği sonuçlarla ilişkili bir niteliktir (Demircioğlu, 2011).

Çalışmanın geçerlik analizlerine ilişkin tartışma:

Kapsam geçerliğinde, ölçekte bulunan maddelerin ölçülmek istendiği davranışları yeteri düzeyde yansıtır yansıtmadığı incelenir. Ölçeğe ait her maddenin uygunluğu değerlendirilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020). Uzman görüşü doğrultusunda beklenen, taslak halinde olan test formunun kapsam geçerliği yönünden değerlendirilmesidir. Uzmanların görüşüne sunulan maddelerin her uzman tarafından belirtilen görüşlerin %90-100 aralığında uyuşması beklenmekte ve %70-80 aralığında uyuşma bulunan maddelerinse uzman görüşleri doğrultusunda revize edilerek testte tutulması sağlanabilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Uzman görüşleri sonucunda yapılan gerekli düzenlemelerle ölçme aracı kullanılabilir hale gelmektedir (Karasar, 2002). Bu bilgiler doğrultusunda dil eş uyumu gerçekleştirilen ölçme aracı için, okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi, ölçme ve değerlendirme bölümlerinden toplam altı öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği’nin orijinal formu Türkçe formu ile uzman görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerliğinin analizi için Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği’nin maddelerin çalışmanın amacına uygunluğu ve anlaşılabilir olması açısından “Uygun”, “Kararsızım”, “Uygun Değil” olacak şekilde üçlü derecelendirme ölçeği kullanılarak maddeleri

değerlendirmeleri ve geliştirmek için eleştiri yapmaları talep edilmiştir. Uzmanlar tarafından sunulan görüşlerin değerlendirilmesi gerçekleştirilirken, her madde için kapsam geçerliği oranı (KGO) hesaplanmıştır. KGO ortalamaları alınarak kapsam geçerliği indeksi (KGI) belirlenmiştir. Değerlendirmeler sonucunda tüm maddelerin uzmanlar tarafından kabul gördüğü ve 1.00 KGO oranında olduğu saptanmıştır. Ortalama alınarak hesaplanan kapsam geçerliği indeksi değeri de 1.00 olarak elde edilmiştir. Bulunan sonuçlar kapsam geçerliğinin sağlandığını göstermektedir.

Yapı geçerliği, ölçme aracının, ölçmek istenilen kavramsal yapıyı ölçebilme derecesidir (Demircioğlu, 2011). Yapı geçerliği, faktör analizi ile bilindik bir grup veya daha öncesinde geçerlik düzeyi belirlenmiş bir ölçme aracını karşılaştırma yoluyla saptanmaktadır (Balci, 2015). Yapı geçerliği, ölçme aracından elde edilen sonucun ne olduğu ve neler ile ilişkili olduğunun açıklamaktadır (Akyüz, 2018). Yapı geçerliğini gerçekleştirirken hedef ölçme aracının faktör yapısını doğrulamak ise “açımlayıcı faktör analizi”, daha öncesinde belirlenmiş olan ölçek faktör yapısının doğrulanması ise “doğrulamalı faktör analizi” kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020). Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği’nin faktör yapısı doğrulamalı faktör analizi (DFA) analiziyle saptanmıştır. Ölçme aracının puanlama aşamasından sonra çalışmanın geçerlik analizini gerçekleştirmek amacıyla yapı geçerliği uygulanmıştır. Bu sebeple çalışmada yapı geçerliği kapsamında Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği ve alt boyutlarının (yaratıcılık ve bağımsızlık, disiplinsizlik, açıklık, dürtüsellik, azim ve problem çözme) faktör yapısı doğrulamalı faktör analizi ile belirlenmiştir.

Ölçek alt boyutları arasında yer alan “yaratıcılık ve bağımsızlık” alt boyutunun modelinin elde edilen verilerle ne derecede uyumlu olduğunu belirlemek amacıyla yapılan doğrulamalı faktör analizi sonucuna göre; modelin bütün olarak kabul edilebilir olması için raporlanan uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu saptanmıştır. Analiz sonucunda gözlenen değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren faktör yük değerlerinin .45 ile .86 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Faktör yükleri .30 üzerinde olduğu için kabul edilebilir düzeydedir (Seçer, 2015). Oluşturulan modele yönelik DFA sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri kabul edilebilir uyum ve mükemmel uyum sınırları içerisinde (Karagöz, 2016; Meydan & Şeşen, 2015). Modelin genel uyumunu değerlendiren ki-kare testi araştırma sonucu toplanan veri ile modelin uyumunu gösteren ki-kare p değerinin anlamlı sonuçlanmaması gerekmektedir. Bu araştırma sonucunda ki-kare p değerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ki-kare değerinin anlamlı sonuçlandığı durumlarda da ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 5 değerinin altında olduğu takdirde modelin kabul edilebileceği belirtilmektedir (Karagöz, 2016; Meydan & Şeşen, 2015). Bu çalışmada ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 5 değerinin altında bulunmuştur ve bu sebeple modelin veri ile uyumlu olduğu görülmektedir.

“Disiplinsizlik” alt boyutu modelinin toplanan verilerle ne derecede uyumlu olduğunu incelemek amacıyla yapılan doğrulamalı faktör analizi sonucunda gözlenen değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren faktör yük değerlerinin .12 ile .88 arasında değerler aldığı saptanmıştır. Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında ise, 20. Maddenin faktör yükünün .30’un altında olduğu görülmektedir. Maddenin faktör yükü değerinin .30’un üzerinde olmalıdır (Seçer, 2015). Madde 20 analizden çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Disiplinsizlik alt boyutunun modelinin toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla madde 20 çıkarıldıktan sonra yapılan doğrulamalı faktör analizi sonucuna göre; modelin bütün olarak kabul edilebilir olması için raporlanan uyum değerlerinin mükemmel uyum sınırları içinde olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda gözlenen değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren faktör yük değerlerinin .50 ile .92 arasında değerler aldığı görülmektedir. Faktör yükleri .30 üzerinde olduğundan kabul edilebilir düzeydedir (Seçer, 2015). Oluşturulan modele ilişkin DFA sonucunda ulaşılan uyum indeks

değerlerinin mükemmel uyum sınırları içerisinde bulunduğu görülmektedir (Karagöz, 2016; Meydan & Şeşen, 2015). Modelin genel uyumunu değerlendiren ki-kare testi araştırma sonucu toplanan veri ile modelin uyumunu gösteren ki-kare p değerinin anlamlı sonuçlanmaması gerekmektedir. Bu araştırma sonucunda ki-kare p değerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ki-kare değerinin anlamlı sonuçlandığı durumlarda da ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 3 değerinin altında olduğunda modelin mükemmel uyum düzeyine sahip olduğu belirtilmektedir (Karagöz, 2016; Meydan & Şeşen, 2015). Bu araştırma da ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 3 değerinin altında bulunmuştur ve bu sebeple modelin veri ile mükemmel derecede uyumlu olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyon ve faktör yükü değerlerine yönelik gerçekleştirilen analiz sonucunda 16, 17, 18 ve 19. maddelerin madde toplam korelasyon değerlerinin .20 nin altında olması ve madde toplam korelasyonlarının yeterli olmaması (Büyüköztürk, 2018) nedeniyle 16, 17, 18 ve 19. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu dört maddenin disiplinsizlik alt boyutunu oluşturması nedeniyle disiplinsizlik alt boyutu ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçekte bulunan “Azim” alt boyutunun modelinin elde edilen verilerle ne derece uyum gösterdiğini saptamak amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda gözlenen değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren faktör yük değerlerinin .20 ile .88 arasında değerler aldığı görülmektedir. Doğrulayıcı Faktör Analizi ile hesaplanan uyum istatistikleri göz önüne alındığında ise, 21. Maddenin faktör yükünün .30’un altında olduğu görülmektedir. Maddenin faktör yükü değerinin .30’un üzerinde olması gerekmektedir (Seçer, 2015). Madde 21 analizden çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Azim alt boyutunun modelinin toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla madde 21 çıkarıldıktan sonra yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre; modelin bütün olarak kabul edilebilir olması için raporlanan uyum değerlerinin mükemmel uyum sınırları içinde olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda gözlenen değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren faktör yük değerlerinin .33 ile .89 arasında değerler aldığı görülmektedir. Faktör yükleri .30 üzerinde olduğundan kabul edilebilir düzeydedir (Seçer, 2015). Oluşturulan modele ilişkin DFA sonucunda ulaşılan uyum indeks değerlerinin mükemmel uyum sınırları içerisinde bulunduğu görülmektedir (Karagöz, 2016; Meydan & Şeşen, 2015). Modelin genel uyumunu değerlendiren ki-kare testi araştırma sonucu toplanan veri ile modelin uyumunu gösteren ki-kare p değerinin anlamlı sonuçlanmaması gerekmektedir. Bu araştırma sonucunda ki-kare p değerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ki-kare değerinin anlamlı sonuçlandığı durumlarda da ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 3 değerinin altında olduğunda modelin mükemmel uyum düzeyine sahip olduğu belirtilmektedir (Karagöz, 2016; Meydan & Şeşen, 2015). Bu çalışmada ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 3 değerinin altında bulunmuştur ve bu sebeple modelin veri ile mükemmel derecede uyumlu olduğu belirlenmiştir.

“Problem Çözme” alt boyutuna ait modelin elde edilen verilerle ne derece uyumlu olduğunu incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre; modelin bütün olarak kabul edilebilir olması için raporlanan uyum değerlerinin mükemmel uyum sınırları içinde olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda gözlenen değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren faktör yük değerlerinin .61 ile .90 arasında değerler aldığı saptanmıştır. Faktör yükleri .30 üzerinde olduğundan kabul edilebilir düzeydedir (Seçer, 2015). Oluşturulan modele ilişkin DFA sonucunda ulaşılan uyum indeks değerlerinin mükemmel uyum sınırları içerisinde bulunduğu görülmektedir (Karagöz, 2016; Meydan & Şeşen, 2015). Modelin genel uyumunu değerlendiren ki-kare testi araştırma sonucu toplanan veri ile modelin uyumunu gösteren ki-kare p değerinin anlamlı sonuçlanmaması gerekmektedir. Bu araştırma sonucunda ki-kare p değerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ki-kare değerinin anlamlı sonuçlandığı durumlarda da ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 5 değerinin altında olduğu takdirde modelin kabul edilebileceği belirtilmektedir (Karagöz, 2016; Meydan & Şeşen, 2015). Çalışmada ki-

kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 5 değerinin altında elde edilmiştir ve modelin veri ile uyumlu olduğu görülmüştür.

“Dürtüsellik” alt boyutuna ait modelin toplanan verilerle ne ölçüde uyum gösterdiğini incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda gözlenen değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren faktör yük değerlerinin .25 ile .56 arasında değerler aldığı görülmektedir. Doğrulayıcı Faktör Analizi ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında ise, 41. Maddenin faktör yükünün .30’un altında olduğu görülmektedir. Maddenin faktör yükü değerinin .30’un üzerinde olması gerekmektedir (Seçer, 2015). Madde 41 analizden çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Dürtüsellik alt boyutuna ait modelin toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla madde 41 çıkarıldıktan sonra yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre; modelin bütün olarak kabul edilebilir olması için raporlanan uyum değerlerinin mükemmel uyum sınırları içinde olduğu belirlenmiştir. Analiz sonucunda gözlenen değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren faktör yük değerlerinin .43 ile .67 arasında değerler aldığı görülmektedir. Faktör yükleri .30 üzerinde olduğundan kabul edilebilir düzeydedir (Seçer, 2015). Oluşturulan modele ilişkin DFA sonucunda ulaşılan uyum indeks değerlerinin mükemmel uyum sınırları içerisinde bulunduğu görülmektedir (Karagöz, 2016; Meydan & Şeşen, 2015). Modelin genel uyumunu değerlendiren ki-kare testi araştırma sonucu toplanan veri ile modelin uyumunu gösteren ki-kare p değerinin anlamlı sonuçlanmaması gerekmektedir. Bu araştırma sonucunda ki-kare p değerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ki-kare değerinin anlamlı sonuçlandığı durumlarda da ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 3 değerinin altında olduğunda modelin mükemmel uyum düzeyine sahip olduğu belirtilmektedir (Karagöz, 2016; Meydan & Şeşen, 2015). Çalışmada ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 3 değerinin altında olduğu görülmektedir ve modelin veri ile mükemmel derecede uyumlu olduğu belirlenmiştir.

Ölçme aracının orijinal formunda 6 boyut (yaratıcılık ve bağımsızlık, disiplinsizlik, açıklık, dürtüsellik, azim ve problem çözme) bulunmaktadır. Orijinal alt boyutlarından “Açıklık” alt boyutu iki maddeden oluşmaktadır. Fakat doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirebilmek için alt boyut en az 3 maddeye sahip olmalıdır (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu sebeple ölçekten açıklık alt boyutu çıkarılmış ve analiz 5 alt boyut ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın güvenilirlik analizlerine ilişkin tartışma:

48-72 aylık çocukların yaratıcı özellikleri ile liderlik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda “Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği”nin alt boyutlarının ve “Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği” puanlarının cronbach's alfa (α) güvenilirlik katsayıları .70'in üzerinde olduğu görülmektedir. Ölçeklerin cronbach's alfa (α) güvenilirlik katsayısının .70'in üzerinde olmasının uygun ve kabul edilebilir düzeyde olduğu belirtilmektedir (George & Mallery, 2019). İlgili cronbach's alfa (α) güvenilirlik katsayısı puanları kabul edilebilir düzeydedir. Yaratıcı çocuk özellikleri ölçeği alt boyutlarından yaratıcılık ve bağımsızlık alt boyutunun cronbach's alpha (α) değeri .95, disiplinsizlik alt boyutunun cronbach's alpha (α) değeri .81, azim alt boyutunun cronbach's alpha (α) değeri .79, problem çözme alt boyutunun cronbach's alpha (α) değeri .94 ve dürtüsellik alt boyutunun cronbach's alpha (α) değeri .59 olarak bulunmuştur. Ölçme aracının güvenilirliği için cronbach's alfa değerinin .70 ve üzeri olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2018). Bu sebeple dürtüsellik alt boyutu uyarlanan ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçeğin ayırt edicilik gücünü belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarında 30 maddenin .37 ile .83 arasında sıralandığı belirlenmiştir. Madde toplam korelasyonunun yorumlanmasında değeri .30 ve üzeri olan maddeler ölçülmesi istenen özelliği ayırt etme açısından yeterli kabul edilmektedir, bu sebeple 16, 17, 18, 19 ve 22. madde analizden çıkarılmıştır. Madde faktör yükü

değerinin .30'un üzerinde olması gerekmektedir. Alt boyutların faktör yükü değerlerinin .33 ve .92 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilen ölçek 3 alt boyuta (yaratıcılık ve bağımsızlık, azim, problem çözme) ve 28 maddeye çevrilmiştir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

Ölçekte güvenilirliği sağlamak amacıyla gerçekleştirilen test-tekrar testi sonucuna göre ölçek alt boyutlarının iki uygulaması arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular, ölçeğin test-tekrar test uygulamaları arasındaki tutarlılığın, toplam ölçek bazında, yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuç göz önüne alındığında, ölçeğin kararlılık anlamında güvenilir olduğu belirlenmiştir.

48-72 Aylık Çocukların Yaratıcı Özellikleri ile Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Tartışma

48-72 aylık çocukların yaratıcı çocuk özellikleri alt boyutlarından *yaratıcılık bağımsızlık, azim ve problem çözme puanları* ile çocukların *liderlik özellikleri* puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır. Çocukların yaratıcı özelliklerinin arttıkça liderlik özelliklerinin de arttığı söylenebilir. Shin, Recchia, Lee, Lee ve Mullarkey (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise lider olmak isteyen çocukların diğer yaşıt çocukları oyunlarına dahil etmek amacıyla daha yaratıcı oyun ve fikirler geliştirdikleri saptanmıştır. Lee, Recchia ve Shin (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada liderlik özelliği taşıyan çocukların yaratıcı fikirler sunduğu ve diğer çocuklarında kendi oyununa katılımını sağlayarak lider oldukları belirtilmiştir. Lider bireyin özellikleri incelendiğinde yaratıcı düşünen, problemlere çözüm yolları sunan ve çözmek için çaba gösteren, grubu harekete geçiren, bağımsız ruha sahip bireyler oldukları bilinmektedir. Yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi gelecekte topluluklara liderlik edecek bireylerin liderlik özelliklerinin de geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Çocukların kendilerine olan güven duygularının desteklenerek geliştirilmesi, bağımsız hareket etmelerine imkân tanınması, karşılaştıkları problemlere karşı çözüm yolu üretmelerine fırsat sunulması ve gerekli desteğin verilmesi çocuklarda yaratıcılık ve liderlik becerilerinin gelişimine olumlu etki edecektir. Araştırma bulguları incelendiğinde yaratıcı çocuk özellikleri alt boyutlarından *yaratıcılık bağımsızlık, azim ve problem çözme puanları* ile çocukların *liderlik özellikleri* puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunması, liderlik özellikleri ile yaratıcılık özelliklerinin örtüşmesi, lider bireylerin yaratıcılık özelliklerini taşıması ve liderlik sıfatını bu özellikler doğrultusunda geliştirmesi ile açıklanabilir.

Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda *liderlik özellikleri yaratıcılık ve bağımsızlık* alt boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Liderlik özellikleri yaratıcılık ve bağımsızlık alt boyutu üzerindeki toplam varyansın %30'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş β katsayısı ve t değeri incelendiğinde liderlik özelliklerinin yaratıcılık ve bağımsızlık alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilmektedir. Yaratıcılık becerilerine sahip ve bağımsız düşünebilen çocukların liderlik becerilerini taşıdığı bilinen bir gerçektir. Çocukların daha yaratıcı ve daha özgür düşüncelerine fırsat sunacak etkinliklere okul öncesi dönemde yer verilmelidir. Belirli kalıplara sığmayan, farklı bakış açısına sahip liderler sahip oldukları bu özellikleri ile gruba da farklı perspektifler sunacak, daha yaratıcı fikirler ile grubu daha etkin yönlendirebileceklerdir. Araştırma bulguları göz önüne alındığında *liderlik özelliklerinin yaratıcılık ve bağımsızlık* alt boyutu puanlarının anlamlı düzeyde ilişkili olması, yaratıcı ve bağımsız düşüncelere sahip olan bireylerin liderliğe daha yatkın olması ve liderlerden beklenen özellikleri taşımaları ile açıklanabilir.

Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda *liderlik özellikleri azim* alt boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Liderlik özellikleri azim alt boyutu üzerindeki toplam varyansın %22'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş β katsayısı ve t değeri incelendiğinde

liderlik özelliklerinin azim alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilmektedir. Yaratıcı özellikler arasında bireyin pek çok fikre sahip olması ve yeni bir ürün/fikir ortaya koyabilmek için gerekli azmi göstermesi yer almaktadır. Liderde aranan özellikler incelendiğinde liderin kararlı ve azimli olması, kısa vadeli hedefler yerine uzun vadeli hedefler belirlemesi ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli çabayı göstermesi gibi özellikler de yer almaktadır. Analiz sonucu incelendiğinde *liderlik* özelliklerinin *azim* alt boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordaması liderlik özelliklerinin ve yaratıcılık özelliklerinin bireyin azimli olması ve bu niteliğin diğer faktörlerle ilişkili olması ile açıklanabilir.

Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda *liderlik* özellikleri *problem çözme* alt boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Liderlik özellikleri *problem çözme* alt boyutu üzerindeki toplam varyansın % 31'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş β katsayısı ve t değeri incelendiğinde liderlik özelliklerinin *problem çözme* alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilmektedir. Bir gruba öncülük eden liderden beklenen, grup için aldığı kararların arkasında durması, karşılaştığı yeni durumlara karşı direnç göstererek çözüm yolu bulmak için azmetmesidir. Karşılaşılan *problem* durumuna karşı hızlı pes etmeyen, kararlı ve çözüm yolu bulmak konusunda azimli olan lider, grup açısından en doğru adımı atacaktır. Araştırma sonuçları incelendiğinde *liderlik* özelliklerinin *problem çözme* alt boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordaması, liderlerden yaratıcı düşünerek problemi farklı açılardan ele alması ve ıraksak düşünerek bulduğu fikirlerle probleme çözüm yolu üretmesinin beklenmesi ile açıklanabilir.

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna göre *yaratıcı çocuk özellikleri ölçeği* alt boyutları *liderlik özellikleri* toplam puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Yaratıcı çocuk özellikleri ölçeği alt boyutları liderlik özellikleri üzerindeki toplam varyansın % 38'ini açıklamaktadır. Yaratıcı özellikler incelendiğinde liderlik özellikleri ile de örtüşen nitelikler yer almaktadır. Bağımsızlık, orijinallik, dışa dönük olma, azim, problemlere karşı çözüm yolu bulma gibi özellikler yaratıcı ve lider bireyde aranan özellikler arasındadır. Okul öncesi dönemde bulunan çocukların değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilmesi, hayatlarının ilerleyen sürecine daha iyi hazırlanmaları için yaratıcı düşünme ve liderlik özelliklerini geliştirmelerine fırsat tanınması gerektiği düşünülmektedir. Araştırma bulguları incelendiğinde *yaratıcı çocuk özellikleri ölçeği* alt boyutları *liderlik özellikleri* toplam puanlarını anlamlı düzeyde yordaması yaratıcı özelliklere sahip bireylerin liderlik özelliklerine de sahip olmaları, özelliklerin birbiri ile örtüşerek geliştirilebilir olması ile açıklanabilir.

48-72 aylık çocukların *yaratıcı çocuk özellikleri* alt boyutlarının *çocuğun yaşına* göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre yaratıcılık ve bağımsızlık, azim ve *problem çözme* alt boyutları çocuğun yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 6 yaşındaki çocukların puan ortalamaları 5 yaşındaki çocukların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ceylan (2008) ve Atay (2009) gerçekleştirdikleri araştırma sonuçlarında 6 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocukların daha yaratıcı olduklarını belirtmişlerdir. Sanchez, Prieto, Parra, Ferrando, Ferrandiz ve Bermejo (2007) 5-7 yaş aralığında bulunan İspanyol çocukların yaratıcılık düzeylerini araştırmayı amaçladıkları çalışmada çocukların yaşları arttıkça yaratıcılıklarının da arttığı yönünde anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Işık, Uysal, Akosmanoğlu ve Bilir (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilkökul döneminde verilen eğitimde yaş arttıkça yaratıcılığın da arttığı belirtilmiştir. Yaş büyüdükçe kişilerin bilgi birikimi zenginleşmekte ve bu zenginleşmenin sonucunda yaratıcılık becerisinin de gelişmesi beklenmektedir. Böylesine bir beklenti yakın yaş aralığını kapsamaktadır. Yaş büyüdükçe yeterli yaratıcılık eğitiminden mahrum kalan kişilerde yaratıcılıkları güçsüzleşmektedir. Bunun sebebi ise yaş ilerledikçe artan kanun, kural ve sınırlılıklardır. Bu sebepler çocuklardan daha çok yetişkin bireyleri etkisi altına almakta ve yaratıcılıklarını kısıtlamaktadır. Bu kısıtlamalar sonucunda yaratıcılık ve yaş

arasında yüksek korelasyonlar beklenmemesi gerekmektedir (Kazu & Kenç, 2002). Yaratıcılık doğası gereği hayal gücüyle bağı olan bir kavramdır. Yaratıcılık özelliklerinin yaş büyüdükçe artması beklenirken bu noktada çocukların bireysel ve çevresel etkenlerden önemli ölçüde etkilendiği de kabul edilen bir gerçektir (Akçum, 2005). Yaratıcılık doğrudan yaş ile bağlantılı olmasa da önemli ölçüde birbirini etkileyen alanlardır. Çocuklar erken çocukluk döneminde yaşantılarını üst üste koymakta ve birbiriyle bağdaştırmaktadır. Bu bağdaşımı kurabilme hem olgunlaşma hem de çocuğun alacağı eğitimle yakından ilgilidir (Can Yaşar & Aral, 2012). Okul öncesi eğitimi, çocuğun benlik algısını geliştirmektedir, düşüncelerini ifade edecek fırsatlar sunarak öz denetim becerisinin gelişimine katkı sağlamakta, özgüveni yüksek ve bağımsız bir karaktere sahip birey olmasını sağlamakta, çevresel uyaranlar ile çocuğun akıl yürütme becerisinin, yaratıcı düşünme becerisinin ve hayal gücünü gelişmesine destek olmaktadır (Yazar, 2007). Çocukların 3-6 yaş aralığında okul öncesi eğitime devam etmeleri ve her yıl bir önceki yılın üzerine öğrendiklerini biriktirerek ilerlemesi çocuğun yaratıcı düşünme becerisine katkı sağlamaktadır. Çalışma bulguları incelendiğinde 6 yaşındaki çocukların yaratıcılık özellikleri puan ortalamalarının, 5 yaşındaki çocukların yaratıcılık özellikleri puan ortalamalarından yüksek düzeyde olması, çocuğun almış olduğu okul öncesi eğitim, yaş ilerledikçe gelişen olgunlaşma, çevresel uyarıcılarının olumlu etkisi ve çocuğun deneyimlerinin artması ile açıklanabilir.

48-72 aylık çocukların *liderlik* özelliklerinin *çocuğun yaşına* göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz sonucuna göre liderlik özellikleri çocuğun yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 6 yaşındaki çocukların puanları 5 yaşındaki çocukların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Liderlik özellikleri okul öncesi dönemde yaşla beraber artış gösterme eğiliminde olup, o dönemdeki çocukların olumlu sosyal davranışları yine yaş ile birlikte gelişim göstermektedir (Farver & Branstetter, 1994; Persson, 2005; Zahn-Waxler, Cole, Welsh, & Fox, 1995). Duran (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada çocukların liderlik puanları yaş değişkeni açısından incelendiğinde liderlik özelliklerine yönelik puan ortalamalarının çocukların yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Literatür incelendiğinde farklı yaş gruplarındaki çocukların liderlik özelliklerinin yüksek düzeyde olduğunu (Cansoy, 2015; Durmuş, 2011; Oğurlu, 2012; Solmaz, 2017) belirten araştırmalar bulunmaktadır. 6 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocukların puan ortalamalarından istatistiksel olarak daha yüksek olması; çocukların yaşı büyüdükçe sosyal çevresinin fazlalaşması, sosyal becerilerinin gelişmesi ve bu yol ile daha çok liderlik özelliklerini deneyimlemiş olmaları, bilişsel gelişimin de etkisiyle hayal gücü ve yaratıcı düşünme becerilerinin artması, her yıl bir önceki yılın üzerine ekleyerek daha fazla uyaranla karşılaşması ile açıklanabilir.

48-72 aylık çocukların *yaratıcı çocuk özellikleri* alt boyutlarının *çocuğun cinsiyetine* göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz sonucuna göre yaratıcılık ve bağımsızlık, alt boyutu çocuğun cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Kız çocukların yaratıcılık puan ortalamalarının erkek çocukların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Azim ve problem çözme alt boyutları ise çocuğun cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Araştırmalarda (Akçum, 2005; Aral, 1996; Atay, 2009; Aydın, 1993; Besançon & Lubart, 2008; Gönen, Uzmen, Akçin & Özdemir, 1993; Gayret, 2021; Lee, 2005; Liu, 2007) okul öncesi dönemde bulunan kız çocuklarının erkek çocuklardan daha yüksek yaratıcı potansiyelde oldukları belirtilmiştir.

48-72 aylık çocukların *liderlik* özelliklerinin *çocuğun cinsiyetine* göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz sonucuna göre liderlik özellikleri çocuğun cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Avcı (2009) tarafından yapılan çalışmada ilkökula devam eden çocukların liderlik özelliklerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada çocukların cinsiyetlerinin liderlik becerileri için anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Cansoy, Türkoğlu ve Parlar (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin liderlik özelliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür.

48-72 aylık çocukların *yaratıcı çocuk özellikleri* alt boyutlarının *çocuğun doğum sırasına* göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz sonucuna göre yaratıcılık ve bağımsızlık ve problem çözme alt boyutları çocuğun doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ortanca veya son çocukların puan ortalamaları ilk çocukların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Azim alt boyutu çocuğun doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Sulloway (1999) yaratıcı özellikleri doğum sırasının etkilediğini öne sürmüştür. Çevrenin etkisinin gücünü kanıtlayan önemli etkenlerden biri doğum sırasıdır. İlk doğan çocuklar daha sorumluluk bilincine ve organize kişilik özelliklerini taşımaktadır. Sonrasında doğan çocuklar ise yeni deneyimlere daha ılımlı, daha maceraya açık, yeni ve radikal fikirleri benimsemekte ve kurallardan bağımsız davranış sergilemeye daha eğilimlidirler. Sulloway ilk çocukların kültür, anlayış gibi süregelen durumlar çerçevesinde yaratıcılıklarını sergilediklerini, sonra doğan çocukların ise daha özgür ve bağımsız, gelenekselleşmiş kalıpların dışında ve uyumluluk koşulu bulunmayan boyutlarda yaratıcılıklarını göstermektedirler.

48-72 aylık çocukların *liderlik özelliklerinin çocuğun doğum sırasına* göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre liderlik özellikleri çocuğun doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ortanca veya son çocukların puan ortalamaları ilk çocukların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Çocuklar arasında bulunan yaş farkı çocukların liderlik özelliklerini etkileyebilmektedir (Murphy & Johnson, 2011). Aile üyelerindeki çocukların aileyle kurduğu bağlanma biçimi çocuğun liderlik özelliklerini belirlemede önemli rol oynayabilmektedir (Keller, 2003). Öztunç (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise ilk çocukların sonradan doğan kardeşlerine göre daha az yaratıcı puana sahip olduğu belirtilmektedir. Duran (2014) okul öncesi eğitim alan öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirebilmek hedefiyle bir program geliştirmeyi ve "Geleceğin Liderleri" adı verilen bu programın etkililiğinin sınanmasını amaçladığı araştırmasında kız ve erkek çocukların liderlik becerilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bulgular sonucunda ortanca ve son çocukların puanlarının ilk çocuklara göre daha yüksek düzeyde olması; ailelerin ilk çocukta daha koruyucu, güvenli ortam sunucu ve yönlendirici tutuma sahip olmaları ilk çocukta sonra dünyaya gelen çocuklarda daha bilinçli ve tecrübeli olmaları, çocuk sayısının artması ile çocuklar üzerinde kurulan otoritenin kardeşler arasında dağılması ve ilk çocukta tecrübe kazanmanın bilinciyle diğer çocuklara karşı daha rahat bir tutum sergilemeleri ile açıklanabilir.

48-72 aylık çocukların *yaratıcı çocuk özellikleri* alt boyutlarının *çocuğun kardeş sayısına* göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz sonucuna göre; yaratıcılık ve bağımsızlık, azim, ve problem çözme, alt boyutları çocuğun kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Literatür incelendiğinde yaratıcılık ve kardeş sayısı değişkeni ile anlamlı farklılık bulunmadığı ortaya konulmuştur (Bulut, 2014; Çakmak, 2005; Çeliköz, 2017; Erkan, 2005; Kayılı, Kuşçu & Özdemir, 2011; Özyurt, 2011; Ceylan & Ömeroğlu, 2012; Kılıç & Tezel, 2012; Karakuş Aktan, 2013). Kardeş değişkeninin etkisinden daha çok çocuğa sunulan çevresel, sosyal, psikolojik etkenlerin çocuğun yaratıcılık özelliklerinde daha etkin rol oynadığı ve bu sebeple kardeş sayısı değişkeniyle anlamlı farklılık bulunmadığı söylenebilir. Lichtenwalner & Maxwell, (1969) ve Mangır & Aral (1991) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde tek çocukların yaratıcılık puan ortalamalarının kardeşi bulunan çocukların ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kiper (2016) anaokuluna devam eden 48-71 ay aralığında bulunan çocukların, yaratıcılık düzeyleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada tek çocuk olma ya da daha fazla kardeşe sahip olma durumunun çocuğun yaratıcılığını etkilemediğini tespit etmiştir. Tüm

bu araştırma bulguları incelendiğinde, tek çocukların yaratıcılık özellikleri puan ortalamaları daha yüksek ortalamalara sahip olsa da kardeşler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

48-72 aylık çocukların *liderlik* özelliklerinin çocuğun *kardeş sayısına* göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz sonucuna göre; liderlik özellikleri çocuğun kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Duran (2019) tarafından çocukların liderlik özellikleri ve dil becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada çocukların liderlik puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ

Çalışmanın geçerlik analizi için gerçekleştirilen analiz sonuçları:

- Çalışmanın kapsam geçerliği analizinde altı uzman görüşünün değerlendirilmesi amacıyla, her bir maddenin kapsam geçerliği oranı hesaplanmıştır. Kapsam geçerliği ortalamaları alınarak kapsam geçerliği indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Değerlendirmeler sonucunda tüm maddelerin 1.00 kapsam geçerliği ortalamasına (KGO) sahip olduğu, ölçme aracında bulunan tüm maddelerin uzmanlar tarafından kabul edildiği saptanmıştır. Değerlerin ortalamaları alınarak kapsam geçerliği indeksi değeri de 1.00 olarak saptanmıştır. Elde edilen bu değerler, kapsam geçerliğinin sağlandığını göstermiştir.
- “*Yaratıcılık ve Bağımsızlık*” alt boyutunun modelinin toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi incelendiğinde faktör yük değerlerinin .45 ile .86 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Ki-kare değerinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Araştırmada ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 5 değerinin altında bulunması ile modelin verilerle uyumlu olduğu görülmüştür.
- “*Disiplinsizlik*” alt boyutunun modelinin toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda faktör yük değerlerinin .12 ile .88 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Madde faktör yük değerinin .30’un üzerinde olması gerektiğinden madde 20 analizden çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Madde 20 analizden çıkarıldıktan sonra faktör yük değerlerinin .50 ile .92 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Araştırmada ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 3 değerinin altında olduğu ve modelin veri ile mükemmel derecede uyumlu olduğu saptanmıştır. Madde toplam korelasyon ve faktör yükü değerlerine yönelik gerçekleştirilen analiz sonucunda 16, 17, 18 ve 19. maddelerin madde toplam korelasyon değerlerinin .20 nin altında bulunması ve madde toplam korelasyonlarının yeterli olmaması sebebiyle 16, 17, 18 ve 19. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu dört maddenin disiplinsizlik alt boyutunu oluşturması nedeniyle disiplinsizlik alt boyutu ölçekten çıkarılmıştır.
- “*Azim*” alt boyutunun modelinin toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda faktör yük değerlerinin .20 ile .88 arasında değerler aldığı saptanmıştır. Madde 21 analizden çıkarılarak analiz tekrarlandıktan sonra faktör yük değerlerinin .33 ile .89 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Ki-kare testi sonucunda ki-kare p değerinin anlamlı olmaması gerekmektedir fakat yapılan analizlerin anlamlı olduğu saptanmıştır. Ki-kare değerinin anlamlı çıkması durumunda ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 3 değerinin altında olduğunda modelin mükemmel uyum düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 3 değerinin altında belirlenmiştir ve bu sebeple modelin veri ile mükemmel derecede uyumlu olduğu saptanmıştır.
- “*Problem Çözme*” alt boyutunun modelinin toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda faktör yük değerlerinin .61 ile .90 arasında değerler aldığı görülmüştür. Modelin genel uyumunu değerlendiren ki-kare testi

sonucunda ki-kare p değerinin anlamlı olmaması gerekirken yapılan analizlerin sonucunun anlamlı olduğu saptanmıştır. Ki-kare değerinin anlamlı çıkması durumunda ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 5 değerinin altında olduğunda modelin kabul edilebilir uyum düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bu araştırmada ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 5 değerinin altında belirlenmiştir ve bu sebeple modelin veri ile uyumlu olduğu belirlenmiştir.

- “*Dürtüsellik*” alt boyutunun modelinin toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda faktör yük değerlerinin .25 ile .56 arasında değerler aldığı saptanmıştır. Madde faktör yük değerinin .30’un üzerinde olması gerekmektedir. Madde 41 analizden çıkarılarak analiz tekrarlandıktan sonra faktör yük değerlerinin .43 ile .67 arasında değerler aldığı görülmektedir. Modelin genel uyumunu değerlendirmek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucunda ki-kare p değerinin anlamlı olmaması gerekirken yapılan analizlerin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ki-kare değerinin anlamlı çıkması durumunda ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 3 değerinin altında olduğunda modelin mükemmel uyum düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 3 değerinin altında belirlenmiştir ve bu sebeple modelin veri ile mükemmel derecede uyumlu olduğu saptanmıştır.

- Ölçme aracının orijinal boyutunda bulunan “*Açıklık*” alt boyutu da dahil olmak üzere ölçme aracında toplan 6 alt boyut (yaratıcılık ve bağımsızlık, disiplinsizlik, açıklık, dürtüsellik, azim ve problem çözme) bulunmaktadır. “*Açıklık*” alt boyutuna ait iki madde bulunması ve Doğrulayıcı Faktör Analizi’nin gerçekleştirilebilmesi için en az 3 madde gerekmektedir. Yeterli sayıda madde içermemesi sebebiyle “*Açıklık*” alt boyutu ölçme aracından çıkarılmış ve analiz 5 alt boyut ile gerçekleştirilmiştir.

- Ölçeğin ayırt edicilik gücünü belirlemek amacıyla madde analizi sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarında 30 maddenin .37 ile .83 arasında sıralandığı görülmektedir. 16, 17, 18, 19 ve 22. maddenin ise madde toplam korelasyon değerlerinin .20 nin altında olduğu saptanmıştır. Bu sebeple 16, 17, 18, 19 ve 22. madde analizden çıkarılmıştır. Alt boyutların faktör yükü değerlerinin .33 ve .92 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçek 3 alt boyuta çevrilmiştir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Karwowski, Gralewski, Patston, Cropley ve Kaufman (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ölçek yazarlar tarafından revize edilerek altı alt boyut olarak geliştirilen ölçek “yaratıcılık ve bağımsızlık, disiplinsizlik ve azim” olmak üzere üç alt boyutta toplanmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile örtüşmektedir.

Çalışmanın güvenirlik analizleri doğrultusunda gerçekleştirilen analiz sonuçları:

- Araştırma sonucunda “*Yaratıcılık ve Bağımsızlık*” alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .95, “*Disiplinsizlik*” alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .81, “*Azim*” alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .79, “*Problem Çözme*” alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .94 ve “*Dürtüsellik*” alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .59 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının güvenirliğinin sağlanması için iç tutarlık katsayısının .70 ve üzeri olması gerektiğinden “*Dürtüsellik*” alt boyutu uyarlanan ölçekten çıkarılmıştır.

- Araştırmada test-tekrar t-testi sonucuna göre ölçek alt boyutlarının iki uygulaması arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgularda, ölçeğin test-tekrar test uygulamaları arasındaki tutarlılığın, toplam ölçek bazında, yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuç göz önüne alındığında, ölçeğin kararlılık anlamında güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın 48-72 aylık çocukların yaratıcı özellikleri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin sonuçları:

- Araştırmada 48-72 aylık çocukların yaratıcı çocuk özellikleri alt boyutlarından “*Yaratıcılık ve Bağımsızlık*”, “*Azim*” ve “*Problem Çözme*” puanları ile çocukların liderlik özellikleri puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, çocukların yaratıcı kişilik özelliklerinin arttıkça liderlik özelliklerinin de arttığını kanıtlamaktadır.
- 48-72 aylık çocukların yaratıcı çocuk özellikleri alt boyutlarının çocuğun yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz sonucuna göre “*Yaratıcılık ve Bağımsızlık*”, “*Azim*” ve “*Problem Çözme*” alt boyutları çocuğun yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Çalışmada 6 yaşında olan çocukların puan ortalamaları 5 yaşında olan çocukların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Araştırmada 48-72 aylık çocukların liderlik özelliklerinin çocuğun yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz sonucuna göre 6 yaşındaki çocukların puan ortalamaları 5 yaşındaki çocukların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.
- Araştırmada 48-72 aylık çocukların yaratıcı çocuk özellikleri alt boyutlarının çocuğun cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz sonucuna göre “*Yaratıcılık ve Bağımsızlık*” alt boyutunda, kız çocuklarının puanının erkek çocukların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenirken, “*Azim*” ve “*Problem çözme*” alt boyutlarında çocuğun cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.
- Araştırma sonuçlarında, 48-72 aylık çocukların liderlik özelliklerinin çocuğun cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz sonucuna göre liderlik özelliklerinin çocuğun cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.
- 48-72 aylık çocukların yaratıcı çocuk özellikleri alt boyutlarının çocuğun doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz sonucuna göre “*Yaratıcılık ve Bağımsızlık*” ve “*Problem Çözme*” alt boyutlarında ortanca veya son çocukların puan ortalamalarının, ilk çocukların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenirken, “*Azim*” alt boyutunda çocuğun doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.
- Araştırmada 48-72 aylık çocukların liderlik özelliklerinin çocuğun doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz sonucuna göre, ortanca veya son çocukların puan ortalamalarının ilk çocukların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- Araştırma sonuçlarında, 48-72 aylık çocukların yaratıcı çocuk özellikleri alt boyutlarının çocuğun kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonucuna göre; “*Yaratıcılık ve Bağımsızlık*”, “*Azim*” ve “*Problem Çözme*” alt boyutlarının çocuğun kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya konulmuştur.
- Araştırmada, 48-72 aylık çocukların liderlik özelliklerinin çocuğun kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz sonucuna göre liderlik özelliklerinin çocuğun kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

ÖNERİLER

- ✓ Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği, yaratıcılık ve sanat alanlarında yapılacak çeşitli araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılabilir.
- ✓ Çalışmada elde edilen yaratıcı kişilik özellikleri ile liderlik arasındaki ilişki sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri, kendilerini ifade etmeleri için özgür ortamlar sunarak çocukların liderlik becerilerinin gelişimine de katkı sağlayacak etkinliklere daha fazla yer vermeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, İ. H. (2013). Predictors of preschool children's peer interactions: temperament and prosocial behavior. *Public Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences*. 170. Erişim adresi: <https://digitalcommons.unl.edu/cehsdiss/170> Erişim tarihi:26.08. 2021.
- Akçum, E. (2005). *5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okul öncesi eğitiminin etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Aksoy, P. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Akyüz, H. E. (2018). Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi: Uygulamalı bir çalışma. *BEÜ Fen Bilimleri Dergisi*, 7(2), 186-198.
- Aral, N. (1996). Dokuz ve on dört yaşlarındaki çocukların yaratıcılıkları ile sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 20, (101). 65-72.
- Atay, Z. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin yaş, cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumlarına göre incelenmesi: Ereğli örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Avcı, B. (2009). *Öğrencinin liderliği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Aydın, N. (1993). *Ankara il merkezinde bulunan özel ve resmi kurumlara bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocuklarının kavram eğitiminde yaratıcılık potansiyellerinin dönüştürülebilirliklerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış bilim uzmanlığı tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Besançon, M. & Lubart, T. (2008). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learning and Individual Differences*, 18, 381–389.
- Bisland, A. (2004). Developing leadership skills in young gifted students. *Gifted Child Today*. (24-27).
- Bulut, Y. (2014). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaratıcılık açısından kendilerini değerlendirmeleri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, P. (2010). Preschool environments, relationships and creative skills: A case study. *In Walden Dissertations and Doctoral Studies*.

- Can Yaşar, M. & Aral, N. (2012). Drama education on the creative thinking skills of 61-72 months old pre-school children. *US-China Education Review*, 6, 568- 577.
- Can Yaşar, M., & Kaya, Ü. Ü. (2019). Skopje/Macedonia-Ankara/Turkey bütünüleyici bir yaklaşımla okul öncesi dönemde yaratıcılığı destekleme yollarını desenleme. *Educational Sciences*, 14(6), 2911–2930.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansoy, R. (2015). *Türkiye’de ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Cansoy, R., Türkoğlu, M. & Parlar, H. (2016). Liderlik özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması ve öğrencilere yönelik bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, (212), 139-159.
- Ceylan, E. (2008). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Ceylan, Ş. & Ömeroğlu, E. (2012). Yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan 60-72 aylar arasındaki çocukların sosyal-duygusal davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 63-80.
- Conger, J. A. (1993). The brave new world of leadership training. *Organizational Dvnamics*. (46-58).
- Çağdaş, A., Albayrak, H. & Cantekinler, S. (2003). *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinlikler*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çakmak, A. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Kırıkkale örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Çeliköz, N. (2017). Okulöncesi dönem 5-6 yaş çocukların yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(1), 1-25.
- Çetin, B. (2019). Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar. B. Çetin (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Day, D. V. (2000). *Leadership development: A review in context. the leadership quarterly*, 11, (581-613). Erişim adresi: [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00061-8](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00061-8) Erişim tarihi: 12.01.2020
- Demircioğlu, G. (2011). Geçerlik ve güvenirlik. E. Karip (Ed.) *Ölçme ve değerlendirme* içinde, Ankara: Pegem Akademi.
- Diedrich, J., Benedek, M., Jauk, E., & Neubauer, A. C. (2015). Are creative ideas novel and useful? Psychology of Aesthetics. *Creativity, and the Arts*. 9(1), 35–40.
- Digler, M. (2012). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Duran, A. (2014). *Okul öncesi çağı çocuklarında liderlik eğitimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Duran, A. (2019). *Erken Çocukluk dönemi liderlik ölçeğinin geliştirilmesi ve çocukların liderlik özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.

- Durmuş, Ö. (2011). *İlköğretim ve lise öğrencilerinde görülen liderlik davranışlarının araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Ercan, İ. & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlilik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Erkan, H. (2005). *Altı yaş grubu çocukların yaratıcılıklarına drama ve rahatlama çalışmalarının etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Farver, J. A. M. & Branstetter, W. H. (1994). Preschoolers' prosocial responses to their peers' distress. *Developmental Psychology*, 30(3), 334–341.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.) New York: McGraw-Hill.
- Gayret, H. (2021). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların motivasyon düzeyleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- George, D. & Mallery, P. (2019). IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference. New York and London: Routledge.
- Goffin, S. G., & Washington, V. (2007). *Ready or not: Leadership choices in early care and education*. (1-101) New York: Teachers College Press.
- Gönen, M., Uzmen, S., Akçin, N. & Özdemir, N. (1993). Creative thinking in five and six year old kindergarten children. *International Journal of Early Years Education*. 1 (3), 81-87.
- Gralewski, J. & Karwowski, M. (2016). Are teachers' implicit theories of creativity related to the recognition of their students' creativity? *The Journal of Creative Behavior*, 52(2), 156–167.
- Gürbüz, S., & Şahin F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (21-480). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Işık, A. D., Uysal H., Akosmanoğlu E. & Bilir A. (2015). İlkokul eğitiminin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 358-367.
- Kannan, K. S. and Manoj, K. (2015). Outlier detection in multivariate data. *Applied Mathematical Sciences*, 9(47), 2317-2324.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karakoç, F. Y. & Dönmez, L. (2014). *Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler*. Tıp Eğitimi Dünyası, 40, 39-49.
- Karakuş Aktan, E. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri üzerine bir araştırma (Kütahya ili örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 701-732.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karwowski, M., Gralewski, J., Patston, T., Cropley, D. H. & Kaufman, J. C. (2020). The creative student in the eyes of a teacher: A cross-cultural study. *Thinking Skills and Creativity*. 35, 1871-1871.

- Kayılı, G., Kuşcu, Ö. & Özdemir A. (2011). The analysis of creativity of pre-school children in turkey according to different variants, *International Journal of Arts and Sciences*, 4(5), 208-218.
- Kazu, H. & M. F. Kenç. (2002). Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin yaratıcılık eğitimine etkisi, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74(75), 19-23.
- Keller, T. (2003). Parental images as a guide to leadership sensemaking: An attachment perspective on implicit leadership theories. *The Leadership Quarterly*, 14(2), 141-160.
- Kılıç, B. & Tezel, Ö. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9 (4), 84-101.
- Kiper, S. (2016). *Anaokuluna devam eden 48-71 ay aralığındaki çocukların yaratıcılık düzeyleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin: Çag Üniversitesi.
- Lee, K. H. (2005). The relationship between creative thinking ability and creative personality of preschoolers. *International Education Journal*, 6 (2), 194-199.
- Lee, S. Y., Recchia, S. L., & Shin, M. S. (2005). Not the same kind of leaders: Four young children's unique ways of influencing others. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(2), 132-148.
- Lichtenwalner, J. S. & Maxwell, J. W. (1969). The relationship of birth order and socio-economic status to the creativity of preschool children. *Child Development*, (40), 1241-1247.
- Liu, L. (2007). The relationships between creativity, drawing ability and visual/spatial intelligence: A study of Taiwan's third-grade children. *Asia Pacific Education Review by Education Research Institute*, 8 (3), 343-352.
- Mangır, M. & Aral, N. (1991). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki dokuz yaş çocuklarının yaratıcılıklarını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 15(79), 10-20.
- Meydan, C. H. & Şeşen H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Murphy, S. E. (2011). Providing foundation for leadership development. In Murphy, S. E. ve Reichard, R. J. *Early development and leadership building the next generation of leaders*. Taylor & Francis Group, New York.
- Murphy, S. E. & Johnson, S. K. (2011). The benefits of a long-lens approach to leader development: Understanding the seeds of leadership. *The Leadership Quarterly*, 22, (459-470).
- Oğurlu, Ü. (2012). *Liderlik becerileri geliştirme programının üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Onur, D. & Zorlu, T. (2017). Yaratıcılık kavramı ile ilişkili kuramsal yaklaşımlar: *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1535–1552.
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve test geliştirme Yapısal eşitlik modellemesi*. (69-86). Eskişehir: Sözkese Matbaacılık.
- Öztunç, M. (1999). *Ailenin çocukların yaratıcı düşünme yeteneği üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

- Özyurt, M. (2011). *Özel okula devam eden ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ile sbs başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Persson, G. E. B. (2005). Developmental perspectives on prosocial and aggressive motives in preschoolers' peer interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (1), 80-91.
- Sanchez, C., Prieto, M.D., Parra, J., Ferrando, M., Ferrandiz, C. & Bermejo, R. (2007). Rasgos de personalidad de alumnos con altas habilidades. *Revista Sobredotação*, 8, 139-152.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shin, M. S., Recchia, S. L., Lee, S. Y., Lee, Y. J. & Mullarkey, L. S. (2004). Understanding early childhood leadership: Emerging competencies in the context of relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 2(3), 301-316.
- Soffler, A. A. (2011). What is the nature of children's leadership in early childhood education settings? A Grounded Theory. (2-12). *School of Education Colorado State University*. Erişim adresi: <https://mountainscholar.org/bitstream/handle/10217/48178/Sofflercolostate0053A10491.pdf?sequence=1> Erişim tarihi:12.01.2020.
- Solmaz, H. (2017). *Okul öncesi çocuklarının liderlik becerilerinin geliştirilmesi konusunda deneysel bir çalışma: şimdinin küçükleri, geleceğin büyük liderleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Sulloway, F. J. (1999). Birt order. M. A. Runco, ve S. R. Pritzker, *Encyclopedia of creativity* içinde (ss. 189-202). San Diego, California: Academic Press.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. (1-168). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Tekin Kırıçoğlu, O. (2005). *Sanatta eğitim: Görmek, öğrenmek, yaratmak*. (167-185). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Turla, A. (2004). *Çocuk ve yaratıcılık "Çocuğum daha yaratıcı olabilir mi?"*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Tuzcuoğlu, N. (1994). Çocukta yaratıcılık. *Yaşadıkça Eğitim*. 33(Mart-Nisan), 25-27. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Üstün Vural, D. (2009). Sanat yoluyla öğrenme ve yaratıcılık. A. O. Alakuş, ve L. Mercin (Ed.). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi* içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Wegerif, R. (2007). Teaching thinking: Metaphors and taxonomies. In dialogic education and technology. 125–157. Springer US. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1007/978-0-387-71142-37>
- Yaşaroğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yazar, A. (2007). 1914-2006 *Okul öncesi eğitim programlarında yaratıcılığın incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

- Yuvacı, Z., & Dağlıoğlu, H. E. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve bulundukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 234.
- Zahn-Waxler, C., Cole, P. M., Welsh, J. D., & Fox, N. A. (1995). Psychophysiological correlates of empathy and prosocial behaviors in preschool children with behavior problems. *Development and Psychopathology*, 7, 27-48.

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE
ÇOCUKLARIN MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**
THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' CLASSROOM
MANAGEMENT SKILLS AND CHILDREN'S MOTIVATION

Lisansüstü Öğrencisi Hatice AYDIN

Gazi Üniversitesi, haticeaydintc@gmail.com, ORCID NO: 0000-0003-4624-920X

Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU

Gazi Üniversitesi, daglioglu@gazi.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-7420-815X

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile okul öncesi dönem çocuklarının motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma Ankara'nın Çankaya ve Pursaklar ilçelerinde MEB'e bağlı resmi ve özel anasınıfları ile bağımsız anaokullarında yürütülmüştür. Uygun örnekleme yöntemi ile çalışma grubu oluşturulmuş ve 151 öğretmene ve 283'ü kız, 280'i erkek olmak üzere toplam 563 çocuğa ulaşılmıştır. Verilerin toplanmasında öğretmen ve çocuklara yönelik kişisel bilgi formları, "Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" ve "Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği (DMQ18)" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan her iki ölçekten elde edilen faktör ve ölçek toplam puanları incelenmiş ve verilerin normal dağılım sergilediği görülmüştür. Bu nedenle parametrik analiz tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiş ve anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde mesleki becerilerinin öğretmen çocuk etkileşimine göre daha iyi düzeyde olduğu ve sınıf yönetimi becerilerinde yaşlarına ve hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık bulunmazken öğrenim durumu ve çalışılan okul türüne göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların motivasyon düzeylerine bakıldığında, "Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği (DMQ18)"nin üst düzey memnuniyet faktöründe en yüksek puan ortalaması, olumsuz tepki faktöründe ise en düşük puan ortalaması görülmüştür. Çocukların motivasyon düzeylerinde yaşlarına, cinsiyetlerine ve devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumunun türüne göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca "Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği"nden alınan toplam ve alt boyutlardan alınan puanlar ile "Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği"nin alt boyutlarından alınan puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde özellikle mesleki becerilerinin çocukların motivasyonları ile genel olarak ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi öğretmeni, sınıf yönetimi becerisi, okul öncesi dönem, motivasyon

ABSTRACT

The main purpose of this research is to examine the relationship between preschool teachers' classroom management skills and the motivation of preschool children. The relational screening model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The research was conducted in official and private preschools affiliated with the Ministry of National Education (MoNE) in the Çankaya and Pursaklar districts of Ankara, as well as in independent preschools. A study group was formed using the convenient sampling method, reaching 151 teachers and a total of 563 children (283 girls and 280 boys). Personal information forms for teachers and children, the "Classroom Management Skills Scale for Preschool Teachers," and the "Motivation Scale for Preschool Children (DMQ18)" were used for data collection. The SPSS

21.0 program was utilized for data analysis. Factor and scale total scores obtained from both scales used in the study were examined, revealing that the data exhibited a normal distribution. Therefore, the decision was made to use parametric analysis techniques, with a significance level set at .05. The research findings indicate that preschool teachers' professional skills in classroom management are at a higher level compared to teacher-child interaction. While no significant differences were found in classroom management skills based on age and years of service, meaningful variations were identified based on educational background and the type of school worked. Regarding the motivation levels of participating children, the highest average score for the "Motivation Scale for Preschool Children (DMQ18)" was observed in the high-level satisfaction factor, while the lowest average score was in the negative response factor. Significant differences in children's motivation levels were found based on age, gender, and the type of preschool education institution attended. Furthermore, positive significant relationships were found between the total and subscale scores from the "Classroom Management Skills Scale for Preschool Teachers" and the subscale scores from the "Motivation Scale for Preschool Children." Thus, it was determined that preschool teachers' classroom management skills, especially their professional skills, are generally associated with the motivation of children.

Keywords: preschool teacher, classroom management skill, preschool period, motivation

GİRİŞ

Davranışa yön ve odak veren enerji olarak tanımlanan motivasyon (Sieberer Nagler, 2016), öğrenmelerin özümsemesi için zihni açacak bir anahtar olarak görülmektedir (Wiseman ve Hunt, 2013). Motivasyon, bireye davranışını belirli bir hedefe veya göreve yönlendirmesinde ve bireyin hedefe ulaşmaya veya görevi başarıyla tamamlamaya çalışırken ısrarcı olmasını sağlayan içsel bir dürtü vermektedir (Sieberer Nagler, 2016). Diğer bir ifadeyle motivasyon, bireyin yoğun istek duyarak belli bir amacı gerçekleştirmeye yönelik zaman ve emek harcamaya, becerilerini kullanmaya gönüllü olması ile ilgili bir kavramdır (Ergün, 2019; Sak, 2020).

Toplumda öğretmenler, “eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi ve uygulayıcısı olarak eğitim sisteminin en hayati ögesi” olarak görülmekte (MEB, 2017) ve kurumsal eğitimin kalitesi açısından sınıf içi etkileşimi, olumlu öğretmen-çocuk ilişkilerini ve öğrenme motivasyonunu sağlayabilen nitelikli ve etkili öğretmenler önemsenmektedir (Dağlıoğlu, 2010; Metin ve Aydoğan, 2019). Bir öğretmenin etkililiği ve verimliliği kendisinden beklenen rolleri ve sorumlulukları ne kadar yerine getirdiği ve çocuklardaki çıktılarının niteliği ile ilgili görülmektedir (Adeyemi ve Bolarinwa, 2013; Jones ve Jones, 2012). Erken çocuklukta hem eşzamanlı hem de gelecekteki akademik, sosyal ve duygusal yaşamı etkileme gücü çokça vurgulanan (Aktaş Arnas ve Aslan, 2005; Giren, 2015; Kuru Turaşlı, 2008; Yazar, Çelik ve Kök, 2008) kaliteli bir okul öncesi eğitim için gerekli olan güvenli ve etkili öğrenme ortamının inşa edilebilmesinde öğretmenlerin ihtiyaç duydukları beceri sınıf yönetimidir (Adedigba ve Sulaiman, 2020). Sınıf yönetimi, çocukların en üst düzeyde öğrenmeleri için motive edici ve katılımcı bir sınıf ortamının oluşturulmasıdır (Sadık ve Dikici Sığırtmaç, 2016). Etkili bir sınıf yönetiminin ise öğrenme motivasyonunu desteklediği (Kunter, Baumert ve Köller, 2007) ve bilişsel ve üst bilişsel süreçler üzerinde önemli ölçüde etkisi olduğu belirtilmektedir (Wang, Haertel ve Walberg, 1994).

Etkili sınıf yönetimi için öğretmenin, liderliği vurgulanarak, çocukları belli ortak hedeflere doğru çalışmaya motive etmekten sorumlu olduğunu anlaması gerektiği ifade edilmektedir (Tal, 2010). Benzer bir görüş de öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları ve etkinlikleri yönetebilme yeteneğinin, öğretme-öğrenme faaliyetlerine kendi coşku ve tutkularını aktararak sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturmalarında ve öğrenci motivasyonunda etkili olabileceğidir (Adedigba ve Sulaiman, 2020). Dağlıoğlu, Turupcu Doğan ve Basit (2017) de okul öncesi çocukların

öğrenmeye karşı motivasyonlarının artmasında öğretmenlerin önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinden de başarılı bir sınıf yönetimi için çocukların motivasyonuna yönelik harekete geçmeleri beklenmektedir (Agbaria, 2021).

Bu bağlamda söz konusu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların motivasyonları arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri yaşa, öğrenim durumuna, hizmet yılına ve görev yapılan kurum türüne göre farklılaşmakta mıdır?
3. Çocukların motivasyonları ne düzeydedir?
4. Çocukların motivasyon düzeyleri yaşa, cinsiyete ve devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumunun türüne göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların motivasyonları arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların motivasyonları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler bağlamında incelendiği bu çalışma nicel bir araştırma olup ilişkisel araştırma modelinde yer almaktadır. İlişkisel tarama modeli, gerçek bir neden-sonuç ilişkisi ortaya koymadan, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin görüldüğü ilişkileri saptamayı ve derinlemesine analiz etmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2020).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ankara'nın Çankaya ve Pursaklar ilçelerinde MEB'e bağlı resmi ve özel anasınıfları ile bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve sınıflarındaki çocuklardan uygun örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Uygun örnekleme yöntemi, örnekleme ulaşmada hız ve pratiklik kazandırmasının yanı sıra gönüllü katılımcıların seçilebilmesiyle çalışma sürecini kolaylaştırmaktadır (Şahin ve Karakuş, 2019). Bu araştırma 151 okul öncesi öğretmeni ve öğretmen tarafından normal gelişim gösterdiği belirtilen 36-72 aylık 563 çocuğun katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine ve çocuklara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1*Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgilerin Dağılımı*

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Öğretmen Yaşı	20-35 Yaş	71	47,00
	36-60 Yaş	80	53,00
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	30	17,20
	Lisans	113	72,20
	Yüksek Lisans	8	10,60
Hizmet Yılı	0-5 Yıl	24	15,90
	6-10 Yıl	37	24,50
	11-15 Yıl	36	23,80
	16-20 Yıl	30	19,90
	21 Yıl ve üzeri	24	15,90
Görev Yaptığı Kurum	Resmi Bağımsız Anaokulu		
	Resmi İlköğretim Okulu Bünyesinde	50	33,10
	Anasınıfı	57	37,70
	Özel Bağımsız Anaokulu	22	14,60
	Özel İlköğretim Okulu Bünyesinde	22	14,60
	Anasınıfı		

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun 35 yaşın üstünde, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında hizmet yılına sahip; lisans öğrenim düzeyinde ve görev yaptıkları okulların çoğunlukla devlet okulu olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2*Araştırmaya Katılan Çocuklara İlişkin Demografik Bilgilerin Dağılımı*

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Çocuk Cinsiyeti	Kız	283	50,30
	Erkek	280	49,70
Çocuk Yaşı	36-48 Ay	43	7,60
	49-60 Ay	127	22,60
	61-72 Ay	393	69,80
Eğitim Kurumu	Resmi Bağımsız Anaokulu		
	Resmi İlköğretim Okulu Bünyesinde	159	28,20
	Anasınıfı	209	37,10
	Özel Bağımsız Anaokulu	100	17,80
	Özel İlköğretim Okulu Bünyesinde	95	16,90
	Anasınıfı		

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocuk sayısının cinsiyete göre dengeli olduğu, çocukların çoğunun yaşının 61-72 ay arasında olduğu, okul öncesi eğitime devlet okullarında devam edenlerin çoğunlukta olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşı, hizmet yılı, öğrenim durumu ve görev yaptığı kurum türü; çocukların ise yaşı, cinsiyeti ve devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunun türü gibi demografik bilgileri elde edebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (OÖSYBÖ): Okul öncesi öğretmenlerinin kendi algılarına göre sınıf yönetimi becerilerini değerlendirdikleri bu ölçek Dinçer ve Akgün (2015) tarafından geliştirilmiştir. İki faktörlü bir yapıda olup toplam 40 maddeden oluşmaktadır. “Mesleki Beceriler” olarak tanımlanan birinci faktör 31 madde, “Öğretmen Çocuk Etkileşimi” olarak tanımlanan ikinci faktör ise 9 madde içermektedir. Ölçek beşli likert tipindedir (1 “Hiç tanımlamıyor”, 5 “Tamamen tanımlıyor”). Ölçekteki olumsuz maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 40 ile 200 arasında değişmektedir. Toplam puan yükseldikçe sınıf yönetimi becerilerinin de daha iyi olduğunu göstermektedir. Güvenirlik hesaplamalarının sonucuna göre iç tutarlık katsayısı (Cronbach α) mesleki beceriler alt faktörü için .88, öğretmen çocuk etkileşimi alt faktörü için .70, toplam puan için ise .83 tür. Test tekrar test güvenirlik katsayısı ise mesleki beceriler alt faktörü için .87 ($p<.01$); öğretmen çocuk etkileşimi alt faktörü için .83 ($p<.01$); toplam puan için .91 ($p<.01$)’dir. Bu araştırma kapsamında ölçek puanlarının güvenirliliği için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı (cronbach α) mesleki beceriler faktörü için .88; öğretmen çocuk etkileşimi faktörü için .54 ve toplam puan için .82 olarak bulunmuştur.

Okul Öncesi Çocukları İçin Motivasyon Ölçeği (OÖÇMÖ): Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon becerilerini ölçmek için Morgan tarafından geliştirilmiş Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği’nin (The Dimensions of Mastery Questionnaire DMQ18) Türkiye’de uyarlama çalışması Özbey ve Dağlıoğlu (2017) tarafından yapılmıştır. Beşli likert yapıdaki (1 “Hiç onun gibi değil”, 5 “Tam onun gibi”) ölçek 36-72 aylık çocuklar için öğretmenleri tarafından doldurulmaktadır. Ölçek, 5 madde “Bilişsel Sebat Ölçeği”, 5 madde “Kaba Motor Sebat Ölçeği”, 5 madde “Yetişkinlerle Sosyal Sebat Ölçeği”, 6 madde “Çocuklarla Sosyal Sebat Ölçeği”, 5 madde “Üst Düzey Memnuniyet Ölçeği”, 8 madde “Olumsuz Tepki Ölçekleri” ve 5 madde “Genel Yeterlilik” olmak üzere 7 alt faktörden ve 39 maddeden oluşmaktadır. Olumsuz Tepki dışındaki alt ölçeklerden alınan puanların yüksekliği motivasyon düzeyinin yüksekliğini gösterirken, Olumsuz Tepki ölçeğinde ise tersi bir durum söz konusudur. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında alpha güvenirlik katsayılarının .84-.91 arasında değiştiği; Sperman Brown İki Yarı Test güvenirliliği katsayılarının ise .77-.90 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında ölçek puanlarının güvenirliliği için hesaplanan cronbach alpha katsayılarının ise, .75-.89 arasında değiştiği bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan incelemelerde veri setinde kayıp veri ve uç değer olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin faktör ve toplam puanlarına ilişkin hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olması nedeniyle verilerin normal dağılım sergilediği görülmüştür (Büyüköztürk, 2017). Ayrıca, histogramlar ve kutu-çizgi grafikleri de incelenmiş ve normal dağılım sergilendiği görülmüş ve bu doğrultuda verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların motivasyonlarının düzeylerini belirlemek üzere betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların motivasyonlarının demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere iki grubun yer aldığı değişkenlerde ilişkisiz örneklem t testi ve ikiden fazla grubun yer aldığı değişkenlerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış ve anlamlı farklılığın çıkması durumunda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe karşılaştırma testinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için pearson korelasyonu hesaplanmış ve analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak dikkate alınmıştır.

BULGULAR

Çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin nasıl olduğunu belirlemek için OÖSYBÖ'den aldıkları puanların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3

OÖSYBÖ'den Alınan Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Faktörler	n	Min.	Max	Ort.	S.S	Ort./Madde Say.
Mesleki Beceriler (31 madde)	151	105	155	141,32	9,19	4,56
Öğretmen Çocuk Etkileşimi (9 madde)	151	17	42	34,63	4,26	3,85
Toplam (40 madde)	151	141	191	175,95	9,87	4,40

Tablo 3'e göre, faktör puan ortalamalarının madde sayılarına bölünmesi ile elde edilen ortalamalara bakıldığında, Mesleki Beceriler faktöründe (4,56) ve ölçek toplamında (4,40) ortalamaların “çok yüksek”, Öğretmen Çocuk Etkileşimi faktöründe (3,85) ise “yüksek” düzeyde olduğu bulunmuştur.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin OÖSYBÖ'den aldıkları puanların demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik testler uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar sırasıyla Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 4

OÖSYBÖ'den Alınan Puanların Yaşa Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Faktörler	Yaş	N	$\bar{X}$	s.s	T	sd	p
Mesleki Beceriler	20-35						
	Yaş	71	140,42	10,09	1,13	149	,261
	36-60	80	142,11	8,29			
Öğretmen Çocuk Etkileşimi	20-35						
	Yaş	71	34,58	4,15	,140	149	,889
	36-60	80	34,67	4,38			
Toplam	20-35						
	Yaş	71	175,00	10,32	1,11	149	,268
	36-60	80	176,79	9,43			

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek alt faktörlerinden ve toplamından aldıkları puanlarda yaşlarına göre anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 5*OÖSYBÖ’den Alınan Puanların Öğrenim Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları*

Faktörler	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Anlamlı Farklılık
Mesleki Beceriler	(1) Ön Lisans	30	143,90	6,18	2,06	,131	
	(2) Lisans	113	140,91	9,72			
	(3) Yüksek Lisans	8	137,38	9,53			
Öğretmen Çocuk Etkileşimi	(1) Ön Lisans	30	32,13	5,33	6,92	,001*	2>1 3>1
	(2) Lisans	113	35,26	3,53			
	(3) Yüksek Lisans	8	35,13	6,22			
Toplam	(1) Ön Lisans	30	176,03	8,91	,514	,599	
	(2) Lisans	113	176,17	10,19			
	(3) Yüksek Lisans	8	172,50	8,99			

* $p \leq ,05$

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece Öğretmen Çocuk Etkileşimi faktöründen aldıkları puanlar öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=6,92$; $p \leq ,05$). Scheffe karşılaştırma testi sonucuna göre, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin bu faktörden aldıkları puanların ortalamaları ($\bar{X}=35,26$; $\bar{X}=35,13$), ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=32,13$) anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 6*OÖSYBÖ’den Alınan Puanların Hizmet Yılına Göre ANOVA Sonuçları*

Faktörler	Hizmet Yılı	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Anlamlı Farklılık
Mesleki Beceriler	(1) 0-5 yıl	24	141,25	8,63	,701	,593	
	(2) 6-10 yıl	37	140,81	9,61			
	(3) 11-15 yıl	36	139,61	9,47			
	(4) 16-20 yıl	30	142,90	8,48			
	(5) 21 yıl ve üzeri	24	142,75	9,70			
Öğretmen Çocuk Etkileşimi	(1) 0-5 yıl	24	32,63	4,89	2,15	,077	
	(2) 6-10 yıl	37	35,03	3,42			
	(3) 11-15 yıl	36	35,75	3,87			
	(4) 16-20 yıl	30	34,27	5,15			
	(5) 21 yıl ve üzeri	24	34,79	3,65			
Toplam	(1) 0-5 yıl	24	173,88	9,70	,562	,691	
	(2) 6-10 yıl	37	175,84	9,69			
	(3) 11-15 yıl	36	175,36	10,24			
	(4) 16-20 yıl	30	177,17	9,77			
	(5) 21 yıl ve üzeri	24	177,54	10,21			

* $p \leq ,05$

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek alt faktörlerinden ve toplamından aldıkları puanlarda hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 7*OÖSYBÖ'den Alınan Puanların Görev Yapılan Kurum Türüne Göre ANOVA Sonuçları*

Faktörler	Kurum Türü	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Anlamlı Farklılık
Mesleki Beceriler	(1) Resmi Bağımsız Anaokulu	50	139,96	10,85	1,82	,146	
	(2) Resmi İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	57	140,47	9,17			
	(3) Özel Bağımsız Anaokulu	22	143,36	4,85			
	(4) Özel İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	22	144,55	7,68			
Öğretmen Çocuk Etkileşimi	(1) Resmi Bağımsız Anaokulu	50	35,24	4,15	3,77	,012*	1>3 2>3
	(2) Resmi İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	57	35,28	3,31			
	(3) Özel Bağımsız Anaokulu	22	32,05	6,23			
	(4) Özel İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	22	34,14	3,49			
Toplam	(1) Resmi Bağımsız Anaokulu	50	175,20	11,09	,683	,564	
	(2) Resmi İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	57	175,75	10,06			
	(3) Özel Bağımsız Anaokulu	22	175,41	7,99			
	(4) Özel İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	22	178,68	8,06			

* $p \leq ,05$

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece Öğretmen Çocuk Etkileşimi faktöründen aldıkları puanlar görev yaptıkları kurum türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3,77$; $p \leq ,05$). Scheffe karşılaştırma testi sonucuna göre, resmi bağımsız anaokullarında ve resmi ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin bu faktörden aldıkları puanların ortalamaları ($\bar{X}=35,24$; $\bar{X}=35,28$), özel bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=32,05$) anlamlı derecede daha yüksektir.

Çalışmaya katılan çocukların motivasyonlarının nasıl olduğunu belirlemek için OÖÇMÖ'den aldıkları puanların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8*OÖÇMÖ'den Alınan Puanların Betimsel İstatistikleri*

Faktörler	n	Min	Max	Ort.	S.S	Ort./Madde Say.
Bilişsel Sebat (5 Mad.)	563	6	25	19,73	4,39	3,94
Kaba Motor Sebat (5 Mad.)	563	6	25	20,64	3,83	4,13
Yetişkinlerle Sosyal Sebat (5 Mad.)	563	5	25	17,48	4,80	3,49
Çocuklarla Sosyal Sebat (6 Mad.)	563	6	30	22,65	4,69	3,77
Üst Düzey Memnuniyet (5 Mad.)	563	8	25	22,42	2,98	4,48
Olumsuz Tepki (8 Mad.)	563	8	40	26,53	6,20	3,31
Genel Yeterlilik (5 Mad.)	563	5	25	19,57	4,51	3,91

Tablo 8'e göre, faktör puan ortalamalarının madde sayılarına bölünmesi ile elde edilen ortalamalar Bilişsel Sebat (3,94), Kaba Motor Sebat (4,13), Yetişkinlerle Sosyal Sebat (3,49), Çocuklarla Sosyal Sebat (3,77) ve Genel Yeterlilik (3,91) faktörlerinde “yüksek”; Olumsuz Tepki (3,31) faktöründe “orta”; Üst Düzey Memnuniyet (4,48) faktöründe ise “çok yüksek” düzeyde bulunmuştur. En yüksek ortalamaya Üst Düzey Memnuniyet faktörünün, en düşük ortalamaya ise Olumsuz Tepki faktörünün sahip olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan çocukların OÖÇMÖ'den aldıkları puanların demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik testler uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar sırasıyla Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 9

OÖÇMÖ'den Alınan Puanların Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Faktörler	Yaş	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Anlamlı Farklılık
Bilişsel Sebat	(1) 36-48 Ay	43	16,86	5,41	14,56	,000*	2>1 3>1
	(2) 49-60 Ay	127	19,01	5,18			
	(3) 61-72 Ay	393	20,27	3,81			
Kaba Motor Sebat	(1) 36-48 Ay	43	20,41	4,47	,170	,843	
	(2) 49-60 Ay	127	20,53	4,25			
	(3) 61-72 Ay	393	20,70	3,61			
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	(1) 36-48 Ay	43	16,27	4,48	1,63	,198	
	(2) 49-60 Ay	127	17,37	5,25			
	(3) 61-72 Ay	393	17,64	4,66			
Çocuklarla Sosyal Sebat	(1) 36-48 Ay	43	21,16	4,34	2,59	,076	
	(2) 49-60 Ay	127	22,51	4,74			
	(3) 61-72 Ay	393	22,85	4,70			
Üst Düzey Memnuniyet	(1) 36-48 Ay	43	21,93	3,07	,980	,376	
	(2) 49-60 Ay	127	22,27	3,13			
	(3) 61-72 Ay	393	22,52	2,92			
Olumsuz Tepki	(1) 36-48 Ay	43	26,76	5,71	,460	,632	
	(2) 49-60 Ay	127	26,96	6,29			
	(3) 61-72 Ay	393	26,37	6,24			
Genel Yeterlilik	(1) 36-48 Ay	43	18,02	4,35	8,97	,000*	3>1 3>2
	(2) 49-60 Ay	127	18,50	5,26			
	(3) 61-72 Ay	393	20,09	4,17			

* $p \leq ,05$

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların Bilişsel Sebat faktöründen aldıkları puanlar ($F=14,56$; $p \leq ,05$) ve Genel Yeterlilik faktöründen aldıkları puanlar ($F=8,97$; $p \leq ,05$) yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Scheffe karşılaştırma testi sonucuna göre Bilişsel Sebat faktöründe, 49-60 aylık çocukların ortalaması ($\bar{X}=19,01$) ve 61-72 aylık çocukların ortalaması ($\bar{X}=20,27$), 36-48 aylık çocukların ortalamasından ($\bar{X}=16,86$) daha yüksektir. Genel Yeterlilik faktöründe ise 61-72 aylık çocukların ortalaması ($\bar{X}=20,09$), 36-48 aylık çocukların ortalamasından ($\bar{X}=18,02$) ve 49-60 aylık çocukların ortalamasından ($\bar{X}=18,50$) daha yüksektir.

Tablo 10*OOÇMÖ'den Alınan Puanların Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları*

Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Bilişsel Sebat	Kız	283	19,95	3,96	1,22	561	,221
	Erkek	280	19,50	4,79			
Kaba Motor Sebat	Kız	283	20,45	3,64	1,18	561	,235
	Erkek	280	20,83	4,01			
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	Kız	283	18,07	4,66	2,96	561	,003*
	Erkek	280	16,88	4,87			
Çocuklarla Sosyal Sebat	Kız	283	22,87	4,55	1,17	561	,244
	Erkek	280	22,41	4,83			
Üst Düzey Memnuniyet	Kız	283	22,55	2,83	1,07	561	,285
	Erkek	280	22,28	3,11			
Olumsuz Tepki	Kız	283	26,22	6,18	1,18	561	,239
	Erkek	280	26,84	6,22			
Genel Yeterlilik	Kız	283	19,97	4,37	2,08	561	,038*
	Erkek	280	19,18	4,63			

* $p \leq ,05$

Tablo 10'a göre, araştırmaya katılan çocukların Yetişkinlerle Sosyal Sebat faktöründen aldıkları puanlar ($t_{(561)}=2,96$; $p \leq ,05$) ve Genel Yeterlilik faktöründen aldıkları puanlar ($t_{(561)}=2,08$; $p \leq ,05$) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalamalara bakıldığında kız çocukların bu faktörlerden aldıkları puan ortalamalarının erkek çocukların ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 11*OOÇMÖ'den Alınan Puanların Okul Öncesi Eğitime Devam Ettikleri Kurum Türüne Göre ANOVA Sonuçları*

Faktörler	Eğitim Kurumu	N	$\bar{X}$	s.s	F	p	Anlamlı Farklılık
Bilişsel Sebat	(1) Resmi Bağımsız Anaokulu	159	19,90	4,43	5,86	,001*	4>3
	(2) Resmi İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	209	19,70	3,76			
	(3) Özel Bağımsız Anaokulu	100	18,36	5,33			
	(4) Özel İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	95	20,93	4,20			
Kaba Motor Sebat	(1) Resmi Bağımsız Anaokulu	159	21,03	3,89	1,21	,305	
	(2) Resmi İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	209	20,29	3,66			
	(3) Özel Bağımsız Anaokulu	100	20,82	3,78			
	(4) Özel İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	95	20,57	4,09			
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	(1) Resmi Bağımsız Anaokulu	159	18,47	4,77	10,09	,000*	1>2,3 4>2,3
	(2) Resmi İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	209	16,55	4,86			
	(3) Özel Bağımsız Anaokulu	100	16,42	4,81			

	(4) Özel İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	95	19,00	3,97			
Çocuklarla Sosyal Sebat	(1) Resmi Bağımsız Anaokulu	159	23,38	4,79			
	(2) Resmi İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	209	22,00	4,54			1>2,3
	(3) Özel Bağımsız Anaokulu	100	21,32	4,44	9,23	,000*	4>2,3
	(4) Özel İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	95	24,23	4,56			
Üst Düzey Memnuniyet	(1) Resmi Bağımsız Anaokulu	159	22,89	2,81			
	(2) Resmi İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	209	22,27	2,95			
	(3) Özel Bağımsız Anaokulu	100	21,84	3,43	2,92	,034*	1>3
	(4) Özel İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	95	22,57	2,69			
Olumsuz Tepki	(1) Resmi Bağımsız Anaokulu	159	27,63	5,97			
	(2) Resmi İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	209	25,20	5,86			
	(3) Özel Bağımsız Anaokulu	100	26,04	6,65	7,50	,000*	1>2 4>2
	(4) Özel İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	95	28,15	6,23			
Genel Yeterlilik	(1) Resmi Bağımsız Anaokulu	159	19,61	4,90			
	(2) Resmi İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	209	19,52	4,32			
	(3) Özel Bağımsız Anaokulu	100	18,59	4,35	3,55	,014*	4>3
	(4) Özel İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	95	20,68	4,25			

* $p \leq ,05$

Tablo 11'e göre, araştırmaya katılan çocukların Kaba Motor Sebat faktörü dışında diğer faktörlerden aldıkları puanlar devam ettikleri kurum türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Scheffe karşılaştırma testi sonuçlarına göre, Bilişsel Sebat ve Genel Yeterlilik faktörlerinde; özel ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıflarına devam eden çocukların ortalamalarının, özel bağımsız anaokullarına devam eden çocukların ortalamalarından daha yüksek olduğu; Yetişkinlerle Sosyal Sebat ve Çocuklarla Sosyal Sebat faktörlerinde, resmi bağımsız anaokullarına ve özel ilköğretim okulu bünyesinde anasınıflarına devam eden çocukların daha yüksek ortalamaya sahiptirler. Üst Düzey Memnuniyet faktöründe; resmi bağımsız anaokullarına devam eden çocukların ortalamaları diğer gruplardan daha yüksektir. Olumsuz Tepki faktöründe ise; resmi ilköğretim okulu bünyesinde anasınıflarına devam eden çocukların ortalaması diğer gruplardan daha düşüktür.

Öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile çocukların motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve Motivasyon Ölçeği faktörleri arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Buna göre elde edilen sonuçlar Tablo 12'de gösterilmektedir.

Tablo 12

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Çocukların Motivasyonları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	Öğretmen Çocuk Etkileşimi	Mesleki Beceriler	O.Ö. Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği- Toplam
Bilişsel Sebat	,08	,31**	,33**
Kaba Motor Sebat	,01	,36**	,33**
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	,01	,21*	,19*
Çocuklarla Sosyal Sebat	,05	,21*	,21**
Üst Düzey Memnuniyet	,11	,11	,15
Olumsuz Tepki	,10	,07	,02
Genel Yeterlilik	,11	,22**	,25**

**p≤,01; *p≤,05

Tablo 12 incelendiğinde, OÖSYBÖ'nün Mesleki Beceriler faktörü ile OÖÇMÖ'nün Bilişsel Sebat ve Kaba Motor Sebat faktörü arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,31$; $p\leq,01$; $r=,36$; $p\leq,01$), Yetişkinlerle Sosyal Sebat, Çocuklarla Sosyal Sebat ve Genel Yeterlilik boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,21$; $p\leq,05$; $r=,21$; $p\leq,05$; $r=,22$; $p\leq,01$); yine OÖSYBÖ'den alınan toplam puanlar ile Bilişsel Sebat ve Kaba Motor Sebat faktörü arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,33$; $p\leq,01$; $r=,33$; $p\leq,01$), Yetişkinlerle Sosyal Sebat, Çocuklarla Sosyal Sebat ve Genel Yeterlilik faktörü arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,19$; $p\leq,05$; $r=,21$; $p\leq,01$; $r=,25$; $p\leq,01$) bulunmaktadır. Bununla birlikte Öğretmen Çocuk Etkileşimi faktörü ile OÖÇMÖ'nün hiçbir faktörü arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>,05$). Yine Mesleki Beceriler faktörü ile OÖÇMÖ'nün Üst Düzey Memnuniyet ve Olumsuz Tepki faktörleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>,05$).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin genel olarak çok yüksek düzeyde olmasıyla birlikte mesleki becerilerinin daha güçlü olduğu, çocuklarla etkileşimlerinin ise nispeten daha zayıf kaldığı sonucuna varılmıştır. Alan yazında öğretmen çocuk etkileşimlerinin mesleki becerilere göre geride kalmasına ilişkin benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar olması nedeniyle literatürle uyumlu sonuçlar elde edildiği söylenebilir (Akbayrak ve Kuru, 2022; Önay, 2023).

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinde yaşlarına ve hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık bulunmazken öğrenim durumlarına ve görev yaptıkları kurumların türüne göre öğretmen çocuk etkileşimi alt boyutunda anlamlı farklılaşmalar olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde alan yazında birçok araştırma yaş ve hizmet yılı değişkenlerine göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır (Hero, 2022; Kara, 2021; Önay, 2023; Pişkin, 2019; Yaman ve Tutkun, 2019; Yıldız ve Akçay Üzüm, 2018). Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mesleki deneyim süresinden çok karakter özelliklerine, aldıkları öğretmenlik eğitiminin niteliğine (Zembar, Tunçeli ve Yavuz, 2017) ve mesleki gelişimde kendilerini güncellemelerine (Dinçer ve Akgün, 2015) bağlı olduğu ortaya çıkmıştır. Nitekim araştırmaya katılan okul öncesi

öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğretmen-çocuk etkileşimi alt boyutunda öğrenim durumlarına göre farklılaştığı, lisans ve yüksek lisans yapmış olan öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerinin ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Literatürde ön lisans mezunu öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi, beceri ve yeterliliklerinin lisans ve yüksek lisans mezunu olanlara göre düşük olduğunu (Yılmaz, 2021; Zembat ve Küsmüş, 2020), çocuklarla etkileşimlerinin zayıf (Önay, 2023) ve pedagojik alan içerik bilgilerinin eksik olduğunu (Parpucu, Yıldırım-Polat ve Akman, 2018) gösteren çalışmalar mevcuttur. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri görev yaptıkları kurumların türlerine göre incelendiğinde ise öğretmen-çocuk etkileşimi alt boyutunda resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Buna göre, araştırmaya katılan, resmi anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerinin özel anaokullarında görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Nitekim alanyazında benzer sonuçlar elde eden araştırmalar bulunması çalışmanın bu bulgusunu desteklemektedir (Çakıcı, 2023; Zembat, Küsmüş ve Yılmaz, 2018).

Araştırmada çocukların motivasyon düzeylerine ilişkin olarak OÖÇMÖ'nün bilişsel sebat, kaba motor sebat, yetişkinlerle sosyal sebat, çocuklarla sosyal sebat ve genel yeterlilik faktörlerinde yüksek; üst düzey memnuniyet faktöründe çok yüksek; olumsuz tepki faktöründe ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Buna göre, araştırmaya katılan çocukların genel olarak motivasyon seviyelerinin “yüksek” düzeyde olduğu söylenebilir. Alanda yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, çocukların üst düzey memnuniyet alt faktöründe daha yüksek puan elde etmelerine ilişkin benzer sonuçlara ulaşan pek çok çalışma vardır (Çerezci, Dağlıoğlu ve Koçak, 2022; Öner, 2023; Türkmen ve Özbey, 2022).

Çocukların yaş, cinsiyet ve devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumunun türüne göre motivasyonlarına ilişkin olarak, bilişsel sebat ve genel yeterlilik faktörlerinde yaşa bağlı; yetişkinlerle sosyal sebat ve genel yeterlilik alt faktörlerinde ise cinsiyete bağlı anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur. 48 aydan büyük çocukların bilişsel sebatlarının daha küçük çocukların bilişsel sebatlarından yüksek olduğu; 60-72 aylık çocukların genel yeterliliklerinin küçük yaş grubu çocuklardan daha iyi olduğu; kız çocuklarının yetişkinlerle sosyal sebatları ve genel yeterliliklerinin erkek çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Gayret ve Çiçekler (2021), Öner (2023), Özbey ve Dağlıoğlu (2017)'nin çalışmasında kaba motor sebat boyutu dışında benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Araştırmada kaba motor sebat faktörü hariç diğer alt faktörlerinde çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumunun türüne göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Özellikle yetişkinlerle ve çocuklarla sebat faktörlerinde resmi anaokuluna ve özel anasınıflarına devam eden çocukların; olumsuz tepki faktöründe ise resmi anasınıfına devam eden çocukların diğer kurumlardaki çocuklara göre öne çıktıkları görülmektedir. Öner (2023)'in çalışmasında yetişkinlerle sosyal sebat ve olumsuz tepki faktörlerinde anasınıfına devam eden çocukların, üst düzey memnuniyet faktöründe ise anaokuluna devam eden çocukların motivasyonlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatürde özel okullardaki çocukların motivasyonuna ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır.

Son olarak, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların motivasyonları arasındaki ilişkiye bakıldığında, OÖSYBÖ'nin toplamı ve mesleki beceriler alt faktörü ile OÖÇMÖ'nin birçok alt faktöründe pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen çocuk etkileşimi alt faktörü ile çocukların motivasyonları arasında ise bir ilişki bulunamamıştır. Buna göre öğretmenlerin sınıf yönetiminde özellikle mesleki becerilerinin çocukların motivasyonları ile genel olarak ilişkili olduğu söylenebilir. Literatürde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve çocukların motivasyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanmamakla birlikte daha üst eğitim-öğretim kademelerindeki öğretmen gruplarıyla yapılmış çalışmalarda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öğrencilerin motivasyonları arasında çeşitli

düzeylerde pozitif ilişki olduğunu ortaya konmuştur (Adedigba ve Sulaiman, 2020; Bozgeyikli ve Gözler, 2016; Kunter, Baumert ve Köller, 2007; Yıldırım, 2021).

Araştırmada elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi konusunda mesleki gelişimi desteklemek üzere üniversitelerle yapılacak iş birliği ile seminerler düzenlenmesi ve güncel gelişme ve araştırma sonuçları öğretmenlerle paylaşılması önerilebilir. Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmenlerine öğretmen-çocuk etkileşimi bağlamında etkili sınıf yönetimi stratejileri, etkili iletişim teknikleri ve çocuklarda içsel motivasyon gelişiminin önemi ve desteklenmesi gibi konularda uygulamalı hizmet içi eğitimler verilebilir. Üniversitelerde okul öncesi eğitimi bölümlerinde sınıf yönetimi dersinin kapsamı erken çocuklukta motivasyon gelişiminin desteklenmesine yönelik yeni yöntem ve tekniklerle güncellenebilir. Okul öncesi düzeyde öğretmen-çocuk etkileşimi konusu daha derinlemesine ve çocuk motivasyonu ile ilişkisi farklı örneklerde araştırılabilir. Okul öncesi çocukların motivasyon gelişiminin okul öncesi öğretmenlerine ilişkin başka faktörlerle ilişkisi araştırılabilir. Literatürde özel okullara ilişkin araştırma bulgularının sınırlı olduğu görülmüştür. Bu okulların da dahil edildiği örneklerde daha çok araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adedigba, O. & Sulaiman, F. R. (2020). Influence of teachers' classroom management style on pupils' motivation for learning and academic achievement in Kwara State. *International Journal of Educational Methodology*, 6(2), 471-480.
- Adeyemi, T. O. & Bolarinwa, R. (2013). Principals' leadership styles and student academic performance in secondary schools in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(1), 187-198.
- Agbaria, Q. (2021). Classroom management skills among kindergarten teachers as related to emotional intelligence and self-efficacy. *International Journal of Instruction*, 14(1), 1019-1034.
- Akbayrak, N. & Kuru, N. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarının çocuk ihmali kapsamında değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 485-519.
- Aktaş Arnas, Y. & Aslan, D. (2005). Okul öncesi dönemde geometri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 3(9), 36-46.
- Bozgeyikli, H. & Gözler, A. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öğrencileri motive etme düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 589-606.
- Büyüköztürk, S. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- Çakıcı, B. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin prososyal davranış düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çerezci, Ö., Dağlıoğlu, H. E. & Koçak, C. (2022). The predictive power of motivation on self-regulation skills of gifted preschooler. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 9(4), 351-367.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 72-84.
- Dağlıoğlu, H. E., Turupcu Doğan, A. & Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor?. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 883-910.
- Dinçer, Ç. & Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 187-201.
- Ergün, M. (2019). Sınıfta motivasyon. E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s.133-148). Ankara: Pegem Akademi.
- Gayret, H. & Çiçekler, C. Y. (2021). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların motivasyon düzeyleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of History School*, 55, 3937-3959.
- Giren, S. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim öğretmeni kavramına ilişkin metaforları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 123-132.
- Hero, D. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Jones, V.F. & Jones, L.S. (2012). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Prentice Hall.
- Kara, İ. (2021). *Çocukların duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerinin duygu düzenleme ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kunter, M., Baumert, J. & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and instruction*, 17(5), 494-509.
- Kuru Turaşlı, N. (2008). Okul öncesi eğitimin tanımı kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s.1-24). Ankara: Anı.
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Metin, Ş. & Aydoğan, Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlik ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(224), 33-57.
- Önay, D. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Öner, Ş. (2023). *Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile motivasyon ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbey, S. & Dağlıoğlu, H. E. (2017). Adaptation study of The Motivation Scale For The Preschool Children (DMQ18). *International Journal of Academic Research*, 2(1), 1-14.
- Parpucu, N., Yıldırım-Polat, A. & Akman, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde ilişkiler ve iletişime yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 417-433.
- Pişkin, N. B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.
- Sadık, F. & Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 631-664.
- Sak, U. (2020). *Üstün zekalılar*. Ankara: Vize Akademik.
- Sieberer Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching*, 9(1), 163-172.
- Şahin, Ç. & Karakuş, G. (2019). Katılımcıları seçme: Evren ve örneklem. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 180-214). Ankara: Pegem Akademi.
- Tal, C. (2010). Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training. *Early Childhood Education Journal*, 38, 143-152.
- Türkmen, S. & Özbey, S. (2022). 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının benlik algılarının bazı değişkenler ve motivasyon düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi. *Social Mentality And Researcher Thinkers Journal (Smart Journal)*, 4(12), 606-620.
- Wang, M., Haertel, G. & Walberg, H. (1994). What helps the student learn?. *Pedagogical life*, 90, 45-49.
- Wiseman, D. G. & Hunt, G. H. (2013). *Best practice in motivation and management in the classroom*. Charles C Thomas Publisher.
- Yaman, Z. B. & Tutkun, Ö. F. (2019). Classroom management skill levels of preschool teachers. *Journal of Family Counseling and Education*, 4(1), 25-34.
- Yazar, A., Çelik, M. & Kök, M. (2008). Aile katılımının okul öncesi eğitimde ve 2006 okul öncesi eğitim programındaki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 233-243.
- Yıldırım, R. (2021). Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri ve öğretmen adaylarının motivasyonu. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(4), 35-51.
- Yıldız, M. & Akçay Üzümlü, P. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 156-174.

- Yılmaz, H. B. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini yordayan değişkenlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Zembat, R. & Küsmüş, G.İ. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1725-1739.
- Zembat, R., Küsmüş, G. İ. & Yılmaz, H. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ve sınıf yönetimleri. S. Dinçer (Ed.). *Değişen dünyada eğitim içinde* (67-80). Ankara: Pegem Akademi
- Zembat, R., Tunçeli, H.İ. & Yavuz, E.A. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 24-43.

**ANNELERİN 4-6 YAŞ ÇOCUKLARININ RİSKLİ OYUNLARINA İZİN
VERMELERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER**
**FACTORS AFFECTING MOTHERS' PERMISSION FOR RISKY PLAY OF 4-6 YEAR
OLD**

Öğr.Gör. Tuğba ERYİĞİT

İstanbul Aydın Üniversitesi Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı,
teryigit@aydin.edu.tr ORCID: 0000-0001-5120-0326

Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK

Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü,
a.ozyurek@karabuk.edu.tr ORCID: 0000-0002-3083-7202

Öğr.Gör. Niket ÇELİK

İstanbul Aydın Üniversitesi Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı,
niketcelik@aydin.edu.tr ORCID: 0000-0002-2000-8240

ÖZET

Bu çalışmada annelerin 4-6 yaş çocuklarının riskli oyunlarına izin verme durumlarını etkileyen kişisel faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, çevrimiçi ortamda kendilerine ulaşılabilen, 4, 5 ve 6 yaşında çocuğu olan 381 anne oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Ünüvar ve Kanyılmaz (2017) tarafından geliştirilen Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği (Ebeveyn formu) kullanılmıştır. Verilerin normallik dağılımının incelenmesinin ardından verilerin analizinde t Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve sıralama analizlerinden CHAID analizinden yararlanılmıştır. Sonuç olarak; annelerin 4-6 yaş çocuklarının riskli oyunlarına izin verme ortanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme davranışlarının annenin çalışması, anne yaşının 31-40 arasında olması, çocuk sayısının az olması, aile yapısının tek ebeveynli olması ve yaşanılan yerin kasaba olması durumunda daha yüksek olduğu bulunmuştur. Annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme davranışları etkileyen en önemli değişkenin annelerin çalışıp çalışmama durumları ile oturdukları evin bahçeli olup olmayışı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Oyun, riskli oyun, okul öncesi, 4-6 yaş çocuklar.

ABSTRACT

The aim of this study was to identify the personal factors that influence mothers' decisions to allow risky play in their 4-6-year-old children. The study group comprised 381 mothers with children aged 4, 5, and 6, who could be reached online. Data were collected using the Risky Play Permission Scale (Parent Form) developed by Ünüvar and Kanyılmaz (2017). After examining the normal distribution of the data, t-tests, one-way analysis of variance (ANOVA), and CHAID analysis were employed for data analysis. The results showed that mothers' willingness to permit risky play in their 4-6-year-old children was above average. Maternal decisions to allow risky play in their children were found to be higher when the mother was employed, aged between 31-40, had fewer children, came from a single-parent family, and lived in a town. The most significant variable affecting mothers' decisions to allow risky play in their children was determined to be whether the mothers were employed and whether their homes had a garden.

Key words: game, risk play, preschool, 4-6 age children.

GİRİŞ

İnsanlığın varoluşu kadar eski bir kavram olan oyun, bireyin şekillenmesinde ve kültürün aktarılmasında oldukça önemli bir olgudur (Hazar vd., 2017; Horzum, 2011). Alanyazın incelendiğinde “oyun” kavramı ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Oyun, kendine has kuralları bulunan bireysel ya da grup olarak oynanabilen eğlenceli aktivitelerin tamamıdır (Tural, 2005). Başka bir tanımda ise belli kuralları ve hedefleri bulunan, genellikle bir hikaye etrafında gerçekleşen ve sürekliliği olan eğlenceli aktivitelerin tamamıdır (Prensky, 2008). Kısacası oyun insanın sosyalleşmesinde, kendi iç dünyasını keşfetmesinde, yaparak yaşayarak ve eğlenerek öğrenmesinde etkili bir yol olarak ifade edilmiştir (Durualp ve Aral, 2010; Moghaddam, 2014).

Oyunun çok boyutlu bir yapıda olmasından ve çocuğun hayat yolculuğundaki öneminden dolayı, oyunla ilgili birçok kuram geliştirilmiştir. Temelde klasik oyun kuramları ve çağdaş oyun kuramları olarak ayırabileceğimiz bu kuramlardan riskli oyun bağlamında ele alınacak olan kuram oyunu terapide ilk kez kullanan bilim insanı olarak da karşımıza çıkan Eric Ericson tarafından geliştirilen psikososyal oyun kuramıdır. Ericson oyunu bedensel ve toplumsal işlevleri benlikle uyarlamayı amaçlayan bir olgu olarak tanımlamaktadır. Çocuğun öğrenmek istedikleri deneyimleri oyunda tekrarladığını belirten Ericson’un (Bacanlı, 2004) kuramı bu yönüyle riskli oyunların da doğasına uygun bir süreç barındırmaktadır.

Okul öncesi dönem çocuklarının temel ihtiyaçlarından biri olarak görülen oyun çocukların fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişimlerini desteklemede, psikolojik durumlarını fark etmede ve kimlik gelişiminin olumlu anlamda gelişmesinde etkisi bulunmaktadır (Güney Karaman, 2009; Yavuzer, 2000; Gmitrovaa vd., 2009; Saracho, 2001). Risk almak genellikle çocukların oyun oynarken gerçekleştirdiği tutumlardan biridir. Önemli oranda risk alabilmek, oyunda sınırların zorlanması anlamına geleceği için çoğu oyun aslında bir şekilde riskli oyundur (Sandseter, 2011). Riskli oyun kavramı “fiziksel yaralanma riski barındıran ve heyecan duyulan oyun türleri” olarak tanımlanmıştır (Sandseter, 2009).

Risk kavramı, bir tehlikeye maruz kalma halinde zarar ve kayıpla sonuçlanabilecek durumlar olarak tanımlanmaktadır (Little vd., 2012). İnsanlar gündelik yaşamda birçok risk faktörü taşıyan durumla karşılaşabilirler. Ancak yetişkin ve çocukların bu durumları nasıl karşıladığına bakıldığında burada bir ayrım vardır. Yetişkinlerin risk durumunu yönetmeye hazırlıklı olmak ve yaşantı yoluyla öğrenme ihtiyacı vardır (Sandseter ve Kennair, 2011). Çocuğun gözünden bakıldığı zaman ise risk almak demek, çocuğun kendi kapasitesinin sınırlarını zorlayarak onları ilerlemeye teşvik eder. Tüm bunların altında ise “yapabilme” becerisini gösterme arzusu yatar (Sandseter, 2011). Riskli oyun heyecan, korku ve eğlenme gibi zıt duyguları barındırdığından (Sandseter, 2007; Stephenson, 2003) çocuklara oyun sırasında yeteri kadar risk alma imkânı verilmediğinde korku uyandıran durumların üstesinden gelme becerilerini deneyemedikleri ileri sürülmektedir (Sandseter ve Kennair, 2011). “Neyin mümkün olup olmadığını analiz etmek, neyin tehlikeli olup olmadığını değerlendirmek ve hem kendisi hem de çevreleri ile ilgili bilgi edinmek çocukların riskli oyunları tercih etmelerinin olası açıklamalarındandır (Apter, 2007; Ball, 2002; Smith, 1998). Oyun alanlarında güvenliğin sağlanması denildiğinde tehlikenin uzaklaştırılması düşünülmeli, risk durumlarının ortadan kaldırılması akla gelmemelidir. Bu konu ile ilgili, Oyun Güvenliği Forumu’nda (Play Safety Forum, 2008) “mümkün olduğu kadar değil, gerekli olduğu kadar güvenli” oyun ortamı hazırlanmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Başka bir ifade ile oyundaki risk kavramı ortadan kaldırılması gereken değil, yönetilmesi gereken bir beceridir.

Yetişkinlerin çoğunlukla risk ve tehlike kavramını birbirinin yerine kullanıldığını ve risk alabilme davranışının sıklıkla negatif olarak değerlendirildiğini ifade edilmektedir (Sandseter ve Kennair, 2011:261). Bu durumda risk ve tehlike kavramı arasındaki ayrımı yapmak önem

teşkil etmektedir. Londra Oyun Brifinginde (2007) riskin “değerlendirilebilir” olduğu belirtilmiştir. Bu duruma çocukların salıncakta sallanırken ne kadar yukarı çıkarak güvenli şekilde aşağı inip yeniden havaya çıkabileceği bir örnek olarak gösterilebilir ve çocuklar bu durumu değerlendirebilirler. Tehlike ise çocuk tarafından değerlendirilemeyen bir kavramdır. Salıncak mekanizmasının yıpranmış olması ve beklenmedik şekilde hareket etmesi tehlikelidir, ancak çocuklar tarafından bu durumun değerlendirilebilmesi kolay değildir (Willoughby, 2012). Tranter (2007) çocukların dış mekanlarda serbest şekilde oynamalarının trafik, çocuğa zarar verebilecek yabancılarla karşılaşma ve yaralanma gibi çeşitli riskler taşıyabileceğini, ancak dış mekan oyunların ve karşılaşılan tüm bu risklerin çocuğun bütüncül gelişimi açısından kritik öneme sahip olduğunu ifade etmiştir. Little ve Wyver (2008) ise çocukların doğal meraklarını, özgün ve zorlu görevler için isteklerini gerçekleştirebilmeleri ve güvenliklerini tehdit etmeyen riskler almalarını sağlayacak, nispeten tehlikeden arınmış bir çevrenin gerekli olduğunu raporlamışlardır. Görüldüğü üzere amaç tüm riskleri ortadan kaldırmak değil öğrenmeyi güçlendiren fırsatlar ve ciddi yaralanmayla sonuçlanabilecekler arasındaki dengeyi kurmak, çocuk için uygun bir rehber olabilmektir. Little ve Eager (2010) çocukların oyun ortamlarındaki önceden hazırlanmış gizli tehlikelerle istedikleri aktiviteleri seçebilmeleri ve karşılaştıkları risklere ait sorunları da kendilerinin çözmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Alat, Akgümüş ve Cavali (2012) tarafından, okul öncesi öğretmenlerin dış mekân etkinlikleriyle ilgili inançlarının ve uygulamalarının araştırıldığı çalışmada, erken çocukluk döneminde risk alma konusu dış mekânda oyunun önemi bağlamında incelenmiştir. Bu çalışmada, öğretmenler dış mekân etkinlikleri konusunda genel olarak olumlu düşünce ve tutuma sahip olsalar da fiziksel standartlardaki olanaksızlıklar, okul bahçelerindeki güvenlik anlamında donanımların yetersizliği, sınıf mevcudunun fazlalığı, açık havanın çocukların sağlığını olumsuz etkileyeceğine dair endişeler taşımaları, ebeveynlerden gelen olumsuz dönütler gibi faktörlerle açık hava/dış mekân uygulamalarına olması gerektiği kadar yer veremedikleri raporlanmıştır. Araştırmada ayrıca, Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin çocukların riskli oyunlarına izin vermedikleri iddia edilmiştir. Erbay ve Saltalı (2012) ise annelerin çocuklarının dış mekânda oynamalarıyla ilgili endişeli hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Cevher-Kalburan ve Yurt’un (2011) okul öncesi öğretmenleriyle yürüttükleri araştırmalarında, öğretmenler ebeveynlerin dış mekânda oyunla ilgili endişe taşıdıklarını ve aşırı korumacı davrandıklarını raporlamışlardır. Ülkemizde uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı (2012) çocukların bütüncül gelişimlerine destek olmak amacıyla kapalı mekânlarda olduğu kadar açık hava oyunlarının gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Buna ilaveten çocukların yaratıcı düşünme, problem çözme gibi becerilerine odaklanan, oyun temelli ve keşfetme fırsatı tanıyan eğitim uygulamalarının gerekliliği ifade edilmiştir. Buna karşılık, Türkiye’de çocukların riskli oyunlarını tanımlayan, riskli oyunu etkileyen faktörleri inceleyen ve riskli oyun fırsatlarının geliştirilmesine yönelik araştırmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir.

Bu çalışmada, annelerin 4-6 yaş çocuklarının riskli oyunlarına izin verme durumlarını etkileyen kişisel faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Annelerin 4-6 yaş çocuklarının riskli oyunlarına izin verme davranışları nasıldır/ne düzeydedir?
- Annelerin 4-6 yaş çocuklarının riskli oyunlarına izin verme davranışları sosyodemografik bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
- Annelerin 4-6 yaş çocuklarının riskli oyunlarına izin verme davranışları etkileyen en önemli faktörler nelerdir?

YÖNTEM

Model

Betimsel tarama modelindeki çalışmada, değişkenler arası farkın belirlenmesine çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle 4-6 yaş arası çocuğu olan annelere çevrimiçi ulaşılabilen annelerden oluşmuştur. Toplam 381 anne çalışma grubunda yer almıştır. Çalışma grubuna ilişkin bazı sosyodemografik özelliklerin frekans ve yüzdeleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma grubunun sosyodemografik özellikleri

Anne Yaşı	f	%	Çocuk Sayısı	f	%
30 ve altı	85	22,3	1	177	46,5
31-35 yaş	166	43,6	2	149	39,1
36-40 yaş	91	23,9	3	39	10,2
41 ve üstü	39	10,2	4	16	4,2
Annenin İşi			Çocuğun Cinsiyeti		
Çalışmıyor	174	45,7	Kız	174	45,7
Çalışıyor	207	54,3	Erkek	207	54,3
Aile Yapısı			Çocuğun Yaşı		
Çekirdek	318	83,5	4,00	138	36,2
Geniş	44	11,5	5,00	160	42,0
Tek ebeveynli	19	5,0	6,00	83	21,8
İkamet Yeri			Oturulan Ev		
Büyük şehir	260	68,2	Bahçeli-oyun alanı var	170	44,6
Şehir	103	27,0	Bahçesiz, oyun alanı yok	211	55,4
Kasaba	18	4,7			

Tablo 1’de görüldüğü gibi annelerin %22,3’ü 30 yaş ve altında, %43,6’sı 31-35 yaş, %23,9’u 36-40 yaş, %10,2’si 41 ve üzeri yaştadır. Annelerin %54,3’ü bir işte çalışmakta, %83,5’i çekirdek aile sahip ve %68,2’si büyük şehirde ikamet etmektedir. Annelerin %46,5’i tek çocuk sahibi iken 4-6 yaş çocuğu kız olan annelerin oranı %45,7, erkek olan annelerin oranı %54,3’tür. Çocukların %36,2’si 4 yaşında, %42’si 5 yaşında ve %21,8’i 6 yaşındadır. Ailenin oturduğu eve bakıldığında %44,6’sının bahçesi/oyun alanı bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Ünüvar ve Kanyılmaz (2017) tarafından geliştirilen Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği (Ebeveyn formu) kullanılmıştır. Dört alt boyut ve 21 maddeden oluşan ölçek, “hiç izin vermem-her zaman izin veririm” arası beşli likert türündedir. Ölçekten yüksek puan alınması riskli oyuna daha çok izin verildiğini, düşük puan alınması ise riskli oyuna daha az izin verildiğini göstermektedir. Bu çalışma örneklemi için ölçek toplam güvenirlik katsayısı 0,91 bulunmuştur.

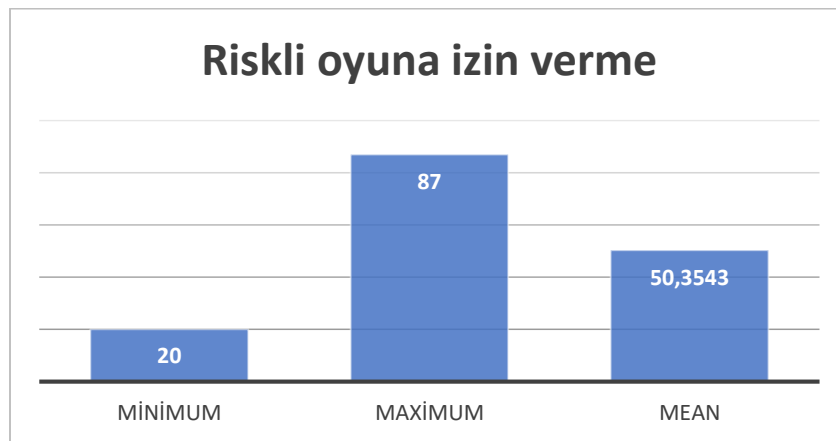
Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasından önce etik izin ve ölçüm aracı kullanım izni alınmıştır. Ölçüm aracı ve gönüllü onam formu çevrimiçi ortama girilmiş, katılımcılara çevrimiçi ulaşılarak formu doldurmaları istenmiştir. Çocuk yaş aralığı 4’ten küçük ve 6’dan büyük olan annelerin verileri çalışma dışında bırakılmış ve 381 annenin verileri analize dahil edilmiştir.

Katılımcıların sosyodemografik özellikleri frekans ve yüzdeleri alınmış, ölçek puanlarının ortalama puanları betimsel analizi grafik halinde sunulmuştur. Verilerin normal dağılımı Kolmogorow Smirnov testiyle incelenmiş ve p değerinin 0,05'in üzerinde, çarpıklık değerinin 0,96 ve basıklık değerinin 2,4, histogram grafiğinin tek tepeli yapıda olduğu görülmüştür. Dağılımın normal olduğuna karar verilerek ikili değişkenlerde t Testi, üç ve üzeri değişkenlerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA), farkın kaynağının belirlenmesinde çoklu karşılaştırmalı testlerden LSD kullanılmıştır. Annelerin riskli oyun davranışlarına izin vermelerini etkileyen en önemli faktörün belirlenmesinde ise sıralama analizlerinden CHAID analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Çalışma grubundaki annelerin 4-6 yaşındaki çocuklarının riskli oyunlarına izin verme davranışları puanları betimsel analizi sonucunda belirlenen en düşük ve en yüksek puanlar ile aldıkları ortalama puanları Grafik 1'de sunulmuştur.



Grafik 1. Annelerin ölçek puanları betimsel analiz sonuçları

Grafik 1'e annelerin ölçekten aldıkları puanlar incelendiğinde, çocuklarının riskli oyun davranışlarına izin verme durumlarının ortanın üzerinde olduğu söylenebilir.

Tablo 2

Kişisel bazı değişkenlere göre ölçek puanları t-Testi sonuçları

Annenin işi		$\bar{x} \pm S$	Sd	t	p
Çalışmıyor	174	45,33± 14,12	379	-	0,000
Çalışıyor	207	54,57± 14,39		6,287	*
Çocuğun Cinsiyeti					
Kız	174	50,03±15,44	379	-	0,703
Erkek	207	50,62±14,61		0,382	
Oturulan Ev					
Bahçeli-oyun alanı var	170	53,04±15,00	379	3,179	0,002
Bahçesiz, oyun alanı yok	211	48,18±14,64			*

*p<0,05

Tablo 2'de görüldüğü gibi annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme durumları, annelerin çalışıp çalışmaması ve oturulan evin bahçesi/oyun alanı olup olmaması değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir (p<0,05). Çalışan annelerin ölçek puanı 54,57 iken çalışmayan annelerin puanı 45,33; oturduğu ev bahçeli/oyun alanlı olan annelerin puanı 53,04 iken bahçesiz/oyun alansız evde oturan annelerin puanı 48,18'dir. Annelerin riski

oyuna izin verme durumları ile çocukların cinsiyeti arasında fark ise anlamlı değildir ($p>0,05$). Sonuç olarak çalışan anneler ve bahçeli/oyun alanı bulunan evde oturan anneler, 4-6 yaş grubu çocuklarının riski oyun davranışlarına daha fazla izin vermektedirler.

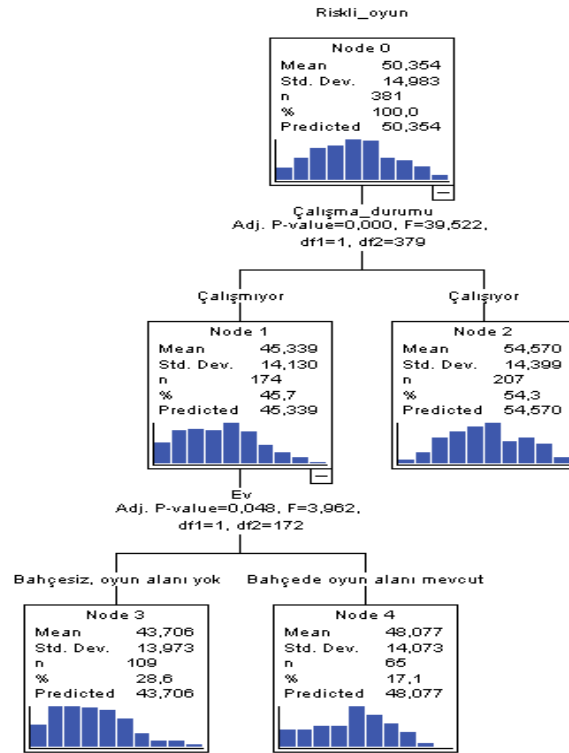
Tablo 3

Kişisel bazı değişkenlere göre ölçek puanları ANOVA sonuçları

Anne Yaşı	f	$\bar{x} \pm S$	Sd	H	p
30 ve altı	85	46,25±14,26	3;377	4,284	0,005*
31-35 yaş	166	52,30±14,69			
36-40 yaş	91	52,10±15,71		Fark: 30 ve altı<31-35 ve 36-40 yaş	
41 ve üstü	39	46,87±14,09			
Çocuk Sayısı					
1	177	53,35±14,71	3;377	6,584	0,000*
2	149	49,10±13,37			
3	39	42,66±16,58		Fark: 2, 3<1; 3<2	
4	16	47,62±20,00			
Çocuğun Yaşı					
4,00	138	50,23±15,26	3;377	0,479	0,620
5,00	160	51,09±14,28			
6,00	83	49,12±15,89			
Aile Yapısı					
Çekirdek	318	50,54±14,80	2;378	3,348	0,036*
Geniş	44	46,29±15,57			
Tek ebeveynli	19	56,63±14,74		Fark: Geniş<tek ebeveynli	
İkamet Yeri					
Büyük şehir	260	49,39±15,32	2;378	5,215	0,006*
Şehir	103	50,92±13,93			
Kasaba	18	60,94±11,74		Fark: Şehir, büyükşehir<kasaba	

Tablo 3'te görüldüğü gibi annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme durumları annelerin yaşı, çocuk sayısı, aile yapısı ve ikamet yeri değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Yaşı 30 ve altı olan annelerin ölçek puanı 46,25 iken yaşı 31-35 olan annelerin puanı 52,30 ve yaşı 36-40 olan annelerin puanı 52,10'dur. Tek çocuğu olan annelerin ölçek puanı 53,35, iki çocuğu olanların puanı 49,10 ve üç çocuğu olanların puanı 42,66'dır. Çekirdek aileye sahip olan annelerin ölçek puanı 50,54, geniş aileye sahip olanların puanı 46,29 ve tek ebeveynli aileye sahip olanların puanı 56,63'tür. Büyük şehirde ikamet eden annelerin puanı 49,39, şehirde ikamet edenlerin puanı 50,92 ve kasabada ikamet edenlerin puanı 60,94'tür. Annelerin riski oyuna izin verme durumları ile çocuğun yaşı arasındaki fark ise anlamlı değildir ($p>0,05$). Sonuç olarak yaşı 30 ve daha küçük olan annelerin 31-40 yaş aralığındaki annelere göre; iki ve üç çocuğa sahip annelerin tek çocuğa, üç çocuğa sahip annelerin iki çocuğa sahip annelere göre; geniş aileye sahip annelerin tek ebeveynli annelere göre; büyükşehir ve şehirde yaşayan annelerin kasabada yaşayan annelere göre çocuklarının riskli oyun davranışlarına izin verme düzeyleri daha düşüktür.

Tüm sosyodemografik değişkenler dikkate alındığında annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme davranışını etkileyen en önemli sosyodemografik özelliğin belirlenmesi amacıyla CHAID analizi yapılmıştır. CHAID analizine ölçek puanı bağımlı değişken, sosyodemografik özellikler ise bağımsız değişken olarak atanmıştır. Analizde maksimum ağaç derinliği 3, üst düğümdeki minimum değer 100 ve alt düğümdeki minimum değer 50 olarak ele alınmıştır. Ortaya çıkan üç düzeyli ve beş düğümlü yapı Grafik 2'de verilmiştir.



Grafik 2. Annelerin çocuklarının riskli oyun davranışlarına izin vermesin etkileyen değişkenlere ilişkin karar ağacı

Grafik 2 incelendiğinde, annelerin çocuklarının riskli oyun davranışlarına izin vermesini etkileyen en önemli faktörün annelerin çalışıp çalışmama durumları olduğu görülmektedir ($F=39,522$; $p=0,000$). Çalışmayan annelerin puanı 45,339 iken çalışan annelerin puanı 54,570'tir. Çalışmayan annelerin riskli oyun davranışını etkileyen en önemli faktör ise oturulan evin bahçeli/oyun alanının olup olmayışıdır ($F=3,962$; $p=0,048$). Bahçesiz/oyun alanı olmayan evde oturan annelerin puanı 43,706 iken, bahçeli/oyun alanı bulunan annelerin puanı 48,077'dir. Sonuç olarak annelerin çocuklarının riskli oyun davranışlarına izin vermelerini etkileyen en önemli faktör bir işte çalışıp çalışmıyor olmalarıdır ve çalışan anneler çocuklarının riskli oyun davranışlarına daha fazla izin vermektedirler. Çalışmayan annelerin çocuklarının riskli oyun davranışlarına izin vermelerini etkileyen en önemli faktör oturdukları evin bahçe/oyun alanının olup olmayışıdır ve bahçeli/oyun alanı olan anneler çocuklarının riskli oyun davranışlarına daha fazla izin vermektedirler. Bir başka ifadeyle oturdukları evin bahçesi/oyun alanı olmayan ve ev hamı/çalışmayan annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme davranışı düşük düzeydedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Annelerin okul öncesi çocuklarının riskli oyuna izin verme davranışlarının incelendiği bu çalışmada, annelerin 4-6 yaş çocuklarının riskli oyunlarına izin verme davranışlarının ortanın üzerinde olduğu, çocuklarının riskli oyunlarına ortalamanın üzerinde izin verdiği belirlenmiştir. Annelerin 4-6 yaş çocuklarının riskli oyunlarına izin verme davranışları annenin çalışması, anne yaşının 31-40 arasında olması, çocuk sayısının az olması, aile yapısının tek ebeveynli olması ve yaşanılan yerin kasaba olması durumunda daha yüksek bulunmuştur. Annelerin 4-6 yaş çocuklarının riskli oyunlarına izin verme davranışlarını etkileyen en önemli faktörün

annelerin çalışıp çalışmama durumları ile oturdukları evin bahçeli olup olmayışı olarak belirlenmiştir.

Literatür incelendiğinde ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme davranışlarıyla ilgili bulgular ortalamanın altında bir sonuç vermektedir. Bunun sebebi olarak riskli oyunların ebeveynler tarafından tehlikeli görülmesi ve ebeveynlerin riskli oyunların çocuğun gelişimine olan faydaları ile ilgili olumlu düşüncelerinin olmaması ile birlikte bu sonuçların ortaya çıktığı araştırma sonuçları bulunmaktadır (Tandoğan, 2022; Cevher Kalburan ve İvrendi, 2016). Mevcut çalışma, çalışan annelerin çalışmayan annelere göre riskli oyunlara daha fazla fırsat tanıdığını göstermektedir. Literatür incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşılan başka çalışmaların da olduğu görülmektedir (Çevirme, 2022). Bununla birlikte annelerin mesleklerine göre riskli oyuna izin verme durumlarını inceleyen çalışmalar da vardır. Bulgular temelde çalışan annelerin çalışmayanlara göre riskli oyuna daha fazla fırsat tanıdığını göstermektedir (Kanyılmaz, 2016)

Çalışmada ailedeki çocuk sayısının annelerin riskli oyuna izin verme durumlarını etkileyip etkilemedikleri incelenmiş, riskli oyuna destek verme boyutunda çocuk sayısının az olması lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir. Birden fazla çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarına daha az vakit ayırdıkları (Yavuzer, 1993), çok sayıdaki çocuğun güvenliğini sağlamanın kontrolünün zorluğu açısından kaygı duymaları ve bu kaygı sebebiyle de riskli oyuna izin vermedikleri söylenebilir. Bir diğer varsayım ise tek çocuk sahibi ebeveynlerin sosyo-kültürel seviyelerinin daha yüksek olması sebebiyle çocuğun gelişimindeki oyunun ve risk alma davranışının farkında olmaları ve bu yönde bir tutum geliştirdikleri söylenebilir. Konuyla ilgili olarak ebeveynlere eğitimler düzenlenerek çocuğun gelişiminde oyunun yeri ve riskli oyunun gelişimdeki birçok alana temas ettiğini anlatılarak destek vermeleri sağlanabilir.

Çalışmada yaşanan yerin annelerin riskli oyuna izin verme durumlarını etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Yaşanılan yerin kasaba olması ve evin bahçeli olup olmaması annelerin izin verme durumlarını etkilemektedir. Hızlı kentleşmeye bağlı olarak gelişen yoğun yapılaşma nedeniyle kentsel mekânlar güvenlik açısından dezavantajlı durumdadır ve bu durumda ebeveynlerin çocukların riskli oyunlarına izin verme davranışları ile ilişkilendirilebilir. Çocuğun riskli oyunları deneyimleyebilmesi için oyun ortamları önemlidir ve riskli oyunlar temelde dış mekanlarda oynanmaktadır (Sandseter, 2007a, 2009) Günümüzde yeşil alanların gün geçtikçe azalması çocukların dış mekan oyunlarını deneyimlemeleri hakkındaki yetişkin endişesinin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Skar vd., 2016). Kentsel alanlarda büyüyen birçok çocuk, oyun oynamak için boş mekan ve fırsatlardan mahrum olup ebeveynleri tarafından aşırı koruma altındadır (McFarland ve Raid, 2020; Rosin, 2014).

Oyun her çocuğun en önemli ve en doğal hakkıdır, risk almak ve oyun esnasında gelişebilecek durumlarla mücadele etmek ise oyunun doğal bir parçasıdır. Çocukların gerektiği kadar güvenli ortamlarda kendilerine özgü riskler almasını desteklemek, yaratıcı, kendine güvenen, problem çözebilen, kararlı, güçlü, dirençli ve mutlu bireyler yetiştirmek isteniyorsa çocukların önüne daha çok riskli durumlar konulmalıdır. Çocuklar gerek oyunlarda gerekse günlük yaşamda çeşitli risklerle karşılaşarak problem çözme ve bağımsız hareket edebilme becerilerini geliştirebilirler. Riskli oyuna yönelik farkındalık ve bilgi düzeylerinin artırılması amacıyla öncelikle öğretmenlerin ve ailelerin bilgi düzeylerinin artırılması, çocuklarının riskle karşılaştıklarında onları destekleyebilmek için uygun stratejilerin öğrenilmesi gerekmektedir. Çocuklara var olan riski yönetmeyi amaçlayan etkili eğitim müdahaleleri ile kendi çevreleriyle ilgili kendi yetkinlikleri ve bilgileri artırılabilir. Çocuk dostu mekânlar artırılarak bu sayede, çocukların oyun tercihlerinin bireysel oyunlardan doğada akranlarıyla birlikte oynadıkları oyunlarına doğru bir değişim gösterdiğini görebildiğimiz akranlarıyla problem çözme, iş birliği yapma ve bu sayede de çözüme ulaşabilmek için gerektiği zamanlarda risk alabilmek davranışını göstermesini sağlanabilir. Çocukların oyun oynadıkları mekânların güvenlikleri

sağlanarak ebeveyn denetimi/gözetiminden uzak oyunlar oynamalarına izin vererek risk alma davranışını gösterebilmelerine destek olunabilir. Çocukların öz-farkındalık gelişimi için de risk alabilme davranışının önemli olduğu unutulmamalı ve alacakları kararlarla öz farkındalık gelişimleri, özgüven ve benlik saygısının gelişimine de destek olunabilir.

KAYNAKÇA

- Alat, Z., Akgümüş, Ö. ve Cavali, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 47-62.
- Apter, M. J. (2007). *Danger: Our quest for excitement*. Oxford: Oneworld.
- Ball, D. J. (2002). *Playgrounds- Risks, Benefits, And Choices*. London: Middlesex University for the Health and Safety Executive.
- Cevher Kalburan, N. ve İvrendi, A. (2016). Risky play and parenting styles, *J Child Fam Study*, 25, 355-366. DOI 10.1007/s10826-015-0236-1.
- Çevirme, H. (2022). 4-6 yaş arasında çocuğu olan annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri ile çocukların öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çankırı.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 160-172
- Erbay, F. ve Saltalı, N.D. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *KEFAD*, 13(2), 249-264.
- Gmitrovaa, V., Podhajeckáb, M. ve Gmitrovc, J. (2009). Children's play preferences: implications for the preschool education. *Early Child Development and Care*, 179 (3), 339–351.
- Güney Karaman, N. (2009). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5–6 yaş grubu çocukların bilişsel üslupları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42 (2), 163-182.
- Hazar, Z., Tekkurşun, D. G. ve Dalkıran, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin geleneksel oyun ve dijital oyun algılarının incelenmesi: Karşılaştırmalı metafor çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(4), 179-190.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.
- Kanyılmaz, E. S. (2016). Riskli oyunlara izin verme ölçeğinin geliştirilmesi ve annelerin riskli oyunlara izin verme düzeylerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Little, H. ve Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: Implications for play quality and playg- round design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513.
- Little, H. ve Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits? *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33–40.
- Little, H., Sandseter, E. H. ve Wyver, S. (2012). Early Childhood Teachers' Beliefs about Children's Risky Play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 300-316.
- MEB (2012). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankar: MEB.
- Moghaddam, M. R. (2014). Assuming city as a playgorund survey on reclaiming design of some elements in city for responding to children's need of spontaneous play activities in

- built environment. Yüksek lisans tezi, Çankaya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Play Safety Forum. (2008). *Managing Risk in Play Provision: A Position Statement*.
- Prensky, M. (2008). Students as designers and creators of educational computer games: Who else? *British Journal of Educational Technology*, 39(6), 1004- 1019
- Rosin, H. (2014). The overprotected kid: A preoccupation with safety has stripped childhood of independence, risk taking, and discovery—without making it safer. A new kind of playground points to a better solution. Retrieved from <http://www.theatlantic.com/features/archive/2014/03/hey-parents-leave-those-kids-alone/358631/>
- Sandseter, E. B. (2007). Categorizing risky play—How can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252.
- Sandseter, E. H. ve Kennair, L. O. (2011). Children's Risky Play from an Evolutionary Perspective: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257-284.
- Saracho, O. N. (2001). Exploring young children's literacy development through play. *Early Child Development and Care*, 167, 103-114.
- Skar, M., Wold, L. C., Gundersen, V. ve O'Brien, L. (2016). Why do children not play in nearby nature? Results from a Norwegian survey. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(3), 239-255.
- Smith, S. J. (1998). *Risk and Our Pedagogical Relation to Children: On the Playground and Beyond* (Sunny Series, Early Childhood Education). New York: State University of New York.
- Stephenson, A. (2003). Physical Risktaking: Dangerous or endangered? *Early Years*, 23 (1).
- Tandoğan, O. (2022). Riskli oyun ve macera oyun alanları, *Megaron*, 17(2), 389-408.
- Tranter, P. (2007). *Strategies for building child friendly cities*. Creating Child Friendly Environments Forum.
- Ünüvar, P. ve Kanyılmaz, E. S. (2017). 4-6 yaş çocukları için riskli oyunlara izin verme ölçeğinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), (510-523).
- Yavuzer, H. (1993). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Willoughby, M. (2012). The value of providing for risky play in early childhood settings. *Childlinks*, 3, 7-10.

**ORMAN YANGINLARI FARKINDALIĞINA İLİŞKİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ**
AN EXAMINATION OF PRESCHOOL TEACHERS' VIEWS ON FOREST FIRES
AWARENESS: THE CASE OF MUĞLA PROVINCE

Dr. Şeyma DEĞİRMENCI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, seymadegirmenci@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7586-7483

Dr. İlayda KİMİZAN

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ilaydakimzan@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0743-3162

ÖZET

İklim değişikliği, küresel ısınma ve buna bağlı olarak gelişen yıkıcı orman yangını, sel ve fırtına gibi doğal afetlerin sayılarının ve şiddetlerinin artmaktadır. Değişen iklim özelliklerinin ve küresel ısınmanın önüne geçilmesinde orman sayılarının artırılması, var olan ormanların korunması son derece önemlidir. Muğla ili orman yangını riski en yüksek olan illerden biri olup ve son 10 yıl içerisinde çıkan yangınlarda onlarca hektarlık orman alanını kaybetmiştir. Bu araştırma, Muğla ilindeki öğretmenlerin orman yangınları hakkındaki farkındalık düzeylerini ve sınıf içi uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlar. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan çalışmada, araştırmacılar öğretmenlerle derinlemesine görüşmeler yapmış, verileri içerik analizi ile değerlendirmişlerdir. Araştırma, Muğla'da sıklıkla yaşanan orman yangınlarının etkilerini öğretmenlerin bakış açısından anlamayı hedeflemiştir. Araştırmaya katılan 6 öğretmen, Muğla'da en az 7 yıldır görev yapmakta olup, bu süre içinde şehri tanıma ve iklim koşullarını deneyimleme fırsatı bulmuşlardır. Yapılan görüşmeler sonucunda ortaya 3 ana tema çıkmıştır. Bu temalar “*Kara Muğla, Bindiğin Dalı Kes ve Gelecek için Eğitim*” ‘dir. İlk temada öğretmenler genellikle geçmişte var olan çevre ve iklim koşullarından ve günümüzde tüm bunların olumsuz yönde büyük değişikliklere uğradığını vurgulamışlardır. İkinci temada ana vurgu insan etkisinin doğal ortamlara zararı olan orman yangınlarının bölgede oluşturduğu etki ve öğretmenlerin değerlendirmelerine odaklanmıştır. Son olarak ise öğretmenler çevre eğitiminin aile, kurum ve toplumun tüm paydaşları ile birlikte sürdürülmesi gerektiği, okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi kapsamında geliştirilmesi gerektiğine ilişkin fikirleri önemli bulgular arasındadır. Son olarak araştırmacılar öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda çevre eğitimi ve özel olarak orman yangınları kapsamında bazı öneriler sunmuştur.

Anahtar kelime: okul öncesi eğitim, çevre eğitimi, orman yangınları, öğretmen görüşleri

ABSTRACT

The number and severity of natural disasters such as destructive forest fires, floods, and storms are increasing due to climate change and global warming. Increasing the number of forests and protecting existing forests are extremely important in preventing changing climate characteristics and global warming. Muğla province is one of the provinces with the highest risk of forest fires and has lost tens of hectares of forest area in fires in the last 10 years. This study aims to examine the awareness levels of teachers in Muğla province about forest fires and their views on classroom practices. Using qualitative research methodology, the researchers conducted in-depth interviews with teachers and evaluated the data through content analysis. The study aimed to understand the effects of forest fires, which are frequently experienced in Muğla, from the perspective of teachers. The 6 teachers who participated in the study have been working in Muğla for at least 7 years and had the opportunity to get to know the city and experience the climatic conditions during this period. As a result of the interviews, 3 main themes emerged. These themes are “*Black Muğla, Bite The Hand That Feeds You and*

Education for the Future". In the first theme, teachers generally emphasized the environmental and climatic conditions that existed in the past and that all these have undergone major changes in a negative direction today. In the second theme, the main emphasis was on the impact of forest fires in the region and the teachers' evaluations of human impact on natural environments. Finally, teachers' ideas that environmental education should be carried out together with the family, institution, and all stakeholders of the society and that the preschool education program should be developed within the scope of environmental education are among the important findings. Finally, in line with the teachers' opinions, the researchers offered some suggestions within the scope of environmental education and forest fires in particular.

Key Words: preschool education, environmental education, forest fires, teacher opinions

GİRİŞ

İklim değişikliği, küresel ısınma ve buna bağlı olarak gelişen yıkıcı orman yangını, sel ve fırtına gibi doğal afetlerin sayılarını ve şiddetlerini artırmaktadır. Değişen iklim özelliklerinin ve küresel ısınmanın önüne geçilmesinde orman sayılarının artırılması, var olan ormanların korunması son derece önemlidir (Akalın, 2013; Cankardaş ve Sofuoğlu, 2021; Deniz ve Özlen, 2022). Son 50 yıllık süreçte dünya üzerinde görülen felaketlerin sayısının ve şiddetindeki önemli artışla birlikte araştırmacılar, hızlı müdahale, önleyici faktörlerin tanıtımı, bireysel ve toplumsal sorumluluklar, afet sonrası iyileştirici çalışmaları kapsayan eğitim programlarının oluşturulması ve yaygınlaştırılmasına dikkat çekmektedirler (Pathirage, Seneviratne, Amaratunga ve Haigh, 2012; Seneviratne, Baldry ve Pathirage, 2010; Weichselgartner ve Pigeon, 2015).

Türkiye'nin güneybatısında yazı kurak subtropikal Akdeniz iklimi ve Akdeniz ekosistemlerinin tipik özellikleriyle nitelenen Muğla yöresi, Türkiye'nin önemli doğa alanlarından bazılarını barındırmaktadır (Türkeş ve Altan, 2013). Muğla ili orman yangını riski en yüksek olan illerden biri olup ve son 10 yıl içerisinde çıkan yangınlarında onlarca hektarlık orman alanını kaybetmiştir (Baltacı ve Yıldırım, 2020). Türkiye'deki orman yangınlarının %89'unun insan faaliyeti kaynaklı olduğu görülmektedir (OGM, 2020). Özellikle turizm bölgeleri gibi insan trafiğinin yoğun olduğu bölgelerde orman yangını görülme sıklığı diğer bölgelerden daha fazladır (Martínez, Vega-Garcia ve Chuvieco, 2009). Muğla ili iklim koşulları ve yaz aylarında artan turizm tabanlı yoğun insan trafiği gibi sebeplerle yangınlar açısından kritik bir ildir. Bu sebeple bu ilde yaşayan insanların ağaç türleri, bu türlerin yangına dayanıklılıkları, yangın önleme ve müdahale konularında neler yapabilecekleri konusunda bilinçlendirilmeleri son derece önemlidir. Yapılan son araştırmalar orman ekosisteminin yakın coğrafyalarda bile değişiklikler gösterdiğini, her bölgenin kendi orman ekosistemi özelliklerini göz önüne alarak yangınları önleme programları yürütmesinin daha uygun olduğunu göstermektedir (Ricotta, Guglietta ve Migliozi, 2012). Yöreye özgü olarak verilmesi tavsiye edilen bu eğitimlerin doğal yolla veya insan eliyle çıkarılan yangınların önlenmesinde ve mücadelesinde toplumun her bir ferdine erken yaşlardan itibaren nitelikli verilmesi son derece önemli bir etmendir (Holistein, 2022). Özellikle okul öncesi dönem çocuklarına verilen bu tür doğal afet farkındalık eğitimlerinin çocukların ileri yaşlarındaki doğa davranışları üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Aaron ve Witt, 2011).

4 yaşından itibaren çocukların çevresini algılama düzeyinde önemli artışlar gözlemlenir, bu dönemde çocukların empati becerilerinin çevresi ile iletişimini destekler düzeye ulaştığı söylenebilir. Bu yaştan itibaren çocuklarda çevresindeki yetişkinleri gözlemleyerek ve eğitim programlarıyla desteklenerek doğaya karşı farkındalık oluşturmaya başlayabilir. Bu sebeple 4 yaşından itibaren verilen doğayı tanıma ve koruma eğitimleri çocukların yetişkin hayatında birer çevre koruyucu olarak topluma ve içinde yaşadıkları doğaya katkı sağlayabileceklerini söylemek mümkündür (Serriere, 2019). Okul öncesi dönem çocuklarına verilecek doğa sevgisi

ve orman yangını farkındalığı eğitimlerinin hazırlanması ve uygulanmasında öğretmenlerin yeri ve önemi büyüktür (Kunt ve Geçgel, 2013). Öğretmenlerin orman yangınları hakkındaki bilgi düzeyi, doğaya ilişkin tutumları bu yaş grubu çocukların farkındalık düzeyleri üzerinde oldukça etkilidir (Çabuk, 2001).

Görüldüğü üzere içerisinde yaşadığımız yüzyılın iklim sorunları sebebiyle birçok afetle karşılaşabilmekteyiz. Doğanın değişen bu yönüne ek olarak insan faktörünün özellikle orman yangınlarında ne oranda etkili olduğuna ilişkin veriler de yukarıda paylaşılmıştır. Muğla Türkiye’de en çok orman yangını görülen ikinci şehirdir (OGM, 2020). Orman yangınların önlenmesinde erken yaşlardan itibaren eğitimlerin verilmesi ve bu eğitimlerin verilmesinde birincil rol oynayan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin, ilgilerinin ve tutumlarının çocukların doğaya karşı tutumlarını nasıl etkilediği de yukarıda detaylandırılmıştır. Fakat yapılan alan taraması çalışmasında ülkemizde özellikle okul öncesi dönemde orman yangınlarına ilişkin farkındalık eğitimlerinin olmadığı görülmüştür. Tüm bu sebepler göz önüne alınarak oluşturulan bu araştırmanın amacı, yüksek yangın riskine sahip Muğla ilindeki öğretmenlerin orman yangınları hakkındaki farkındalıkları ve sınıf içi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir.

YÖNTEM

Bu araştırma sürecinde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. En genel haliyle görüşme, gözlem gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı, olay ve kavramları doğal ve gerçekçi bir biçimde bütüncül olarak incelemeyi hedefleyen araştırmalar nitel araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışma nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma deseni ile dizayn edilmiştir. Merriam (2013)’a göre temel nitel araştırma, insanların yaşamlarını nasıl yorumladığıyla, anlamları nasıl inşa ettikleriyle ve deneyimlerine nasıl anlam kattıkları ile ilgilenir. Bu desende öncelikli amaç konu ile ilgili anlamları ortaya çıkarmaktır. Bu doğrultuda araştırmanın paradigması da Glesne (2013)’e göre yorumlayıcı paradigma olarak ele alınmıştır. Sosyal dünyanın aktörleri olan kişilerin dünyaya ilişkin algılarını konuşarak, etkileşimde bulunarak, derinlemesine tartışmalarla fikirlerini ortaya koymak yorumlayıcı paradigmayı işaret etmektedir. Yorumlayıcı paradigmayı temele alarak örüntüler arayarak tümevarımsal bir analiz hedeflenmiştir. Verileri analiz ederken içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Elde edilen veriler tanımlayıcı ve ayrıntılı verilerden yola çıkarak probleme ilişkin temaları keşfetme ve bunları anlamlı ve sistematik yapılara dönüştürme amacı vardır (Baltacı, 2019). Bu sebeple öncelikle araştırmacılar tarafından ses kayıtları transkript edilmiş, kodlama yapılmış, bu kodlar doğrultusunda ise kategori ve temalar oluşturulmuştur. Miles ve Huberman (1994)’ın ifade ettiği içerik analiz basamakları; (1) verilerin kodlanması, (2) kod, kategori ve temaların bulunması, (3) kod, kategori ve temaların düzenlenmesi ile (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması takip edilmiştir.

Miles ve Huberman (1994)’ a göre nitel araştırmada örnekleme stratejilerinden amaçlı rastgele örnekleme yöntemi seçilmiştir. Araştırma sorularının doğası gereği çalışma doğrudan amaçlı bir örnekleme ihtiyaç duymaktadır. Bunun sebebi Muğla il sınırları içerisinde 2021 yılında 369 adet orman yangınında 52.219,501 Ha. orman alanı yanmıştır. Son on yıl içerisinde 2020 yılından itibaren orman yangınları ve kaybedilen orman alanlarında ciddi bir artış görülmektedir bu felaketin en yoğun görüldüğü illerden biri ise Muğla’dır (MOBM, 2021). Dolayısıyla bu durum yerelde de bazı yansımalarla sebep olmaktadır. Orman yangınlarının bu kadar yoğun yaşandığı, kaybın görünür bir hale geldiği bu bölgede öğretmenlerin görev yapıyor olması araştırma açısından temel bir kriterdir. Bu doğrultuda Muğla ilinde aktif bir şekilde 2020 yılından günümüze kadar görev yapan öğretmenler araştırmanın evrenini oluştururken çalışmaya katılmak isteyen 8 öğretmen ile görüşmeler yürütülmüştür.

Veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmıştır. Görüşmenin en güçlü özelliği sahada görülemeyenler ile ilgili bilgi edinme ve görülebilir durumlar hakkında ise alternatif açıklamalar yapma fırsatı vermesidir (Glesne, 2013). Araştırmacıların il içinde gözlemleri orman yangınları gibi afet durumlarına yönelik kurumlarda eğitim verildiği, şehirde sivil toplum kuruluşlarının ciddi bir ivme ile gönüllü edinme ve eğitim verme gibi aktif süreçler sürdürdüğü görülmüştür. Bu etkinin okul öncesi dönemi öğretmenlerinde yansımalarının neler olduğu bilgi, farkındalık ve uygulama düzeyinde derinlemesine görüşmeler ile ortaya konulmuştur. Görüşme formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuş, okul öncesi eğitimi alanında uzman ve çevre eğitimine ilişkin çalışmalar yürüten 3 akademisyene uzman görüşleri için iletilmiştir. Uzman görüşlerinin dönütleri doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiş ve son olarak 10 temel ve 2 sondaj soru olarak belirlenmiştir. Soruların anlaşılabilirlik düzeyini kontrol etmek için bir öğretmen adayı ile pilot görüşme sürdürülmüştür ve anlamı daha net ortaya koyacak kelime düzenlemeleri ile son hali elde edilmiştir.

Araştırmaya toplamda 5 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerin tümü kadın olup Muğla ilinde görev yapma süreleri en az 7 yıldır. Öğretmenlerin 3'ü çocukluklarını da Muğla'da geçirmişlerdir. Katılımcıların şehri tanıma, iklime hakim olma gibi sebeplerden dolayı Muğla da geçirdikleri süre önemlidir.

BULGULAR

Görüşmeler araştırmacılar tarafından transkript edildikten sonra açık kodlama ile kodlanmıştır. Bunun sonucunda veriler derlenmiş ve tümevarım ile üç ana tema tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bulgular üç ayrı tema halinde aşağıda sunulmuştur. İlk tema “Kara Muğla”, ikinci tema “Bindiğin Dalı Kes” ve son olarak üçüncü tema ise “Gelecek için Eğitim” olarak belirlenmiştir.

“Kara Muğla”

Ortaya çıkan ilk tema öğretmenlerin yıllar içinde şahit oldukları iklim değişikliklerine yaptıkları vurguların bir araya gelmesi ile oluşmuştur. Eski Muğla'ya ilişkin betimlemeler yapılmıştır. Bu tema altında sıklıkla ortaya çıkan kodlardan bazıları “eski yağmurlar, eski soğuklar” olarak görülmektedir. Öğretmenlerin genel görüşü iklim değişikliğinin son yıllarda gözle görülür bir hale geldiği ve yaşamın içinden bir kavram olarak kullanılmaya başlanmasıdır. Buna bir örnek olarak Ö1 “.. önceden biraz daha ütöpik bir şeydi, şu yılda şöyle bir şey olacak, ne biliyim hayvanlarla ilgili bir şey olacak, kutuplarla ilgili bir şey olacak diyorlardı ama artık bire bir tecrübe ediyoruz. Çok kötü bir durum, bilim insanların söylediği tarihler artık çok yakın” şeklinde iklim değişikliğinden bahsetmiştir. Görülmektedir ki iklim değişikliğinin tüm doğayı etkileyen yönlerine de vurgu yapılmıştır.

İklim değişikliğinin bölgedeki etkileri tüm öğretmenlerden tarafından benzer şekilde yorumlanmıştır. Öğretmenlerin uzun yıllardır Muğla'da yaşıyor olması değişiklikleri gözlemlmeleri açısından değerlidir. Öğretmenlerin Muğla ilinde değişen çevresel olaylar kapsamında en çok dikkatlerini çeken yağmurların azalmasıdır. Örnek olarak Ö2 “Muğla'nın eski adı Kara Muğla'dır neden Kara Muğla'dır, bulutlar kapkara olur, çok yağmur yağar, sürekli kışın yağmur yağar. Küçükken hep duyardık, sonra yaşlı bir büyüğümüz açıkladı bana ama geçen yıl yağmur mu yağdı mesela” şeklinde geçmişte ve şu an yağan yağmurlara ilişkin belirgin bir anekdot aktarmıştır. Diğer tüm öğretmenler de yağmurlar konusunda aynı görüşe sahiptir. Yağmur durumuna benzer olarak şehrin soğukluğunun değişmesine ilişkin de yorumlar yapılmıştır. Buna bir örnek olarak Ö4: “Ben Muğla merkezin havasını biraz daha İç Anadolu havasına benzetirim, nemin olmaması sebebiyle ama bu sene ciddi ciddi bir farklılık oldu o nem, o aşırı sıcaklık hiç böyle olmazdı” sözleri verilebilir. Tüm öğretmenler şehirdeki sıcaklığın arttığı ve kışların daha sıcak geçtiği konusunda ortak görüşe sahiptir. Bunlara ek olarak;

mevsimler arası keskin geçişler (baharın neredeyse yok olması), mevsimlerde zaman kayması, küresel ısınma gibi olaylara da değinilmiştir.

Ayrıca öğretmenlerden üçü iklimdeki değişikliklerin orman yangınlarına etkisine de vurgu yapmıştır. Orman yangınlarının tamamen doğal sebeplerden kaynaklı olmadığına inansalar da sadece doğal kaynaklı (aşırı ısınma gibi) yangınların olduğuna inanış da öğretmenlerin görüşleri arasında yer almıştır.

Öğretmenlerden biri nüfusun artması ve dolayısı ile karbon ayak izinin artması bunun da çevreyi doğrudan etkilediğine ilişkin görüşlerini sunmuştur. Buna ilişkin görüşlerinin bir kısmını yerleşimin orman ve yeşillik alanları azaltmasına ilişkin görüşleri ile de ilişkilendirerek paylaşmıştır. Ö2 *“Eskiden tamam burası Muğla etrafta bir iki köy sonra denize kadar alabildiğine yeşillik, şimdi öyle bir şey yok, her yer restoran, her yer baraka her yer yazlık, her yer ev, her yer..... Antalya’ya gittim. Deniz kenarına götürdüler. Ödüm koooptu. Neden? Uçsuz bucaksız deniz bi yeşillik yok. Ama biz Muğlalı şöyle sırtımızı veririz daha dibinde yemyeşil, yüzerken sırt üstü yatarsın, bu tarafın mavidir o tarafın yemyeşil, biz o kadar alıştık ki her yer böyle sanıyoruz. Değilmiş. Dışarıdan gelen bunu hemen fark ediyor, sonra ne oluyor, işte bu”* Öğretmen burada nüfus artışının ve nüfusun taleplerinin de doğa üzerindeki etkilerine değinmiştir.

Tüm bunlar genel olarak değerlendirildiğinde Muğla il sınırları içerisinde gerek insan ve doğanın etkileşimi sonucu birçok değişiklik ilk elden öğretmenler tarafından gözlenmiş ve yaşantılarında yer edinmiştir. Öğretmenler, genel olarak bu değişim sürecine olumsuz bir tutum ile yaklaşmışlardır. Birçok soruna daha kaynak olacağına ilişkin görüşlerini dile getirmişlerdir. Hayvanların yaşam alanlarının azalması, bazı hayvanların nesillerinin tükenmesine ilişkin kaygılar bu sorunlardan bazılarıdır.

“Bindiğin Dalı Kes”

İkinci tema insanların ormanlara, doğaya, çevreye verdikleri zarar ve aynı zamanda bunun karşısında oluşan değişikliklere ilişkin ortaya çıkan verilerden oluşmuştur. Burada sıklıkla orman yangınları, orman yangınlarının insan kaynaklı sebepleri, ortaya çıkan olumsuz sonuçlar kodlar olarak karşımıza çıkmıştır. Bu temada öğretmenler daha net ifadeler kullanmayı tercih etmiş duygularının da belirgin bir şekilde hissedildiği fikirlerini dile getirmişlerdir. Örnek olarak Ö4 *“ün “Orman yangınları, Nasreddin hocanın bir fıkrası var ya bindiğin dalı kes benim için öyle. Kendi geleceğimizi yakıyoruz”* hem tepki hem de duygu içeren sözleri verilebilir. Ya da yıllar içinde insanların çevreye verdikleri zarar üzerine duygularını Ö2 *“Batırdık ya batırdık gerçekten başka bir dünya yok oysa”* şeklinde dile getirmiştir. Yukarıdaki örneklerden de görüldüğü üzere öğretmenler ortaya çıkan olumsuz sonuçları genelde insan kaynaklı olarak değerlendirmektedir. Fakat üç öğretmen özellikle orman yangınları konusunda aynı anda iki kaynağı da ele almıştır. Buna bir örnek olarak Ö2 *“İlk defa yaşadık, hayatımda ilk defa bu kadar korktum, valimizi hazırladık biz, belirsizlik ne olacağını bilmiyorsun. Ama ben yangınlara farklı bakıyorum. Bodrum’un yangınına farklı bakıyorum oraları biraz daha bilinçli Bodrum’un, Marmaris’in falan ama şurada Kozağaç’ta çıktı, Beştim’de müthiş bir alan savunması yapıldı bütün halk bir araya geldi.....oradaki yangın mesela bilmiyorum çok zor iklimi mahvettiğimiz içindir”* şeklinde görüşlerini belirtirken benzer bir şekilde Ö3 *“Yangınlara ilk başta çok şaşkırdık bu kadar çok olması biri yaptı dedik, kasıtlı yapıldığı düşünülüyor ama bi yandan artık doğanın dengesini bozduk. E tabi ormanların bilinçsiz kullanımı, atılan atıklar her şey bir sebep”* düşüncelerini dile getirmiştir. Bu noktada öğretmenler son yıllarda artan orman yangınlarının hem insan kaynaklı hem doğa kaynaklı olduğuna vurgu yapmışlardır. Aynı zamanda yangınların yaşam alanlarına ve okullara bu kadar yakın olması her bireyi doğrudan günlük hayatlarında ve duygusal olarak etkilemiştir. Tüm öğretmenler her sabah balkonlarına ve bahçelerine yağın kül ile uyandıklarını, helikopter seslerinden uyuyamadıklarını, uyusalar

bile tedirginlikten daima tetikte olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin olduğu gibi çocukların da bu konuda bazı gözlemleri olmuştur. Genellikle yangınlar yaz aylarına denk gelse de tüm öğretmenler okullar açıldığında da yangınların çocukların arasında bir sohbet konusu olarak devamlı olarak var olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö4 “Burada köteklide bahçe işi yapan çok fazla var, doğadan uzak değil çoğu çocuğumuz, hepsi o süreci yaşamış ve farkındaydı, Türkiye’nin diğer illerine göre çocuklar sınıfta üzerinden yaz tatili geçmiş olmasına rağmen sürekli konuşuyorlardı” şeklinde sınıftaki çocuklara ilişkin bilgiler vermiştir. Yangınların olumsuz sonuçlarına ilişkin Ö1’in verdiği bir örnek oldukça etkileyicidir. Ö1 “Eşim veteriner hekim, kliniğe birçok yaralı hayvan getirildi. Tavşanlar, gözümüzle gördüğümüzde takip edemediğimiz hayvanlar bunlar. Yabani tavşanlar nasıl kaçamadı diye düşünmeden edemiyorsun, kediler, köpekler... Yabani hayvanların o kadar aciz olabileceğini hiç düşünmemişiz”. Benzer şekilde iki öğretmen daha doğadaki olumsuz olaylar sonucunda hayvanların etkilenmesine vurgu yapmıştır.

Gelecek İçin Eğitim

Öğretmenler sıklıkla çevre duyarlılığına ilişkin farkındalık kazandırmada, sorunlar karşısında önlem alma süreçlerinde, oluşan sorunlara müdahale aşamalarında eğitimin önemine vurgu yapmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı aile eğitimi ve buna bağlı olarak yetişkin eğitime vurgu yapmıştır. Örneğin Ö4 “Biz bu çocuklara bir şeyler veriyoruz çünkü bu çocuklar gerçekten yoğurulmamış hamur, sonra evde farklı şeyler görüyor, burada bitiyor gibi, ben bu çocuğa ne kadar öğretsem de ailenin yönetiminde bir çocuk o yüzden yetişkinler yönelik çok ciddi bir eğitim faaliyeti olmalı, tüm topluma.... her şey şu kapıdan çıkıncaya kadar olmamalı” sözleri ile eğitimin devamlılığının önemine değinmiştir. Buradan hareketle eğitimin bir bütün olarak birbirini tamamlaması hem öğrenilenlerin yaşantıya aktarılması hem de içselleştirilmesi açısından kritiktir. Öğretmenlerin çoğu kendi sınıflarında öğrettiği kazanımların gerek ilerleyen kademelerde gerek ailede devam ettirilmediğine ilişkin endişeler taşımaktadır. Buna bir başka örnek olarak Ö3 “biz yaptırıyoruz sonra ne kadar devam ediyor? ya da bu süreç çocuklara aşılanıyor mu?” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Öğretmenlerden biri aile eğitiminin değerine yaptığı vurguya ek olarak çevre gibi konuların organize bir katılım ve bilinçlendirme süreci olduğunu dile getirerek diğer paydaşların da etkisini dile getirmiştir. Bununla ilişkili olarak şu sözleri örnek verilebilir Ö2 “Eğitime çekirdekten başlamak lazım ama çocuk tamam. Eve gidiyor, anne baba, anne babadan öğreniliyor birçok şey o yüzden aslında bilinçli bir halk lazım, eğitimi içselleştirmiş halk lazım. Biz hala atıkları ayrıştıramıyoruz. Ama eğitim topyekün, öyle çocukları bilinçlendirelimle olmuyor, bütün kurumlar, politika, siyasetçi, yerel yönetimler, belediyeler, bana destek olmalı. Hep beraber, bütünleştirilmiş olmalı”. Görüldüğü gibi burada yapılan vurgu öğrenilen bilginin zaman zaman yetersiz kalması ve çevresel unsurlar ile desteklenmediği zaman amacına ulaşmaması ile ilgilidir. Tüm paydaşların çevre farkındalığına ilişkin ortak bir katılım ile çaba göstermesi süreçte kolaylaştırıcı rol üstlenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerden ikisi bu konuyla ilgili aynı (geri dönüşüm) örneği vermişlerdir. Ö4 “Biz mesela geçen sene geri dönüşümü çok ayrıntılı öğrendik, okulumuzda geri dönüşüm kutusu yok kendimiz yaptık, güzel güzel öğretiyoruz, sonra bizim burada ayrıştırdığımız çöp okulun kapısına çık hoop hep beraber, e çocuk da çıkarken bunu görüyor, ne anlamı var” sözleri ile verdiği örnekle kurumların işbirliği içerisinde çalışmasının değer ve önemine değinmiştir.

Bir diğer veri okul öncesi eğitim programına ilişkin yapılan değerlendirmelerdir. Öğretmenlerin genel görüşleri 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda çevreye ilişkin yeterince yer olmadığıdır. Örneğin Ö3 “Program yeterli değil bence biraz askıda, az kalıyor, biraz yüzeysel kalıyor bence, biraz daha fazla yer verilebilir, sanki tamamen ayrı bir yeri olmalı değerler eğitimi gibi” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Öğretmenlerden üçü çevreye ilişkin eğitimlerini genelde fırsat eğitimi şeklinde yaptıklarını belirtmişlerdir. Değişen dünyada görülmektedir ki

öğretmenler de çevre eğitimi konusunda kendini yeterli görmemektedir. Ortaya çıkan orman yangınları gibi olumsuz durumlar konusunda nasıl bir yaklaşım sergileyeceklerine ilişkin yeterli bilgi ve deneyimlerinin olmadıkları düşünülebilir. Buna işaret eden bir örnek olarak Ö1 “*“Bizim programımızda temel hedefler belirlendiği zaman gerisi öğretmene kalıyor. Bunun çok fazla iyi yanı var. Ama bazen tıkanıyorum daha dikkat çekici, daha nokta atışı planlamalara ihtiyaç oluyor bazen. Öncesinde yok tamam, şimdi 2020’den sonra bunlar yaşandı elde hiçbir şey yok bi takım örnek çalışmalar yapılabilirdi bizler için. Nasıl ele alacağız. Çoğu öğretmende bir korku nasıl konuşacağız çocuklar çok etkileniyor diye. Ama çözüm konuşmamak değil. Bunların nasıl konuşulacağını aktarılacağını öğrenmemiz lazım. Bunlar için desteğe ihtiyacımız oluyor bazen”* verilebilir. Öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, programın esnek olmasının öğretmenlerin deneyim ve eğitimlerinin yetersiz kaldığı noktalarda bir sorun olarak karşımıza çıktığına ilişkin fikirler verebilir. Kazanımların çocuklara nasıl aktarılacağı öğretmenlerin inisiyatifinde olması sebebiyle belirli alanlarda kendini yetersiz hisseden öğretmenler tematik alanlardan uzak durduğu düşünülebilir. Bu noktada öğretmenlerin sürekli hizmet içi eğitimler ile bilgilerinin tazelenmesi ve güncel tutulması önemlidir. Öğretmenlerin konu ile ilgili ayrıntılı bilgilerinin olmaması onları programın bir diğer unsuru olan fırsat eğitimine yönlendirmekte ve genelde çevre eğitimi sadece fırsat eğitimleri ile sınırlı kalmaktadır. Buna bir örnek olarak Ö3 “*Biraz dünyanın ısınmasından bahsetmeye çalışıyorum, küresel ısınmayı onların dilinden anlatmaya çalışıyorum. Elektriği açık bırakıyorlar, suyu açık bırakıyorlar, işte bunun dünyaya zarar verdiğini anlatıyorum, daha çok fırsat eğitimi gibi yapıyorum”* verilebilir. Fırsat eğitimi okul öncesi eğitimde oldukça değerli olup sık kullanılması gereken bir unsur olsa da planlı eğitim akışlarının önemi de göz ardı edilmemelidir. Öğretmenler günlük eğitim akışlarında çevre eğitimi kapsamında en çok mevsim ve geri dönüşüm konularına yer verdiklerini belirtmişlerdir. Fakat öğretmenlerden ikisi mevsimleri anlatırken zorlandıklarına ilişkin düşüncelerini dile getirmişlerdir. Örnek olarak Ö4: “*Mevsimleri anlatırken çocuklara mesela kışın kar yağar diyorsun, o bir mucizeye dönüştü... çocuklara artık bazı şeyler ters geliyor sonbahara girdik artık havalar soğudu diyorsun ama hava sıcak, o iklimsel değişiklikler artık bocalatıyor bizi”* verilebilir. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin zaman içerisinde bazı konularda yetersiz kaldıkları ve bilgilerinin güncellenmesi gerekliliğine ilişkin bir örnek olarak da ele alınabilir.

Yapılan görüşmeler ile eğitim kapsamında elde edilen bir diğer önemli bulgu orman yangınları gibi çevredeki kapsamlı ve olumsuz büyük bir değişim sonrasında yerelde herhangi bir bilinçlendirme çabasının yapılmamasıdır. Öğretmenlerin hepsi eğitimin önemine vurgu yapmasına rağmen eğitim basamağının en önemli unsurları olan öğretmenlere bu süreçte herhangi bir katkı sağlayacak sürecin planlamadıkları görülmektedir. 2020 yılından itibaren okullarının hemen yanı başında yangın çıkan öğretmenler olmasına rağmen yerel ya da merkezi yönetimler ve/veya sivil toplum kuruluşları tarafından herhangi bir bilinçlendirme çalışması yapılmadığı öğretmenlerin tamamı tarafından dile getirilmektedir. Ö3 “*sanki böyle bir pdf mi gönderdiler ne yapılması gerektiği ile ilgili, hiç hatırlamıyorum bir etkisi kalmamış bende, onun dışında hiçbir şey olmadı”*; Ö2 “*Hiç eğitim olmadı mesela, kendi kendimize şöyle mi yapsak böyle mi yapsak bi daha olursa naporız. Böyle mi olmalı, Milli eğitim yerel yönetim hep beraber bir şey yapılmalı”* şeklinde öğretmenlerin aktarımlarından örnekler verilebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yüksek yangın riskine sahip Muğla ilindeki öğretmenlerin orman yangınları hakkındaki farkındalık düzeyleri ve sınıf içi uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular alanyazın ile birlikte bu kısımda ele alınarak tartışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular üç tema halinde kategorize edilmiştir. Buna göre belirlenen ilk tema “Kara Muğla”, ikinci tema “Bindiğin Dalı Kes” ve üçüncü tema “Gelecek için Eğitim” olmuştur.

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin uzun yıllar boyunca Muğla ilinde yaşamalarının getirdiği deneyimlerle yaşanan iklim değişikliğine vurgu yaptıkları görülmüş ve yanıtları “Kara Muğla” teması altında birleştirilmiştir. Öğretmenler eskiden Muğla iline daha fazla yağmur yağdığını, mevsimlerin alışlagelen özelliklerini mevsiminde yaşadıklarını fakat son yıllarda mevsimlerdeki değişimlerin gözle görülür hale geldiğini vurgulamışlardır. Alanyazına bakıldığında özellikle son 50 yıl içerisinde yaşanan iklim değişikliklerinin mevsimler (Akpodiogaga-a ve Odjugo, 2010), kıtlık (Wheeler ve Von Braun, 2013) insan sağlığı (Doherty, Heal ve O’Connor, 2017), canlı çeşitliliği (Pecl, 2017) üzerindeki olumsuz etkisinin hızla arttığını söylemek mümkündür. Araştırmaya katılan ve yaşanan bu iklim krizinin Muğla ilindeki etkilerinden bahseden öğretmenlerin vurguladığı bir diğer nokta ise iklim değişikliklerine paralel olarak doğal yollarla oluşan orman yangınlarının sayılarındaki artıştan da bahsettikleri görülmüştür. Bu sonuca paralel olarak çeşitli ülkelerde yapılan araştırmalarda (Heidari, Arabi ve Warziniack, 2021; Mueller vd., 2020) yaşanan iklim değişikliğinin doğal yollarla ortaya çıkan orman yangınlarının sayılarının ve şiddetlerinin arttığı yönünde bulgular elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşanan orman yangınlarının tek sebebinin değişen iklim koşulları olmadığını belirtmiş, insan kaynaklı orman yangınlarına yaptıkları vurgular “Bindiğin Dalı Kes” teması altında birleştirilmiştir. Bu tema içerisinde öğretmenler, insanların bilinçsizlikleri, bilgisizlikleri ya da ilgisizlikleri sebebiyle yaşanan orman yangınlarının arttığını belirtmişlerdir. Türkiye’de doğrudan orman yakma faaliyetlerinin (kundaklamaların) dışında kalan, insanların doğaya bıraktıkları cam şişe çöpleri, piknik alanlarında kontrolsüz ateş yakma çalışmaları, sigara izmariti gibi çeşitli sebepler orman yangınlarının sayısı azımsanmayacak ölçülerdedir (OGM, 2020). Dünyanın diğer bölgelerinde de benzer bir durum görülmektedir. Orman yangınları büyük oranda insan kaynaklı faaliyetler ile ilişkilidir (Guo, Zhang, Jin, Tigabu, Su ve Wang, 2016; Marčeta ve Milanović, 2018). İnsan kaynaklı oluşan bu yangınlarda sadece insanlar etkilenmemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu yangınlar sebebiyle yaşam hakkı elinden alınan hayvanların durumunu da vurgulayarak bu konudaki üzüntülerini paylaşmışlardır. Orman yangınları doğal yaşam, ekonomi ve insan sağlığı üzerinde büyük zararlara sebebiyet vermektedir. Bu zararların giderilmesi için uzun yıllar süren büyük çabalar gerekmektedir. Bu çabalara karşın yangınlarda kaybedilen insan ve hayvanların tekrar getirilememesi bu konuda yapılması gereken stratejik planların, yönetmeliklerin ve en önemlisi farkındalık eğitimlerinin önemini gözler önüne sermektedir (Dadzie ve Mary, 2021; Sundari vd., 2022). Çıkan orman yangınlarında insan faktörünün bu oranda yüksek olması, yangın sonrasında yapılan müdahalelerin ekonomik ve çevresel sorunları tamamen giderilememesi yangınların oluşmadan öncesinde farkındalık eğitimlerinin önemini göstermektedir.

Yangınların önleyici çalışmaları arasında yer alan eğitim ve farkındalık çalışmalarına araştırmaya katılan öğretmenlerin de vurgu yaptığı görülmüştür. Öğretmenlerin bir yetişkin olarak yeterli bilgi sahibi olmadıklarını belirttikleri, bu konuya eğitim müfredatlarında yer veremediklerini vurguladıkları dönütleri “Gelecek İçin Eğitim” teması altında incelenmiştir. Bu tema içerisinde öğretmenlerin yerel yönetim ve merkezi yönetimlerin orman yangınları hakkında farkındalık eğitimi vermekte yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen olarak sınıf içerisindeki etkinliklerinde ise kendilerinin bu konuyu yeterince ele almadıklarını belirtmişlerdir. Orman yangınlarında insan kaynaklı sebeplerin ortadan kaldırılması için özellikle erken dönemde verilen eğitimin önemine dikkat çeken Ryu, Kim ve Kwon (2023) ilk ve ortaokul düzeyinde verilen orman yangını farkındalık eğitimleri sayesinde bu tür felaketlerin sayısının ve zarar oranlarının önemli ölçüde düşeceğini öngörmektedir. Benzer şekilde İtalya’da yaşanan orman yangınlarını eğitim düzeylerini baz alarak araştıran Michetti ve Pinar (2018) eğitim düzeyi düştükçe orman yangınlarının çıkma oranlarının arttığını vurgulamaktadır. Orman yangınlarının sıklıkla görüldüğü Endonezya’da öğrencilerin orman yangını

konusundaki bilgi düzeylerini inceleyen araştırmanın (Wulandari, Budijanto, Bachri ve Utomo, 2023) sonucuna göre öğrencilerin orman yangınları konusundaki bilgi düzeyi arttıkça hazırlık ve müdahale konularındaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun orman yangınlarına ilişkin bilgi düzeylerinin düşük çıkmasına dikkat çekilerek bu konuda uygun eğitimlerin verilmesi ile orman yangınlarının yaşanma sıklığını azaltılabileceği konusuna vurgu yapılmıştır. Asya pasifik bölgesinin en büyük vahşi orman alanına sahip olan Endonezya’da yapılan bir diğer çalışmada ise sadece öğrencilerle değil toplum genelinde yapılan bir çalışmanın (Wulandari ve Yanti, 2019) sonucunda toplumun büyük çoğunluğunun orman yangınları konusunda farkındalık düzeylerini “hazırlıksız veya neredeyse hazırlıklı” seviyede olduğunu raporlamış ve bu konuda toplumsal farkındalığı artırıcı eğitimlerin önemi vurgulamıştır. Ateş özellikle ormanlık alanlarda kamp yaparken vahşi hayvanlardan korunma ve elbette ısınma amacıyla da kullanılmaktadır. Bu tür durumlarda çocukların hem kendisinin hem de çevresinin güvenliğini nasıl sağlayacağına ilişkin temel bilgilerin verilmesi son derece önemlidir. Amerika’da başlayan “Yanmamayı Öğrenmek (Learn not to burn-LNTB)” isimli eğitim programının bir alt kazanımı olarak çocuklar erken yaşlardan itibaren güvenli ateş kullanımı eğitimi almaktadır (Smith, 2004). Görüldüğü üzere insanların orman yangınlarının nedenleri ve sonuçları hakkında bilinçlenmesi, toplum içerisinde genel bir orman yangını farkındalık eğitimlerinin yapılması son derece önemlidir. Bu farkındalık eğitimlerin yerel ekolojik özelliklerine göre şekillenmesinin gerekli olduğu ve bu eğitimin erken yaşlardan itibaren verilmesinin son derece önemli olduğu da görülmektedir. Bu sebeple özellikle okul öncesi dönem çocuklarına orman yangını farkındalığı eğitimlerinin verilmesi, öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesi ve sınıf içi uygulamalarında bu konuya değinmeleri önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aaron, R.F., & Witt, P.A. (2011). Urban students' definitions and perceptions of nature. *Children, Youth, and Environments*, 21(2), 145-167.
- Akalın, M. (2013). Küresel ısınma ve iklim değişikliği nedeniyle oluşan doğal felaketlerin insan sağlığı üzerindeki etkileri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 29-43.
- Akpodiogaga-a, P., & Odjugo, O. (2010). General overview of climate change impacts in Nigeria. *Journal of human ecology*, 29(1), 47-55.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Baltacı, U., & Yıldırım F. (2020). Muğla Orman Bölge Müdürlüğü'nde orman yangını riskinin çok kriterli analizi ve haritalandırılması. *Ormanlık Araştırma Dergisi*, 8(1), 1-11.
- Cankardaş, S., & Sofuoğlu, Z. (2021). İklim değişikliği ve birey üzerindeki etkilerinin gözden geçirilmesi. *Nesne*, 9(19), 139-146.
- Çabuk, B., (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarının çevre ile ilgili farkındalık düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi.
- Dadzie, A. E., & Mary, A. (2021). Modelling the risk of forest to fire for the Bosomkese Forest Reserve, Ahafo Region, Ghana. *South African Journal of Geomatics*, 10(1), 60-74.
- Deniz, M., & Hiç, Ö. (2022). İklim değişikliği ve tarımın değişen yüzü: artan riskler, tarımdaki daralmalar ve orman yangınları sonrası politika önerileri. *Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-22.
- Doherty, R. M., Heal, M. R., & O'Connor, F. M. (2017). Climate change impacts on human health over Europe through its effect on air quality. *Environmental Health*, 16(1), 33-44.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (3. Basım). A. Ersoy ve P. Yalçınoglu (Çev. Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık (Özgün çalışma, 2011).
- Guo, F., Zhang, L., Jin, S., Tigabu, M., Su, Z., & Wang, W. (2016). Modeling anthropogenic fire occurrence in the boreal forest of China using logistic regression and random forests. *Forests*, 7(11), 250.
- Heidari, H., Arabi, M., & Warziniack, T. (2021). Effects of climate change on natural-caused fire activity in western US national forests. *Atmosphere*, 12(8), 981.
- Hollstein, M.S. (2022). Social studies, civics, and fracking: Ohio teacher perceptions of controversial environmental issues. *Journal of Social Studies Education Research*, 13(1), 1-34.
- Kim, Y., Eom, Y. H., & Lee, J. Y. (2022). Implications of Learn Not To Burn (LNTB) Program from the National Fire Protection Agency in the United States. *JSCM (Journal of Safety and Crisis Management)*, 12(10), 9-17.
- Kunt, H., Geçgel, G., (2013). Öğretmen adaylarının ağaç ve çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/12 Fall* p. 793-807.
- Marčeta, M., & Milanović, K. (2018). Indicator state and analysis of damage to forest fires on the Territory of the Republic of Serbia for the period from 2012-2016 years. *Zbornik radova-Geografski fakultet Univerziteta u Beogradu*, (66-2), 105-119.

- Martínez, J., Vega-Garcia, C., & Chuvieco, E. (2009). Human-caused wildfire risk rating for prevention planning in Spain. *Journal of environmental management*, 90(2), 1241-1252.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık (Özgün çalışma, 2009).
- Michetti, M. and Pinar, M. (2018). Forest fires across italian regions and implications for climate change: a panel data analysis. *Environmental and Resource Economics*, 72(1), 207-246. <https://doi.org/10.1007/s10640-018-0279-z>
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.
- Mueller, S. E., Thode, A. E., Margolis, E. Q., Yocom, L. L., Young, J. D., & Iniguez, J. M. (2020). Climate relationships with increasing wildfire in the southwestern US from 1984 to 2015. *Forest Ecology and Management*, 460, 117861.
- OGM, (2020). 2010-2019 Yılları arasında meydana gelen orman yangınlarının çıkış sebeplerine dağılımı. Orman Yangınları Değerlendirme Raporu, 2020. Orman Yangınlarıyla Mücadele Daire Başkanlığı.
- Pathirage, C., Seneviratne, K., Amaratunga, D., & Haigh, R. (2012). Managing disaster knowledge: identification of knowledge factors and challenges. *International Journal of Disaster Resilience in the Built Environment*, 3(3), 237-252.
- Pecl, G. T., Araújo, M. B., Bell, J. D., Blanchard, J., Bonebrake, T. C., Chen, I. C., ... & Williams, S. E. (2017). Biodiversity redistribution under climate change: Impacts on ecosystems and human well-being. *Science*, 355(6332), eaai9214.
- Ricotta, C., Guglietta, D., & Migliozi, A. (2012). No evidence of increased fire risk due to agricultural land abandonment in Sardinia (Italy). *Natural Hazards and Earth System Sciences*, 12(5), 1333-1336.
- Ryu, J., Kim, S. Y., & Kwon, C. G. (2023). Current Status of Forest Fire Prevention Education and Learning Guidance Plan-Focusing on Elementary and Middle School Education. *한국위기관리논집*, 19(3), 69-79.
- Seneviratne, K., Baldry, D., & Pathirage, C. (2010). Disaster knowledge factors in managing disasters successfully. *International Journal of Strategic Property Management*, 14(4), 376-390.
- Serriere, S. C. (2019). "Social Studies in the Early Years," in *The Wiley Handbook of Early Childhood Care and Education*, eds C. B. Brown, M. B. McLullen, and N. File (Hoboken, NJ: Wiley Blackwell), 377–401.
- Smith, C. (2004). "Surgical fires-learn not to burn." *AORN journal* 80. 23-36.
- Sundari, C., Purnomo, E. P., Mutiarin, D., Adrian, M. M., Suling, C. F., & Pratama, I. (2022, December). Sustainable Forest Governance: A New Policy Strategy in Handling Forest Fires in Jambi Province. In *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science* (Vol. 1111, No. 1, p. 012005). IOP Publishing.
- Türkeş, M., & Altan, G. (2013). İklimsel değişimlerin ve orman yangınlarının Muğla yöresindeki doğal çevre, doğa koruma alanları ve biyotaya etkilerinin bir ekolojik biyocoğrafya çözümlemesi. *Ege Coğrafya Dergisi*, 22(2), 57-75.
- Weichselgartner, J., & Pigeon, P. (2015). The role of knowledge in disaster risk reduction. *International Journal of Disaster Risk Science*, 6, 107-116.

- Wheeler, T., & Von Braun, J. (2013). Climate change impacts on global food security. *Science*, 341(6145), 508-513.
- Wulandari, F. and Yanti, L. (2019). Analysis of community of preparedness in facing forest fire and peatland in singkawang city. *GeoEco*, 5(2), 105. <https://doi.org/10.20961/ge.v5i2.30380>
- Wulandari, F., Budijanto, B., Bachri, S., & Utomo, D. H. (2023). The relationship between knowledge and disaster preparedness of undergraduates responding to forest fires. *Jàmbá-Journal of Disaster Risk Studies*, 15(1), 1408.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE
ÖĞRETMENLİK ÖZ-YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ**
THE ENGLISH TITLE OF INVESTIGATION OF LIFELONG LEARNING AND
TEACHING SELF-EFFICACY OF PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES

Prof. Dr. Esra DERELİ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, derelie@ogu.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-1726-3144

ÖZET

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve öğretmenlik öz-yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesi, yaşam boyu öğrenme ve öğretmen öz-yeterlik algılarının öğrencilerin devam ettikleri sınıf, kitap okuma sıklığı, güncel bilgiyi takip etme durumları ve akademik ortalama değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Tarama modelinde yürütülen araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve öğretmen öz-yeterlik algılarının belirlenmesi, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ve öğretmen öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre (kitap okuma sıklığı, sınıf düzeyi, güncel bilgileri takip etme durumu ve akademik ortalama) incelenmesi amaçlandığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Eskişehir’de Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programına devam eden 192 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin normal dağılım durumu Kolmogorov Smirnow Testi ile sınanmış ve verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Verilerin analizinde IMB 21 paket programı kullanılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için verilerin analizinde Kruskal Wallis Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis Testinin anlamlı çıkması durumunda ise Post- Hoc testi uygulanmış ve Bonferroni Düzeltmesi yapılmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve öğretmen öz-yeterlik algılarının ortanın üstünde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme alt boyut ve toplam puanlarının; öğretmenlik öz-yeterlik alt boyut ve toplam puanlarının sınıf düzeyi değişkenine farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin kitap okuma sıklığı, güncel bilgiyi takip etme ve akademik ortalama değişkenlerine göre yaşam boyu öğrenme, öğretmen öz-yeterlik algılarının bazı alt boyutlarında farklılaşmaların olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Öğretmen Adayı, Yaşam Boyu Öğrenme, Öğretmen Öz yeterlik, Sınıf Yönetimi

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the perception levels of lifelong learning and teaching self-efficacy of preschool teacher candidates, to examine whether lifelong learning and teacher self-efficacy perceptions differ according to the classroom students attend, the frequency of reading books, the state of following up on current information, and academic average variables. In the research to be conducted in the screening model, the relational screening model was used to determine the lifelong learning and teacher self-efficacy perceptions of preschool teacher candidates, to examine students' lifelong learning and teacher self-efficacy perceptions according to various variables (book reading frequency, grade level, current information tracking status and academic average). The sample of the research consists of 192 students who are attending the Preschool Teaching Undergraduate Program in Eskişehir in the 2022-2023 academic year. The normal distribution status of the data was tested with the Kolmogorov Smirnow Test and it was determined that the data did not show normal distribution. IMB 21 package program was used in the analysis of the data. Since the data did not show normal distribution, Kruskal Wallis Test and Mann Whitney U Test were used in the analysis of the data. If the Kruskal Wallis Test was found to be significant, the Post-Hoc test was applied and the Bonferroni Correction was performed. In the research, it was determined that the lifelong

learning and teacher self-efficacy perceptions of preschool teacher candidates are above the middle. It was found that the lifelong learning sub-dimension and total scores of students; the teaching self-efficacy sub-dimension and total scores differed according to the grade level variable. In addition, it has been found that there are differences in some sub-dimensions of students' book reading frequency, following up on current information and lifelong learning according to academic average variables, teacher self-efficacy perceptions.

Keywords: Preschool Teacher Candidate, Lifelong Learning, Teacher Self-Efficacy, Classroom Management

GİRİŞ

Öğretmenlerin yetiştirilmesinde nitelikli öğretmen yetiştirme önemli bir konu olmuştur. Günümüzde toplumların yetiştirmek istedikleri öğretmen özellikleri de farklılaşmıştır. Öğretmenlerde bulunması gereken özellikler arasında kendini sürekli yenilemesi ve geliştirmesi, üretken olması, problem çözebilme becerisini geliştirmesi ve kendini ifade edebilmesi bulunmaktadır. Bu becerinin kazanılması da ancak yaşam boyu öğrenmeyle olabilmektedir. Yaşam boyu öğrenme bireyin kendinin farkında olması, kendini geliştirmesidir (Koç Erdamar, 2010). Avrupa Birliği Komisyonu (2002) yaşam boyu öğrenmeyi bireyin hayatı boyunca bilgi, beceri ve yeterliklerini kişisel ya da mesleki anlamda geliştirmeyi amaçlayan bütün etkinlikler olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre yaşam boyu öğrenme bireylerin sadece mesleki anlamda kendini geliştirmesinden daha kapsamlı bir terim olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle yaşam boyu öğrenme kişinin hayatı boyunca kişisel, sosyo-ekonomik ve mesleki gelişimini artırmaya yönelik anlamlı ve bilinçli olarak yaptığı etkinliklerin tümünü kapsamaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin en önemli amacı bireyin sürekli olarak farklı konu ve becerilerde kendini yenilemesi, günlük hayatta kendine yetebilmesi için kendini tanıma ve farkında olma mekanizması oluşturmastır. Bireyin yaşadığı toplumda çağa ayak uydurabilmek için yeni bilgi ve beceriler edinmesi “yaşam boyu öğrenme” kavramını ön plana çıkartmaktadır. Daha önceki yıllarda mesleki bilgileri kazanan bireyler yaşamları boyunca aynı işi aynı bilgi ile sürdürebilmekteydiler. Ancak günümüzde bu pek mümkün olmamaktadır. Bu nedenle, yaşamın her aşamasında yeni bilgi ve beceriler kazanmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Demiralay ve Karadeniz, 2009:90). Bu çerçevede yaşam boyu öğrenmenin kapsamı hayat döngüsü içinde beşikten mezara öğrenme olarak belirlenmiştir. Öğretmenler açısından ele alındığında yaşam boyu öğrenme sadece bireyin kendini yetiştirmesi olarak katkıdan daha öte yetiştirdiği öğrencilere de bu özellikleri kazandırmasında da önemli bir role sahiptir. Bir başka deyişle yaşam boyu öğrenme becerisine sahip öğretmenler öğrencilerine bu becerileri kazandırabilmektedir.

Öğretmenlerin nitelikli eğitime katkıda bulunabilmelerinde yaşam boyu öğrenmeleri kadar öğretmenlik öz yeterlikleri de oldukça önemlidir. Şöyle ki bir öğretmen ne kadar bilgi ve becerilerle donatılmış olsalar da öğretmenlik öz-yeterlik inançlarına sahip değilse mesleki gereklilikleri yerine getirmekte zorlanacaktır. Öğretmenin öğretmenlikle ilgili bilgilere sahip olmaları nitelikli öğretmen olabilmeleri için yeterli değildir. Gerekli bilgileri öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak onların anlamlandırabileceği şekilde aktarabilmeli ve sınıf içinde uygulamalar yapabilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik duygusundan yoksun olduklarında öğrenme ve öğretme süreçlerinde verimli olmaları mümkün olmamaktadır (Şahin, 2010). Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretme işlevini etkili biçimde yerine getirebilmede gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki kişisel inanışlarıdır. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler; öğretme sürecinde daha gayretlidirler, öğretimle ilgili kararları almada çabukturlar, öğretmede daha isteklidirler, yeni fikir ve yöntemleri uygulamaya daha yatkındırlar, çocukların yaptığı yanlışları daha az eleştirme eğilimi sergilerler (Özenoğlu Kiremit, 2006:57). Çağdaş toplumlarda eğitim programlarının uygulayıcıları öğretmenlerdir. Bu nedenle eğitim-öğretim alanında uygulanacak

programlardaki yeniklerin öncelikle öğretmenler tarafından kabullenilmesi ve kazanması gerekir. Bu durumda yaşam boyu öğrenme ve öğretmen öz yeterlikleri iki önemli kavram olmaktadır. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine göre mesleklerini yürütürken harcadıkları çaba, koydukları hedefler ve isteklilik düzeyleri değişmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bir başka deyişle, yaşam boyu öğrenme küçük yaşlarda benimsetildiğinde yaşam boyu öğrenen bir toplum oluşabilir. Yaşam boyu öğrenme becerisini geliştiren öğretmenler etkileşimde bulunduğu çevredeki bireyleri, özellikle çocukları etkilerler (Selvi, 2011). Öğretmenlerin, öğretmen adaylıkları sürecinde aldıkları öğretim onların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin oluşmasında önemli bir basamak oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlik inançları yaşam boyu öğrenmenin çocuklara benimsetilmesinde önemli bir kavram olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inançlarının kitap okuma sıklığı, güncel yayınları takip etme durumları, aile gelir durumu ve ebeveyn öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi; yaşam boyu öğrenme ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada nicel yöntem modellerinden genel tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür (Karasar, 2015).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan Okul Öncesi Öğretmenliği öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim gören gönüllü katılım ve rassal örneklemeyle belirlenmiş 1, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 192 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Tablo 1

Örnekleme İlişkin Özlük Nitelikler

Durum		Frekans	Yüzdelik
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	52	27,1
	2. Sınıf	48	25,0
	3. Sınıf	52	27,1
	4. Sınıf	40	20,8
Cinsiyet	Kadın	164	85,4
	Erkek	28	14,6

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve Çapa, Çakıroğlu, Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanan Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin sınıf, kitap okuma sıklığı, güncel bilgileri takip etme durumu, akademik ortalamalarına ait bilgiler bilgi formu ile elde edilmiştir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği sebat, motivasyon, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek “çok uyuyor, kısmen uyuyor, çok az uyuyor, çok az uymuyor, kısmen uymuyor, hiç uymuyor” şeklinde 6’ lı likert tipi ölçektir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.91’dir. (Coşkun, 2009). Bulaç ve Kurt (2019) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada ölçeğin toplan puanına ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını 0.90; sebat alt boyutu için .80, motivasyon alt boyutu için .85 öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu için .84 ve merak yoksunluğu alt boyutu için .88 olarak bulmuştur.

Öğretmenlik Öz-yeterlik Ölçeği

Ölçek Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir ve orijinal adı “Teachers’ Sense of Efficacy Scale”dır. Ölçek Çapa, Çakıroğlu, Sarıkaya (2005) Türkiye’ye uyarlamışlardır. Ölçeğin güvenirliği 628 öğretmen adayıyla belirlenmiştir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını 0.93’tür. Likert tipinde geliştirilen ölçek “yetersiz” den “çok yeterli” arasında derecelendirilmiştir. Alt boyutları öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik olarak adlandırılmıştır.

Bilgi Formu: Öğrencilerin sınıf, kitap okuma sıklığı, güncel bilgileri takip etme durumu, akademik ortalamalarını içeren formdur.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algıları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesinde betimsel istatistik tekniklerinden aritmetik ortalama, standart sapma değerleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterme durumları Kolmogorov-Smirnov sınaması ile incelenmiştir. Veriler normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis Testi ve Mann Whitney U Testi ile veriler analiz edilmiştir.

BULGULAR

Tablo 2

Yaşam Boyu Öğrenme Alt Boyutları ve Toplam Puan Ortalamaları

Yaşam Boyu Öğrenme	N	A. Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Motivasyon Alt Boyutu	192	4,9294	,74113	2,33	6,00
Sebat Alt Boyutu	192	4,8483	,68971	3,33	6,00
Öğrenmeyi Düzenlemede	192	4,5565	,95063	1,50	6,00
Yoksunluk Alt Boyutu	192	4,4508	,95407	1,56	6,00
Merak Yoksunluğu Alt Boyutu	192	3,8617	,47795	2,08	4,79
Yaşam Boyu Öğrenme Toplam					

Bu puan ortalamaları değerlendirildiğinde yaşam boyu öğrenme becerilerinin ortanın üzerinde puana sahip olduğu görülmektedir. En yüksek puan ortalamasına motivasyon alt boyutu sahip iken bunu sırasıyla Sebat Boyutu, Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutu takip etmektedir.

Tablo 3

Sınıf Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Alt Boyutları ve Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt boyut	Değişken	N	S.Ortalama	Chi-Square	P.
Motivasyon Alt Boyutu	1. Sınıf	52	56,77	91,873	,000*
	2. Sınıf	48	64,96		
	3. Sınıf	52	124,89		
	4. Sınıf	40	149,09		
Sebat Alt Boyutu	1. Sınıf	52	51,21	112,969	,000*
	2. Sınıf	48	60,91		
	3. Sınıf	52	138,52		
	4. Sınıf	40	143,46		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1. Sınıf	52	80,63	9,370	,025*
	2. Sınıf	48	92,02		
	3. Sınıf	52	102,79		
	4. Sınıf	40	114,34		
Merak Yoksunluğu Alt Boyutu	1. Sınıf	52	82,67	8,340	,039*
	2. Sınıf	48	89,32		
	3. Sınıf	52	105,14		
	4. Sınıf	40	111,85		
Yaşam Boyu Öğrenme Toplam	1. Sınıf	52	54,54	90,659	,000*
	2. Sınıf	48	67,41		
	3. Sınıf	52	126,93		
	4. Sınıf	40	146,40		

*P<.01; **P<.05

Yaşam boyu öğrenme alt boyut ve toplam puanlarının sınıf değişkenine göre farklılaşma durumu Kruskal Wallis Testiye incelenmiştir. Sınıf değişkenine göre Yaşam Boyu Öğrenmenin Motivasyon alt boyutu sıralar ortalamalarının ($\chi^2= 91,873$, $df=3$, $p<.01$), Sebat alt boyutu sıralar ortalamalarının ($\chi^2= 112,969$ $df=3$, $p<.01$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk sıralar ortalamalarının ($\chi^2= 9,370$ $df=3$, $p<.05$), Merak Yoksunluğu alt boyutu sıralar ortalamalarının ($\chi^2= 8,340$ $df=3$, $p<.05$) ve yaşam boyu öğrenme toplam puanlarına ilişkin sıralar ortalamalarının ($\chi^2= 90,659$ $df=3$, $p<.01$) anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla Post-Hoc testi yapılmış ve sonuçları Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 4

Sınıf Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Alt Boyutu ve Toplam Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Posthoc Testi

	Sınıflar	Test İstatistiği	Std. Hata	Std. Test İstatistiği	Sig.	Düz. sig
Motivasyon	1-2	-8,189	11,097	-,738	,461	1,000
	1-3	-68,125	10,873	-6,266	,000*	,000*
	1-4	-92,318	11,660	-7,918	,000*	,000*
	2-3	-59,936	11,097	-5,401	,000*	,000*
	2-4	-84,129	11,869	-7,088	,000*	,000*
	3-4	-24,193	11,660	-2,075	,038**	,228
Sebat	1-2	-9,695	11,101	-,873	,383	1,000
	1-3	-87,308	10,877	-8,027	,000*	,000*
	1-4	-92,251	11,664	-7,909	,000*	,000*
	2-3	-77,613	11,101	-6,991	,000*	,000*
	2-4	-82,556	11,874	-6,953	,000*	,000*
	3-4	-4,943	11,664	-,424	,672	1,000
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1-2	-11,396	11,107	-1,026	,305	1,000
	1-3	-22,163	10,883	-2,037	,042**	,250
	1-4	-33,712	11,670	-2,889	,004*	,023**
	2-3	-10,768	11,107	-,969	,332	1,000
	2-4	-22,317	11,880	-1,879	,060	,362
	3-4	-11,549	11,670	-,990	,322	1,000
Merak Yoksunluğu	1-2	-6,650	11,117	-,598	,550	1,000
	1-3	-22,471	10,892	-2,063	,039**	,235
	1-4	-29,177	11,681	-2,498	,012**	,075
	2-3	-15,821	11,117	-1,423	,155	,928
	2-4	-22,527	11,890	-1,895	,058	,349
Yaşam Boyu Öğrenme Toplam	1-3	-72,394	10,898	-6,643	,000*	,000*
	1-4	-91,862	11,687	-7,860	,000*	,000*
	2-3	-59,526	11,123	-5,352	,000*	,000*
	2-4	-78,994	11,897	-6,640	,000*	,000*

*P<.01; **P<.05

Tablo 5

Kitap Okuma Sıklığına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Alt Boyutları ve Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt boyut	Değişken	N	S. Ortalaması	Chi-Square	P
Motivasyon Alt Boyutu	Her gün	25	101,24	5,780	,216
	Haftada birkaç gün	98	112,55		
	2 haftada birkaç gün	40	84,81		
	Ayda birkaç gün	22	98,49		
	Hiç	7	68,00		
Sebat Alt Boyutu	Her gün	25	106,64	7,060	,133
	Haftada birkaç gün	98	101,37		
	2 haftada birkaç gün	40	114,86		
	Ayda birkaç gün	22	91,32		
	Hiç	7	77,88		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Her gün	25	98,06	1,402	,844
	Haftada birkaç gün	98	99,83		
	2 haftada birkaç gün	40	93,39		
	Ayda birkaç gün	22	91,11		
	Hiç	7	79,00		
Merak Yoksunluğu Alt Boyutu	Her gün	25	110,02	17,692	,001*
	Haftada birkaç gün	98	101,85		
	2 haftada birkaç gün	40	117,48		
	Ayda birkaç gün	22	73,86		
	Hiç	7	67,38		
Yaşam Boyu Öğrenme Toplam	Her gün	25	104,46	5,101	,277
	Haftada birkaç gün	98	100,78		
	2 haftada birkaç gün	40	101,98		
	Ayda birkaç gün	22	84,14		
	Hiç	7	80,19		

*P<.01

Yaşam boyu öğrenme alt boyut ve toplam puanlarının kitap okuma sıklığı değişkenine göre farklılaşma durumu Kruskal Wallis Testiye incelenmiştir. Kitap okuma sıklığı değişkenine göre Yaşam Boyu Öğrenme alt boyutlarından sadece merak yoksunluğu alt boyutunda anlamlı farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6

Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Merak Yoksunluğu Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Posthoc

Kitap Okuma Sıklığı	Test İstatistiği	Std. Hata	Std. Test İstatistiği	Sig.	Düz. Sig ^a
4-5	-6,482	22,755	-,285	,776	1,000
5-2	34,472	10,421	3,308	,001*	,009**
5-1	42,645	14,160	3,012	,003**	,026**
5-3	-50,102	14,742	-3,399	,001*	,007**
4-1	27,990	21,729	1,288	,198	1,000
4-5	36,163	23,750	1,523	,128	1,000
4-3	43,620	24,101	1,810	,070	,703
2-1	8,173	12,444	,657	,511	1,000
2-4	-15,630	13,103	-1,193	,233	1,000
1-3	-7,457	16,236	-,459	,646	1,000

*P<.01: **P<.05

Tablo 7

Güncel Bilgiyi Takip Etme Durumlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Alt Boyutları ve Toplam Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Güncel Bilgi Takip Durumu	N	Sıralar Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	Sig.
Motivasyon Alt Boyutu	Evet Hayır	106 86	98,64 93,87	10455,50 8072,50	-,593	4331,500	,553
Sebat Alt Boyutu	Evet Hayır	106 86	98,62 93,89	10453,50 8074,50	-,587	4333,500	,557
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Evet Hayır	106 86	97,63 95,11	10348,50 8179,50	-,313	4438,500	,755
Merak Yoksunluğu Alt Boyutu	Evet Hayır	106 86	104,70 86,40	11098,00 7430,00	-2,271	3689,000	,023**
Yaşam Boyu Öğrenme Toplam	Evet Hayır	106 86	99,85 92,37	10584,50 7943,50	-,928	4202,500	,353

*P<.01: **P<.05

Güncel bilgiyi takip etme durumlarına göre yaşam boyu öğrenme alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının farklılaşma durumu Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Güncel bilgiyi takip etme değişkenine göre sadece merak alt boyutu sıralar ortalamalarının farklılaştığı (U=3689,000, P<.05), diğer alt boyut ve toplam yaşam boyu öğrenme sıralar ortalamaları puanlarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 8

Akademik Ortalamalarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Alt Boyutları ve Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt boyut	Değişken	N	Sıralar Ortalaması	Chi-Square	Sig.
Motivasyon Alt Boyutu	4.00	5	100,90	10,414	,064
	3.50	8	109,39		
	3.00	64	107,59		
	2.50-	67	92,25		
	2.00	37	81,82		
	1,50 ve aşağısı	11	79,14		
Sebat Alt Boyutu	4.00	5	104,90	5,528	,355
	3.50	8	110,19		
	3.00	64	102,66		
	2.50-	67	102,84		
	2.00	37	89,18		
	1,50 ve aşağısı	11	70,14		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	4.00	5	102,50	1,468	,917
	3.50	8	104,59		
	3.00	64	102,11		
	2.50-	67	97,53		
	2.00	37	97,38		
	1,50 ve aşağısı	11	90,54		
Merak Yoksunluğu Alt Boyutu	4.00	5	101,79	1,793	,877
	3.50	8	99,76		
	3.00	64	93,44		
	2.50-	67	92,05		
	2.00	37	92,68		
	1,50 ve aşağısı	11	77,60		
Yaşam Boyu Öğrenme Toplam	4.00	5	107,20	7,386	,194
	3.50	8	107,91		
	3.00	64	104,63		
	2.50-	67	98,56		
	2.00	37	83,78		
	1,50 ve aşağısı	11	81,95		

Yaşam boyu öğrenme alt boyut ve toplam puanlarının akademik ortalama değişkenine göre farklılaşma durumu Kruskal Wallis Testiye incelenmiştir. Akademik ortalama değişkenine göre öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme alt boyut ve toplam yaşam boyu öğrenme sıralar ortalama puanlarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 9

Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Alt Boyutları ve Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler

Alt boyut	N	A. Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Sınıf Yönetimi	192	5,6993	1,39765	3,00	9,00
Öğrenci Katılımı	192	5,7970	1,41211	3,38	8,75
Öğretim Stratejileri	192	5,7526	1,38453	3,50	9,00
Öğretmenlik Öz-yeterlik Algısı	192	5,7496	1,26824	3,46	8,54

Puan ortalamaları değerlendirildiğinde öğretmen öz-yeterlik algılarının ortanın üzerinde puana sahip olduğu görülmektedir. En yüksek puan ortalamasına öğrenci katılımı alt boyutu sahip iken bunu sırasıyla öğretim stratejileri boyutu ve sınıf yönetimi alt boyutu takip etmektedir.

Tablo 10

Sınıf Değişkenine Göre Öz-yeterlik Alt Boyutları ve Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt boyut	Değişken	N	Sıralar Ortalaması	Chi-Square	Sig.
Sınıf Yönetimi Boyutu	1. Sınıf	52	45,76	99,679	,000*
	2. Sınıf	48	75,13		
	3. Sınıf	52	129,62		
	4. Sınıf	40	145,06		
Öğrenci Katılımı Boyutu	1. Sınıf	52	47,20	107,496	,000*
	2. Sınıf	48	70,54		
	3. Sınıf	52	126,75		
	4. Sınıf	40	152,41		
Öğretim Stratejileri Boyutu	1. Sınıf	52	44,33	87,969	,000*
	2. Sınıf	48	83,68		
	3. Sınıf	52	129,24		
	4. Sınıf	40	137,15		
Öğretmenlik Öz-yeterlik Algısı	1. Sınıf	52	37,84	120,924	,000*
	2. Sınıf	48	77,89		
	3. Sınıf	52	130,85		
	4. Sınıf	40	150,45		

*P<,01:

Öz-yeterlik algıları alt boyut ve toplam puanlarının sınıf değişkenine göre farklılaşma durumu Kruskal Wallis Testiye incelenmiştir. Sınıf değişkenine göre öz-yeterlik algıları sınıf yönetimi alt boyutu sıralar ortalamalarının ($x^2= 99,679$ df=2, $p<.01$), öğrenci katılımı alt boyutu sıralar ortalamalarının ($x^2= 107,496$ df=2, $p<.01$), öğretim stratejileri alt boyutu sıralar ortalamalarının ($x^2= 87,969$ df=2, $p<.05$) ve öğretmenlik öz-yeterlik algısı toplam puanlarına ilişkin sıralar ortalamalarının ($x^2= 120,924$ df=2, $p<.01$) anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla Post-Hoc testi yapılmış ve sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Sınıf Değişkenine Göre Öğretmen Öz-yeterlik Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Posthoc Testi

Alt boyut	Sınıflar	Test İstatistiği	Std. Hata	Std. Test İstatistiği	Sig.	Düz. sig
Sınıf Yönetimi	1-2	-29,365	11,111	-2,643	,008**	,049**
	1-3	-83,856	10,887	-7,703	,000*	,000*
	1-4	-99,303	11,675	-8,506	,000*	,000*
	2-3	-54,490	11,111	-4,904	,000*	,000*
	2-4	-69,938	11,884	-5,888	,000*	,000*
	3-4	-15,447	11,645	-1,323	,186	1,000
Öğrenci Katılımı	1-2	-23,340	11,113	-2,100	,036	,214
	1-3	-79,548	10,888	-7,306	,000*	,000*
	1-4	-105,211	11,676	-9,010	,000*	,000*
	2-3	-56,208	11,113	-5,058	,000*	,000*
	2-4	-81,871	11,886	-6,888	,000*	,000*
	3-4	-25,662	11,676	-2,198	,028**	,168
Öğretim Stratejileri	1-2	-39,350	11,115	-3,540	,000*	,002**
	1-3	-84,913	10,891	-7,797	,000*	,000*
	1-4	-92,823	11,679	-7,948	,000*	,000*
	2-3	-45,563	11,115	-4,099	,000*	,000*
	2-4	-53,473	11,889	-4,498	,000*	,000*
	3-4	-7,910	11,679	-,677	,498	1,000
Öz-yeterlik Algıları toplam	1-2	-40,049	11,122	-3,601	,000*	,002**
	1-3	-93,010	10,897	-8,535	,000*	,000*
	1-4	-112,613	11,686	-9,637	,000*	,000*
	2-3	-52,961	11,122	-4,762	,000*	,000*
	2-4	-72,565	11,896	-6,100	,000*	,000*
	3-4	-19,604	11,686	-1,678	,093	,561

*P<.01; **P<.05

Tablo 12

Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Öz-yeterlik Alt Boyutları ve Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt boyut	Değişken	N	Sıralar Ortalaması	Chi-Square	Sig.
Sınıf Yönetimi Boyutu	Her gün	25	104,22	,798	,939
	Haftada birkaç gün	98	94,85		
	2 haftada birkaç gün	40	98,61		
	Ayda birkaç gün	22	93,34		
	Hiç	7	89,93		
Öğrenci Katılımı Boyutu	Her gün	25	104,80	2,153	,708
	Haftada birkaç gün	98	99,42		
	2 haftada birkaç gün	40	98,37		
	Ayda birkaç gün	22	88,48		
	Hiç	7	79,64		
Öğretim Stratejileri Boyutu	Her gün	25	113,30	3,091	,543
	Haftada birkaç gün	98	105,68		
	2 haftada birkaç gün	40	96,05		
	Ayda birkaç gün	22	92,56		
	Hiç	7	87,52		
Öğretmenlik Öz-yeterlik Algısı	Her gün	25	96,71	1,078	,898
	Haftada birkaç gün	98	95,00		
	2 haftada birkaç gün	40	92,65		
	Ayda birkaç gün	22	87,43		

Öğretmenlik öz-yeterlik algıları alt boyut ve toplam puanlarının kitap okuma sıklığı değişkenine göre farklılaşma durumu Kruskal Wallis Testiye incelenmiştir. Kitap okuma sıklığı değişkenine göre Öğretmenlik Öz-yeterlik Algıları alt boyutları ve toplam öğretmenlik öz-yeterlik algısına ilişkin sıralar ortalamalarının kitap okuma sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Ancak okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma sıklıklarına göre sıralar ortalamaları incelendiğinde, kitap okuma sıklıkları arttıkça öğretmenlik öz-yeterlik alt boyut ve toplam öğretmenlik öz-yeterlik algısı puanlarının arttığı görülmektedir.

Tablo 13

Güncel Bilgiyi Takip Etme Durumlarına Göre Öz-yeterlik Alt Boyutları ve Toplam Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Güncel Bilgi Takip Durumu	N	Sıralar Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	Sig.
Sınıf Yönetimi Boyutu	Evet Hayır	106 86	100,77 91,23	10682,00 7846,00	-1,184	4105,000	,236
Öğrenci Katılımı Boyutu	Evet Hayır	106 86	100,26 91,87	10627,50 7900,50	-1,042	4159,500	,298
Öğretim Stratejileri Boyutu	Evet Hayır	106 86	101,20 90,70	10727,50 7800,50	-1,303	4059,500	,193
Öğretmenlik Öz-yeterlik Algısı	Evet Hayır	106 86	101,77 90,00	10788,00 7740,00	-1,460	3999,000	,144

Güncel bilgiyi takip etme durumlarına göre öğretmenlik öz-yeterlik algısı alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının farklılaşma durumu Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının güncel bilgiyi takip etme değişkenine göre öğretmenlik öz-yeterlik algısı alt boyut ve toplam öğretmenlik öz-yeterlik algısına ilişkin sıralar ortalamaları puanlarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 14

Akademik Ortalamalarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Alt Boyutları ve Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt boyut	Değişken	N	Sıralar Ortalaması	Chi-Square	Sig.
Sınıf Yönetimi Boyutu	4.00 3.50 3.00 2.50- 2.00 1,50 ve aşağısı	5 8 64 67 37 11	125,90 114,81 101,69 99,28 88,82 82,95	4,694	,454
Öğrenci Katılımı Boyutu	4.00 3.50 3.00 2.50- 2.00 1,50 ve aşağısı	5 8 64 67 37 11	104,30 107,49 103,05 98,06 86,20 79,45	5,788	,327
Öğretim Stratejileri Boyutu	4.00 3.50 3.00 2.50- 2.00 1,50 ve aşağısı	5 8 64 67 37 11	114,60 106,15 103,31 102,69 87,84 67,59	7,172	,208
Öğretmenlik Öz-yeterlik Algısı	4.00 3.50 3.00 2.50- 2.00 1,50 ve aşağısı	5 8 64 67 37 11	109,20 108,00 105,74 103,35 86,79 70,55	7,046	,217

Öğretmen öz-yeterlik algısı alt boyut ve toplam puanlarının akademik ortalama değişkenine göre farklılaşma durumu Kruskal Wallis Testiye incelenmiştir. Akademik ortalama değişkenine göre öğrencilerin öğretmenlik öz-yeterlik algısı alt boyut ve toplam öğretmen öz-yeterlik algısına ilişkin sıralar ortalama puanlarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmenin tüm alt boyutları ve toplam yaşam boyu öğrenme puan ortalamalarının ortalama puanın üstünde olduğu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme çabasına sahip olduklarının göstergesidir. İlgili literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla örtüşen bulgulara rastlanmıştır. Bulaç ve Kurt (2019) ve Ayra ve Kösterelioğlu (2015) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü araştırmada yaşam boyu öğrenme alt boyutları ve toplam yaşam boyu öğrenme puan ortalamalarının ortalamanın üstünde olduğunu bulmuşlardır. Kuzu, Demir ve Canpolat (2015) de yaptıkları araştırmada farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının

yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Sevinç ve Çelebi (2020) ve Tüfekçi-Aslım ve Kocabatmaz (2019) öğretmenlerle yürüttüğü araştırmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ölçek ortalama puanlarının üstünde ve yeterli düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimini benimsedikleri, yeni bilgi ve becerileri öğrenmeye karşı istekli oldukları ve bunu yaşam felsefesi haline getirdikleri söylenebilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutları ve toplam puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Motivasyon ve sebat alt boyutlarında anlamlı farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre 4. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilerine göre öğrenmeyi daha iyi düzenledikleri ve daha meraklı oldukları söylenebilir. Farklılaşmanın kaynağı incelendiğinde 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin toplam yaşam boyu öğrenme puanlarının 1. sınıf ve 2. sınıf öğrencilerinin puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Tüfekçi-Aslım ve Kocabatmaz (2019) öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre yaşam boyu öğrenmenin merak yoksunluğu ve öz düzenleme yoksunluğu alt boyutları ile toplam puanları arasında anlamlı farklılaşmanın olduğunu belirlemişlerdir. Farkların 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. 1. sınıf öğrencilerinin puanlarının 2. sınıf öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Selçuk (2016) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü araştırmada, sınıf düzeyine göre iletişim yeterlik algıları, öğrenmeyi öğrenme yeterlik algıları, kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlik algıları, teknoloji ve dijital yeterlik algıları ile genel yaşam boyu yeterlik algıları arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığını belirlemişlerdir. Oral ve Taha (2015), Karakuş (2013) öğretmen adaylarının sınıf düzeyi yükseldikçe yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin arttığını belirlemişlerdir. Coşkun ve Demirel (2012) ise üniversite 4. sınıfta okuyan öğrencilerin üniversite 1. sınıfta okuyan öğrencilere kıyasla yaşam boyu öğrenmeye ilişkin bakış açılarının daha olumlu olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırma sonuçlarında okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma sıklığına göre yaşam boyu öğrenme alt boyutlarından merak yoksunluğu alt boyutunda anlamlı farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Ancak okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma sıklıkları arttıkça yaşam boyu öğrenmenin alt boyutları ve yaşam boyu öğrenme toplamı sıralar ortalamalarının da arttığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre yaşam boyu öğrenmede kitap okuma alışkanlığının önemli olduğu söylenebilir. Kitap okuma alışkanlığı olan bireylerin kendini geliştirme konusunda daha bilinçli oldukları ve bu durumun da öğrencilerin yaşam boyu öğrenme puanlarının artmasında önemli olduğu düşünülmektedir. Arslan, Bıçakçıl Özsoy ve Arslan (2019) meslek yüksekokuluna devam eden öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarıyla yaşam boyu öğrenme alt boyutları ve toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu belirlemişlerdir. Literatürde yaşam boyu öğrenme yeterliliğin kazanabilmesi için düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olunması gerektiği vurgulanmaktadır (Odabaş vd. 2008). Dikmen, Uslu-Yuvacı ve Erol (2017) tıp fakültesine devam eden öğrencilerde düzenli kitap okuma alışkanlığının olduğunu belirten öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının güncel bilgiyi takip etme değişkenine göre merak alt boyutu sıralar ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Güncel bilgiyi takip eden öğrencilerin merak boyutu sıralar ortalaması güncel bilgiyi takip etmeyen öğrencilerin sıralar ortalamasından daha yüksektir. Ancak sıralar ortalamaları incelendiğinde güncel bilgiyi takip eden öğrencilerin sebat, motivasyon, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve yaşam boyu öğrenme toplam puanlarının güncel bilgiyi takip etmeyenlerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç yaşam boyu öğrenmede güncel bilgileri takip etmenin önemli olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin üniversite yıllarında güncel bilgiyi takip etme alışkanlığı kazanmaları yaşam boyu öğrenmeyi de destekleyecektir.

Akademik ortalama değişkenine göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme alt boyut ve toplam yaşam boyu öğrenme sıralar ortalama puanlarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak yaşam boyu öğrenmenin tüm alt boyutlarında ve toplam yaşam boyu öğrenmede akademik puanları yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilerden daha yüksek sıralar ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Bu durum akademik olarak kendini geliştiren öğrencilerin yaşam boyu öğrenmede de kendini geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Yaşam boyu öğrenme, öğrenen bireyin, öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi oluşturmaya öğrenme, süreçte karşılaşılan risk ve problemlerle baş etme gibi yöntemsel, bilimsel becerilere ve bununla birlikte matematik, fen, bilgi ve iletişim teknolojileri, problem çözme, analitik düşünme becerisi, yabancı dil gibi becerilerde de kendini geliştirmesidir (Günüç ve diğerleri, 2012). Akademik başarısı yüksek bireylerin kendini geliştirmeye açık olmaları bu sonucun nedeni olabilir. Akcaalan (2016) yüksek akademik başarılı öğrencilerin yaşam boyu öğrenme düzeyinin de yüksek olduğunu düşük akademik başarılı öğrencilerin ise yaşam boyu öğrenmelerinin görece düşük seviyede olduğunu belirlemiştir. Tunca, Alkın-Şahin ve Aydın (2015) öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre yaşam boyu öğrenmenin sebat ve güdülenme alt boyutları ve toplam yaşam boyu öğrenme puanlarının farklılaştığını bulmuşlardır. Akademik ortalaması 2.00 ile 2.99 arasında olan öğrencilerin öğrenmeye güdülenmeleri, sebatları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının akademik başarı ortalaması 3.00 ile 4.00 arasında olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı farklılık olmadığını bulmuşlardır. Bu sonuç araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik algıları puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ayra ve Kösterelioğlu (2015) öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algılarını incelediği araştırmada öz-yeterlik algılarının iyi düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Tüfekçi Aslım, Kocabatmaz (2019) öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanların ortalamasının ölçek orta puanından yüksek olduğu belirlemişlerdir. Adayların öz yeterliklerine ilişkin “başlama”, “yılmama” “sürdürme” alt boyutları ortalama puanlarının alınabilecek ölçek orta puanından yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Sınıf değişkenine göre öğretmenlik öz-yeterlik algıları sınıf yönetimi alt boyutu sıralar ortalamalarının, öğrenci katılımı alt boyutu sıralar ortalamalarının, öğretim stratejileri alt boyutu sıralar ortalamalarının ve öğretmenlik öz-yeterlik algısı toplam puanlarına ilişkin sıralar ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının tüm boyutlarında ve toplam puanları artmaktadır. Bu durumun nedeninin öğrencilerin aldıkları derslerle birlikte mesleki öz yeterliklerini artması olduğu düşünülmektedir. Şenol ve Ergün (2015) okul öncesi öğretmenliğine devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarını incelemişlerdir. 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme öğretme süreci, aile katılımı, planlama ve genel öz-yeterlik puanlarının 3. sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlik öz-yeterlik algıları alt boyutları ve toplam öğretmenlik öz-yeterlik algısına ilişkin sıralar ortalamalarının kitap okuma sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Ancak araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma sıklıkları arttıkça öğretmenlik öz-yeterlik alt boyut ve toplam öğretmenlik öz-yeterlik algısı sıralar ortalamalarının arttığı görülmektedir. Kitap okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin alanlarıyla ilgili güncel kitapları takip etmelerinin ve kendini geliştirmeye açık olmalarının öğretmenlik öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde kitap okuma sıklığına göre öğretmenlik öz-yeterlik algılarının farklılaşma durumunu inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının güncel bilgiyi takip etme durumlarına göre öğretmenlik öz-yeterlik algılarının farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak sıralar ortalaması incelendiğinde güncel bilgiyi takip eden öğrencilerin öğretmenlik öz-yeterlik algıları alt boyut ve toplam

puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bozgün ve Can (2021) öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının güncel yayınları okuma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Güncel yayınları okuyan öğretmen adaylarının, güncel yayınları okumayanlara göre öz-yeterlik algı ortalama puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bu durum güncel bilgiyi takip eden öğrencilerin kendilerini mesleki olarak daha iyi geliştirdiklerini göstermektedir.

Akademik ortalama değişkenine göre öğrencilerin öğretmenlik öz-yeterlik algısı alt boyut ve toplam öğretmen öz-yeterlik algısına ilişkin sıralar ortalama puanlarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak sıralar ortalamaları incelendiğinde tüm alt boyutlarda ve toplam öğretmenlik öz-yeterlik algısında akademik puanları yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilerden daha yüksek sıralar ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Yeşilyurt (2013) öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmada akademik başarı notu değişkeni açısından öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Ünlü, Kaşkaya ve Kızılkaya (2017) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik algılarının akademik ortalama değişkenine göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Öz-yeterlik, öğrencilerin öğrenmek ya da akademik bir görevi başarmak için bilişsel yeteneklerine duydukları güven olarak adlandırılır (Pintrich, 1999). Araştırmada akademik not ortalaması yüksek olan öğrencilerin öğretmenlik öz-yeterlik algılarının yüksek olması aldıkları eğitimin ve aldıkları eğitime önem vermelerinin bir sonucu olabilir.

KAYNAKÇA

- Akcaalan, M. (2016). *Yaşam boyu öğrenme bilim dalı yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Araslan, A., Bıçakçıgil-Özsoy, R. & Aslan, R. (2019). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 730-747.
- Ayra, M. & Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz-yeterlik algıları ile ilişkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 10, (1), 17-28.
- Bozgün, K. & Can, F. (2021). Öğretmen adaylarının serbest yazma tutumlarında öğretmen öz-yeterlik algılarının yordayıcılığı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 21-33.
- Bulaç, E. & Kurt, M. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 125-161.
- Dikmen, Y., Uslu Yuvacı, H., & Erol, F. (2017). Tıp fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2399-2408.
- Kuzu, S., Demir, S. & Canpolat, M. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1089-1105.
- Selçuk, G. (2016). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve öz-yeterlik inançlarının öğretmen yetiştirme programı kapsamında incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Yakın Doğu Üniversitesi.
- Sevinç, Ş. & Çelebi, M. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16, 3535- 3564.
- Şenol, F.B. & Ergün, M. (2015). The comparison of teacher self efficacy beliefs between pre-service preschool teachers and preschool teachers, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(3), 297-315.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 433-446.
- Tüfekçi-Aslım, S. & Handan Kocabatmaz, H. (2019). The relationship between teacher candidates' self-efficacy levels and lifelong learning tendencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(1), 179-202
- Ünlü, İ., Kaşkaya, A. & Kızılkaya, M.F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 651-668
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (45), 88-104.

**4-6 YAŞ ÇOCUKLARININ İLETİŞİM BECERİLERİNİN İNCELENMESİ ÜZERİNE
BİR ARAŞTIRMA****A STUDY ON EXAMINING THE COMMUNICATION SKILLS OF 4-6 YEAR OLD
CHILDREN****Öğr. Gör. Kevser KILIÇ**Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, kevserkilicx@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-4479-2463**Bilim Uzm. Ebru Doğan MARSAK**Nefise Sultan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, ebru.dogan70@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-0181-7456**Bilim Uzm. Fazilet ULUYURT**Meram Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, uluyurfazilet@gmail.com, ORCID NO: 0000-0001-7622-8560**Öğr. Gör. Duygu ARICI DOĞAN**İstinye Üniversitesi, duygu.dogan@istinye.edu.tr, ORCID NO: 0000-0003-4853-4637**ÖZET**

İletişim becerilerinde eksiklik meydana gelen bireyler olumsuz etkilenebilmektedir. Bu olumsuzlukların önüne geçebilmek için erken dönemde iletişim becerilerine yönelik çalışmalar önemli olmaktadır. Bundan dolayı bu araştırmada Karaman ilinde yer alan 4-6 yaş çocuklarının iletişim becerilerinin belirlenmesi ve incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç kapsamında araştırma Karaman ili merkez ilçesinde 2022-2023 eğitim öğretim döneminde 3 ayrı bağımsız anaokulunda eğitim gören 4-6 yaşlarında 102 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmada *demografik bilgi formu* ve *okul öncesi dönem çocukların iletişim becerilerinin belirlenmesi ölçeği* kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; araştırmaya katılan 4-6 yaş çocuklarının iletişim becerilerinin yaş ile birlikte arttığı, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı, ebeveyninin yakınlık düzeyine göre 0-1 yaş arasında farklılaştığı, ebeveynlerinin mezuniyet düzeyine göre 5-6 yaş arasında farklılaştığı, ailelerinin gelir düzeyine göre ise farklılaşmadığı görülmüştür. İleriki araştırmalar için başka ilçe ve şehirlerde de araştırmalar yapılarak sonuçların sınanması önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi, iletişim, iletişim becerileri.**ABSTRACT**

Individuals with deficiencies in communication skills may be negatively affected. In order to prevent these negativities, it is important to work on communication skills in the early period. Therefore, this study aimed to determine and examine the communication skills of 4-6 year old children in Karaman province. Within the scope of this general purpose, the study was conducted with 102 children aged 4-6 years old who were studying in 3 different independent kindergartens in the central district of Karaman province in the 2022-2023 academic year. A demographic information form and a scale to determine communication skills of preschool children were used in the study. The data obtained were analyzed using the SPSS 22 package program. As a result of the study, it was observed that the communication skills of the 4-6 year old children participating in the study increased with age, did not differ according to gender variable, differed between 0-1 years old according to the closeness level of their parents, differed between 5-6 years old according to graduation level of their parents, and did not differ according to the income level of their families. For future studies, it may be recommended to conduct studies in other districts and cities and test the results.

Key words: Preschool, communication, communication skills

GİRİŞ

İletişim genel olarak; duygu, düşünce ya da durumların farklı yollarla kişilere iletilmesi, aktarım ve haberleşme süreci olarak ifade edilmektedir (Dökmen, 1989; Türk Dil Kurumu, 2020) ve iletişim öncelikle aile içerisinde meydana gelir, çocuklar ilk iletişimlerini ebeveynleri ile gerçekleştirirler, bu durum da onların hayat boyu iletişim becerileri üzerinde etkili olmaktadır (Allen & Kelly, 2015). İletişim becerileri gelişmeye açık olduğu kadar körelmeye de elverişlidir. İletişim becerileri, akranları ile yakın ilişkiler kurabilme gibi sosyal beceriler içerisinde yer almaktadır (Stanley, 2010; Şahin, 2010) ve sosyal beceriler çocukların içinde bulundukları ortamlara, akranlarına uyum sağlaması açısından gerekli ve önemlidir. Okul öncesi yılları çocukların temel düzeyde sosyal ve iletişimsel becerilerinin en hızlı geliştiği, bunun yanında etkilerin ileriki yıllarda da görüldüğü kritik bir dönem olarak önemli olmaktadır (Önder vd., 2015). Bu nedenledir ki okul öncesi eğitimin temel amaçları arasında Türkçe'yi doğru konuşmak gibi iletişim becerisi yer almakta ve yine bu durumdan dolayı okul öncesi eğitimin temel ilkelerinden birisi iletişim becerilerini geliştirmede onları destekleyici tutumlar ile yaklaşmak olmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Eğer bu dönemde çocukların bu becerilerinde yetersizlik görülürse çocuklar okula uyum sağlamada, etkinliklerden verim almada ve akranları ile olumlu ilişkiler içerisinde olmada güçlük yaşamaktadırlar. Bu bilgiler dikkate alındığında iletişimin bebeklerin doğduğu andan itibaren önemli olduğu, en önemli yıllardan birisi olarak okul öncesi yılların görüldüğü ve bu dönemlerde çocuklarda iletişim ile ilgili yetersizlikler olursa üzerinde çalışılması gerekliliğine ulaşılmaktadır. Alanyazına katkı sağlamak amacı ile geliştirilen bu araştırmanın genel amacı 4-6 yaşlarındaki çocukların iletişim becerilerinin belirlenmesi ve incelenmesi olmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda Karaman ili merkez ilçesinde okul öncesi eğitimine devam eden 102 çocuk ve onların ebeveynleri ile (çocuk-ebeveyn çifti) iletişime geçilmiştir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- 4-6 yaş çocuklarının iletişim becerileri nasıldır?
- 4-6 yaş çocuklarının iletişim becerileri çocukların yaşına göre farklılaşmakta mıdır?
- 4-6 yaş çocuklarının iletişim becerileri çocukların cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4-6 yaş çocuklarının iletişim becerileri çocukların ebeveyninin yakınlık derecesine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4-6 yaş çocuklarının iletişim becerileri çocukların ebeveyninin mezuniyet düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4-6 yaş çocuklarının iletişim becerileri ailenin aylık gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu araştırma genel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında yaşları 4-6 yaşlarında olan Karaman ili merkez ilçesindeki 3 ayrı bağımsız anaokulunda eğitim gören 102 çocuk ve çocukların ebeveyninden oluşmaktadır.

Tablo 1*Çalışma grubuna ait demografik özellikler*

Demografik Özellikler	n	%
Çocuğun yaşı	4-5 yaş	21
	5-6 yaş	81
Çocuğun cinsiyeti	Kız	50
	Erkek	52
Ebeveynin çocuğa yakınlık derecesi	Anne	82
	Baba	20
Ebeveynin mezuniyet düzeyi	İlkokul	9
	Ortaokul	6
	Lise	16
	Ön lisans	11
	Lisans	53
	Lisans üstü	7
Ailenin aylık gelir düzeyi	8.500 TL altı	9
	8.500-12.000 TL	20
	12.000-15.000 TL	15
	15.000 TL ve üzeri	58

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubundaki çocukların % 20.6'sı 4-5 yaşında, % 79.4'ü 5-6 yaşında olduğu ve çocukların % 49'unun kız, % 51'inin erkek olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin ise; % 80.4'ü çocuğun annesi, % 19.6'sı çocuğun babası olduğu, ebeveynlerden % 8.8'inin ilkökul mezunu, % 5.9'unun ortaokul mezunu, % 15.7'sinin lise mezunu, % 10.8'inin ön lisans mezunu, % 52'sinin lisans mezunu, % 6.9'unun ise lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin aylık gelir düzeyine bakıldığında ise % 8.8'inin aylık gelirinin 8.500 TL'nin altında, % 19.6'sinin aylık gelirinin 8.500 ile 12.000 TL arasında, % 14.7'sinin aylık gelirinin 12.000 ile 15.000 TL arasında, % 56.9'unun ise aylık geliri 15.000 TL'nin üzerinde olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında demografik bilgilerin öğrenilmesi amacı ile araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ve çocukların iletişim düzeylerini belirlemek amacı ile Aydın (2016) tarafından geliştirilen okul öncesi dönem çocukların iletişim becerilerinin belirlenmesi ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından ölçeği dolduran kişinin çocuğa yakınlık derecesi, mezuniyet durumu ile; çocuğun yaşı, cinsiyeti ve ailenin aylık gelir düzeyi bilgilerinin öğrenilmesi amacı ile hazırlanmıştır.

Okul Öncesi Dönem Çocukların İletişim Becerilerinin Belirlenmesi Ölçeği

Aydın (2016) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönem Çocukların İletişim Becerilerinin Belirlenmesi Ölçeği” okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerilerinin belirlenmesi amacı ile uygulanmaktadır. Ölçek çocukların ebeveynleri tarafından doldurulmaktadır. Katılımcıların ölçekteki maddeleri okuyarak, çocuklarında gözlemledikleri iletişim becerilerini ne sıklıkla

gözlemlediklerini seçenekler arasından (“hiçbir zaman (1)”, “nadiren (2)”, “bazen (3)”, “sık sık (4)” ve “her zaman (5)”) işaretlemeleri istenmektedir. Katılımcıların her maddeyi dikkatlice okumaları ve en uygun seçeneği işaretleyerek doldurmaları istenir. Ölçme aracı, en başından başlanılarak doldurulması gereken bir ölçektir. Ölçme aracındaki maddeler işaretlenirken; peş peşe yedi kere “hiçbir zaman” seçeneği işaretlediğinde ölçeğin doldurulma sürecine son verilir. Ölçek 0-1 yaş aralığı için 9 madde, 1-2 yaş aralığı için 12 madde, 2-3 yaş aralığı için 13 madde, 3-4 yaş aralığı için 13 madde, 4-5 yaş aralığı için 8 madde ve 5-6 yaş aralığı için ise 11 madde olarak hazırlanmıştır. Ölçekte toplamda 66 maddeden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma gönüllülük ilkesine göre yürütülmüştür. Ölçek çocukların ebeveynleri tarafından doldurulmuştur. Elde edilen veriler SPSS 22 paket programına aktarılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Kabaca ve Erdoğan (2007) tarafından belirtildiği üzere n sayısının 30’dan az olduğu durumlarda parametrik olmayan testler uygulanmıştır.

BULGULAR

Çocukların İletişim Becerileri Ölçeği’nin puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmaya alınan ebeveynler tarafından değerlendirilen çocukların İletişim Becerileri Ölçeği puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

İletişim Becerileri Ölçeği	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	S.s.
İletişim Becerileri Ölçeği 0-1 yaş modülü	102	1,44	5,00	4,11	,74
İletişim Becerileri Ölçeği 1-2 yaş modülü	102	1,50	5,00	4,05	,83
İletişim Becerileri Ölçeği 2-3 yaş modülü	102	1,08	5,00	3,95	,81
İletişim Becerileri Ölçeği 3-4 yaş modülü	102	1,08	5,00	4,05	,83
İletişim Becerileri Ölçeği 4-5 yaş modülü	102	1,00	5,00	4,28	,81
İletişim Becerileri Ölçeği 5-6 yaş modülü	100	1,00	5,00	4,41	,70

Tablo 2 incelendiğinde İletişim Becerileri Ölçeğinin 0-1 yaş modülünün aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin $4.11 \pm .74$, 1-2 yaş modülünün aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin $4.05 \pm .83$, 2-3 yaş modülünün aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin $3.95 \pm .81$, 3-4 yaş modülünün aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin $4.05 \pm .83$, 4-5 yaş modülünün aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin $4.28 \pm .81$ ve 5-6 yaş modülünün aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin $4.41 \pm .70$ olarak bulunduğu görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda *çocukların iletişim becerileri düzeylerinin en yüksek olduğu yaş modülünün 5-6 yaş, en düşük olduğu yaş modülünün ise 2-3 yaş olduğu görülmektedir.*

Çocukların yaşlarına göre çocukların iletişim becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3*Çocukların yaşlarına göre çocukların İletişim Becerileri Ölçeği puanlarının karşılaştırılması*

İletişim Becerileri Ölçeği		N	$\bar{X}$	S.s.	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
0-1 yaş modülü	4-5 yaş	21	3,97	,784	45,83	962,50	731,500	,324
	5-6 yaş	81	4,14	,726	52,97	4290,50		
1-2 yaş modülü	4-5 yaş	21	3,89	,849	45,36	952,50	721,500	,285
	5-6 yaş	81	4,09	,821	53,09	4300,50		
2-3 yaş modülü	4-5 yaş	21	3,96	,724	50,76	1066,00	835,000	,898
	5-6 yaş	81	3,95	,833	51,69	4187,00		
3-4 yaş modülü	4-5 yaş	21	3,89	,816	45,57	957,00	726,000	,302
	5-6 yaş	81	4,08	,828	53,04	4296,00		
4-5 yaş modülü	4-5 yaş	21	4,43	,591	53,69	1127,50	804,500	,701
	5-6 yaş	81	4,23	,859	50,93	4125,50		
5-6 yaş modülü	4-5 yaş	19	3,97	,892	37,95	721,00	531,000	,035
	5-6 yaş	81	4,51	,607	53,44	4329,00		

Tablo 3 incelendiğinde çocukların yaşlarına göre İletişim Becerileri Ölçeğinin 5-6 yaş modülü açısından aralarındaki farklara ait U değeri 531.000 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken diğer yaş gruplarına göre aralarındaki farklar $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. 4-5 yaş grubundaki çocukların İletişim Becerileri Ölçeği puan ortalaması 3.97, 5-6 yaş grubundaki çocukların İletişim Becerileri Ölçeği puan ortalaması 4.51 olduğu görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda 5-6 yaş grubundaki çocukların 4-5 yaş grubundaki çocuklara göre iletişim becerilerinin daha iyi olduğu, diğer yaş gruplarında ise benzer olduğu söylenebilir.

Çocukların cinsiyetlerine göre çocukların iletişim becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla T testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4*Çocukların cinsiyetlerine göre çocukların İletişim Becerileri Ölçeği puanlarının karşılaştırılması*

İletişim Becerileri Ölçeği		N	$\bar{X}$	S.s.	t	p
0-1 yaş modülü	Kız	50	4,07	,694	-,507	,613
	Erkek	52	4,14	,781		
1-2 yaş modülü	Kız	50	4,06	,796	-,032	,974
	Erkek	52	4,05	,862		
2-3 yaş modülü	Kız	50	3,98	,723	-,344	,731
	Erkek	52	3,92	,890		
3-4 yaş modülü	Kız	50	4,09	,713	-,572	,569
	Erkek	52	4,00	,925		
4-5 yaş modülü	Kız	50	4,32	,723	-,537	,592
	Erkek	52	4,23	,896		
5-6 yaş modülü	Kız	48	4,47	,608	-,948	,345
	Erkek	52	4,34	,772		

Tablo 4 incelendiğinde çocukların İletişim Becerileri Ölçeği puanları tüm yaş gruplarında kız ve erkek çocukları arasındaki farklara ait t değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bilgiler doğrultusunda 4-6 yaş çocuklarının iletişim becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Ebeveynin yakınlık durumuna göre çocuklarının iletişim becerilerinin farklılaşp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Ebeveynin yakınlık durumuna göre çocukların İletişim Becerileri Ölçeği puanlarının karşılaştırılması

İletişim Becerileri Ölçeği		N	$\bar{X}$	S.s.	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
0-1 modülü	yaş Anne	82	4,20	,659	54,93	4504,50	538,500	,017
	Baba	20	3,70	,907	37,43	748,50		
1-2 modülü	yaş Anne	82	4,12	,770	53,30	4370,50	672,500	,213
	Baba	20	3,77	,999	44,13	882,50		
2-3 modülü	yaş Anne	82	3,99	,738	52,26	4285,50	757,500	,598
	Baba	20	3,80	1,058	48,38	967,50		
3-4 modülü	yaş Anne	82	4,06	,778	51,69	4238,50	804,500	,896
	Baba	20	3,96	1,014	50,73	1014,50		
4-5 modülü	yaş Anne	82	4,35	,692	53,00	4346,00	697,000	,295
	Baba	20	3,96	1,157	45,35	907,00		
5-6 modülü	yaş Anne	81	4,40	,636	49,23	3987,50	666,500	,363
	Baba	19	4,43	,938	55,92	1062,50		

Tablo 5 incelendiğinde ebeveynlerin yakınlık derecesine göre çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeğinin 0-1 yaş modülü açısından aralarındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken diğer yaş gruplarına göre aralarındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Ek olarak 0-1 yaş grubundaki çocukların annelerinin çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeği puan ortalaması 4.20, babalarının çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeği puan ortalaması 3.70 olduğu görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda *annelerin babalara göre 0-1 yaş grubundaki çocuklarının iletişim becerilerini daha olumlu yönde değerlendirdikleri, diğer yaş gruplarında ise benzer şekilde değerlendirdikleri söylenebilir.*

Ebeveynin mezuniyet düzeyine göre çocuklarının iletişim becerilerinin farklılaşp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmış ve bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Ebeveynin mezuniyet düzeyine göre çocukların İletişim Becerileri Ölçeği puanlarının karşılaştırılması

İletişim Becerileri Ölçeği		N	$\bar{X}$	S.s.	Sıra ortalaması	KW	p
0-1 yaş modülü	İlkokul	9	3,64	,960	35,11	4,323	,504
	Ortaokul	6	4,26	,437	54,08		
	Lise	16	4,16	,672	52,19		
	Ön lisans	11	4,00	,905	48,77		
	Lisans	53	4,19	,706	55,38		
	Lisans üstü	7	3,95	,690	43,71		
1-2 yaş modülü	İlkokul	9	3,78	,983	42,44	2,661	,752
	Ortaokul	6	3,79	1,048	44,58		
	Lise	16	4,12	,792	53,16		
	Ön lisans	11	4,17	,792	54,45		
	Lisans	53	4,13	,790	54,11		
	Lisans üstü	7	3,69	,916	40,86		
2-3 yaş modülü	İlkokul	9	3,80	1,189	50,44	2,950	,708
	Ortaokul	6	3,45	1,120	37,75		
	Lise	16	3,97	,708	50,75		
	Ön lisans	11	4,10	,631	56,27		
	Lisans	53	4,03	,744	53,93		
	Lisans üstü	7	3,64	,926	40,43		
3-4 yaş modülü	İlkokul	9	3,87	1,145	50,06	2,435	,786
	Ortaokul	6	3,60	1,263	41,17		
	Lise	16	4,04	,755	49,09		
	Ön lisans	11	4,00	,685	48,73		
	Lisans	53	4,16	,779	55,34		
	Lisans üstü	7	3,86	,714	43,00		
4-5 yaş modülü	İlkokul	9	4,11	1,222	46,94	3,343	,647
	Ortaokul	6	4,50	,698	57,42		
	Lise	16	4,45	,650	55,94		
	Ön lisans	11	4,32	,631	51,18		
	Lisans	53	4,28	,817	52,61		
	Lisans üstü	7	3,80	,881	34,21		
5-6 yaş modülü	İlkokul	9	3,80	1,146	27,83	15,492	,008
	Ortaokul	6	3,74	,806	23,42		
	Lise	16	4,52	,568	53,27		
	Ön lisans	11	4,20	,822	42,09		
	Lisans	53	4,58	,496	57,85		
	Lisans üstü	7	4,52	,625	55,57		

Tablo 6 incelendiğinde ebeveynlerin mezuniyet düzeyine göre çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeğinin 5-6 yaş modülü açısından aralarındaki farklara ait Ki-kare değeri 15.492 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken diğer yaş gruplarına göre aralarındaki farklara ait Ki-kare değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bilgilere göre ebeveynlerin mezuniyet düzeyine göre ebeveynler tarafından değerlendirilen çocukların İletişim Becerileri Ölçeği 5-6 yaş modülü puanları açısından aralarında fark olduğu görülmektedir. Farkın

mezuniyet düzeyi ne olan ebeveynlerin çocuklarının iletişim becerilerinden kaynaklandığını anlamak amacıyla Post Hoc testi uygulanmıştır. Post Hoc testi sonucu, lise, lisans ve lisans üstü mezunu olan ebeveynlerin çocuklara ilişkin İletişim Becerileri Ölçeği 5-6 yaş modülü puan ortalamaları ilkökul ve ortaokul mezunu ebeveynlerin çocuklara ilişkin İletişim Becerileri Ölçeği 5-6 yaş modülü puan ortalamalarından daha yüksek ve aralarındaki fark $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bilgilere bakılarak *lise, lisans ve lisansüstü mezunu ebeveynlerin 5-6 yaş çocuklara ilişkin iletişim becerileri değerlendirmelerinin ilkökul ve ortaokul mezunu ebeveynlere göre daha olumlu olduğu* söylenebilir.

Çocuklarının iletişim becerilerinin ailenin aylık gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmış ve bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Ailenin gelir düzeyine göre çocukların İletişim Becerileri Ölçeği puanlarının karşılaştırılması

İletişim Becerileri Ölçeği		N	$\bar{X}$	S.s.	Sıra ortalaması	KW	p
0-1 yaş modülü	8.500 TL altı	9	3,81	,997	42,33	1,170	,760
	8.500-12.000 TL	20	4,08	,760	51,00		
	12.000-15.000 TL	15	4,17	,804	55,50		
	15.000 TL üzeri	58	4,14	,675	52,06		
1-2 yaş modülü	8.500 TL altı	9	3,79	1,137	44,56	1,565	,667
	8.500-12.000 TL	20	3,98	,770	48,75		
	12.000-15.000 TL	15	4,29	,771	58,70		
	15.000 TL üzeri	58	4,06	,811	51,66		
2-3 yaş modülü	8.500 TL altı	9	3,47	1,205	39,06	3,915	,271
	8.500-12.000 TL	20	3,84	,736	46,45		
	12.000-15.000 TL	15	4,24	,580	61,30		
	15.000 TL üzeri	58	3,99	,792	52,64		
3-4 yaş modülü	8.500 TL altı	9	3,54	1,342	41,56	3,166	,367
	8.500-12.000 TL	20	3,92	,585	44,55		
	12.000-15.000 TL	15	4,28	,588	57,80		
	15.000 TL üzeri	58	4,11	,830	53,81		
4-5 yaş modülü	8.500 TL altı	9	3,96	1,253	41,50	2,500	,475
	8.500-12.000 TL	20	4,22	,669	45,75		
	12.000-15.000 TL	15	4,37	,743	53,60		
	15.000 TL üzeri	58	4,32	,803	54,49		
5-6 yaş modülü	8.500 TL altı	9	3,89	1,315	39,94	6,924	,074
	8.500-12.000 TL	20	4,22	,618	37,61		
	12.000-15.000 TL	15	4,60	,341	55,25		
	15.000 TL üzeri	58	4,50	,621	55,22		

Tablo 7 incelendiğinde ailenin gelir düzeyine göre çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeğinin tüm yaş gruplarında aralarındaki farklara ait Ki-kare değerlerinin tümü $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bilgiler doğrultusunda *tüm yaş grupları için çocukların iletişim becerilerinin ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmadığı görülmektedir.*

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırma bulguları incelendiğinde 4-6 yaş çocuklarının iletişim becerilerinin belirlenmesinde tablo 2’de, çocukların 5-6 yaş modülünde en yüksek iletişim becerilerine sahip oldukları; 2-3 yaş modülünde ise en düşük iletişim becerilerine sahip oldukları görülmüştür. Altunok (2019) da 3-6 yaş çocukları ile yapmış olduğu araştırmasında en düşük puandaki iletişim becerilerini, 3-4 yaş çocuklarında görmüştür. Ek olarak tablo 3’teki bilgilerden hareketle 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerilerinin 4-5 yaşa göre daha fazla olduğu görülmektedir. Kapıkıran ve diğerlerinin (2006) araştırmasında 6 yaşındaki çocukların iletişim becerilerinin 4 ile 5 yaşındaki çocuklara kıyasla daha iyi olduğu sonucu ile, Peker’in (1995) ikinci sınıf öğrencilerinin iletişim becerilerinin okul öncesi çocukların iletişim becerilerinden daha iyi olduğu sonucu bu bulguyu desteklemektedir. Ancak Karatekin ve diğerleri (2012) 8. sınıf öğrencilerinin iletişim becerilerini 6. sınıf öğrencilerinden düşük bulmuştur; burada ergenlik döneminin çalkantılı süreçlerinin iletişimi olumsuz etkilediği düşünülebilir. Bu bilgilerden hareketle; ergenlik döneminin getirdiği süreçlerde değişiklikler olabileceğine dikkat çekilerek, genel olarak çocukların iletişim becerilerinin yaş ile birlikte arttığı söylenebilir.

Araştırma bulgularından tablo 4’e bakıldığında 4-6 yaş çocuklarının iletişim becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Vural (2019) da bu araştırma bulgusunu destekler nitelikte olarak okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerileri ile ilgili yaptığı araştırmasında çocukların iletişim becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak Kaiser ve diğerleri (2002) kız ve erkek çocuklarının iletişim becerileri alt dallarından olan dil becerilerindeki farklılıklarına vurgu yaparak, kız çocuklarının ifade edici dil becerilerinin erkek çocuklarındakinden yüksek olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Peker (1995), Kayılı (2018), Berglund ve diğerleri (2005), Altay (2007) ile Gökçe (2013) de kız çocuklarının iletişim becerilerinin erkek çocuklarından daha iyi/yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Daha büyük yaş grubu olarak ilkökul düzeyindeki öğrenciler ile çalışan Karatekin ve diğerleri (2012) de bu ifadeleri desteklemektedir. Altunok (2019) ise yaptığı araştırmasında sözel olmayan iletişim becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmadığını; ancak sözel iletişim becerilerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığını ve bu farklılığın kızların lehine olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırma bulgularından tablo 5’e bakıldığında çocukların iletişim becerilerinin onları değerlendiren ebeveynlerinin yakınlık düzeyine göre 0-1 yaş modülü için farklılaştığı, diğer modüller için ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Farklılığın 0-1 yaşta görülmesi yenidoğan döneminde birincil bakım veren olarak annenin çocuğun ihtiyaçlarına babaya kıyasla daha çok cevap vermesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Le Chanu ve Marcos (1994) yapmış olduğu bir çalışmada çocukların ebeveynleri ile olan iletişimlerini incelemiş ve ebeveynlerin çocuklarına iletişimsel yönden farklı davrandığını belirtmiştir. Annelerin babalara kıyasla çocuklarına karşı daha çok duyarlı olduğunu ve daha çok iletişimde bulunduklarını ifade etmiştir. Kazan ve Sarısoy (2021) da ebeveynlerin çocukları ile olan iletişimlerinde farklılıklar olduğunu, annelerin babalara kıyasla çocukları ile daha az zaman geçirirler de nitelikli ve daha iletişime dayalı olduğu belirtilmiştir. Sunar (2009) çocuklar ve ebeveynlik etkileri ile ilgili yapmış olduğu araştırmasında annelerin ebeveynlik stillerinin çocuklar üzerinde babalarınkine nazaran daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazında iletişim becerileri konulu araştırmalar incelendiğinde araştırmaların özellikle son 20 yıldır ebeveynler ile birlikte ele alındığı görülmektedir (Kazan & Sarısoy, 2021). Temiz (2014) ve Arabacı (2011) tarafından yapılan araştırmalar da örnektir. Bu durumun bir sebebi olarak ebeveynlerin çocukların iletişim

becerileri ediniminde ve geliştirilmesinde son derece önemli olduğunun her geçen gün daha fazla bilinmesi görülmektedir. Aynı zamanda çocuklar ve ebeveynlerin birbirlerini etkiledikleri ve birbirlerinden etkilendikleri de düşünüldüğünde bir arada ele alınmaları günümüzde bir gereklilik olmaktadır. Fagan ve Iglesias (2000) da babalar ile çocuklarının iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulması ile bu düşüncayı desteklemektedir.

Araştırma bulgularından tablo 6'ya bakıldığında çocukların iletişim becerilerinin ebeveynlerinin mezuniyet düzeyine göre 5-6 yaş modülü için farklılaştığı, bu farklılığın lise ve üzeri (lisans ve lisansüstü) mezuniyet düzeyindeki ebeveynler lehine olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu ebeveynin mezuniyet derecesi arttıkça çocuğunun iletişim becerisinin arttığı yönündedir. Karatekin ve diğerleri (2012) de ortaokul öğrencilerinin iletişim becerileri ve ebeveynleri ile ilgili yaptığı araştırmasında bu bulguyu desteklemektedir. Bu çalışmada ebeveynlerin mezuniyet düzeyine bakılırken anne-baba şeklinde ayrı olarak ele alınmamıştır. Alanyazın incelendiğinde ülkemizde anne-baba şeklinde ele alan araştırmalar olduğu görülmüştür, Vural (2019) araştırmasında 60-72 aylık çocukların iletişim becerilerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; ancak baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ifade etmiştir. Karatekin ve diğerleri (2012) ile Köyceğiz (2017) de yüksek derecede anne mezuniyet düzeyinin iletişim becerisi yüksek çocuklar ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Ancak okul öncesi çocukların iletişim becerileri ile ilgili Öksüzogulları (2013) ve Altunok (2019) ile üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile ilgili Tepeköylü ve diğerleri (2009) ve Toy (2007) tarafından yapılan araştırmalarda ulaşılan bilgiler uyuşmamaktadır. Babalar açısından ele alındığında ise çocukların iletişim becerilerinin babaların mezuniyet düzeyine göre farklılaşmadığına yönelik araştırma bulgularının çoğunlukta olduğu görülmektedir (Güral & Önder, 2015; Tarkoçin, 2014; Tepeköylü vd., 2009; Toy, 2007; Vural, 2019).

Araştırma bulgularından tablo 7'ye bakıldığında ise çocukların iletişim becerilerinin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Uluslararası alanyazında bu araştırma bulgusuna yönelik araştırma bilgilerinin sınırlı olduğu görülmüştür; ancak ulusal alanyazında Altunok'un (2019) araştırmasında okul öncesi dönemindeki çocukların sözel iletişim becerilerinin ailenin ekonomik düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı, bunun yanında çocukların sözel olmayan iletişim becerilerinin ise ailenin ekonomik düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Arabacı ve Ömeroğlu (2013) ile Gökçe (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında ise çocukların iletişim becerilerinin ailelerinin ekonomik düzeylerine göre farklılaştığı bilgilerine ulaşılmıştır. Bu araştırma bilgileri araştırmanın bu bulgusu ile uyuşmamaktadır. Baba-çocuk iletişimine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde babaların çalışma durumları, aylık gelire olan katkıları ve çocukları ile bir arada geçirdikleri zaman gibi etkenlerin çocukların iletişim becerilerini etkilediği görülmektedir (Aksoy & Tatlı, 2019; Altın, 2014; Başaran, 2005; Güzel & Tüfekci-Akcan, 2019; Liman, 2020; Meriç & Özyürek, 2018; Tezel-Şahin & Özyürek, 2008; Uzun & Baran, 2019).

Çocuklarda dil ve iletişim becerilerinde sözdizimsel yapılar 4 yaşlarına doğru gelişmeye başlamakta 5 yaşlarına doğru kelime ve cümle sayısında artış meydana gelmektedir (Sachse, 2007) bundan dolayı erken yaşlarda çocukların iletişim becerilerinde beklenenin aksi bir durum fark edilirse kısa sürede düzeltilebilmesi ve aile katılımı ile gelişimin hızlı bir şekilde desteklenmesi sağlanabilir. Bu bilgilerden dolayı bu araştırmanın önemli olduğuna inanılmaktadır. Araştırmanın erken çocukluk dönemindeki çocukların iletişim becerilerine yönelik yürütülmesi ve ebeveynleri ile bir arada ele alınması yönleri ile güçlü olmak ile birlikte; Karaman ili merkez ilçesinde yer alan 3 ayrı bağımsız anaokulundaki 4-6 yaşlarındaki çocuklar, çocukların katılım gösteren ebeveynleri, araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ve kullanılan ölçek maddeleri ile geliştirilmesi gereken yönleri bulunmaktadır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan 4-6 yaş çocuklarının iletişim becerilerinin yaş ile birlikte arttığı,

cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı, ebeveyninin yakınlık düzeyine göre 0-1 yaş arasında farklılaştığı, ebeveynlerinin mezuniyet düzeyine göre 5-6 yaş arasında farklılaştığı, ailelerinin gelir düzeyine göre ise farklılaşmadığı görülmüştür.

İleriye yönelik araştırmalar için şu önerilerde bulunulabilir;

1. Bu araştırma 4-6 yaş çocuklarının iletişim becerilerinin belirlenmesinde Karaman ili merkez ilçesinde yer alan 3 anaokulu ile yürütülmüştür, ileriki araştırmalar için Karaman ilindeki diğer anaokullarını kapsayan bir araştırma yapılarak çalışma grubunun genişletilmesi önerilebilir.

2. Bu araştırma 4-6 yaş çocuklarının iletişim becerilerinin belirlenmesinde Karaman ili merkez ilçesinden okullar ile yürütülmüştür. İleriki araştırmalarda başka ilçe ve şehirlerde de araştırmalar yapılarak sonuçların sınanması önerilebilir.

3. Bu araştırmada 4-6 yaş çocuklarının iletişim becerileri belirlenmiş ve aileleri ile ilgili değişkenler açısından incelenmiştir. İleriki araştırmalar için aile üyelerinden anne-baba-kardeş ile ilgili olarak daha fazla değişken ile incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, A. B., & Tatlı, S. (2019). Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların çocuklarıyla olan ilişkileri ile babalık rolü algıları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 1-22.
- Allen, L., & Kelly, B. B. (2015). *Transforming the workforce for children birth through age 8: a unifying foundation*. Consensus Study Report. National Academies Press.
- Altay, F. B. (2007). *Okulöncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile ebeveyn stilleri arasındaki ilişkiler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Altın, M. (2014). *Bireysel görüşme yöntemiyle babalık görev algısının incelenmesi* (Tez Numarası: 375393) [Yüksek lisans tezi, Arel Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Altunok, E. B. (2019). *Anne baba tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez Numarası: 550435) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arabacı, N. (2011). *Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı'nın (Abçida) Geliştirilmesi Ve Anne-Baba-Çocuk İletişiminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Arabacı, N., & Ömeroğlu, E. (2013). 48-72 aylık çocuğa sahip anne-babaların çocukları ile iletişimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 41-53.
- Aydın, A. (2016). Development of the parent form of the preschool children's communication skills scale and comparison of the communication skills of children with normal development and with autism spectrum disorder. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(6), 2005–2028, <https://psycnet.apa.org/doi/10.12738/estp.2016.6.2684>
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi*. Nobel Yayıncılık
- Berglund, E., Eriksson, M., & Westerlund, M. (2005). Communicative skills in relation to gender, childcare and socioeconomic status in 18-month old children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46(6), 485-491. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2005.00480.x>
- Dökmen, Ü. (2008) *İletişim çatışmaları ve empati*. Sistem Yayıncılık.
- Fagan, J., & Iglesias, A. (2000). The Relationship Between Fathers' And Children's Communication Skills And Children's Behavior Problems: A Study Of Head Start Children. *Early Education & Development*, 11(3), 307-320. http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed1103_5
- Gökçe, O. (2013). *İletişim nasıl daha iyi anlar ve anlaşılırım?* (2. Baskı). Çizgi Kitabevi

- Güral, M., & Önder, A. (2015). Televizyon izleme süresinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi, *Turkish Studies*, 10(7), 467-488. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8347>
- Güzel, H., & Tüfekci-Akcan, A. (2019). 3-6 yaş çocuğu olan babaların çocuklarıyla ilişkilerinin incelenmesi (Gaziantep örnekleme). *6. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi Eğitim Bilimleri Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde (ss. 245-255). Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Kabaca, T., & Erdoğan, Y. (2007). Fen bilimleri, bilgisayar ve matematik eğitimi alanlarındaki tez çalışmalarının istatistiksel açıdan incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 54-63.
- Kaiser, A. P., Cai, X., Hancock, T. B., & Foster, E. M. (2002). Teacher-reported behavior problems and language delays in boys and girls enrolled in head start. *Behavioral Disorders*, 28(1), 23-39.
- Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B., & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27.
- Karatekin, K., Sönmez, Ö. F., & Kuş, Z. (2012). İlköğretim öğrencilerinin iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 1695-1708.
- Kayılı, G. (2018). Anaokulu çocuklarının iletişim becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 13(4), 841-858. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12914>
- Kazan, H., & Sarısoy, S. (2021). Anne-çocuk ilişkisi bağlamında okul öncesi dönemde iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 441-472.
- Köyceğiz, M. (2017). *Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ve çatışma eğilimleri ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Le Chanu, M., & Marcos, H. (1994). Father-child and mother-child speech: a perspective on parental roles. *European Journal Of Psychology Of Education*, 9(1), 3-13.
- Liman, B. (2020). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve davranış durumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 8-19.
- Meriç, A., & Özyürek, A. (2018). Anne-babaların okul öncesi dönem çocuklarıyla iletişimlerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(73), 391-411.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Milli eğitim bakanlığı temel eğitim genel müdürlüğü okul öncesi eğitim programı, <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Öksüzogulları, H. (2013). *4-6 yaş grubu çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Tez Numarası: 415566) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Önder, A., Balaban Dağal, A., & Şallı, D. (2015). 5-6 yaş çocukları için iletişim becerileri ölçeği geçerlik-güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-13.
- Peker, R. (1995). Küçük çocukların özel olarak düzenlenmiş bir ortamdaki sözlü iletişim yeterlilikleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 51-57.
- Sachse, Steffi (2007): *Neuropsychologische und neurophysiologische Untersuchungen bei Late Talkers im Quer- und Längsschnitt*. Dissertation, LMU München: Faculty of Medicine
- Stanley, M. (2010). *Çocuk ve beceri*. Ekinoks.
- Sunar, D. (2009). Mothers and fathers child-rearing practices and self-esteem in three generations of urban turkish families. *Perspectives On Human Development, Family And Culture*, 126-139. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511720437.011>
- Şahin, S. (2010). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: fiziksel ve sosyal-duygusal gelişim. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (ss. 170-199). Pegem Yayınları
- Tarkoçin, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukları olan ebeveynlerin çocukları ile iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 339-354. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.433>
- Temiz, G. (2014). *Anne çocuk iletişim becerileri eğitiminin çocukların duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Tepeköylü, Ö., Soytürk, M., & Çamlıyer, H. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu (besyo) öğrencilerinin iletişim becerisi algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(3), 115-124.
- Tezel-Şahin, F., & Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 395-414.
- Toy, S. (2007). *Mühendislik ve hukuk fakülteleri öğrencilerinin iletişim becerileri açısından karşılaştırılması ve iletişim becerileriyle bazı değişkenler arasındaki ilişkiler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Türk Dil Kurumu. (2020). <https://Sozluk.Gov.Tr/>
- Uzun, H., & Baran, G. (2019). Babaların okul öncesi dönemdeki çocuklarıyla ilişkisinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-60.
- Vural, D. (2019). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklarda görülen davranış problemleri ile çocukların iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez Numarası: 561140) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

MONTESSORİ YÖNTEMİNE İLİŞKİN ALGILARIN METAFOR ANALİZ YOLUYLA İNCELENMESİ¹

EXAMINING THE PERCEPTIONS OF THE MONTESSORI METHOD THROUGH METAPHOR ANALYSIS

Lisans Öğrencisi, Sinem Akkuş

Selçuk Üniversitesi, sinemakkus5225@gmail.com

Lisans Öğrencisi, Edanur Kara

Selçuk Üniversitesi, ednurkara1999@gmail.com

Lisans Öğrencisi, Melike Kaya

Selçuk Üniversitesi, melikekaya8855@gmail.com

Lisans Öğrencisi, Nadiye Şamlı

Selçuk Üniversitesi, nadiyesamli00@gmail.com

Doç. Dr., Gökhan Kayılı

Selçuk Üniversitesi, gokhankayili@selcuk.edu.tr, ORCID NO: 0000-0001-7959-4128

ÖZET

Araştırmada; çocuk gelişimci adaylarına yönelik Montessori yöntemine ilişkin sahip oldukları algı durumlarını metaforlar aracılığıyla belirleme amaçlanmıştır. Araştırmanın problem tümcesi; çocuk gelişimci adaylarının Montessori yöntemine yönelik sahip oldukları algılar nelerdir? olarak belirlenmiştir. Nitel bir yapıda olan bu çalışmada olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde ise içerik analizi tekniğine yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi lisans programına devam eden toplam 250 3. ve 4. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma grubu, seçkisiz olmayan amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmaya dahil edilme kriteri olarak; katılımcıların çocuk gelişimi lisans programı 3. ve 4. Sınıf öğrencisi olması, seçmeli olarak verilen Montessori Eğitimi Uygulamaları dersini almış olması olarak belirlenmiştir. Ham verilerin incelenmesi sonucunda araştırma doğrultusunda kullanımı uygun görülen 200 katılımcıdan alınan veriler kullanılmıştır. Katılımcıların geliştirdikleri metaforlar dört aşamada analiz edilmiştir, Bunlar (1) kodlama ve ayıklama aşaması, (2) örnek metafor imgesi derleme aşaması, (3) ulam geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamasıdır. Yapılan araştırma sonucunda Selçuk Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin Montessori yöntemi kavramına yönelik çok sayıda metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin Montessori yöntemi kavramına ilişkin bakış açılarının geniş olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin “Montessori yöntemi” kavramına ilişkin geliştirdikleri olumlu metaforlar, çocuk gelişimci adaylarının Montessori yöntemini mesleki gelişiminde bilmesi, öğrenmesi ve kullanılması noktasında üstlerine düşen görevi yerine getireceklerine işaret etmektedir. Araştırma kapsamında katılımcılar tarafından Montessori yöntemi kavramına yönelik oluşturulan metaforlardan aynı olanlar gruplandırılmış ve birbirinden farklı toplam 100 metafor tespit edilmiştir. Bunlardan en yüksek frekansa sahip olanının hayat metaforu olduğu görülmektedir. Katılımcıların Montessori yöntemine yönelik metaforları analiz edildiğinde ortak özellikleri dikkate alınarak yol gösterici olma açısından, bireysellik açısından, çeşitlilik açısından, nitelik açısından, tecrübe açısından, tümevarım açısından, bütünsellik açısından, evrensellik açısından,

¹ Bu araştırma TÜBİTAK-2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Desteği Programı kapsamında desteklenmiştir.

denge açısından, kurallı olma açısından, kuralsız olma açısından ve olumsuz olma açısından 12 kategoride toplanmıştır. Kategorilere bakıldığında metaforların yaklaşık %58'inin dört kategoride toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler tecrübe açısından, çeşitlilik açısından, tümevarım açısından ve nitelik açısından olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Montessori Yöntemi, Metafor, Metafor Analizi, Çocuk Gelişimci

ABSTRACT

In the research; It was aimed to determine the perceptions of child development specialist candidates regarding the Montessori method through metaphors. The problem statement of the research is; What are the perceptions of child development specialist candidates towards the Montessori method? was determined as . In this qualitative study, the phenomenology design was used. Content analysis technique was used to evaluate the data. The study group of the research consisted of a total of 250 3rd and 4th grade students attending the Child Development undergraduate program of Selçuk University, Faculty of Health Sciences. The study group used the criterion sampling method, one of the non-random purposive sampling methods. As a criterion for inclusion in the study; The participants were determined to be 3rd and 4th grade students in the child development undergraduate program and to have taken the Montessori Education Practices course, which is given as an elective. As a result of examining the raw data, data from 200 participants deemed appropriate for use in the research were used. The metaphors developed by the participants were analyzed in four stages. These are (1) coding and sorting stage, (2) sample metaphor image compilation stage, (3) category development stage, (4) ensuring validity and reliability stage. As a result of the research, it was determined that 3rd and 4th grade students of Selçuk University Child Development Department developed many metaphors for the concept of the Montessori method. This result shows that students' perspectives on the concept of the Montessori method are broad. In addition, the positive metaphors developed by the students regarding the concept of "Montessori method" indicate that child development specialist candidates will fulfill their duty in knowing, learning and using the Montessori method in their professional development. Within the scope of the research, the same metaphors created by the participants for the concept of the Montessori method were grouped and a total of 100 different metaphors were identified. It seems that the one with the highest frequency is the life metaphor. When the metaphors of the participants towards the Montessori method were analyzed, they were analyzed in terms of being a guide, in terms of individuality, in terms of diversity, in terms of quality, in terms of experience, in terms of induction, in terms of holism, in terms of universality, in terms of balance, in terms of being regular, in terms of being irregular and in terms of being negative. are grouped into 12 categories in terms of Looking at the categories, it was seen that approximately 58% of the metaphors were collected in four categories. These categories were determined as in terms of experience, in terms of diversity, in terms of induction and in terms of quality.

Keywords: Montessori Method, Metaphor, Metaphor Analysis, Child Development Specialist

GİRİŞ

Günümüzde alternatif okul öncesi eğitim programları ve yaklaşımlarıyla ilgili pek çok uygulamadan söz etmek mümkündür. Bu programların hepsinin farklı eğitim anlayışı, öğretmen yetiştirme sistemi, materyal seçimi ve sınıf düzeni vardır (Erişen ve Güleş, 2008). Bu yaklaşımlardan Montessori yöntemi (The Montessori Method) çeşitli açılardan ön plana çıkmaktadır. Montessori yönteminin temel felsefesine göre, insan doğuştan iyiye yöneliktir ve esas amacı kendini gerçekleştirmektir. J.J. Rousseau, Adler, Prescott Lecky, Carl Rogers ve

Abraham Maslow gibi kişilik teorisi geliştiren kuramcılarla Montessori'nin okul öncesi çocukları için geliştirdiği eğitim metodu büyük bir paralellik göstermektedir. Montessori de belirtilen kişilik kuramcıları gibi kişilik gelişimi üzerinde önemle durur (Cosgrove ve Ballou, 2006; Oktay, 1993). Montessori her çocuğun, kendine özgü bir gelişime sahip, bireysel bir kişilik olduğunu ve kendi kapasitesi doğrultusunda öğrenebileceğini vurgular. Montessori bilgiyi ezberden kurtarıp, her yaşta çocuğun anlayabileceği bir düzeyde somutlaştırmış ve bunu bütünlük içinde aktaracak bir yöntem ve materyaller dizisi geliştirmiştir. Montessori eğitiminin temeli çocuğa bağımsız olmayı sağlamak ve çocuğun gelişimini destekleyen en uygun çevreyi hazırlamaktır. Montessori, ilk olarak çocuğun gelişmesine ilişkin özellikleri belirlemiş ve sonra bu özelliklere uygun yöntem ve materyali geliştirmiştir. Çalışmalarında bu materyalleri kullanarak eğitilmeleri için çocukların çeşitli alanlarda gelişmelerini hedef almıştır. Bu alanlar; duyarlar, matematik, dil, coğrafya, tarih ve kültür, resim, müzik, bilim ve doğa, nezaket ve davranış, spor ve iletişimidir (Oğuz ve Köksal Akyol, 2006).

Yirminci yüzyılın başlarında çocuk eğitimi konusunda büyük beğeni kazanan Montessori yöntemi, ilk on yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde de yaygınlık göstermiştir (Miezitis, 1971). Bugün dünyanın birçok ülkesinde de uygulanan Montessori yöntemi Türkiye'de Cumhuriyet'in temellerinin atıldığı yıllarda da M. Kemal Atatürk tarafından 16-21 Temmuz 1921 tarihleri arasında toplanan Maarif Kongresi'nde gündeme getirilmiştir. Atatürk tarafından genç öğretmenlere ve çocuk eğitimi ile uğraşanlara Maria Montessori'nin çocuk eğitimi alanında ki eserlerinin okunması ve kitaplarının Türkçeye tercüme edilmesi konusunda tavsiyelerde bulunulmuştur (Sakaoğlu, 1992).

100 yılı aşkın bir süredir dünya üzerinde yaygın bir şekilde uygulanan ve Maria Montessori'nin kendi adıyla anılan Montessori çocuk eğitim modeli tüm dünyada olduğu şekliyle 2000'li yıllardan itibaren Türkiye'de de bazı üniversite uygulama anaokullarında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bazı okul öncesi eğitim kurumlarında pilot uygulama olarak ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında alternatif eğitim modeli olarak uygulanmaktadır. Dünya üzerinde bir eğitim modelinin bu kadar farklı coğrafyalarda uygulanabilirliğinin nedenleri ise; Montessori yönteminin tam anlamıyla çocuk merkezli olması, çocuğu kendi çevresinde bağımsızlaştıran hazırlanmış çevreye önem vermesi, çocuğa yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatları sunması, aile katılımına ve eğitimine önem vermesi, bireysel eğitim sunması, holistik bakış açısına sahip olması, kültürel öğelere önem vermesi ve dinamik bir süreç içerisinde halen yaşıyor olmasıdır. Ayrıca temel felsefe olarak çocuğun onurunun korunmasına ve çocuğu yetiştikten bağımsızlaştırmaya odaklanması nedeniyle yaygınlık kazanmıştır (Kayılı, 2015). Ayrıca Montessori yöntemi gerek felsefi olarak gerekse gelişimi destekleyici materyallerinin kullanılmasıyla başlı başına bir erken müdahale sistemi olarak da görev yapmaktadır. Dolayısı ile bir çocuk gelişimcinin mesleki gelişiminde bilmesi ve öğrenmesi gereken bir modeldir. Çocuk gelişimci, Montessori yöntemi çerçevesinde öğrenmiş oldukları bilgileri gerek gelişimsel değerlendirmede gerekse bu gelişimsel değerlendirme sonucu dezavantajlı olduğunu fark ettiği çocuğun gelişimini desteklemek amaçlı kullanabilir.

Türk Dil Kurumu (2021) metaforu “mecaz” olarak tanımlamaktadır. Metafor anlatımı zenginleştirmek için doğadan veya başka yerlerden esinlenerek yapılan benzeşim olarak alınabilir. Metaforda güzel bir şey anlatılırken biraz da abartıya kaçarak başka şeylere atıfta bulunulur. Metafor bir kavramı başka kavramlar kullanarak tanımlamak olarak ifade edilmektedir. Diğer bir deyişle bir şeyin başka şekillerde ifade edilmesidir (Lakoff ve Johnson, 2003). Erol ve Düşmezkalender 'a göre (2019) metafor kullanarak kavramlar olgular ve nesneler alternatif bir yaklaşım kullanılarak tanımlanabilir. Metaforlar insanların düşüncelerini, hayallerini dünyaya bakışlarını yansıtır. Bir kavram, bir fikir, metafor kullanılarak farklı kelimeler ve yaklaşımlarla tanımlanabilir. Metafor kullanımı bir kavramı tanımlarken bireyin

nasıl yaklaştığını, algısının hangi yönde olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Aynı zamanda, bir olaya veya olguya yaklaşıırken kullanılan metaforlar da ona bakışın olumlu veya olumsuz oluşu ile ilgili ipuçları içermektedir.

Alan yazın incelendiğinde Montessori yönteminin etkisini ortaya koymayı amaçlayan deneysel araştırmaların, konu ile ilgili durumu ortaya koymayı amaçlayan tarama deseninde yer alan araştırmaların ve Montessori yöntemini tanıtmayı amaçlayan nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiş araştırmalara rastlanmıştır (Kayılı, 2016; Kayılı & Arı, 2011; Kayılı, Koçyiğit & Erbay, 2009; Kayılı & Kuşcu, 2012; Koçyiğit & Kayılı, 2008; Koçyiğit, Kayılı & Erbay, 2010; Korkmaz, 2006; Köksal Akyol & Oğuz, 2005; Oğuz & Köksal Akyol, 2006; Kuşcu, Bozdaş & Yıldırım Doğru, 2014). Ancak yapılan alan yazın taramasında çocuk gelişimci adaylarının Montessori yöntemi ile ilgili metaforlarının incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmada; metaforların kavram ve terimlerin öğrenimi sürecinde, soyut kavramların somutlaştırılmasında ve görselleştirmesinde önemli işlevleri olduğu düşüncesinden hareketle, çocuk gelişimci adaylarına yönelik Montessori yöntemine ilişkin sahip oldukları algı durumlarını metaforlar aracılığıyla belirleme amaçlanmıştır.

Amaç ve Hedefler

Araştırmanın problem tümcesi; çocuk gelişimci adaylarının Montessori yöntemine yönelik sahip oldukları algılar nelerdir? olarak belirlenmiştir. Araştırmanın problemi ışığında çözümü aranan alt problemler şunlardır:

1. Çocuk gelişimci adaylarının “Montessori yöntemine” ilişkin sundukları metaforların sayısı ve yüzdeleri nelerdir?
2. Çocuk gelişimci adaylarının “Montessori yöntemine” ilişkin sundukları metaforların ulamlara ayrılması ve örnek açıklamaları nelerdir?

YÖNTEM

Nitel bir yapıda olan bu çalışmada olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde ise içerik analizi tekniğine yer verilmiştir. İçerik analizi tekniği, elde edilen verilerin açıklanmasında gerekli olan kavramları ve ilişkileri ortaya koymakta kullanılmaktadır. Olgu bilim araştırmalarında veri analizi yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası bulunmaktadır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi lisans programına devam eden toplam 250 3. Ve 4. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Bu sayı Krejcie ve Morgan (1970)’ın belirlemiş olduğu örneklem popülasyonu tablosuna göre belirlenmiştir. Bu tabloya göre evren olarak 400 popülasyona 196 örneklem sayısı karşılık gelmektedir. Çalışma grubu, seçkisiz olmayan amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklemin belirli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlarda oluşturulması söz konusudur (Büyüköztürk vd., 2012). Çalışmaya dahil edilme kriteri olarak; katılımcıların çocuk gelişimi lisans programı 3.

Ve 4. Sınıf öğrencisi olması, seçmeli olarak verilen Montessori Eğitimi Uygulamaları dersini almış olması olarak belirlenmiştir. Ham verilerin incelenmesi sonucunda araştırma doğrultusunda kullanımı uygun görülen 200 katılımcıdan alınan veriler kullanılmıştır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda bir soru formu hazırlanmıştır. Soru formunda Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi lisans programı 3. Ve 4. Sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla sorulmuş sorular ve Montessori Yöntemine yönelik algılarını belirlemek amacıyla sorulmuş bir açık uçlu soru yer almıştır. Araştırma sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin formu doldurmaya başlamasından önce metafor kavramı tanımlanmış, öğrencilere Montessori yöntemine ilişkin metafor üretirken sadece bir kavrama benzetebilecekleri ve “çünkü ...” ile başlayan ifadenin ürettikleri metaforu açıklayıcı nitelikte olması gerektiği hatırlatılmıştır. Öğrencilere düşünmeleri ve formu doldurmaları için 15 dakika süre verilmiştir. Öncelikle öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla cinsiyet, yaş ve sınıf soruları yöneltilmiştir. Daha sonra araştırmada her bir öğrencinin Montessori yöntemine yönelik bir metafor üretmesi beklenerek, kendilerine “Bana göre Montessori yöntemi ...gibidir. Çünkü ...” şeklinde açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Soru cümlesinde yer alan “... gibi” kelimesi ile metaforun konusu ve kaynağı arasındaki ilişki, “çünkü ...” ile bu metafora yüklenen anlam ve nedeni tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan bu cümleler araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur.

Katılımcıların geliştirdikleri metaforlar dört aşamada analiz edilmiştir: (1) kodlama ve ayıklama aşaması, (2) örnek metafor imgesi derleme aşaması, (3) ulam geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması.

Kodlama ve Ayıklama Aşaması

Bu aşamada öncelikle kağıtlar rastgele numaralandırılmıştır. Katılımcılar tarafından üretilen metaforlar alfabetik sıraya göre listelenmiştir. Bu listelerde çocuk gelişimci adaylarının sınıf düzeyleri, kaç numaralı katılımcı oldukları, hangi kavrama yönelik belirlemeleri kapsadığı, metaforlar ve açıklama tümceleri yer almıştır. Bu amaç doğrultusunda katılımcıların ifadelerinde belli bir metaforu belirgin ve anlaşılır bir biçimde dile getirip getirmediğine bakılmıştır. Bu aşamada, herhangi bir metafor imgesini içermeyen kağıtlar ile boş bırakılan kağıtlar ayıklanmıştır. Bazı katılımcılar, örneğin, bir metafor imgesini sunmak yerine, genel olarak, kavramlarla ilgili kişisel düşüncelerini paylaşmışlardır. Yine, bazı katılımcılar belli bir metafor imgesini dile getirdiği halde, söz konusu metafora ilişkin herhangi bir gerekçe (ya da mantıksal dayanak) sunmamışlardır. Bütün bu gerekçelere bağlı olarak belirlemeler elenerek araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Yapılan bu listeler alfabetik sırayla kodlanmış; sonra tüm listeler kavram düzeyinde birleştirilmiştir. Böylelikle “Montessori yöntemine” ilişkin katılımcıların açıklaması belirlenmiştir.

Örnek Metafor İmgesi Derleme Aşaması

Bu aşamada, metaforlar tekrar alfabetik sıraya göre dizilmiş ve ham veriler ikinci kez gözden geçirilerek her metaforu temsil eden katılımcı kompozisyonlarından “örnek metafor ifadeleri” verilmiştir. Böylece, “örnek metafor listesi” oluşturulmuştur. Bu liste, iki temel amaca yönelik olarak derlenmiştir: (a) metaforların belli bir ulam altında toplanmasında bir başvuru kaynağı olarak kullanmak ve (b) bu araştırmanın veri analiz sürecini ve yorumlarını geçerli kılmak.

Ulam Geliştirme Aşaması

Bu aşamada, temel olarak katılımcılar tarafından üretilen metafor imgeleri kavramlara ilişkin

sahip oldukları ortak özellikler bakımından irdelenmiştir. Bu işlemde özellikle “örnek metafor listesi” ışığında her metafor imgesinin nasıl kavramsallaştırdığına bakılmıştır. Bu amaç için, katılımcılar tarafından üretilen her metafor imgesi (1) metaforun konusu, (2) metaforun kaynağı ve (3) metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki bakımlarından analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması

Araştırma için kullanılan kodlamanın güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla toplanan veriler rastlantısal olarak seçilen uzman iki araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve araştırmacılar arasındaki tutarlılık hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonucunda araştırmacılar arası tutarlılığın .81 olduğu görülmüştür. Bu sonuç yapılan değerlendirmenin güvenilir olduğuna ilişkin kanıt sağlamaktadır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü lisans programı 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin Montessori yöntemi kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların hangi kategoriler altında yer aldığına yer verilmiştir.

Araştırmada ulaşılan metaforlar ortak özellikleri bakımından incelenerek ulam geliştirme aşamasına geçilmiştir. Katılımcılar tarafından geliştirilen metaforların incelenmesinde literatür taraması yapılmış metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki bakımından analiz edilerek 12 kategori oluşturulmuştur. Aynı zamanda kategorilere ilişkin frekans ve yüzdeleri de ortaya konmuştur.

Tablo 1

Montessori Yöntemi Açısından Yol Gösterici Olması Kategorisindeki Metaforların Dağılımı

Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu Temsil Eden Öğrenci		Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu Temsil Eden Öğrenci	
		f	%			f	%
1	Ağaç	2	11,76	9	Levha	1	5,88
2	Pusula	2	11,76	10	Mum	1	5,88
3	Asansör	1	5,88	11	Nehir	1	5,88
4	Emek	1	5,88	12	Rehber	1	5,88
5	Eyelineer	1	5,88	13	Su	1	5,88
6	Fener	1	5,88	14	Terapi	1	5,88
7	Gelecek	1	5,88	15	Yaşam Akışı	1	5,88
8	Güneş	1	5,88				
TOPLAM						17	100

Bu kategoriyle ilgili metaforların geliştirilme nedenleri şu şekilde belirtilmiştir.

“Bana göre Montessori Yöntemi ağaç gibidir. Çünkü; dallarına konan kuşları yetiştirip büyüttüğü gibi bu eğitimi alan çocukların gelişimine büyük katkı sağlar.”, “...ağaç gibidir. Çünkü; çocuk yetiştirir.”, “...pusula gibidir. Çünkü; eğitime muhtaç olan biricik varlıklar olan çocuklara eğitim öğretim yolunda yön gösterir.”, “... pusula gibidir. Çünkü; çocuğun hayatına yön verir.”, “...asansör gibidir. Çünkü; öğrencileri yukarı taşır.”, “...emek gibidir. Çünkü; çocuğa ne kadar önem, güven, doğru eğitim verersen o kadar iyi bireyler yetiştirirsin.”, “...eyeliner gibidir. Çünkü; nasıl eyeliner çekince gözümüz şekil alırsa montessori ile hayatımız şekil alır.”, “...fener gibidir. Çünkü; yolumuzu aydınlatır.”, “...gelecek gibidir. Çünkü; gelecek yaşamlarının toplum ile uyumuna katkı sağlar.”, “...güneş gibidir. Çünkü; çocuk gelişimine güneş gibi doğup alanı aydınlatmıştır.”, “...levha gibidir. Çünkü; montessori eğitimi alan çocukların hayatı şekillenir.”, “...mum gibidir. Çünkü; ışık saçar.”, “...nehir gibidir. Çünkü; öğrencilere bilgileri hızlıca akıtır.”, “...rehber gibidir. Çünkü; kendi yolunu çizmesine yardım eder.”, “... su gibidir. Çünkü; su gittiği yerde iz bıraktığı gibi montessori yöntemi de çocuğa yol gösterir.”, “...terapi gibidir. Çünkü; çocukta bulunan davranış bozukluklarına çözüm ve destek sağlar.”, “...yaşam akışı gibidir. Çünkü; montessori eğitimi yaşamın akışıyla ilgili eğitim verir. Bu nedenle ileriki hayatı için yol gösterici olur.”

Tablo 2

Montessori Yöntemi Açısından Bireysellik Kategorisindeki Metaforların Dağılımı

Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu		Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu	
		Temsil Eden Öğrenci				Temsil Eden Öğrenci	
		f	%			f	%
1	Çocuk	2	14,28	7	İnsan	1	7,14
2	Özgüven Eğitimi	2	14,28	8	Kimlik	1	7,14
3	Ayna	1	7,14	9	Özgürlük	1	7,14
4	Birey	1	7,14	10	Sanatçılık	1	7,14
5	Çiçek Türleri	1	7,14	11	Sessizlik	1	7,14
6	Çocuğun İstedığı Hayat Biçimi	1	7,14	12	Sıradışı Yollara Açılan Kapı	1	7,14
TOPLAM						14	100

Bu kategoriyle ilgili metaforların geliştirilme nedenleri şu şekilde belirtilmiştir.

“Bana göre Montessori Yöntemi çocuk gibidir. Çünkü; çocukları olduğu gibi kabul eder ve her çocuğun biricik olduğunu söyler.”, “...çocuk gibidir. Çünkü; çocuğu yansıtır, çocuğu hayata hazırlar.”, “...özgüven eğitimi gibidir. Çünkü; çocuğun birey olarak kendi kendine yetebilmesinin eğitimini verir.”, “...özgüven eğitimi gibidir. Çünkü; çocuğun birey olarak tek başına yetebilmesine yönelik eğitim verir.”, “...ayna gibidir. Çünkü; çocuğun gelişim dönemi özelliklerini yansıtır.”, “...birey gibidir. Çünkü; kişiye özel, farklı ama her şeyi içerir.”, “...çiçek türleri gibidir. Çünkü; her çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak farklıdır.”, “...çocuğun istediği hayat biçimi gibidir. Çünkü; tamamen çocukları esas alıp onların gelişimine uygun etkinlikler vardır.”, “...insan gibidir. Çünkü; insanın karakterleri çeşitlense de hep biriciktir. Tıpkı montessori materyallerinin tek bir tane olması gibi.”, “...kimlik gibidir.

Çünkü; bu eğitimin temel amaçlarından biri çocuğun kendisini tanımasını sağlamaktadır.”, “...özgürlük gibidir. Çünkü; eğitim her çocuğu birey olarak kabul eder ve her çocuğun öğrenme düzeyine uygun eğitim ortamı oluşturur.”, “...sanatçılık gibidir. Çünkü; ortaya birbirinden farklı yaratıcı öğrenciler çıkartır.”, “...sessizlik gibidir. Çünkü; bireysel olarak düşünür itinayla çalışırsın.”, “... sıradışı yollara açılan kapı gibidir. Çünkü; çocuğun hayal gücüne önem veren ve bunu baz alan bir eğitim olması ve çocukların yaratıcılığı göz önüne alındığında bu sonuç kaçınılmazdır.”

Tablo 3

Montessori Yöntemi Açısından Çeşitlilik Kategorisindeki Metaforların Dağılımı

Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu Temsil Eden Öğrenci		Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu Temsil Eden Öğrenci	
		f	%			f	%
1	Gökkuşağı	6	20	11	Kitap	1	3,33
2	Oyun	4	13,33	12	Müzik Aletleri	1	3,33
3	Hayat	3	10	13	Orman	1	3,33
4	Müzik	2	6,66	14	Oyuncak	1	3,33
5	Ağaç	1	3,33	15	Özgürlük	1	3,33
6	Aile	1	3,33	16	Puzzle	1	3,33
7	Bahçe	1	3,33	17	Sıvı	1	3,33
8	Bilgisayar	1	3,33	18	Trambolinde Zıplamak	1	3,33
9	Dünya	1	3,33	19	Yeni Bir Güne Başlama	1	3,33
10	Irmak	1	3,33				
Toplam						30	100

Bu kategoriyle ilgili metaforların geliştirilme nedenleri şu şekilde belirtilmiştir.

“Bana göre Montessori Yöntemi gökkuşağı gibidir. Çünkü; çocuğun tüm gelişim alanlarına hitap eder. Çocuğa farklı yaş gruplarıyla çalıştırır.”, “...gökkuşağı gibidir. Çünkü; her renk farklı bir gelişim alanını ifade etmekte ve desteklemektedir.”, “...gökkuşağı gibidir. Çünkü her çeşit çocuğa bireysel eğitim sağlar.”, “...gökkuşağı gibidir. Çünkü; tüm renkleri barındırır.”, “... gökkuşağı gibidir. Çünkü; çocukların renkli dünyasındadır.”, “... gökkuşağı gibidir. Çünkü; yedi farklı alanda kendini gösteren bir eğitimidir.”, “...oyun gibidir. Çünkü; her çocuğa eğitimi, bireysel farklılıklara göre anlayacağı şekilde verir.”, “...oyun gibidir. Çünkü; hem eğlenirsin hem öğrenirsin.”, “...oyun gibidir. Çünkü; çocukları hem eğlendirip hem de eğitmek içindir.”, “...oyun gibidir. Çünkü; çocuklar öğrenirken eğlenirler.”, “...hayat gibidir. Çünkü; birçok farklı ortamda, farklı yaştan bireylerle iyi ve kötü deneyimler edinirler.”, “...hayat gibidir. Çünkü; çocuklar karışık yaş gruplarıyla eğitim alır.”, “...hayat gibidir. Çünkü; montessori sınıfları karma yaş grubu uyguladığı için çocuklar birbirinden çok şey öğrenir.”, “...müzik gibidir. Çünkü; doğru notayı bulduğunda eğlendirir ve öğretir.”, “...müzik gibidir. Çünkü; her ses farklı notadır.”, “...ağaç gibidir. Çünkü; bir sürü dalları vardır. Her daldan

meyve verir. Yeri gelince kurur, yeri gelince yeşerir. Her geçen yıl büyür, gelişir. Çocukta tıpkı böyledir.”, “...aile gibidir. Çünkü; içerisinde birçok şeyi barındırır.”, “...bahçe gibidir. Çünkü; içinde farklı çocuklar vardır. Hepsinin bakımı özel yapılıdır.”, “...bilgisayar gibidir. Çünkü; içinde her çeşit bilgiyi barındırır.”, “...dünya gibidir. Çünkü; içinde çok fazla yenilik barındırır.”, “...ırmak gibidir. Çünkü; kendi hızında akar ve büyür.”, “...kitap gibidir. Çünkü; her açıdan bize katkı sağlar.”, “...müzik aletleri gibidir. Çünkü; bütün materyallerden ayrı bir ses çıkararak çocuğun gelişim alanlarını geliştirir.”, “...orman gibidir. Çünkü; birçok farklılığa sahip olan bireylerin sosyalleşmesi adına toplu halde bulunmasıdır.”, “...oyuncak gibidir. Çünkü; çocuklar farklı oyuncaklarla oynayarak öğrenirler. Eline verdiklerimiz onlara beceri kazandırır.”, “...özgürlük gibidir. Çünkü; her bireyin kendi becerileri vardır ve bunu ortaya çıkarmak için farklı teknikler ortaya koyar.”, “...puzzle gibidir. Çünkü; anlaması, çözmesi zordur. Bir o kadar da eğlencelidir.”, “...sıvı gibidir. Çünkü; koyulduğu her kabın şeklini alır.”, “...trambolinde zıplamak gibidir. Çünkü; fark etmeden hem eğlenir hem gelişirsin.”, “...yeni bir güne başlama gibidir. Çünkü; farklı ve yeni becerileri destekler.”

Tablo 4

Montessori Yöntemi Açısından Nitelik Kategorisindeki Metaforların Dağılımı

Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu Temsil Eden Öğrenci		Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu Temsil Eden Öğrenci	
		f	%			f	%
1	Hayat	3	14,28	10	Halı	1	4,76
2	Doğal Yaşam	2	9,52	11	Hayatın Parçası	1	4,76
3	İlaç	2	9,52	12	Karavan	1	4,76
4	Adana	1	4,76	13	Kazak	1	4,76
5	Anne	1	4,76	14	Masaj	1	4,76
6	Doğa	1	4,76	15	Sur	1	4,76
7	Doğal	1	4,76	16	Şemsiye	1	4,76
8	Eğitimin Sembolü	1	4,76	17	Vitamin	1	4,76
9	Ev Ortamı	1	4,76				
Toplam						21	100

Bu kategoriyle ilgili metaforların geliştirilme nedenleri şu şekilde belirtilmiştir.

“Bana göre Montessori Yöntemi hayat gibidir. Çünkü; hayatın içerisinde bulduğumuz her şeyi bir sınıfın içinde hazırlanmış olarak bulabiliriz.”, “...hayat gibidir. Çünkü; hayatın içerisinde bulunan materyaller kullanılmaktadır.”, “...hayat gibidir. Çünkü; materyaller gerçeğe dayalıdır.”, “...doğal yaşam gibidir. Çünkü; çocuklara doğallığı aşılar.”, “...doğal yaşam gibidir. Çünkü; çocuk içinde bulunduğu sınıfta doğal malzemelerle kendini ve hayatı keşfetme yolculuğuna başlamış olur ve daha yaratıcı yollarla öğretir.”, “...ilaç gibidir. Çünkü; alındığında size fayda sağlar.”, “...ilaç gibidir. Çünkü; çocuk sağlıklı bir eğitim alır.”, “...Adana gibidir. Çünkü; insanı her zaman sıcak karşılar.”, “...anne gibidir. Çünkü; içinde şefkati ve sevgiyi barındırıyor.”, “...doğa gibidir. Çünkü; doğaldır.”, “...doğal gibidir. Çünkü;

kullanılan bütün malzemeler ahşap ve doğaldır.”, “...eğitimin sembolü gibidir. Çünkü; eğitimin şekillendirilmiş ve farklılaşmış halidir.”, “...ev ortamı gibidir. Çünkü; samimi ve sıcak bir ortamdır.”, “...halı gibidir. Çünkü; çocukları koruyor.”, “...hayatın parçası gibidir. Çünkü; hayattan alınan gerekli bilgilerle dizayn edilmiştir.”, “...karavan gibidir. Çünkü; içerisinde çocuk kendini evinde gibi hisseder.”, “...kazak gibidir. Çünkü; çocuğa sıcak bir ortam sağlar.”, “...masaj gibidir. Çünkü; rahatlatır.”, “...sur gibidir. Çünkü; koruyucudur.”, “...şemsiye gibidir. Çünkü; hayatta başımıza gelebilecek olumsuzluklardan korunmamıza hazırlar.”, “...vitamin gibidir. Çünkü; küçük ve önemsiz gibi görünse de etkisi büyüktür.”

Tablo 5

Montessori Yöntemi Açısından Tecrübe Kategorisindeki Metaforların Dağılımı

Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu Temsil Eden Öğrenci		Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu Temsil Eden Öğrenci	
		f	%			f	%
1	Hayat	13	30,23	12	Ev	1	2,32
2	Yaşam	4	9,3	13	Evde Eğitim	1	2,32
3	Ev Ortamı	3	6,97	14	Hayalet	1	2,32
4	Ev İşi	2	4,65	15	Keşif Yapma	1	2,32
5	Günlük Yaşantı	2	4,65	16	Nefes	1	2,32
6	Kitap	2	4,65	17	Okul	1	2,32
7	Simülasyon	2	4,65	18	Oryantasyon	1	2,32
8	Aile	1	2,32	19	Oyuncak Bebek	1	2,32
9	Basit Hayat Okulu	1	2,32	20	Temel	1	2,32
10	Beceri Sanatı	1	2,32	21	Tohum	1	2,32
11	Dünya	1	2,32	22	Yaşamak	1	2,32
Toplam						43	100

Bu kategoriyle ilgili metaforların geliştirilme nedenleri şu şekilde belirtilmiştir.

“Bana göre Montessori Yöntemi hayat gibidir. Çünkü; deneyimler ile ilerler.”, “...hayat gibidir. Çünkü; günlük yaşam becerileri içerir.”, “...hayat gibidir. Çünkü; hayatın içindedir, hazırlanmış çevreyle çocuklara hayatın içinden örnekler verir ve onları hayata hazırlar.”, “...hayat gibidir. Çünkü; çocukları gerçek yaşama hazırlar.”, “...hayat gibidir. Çünkü; çocuğu her türlü koşullarda hayata hazırlar.”, “...hayat gibidir. Çünkü; günlük hayatta karşılaşılan şeylerle bütün halinde eğitim verir.”, “...hayat gibidir. Çünkü; yaparak yaşayarak öğreniriz.”, “...hayat gibidir. Çünkü; hayat ile ilgili şeyleri öğretir, çocuğu hayata hazırlar.”, “...hayat gibidir. Çünkü; hayata dair pek çok beceriyi öğrencilere öğretir, hayata hazırlar. .”, “...hayat gibidir. Çünkü; sana öğrenme fırsatı verir.”, “...hayat gibidir. Çünkü; bizi hayatın kendisine hazırlar.”, “...hayat gibidir. Çünkü; yaşamın içinde olan olaylar montessori eğitiminin içinde yer alır.”, “...hayat gibidir. Çünkü; verilen eğitim ve kullanılan materyaller bizim günlük

hayatımızın her alanında var olan şeylerdir. Çocuğu hayata hazırlar tüm gerçekliğiyle.”, “...yaşam gibidir. Çünkü; yaşamdaki birçok deneyimi çocuklara sunar.”, “...yaşam gibidir. Çünkü; bireyin yaşam boyunca ihtiyacı olan becerileri yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlar.”, “...yaşam gibidir. Çünkü; hayatın içinden bir eğitimidir.”, “...yaşam gibidir. Çünkü; çocuğu gerçek hayata hazırlar, çocuğu zorluklara alıştıır.”, “...ev ortamı gibidir. Çünkü; çocuğu hayatın içerisine koyar. Çocuğa samimi ortamda kişiliğini, karakterini en doğru, sağlam şekilde ortaya çıkarma fırsatı sunar. Yaşayarak yaparak öğrenme şansı verir.”, “...ev ortamı gibidir. Çünkü; montessori ile kendi yaşantısında bir ortam ile ilişkili olup çocuğun gelişimi bu yöntem ile etkili olacaktır.”, “...ev ortamı gibidir. Çünkü; çocuğun kendini rahat ifade edebileceği günlük yaşam becerilerine önem verir.”, “...ev işi gibidir. Çünkü; sosyal yaşantımızda yaptığımız çoğu sorumlulukları çocuklara bir eğitim olarak öğretiliyor.”, “...ev işi gibidir. Çünkü; beceri kazandırır.”, “...günlük yaşantı gibidir. Çünkü; çocuklara günlük yaşamda yapacağı becerileri de öğretmektedir. Hayata hazırladığı için günlük yaşam gibidir.”, “...günlük yaşantı gibidir. Çünkü; günlük becerileri ve diğer gelişim alanlarını geliştirmede etkilidir.”, “...kitap gibidir. Çünkü; okudukça yeni şeyler öğreniriz.”, “...kitap gibidir. Çünkü; fark etmeden geliştirir.”, “...simülasyon gibidir. Çünkü; eğitimleriyle çocukları hayata hazırlar.”, “...simülasyon gibidir. Çünkü; çocuk hayata tam anlamıyla atılmadan önce pratik yapar.”, “...aile gibidir. Çünkü; çocukların, ailede olduğu gibi montessori de küçük yaşta verilen bilgilerle yaşamlarını şekillendirir.”, “...basit hayat okulu gibidir. Çünkü; büyüdüklerinde yapacakları işleri, sıra beklemeyi, sorumluluklarını öğrenirler.”, “...beceri sanatı gibidir. Çünkü; yaşam boyu bizi hayatta tutacak temel becerileri kazandırır.”, “...dünya gibidir. Çünkü; hayatla ilgili tüm becerileri eğitimi öğretmeyi amaçlar.”, “...ev gibidir. Çünkü; çocuğa günlük yaşam becerilerini kazandırır.”, “...evde eğitim gibidir. Çünkü; bir şeyleri yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlar.”, “...hayalet gibidir. Çünkü; çocuğun farkında olmadan uyguladığı uygulamadır.”, “...keşif yapma gibidir. Çünkü; çocuklara kendi keşiflerini yapma fırsatı tanır.”, “...nefes gibidir. Çünkü; montessori eğitimi almamış bir çocuk hayata karşı eksiktir.”, “...okul gibidir. Çünkü; çocukların gündelik eğitim ihtiyacını karşıladığı bir kurumdur.”, “...oryantasyon gibidir. Çünkü; çocukların hayatı için ön hazırlıktır.”, “...oyuncak bebek gibidir. Çünkü; oyuncak bebek ile oynadığın hayat oyunlarını orada uyguluyorsun.”, “...temel gibidir. Çünkü; bu eğitimle hayatın temel şeyleri farkına varılır, öğrenilir.”, “...tohum gibidir. Çünkü; tohum gibi ileride büyüüp yeşermesi için, eğitimin erken yaşta verilmesi gerekir.”, “...yaşamak gibidir. Çünkü; hayatımızın içindeki etkinlikleri içerir.”

Tablo 6

Montessori Yöntemi Açısından Tümevarım Kategorisindeki Metaforların Dağılımı

Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu Temsil Eden Öğrenci		Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu Temsil Eden Öğrenci	
		f	%			f	%
1	Ağaç	3	13,04	11	Gövde	1	4,34
2	Evin Temeli	2	8,69	12	İlaç	1	4,34
3	Hayat	2	8,69	13	Kolon	1	4,34
4	Antika Eşya	1	4,34	14	Merak Duygusu	1	4,34
5	Başlangıç Noktası	1	4,34	15	Su	1	4,34
6	Bebek Bakımı	1	4,34	16	Tekerlek	1	4,34
7	Bilim	1	4,34	17	Yağmur	1	4,34
8	Binanın Temeli	1	4,34	18	Yaşama Hazırlık Eğitimi	1	4,34
9	Çocuk	1	4,34	19	Yetişkinliğe Hazırlık	1	4,34
10	Gelecek	1	4,34				
Toplam						23	100

Bu kategoriyle ilgili metaforların geliştirilme nedenleri şu şekilde belirtilmiştir.

“Bana göre Montessori Yöntemi ağaç gibidir. Çünkü; büyüdükçe ağaç genişler, dallanır. Montessori eğitimi aldıkça çocuk dallanır, budaklanır, bilgilenir.”, “...ağaç gibidir. Çünkü; olgunlaşıp büyüdükçe çiçek açar.”, “...ağaç gibidir. Çünkü; kökleriyle sağlam temeller kurulmasını sağlar.”, “...evin temeli gibidir. Çünkü; çocukta eğitim temelden başlar ve montessori çocuğun eğitimi ve gelişimi için en önemli yöntemlerden birisidir.”, “...evin temeli gibidir. Çünkü; çocuğun temel eğitimi aldığı yerdir.”, “...hayat gibidir. Çünkü; çocuklar hayatın en temel parçasıdır. Geleceğin temeli çocuklardır. Montessori temelde en önemli tuğladır.”, “ ...hayat gibidir. Çünkü; her parçası ince ince işlenmiş, yaşamın içinden bir şeylerin bulunduğu bir öğretim modelidir.”, “...antika eşya gibidir. Çünkü; çocuktaki değeri zamanla anlaşılıyor.”, “...başlangıç noktası gibidir. Çünkü; her şeye orada başlarsın. Seni orası hayata hazırlar. Her şeyden biraz bir şeyler bulursun.”, “...bebek bakımı gibidir. Çünkü; her şeyi temelden alır. Yavaş yavaş düzen şeklinde işlenir.”, “...bilim gibidir. Çünkü; sürekli kendini yeniler ve geliştirir.”, “...binanın temeli gibidir. Çünkü; çocuğa hayatta ihtiyaç duyacağı kazanımların temelini atar.”, “...çocuk gibidir. Çünkü; çocuğun karakterinin oluşmaya başladığı yerdir.”, “...gelecek gibidir. Çünkü; geleceğin mimarı çocuklardır ve mimarların temel eğitiminde montessorinin yeri ve önemi büyüktür.”, “...gövde gibidir. Çünkü; temelde bulunur sağlamlık katar.”, “...ilaç gibidir. Çünkü; çocuğun ilerleyen yaşlarda sağlıklı bir birey olma yolunda ilerlemesine yardım eder.”, “...kolon gibidir. Çünkü; hayatın ilerleyen zamanları için çocuğun yaşantısını güçlendirir.”, “...merak duygusu gibidir. Çünkü; merak duygusunu giderme özgürlüğüne sahiptir. Ömür boyu sürececek tecrübeleri için sağlam bir temel oluşturmasını sağlar.”, “...su gibidir. Çünkü; doğru yol izlendiğinde göllere denizlere

ulaştırır.”, “...tekerlek gibidir. Çünkü; çocuklara bir şeyler öğretmeye çalışan süregelen devam eden bir eğitim modelidir.”, “...yağmur gibidir. Çünkü; suyun toprağı beslediği gibi çocukların gelişimini zenginleştirir.”, “...yaşama hazırlık eğitimi. Çünkü; hayatta karşımıza çıkması kesin olan şeylere yer veriyor ve erken yaşlarda bunları görüp yapmak ilerleyen yaşantımıza kolaylık sağlayacaktır.”, “...yetişkinliğe hazırlık gibidir. Çünkü; materyaller ve oyunlar yetişkinliğe hazırlığın ön göstergesidir.”

Tablo 7

Montessori Yöntemi Açısından Bütünsellik Kategorisindeki Metaforların Dağılımı

Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu Temsil Eden Öğrenci		Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu Temsil Eden Öğrenci	
		f	%			f	%
1	Hayat	2	15,38	7	Masanın Ayakları	1	7,69
2	Çocuk Kütüphanesi	1	7,69	8	Matruşka	1	7,69
3	Duyu Küpleri	1	7,69	9	Tedavi	1	7,69
4	Gökkuşağı	1	7,69	10	Terapi	1	7,69
5	Grup Çalışması	1	7,69	11	Yağmur	1	7,69
6	Hayatın Parçası	1	7,69	12	Yemek	1	7,69
Toplam						13	100

Bu kategoriyle ilgili metaforların geliştirilme nedenleri şu şekilde belirtilmiştir.

“Bana göre Montessori Yöntemi hayat gibidir. Çünkü; her şeyi öğretir.”, “...hayat gibidir. Çünkü; hayatın her yerinde vardır.”, “...çocuk kütüphanesi gibidir. Çünkü; çocuk için gerekli bilgi ve becerilerin tümü montessori eğitiminde vardır.”, “...duyu küpleri gibidir. Çünkü; çocuğun her duyusunu her gelişim alanını etkiler ve gelişmesini sağlar. Bu da çocuğu bir üst seviyeye taşır.”, “...gökkuşağı gibidir. Çünkü; bütün gelişim alanları ile ilgilidir. Her türlü çocuğa hitap eder.”, “...grup çalışması gibidir. Çünkü; aile, öğrenci ve öğretmen iş birliği içindedir.”, “...hayatın parçası gibidir. Çünkü; montessori eğitimi çocuğu yalnızca akademik anlamda geliştirmez, bütün hayatı için bir eğitim verir.”, “...masanın ayakları gibidir. Çünkü; eğitimde bir şeyin bile eksik olması tüm gelişim alanlarına etki eder.”, “...matruşka gibidir. Çünkü; iç içe geçmiş bütün gelişim alanlarını etkiler ve gelişmelerini sağlar.”, “...tedavi gibidir. Çünkü; çocuğu her yönden geliştirebilecek bir eğitim programıdır.”, “...terapi gibidir. Çünkü; bir yandan öğrenirken bir yandan rahatlamayı sağlar.”, “...yağmur gibidir. Çünkü; çocuğun gelişimini her yönden besler.”, “...yemek gibidir. Çünkü; çocukları eğitimsel, gelişimsel, bilişsel ve her anlamda besler ve doyurur.”

Tablo 8

Montessori Yöntemi Açısından Evrensellik Kategorisindeki Metaforların Dağılımı

Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu Temsil Eden Öğrenci		Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu Temsil Eden Öğrenci	
		f	%			f	%
1	Alışveriş Merkezi	1	12,5	5	Google	1	12,5
2	Çocuk	1	12,5	6	Matematik	1	12,5
3	Direnış	1	12,5	7	Neşeli Çocuk	1	12,5
4	Dünya	1	12,5	8	Yaşam	1	12,5
Toplam						8	100

Bu kategoriyle ilgili metaforların geliştirilme nedenleri şu şekilde belirtilmiştir.

“Bana göre Montessori Yöntemi alışveriş merkezi gibidir. Çünkü; herkese hitap eder .”, “...çocuk gibidir. Çünkü; her zaman gelişmeye açıktır.”, “...direnış gibidir. Çünkü; Montessori bu eğitimi çok zor şartlarda geliştirmiştir.”, “...dünya gibidir. Çünkü; merkezi çocuktur.”, “...google gibidir. Çünkü; aradığımız her şeyi oradan bulabiliriz.”, “...matematik gibidir. Çünkü; evrenseldir.”, “...neşeli çocuk gibidir. Çünkü; neşeli çocuklar her yere umutla bakarlar.”, “...yaşam gibidir. Çünkü; montessori eğitiminde sadece akademik değil yaşamla ilgili konular da yer alır.”

Tablo 9

Montessori Yöntemi Açısından Denge Kategorisindeki Metaforların Dağılımı

Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu Temsil Eden Öğrenci		Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu Temsil Eden Öğrenci	
		f	%			f	%
1	Bal	1	16,66	4	Terazi	1	16,66
2	Saat	1	16,66	5	Vücut	1	16,66
3	Sağlık	1	16,66	6	Yaşam	1	16,66
Toplam						6	100

Bu kategoriyle ilgili metaforların geliştirilme nedenleri şu şekilde belirtilmiştir.

“Bana göre Montessori Yöntemi bal gibidir. Çünkü; bal dozunda olduğunda faydalıdır. Her şeyin fazlası zarardır.”, “...saat gibidir. Çünkü; belli bir düzende ve ritimde ilerler.”, “...sağlık gibidir. Çünkü; sağlığına ne kadar dikkat edersen o kadar sağlıklı olursun. Montessori eğitiminde ne kadar dikkat edersen aldığın sonuçlar da o kadar etkili ve sağlıklı olur.”, “...terazi gibidir. Çünkü; çocuğun bütün gelişim alanlarını dengeli olarak geliştirmesini sağlar.”, “...vücut gibidir. Çünkü; vücudumuz nasıl bir sistemle işliyorsa montessori de sistemli ilerler.”, “...yaşam gibidir. Çünkü; aile, çocuk ve öğretmen iş birliği içindedir. Birbiriyle bağlantılı bir düzen işlemektedir.”

Tablo 10

Montessori Yöntemi Açısından Kurallı Olma Kategorisindeki Metaforların Dağılımı

Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu Temsil Eden Öğrenci		Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu Temsil Eden Öğrenci	
		f	%			f	%
1	Ağacın Dalları	1	12,5	5	Su	1	12,5
2	Askeriye	1	12,5	6	Taş	1	12,5
3	Geleceğin Teminatı	1	12,5	7	Trafik Lambası	1	12,5
4	Sevgi	1	12,5	8	Yaşam Becerisi	1	12,5
Toplam						8	100

Bu kategoriyle ilgili metaforların geliştirilme nedenleri şu şekilde belirtilmiştir.

“Bana göre Montessori Yöntemi ağacın dalları gibidir. Çünkü; düzensiz gibi görünür ama düzenli ve bir bütündür.”, “...askeriye gibidir. Çünkü; her şey çok düzenli ve disiplinlidir.”, “...geleceğin teminatı gibidir. Çünkü; montessori eğitimi çocukların küçük yaşlarda özgür ve disiplinli bir sistemle geleceğin bilim insanlarını yetiştirmektedir.”, “...sevgi gibidir. Çünkü; her zaman insanların sevgiye, sevmeye ihtiyacı olduğu gibi çocuklarında kurallı bir şekilde sorumluluklarını öğrenmeye ihtiyaçları vardır.”, “...su gibidir. Çünkü; ihtiyaçtır.”, “...taş gibidir. Çünkü; sert kuralları vardır.”, “...trafik lambası gibidir. Çünkü; belli bir kural çerçevesinde ilerler.”, “...yaşam becerisi gibidir. Çünkü; günlük hayattaki becerileri plan ve programa dâhil eden bir eğitim biçimidir.”

Tablo 11

Montessori Yöntemi Açısından Kuralsız Olma Kategorisindeki Metaforların Dağılımı

Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu Temsil Eden Öğrenci		Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu Temsil Eden Öğrenci	
		f	%			f	%
1	Özgürlük	4	36,36	5	Kuş	1	9,09
2	Ağaç	1	9,09	6	Oyun	1	9,09
3	Anne	1	9,09	7	Sakız	1	9,09
4	Devlet	1	9,09	8	Uçan Balon	1	9,09
TOPLAM						11	100

Bu kategoriyle ilgili metaforların geliştirilme nedenleri şu şekilde belirtilmiştir.

“Bana göre Montessori Yöntemi özgürlük gibidir. Çünkü; montessori eğitimi çocuğun tamamen özgürlüğüne dayalı eğitim verir. Çocuk istediğini yapmakta özgürdür, zorunluluk

yoktur.”, “...özgürlük gibidir. Çünkü; istediğimiz oyunu oynayabildiğimiz yerdir.”
 “...özgürlük gibidir. Çünkü; çocuk davranışlarını, oyunlarını ve duygularını özgürce ifade edebilir.”, “...özgürlük gibidir. Çünkü; çocukların özgüvenli olmasını ve özgür hissetmesini sağlar.”, “...ağaç gibidir. Çünkü; kendi özgür alanında istediği gibi büyür.”, “...anne gibidir. Çünkü; çocukları korur, kollar ve merhamet gösterir. Katı kuralları yoktur.”, “...devlet gibidir. Çünkü; bağımsızlığı esas alır.”, “...kuş gibidir. Çünkü; çocuklar özgürlüğe kanat çırpırlar.”, “...oyun gibidir. Çünkü; oyun oynarken hiçbir sınırlılık yoktur.”, “...sakız gibidir. Çünkü; ne tarafa çekersen o tarafa geliyor.”, “...uçan balon gibidir. Çünkü; çocuğu özgür bırakır.”

Tablo 12

Montessori Yöntemi Açısından Olumsuz Olma Kategorisindeki Metaforların Dağılımı

Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu Temsil Eden Öğrenci		Metafor Kodu	Metafor Adı	Metaforu Temsil Eden Öğrenci	
		f	%			f	%
1	Amele	1	16,66	4	Çocuk İşçi	1	16,66
2	At Gözlüğü	1	16,66	5	Deneme Tahtası	1	16,66
3	Bıçak	1	16,66	6	Köle	1	16,66

Toplam**6****100**

Bu kategoriyle ilgili metaforların geliştirilme nedenleri şu şekilde belirtilmiştir.

“Bana göre Montessori Yöntemi amele gibidir. Çünkü; çocuklara oyun oynamayı değil daha çok iş yapmayı öğretir.”, “...at gözlüğü gibidir. Çünkü; yaratıcılığa izin vermez, materyalleri kapalı uçludur.”, “...bıçak gibidir. Çünkü; kullanılan malzemeler doğru kullanılmadığında tehlike arz eder.”, “...çocuk işçi gibidir. Çünkü; çocukları çocukluklarından mahrum bırakıyor.”, “...deneme tahtası gibidir. Çünkü; montessori eğitim sistemi tam olarak oturmadığı için çocuklar denek olarak kullanılır.”, “...köle gibidir. Çünkü; montessori sınıflarında yapılan oyunlar iş adı altında yapılır.”

SONUÇ

Bu araştırmada çocuk gelişimci adaylarının Montessori yöntemine yönelik algıların metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Yapılan literatür taraması sonucunda çocuk gelişimci adaylarının Montessori yöntemi ile ilgili metaforlarının incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan katılımcıların Montessori yöntemi kavramına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırma sonucunda Selçuk Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin Montessori yöntemi kavramına yönelik çok sayıda metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin Montessori yöntemi kavramına ilişkin bakış açılarının geniş olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin “Montessori yöntemi” kavramına ilişkin geliştirdikleri olumlu metaforlar, çocuk gelişimci adaylarının Montessori yöntemini mesleki gelişiminde bilmesi, öğrenmesi ve kullanılması noktasında üstlerine düşen görevi yerine getireceklerine işaret etmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcılar tarafından Montessori yöntemi kavramına yönelik oluşturulan metaforlardan aynı olanlar gruplandırılmış ve birbirinden farklı toplam 100 metafor tespit edilmiştir. Bunlardan en yüksek frekansa sahip olanının hayat metaforu olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Montessori yöntemine yönelik metaforları analiz edildiğinde ortak özellikleri dikkate alınarak yol gösterici olma açısından, bireysellik açısından, çeşitlilik açısından, nitelik açısından, tecrübe açısından, tümevarım açısından, bütünsellik açısından, evrensellik açısından, denge açısından, kurallı olma açısından, kuralsız olma açısından ve olumsuz olma açısından 12 kategoride toplanmıştır. Kategorilere bakıldığında metaforların yaklaşık %58’inin dört kategoride toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler tecrübe açısından, çeşitlilik açısından, tümevarım açısından ve nitelik açısından olarak belirlenmiştir. Montessori yöntemi kavramı en fazla yol gösterici olma kategorisi altında ağaç ve pusula, bireysellik kategorisi altında çocuk ve özgüven eğitimi, çeşitlilik kategorisi altında gökkuşağı, nitelik kategorisi altında hayat, tecrübe kategorisi altında hayat, tümevarım kategorisi altında ağaç, bütünsellik kategorisi altında hayat, evrensellik kategorisi altında alışveriş merkezi, çocuk, direniş, dünya, Google, matematik, neşeli çocuk, yaşam, denge kategorisi altında bal, saat, sağlık, terazi, vücut, yaşam, kurallı olma kategorisi altında ağacın dalları, askeriye, geleceğin teminatı, sevgi, su, taş, trafik lambası, yaşam becerisi, kuralsız olma kategorisi altında özgürlük, olumsuz olma kategorisi altında amele, at gözlüğü, bıçak, çocuk işçi, deneme tahtası, köle kavramlarına benzetilmiştir. Metaforlara ilişkin gerekçelerde genel olarak Montessori yönteminin çocuklara farklı yaşantılar sunduğunu bu sayede çocuğu hayata hazırlayıp sorumluluk bilinci verdiğini, farklı gelişim alanını etkilediğini ifade edildiği tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

Araştırma bulgular kapsamında üniversite öğrencilerini montessori yöntemi hakkında daha fazla donanımına sahip olmaları amacıyla bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Bu konuda seminerler, konferanslar ve uygulamalara ağırlık verilebilir. Okul Öncesi Eğitim Birimleri ile iş birliği yapıp montessori eğitimi yaygınlaştırma çalışmaları yapılabilir. Yapılan bu çalışmanın gelecek araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Ayrıca bu araştırmada bazı sınırlılıklar söz konusudur. Katılımcılar arasında kadın ve erkekler, sınıf düzeyleri arasında sayılar orantılı olmadığından aradaki farklara bakılamamıştır. Farklı araştırmalarla kadın erkek ve sınıf arasındaki düzeylerde dikkate alınarak üniversite öğrencilerinin montessori yöntemini nasıl algıladıklarına bakılabilir. Bölüm öğrencilerinin, Montessori Eğitimiyle ilgili dersi almadan önce ve bu dersi aldıktan sonraki algılarının değerlendirilmesiyle araştırmaya farklı bakış açısı kazandırılması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cosgrove, S. A. & Ballou, R. A. (2006). A complement to lifestyle assessment: using Montessori sensorial experiences to enhance and intensify early recollections. *Journal of Individual Psychology*, 6(1), 47-58.
- Erişen, Y. & Güleş, F. (2007). *Montessori materyallerinin tasarım kalitesi özelliklerinin değerlendirilmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18, 287-305.
- Erol, G. ve Düşmezkalender, E. (2019). *Analysis of the concepts of tourism and tourist by metaphors*. 20th National and 4th International Tourism Congress Proceedings Book (Edt: O. Emir) (pp. 399-407). Eskişehir.
- Kayılı, G. & Arı, R. (2011). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(4), 2091-2109.
- Kayılı, G. (2015). *Sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Kayılı, G. (2016). The effect of Montessori method on cognitive tempo of kindergarten children. *Early Child Development and Care*, DOI:10.1080/03004430.2016.1217849
- Kayılı, G., Koçyiğit, S. & Erbay, F. (2009). Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının alıcı dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 347-355.
- Kayılı, G. & Kuşcu, Ö. (2012). *Examination of social competence and school adjustment of primary school children who had pre-school education with the Montessori method*. *Journal of Teaching and Education*, 1(2), 399-405
- Koçyiğit, S. & Kayılı, G. (2008). *Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20, 511-516.
- Koçyiğit, S., Kayılı, G., & Erbay, F. (2010). Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(371), 16-21.
- Korkmaz, H. E. (2006). Eğitimde alternatif Bir metod: Montessori. *Zil ve Teneffüs Dergisi*, 6, 4547.
- Krejcie, R.V. & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610
- Kuşcu, Ö., Bozdaş, Y. & Yıldırım Doğru, S. S. (2014). Montessori eğitiminin çocuklarda sorumluluk alma, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme becerisine etkisinin değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 307-322
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2007). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (Çev: G. Y. Demir). Ankara: Paradigma.
- Miezitis, S. (1971). The Montessori method: Some recent research. *Interchange A Quarterly Review of Education*, 2(2), 41-59.
- Oğuz, V. ve Köksal Akyol, A. (2006). *Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1), 243-256.

- Oktay, A. (1993). Okul öncesi eğitime teorik yaklaşım. Ya-Pa Dokuzuncu Okul Öncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ankara: Ya-Pa Yayıncılık.
- Sakaoğlu, N. (1992). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2021). Büyük Türkçe sözlük. Metafor. Erişim adresi: <http://tdk.gov.tr>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARDA SALDIRGANLIK YÖNELİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF AGGRESSION ORIENTATION IN PRESCHOOL CHILDREN

Dr. Hilal OBALI

MEB, hilalobali0@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-4156-9872

Ayşe Sevde SUNA ŞAKA

MEB, sevdesuna@hotmail.com, ORCID NO: 0000-0002-1507-8658

Prof. Dr. Abdülkadir KABADAYI

Necmettin Erbakan Üniversitesi, akkabadayi@erbakan.edu.tr , ORCID NO: 0000-0003-4114-5890

ÖZET

Bu araştırmada 5-6 yaş okul öncesi çocukların saldırganlık yönelimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 50 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada saldırganlık yönelimlerinin belirlenmesinde “36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 28.0 veri analiz programından yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak 0.05 belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, “36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeğinden” en yüksek ortalamaya sahip olan alt boyutunun “Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık”, en düşük ortalamaya sahip olan alt boyutunun ise “Kendine Yönelik Saldırganlık” olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada çocukların cinsiyeti, yaşı gibi değişkenlerle saldırganlık yönelimleri arasında alt boyut ortalamalarında farklılık olmasına rağmen anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Saldırganlık Yönelimi

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the aggression tendencies of 5-6 years old pre-school children. Scanning method was used in the research. The study group of the research consisted of 50 children attending pre-school education institutions affiliated to the Ministry of National Education in the central districts of Konya in the 2020-2021 academic year. “Aggression Tendency Scale for 36-72 Months Old Children” was used to determine aggression tendencies in the study. Spss 28.0 data analysis program was used to analyze the obtained data. The significance level was determined as 0.05. According to the findings of the study, it was determined that the sub-dimension with the highest average of the “Aggression Tendency Scale for 36-72 Months Old Children” was “Physical aggression towards others” and the sub-dimension with the lowest average was “Aggression towards oneself”. In the study, although there was a difference in sub-dimension averages between variables such as children’s gender and age, and aggression tendencies, no significant difference was found.

Keywords: Pre-School Education, Aggression Tendency

GİRİŞ

Saldırganlığı günümüzün parçası olarak görüp, sözel, yakıp yıkmaya, yok etmeye varan eylemlerle, şiddetle iç içe yaşamaktayız. Hayatta karşılaşılan bireysel ve toplumsal şiddet davranışlarının arka planında insanlık tarihi boyunca gelen birikimler bulunmaktadır. Öfke, kaygı, korku gibi hissedilen durumlar saldırganlığa ve şiddet içeren davranışlara sebep olur. Bu tarz duygular bireyi çocukluk çağına götürür (Köknel, 2000). Çocukluk izlenimleri insan yaşamında hiçbir zaman etkisini kaybetmez. Bir bireyi anlamak için bebeklik dönemine kadar incelemek gerekli olup, bu dönemde gördüğü baskı, bireyin ilerdeki yaşam tarzını, bakış açısını ve dünya görüşüne etki eder (Adler, 2001).

Saldırganlık, kasıtlı veya kasıtsız, karşıdakini inciten, zarar veren ve yok eden her türlü eyleme denir (Onukwufor, 2013). Bireyin amacına ulaşacağı sırada engellenmesi durumunda bireyin zarar verme ve incitme amacı taşıyarak yaptığı kasıtlı eylemler olarak tanımlanmaktadır (Berkowitz, 1989). Saldırganlıkta zarar verme niyeti önemlidir ve saldırganlık, kişiye zarar verme niyetiyle yapılan herhangi bir davranış olarak tanımlanabilir (Bushman & Anderson, 2001).

Saldırganlık türleri, araçsal, reaktif, fiziksel, ilişkisel, doğrudan-dolaylı, kendine yönelik saldırganlık olarak sıralanabilir (Lundh, Daukantaite, & WaNGBY-Lundh, 2014). Zarar veren, yaralanmalara sebep olan, ısırik, tekme, vurma ile karşıdakine güç kullanılmasını ifade eden fiziksel saldırganlık (Tremblay, et al., 2004); aşağılama, hakaret, bağırma veya tartışma, tehdit, alay, isim takmayı içeren sözel saldırganlık türüdür (Glascock, 2008). Yüz ifadeleri, küçümseyici bakış, çene ve dudak hareketleri gibi örneklerle gerçekleştirilen sözel olmayan saldırganlık türüdür (Ostrov, Woods, JansenYeh, Casas, & Crick, 2004). Bireye doğrudan veya birinin isteğine uymaması sebebiyle onun sosyal ortamından dışlanmasını sağlamak için sessiz kalarak akranlarını o kişiyi reddetmelerine teşvik ederek doğru olmayan sözler kullanmak suretiyle gerçekleştirilen ilişkisel saldırganlık türüdür (Crick, et al., 2006).

Okul öncesi dönemde saldırganlık ise birine vurma, tükürme, kendine eşyalara ve başka çocuklara zarar verme şeklinde görülebilir (Yılmaz, 2017). Okul öncesi dönemde kız ve erkek çocukları önemli düzeyde saldırganlık göstermektedirler (Ostrov, Woods, JansenYeh, Casas, & Crick, 2004). Bu dönemde fiziksel, sözel, ilişkisel saldırganlık daha çok görülmekle birlikte çocukların önce kendi hemcinslerine uyguladıkları, oyuncak paylaşımı konusunda kavga ettikleri, oyunda lider olmak istedikleri için, rol paylaşımında yaşanan anlaşmazlıklar sebebiyle birbirlerine saldırgan davranış sergiledikleri görülmüştür (Gültekin Akduman, 2012). Okul öncesi çocuklarda saldırganlık, serbest oyun zamanında, etkinlik geçişlerinde, faaliyet ve yemek zamanlarında görülmektedir (Karadeniz Akdoğan, 2017). Okul öncesi saldırganlığı anlama ve önleme girişimleri daha çok fiziksel saldırganlığa odaklansa da çocukların söylenti yayma, sosyal dışlanma gibi daha incelikli yollarla birbirlerine zarar verebildikleri görülmüştür. Üstelik çocukların bu saldırganlık sonucu aynı fiziksel saldırganlıkta olduğu gibi acı hissettikleri tespit edilmiştir (Brendgen, 2012).

Okul öncesi dönem, çocukların sosyalleştiği, benlik duygularının geliştiği, yaşadığı toplumun değerlerini öğrendiği ve o topluma uygun gelişim özellikleri gösterdiği bir dönemdir. Okul öncesi eğitimde çocukların saldırgan davranış kalıpları gibi sosyal uyumsuzluklarının erken tespit edilmesi, çocuklukta uyum sorunlarının önüne geçilmesinde ve saldırganlığın önlenmesinde önemli işleve sahiptir. Bu çalışma okul öncesi dönemde çocuklardaki saldırganlık yöneliminin değerlendirmesi bakımından önemlidir.

YÖNTEM

5-6 yaş okul öncesi çocukların saldırganlık yönelimlerinin incelenmesi amacıyla bu araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 yılında Konya ilinde bulunan devlet okul öncesi kurumlarında eğitim gören 60-72 aylık 50 çocuk oluşturmaktadır. Örneklem belirlemede basit tesadüfi örnekleme kullanılmıştır. Her bir örnekleme birimine eşit seçilme ihtimalinin verilmesiyle (seçilen birimin yerine konulmasıyla) seçilen birimlerin örnekleme alındığı türe basit tesadüfi örnekleme adı verilmektedir. Bu örnekleme türünde evrendeki tüm birimlerin örnekleme seçilme olasılığı aynıdır. Dolayısıyla da örnekleme seçilen bir birimin seçimi diğer birimlerin seçimini etkilememektedir. Örneklem seçim sürecinde tüm birimler listelenerek bu listeden rastgele birimler seçilmektedir (Büyüköztürk, 2012).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çalışma grubunda yer alan çocukların cinsiyet ve yaş bilgilerini elde etmek amacıyla Genel Bilgi Formu ve saldırganlık yönelimlerini değerlendirmek için “36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” kullanılmıştır. “36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” 2016 yılında Kaynak, Kan ve Kurtulmuş tarafından geliştirilmiş olup; dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlikleri hesaplanmıştır ve her bir alt boyutun güvenilirliği bulunmuştur. Sonuç olarak araştırmada kullanılan “36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” alt boyutlarının “yüksek güvenilir” düzeyinde ($\alpha > .80$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kaynak, Kan, & Kurtulmuş, 2016).

Verilerin Toplanması

Veriler toplanırken Genel Bilgi Formu ve “36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” çalışma grubunda yer alan çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde kullanılacak uygun testlerin belirlenmesi için verilere normallik testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı çarpıklık basıklık tabloları değerlendirilerek belirlenmiştir. Dağılımın normal olmadığı görüldüğünden analizlere parametrik olmayan testlerle devam edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiler Regresyon analizi ile cinsiyet ve yaş arasındaki ilişkiler ise Mann Whitney U testi ile değerlendirilmiştir. İstatistiksel analizler için SPSS Windows version 28.0 paket programı kullanılmış ve $p < 0,05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocukların saldırganlık yönelimlerini değerlendirmeye yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Normallik İle İlgili Bulgular

Öncelikle verilerin normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan “36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeğinin alt boyutlarının ayrı ayrı çarpıklık ve basıklık değerlerinin analizleri ile yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*Saldırganlık Yönelimine İlişkin Çarpıklık Basıklık Değerleri*

Boyut	Çarpıklık	Basıklık
Saldırganlık Yönelimi	1,708	3,113
Başkalarına Yön. Fiziksel Saldırganlık	1,101	0,386
Başkalarına Yön. İlişkisel Saldırganlık	0,833	-0,585
Kendine Yönelik Saldırganlık	4,639	21,026
Nesnelere/Eşyalara Yön. Saldırganlık	2,285	4,314

Tablo 1'de, çalışmada kullanılan ölçeğin ve alt boyutlarının çarpıklık, basıklık değerleri verilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeğin ve alt boyutlarının normal dağılıma uymadığı görülmektedir. Verilerin normal dağılım gösterdiği araştırmalarda parametrik; normal dağılım olmayan araştırmalarda ise non-parametrik analiz yöntemleri kullanılmaktadır (Kul, 2014).

“36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” Madde Ortalamaları İle İlgili Bulgular

Araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarda saldırganlık yönelimine ilişkin madde ortalamaları belirlenmiş ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2*“36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” Madde Ortalamaları*

Maddeler	$\bar{x}$	ss
1. Canını yakmak amacı ile bir başkasına (arkadaş, kardeş, yetişkin vb.) vurur	2,00	1,78
2. Bir başkasının elindeki nesneyi zorla alır.	2,11	1,67
3. Bir başkasına zarar vermek amacı ile tekme atar.	3,22	,89
4. Canını acıtmak için bir başkasını ısırır.	1,30	,67
5. Bir başkasının saçını can acıtıcı bir şekilde çeker.	1,33	,73
6. Canını yakmak amacı ile bir başkasını çimdikler.	1,78	,93
7. Zarar vermek için bir başkasına yumruk atar.	1,30	,54
8. Bir başkasının canını acıtacak şekilde zorla çeker/çekiştirir.	1,19	,40
9. Zor duruma düşürmek amacı ile bir başkasının arkasından konuşur.	1,19	,40
10. Üzmek amacı ile bir başkasını kasten dışlar.	1,37	,69
11. Birini küçümsemek için ona hoşlanmayacağı bir isim takar.	1,56	,80
12. Bir başkasını tehdit eder.	1,11	,32
13. Bir başkasının dışlanmasını sağlar. (Örneğin arkadaşlarından birinin oyuna dâhil edilmesine engel olur)	1,00	,00
14. Bir başkasına küçümseyici bir şekilde yüzünü buruşturur.	1,00	,00
15. Bir başkasını üzme için ona küçümseyici bir şekilde omuz silker.	1,26	,45
16. Kendini canını acıtmak için ısırır.	1,41	,50
17. Öfkeli bir şekilde kendi canını yakmak için saçını çeker.	1,07	,27
18. Canını yakmak amacı ile kendini çimdikler.	1,19	,40
19. Kendi vücuduna kanatmak amacı ile zarar verir. (Örneğin vücudu öfkeli bir şekilde kaşıyarak kanatmaya yaklaştırır)	1,30	,47
20. Kasten başını duvara, yere vb. vurur.	1,44	,75
21. Eşyaları (Nesneleri) zarar verme amacı ile tekmeler.	1,30	,67
22. Eşyalara hiddetli bir şekilde yumruk atar.	1,15	,36
23. Eşyaları kırmak amacı ile fırlatır/yerden yere atar.	1,19	,48
24. Kapıları öfkeli bir şekilde çarpar.	1,15	,36
25. Zarar vermek amacı ile eşyaları ısırır.	1,15	,36
26. Eşyalara bağırarak kötü söz söyler.	1,07	,27
27. Eşyalara tükürür.	1,78	1,12

Tablo 2 incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan “36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” madde ortalamalarına göre en yüksek ortalamaya sahip olan 3 madde sırası ile şu şekildedir: “Bir başkasına zarar vermek amacı ile tekme atar.” ($\bar{x}=3,22$; $ss=0,89$); “Bir başkasının elindeki nesneyi zorla alır” ($\bar{x}=2,11$; $ss=1,67$); “Canını yakmak amacı ile bir başkasına (arkadaş, kardeş, yetişkin vb.) vurur.” ($\bar{x}=2,00$; $ss=1,78$). Ölçekteki en düşük ortalamaya sahip maddeler ise şu şekilde sıralanmaktadır: “Bir başkasının dışlanmasını sağlar. (Örneğin arkadaşlarından birinin oyuna dâhil edilmesine engel olur)” ($\bar{x}=1,00$; $ss=,00$); “Bir başkasına küçümseyici bir şekilde yüzünü buruşturur.” ($\bar{x}=1,00$; $ss=,00$); “Öfkeli bir şekilde kendi canını yakmak için saçını çeker.” ($\bar{x}=1,07$; $ss=,27$); “Eşyalara bağırarak kötü söz söyler.” ($\bar{x}=1,07$; $ss=,27$). Ayrıca ölçeğin tüm maddelerinin genel değerlendirmesi yapıldığında, araştırmaya katılan çocuklarının düşük oranda saldırganlık düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

“36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” Alt Boyut Madde Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında “36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” alt boyutların ortalamaları belirlenmiş ve Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği Alt Boyut Madde Ortalamaları

Boyut	n	min	max	$\bar{x}$	ss
Saldırganlık Yönelimi	50	1,00	3,22	1,4548	,50717
Başkalarına Yön. Fiziksel Saldırganlık	50	1,00	3,75	1,6600	,73281
Başkalarına Yön. İlişkisel Saldırganlık	50	1,00	3,57	1,7029	,80391
Kendine Yönelik Saldırganlık	50	1,00	3,00	1,0920	,37949
Nesnelere/Eşyalara Yön. Saldırganlık	50	1,00	2,86	1,2314	,49813

Tablo 3’e göre, araştırmaya alınan okul öncesi dönem çocuklarının “36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği”nden en yüksek ortalamaya sahip olan alt boyutunun “Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık” ($\bar{x}=1,7029$; $ss=0,80391$), en düşük ortalamaya sahip olan alt boyutunun ise “Kendine Yönelik Saldırganlık” ($\bar{x}=1,0920$; $ss=0,37949$) olduğu tespit edilmiştir.

“36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” ve Alt Boyutları Arası Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

“36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” ve alt boyutları arası regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

“36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” ve Alt Boyutları Arası Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Std. Hata	β	T	p	R ²
Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık	,296	,000	,428	0,566	,000	0,745
Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık	,259	,000	,411	0,644	,000	0,670
Kendine Yönelik Saldırganlık	,185	,000	,139	0,437	,000	0,471
Nesnelere Eşyalara Yönelik Saldırganlık	,259	,000	,255	0,433	,000	0,578

Tablo 4 incelendiğinde saldırganlık yönelim ölçeğini %74 ile en fazla başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık alt boyut ölçeği açıklamaktadır. Diğer bir ifade ile saldırganlık yönelim ölçeğinin en güçlü yordayıcısı başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık alt boyut ölçeği olarak belirlenmiştir. “Baskalarına yönelik fiziksel saldırganlık” alt boyut ölçeğine ait Beta değeri (0,428), başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık alt boyut ölçeği ile saldırganlık yönelim ölçeği arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğunu, başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık arttıkça saldırganlık yönelimin de arttığını göstermektedir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre alt boyut ortalamalarının nasıl olduğuna ilişkin analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Cinsiyete Göre “36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” Alt Boyut Madde Ortalamaları

	Cinsiyet	n	Min	Max	Std. Sapma	Ortalama
Saldırganlık Yönelim Ölçeği	Kız	21	1,00	3,22	,63467	1,5044
	Erkek	29	1,00	2,63	,39904	1,4189
Baskalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık	Kız	21	1,00	3,75	,83323	1,5417
	Erkek	29	1,00	3,25	,65250	1,7457
Baskalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık	Kız	21	1,00	3,43	,90791	1,9660
	Erkek	29	1,00	3,57	,67279	1,5123
Kendine Yönelik Saldırganlık	Kız	21	1,00	3,00	,57088	1,1905
	Erkek	29	1,00	1,40	,08185	1,0207
Nesnelere Eşyalara Yönelik Saldırganlık	Kız	21	1,00	2,86	,58479	1,2245
	Erkek	29	1,00	2,57	,43578	1,2365

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan “36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” madde ortalamalarına göre kız çocukların erkek çocuklardan ortalamasının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca kız çocukların “Baskalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık”, “Kendine Yönelik Saldırganlık” alt boyutları ortalamasının erkeklerden daha yüksek olduğu; erkeklerde ise “Baskalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık” ve “Nesnelere Eşyalara Yönelik Saldırganlık” alt boyutları ortalamasının kızlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre okul öncesi çocukların saldırganlık yönelimlerinde kız çocukların daha çok “Baskalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık” yönelimi olduğu gözlenirken erkek çocuklarda daha çok “Baskalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık” yönelimi olduğu söylenebilir.

Ortalamalarda cinsiyete göre farklılığın anlamlı olup olmadığına yanıt bulmak amacıyla non-parametrik testlerden Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Mann Whitney U testine ilişkin analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Çocukların Cinsiyeti İle “36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” Alt Boyut Puanları Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Saldırganlık Yönelimi	Fiziksel Saldırganlık	İlişkisel Saldırganlık	Kendine Yönelik Saldırganlık	Nesnelere Yönelik Saldırganlık
Mann-Whitney U	289,000	208,500	221,500	280,500	256,000
Wilcoxon W	520,000	439,500	656,500	715,500	487,000
Z	-,306	-1,916	-1,688	-,906	-1,236
Asymp. Sig. (2-tailed)	,759	,055	,091	,365	,216

Tablo 6 incelendiğinde ortalamalarda farklılık olsa da kız ve erkek çocukları arasında anlamlı bir farklılık ($p > 0,05$) bulunmamaktadır.

Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Yaş değişkenine göre alt boyut ortalamalarının nasıl olduğuna ilişkin analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Yaşa Göre “36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” Alt Boyut Madde Ortalamaları

	Yaş	n	Min	Max	Std Sapma	Ortalama
Saldırganlık Yönelim Ölçeği	5	23	1,00	3,22	,60156	1,5894
	6	27	1,00	2,63	,38586	1,3402
Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık	5	23	1,00	3,75	,85969	1,8913
	6	27	1,00	3,00	,54686	1,4630
Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık	5	23	1,00	3,43	,87424	1,8882
	6	27	1,00	3,57	,71762	1,5450
Kendine Yönelik Saldırganlık	5	23	1,00	3,00	,54707	1,1739
	6	27	1,00	3,57	,71762	1,0222
Nesnelere Eşyalara Yönelik Saldırganlık	5	23	1,00	2,86	,55233	1,2422
	6	27	1,00	2,57	,45751	1,2222

Tablo 7 incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan “36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” madde ortalamalarına göre 5 yaş çocukların saldırganlık ortalama puanlarının 6 yaştan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bütün alt boyutlarda 5 yaş çocukların ortalamaları 6 yaş çocukların ortalamalarından yüksek bulunmuştur.

Ortalamalarda yaşa göre farklılığın anlamlı olup olmadığına yanıt bulmak amacıyla non-parametrik testlerden Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Mann Whitney U testine ilişkin analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Çocukların Yaşı İle 36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” Alt Boyut Puanları Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Saldırganlık Fiziksel Yönelimi	İlişkisel Saldırganlık	Kendine Yönelik Saldırganlık	Nesnelere Yönelik Saldırganlık	
Mann-Whitney U	241,500	225,500	234,000	291,500	309,500
Wilcoxon W	619,500	603,500	612,000	669,500	687,500
Z	-1,350	-1,680	-1,541	-,710	-,025
Asymp. Sig. (2-tailed)	,177	,093	,123	,477	,980

Tablo 8 incelendiğinde ortalamalarda farklılık olsa da 5 ve 6 yaş çocuklar arasında anlamlı bir farklılık ($p > 0,05$) bulunmamaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Madde ortalamalarına göre en yüksek ortalamaya sahip olan 3 madde sırası ile şu şekildedir: “Bir başkasına zarar vermek amacı ile tekme atar.” ($\bar{x}=3,22$; $ss=0,89$); “Bir başkasının elindeki nesneyi zorla alır” ($\bar{x}=2,11$; $ss=1,67$); “Canını yakmak amacı ile bir başkasına (arkadaş, kardeş, yetişkin vb.) vurur.” ($\bar{x}=2,00$; $ss=1,78$). Ölçekteki en düşük ortalamaya sahip maddeler ise şu şekilde sıralanmaktadır: “Bir başkasının dışlanması sağlar. (Örneğin arkadaşlarından birinin oyuna dâhil edilmesine engel olur)” ($\bar{x}=1,00$; $ss=,00$); “ Bir başkasına küçümseyici bir şekilde yüzünü buruşturur.” ($\bar{x}=1,00$; $ss=,00$); “Öfkeli bir şekilde kendi canını yakmak için saçını çeker.” ($\bar{x}=1,07$; $ss=,27$); “Eşyalara bağırarak kötü söz söyler.” ($\bar{x}=1,07$; $ss=,27$). Ayrıca ölçeğin tüm maddelerinin genel değerlendirmesi yapıldığında, araştırmaya katılan çocuklarının düşük oranda saldırganlık düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

Alt boyut ortalamalarına ilişkin bulguları incelediğimizde en yüksek ortalamaya sahip olan alt boyutunun “Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık” ($\bar{x}=1,7029$; $ss=0,80391$), en düşük ortalamaya sahip olan alt boyutunun ise “Kendine Yönelik Saldırganlık” ($\bar{x}=1,0920$; $ss=0,37949$) olduğu tespit edilmiştir. “Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık” ($\bar{x}=1,6600$; $ss=0,73281$), “Nesnelere Eşyalara Yönelik Saldırganlık” ($\bar{x}=1,2314$; $ss=0,49813$) olarak bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde yapılan bir çalışmada “Başkasına yönelik fiziksel saldırganlık” boyutunun ($\bar{x}=1,71$), “Başkasına yönelik ilişkisel saldırganlık” boyutunun ($\bar{x}=1,45$), “Kendine yönelik saldırganlık” boyutunun ($\bar{x}=1,27$) ve “Nesneye yönelik saldırganlık” boyutunun ($\bar{x}=1,64$) çok düşük düzeyde olduğu bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir (Yıldızbaş, 2019).

Alt boyutlar arası regresyon analizi sonuçlarına göre “Başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık” alt boyut ölçeğine ait Beta değeri (0,428), başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık alt boyut ölçeği ile saldırganlık yönelim ölçeği arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğunu, başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık arttıkça saldırganlık yönelimin de arttığını göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde yapılan bir çalışmada, saldırganlık yönelim ölçeğini %82 ile en fazla başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık alt boyut ölçeğinin açıkladığı sonucuna varmıştır. Diğer bir ifade ile saldırganlık yönelim ölçeğinin en güçlü yordayıcısı başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık alt boyut ölçeği olarak belirlemiştir ve yapılan çalışmayı desteklemektedir (Yırtıcı, 2019).

Cinsiyet değişkenine göre bulgular ele alındığında kız çocukların erkek çocuklardan ortalamasının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca kız çocukların “Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık” , “Kendine Yönelik Saldırganlık “ alt boyutları ortalamasının erkeklerden daha yüksek olduğu; erkeklerde ise “Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık” ve “Nesnelere Eşyalara Yönelik Saldırganlık” alt boyutları ortalamasının kızlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre okul öncesi çocukların saldırganlık yönelimlerinde kız çocukların daha çok “Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık” yönelimi olduğu gözlenirken erkek çocuklarda daha çok “Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık” yönelimi olduğu söylenebilir. Ancak cinsiyete göre tüm alt boyutlarda çocuklar arasında anlamlı bir farklılık ($p > 0,05$) bulunmamaktadır. Alan yazın incelendiğinde yapılan bir çalışmada “Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık” ve “Nesnelere Eşyalara Yönelik Saldırganlık” alt boyutlarında anlamlı farklılık görülürken “Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık” , “Kendine Yönelik Saldırganlık” alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır (Yurtseven, 2017). Başka bir çalışmada çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu ve bu farklılaşmanın kız çocuklarının lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır (Uçar, 2017).

Yaş değişkenine göre bulgular incelendiğinde 5 yaş çocukların saldırganlık ortalama puanlarının 6 yaştan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bütün alt boyutlarda 5 yaş çocukların

ortalamaları 6 yaşı çocukların ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Ancak yaşa göre tüm alt boyutlarda çocuklar arasında anlamlı bir farklılık ($p > 0,05$) bulunmamaktadır. Alan yazın incelendiğinde yapılan bir çalışmada “Kendine Yönelik Saldırganlık” ve “Nesnelere/Eşyalara Yönelik Saldırganlık” puanlarının anlamlı oranda azaldığı görülmüştür. Diğer alt boyutları olan “Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık” ve “Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık” puanları ile çocuğun yaş bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır (Üzel, 2020). Çocukların yaş bağımsız değişkeni ile Problem Davranış Ölçeği genelinde anlamlı bir fark bulunamamıştır (Yaşar Ekici, 2014). Bir diğer çalışmada, saldırganlık davranışları ile çocukların yaşları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Sayın & Metin, 2015).

KAYNAKÇA

- Adler, A. (2001). *İnsanı Tanıma Sanatı* (8 b.). (K. Şipal, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-Agression Hypothesis: Examination and Reformulation. *Psychological Bulletin*, 1(106), 59-73.
- Brendgen, M. (2012). Development of Indirect Agression Before School Entry. *Agression*.
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001). Is It Time to Pull The Plug on the Hostile Versus Instrumental Aggression Dichotomy? *Psychological Review*, 1(108), 273-279.
- Büyükoztürk, Ş. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, & E. (2006). And Psysical Aggression in Preschool. *Applied Developmental Psychology*(27), 254-268.
- Glascok, J. (2008). Direct and Indirect Aggression on Prime-Time Network Television. *Journal of Broodcasting&Electronic Media*, 2(52), 268-281.
- Gültekin Akduman, G. (2012). Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığının İncelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 11(23).
- Karadeniz Akdoğan, K. (2017). 36-72 Aylık Çocukların Sınıf Ortamındaki İstenmeyen Davranışlarının İncelenmesi. Ankara: Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitlm Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaynak, B., Kan, A., & Kurtulmuş, Z. (2016). "36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği" Geliştirme Çalışması. *İnternational Periodical of The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 3(11), 1457-1474.
- Köknel, Ö. (2000). *Bireysel ve Toplumsal Şiddet* (2 b.). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kul, S. (2014). Uygun İstatistiksel Test Seçim Kılavuzu/Guideline For Suitable Statistical Test Selection. *Plevra Bülteni*, 2(8), 26-29.
- Lundh, L. G., Daukantaite, D., & WaNGBY-Lundh, M. (2014). Direct and Indirect Aggression and Victization in Adolescent Associations with the Development of Psychological Difficulties. *BMC Psychol*, 43.
- Onukwufor, J. N. (2013). Psysicaland Verbal Aggression Among Addescent Secondary School Students in RiversState of Nigeria. *British Journal of Education*, 1(2), 62-73.
- Ostrov, J. M., Woods, K. E., JansenYeh, E. A., Casas, J. F., & Crick, N. R. (2004). An Observational Study of Deliveredand Received Aggression Gender and Social Psychological Adjusment in Preschool. *Psychology Faculty Publications*, 86.
- Sayın, U., & Metin, N. E. (2015). Saldırgan Davranışları Önleme Ebeveyn Eğitim Programının (sadep) 48-72 Ay Arası Çocukların Davranışları Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 139-166.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Seguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., . . . Japel, C. (2004). Physical Aggression During Early Childhood: Trajectories and Predictors. *Pediatrics*(114), 43-50.

- Uçar, E. (2017). *Okul Öncesi Dönem (48-72) Çocuklarında İlişkisel ve Fiziksel Saldırganlığın Mizaç ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üzel, I. (2020). *48-72 Aylık Çocukların Saldırganlık Yöneliminin Oyun Etkileşimine Etkisinin İncelenmesi*. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yaşar Ekici, F. (2014). Aile Özellikleri İle Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Sabahattin Zaim Üniversitesi, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 70-108.
- Yıldızbaş, C. E. (2019). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Saldırganlık Yönelimleri İle Ebeveynlerinin Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Van: Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, A. (2017). *Çocuk Psikolojisini Anlama Kılavuzu*. İstanbul: Hayy Kitap yayınları.
- Yırtıcı, B. (2019). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyi İle Saldırganlık Yönelimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurtseven, B. (2017). *Okul Öncesi Çocuklarda Bağlanma ve Saldırganlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

OBEZİTEYE İLİŞKİN RİSKLİ AİLE UYGULAMALARI İLE EBEVEYNLERİN ÇOCUK BESLENMESİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN RISKY FAMILY PRACTICES RELATED TO OBESITY AND PARENTS' ATTITUDES TOWARDS CHILD NUTRITION

Bil. Uzm. Taha GEMİCİ

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, tgemici@kmu.edu.tr, ORCID NO: 0000-0003-1854-5802

Doç. Dr. Elif YILMAZ

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, elifyilmaz@kmu.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-1364-6359

ÖZET

Araştırmada anne-babaların aile içi beslenme ve fiziksel aktivite uygulamaları ile çocuk beslenmesine yönelik tutumları arasındaki ilişki ve aile içi beslenme ve fiziksel aktivite uygulamaları ile çocuk beslenmesine yönelik tutumlarının ebeveynin öğrenim durumu değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu basit seçkisiz eleman örnekleme yöntemi ile çevrimiçi platformda tasarlanan ölçme araçlarının sosyal medya ağları aracılığıyla çalışma grubuna ulaştırılması ile elde edilmiştir. Tüm Türkiye'deki 3-8 yaş grubu çocuğu olan ebeveynlere yönelik yapılan çağrıya 207 ebeveyn katılım sağlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Aile Beslenme ve Fiziksel Aktivite Ölçeği ve Çocuk Beslenme Ölçeği olmak üzere üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ebeveynlerin aile içi beslenme ve fiziksel aktivite uygulamaları ile çocuk beslenmesine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ebeveynlerin aile içi beslenme ve fiziksel aktivite uygulamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Ancak ebeveynlerin çocuk beslenmesine yönelik tutumlarına ilişkin ölçeğin Kısıtlama ve Yemeye Zorlama alt boyutlarında öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık saptanmış ve bu farklılığın yükseköğretim mezunu ebeveynler lehine olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: erken çocukluk, beslenme, obezite, ebeveyn

ABSTRACT

The aim of the study was to examine the relationship between parents' family nutrition and physical activity practices and their attitudes towards child nutrition, and their family nutrition and physical activity practices and their attitudes towards child nutrition in terms of the parents' education level variables. The study group of the research designed in the relational survey model was obtained by simple random sampling method and by delivering the measurement tools designed on the online platform to the study group through social media networks. 207 parents participated in the call made to parents of children aged 3-8 throughout Turkey. Three data collection tools developed by the researchers were used in the study: Personal Information Form, Family Nutrition and Physical Activity Scale and Child Nutrition Scale. When the findings obtained as a result of the research were evaluated, significant relationships were determined between parents' family nutrition and physical activity practices and their attitudes towards child nutrition. It was found that parents' family nutrition and physical activity practices did not differ significantly according to the educational status variable. However, a significant difference was found in the Restriction and Forcing Eating sub-dimensions of the scale

regarding parents' attitudes towards child nutrition, according to education level, and it was determined that this difference was in favor of parents with higher education degrees.

Keywords: early childhood, nutrition, obesity, parent

GİRİŞ

Yeterli ve dengeli beslenme her yaş grubunun, özellikle de yaşamın başlangıcındaki çocukların temel ihtiyaçlarından biridir (Baysal, 1985). Sağlıklı fizyolojik ve psikolojik büyüme ve gelişme temel olarak yeterli ve dengeli beslenmeye bağlıdır (Sharma, Chuang ve Hedberg, 2011). Çocukluk döneminde sağlıklı beslenmenin tasarlanması, obezite gibi uzun vadeli sağlık sorunlarının önlenmesine yardımcı olur.

Günümüzün en yaygın kronik çocukluk hastalıklarından biri olarak kabul edilen obezite, çocuk ve ergenlerin %25-30'unu etkileyen ve Dünya Sağlık Örgütü tarafından dünya çapında beşinci en yaygın görülen halk sağlığı sorunu olarak kabul edilmektedir (Atamtürk, 2009; Metinoğlu, Pekol ve Metinoğlu, 2012; Savaşan, Erdal, Sarı ve Aydoğan, 2015; WHO, 2009). Obezitenin nedenlerine ilişkin yapılan çalışmalar genetik ve çevresel faktörlerin her ikisinden de etkilenen bir sağlık sorunu olarak tanımlanmasının yanı sıra çevresel uyaranların obezite riskinin artmasında rol oynadığı ifade edilmektedir (Ergül ve Kalkım, 2011; Garn 1976; Poskitt ve Cole 1978; Poskitt ve Edmond, 2008).

Tüm yaş grupları için 21. yüzyılın en önemli halk sağlığı sorunlarından biri olarak ifade edilen obezite ve aşırı kilolu olma durumu, dünya çapında her yıl yaklaşık 3 milyon kişinin ölüm nedenleri arasında yer almaktadır (Hingle ve Kunkel, 2012). Genel olarak bir yetişkin hastalığı olarak değerlendirilen obezitenin özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde çocuk ve ergenler arasındaki görülme sıklığı, çocukluk çağı obezitesi olarak tanımlanan durumun küresel bir halk sağlığı sorunu haline gelmesine neden olmaktadır (WHO, 2016). Bu nedenle erken çocukluk döneminde beslenme alışkanlığının kazanılması önem taşımaktadır. Bu alışkanlığın kazandırılması, çocukların yeterli ve dengeli beslenmesi için çocukların içinde yaşadıkları aile ve ebeveynlerin beslenmeye ilişkin bilgi ve yeterlilikleri ön plana çıkarmaktadır.

Yeterli ve dengeli beslenme, fizyolojik olduğu kadar psikolojik ve sosyolojik ihtiyaçların karşılanmasında da önemli bir yere sahip olup, çocuğun büyüme ve gelişiminde rol oynayan çevresel faktörlerin başında gelmektedir. Beslenme bilgisi bireylerin, ailelerin ve toplumların beslenme alışkanlıklarını etkileyen önemli bir faktördür. Yetersiz ve dengesiz beslenmeden kaynaklanan sorunların önüne geçilebilmesi için bireylerin beslenme eğitimi konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Beslenme bilgisine ilişkin eksiklikler, mevcut gıda ve finansal kaynakların faydalı kullanımını zayıflatmakta ve yanlış uygulamalara yol açmaktadır. Bu nedenle çocukluk çağına edinilen doğru beslenme alışkanlıkları, ülkenin doğal kaynaklarının sürdürülebilirliğinde de önemli rol oynamaktadır (Aktaç, 2016).

Beslenme alışkanlığının erken yaşlarda oluşması, okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik beslenme eğitiminin önemli bir hedefi haline getirmektedir. Bu nedenle beslenme eğitimi erken yaşta başlamak bireyin yaşam boyu sağlığı açısından oldukça gereklilik arz etmektedir (Aktaç, 2016). Çocuklar gıda ve beslenme konusunda ilk alışkanlıklar, deneyimler ve eğitim ilk olarak evde aileler tarafından sunulmaktadır. Çocuk, ailenin tutumlarına, evde sunulan besinlere, ailenin yeme alışkanlıklarına, beslenmeye ilişkin bilgi düzeyine ve kurallara bağlı olarak yaşama adapte olur.

Ailenin çocuğa sağladığı aile içi beslenme ve fiziksel aktivite uygulamaları ve bunun yanı sıra ebeveynlerin çocuk beslenmesine ilişkin tutumları merak edilmiş ve araştırma kapsamında bu anne-babaların aile içi beslenme ve fiziksel aktivite uygulamaları ile çocuk beslenmesine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Buna ek olarak ebeveynlerin

aile içi beslenme ve fiziksel aktivite uygulamaları ile çocuk beslenmesine yönelik tutumlarının ebeveyn öğrenim durumu değişkeni açısından da incelenmesi hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma, nicel araştırma desenlerinden biri olan betimsel nitelikte ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Bu araştırma modeli, çalışmaya konu olan durum veya olduğu şekilde tanımlamayı amaçlayan çalışmalardır (Karakaya, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu basit seçkisiz eleman örnekleme yöntemi ile çevrimiçi platformda tasarlanan ölçme araçlarının sosyal medya ağları aracılığıyla çalışma grubuna ulaştırılması ile elde edilmiştir.

Tüm Türkiye’deki 3-8 yaş grubu çocuğu olan ebeveynlere yönelik yapılan çağrıya 28 farklı şehirden 207 ebeveyn katılım sağlamıştır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Kişisel Özellikleri

Kişisel Özellikler		<i>f</i>	%
Ebeveyn	Anne	182	87,9
	Baba	25	12,1
Yaş Grubu	26-35 yaş	96	46,4
	36-45 yaş	105	50,7
	46 yaş ve üzeri	6	2,9
Öğrenim Durumu	İlköğretim	18	8,7
	Ortaöğretim	41	19,8
	Yükseköğretim	148	71,5
Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey	Düşük	5	2,4
	Orta	180	87,0
	Yüksek	22	10,6
Çocuğun Yaş Grubu	3 yaş	39	18,8
	4 yaş	34	16,4
	5 yaş	25	12,1
	6 yaş	41	19,8
	7 yaş	37	17,9
	8 yaş	31	15,0
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	93	44,9
	Erkek	114	55,1

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan ebeveynlerin %87,9’u anne, %12,1’i babadır. Ebeveynlerin yaş grupları incelendiğinde %46,4’ü 26-35 yaş, %50,7’si 36-45 yaş ve %2,9’u 46 yaş ve üzerindedir. Anne-babaların %8,7’si ilköğretim, %19,8’i ortaöğretim, %71,5’i yükseköğretim mezunudur. Ebeveynlere algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyleri sorulduğunda

%2,4'ü kendisini düşük, %87'si orta, %10,6'sı yüksek sosyo-ekonomik düzeyde tanımlamıştır. Ebeveynlerin çocuklarının yaş gruplarına ilişkin dağılım incelendiğinde %18,8'i 3 yaş, %16,4'ü 4 yaş, %12,1'i 5 yaş, %19,8'i 6 yaş, %17,9'u 7 yaş, %15'i 8 yaş grubudur. Araştırmaya katılan ebeveynlerin araştırmaya konu olan çocuklarının %44,9'u kız, %55,1'i erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Aile Beslenme ve Fiziksel Aktivite Ölçeği ve Çocuk Beslenme Ölçeği olmak üzere üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu ölçekler:

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgi formu ile araştırmaya katılan ebeveynlerin yaş, öğrenim durumu, algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyleri, yaşadıkları şehir, çocuklarının yaş ve cinsiyeti gibi demografik özelliklerine ilişkin veriler elde edilmiştir.

Aile Beslenme ve Fiziksel Aktivite Ölçeği (The Family Nutrition and Physical Activity Screening Tool): Ihmel ve arkadaşları tarafından 2009 yılında Beslenme ve Diyetetik Akademisi (Amerikan Diyetetik Derneği, ADA) ile işbirliği ile geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması Özdemir, Terzi ve Dünder (2022) tarafından yapılmıştır.

Ölçek, aile ortamlarını değerlendirip çocukluk çağı obezitesiyle ilişkili çeşitli davranışlardan oluşan bilgileri birleştiren ve obezite araştırmacıları ile çeşitli klinik ve halk sağlığı profesyonelleri tarafından kullanım potansiyeli olan bir tarama aracı olarak tasarlanmış, davranışsal temeli olan bir değerlendirmedir.

20 maddeden oluşan ve dörtlü likert tipte tasarlanan formdan alınan yüksek puanlar çocuğun obezitesi için daha az riskli aile uygulamalarını ve çocuk davranışlarını ifade ederken, düşük puanlar ise yüksek riskli aile ortamı ve uygulamalarıyla, çocuk davranışlarını ifade etmektedir.

Çocuk Beslenme Ölçeği (Child Feeding Scale): Spruijt-Metz, Lindquist, Birch, Fisher ve Goran (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Polat ve Erci (2010) tarafından yapılan ölçek, ebeveynlerin 2-11 yaş grubu çocuklarının obeziteye yatkınlığıyla ilişkili algı, kaygı ve çocuk beslemesiyle ilişkili uygulamalarını değerlendirmektedir. Ölçek 7 alt boyut ve toplam 31 maddeden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında yaş grubu nedeniyle 13. madde kapsamın dışında bırakılarak puanlamaya dâhil edilmemiştir.

5'li likert tipte tasarlanan ölçekte ilk dört alt boyut ebeveynlerin çocuklarının obeziteye yatkınlığıyla ilişkili algılarını ve kaygılarını, diğer üç alt boyut ise ebeveynlerin çocuklarını beslemesi ile ilişkili uygulamalarını değerlendirmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler istatistik paket programına kaydedilmiştir. Kolmogrov-Smirnov Testi sonuçlarına ve çarpıklık-basıklık değerlerine göre normal dağılım gösterip göstermedikleri sınanmıştır. Normal dağılım gösterdiği saptanan verilerin analizleri yapılmıştır. Buna göre anne-babaların aile içi beslenme ve fiziksel aktivite uygulamaları ile çocuk beslenmesine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Buna ek olarak ebeveynlerin aile içi beslenme ve fiziksel aktivite uygulamaları ile çocuk beslenmesine yönelik tutumları öğrenim durumu değişkenine göre normal dağılım göstermediğinden Kruskal Wallis H Testi uygulanmış ve anlamlı farklılık saptanan alt boyutlarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular sunulmuştur ve ilk olarak 3-8 yaş grubu çocuğa sahip anne-babaların aile içi beslenme ve fiziksel aktivite uygulamaları ile çocuk beslenmesine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Ebeveynlerin aile içi beslenme ve fiziksel aktivite uygulamaları ile çocuk beslenmesine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye yönelik pearson korelasyon analizi sonuçları

Çocuk Beslenme Ölçeği		Aile Beslenme ve Fiziksel Aktivite Ölçeği
Sorumluluk Algısı	r	,195
	p	,005*
	n	207
Ebeveynlerin Tartı Algısı	r	-,119
	p	,089
	n	207
Çocuğun Algılanan Tartısı	r	-,176
	p	,011*
	n	207
Ebeveynlerin Çocukların Tartıları Hakkındaki Kaygıları	r	,370
	p	,000*
	n	207
Kısıtlama	r	,023
	p	,739
	n	207
Yemeye Zorlama	r	-,189
	p	,006*
	n	207
İzlem	r	,300
	p	,000*
	n	207

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan ebeveynlerin Aile Beslenme ve Fiziksel Aktivite Ölçeği puan ortalamaları ile Çocuk Beslenme Ölçeği’nin Sorumluluk Algısı ($r=,195$), Ebeveynlerin Çocukların Tartıları Hakkındaki Kaygıları ($r=,370$) ve İzlem ($r=,300$) alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanırken Çocuk Beslenme Ölçeği’nin Çocuğun Algılanan Tartısı ($r=-,176$) ve Yemeye Zorlama ($r=-,189$) alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Bunun yanı sıra Aile Beslenme ve Fiziksel Aktivite Ölçeği puan ortalamaları ile Çocuk Beslenme Ölçeği’nin Ebeveynlerin Tartı Algısı ve Kısıtlama alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p>.05$). Ebeveynlerin öğrenim durumlarına göre aile içi beslenme ve fiziksel aktivite uygulamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Ebeveynlerin aile içi beslenme ve fiziksel aktivite uygulamalarının öğrenim durumu değişkenine ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	p	Anlamlı Fark
İlköğretim	18	81,25	3,240	2	,198	-
Ortaöğretim	41	101,01				
Yükseköğretim	148	107,59				

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan anne-babaların aile içi beslenme ve fiziksel aktivite uygulamalarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre ölçeğin puan ortalamaları anne-babaların öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Anne-babaların öğrenim durumlarına göre çocuk beslenmesine yönelik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Ebeveynlerin çocuk beslenmesine yönelik tutumlarının öğrenim durumu değişkenine ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Çocuk Beslenme Ölçeği	Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	p	Anlamlı Fark
Sorumluluk Algısı	İlköğretim	18	88,72	4,208	2	,122	-
	Ortaöğretim	41	119,44				
	Yükseköğretim	148	101,58				
Ebeveynlerin Tartı Algısı	İlköğretim	18	107,42	0,82	2	,960	-
	Ortaöğretim	41	104,61				
	Yükseköğretim	148	103,42				
Çocuğun Algılanan Tartısı	İlköğretim	18	126,14	3,909	2	,142	-
	Ortaöğretim	41	110,57				
	Yükseköğretim	148	99,49				
Ebeveynlerin Çocukların Tartıları Hakkındaki Kaygıları	İlköğretim	18	89,94	1,291	2	,524	
	Ortaöğretim	41	108,88				
	Yükseköğretim	148	104,36				
Kısıtlama	İlköğretim	18	141,42	11,120	2	,004*	İlköğretim-yükseköğretim
	Ortaöğretim	41	115,67				
	Yükseköğretim	148	96,22				
Yemeye Zorlama	İlköğretim	18	139,14	14,357	2	,001*	İlköğretim-yükseköğretim Ortaöğretim-yükseköğretim
	Ortaöğretim	41	123,29				
	Yükseköğretim	148	94,38				
İzlem	İlköğretim	18	82,94	2,614	2	,271	
	Ortaöğretim	41	104,54				
	Yükseköğretim	148	106,41				

* $p<.05$

Tablo 4'te araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuk beslenmesine yönelik tutumlarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis H Testi

sonuçlarına göre Çocuk Beslenme Ölçeği'nin Sorumluluk Algısı, Ebeveynlerin Tartı Algısı, Çocuğun Algılanan Tartısı, Ebeveynlerin Çocukların Tartıları Hakkındaki Kaygıları ve İzlem alt boyut puan ortalamaları anne-babaların öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Ancak Çocuk Beslenme Ölçeği'nin Kısıtlama ve Yemeye Zorlama alt boyut puan ortalamaları anne-babaların öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenebilmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde ölçeğin Kısıtlama alt boyutunda ilköğretim mezunu ebeveynler ile yükseköğretim mezunu ebeveynler arasında ilköğretim mezunu ebeveynler lehine, Yemeye Zorlama alt boyutunda ise ilköğretim mezunu ebeveynler ile yükseköğretim mezunu ebeveynler ve ortaöğretim mezunu ebeveynler ile yükseköğretim mezunu ebeveynler arasında yükseköğretim mezunu ebeveynlerin aleyhine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ebeveynlerin aile içi beslenme ve fiziksel aktivite uygulamaları ile çocuk beslenmesine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Buna göre Aile Beslenme ve Fiziksel Aktivite Ölçeği puan ortalamaları ile Çocuk Beslenme Ölçeği'nin Sorumluluk Algısı, Ebeveynlerin Çocukların Tartıları Hakkındaki Kaygıları ve İzlem alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanırken Çocuk Beslenme Ölçeği'nin Çocuğun Algılanan Tartısı ve Yemeye Zorlama alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuç ışığında aile için beslenme ve fiziksel aktivite uygulamalarının çocuk beslenme tutumları ile ilişkili olduğu ifade edilebilir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde Küçük Yetgin (2020) tarafından okul çağında fiziksel aktivite ve beslenme davranışının sağlıklı yaşam davranışı göstergesi olduğu ve çocuğun sosyal çevrenin sağladığı imkân ve kısıtlılıklardan etkilendiği belirtilmektedir. Yin ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan araştırmada da çalışan ve çalışmayan ebeveynler arasında tüketilen öğün sayısı, ana öğün atlama, öğün atlama nedenleri, dışarıda yemek yeme, psikolojik değişimlerde beslenme davranışları, fiziksel aktivite düzeyleri ve beslenme bilgi düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada ebeveynlerin aile içi beslenme ve fiziksel aktivite uygulamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bununla birlikte Ebeveynlerin çocuk beslenmesine yönelik tutumlarına ilişkin ölçeğin Kısıtlama ve Yemeye Zorlama alt boyutlarında öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık saptanmıştır. Buna göre Kısıtlama alt boyutunda ilköğretim mezunu ebeveynler ile yükseköğretim mezunu ebeveynler arasında ilköğretim mezunu ebeveynlerin puan ortalamaları daha yüksekken, Yemeye Zorlama alt boyutunda ilköğretim mezunu ebeveynler ile yükseköğretim mezunu ebeveynler arasında ve ortaöğretim mezunu ebeveynler ile yükseköğretim mezunu ebeveynler arasında yükseköğretim mezunu olan ebeveynlerin puan ortalamaları daha düşüktür. Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde sağlıklı yaşam için gerekli olan fiziksel aktivite ve beslenme alışkanlıklarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaştığına ilişkin çalışmalara rastlanmaktadır. Karataş-Alkış (2023) tarafından yapılan araştırmada çocukların olumsuz yeme davranışları ile anne tutumlarının annenin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını özellikle anne öğrenim durumunun çocuğun beslenmesinde önemli bir rolü olduğu ifade edilmiştir. Dong ve diğerleri (2019) tarafından Çin'de yapılan bir araştırmada da kırsal kesimde yaşayan düşük öğrenim durumuna sahip ebeveynlerin çocuklarının obezite risklerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde Contreras ve diğerleri (2021) tarafından yürütülen bir başka araştırmada da benzer şekilde kırsal alanda yaşayan öğrenim durumu düşük ailelerin çocuklarının beslenme rutinleri olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Bu sonuçlara göre ebeveynlerin sağlıklı yaşam için gerekli olan fiziksel aktivite ve beslenme

rutinlerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde ebeveynlerin aile içi beslenme ve fiziksel aktivite uygulamaları ile çocuk beslenmesine yönelik tutumları üzerinde etkili olabilecek alternatif değişkenlerin (sosyo-ekonomik düzey, beslenme alışkanlıkları, beden kitle indeksleri) etkisi sınanabilir. Bunun yanı sıra araştırmaya 3-8 yaş grubu sınırlı sayıdaki çocukların ebeveynleri dahil edilmiş ve bu nedenle her yaş grubundan daha geniş katılımlı bir araştırma planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, Ş. (2016). *Okul öncesi çağ çocuklar için aile katımlı beslenme eğitim modelinin geliştirilmesi ve çocukların beslenme bilgi ve davranışları üzerine etkisinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Başkent Üniversitesi.
- Atamtürk, D. (2009). Alt sosyoekonomik düzeyde yer alan çocuklarda aşın kiloluğun ve obezitenin yaygınlığı. *Gaziantep Medical Journal*, 15(2), 10-14.
- Baysal, A. (1985). *Beslenme*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları A/13, Ankara.
- Contreras, D. A., Martoccio, T. L., Brophy-Herb, H. E., Horodyski, M., Peterson, K. E., Miller, A. L., ... & Lumeng, J. C. (2021). Rural–urban differences in body mass index and obesity-related behaviors among low-income preschoolers. *Journal of Public Health*, 43(4), e637-e644.
- Dong, Y., Ma, Y., Dong, B., Zou, Z., Hu, P., Wang, Z., ... & Ma, J. (2019). Geographical variation and urban-rural disparity of overweight and obesity in Chinese school-aged children between 2010 and 2014: two successive national cross-sectional surveys. *BMJ open*, 9(4), e025559.
- Ergül, Ş., & Kalkın, A. (2011). Önemli bir kronik hastalık: çocukluk ve ergenlik döneminde obezite. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 10(2), 223-230.
- Hingle, M., & Kunkel, D. (2012) Childhood obesity and the media. *Pediatr Clin North Am*, 59, 677-692.
- Karakaya, İ. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı
- Küçük Yetkin, M. (2020). Büyük ve küçük şehirlerde yaşayan ilkököl öğrencilerinin fiziksel aktivite ve beslenme davranışlarının karşılaştırılması. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(2), 114-125.
- Karataş Alkış, E. (2023). *Ailelerin beslenme tutumları ve okul öncesi dönemdeki çocukların beslenme alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, KTO Karatay Üniversitesi.
- Metinoğlu, İ., Pekol, S., & Metinoğlu, Y. (2012). Kastamonu’da 10-12 yaş grubu öğrencilerde obezite prevalansı ve etkileşim faktörleri. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(2), 117-23.
- Özdemir, S., Terzi, O. & Dünder, C. (2022). The family nutrition and physical activity (FNPA) screening tool: psychometric characteristics, reliability, and validity in the Turkish population. *J Public Health (Berl.)* 30, 2525-2531.
- Polat, S. & Erci, B. (2010). Psychometric properties of the Child Feeding Scale in Turkish mothers. *Asian Nursing Research* 4, 111–121.
- Poskitt, E. M., & Edmunds, L. (2008). *Management of childhood obesity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Savaşan, Ç., Erdal, M., Sarı, O., & Aydoğan, Ü. (2015). İlkokul çağındaki çocuklarda obezite görülme sıklığı ve risk faktörleri. *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi*, 19(1), 14-21.
- Sharma, S., Chuang, R. J., & Hedberg, A. M. (2011). Pilot-testing CATCH early childhood: A preschoolbased healthy nutrition and physical activity program. *American Journal of Health Education*, 42(1), 12-23
- WHO (2009). Global health risks: Mortality and burden of disease attributable to selected major risks. Geneva: World Health Organization.

- World Health Organization. (2016). Report of the commission on ending childhood obesity. World Health Organization (WHO), Geneva, Switzerland.
- Yin, H. S., Sanders, L. M., Rothman, R. L., Shustak, R., Eden, S. K., Shintani, A., ... & Perrin, E. M. (2014). Parent health literacy and “obesogenic” feeding and physical activity-related infant care behaviors. *The Journal of pediatrics*, 164(3), 577-583.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE AİLELERİN GÖZÜNDEN OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI

OUT-OF SCHOOL LEARNING ENVIRONMENTS FROM THE PERSPECTIVES OF FAMILIES DURING THE PRE-SCHOOL PERIOD

Dr. Feyza ÖZKAN YILDIZ

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, ozkanfeyza@kmu.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-1893-1853

ÖZET

Okulda ve okul dışında gerçekleşen öğrenme deneyimleri bireyin hayatında önemli etkilere sahiptir. Okul dışı öğrenme ortamları bireyin okul dışında kendine özgü öğrenme deneyimleri yaşamasına izin veren yerlerdir. Öğrenme ortamlarının okul dışına taşınması ile ailelere büyük sorumluluklar düşmektedir. Aileler çocukları ile doğal ortamlar, parklar, hayvanat bahçesi, müze ve bilim merkezleri gibi okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenme deneyimleri gerçekleştirmektedirler. Okul öncesi dönemde ailelerin çocukları ile okul dışı öğrenme ortamlarını kullanım durumlarını incelemenin çocukların bu ortamlarda yaşadıkları deneyimleri ortaya koyma açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada okul öncesi dönemde ailelerin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanım durumları incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya çocukları okul öncesi dönemde olan 15 ebeveyn katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ailelerin hepsinin okul dışı öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibi oldukları ve bu ortamları kullandıkları görülmektedir. Aileler çocukları ile en çok doğal ortamlar, hayvanat bahçeleri ve parklar gibi açık alanlarda zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir. Aileler çocuklarının farklı gelişim alanlarına destek olmak ve eğlence amaçlı bu ortamları kullandıklarını belirterek, bu ortamlarda çocuklarının bilişsel becerilerine destek olmak amaçlı onlara rehberlik ettiklerini ifade etmişlerdir. Aileler okul dışı öğrenme ortamlarının çocuklarının bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimleri açısından faydalı olduğunu düşünmektedirler. Bu ortamları kullanırken ekonomik, ulaşım ve çocuklarının fiziksel ihtiyaçlarını karşılama konusunda daha çok problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular alan yazında yer alan araştırmalar çerçevesinde tartışılarak öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: okul dışı öğrenme ortamları, aile, okul öncesi dönem

ABSTRACT

Learning experiences that take place at school and outside of school have significant effects on an individual's life. Out-of-school learning environments are places that allow individuals to have unique learning experiences outside of school. As learning environments move out of school, families have great responsibilities. Families carry out learning experiences with their children in out-of-school learning environments such as natural environments, parks, zoos, museums and science centers. It is thought that examining families' use of out-of-school learning environments with their children during the preschool period is important in terms of revealing the experiences children have in these environments. In this study, families' use of out-of-school learning environments during the preschool period was examined. The research was conducted as a case study, one of the qualitative research methods. 15 parents whose children were in preschool participated in the research. According to the findings of the research, all families use out-of-school learning environments and are knowledgeable about these environments. Families stated that they spend most of their time with their children in open areas such as natural environments, zoos and parks. Families stated that they use these environments to support different developmental areas of their children and for entertainment purposes, and that they guide their children in these environments to support their cognitive

skills. Families think that out-of-school learning environments are beneficial for their children's cognitive and social-emotional development. They stated that they experienced more problems in terms of economy, transportation and meeting the physical needs of their children while using these environments. The findings were discussed within the framework of the research in the literature and suggestions were presented.

Keywords: Out-of-school learning environments, parents, pre-school period

GİRİŞ

Öğrenme deneyimleri ve çıktılarının genellikle okulla bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Ancak geleneksel akademik faaliyetler ve öğrenme çıktıları bireylerin farklı ortamlarda öğrenmeleri üzerine yeniden şekillenmelidir. Okulda ve okul dışı öğrenme ortamlarında çocukların elde ettikleri yaşam deneyimleri, bireyin okul başarısı ve hayatı üzerinde önemli etkilere sahiptir. Öğrenciler okul dışı öğrenme ortamlarında okulda geçirdiklerinden daha fazla zaman harcamakta ve okul dışı öğrenme ortamlarında daha fazla öğrenme deneyimi ortaya çıkmaktadır (Bell, Levenstein, Shouse ve Feder, 2009). Okul dışı öğrenme ortamlarında ortaya çıkan informal öğrenme yapılandırılmış okul ortamının dışında kendiliğinden gelişen öğrenme deneyimlerini kapsamaktadır (Eshach, 2006; Dierking, Falk, Rennie, Anderson ve Ellenbogen, 2003). İnfomal öğrenme ortamları öğrenen motivasyonlu, bireylerin ilgilerinin rehber olduğu, gönüllü olarak gerçekleştirilen ve iş birliğine fırsat veren ortamlardır (Song, Golinkoff, Stuehling, Resnick, Mahajan, Hirsh-Pasek ve Thompson, 2017). Bu ortamlar öğrenenleri keşfetme yolu ile öğrenmeye motive etmektedir (Clegg, Gardner, Williams ve Kolodner, 2006). Özellikle fen/bilim eğitiminde informal öğrenme ortamlarından faydalanılması bilimin anlaşılmasında kolaylaştırıcı etken olarak görülmektedir (Dierking vd., 2003). İnfomal öğrenme ortamları bilimin öğrenilmesinde zengin ve karmaşık fırsatlar sunmaktadır. İnfomal bilim öğrenimi çeşitli ortamlar ve deneyimler sayesinde öğrencilerin okuldaki bilim öğrenmelerini de güçlendirmektedir (NSTA, 2012). Literatüre bakıldığında “okul dışı fen”, “yaşam boyu fen öğrenimi”, “serbest seçim öğrenme” ve “günlük hayatta fen öğrenimi” gibi kavramların kullanıldığı görülmektedir. Bu isimler farklı olsa da bu tür öğrenme ile bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik, öğrenenin gönüllü olduğu ve kendi hızında ilerleyen öğrenmeler kastedilmektedir (Dierking vd., 2003).

Okul dışı öğrenme ortamları temel kaynakları ve topluluk temelli içeriğin kullanılmasını sağlayarak bireylerin kendine özgü öğrenme deneyimleri geliştirmesine olanak sunmaktadır (Bamberger ve Tal, 2006). Çocuklar aileleri ve içindeki yaşadıkları toplumla birlikte medya, okul sonrası programlar, müze, planetarium, bilim merkezleri, günlük geziler ve doğal ortamlar, hayvanat bahçesi, laboratuvar, sanayi kuruluşları ve tesisler vb. yerlerde öğrenme deneyimleri ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Fallik, Rosenfeld ve Eylon, 2013; NSTA, 2012; Akman ve Kuru, 2017).

Ekolojik çevrede bireyin öğrenmesini destekleyen sosyal ve fiziksel çevresi aile, akranlar, medya, teknolojinin kullanımı ve kişisel ilgiler gibi çeşitli faktörleri içermektedir (Bell vd., 2009). Öğrenme ve öğrenme ortamlarının okul dışına taşınması ile ekolojik çevrenin ilk basamağında olan ailelere önemli roller düşmektedir (Bronfenbrenner, 1977; Roelofs, Visser ve Tervel, 2003). Aileler çocukları ile gerçekleştirecekleri günlük deneyimler sayesinde çocuklarının doğal öğrenmelerine katkı sağlayabilirler (Veziroğlu-Çelik, 2017). Aileler çocukları ile hayvanat bahçeleri, müzeler ve doğa yürüyüşleri gerçekleştirmektedirler (Munley, 2012; Dilli ve Bapoğlu-Dümenci, 2015; Braund ve Reiss, 2006; Geerds, Walle ve LoBue, 2015; Song vd., 2017) ve bundan dolayı çocukların bilimi öğrenmesinde ve ilgi duymasında önemli rol oynamaktadır (NSTA, 2009).

Alan yazında yapılan araştırmalar ailelerin okul dışı ortamlarda çocukları ile etkinlikler gerçekleştirdiklerini, bu alanlarda bilimsel konularla ilgili konuşmalar ve açıklamalar

yaptıklarını göstermektedir. Aileleri ile keşif müzesinde yer alan çocuklar bireysel ya da akran grupları ile yer alan çocuklardan daha fazla zaman harcamakta ve bu çocukların daha fazla öğrenme fırsatı elde ettikleri gözlenmiştir. Çocuklar düşüncelerini sergileme konusunda aileleri tarafından desteklendiklerinde daha fazla odaklanarak gözlem yapmaktadırlar. Ayrıca ebeveynler çocuklara nedensel açıklamalar yaparak çocukların daha önceki bilgileri ile ilişkiler kurmasına yardımcı olmaktadır (Crowley vd., 2000; Benjamin, Haden ve Wilkerson, 2010). Ailelerin bilim merkezlerinde ve müzelerde etkileşimlerinin incelendiği araştırmalarda aileler çocuklarına nedensel ve bilimsel açıklamalar yapmakta, çocukların tahmin etme ve nedensel çıkarım yapma becerilerini (Geerds, Walle ve LoBue, 2015; Tenenbaum ve Callanan, 2008) ve müze ziyaretleri gibi açık uçlu etkinlikler aileler ve çocuklar arasındaki bilimsel tartışmaları destekledikleri görülmektedir (Siegel, Esterly, Callanan Wright ve Navarro, 2007). Hayvanat bahçelerinde aileler çocukları ile hayvanların fiziksel özellikleri, benzerlikleri, farklılıkları ve hareket özellikleri hakkında konuşarak çocukların biyolojik kavramları anlamalarına yardımcı olmaktadır (Geerds, Walle ve LoBue, 2015; Rigney ve Callanan, 2011).

Türkiye’ de okul dışı öğrenme ortamları incelendiğinde karşımıza tarihi, kültürel, müzeler ve bilim merkezleri çıkmaktadır (AKA, 2016). Doğal tarihi müzelerde yapılan etkinliklerin çocukların yaşadıkları çevrenin doğa kültürünü anlamalarına, kültürel miras hakkında farkındalık geliştirmelerine ve sürdürülmesine, geçmiş, şimdi, gelecek arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olduğu görülmektedir (Dilli, 2016). Aileleri ya da okul grubu ile müze ziyaretleri yapan çocuklar bu ortamlarda bulunan farklı nesnelere karşı şüpheci ve ilgili, merak ettikleri konulara yönelik sorular sormaktadırlar. Oyun, drama ve tahmin yolu ile nesneler hakkında yorum yapmakta, önceki bilgi ve deneyimleri ile karşılaştırmaktadırlar. Bu durum da müzelerin eğitici rolünü göstermektedir (Ünal, 2012). Müzeler çocukların aile bireyleri ile ziyaret edebileceği, eğlenerek öğrenebileceği yerler olması bakımından bireyin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Dilli, 2014; Pekgözlü-Karakuş, 2012).

Gerek uluslararası gerek ulusal alan yazın da yapılan araştırmalar göstermektedir ki okul dışı öğrenme ortamları çocukların aile, arkadaş ve öğretmenleriyle birlikte etkinlikler yapabildikleri, bilimsel konular hakkında tartışmalar gerçekleştirebildikleri ve doğaya, kültüre karşı farkındalık kazanmalarını sağlayan yerlerdir. Bu sebepten dolayı bu ortamlardan sadece okul çevresi ile değil ailelerle birlikte faydalanmanın çocukların informal öğrenmelerini de destekleyeceği düşünülmektedir.

Bu kapsamda bu araştırmanın amacı “Okul öncesi dönemde ailelerin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanım durumlarını incelemektir”. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Okul öncesi dönemde aileler okul dışı öğrenme ortamlarını nasıl tanımlıyorlar?
2. Okul öncesi dönemde aileler çocukları ile zaman geçirdikleri ortamlardan hangi amaca yönelik yararlanıyorlar?
3. Ailelerin okul dışı öğrenme ortamlarının yararları hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Ailelerin çocukları ile okul dışı öğrenme ortamlarını kullanırken karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

YÖNTEM

“Okul öncesi dönemde ailelerin gözünden okul dışı öğrenme ortamları” isimli bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, bir durumun ya da sınırlı bir sistemin çoklu veri toplama yöntemleri ile derinlemesine betimlendiği araştırma türüdür (Cresswell, 2013). Bu araştırma çocuğu okul öncesi dönemde

olan ailelerin çocuklarıyla birlikte okul dışı öğrenme ortamlarını kullanımlarını betimlemek amacıyla durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 3-6 yaş arası okul öncesi eğitime devam eden çocukların anne-babaları oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil olan anne-babalar amaçlı örneklem yöntemlerinden uygun örnekleme yolu ile seçilmiştir. Uygun örnekleme araştırmacının ihtiyaç duyduğu örnekleme zaman, para ve işgücü kaybetmeden ulaşabildiği bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu araştırmaya uygun örnekleme yolu ile seçilen 15 anne-baba katılmıştır.

Tablo 1

Çalışma grubuna yönelik demografik bilgiler

Değişkenler		N
Cinsiyet	Kadın	13
	Erkek	2
Çocukların yaş grubu	36-47 ay	5
	48-59 ay	6
	60-72 ay	4
Anne yaş	30 ve altı	1
	31-35 yaş arası	5
	36-40 yaş arası	6
	41 ve üstü	1
Baba yaş	30 ve altı	-
	31-35 yaş arası	1
	36-40 yaş arası	1
	41 ve üstü	-
Anne öğrenim durumu	Ön lisans/Lisans	3
	Lisansüstü	10
Baba öğrenim durumu	Ön lisans/Lisans	2
	Lisansüstü	
Ailelerin çocuklarıyla birlikte okul dışı öğrenme ortamlarında zaman geçirme durumları	Evet	10
	Hayır	-

Tablo 1' e göre araştırmaya 13 anne ve 2 baba katılmıştır. Çocukların 5'si 36-47 ay aralığında, 6'sı 48-59 ay aralığında ve 4'ü 60-72 ay aralığındadır. Araştırmaya katılan anne-babaların çoğunluğu 36-40 yaş aralığında olup çoğunluğu lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Araştırmaya katılan anne-babaların hepsi çocuklarıyla okul dışı öğrenme ortamlarında zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada ailelerin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanım durumlarını incelemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken alan yazın incelenmiş ve okul öncesi eğitim alanında uzman iki kişiden uzman görüşü alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu görüşmenin keşfedilmesi gereken

konuların ortaya çıkması için sorulardan oluşmakta ve derinlemesine bilgi edinmek için farklı soruların da sorulmasına izin vermektedir (Merriam, 2009). Bu görüşme formu alt problemler kapsamında oluşturulmuştur. Araştırmaya katılanlar hakkında bilgi almak için kişisel bilgi formu ve alt problemlere yönelik sorular olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır.

Geçerlilik-Güvenirlilik

Araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla veri toplama aracı hazırlanırken alan yazın incelemesi yapılarak uzman görüşü alınmıştır. Görüşme sorularının açıklığı ve anlaşılabilirliğine yönelik üç ebeveynle pilot görüşme yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda görüşme formundaki soruların açık ve anlaşılır olduğu kanaatine varılarak sorularda herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Görüşmelerden elde edilen alıntılar araştırmada yer almaktadır.

Araştırmanın güvenilirliğine yönelik ise görüşme transkriptleri seçilen üç katılımcıya gönderilerek üye kontrolü sağlanmış ve elde edilen kod-temalar için akran değerlendirmesi yapılmıştır.

BULGULAR

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 2.

Ailelerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri

Kategori	Kod	N
Okul dışı öğrenme ortamları	Formal öğretim ortamlarının dışındaki eğitim/öğretim yapılabilecek yerler/doğal öğretim yapılan yerler/yaparak yaşayarak öğrenme/aktif öğrenme	12
	Planlı olmayan etkileşime izin veren yerler	6
	Sosyal-duygusal gelişimini destekleyen yerler	4

Tablo 2’ye göre aileler okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik “formal öğretim dışındaki yerler, doğal öğretim yapılan yerler, yaparak yaşayarak öğrenmeye izin veren yerler, planlı olmayan etkileşime izin veren yerler ve sosyal-duygusal gelişimi destekleyen yerler olarak ifade etmişlerdir. Aileler görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

A2 «Okul dışı öğrenme ortamı okulun kapısından çıktığımızdaki her yerdir. Okul bahçesi, parklar, müzeler, kütüphaneler, bilim merkezleri...»

A6 «Okul duvarlarının dışında öğrenmenin gerçekleştiği her yer okul dışı öğrenme ortamıdır.»

A7 «Öğretim her yeredir. Doğal ortam yaparak yaşayarak öğrenme için küçük yaş gurubunda örgün eğitimden daha önemlidir.»

Tablo 3

Ailelerin çocuklarıyla birlikte en çok zaman geçirdikleri okul dışı öğrenme ortamları

Kategori	Kod	N
Açık alanlar	Doğal ortamlar	11
	Parklar	11
	Hayvanat bahçesi	4
Eğitici mekanlar	Bilim merkezleri	4
Tarihi mekanlar	Müzeler	2
Alış-veriş mekanları	Alışveriş merkezleri/Avm oyun alanı	5
	Market	2
Spor alanları	Havuz	3

Tablo 3'e göre aileler en çok "açık alanlarda" çocukları ile zaman geçirmektedir. Bununla birlikte "bilim merkezleri, müzeler, alış-veriş merkezleri, market, havuz" ailelerin çocukları ile tercih ettikleri okul dışı öğrenme ortamları arasında yer almaktadır.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 4

Aileler okul dışı öğrenme ortamlarını en çok hangi amaca yönelik tercih ediyorlar

Kategori	Kod	N
Gelişimi desteklemek	Yeni şeyler keşfetmek/Deneyim kazanması	7
	Gelişim alanlarını desteklemek	3
	Sosyalleşme amaçlı	3
Eğlence amaçlı	Eğlence	10
	Enerji atması için	2
Ebeveyn-çocuk etkileşimi	Birlikte zaman geçirmek	4
Ekran kontrolü	Ekrandan uzak durmak	3

Tablo 4'e göre aileler en çok çocukların "farklı gelişim alanlarını desteklemek" için okul dışı öğrenme ortamlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte "eğlence, ebeveyn-çocuk etkileşimini arttırmak ve ekran kontrolü sağlamak" amaçlı okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanmaktadırlar. Aileler görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

A3«Okul dışı öğrenme ortamlarını çocuğum ile daha nitelikli vakit geçirmek amacı ile tercih ediyorum. Bunun yanı sıra okul dışı öğrenme ortamlarını özellikle çocuğumun enerjisini doğru bir şekilde kullanmasını ve atmasını sağlamak amacı ile tercih ediyorum.»

A10 «Onunla kaliteli bir biçimde vakit geçirmeye çalışıyorum. Çalıştığım için hafta içi ona yeterince zaman ayıramıyorum. Dolayısıyla hafta sonları ailenin bir arada vakit geçirmesi açısından önemli bir fırsat oluyor.»

Tablo 5

Aileler okul dışı öğrenme ortamlarını yeterli buluyorlar mı?

Kategori	Kod	N
	Evet	3
	Hayır	12

Tablo 5'e göre ailelerin çoğunluğu okul dışı öğrenme ortamlarını yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 6

Ailelerin okul dışı öğrenme ortamlarındaki rolleri hakkındaki görüşleri

Kategori	Kod	N
Bilişsel becerileri geliştirme	Rehberlik etme	9
	Sorularına cevap verme	7
	Önceki bilgilerle ilişki kurmasına yardımcı olma	4
Gösterme-birlikte yapma	Rol model olma	4
	Yardımcı olma	4

Tablo 6'ya göre aileler okul dışı öğrenme ortamlarında çocuklarına daha çok “bilişsel becerileri geliştirme” konusunda destek olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte çocuklarına “rol model ve yardımcı” olduklarını da belirtmişlerdir. Aileler görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

A9 “Bu ortamlarda çocuğuma rehber konumunda oluyorum. Sorularına da cevap veriyorum. Merakını isteğini artırmaya çalışıyorum..”

A12 “Çocuğun merak ve ilgisi yönünde onu yönlendirmek, merak ettiklerini cevaplamak.”

A13 “Yönlendirme, farkındalıkları artırma, ilişkilendirme, önceki bilgilerini kullanma, araç gereç kullanma beceri geliştirme...”

A15 “Ona yap dediğim bir şeyi önce kendim yapmaya çalışıyorum. İzin istemesini istiyorsam onun bir eşyasını alacağımda ondan izin istiyorum. Bunun yanı sıra ona sorumluluk vermeye çalışıyorum. Onun sorularını olabildiğince cevaplamaya çalışıyorum.”

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 7

Ailelerin okul dışı öğrenme ortamlarının yararları hakkındaki görüşleri

Kategori	Kod	N
Bilişsel gelişim	Özgürce/eğlenerek yeni şeyler deneyimleme/keşfetme	13
	Sosyal gelişime destek	8
Sosyal-duygusal gelişim	Ebeveyn-çocuk iletişimine destek	6
	Nitelikli zaman geçirme	5
Fiziksel gelişim	Fiziksel gelişime destek	5

Tablo 7'ye göre aileler okul dışı öğrenme ortamlarının çocuklarının “bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişimlerine” faydası olduğunu düşünmektedirler. Aileler görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

A1 “Etrafı keşfetmesini, sosyalleşmesini sağlıyor. Bizim açımızdan da ona rehberlik etmek ve onunla yeniden keşfetmek çok heyecan verici

A 13 «Daha serbest bir zaman diliminde daha akılda kalıcı etkileri olduğunu düşünüyorum. Okuldaki gibi kuralların olmadığı ama sınırların olduğu bir ortamda daha özgür bir biçimde öğrenme fırsatlarının karşımıza çıkabildiğini düşünüyorum.»

A15 «Yeni şeyler öğrenme heyecan duygusunu besleme»

Üçüncü alt probleme yönelik bulgular

Tablo 8

Ailelerin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanırken karşılaştıkları zorluklar

Kategori	Kod	N
Maddi problemler	Ulaşım/ekonomik açıdan	6
Ortamlardan kaynaklı problemler	Ortamların yetersiz olması	5
Çocukların fiziksel ihtiyaçları	Yemek/uyku/tuvalet	5
Hava durumu	Hava koşulları	3
Sorun yok	Sorun yok	5

Tablo 8’e göre aileler okul dışı öğrenme ortamlarını kullanırken “maddi problemler, ortamların yetersizliği, çocukların fiziksel ihtiyaçları ve hava durumu” konularında problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte okul dışı öğrenme ortamlarını kullanımda sorun yaşamayan aileler de bulunmaktadır. Aileler görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

A2 «hava koşulları, zaman, çocukların için yemek düşünme ve çocukları hazırlama, evden çıkmayı başarma»

A8 «Ulaşım çok büyük sıkıntı, sosyal faaliyetlerin fiyatı çok yüksek»

A12 «Okul dışı öğrenme demek aslında maddi harcama demek. Bu benim için çok problem olmasa da genel bir problem. Bununla birlikte çocuklara uygun sık tuvaletlerin bulunmaması, nitelikli gıdaya istendiği anda ulaşılamaması veya bazı etkinlikler için konan yaş sınırları yaşadığım temel sorunlar.»

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada okul öncesi dönemde ailelerin gözünden okul dışı öğrenme ortamları incelenmiştir. Bu kapsamda ailelere okul dışı öğrenme ortamlarını nasıl tanımladıkları, okul dışı öğrenme ortamlarını kullanım durumlarının incelenmesine yönelik ailelere okul dışı öğrenme ortamlarını nasıl tanımladıkları, okul dışı öğrenme ortamlarını hangi amaca yönelik tercih ettikleri, okul dışı öğrenme ortamlarındaki rollerini nasıl tanımladıkları, okul dışı öğrenme ortamlarının yararları hakkındaki görüşlerini ve çocuklarıyla birlikte okul dışı öğrenme ortamlarını kullanırken hangi tür sorunlarla karşılaştıkları açığa çıkarılmıştır.

Aileler okul dışı öğrenme ortamlarını çoğunlukla “formal öğretim ortamlarının dışındaki eğitim/öğretim yapılabilecek yerler/doğal öğretim yapılan yerler/yaparak yaşayarak öğrenme/aktif öğrenme” şeklinde tanımlamışlardır. Bununla birlikte planlı olmayan etkileşime izin veren yerler ve sosyal-duygusal gelişimi destekleyen yerler olarak da aileler görüş bildirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular alan yazında var olan araştırma bulguları ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Okul dışı öğrenme ortamları formal ve informal öğrenmeyi destekleyen, uygulama ve etkileşimi içeren yerler olarak görülmektedir (Eshach, 2007). Bir başka araştırmaya göre aileler okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların yaparak-yaşayarak öğrenmelerini, iş birliği kurma, sosyalleşme gibi sosyal becerilerini desteklediğini ifade etmişlerdir (İnce ve Akcanca, 2021). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik okul öncesi öğretmenlerle yapılan araştırmalar da benzer bulguları göstermektedir. Öğretmenler okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların sosyal becerilerini geliştirdiğini (Şeker ve Savaş, 2023) ve çocukların kendini ifade etme, empati kurma, toplum ve ahlak kurallarını öğrenme gibi duyuşsal becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir (Karamustafaoğlu, Ayvalı ve Ocak, 2018).

Bir başka araştırmada okul öncesi öğretmenleri okul dışı öğrenme ortamlarının yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat sunan alanlar olarak ifade etmişlerdir (Karakuş ve Aktın, 2023). Alan yazında var olan araştırma bulguları ve mevcut araştırma bulgularından yola çıkılarak ailelerin okul dışı öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibi oldukları düşünülmektedir.

Aileler çocuklarıyla birlikte en çok “doğal ortamlar ve parklarda” zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte “alışveriş merkezleri, hayvanat bahçesi, bilim merkezleri, havuz, müze ve market” de ailelerin çocukları ile kullandıkları okul dışı öğrenme ortamlarının arasında yer almaktadır. İnce ve Akcanca’nın (2021) gerçekleştirdiği araştırma bulgularına göre de aileler doğal ortamlar, müzeler ve oyun alanlarında çocukları ile zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir. Geerds, Walle ve LoBue’nin (2015) gerçekleştirdiği araştırmaya göre aileler çocuklarıyla birlikte hayvanat bahçesinde ve bilim müzesinde çocuklarının bilgilerini desteklemektedirler. Bununla birlikte yapılan araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin doğal ortamları, parkları, müzeleri, bilim merkezlerini, esnafları, oyun alanlarını ve marketleri okul dışı öğrenme ortamı olarak tercih ettiklerini göstermektedir (Karakuş ve Aktın, 2023; Yıldız, 2022; Ocak ve Korkmaz, 2018). Mevcut araştırmadan elde edilen bulguların alan yazında var olan araştırma bulguları ile paralellik gösterdiği görülmekte ve ailelerin çocuklarıyla birlikte okul dışı öğrenme ortamlarından yararlandıkları düşünülmektedir.

Aileler okul dışı öğrenme ortamlarını en çok “eğlence ve yeni şeyler keşfetme/deneyim kazanma” amaçlı kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte aileler “çocukları ile zaman geçirmek, gelişim alanlarını desteklemek, çocuklarını ekrandan uzak tutmak, sosyalleşme amaçlı ve çocukların enerji atması” için okul dışı öğrenme ortamlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Karakuş ve Aktın’ın (2023) gerçekleştirdiği araştırmaya göre okul öncesi öğretmenleri okul dışı öğrenme ortamlarını yaparak-yaşayarak öğrenmeye imkan tanınması açısından kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte Yıldız’ın (2022) gerçekleştirdiği araştırmaya göre kalıcı öğrenme sağlama ve somut yaşantı sunma amacıyla öğretmenler okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmaktadırlar. İnce ve Akcanca’ya (2021) göre aileler gerçek yaşam deneyimi edinme, sosyalleşme imkânı sunma ve zevk alma amacı ile çocukları ile okul dışı öğrenme ortamlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Aileler okul dışı öğrenme ortamlarında çocuklarına “rehberlik ettiklerini ve sorularına cevap verdiklerini” belirtmişlerdir. Bununla birlikte çocuklarının önceki bilgileriyle ilişki kurmasına yardımcı oldukları, onlara rol model ve yardımcı olma” rollerini üstlendiklerini ifade etmişlerdir. Aileler hayvanat bahçesinde çocuklarıyla birlikte etkileşim içinde konuşmalar yaparak çocukların biyoloji bilgilerini destekledikleri görülmektedir (Geerds, Walle ve LoBue, 2015). Okul dışı öğrenme ortamlarında öğretmenler çocukların kalıcı öğrenmesini desteklediklerini belirtmişlerdir (Karamustafaoğlu, Ayvalı ve Ocak, 2018). Yapılan bir başka araştırmada da öğretmenler çocuklarla birlikte soru-cevap etkinlikleri gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir (Ocak ve Korkmaz, 2018). Aileler müzelerde çocuklarıyla birlikte neden-nasıl sorularını kullanarak çocukların daha önceki bilgileriyle bağlantı kurmasına yardımcı olmaktadır (Benjamin, Haden ve Wilkerson, 2010). Ebeveynleri ile sergiye katılan çocukların, ebeveynleri olmadan sergiye katılan çocuklara göre daha fazla kanıta dayalı karşılaştırmalar yaptıkları gözlenmiştir. Ebeveynler çocuklarına karşılaştırma yapma, deneyimlerini nedensel açıklamalarla ortaya koyma ve çocukların önceki bilgileriyle ilişki kurma konusunda destek olmaktadır (Crowley vd., 2001). Mevcut araştırmadan elde edilen bulguların alan yazında var olan araştırma bulguları ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Aileler okul dışı öğrenme ortamlarından çocukların öğrenmelerini farklı uygulamalarla desteklemektedirler.

Aileler okul dışı öğrenme ortamlarının “özgürce yeni şeyler deneyimlediklerini/keşfettiklerini ve sosyal gelişime destek” konularında çocuklarına fayda sağladığını belirtmiştir. Bununla birlikte “ebeveyn-çocuk iletişimi, fiziksel gelişim ve nitelikli zaman geçirme konularında” da

faaydaları olduğunu belirtmişlerdir. Okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların psikomotor becerilerini desteklediği ve kas gelişimine fayda sağladığı öğretmenler tarafından vurgulandığı görülmektedir (şeker ve Savaş, 2023). Bununla birlikte okul dışı öğrenme ortamları çocukların sosyal-duygusal becerilerine, bilişsel ve fiziksel becerilerine destek sağladığı yapılan araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Yıldız, 2022; İnce ve Akcanca, 2021).

Aileler okul dışı öğrenme ortamlarını kullanırken en fazla “ulaşım ve ekonomik açıdan zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. “Ortamların yetersizliği, çocukların yemek-uyku-tuvalet ihtiyaı ve hava koşulları” da ailelerin karşılaştığı zorluklar arasında yer almaktadır. Bununla birlikte okul dışı öğrenme ortamlarını kullanırken sorun yaşamadıklarını belirten aileler de bulunmaktadır. İnce ve Akcanca’nın (2021) gerçekleştirdiği araştırmaya göre aileler ekonomik açıdan dezavantajlı bulduklarını ve bu yerlerde çocuklarının ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağına yönelik endişe duyduklarını ifade etmişlerdir. Okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımında öğretmenlerin de benzer sorunlar yaşadıkları yapılan araştırmalarda ortaya koyulmuştur. Karakuş ve Aktın’ın (2023) gerçekleştirdiği araştırmaya göre öğretmenler maddi problemler, ulaşım problemleri ve çocukların tuvalet ihtiyaçları konularında problem yaşadıkları görülmektedir. Yıldız’ın (2022) gerçekleştirdiği araştırmaya göre öğretmenler okul dışı öğrenme ortamlarını kullanırken maddi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bununla birlikte okul dışı öğrenme ortamı etkinliklerinden önce çocukların yemek ve tuvalet ihtiyaçlarını giderdiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde maddi eksiliklerin olması okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımının önünde engel olarak görülmektedir (Karbeyaz ve Karamustafaoğlu, 2021). Ayrıca okul dışı öğrenme ortamlarında etkinlik planlarken ulaşılabilir olması, ekonomik olması, hava koşulları ve çocukların ihtiyaçları öğretmenler tarafından göz önünde bulundurulduğu görülmektedir (Ocak ve Korkmaz, 2018).

Bu bilgilerden yola çıkılarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Ailelerin okul dışı öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibi oldukları ve bu ortamları kullandıkları görülmektedir. Bu ortamlardaki çocuklarıyla birlikte etkileşimlerinin artmasına yönelik eğitimlerle birlikte bu ortamlardan daha fazla fayda sağlamaları desteklenebilir.
- Aileler okul dışı öğrenme ortamlarını yetersiz bulmaktadırlar. Var olan mevcut koşullardaki bu ortamların kullanım verimlerinin arttırılmasına yönelik ailelere eğitim verilebilir.
- Okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik çocuklarının devam ettikleri okulla iş birliği yapılarak çocukların deneyimleri zenginleştirilebilir.
- Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak sadece görüşme kullanılmıştır. Ailelerin okul dışı öğrenme ortamlarındaki çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri etkinlikler gözlem sayesinde derinlemesine incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Ankara Kalkınma Ajansı (2016). Ankara'daki Doğal, Tarihî ve Kültürel Mekânlar ile Bilim Merkezlerinin Öğrenme Ortamı Olarak Kullanımının Araştırılması. Ankara.
- Akman, B. ve Kuru, N. (2017). Fen eğitiminde Öğrenme Merkezleri. Akman, B., Uyanık-Balat, G. ve Güler-Yıldız, T. (Ed.), *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi* (ss. 193-208). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bamberger, Y., & Tal, T. (2007). Learning in a personal context: Levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museums. *Science Education*, 91(1), 75-95.
- Bell, P., Lewenstein, B., Shouse, A. W., & Feder, M. A. (Eds.). (2009). Learning science in informal environments: People, places, and pursuits. Washington, DC: National Academies Press.
- Benjamin, N., Haden, C. A., & Wilkerson, E. (2010). Enhancing building, conversation, and learning through caregiver-child interactions in a children's museum. *Developmental psychology*, 46(2), 502-515.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dilli, R., ve Dümenci, S. B. (2015). Effect of Museum Education on Teaching Extinct Animals Lived in Anatolia to Pre-School Children. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 217-230.
- Clegg, T., Gardner, C., Williams, O., & Kolodner, J. (2006, June). Promoting learning in informal learning environments. In Proceedings of the 7th international conference on Learning sciences (pp. 92-98). International Society of the Learning Sciences.
- Cresswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry research design choosing among five approaches*. London: Sage Publications.
- Çiçek, Ö. ve Saraç, E. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 504-522.
- Dierking, L. D., Falk, J. H., Rennie, L., Anderson, D., & Ellenbogen, K. (2003). Policy statement of the "informal science education" ad hoc committee. *Journal of research in science teaching*, 40(2), 108-111.
- Dilli, R. (2016). Conducting Museum Education Activities within the Context of Developing a Nature Culture in Primary School Students: MTA Natural History Museum Example. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(2), 75-84.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of science education and technology*, 16(2), 171-190.

- Fallik, O., Rosenfeld, S., & Eylon, B. S. (2013). School and out-of-school science: a model for bridging the gap. *Studies in Science Education*, 49(1), 69-91.
- Geerds, M. S., Van de Walle, G. A., & LoBue, V. (2015). Parent–child conversations about animals in informal learning environments. *Visitor Studies*, 18(1), 39-63.
- İnce, S. ve Akcanca, N. (2021). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ebeveyn görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 172-197. <https://10.21764/maeuefd.886446>
- Karakuş, H., ve Aktın, K. (2023). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanım durumu. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 40-2(2), 71-99. <https://doi.org/10.52597/buje.1016324>
- Karbeyaz, A., & Karamustafaoğlu, O. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretime katkısı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerine bir inceleme. *İstanbul Journal of Social Sciences*, 29, 1-20.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. John Wiley & Sons.
- Munley, M. E., & Center, S. E. E. (2012). Early Learning in Museums. A Review of Literature.
- National Science Teachers Association (NSTA) (2009). NSTA Position Statement: Parent Involvement in Science Learning.
- Ocak, İ. ve Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4(1), 18-38.
- Pekgözlü-Karakuş, D. (2012). Müzelerde Uygulanabilecek Müze Eğitim Etkinlikleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 2(1), 131-138.
- Roelofs, E., Visser, J., & Terwel, J. (2003). Preferences for various learning environments: Teachers' and parents' perceptions. *Learning Environments Research*, 6(1), 77-110.
- Rigney, J. C., & Callanan, M. A. (2011). Patterns in parent–child conversations about animals at a marine science center. *Cognitive Development*, 26(2), 155-171.
- Siegel, D. R., Esterly, J., Callanan, M. A., Wright, R., & Navarro, R. (2007). Conversations about science across activities in Mexican-descent families. *International Journal of Science Education*, 29(12), 1447-1466.
- Song, L., Golinkoff, R. M., Stuehling, A., Resnick, I., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K. & Thompson, N. (2017). Parents' and experts' awareness of learning opportunities in children's museum exhibits. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 49, 39-45.
- Şeker, P. T. ve Savaş, Ö. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(1), 64-83. <https://10.34056/aujef.1118257>

- Tenenbaum, H. R., & Callanan, M. A. (2008). Parents' science talk to their children in Mexican-descent families residing in the USA. *International Journal of Behavioral Development*, 32(1), 1-12.
- Unal, F. (2012). Observation of Object Preferences of Interest by Children Aged Between 4 and 8 in Museums: Antalya Museum Examples. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 362-367.
- Veziroğlu-Çelik, M. (2017). Fen Eğitiminde Ailenin ve Toplumun Rolü. Akman, B., Uyanık-Balat, G. ve Güler-Yıldız, T. (Ed.), *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi* (ss. 303-321). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumlarının değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 94-127. <https://10.35675/befdergi.826566>

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ERKEN ÇOCUKLUK SINIFLARINDA
GERÇEKLEŞEN MATEMATİKSEL KONUŞMALARA İLİŞKİN FARKINDALIK
VE UYGULAMALARININ İNCELENMESİ**

**EXAMINING PRESCHOOL TEACHERS' AWARENESS AND PRACTICES
REGARDING MATHEMATICAL CONVERSATIONS IN EARLY CHILDHOOD
CLASSES**

Doktora Öğrencisi, Fatma BALIK

Çukurova Üniversitesi, fatmabalik1510@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-8601-4619

Prof. Dr., Durmuş ASLAN

Çukurova Üniversitesi, durmaslan@gmail.com, ORCID NO: 0000-0001-5204-7749

ÖZET

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk sınıflarında çocukların öğretmenleriyle ve akranlarıyla gerçekleştirdikleri matematiksel konuşmalara ilişkin farkındalık ve uygulamalarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır ilinde görev yapan 12 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcıların düşüncelerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırmanın olgu bilim deseni tercih edilmiş ve veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk sınıflarında gerçekleşen matematiksel konuşmalara ilişkin farkındalık ve uygulamalarını açığa çıkarmaya yönelik sorular yer almıştır. Öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmeler sonucu elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde gerçekleşen matematiksel konuşmaların çocuklarda matematiksel farkındalık yarattığını ve gelecekteki matematik başarısına temel oluşturduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, sınıflarında haftanın her günü çoğunlukla da farkında olmadan matematiksel konuşmalar gerçekleştirdiğini, çocuklarla planlı olarak matematiksel konuşma yapmak istediklerinde ise en çok matematik etkinliklerini tercih ettiklerini daha sonrasında ise çoğunlukla oyun ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini tercih ettiklerini ifade etmektedir. Yine öğretmenlere göre, çocuklar sınıfta kendi aralarında genellikle serbest oyun etkinliklerinde ve legolarla oynarken, çoğunlukla da karşılaştırma yapmak ve akranlarıyla rekabet etmek amacıyla, ölçme ve sayı kavramlarına yönelik konuşmalar gerçekleştirmektedir. Çocuklar, öğretmenleriyle ise genellikle eve gitme ve yemek saatlerini öğrenmeye yönelik olarak ölçme (özellikle de zaman) ve sayı kavramlarını içeren sohbetler başlatmaktadır. Öğretmenler, çocuklara uygun matematiksel konuşma ortamı oluşturma konusunda alan bilgilerini yeterli düzeyde bulmayıp tecrübeyle birlikte geliştiğini düşünmektedirler. Son olarak, öğretmenler sınıfta daha nitelikli matematiksel konuşmaların gerçekleştirilmesinde ilk olarak öğretmenin matematiğe yönelik ilgi, tutum ve yetkinlik düzeyinin ve sınıfın fiziki donanımının sonrasında ise çocukların matematiğe yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin etkili olduğunu düşündüklerini ifade etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocuklukta matematik eğitimi, öğretmen, çocuk, matematiksel konuşma

ABSTRACT

This research was conducted to determine preschool teachers' awareness and practices regarding mathematical conversations that children have with their teachers and peers in early childhood classes. The study group of the research consists of 12 preschool teachers working in Diyarbakır. In order to examine the thoughts of the participants in depth, qualitative research was used. The phenomenological design was preferred and a semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool. The interview form included questions aimed at revealing preschool teachers' awareness and practices regarding mathematical conversations taking place in early childhood classes. The data obtained as a result of individual interviews with teachers were analyzed with content analysis. The results of the research reveal that preschool teachers think that mathematical conversations in the classroom create mathematical awareness in children and lay the foundation for future mathematics success. Teachers state that mathematical conversations take place in their classrooms every day of the week, often without realizing it, and that when they want to have planned mathematical conversations with children, they mostly prefer mathematical activities, and then they mostly prefer games and literacy preparation activities. Again, according to the teachers, while children are playing with Legos during free activity hours in the classroom, they often have conversations about measurement and number concepts in order to make comparisons and compete with their peers. Children often start conversations with their teachers about the concepts of measurement (especially time) and numbers, with the aim of learning about going home and meal times. Teachers think that their field knowledge is not sufficient to create a suitable mathematical conversation environment for children and that it improves with experience. Finally, teachers state that they think that the teacher's interest, attitude and competence level towards mathematics, the physical equipment of the classroom, and then the children's readiness levels towards mathematics are effective in having more qualified mathematical conversations in the classroom.

Key Words: Mathematics education in early childhood, teacher, child, mathematical conversation

GİRİŞ

Çocukların anaokuluna başlarken sahip oldukları matematiksel becerilerin düzeyi onların gelecekteki akademik yaşantıları için okuma yazma becerilerinden daha güçlü bir yordayıcıdır. Buna karşın erken dönem matematik eğitimi hak ettiği ilgiyi görmemektedir (Duncan vd., 2007). Çocuklarda matematiksel düşünmeyi ve becerileri desteklemek için en önemli unsur dil, yani konuşmadır. Yapılan araştırmalar çocukların matematiği öğrenmelerinde matematiksel konuşmaların zorunlu olduğuna dikkat çekmiştir. Matematiksel konuşma; matematiksel kavram, teorem ve düşünceleri içeren özel bir konuşma biçimidir (Sfard, 2007). Çocukların matematiğe yönelik doğal ilgileri vardır. Öğretmen ve ebeveynler dikkat etmeseler de çocuklar konuşmalarında sıklıkla matematiğe göndermelerde bulunurlar. “En büyüğü hangisi?”, “daha çok”, “daha az” gibi ifadeler bunlara örnektir (Bloom, 1970; Irwin & Burgham, 1992). Çocuklar matematiksel konuşmalara dahil oldukça ve kendilerini ifade ettikçe bu alandaki becerilerini de geliştirirler (Kuhn, 2000). Çocuklar matematiksel sohbetlerde geçen ifadeleri muhakeme ederek iç dünyalarında derinleştirirler (Gansborg, 2019).

Bir konuşmanın matematiksel konuşma olabilmesi için bazı unsurları içermesi gerekmektedir. Sadece matematiksel sözcüklerin geçmesi değil; aynı zamanda çocuğun da matematiksel katkılar sunmasına fırsat verilmesi ve çocuğu matematiksel düşünmeye sevk etmesi gereklidir. İçerik olarak da sayma, matematiksel oyun, matematiksel tasarım, konum belirleme, ölçme veya matematiksel açıklamalardan bir veya birkaçıyla ilişkili olmalıdır (Fosse, 2016).

Matematiksel konuşmalarda esas olan çocuğa “2+3 kaç eder?” gibi sorular sormak değil, onları matematiksel olarak düşündürecek, sorgulatacak etkinlikler yoluyla bu sohbetleri gerçekleştirmektir. Matematiksel konuşmalar üç farklı düzeyde incelenebilirler: Birinci düzey matematiksel konuşmalarda genellikle cevabı evet ya da hayır olan veya basit düzeyde sayma gerektiren soru ve cevaplar yer alır. “Karenin tüm kenar uzunlukları eşit midir?”, “Kaç tane mavi yıldız vardı, saydın mı?” gibi. İkinci düzey matematiksel konuşmalarda çocuklardan ne/nasıl tarzı sorulara yanıt vererek fikir sunmaları beklenir. “Şu konu ile ilgili düşüncelerin nelerdir?” gibi. Üçüncü düzey matematiksel konuşmalarda ise “neden?” sorusu yöneltilerek çocuklar tartışmaya davet edilirler. “Sence bu neden bir dikdörtgen?” gibi (Hundeland vd., 2020).

Çocukların matematiksel konuşmalara dahil olmalarında okul öncesi sınıf ortamları, öğretmen ve akranlar oldukça önemlidir. Norveç Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Müfredatını geliştirirken matematik alanında yer alan kazanımların sohbetlere katılarak öğrenilmesi üzerinde durulmuştur. Çünkü sosyokültürel bağlamda öğrenmeye dayalı olarak çocuklar aktif olarak fikir belirtmeli, tartışmalı, iş birliği içinde öğrenmelidir (Kunnskaps Departementet, 2006). Erken dönemdeki matematiksel konuşma, öğretmenin çocuğa matematiksel düşünceyi empoze etmesi değildir. Öğretmen sınıftakilerin yarısının kalkmasını, yarısının yerlerinde oturmasını isteyebilir. Buradaki “yarım” ifadesi çocukların matematiksel düşünmelerini sağlar. Bir şeyin yarısı gösterilip “bütünün” düşünülmesi sağlanabilir. Bir ipi ikiye bölmeleri istenebilir. Öğretmenler, çocukları açıklamalar, gerekçelendirme, genelleme ve bağlantı kurma yollarıyla matematiksel düşünmeye sevk etmek için fırsatlar yaratmalıdır (Cheeseman, 2009).

Okul öncesi öğretmenlerin çocuklarla gerçekleştirdikleri matematiksel konuşmalar, çocukların matematik alanındaki başarılarıyla yakından ilişkilidir. Öte yandan, Lin ve diğerlerine göre (2003), okul öncesi öğretmenlerinin önemli bir kesimi, çocukların ilkokula hazırlanması sürecinde, matematiksel bilgi ve becerilerin edinimi üzerinde yeterince durmamaktadırlar. İlgili literatür incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla sınıf içi matematiksel konuşmalarında daha çok sayı veya uzamsal ilişki içeren ifadeler kullandıkları, diğer kavramsal ifadeleri oldukça az kullandıkları (Bequette, 2009; Boonen vd., 2011; Diaz, 2008; Mc Goron, 2010; Rudd vd., 2008), sınıf içinde matematiksel konuşmalara çok kısa zaman ayırdıkları ve bu sürelerin kesintisiz olarak bir dakikayı çoğunlukla aşmadıkları (Klibanoff vd., 2006) saptanmıştır. Ülkemizde ise okul öncesi öğretmenlerinin matematiksel konuşmalarına ilişkin sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. Fırat ve Dinçer (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda, öğretmenlerin matematik diline en fazla okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde yer verdikleri, bunu Türkçe ve oyun etkinliklerinin izlediği saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin matematik diline en az drama ve hareket etkinliklerinde yer verdikleri belirlenmiştir. Kullanılan ifadelerin içeriğinde ise en çok sayı, sayma ve rakamlara yer verdikleri saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin matematiksel konuşmalara ilişkin sahip oldukları farkındalık ve uygulamaların tam olarak bilinmemesi, bu alandaki problemlerin anlaşılabilirliğini ve çözümünü güçleştirmektedir. Bu sebeple, bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk sınıflarında gerçekleşen matematiksel konuşmalara ilişkin farkındalık ve uygulamalarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında gerçekleşen matematiksel konuşmalara ilişkin düşünceleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında gerçekleşen matematiksel konuşmalara ilişkin uygulamaları nasıldır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında matematiksel konuşmaların etkililiğini arttırmaya yönelik düşünceleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırmanın olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim, bireylerin yaşantılarını, olaylarla ilgili yorum ve analizlerini, bireylerin ortak düşüncelerini incelemek ve açığa çıkarmak için kullanılan işlevsel bir desendir (Swanborn, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır ilinde MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan toplam 12 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yönteminin ölçüt örnekleme metodu kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme kriteri; araştırmaya gönüllü katılabilecek 5 ve 6 yaş grubu öğretmenlerden oluşmasıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 8'i kadın 4'ü ise erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 8'inin hizmet yılı 10 yıldan az; 4'ünün hizmet yılı ise 10 yıl üzeridir. Öğretmenlerin 7'si bağımsız anaokulunda çalışırken 5'i diğer kurumlar bünyesindeki anasınıflarında çalışmaktadır. Öğretmenlerden 1'i yüksek lisans mezunuyken diğer 11 öğretmen lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu için alan uzmanlarından görüş alınarak forma son şekli verilmiştir. Görüşme formunda öğretmenlere ait demografik bilgiler ile erken çocukluk sınıflarında gerçekleşen matematiksel konuşmalara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin farkındalık ve uygulamalarına yönelik toplam yedi madde yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmaya başlamadan önce gerekli izinler alınarak araştırmacılar tarafından katılımcı öğretmenlere araştırmanın amacı ve yöntemi hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmeler, 2023-2024 eğitim ve öğretim yılının eylül ayı mesleki çalışma haftasında günlük mesleki çalışma programı tamamlandıktan sonra araştırmaya katılacak öğretmenlerden uygunluk durumlarına göre randevu alınarak öğretmenlerin görev yaptıkları okulların müdür odasında yüz yüze ve birebir olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin her biri yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Katılımcılardan izin alınarak görüşmelerden ses kaydı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri içerik analizi ile derinlemesine incelenerek çözümlenmiştir. İçerik analizinde amaç verilerin çeşitli temalar ve kavramlar çevresinde organize edilerek okuyucu tarafından anlaşılır hale gelmesini sağlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları araştırmacılar tarafından yazılı hale getirilmiştir. Yazılı hale getirilen veriler birkaç kez okunarak anlamlı kodlar oluşturulmuştur. İlişkili olan kodlar aynı tema altında bir araya getirilerek tablolara aktarılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik bir gerçeklik sunmak adına tabloların altında öğretmen görüşlerinin ham halinden alıntılara yer verilmiştir. Öğretmen isimleri Ö1, Ö2, Ö3,.....Ö12 şeklinde sırasıyla kodlanmıştır.

BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk sınıflarında gerçekleşen matematiksel konuşmalara ilişkin farkındalık ve uygulamalarının incelenmesinin amaçlandığı mevcut araştırmadan elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1

Okul öncesi öğretmenlerinin matematiksel konuşmaların çocukların matematik öğrenmelerindeki yerine ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Matematiksel konuşmaların önemi	Çocukların gelecekteki matematik başarısına temel oluşturma	10	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
	Matematiksel farkındalık oluşturma	6	Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12
	Matematiği somutlaştırma	4	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7
	Matematiğe yönelik pozitif bir yaklaşım oluşturma	1	Ö5
	Çocukların matematiğe ilişkin bilgi düzeylerinin açığa çıkarılması	1	Ö1

Okul öncesi öğretmenlerinin tamamı erken çocukluk sınıflarında gerçekleşen matematiksel konuşmaların çocukların matematik öğrenmelerinde önemli bir yeri olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 1 incelendiğinde, sıklık sıralamasına göre öğretmenler matematiksel konuşmaların çocukların gelecekteki matematik başarısına temel oluşturduğunu, çocuklarda matematiksel farkındalık oluşturduğunu, matematiği somutlaştırdığını, çocuklarda matematiğe yönelik pozitif bir yaklaşım oluşturduğunu ve çocukların matematiğe ilişkin bilgi birikim durumunu ortaya koyduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen alıntılarından örnek ifadeler şu şekildedir:

Ö3: “*Matematiksel konuşmalar çocuklar için 1. sınıfa başlamadan önce matematikle ilgili hazır bulunuşluk oluşmasına yardım ediyor. Matematiğe bir temel oluşturuyor. Matematiğe dair çocukların kafalarındaki pek çok soyut kavramın somuta dökülmesini sağlıyor.*”

Tablo 2

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında gerçekleşen matematiksel konuşmaların sıklığına ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	F	Katılımcılar
Konuşma sıklığı	Her gün	12	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12

Tablo 2 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin tamamının sınıflarında her gün matematiksel konuşmaların gerçekleştiğini ifade ettikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri ifadelerinde bu konuşmaların çoğunlukla plansız, kendiliğinden gelişen konuşmalar olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen alıntılarından örnek bir ifade yer almaktadır:

Ö3: “*Ben erken çocuklukta matematik eğitime fazlasıyla önem veriyorum. Bu sebeple günün her anında, her dakikasında, beslenme saatinden tutun oyun saatine tüm etkinliklerde devamlı sayışmalar, ölçümlerle alakalı kavramlar her zaman sohbete konu oluyor.*”

Tablo 3

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla matematiksel konuşma yapmak için tercih ettikleri etkinlik türüne ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Etkinlik	Matematik etkinlikleri	12	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
	Oyun	9	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
	Okuma-yazmaya hazırlık	5	Ö4, Ö5, Ö7, Ö11, Ö12
	Sanat etkinliği	3	Ö6, Ö10, Ö11
	Serbest oyun etkinlikleri	2	Ö3, Ö12
	Türkçe dil etkinliği (tekerleme, öykü, şarkı, parmak oyunu)	2	Ö1, Ö2
	Drama	1	Ö2

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında planlı matematiksel konuşmalar yapmak için en çok matematik etkinliklerini tercih ettikleri; bunu sırasıyla oyun, sanat etkinliği, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, serbest oyun etkinlikleri, Türkçe dil etkinliği ve drama etkinliklerinin takip ettiği görülmektedir. Aşağıda öğretmen alıntılarından örnek bir ifade yer almaktadır:

Ö8: “Matematik etkinliklerinden sonra oyun, kesinlikle oyun. Mesela mandal takmaca oyunu planladığımda ‘Aaa!!hangisi daha çok mandal takmış; hangisi daha az mandal takmış, beraber sayalım mı? Ya da hadi gelin bu mandalları bu sepetlere müzikle sayarak koyalım mı? Müzik bitiminde en çok kimin sepetinde mandal olmuş?’ Bu gibi ifadelerden yola çıkarak onlarla hem sayılar, hem sayma işlemi hem miktar, hem 1.lik, 2.lik üzerine pek çok sohbet türetilabiliyor.”

Tablo 4

Erken çocukluk sınıflarında gerçekleşen matematiksel konuşmaların içeriğine ilişkin öğretmen görüşleri

Temalar	Kodlar	f	Katılımcılar
Öğretmenle yapılan	Ölçme (zaman, miktar, uzunluk)	9	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12
	Sayı	8	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11
	Geometrik şekil	6	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9
	Parça-bütün	1	Ö1
Akranlarla yapılan	Ölçme (zaman, miktar, uzunluk)	8	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12
	Sayı	6	Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11
	Parça-bütün	1	Ö1
	Toplama-çıkarma	1	Ö8

Tablo 4 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların kendileri ile sıklık sıralamasına göre en çok ölçme, sayı, geometrik şekil ve parça-bütün konularını içeren matematiksel konuşmalar gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri ölçme kapsamında çocukların kendileriyle özellikle eve gitme ve yemek saatlerini öğrenmeye yönelik olarak zaman kavramına ilişkin sohbetler gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, çocukların akranlarıyla ise sıklık sıralamasına göre en çok ölçme, sayı, parça-bütün ve toplama-çıkarma konularını içeren konuşmalar gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmen alıntılarından örnek bir ifade yer almaktadır.

Ö5: “Benim sınıfımda çocuklar en çok zaman kavramına yönelik konuşmalar başlatıyorlar. Ben sınıfta büyük bir saat bulunduruyorum. Toplanma zamanı olduğunda, yemek ve eve gitme zamanları yaklaştığında çocuklar saate daha fazla bakıyorlar ve zaman ölçümüne yönelik konuşmalar gerçekleşiyor. Sayılarla ilgili de çocukların çok fazla konuştuğunu görüyorum. Kendi aralarında konuştuklarında ölçme de çok ön planda. Her gün mutlaka boylarını ölçüp bununla ilgili konuşmalar gerçekleştiriyorlar.”

Tablo 5

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların kendi aralarında özellikle hangi durumlarda matematiksel konuşma gerçekleştirdiklerine ilişkin görüşleri

Temalar	Kodlar	f	Katılımcılar
Etkinlik	Serbest oyun etkinlikleri	11	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11
	Okuma-yazmaya hazırlık	2	Ö7, Ö8
	Matematik etkinlikleri	2	Ö7, Ö8
	Legolarla oynarken	8	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11
Eylem	Yarışmalı aktiviteler	2	Ö3, Ö4, Ö7
	Evcilik oynarken	1	Ö5
	Oyun hamuruyla oynarken	1	Ö8
	Karşılaştırma yapmak	6	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö11
Amaç	Akranlarıyla rekabet etmek	5	Ö3, Ö4, Ö7, Ö10, Ö12
	İşlem becerilerini	2	Ö6, Ö8
	Nesneleri paylaşmak	2	Ö9, Ö12

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenleri çocukların kendi aralarında etkinlik türü olarak sıklık sıralamasına göre özellikle serbest oyun etkinlikleri, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ve matematik etkinlikleri esnasında matematiksel konuşmalar gerçekleştirdiklerini gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, çocukların kendi aralarında eylemsel olarak sıklık sıralamasına göre özellikle legolarla oynarken, yarışmalı oyunlarda, evcilik oynarken ve oyun hamuru ile oynarken matematiksel konuşmalar gerçekleştiğini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Çocukların kendi aralarında amaçsal olarak ise sıklık sıralamasına göre özellikle karşılaştırma yapmak, akranlarıyla rekabet etmek, işlem becerilerini pekiştirmek ve nesneleri paylaşmak amaçlarıyla matematiksel konuşmalar gerçekleştiğini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen alıntılarından bir ifade örneği şu şekildedir:

Ö5: “Serbest oyun etkinlik zamanında özellikle legolarla oynarken inşa ettikleri kule vb. yapılarda kim daha fazla lego kullandı, kiminki yüksek, kiminki kısa gibi karşılaştırma içeren

konuşmalar yapıyorlar. Kızlarda evcilik oynarken de çok fazla matematiksel konuşma gerçekleştiriyor. Bana bir fincan ver, iki kaşık ver, üç kişi var üç çatal vermelisin gibi konuşmalar sık gerçekleşiyor.”

Tablo 6

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara uygun matematiksel konuşma ortamı oluşturma konusunda alan bilgilerinin yeterliliği hakkındaki görüşleri

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Alan bilgisi yeterliliği	Tecrübeyle birlikte	5	Ö1, Ö6, Ö8, Ö9,
	Yeterli değil	5	Ö2, Ö3, Ö7, Ö11,
	Yeterli	2	Ö4, Ö5

Tablo 6 incelendiğinde, bazı öğretmenlerin çocuklara uygun matematiksel konuşma ortamı oluşturma konusunda alan bilgilerinin tecrübeyle birlikte her yıl geliştiğini ifade ettiği (n=5), bazı öğretmenlerin alan bilgisini yeterli bulmadıkları (n=5), bazı öğretmenlerin ise yeterli alan bilgisine sahip olduklarını düşündükleri (n=2) görülmektedir. Öğretmen alıntılarında ifade örneği şu şekildedir:

Ö6: “Ben tecrübeyle beraber yeterliliğimin her sene arttığını, her sene yaptığımız çalışmalardan tecrübeler edinip bir sonraki seneye aktardığımızı, kendi okulumuzdaki veya internet ortamında gördüğümüz başka öğretmenlerin yaptıklarından yola çıkarak aaa böyle bir şey de yapabiliriz diyerek yeterliliğimizin daha da arttığını düşünüyorum.”

Tablo 7

Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk sınıflarında daha nitelikli matematiksel konuşmalar gerçekleşmesinde etkili olabilecek faktörlere ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Etkili olabilecek faktörler	Sınıfın matematiksel materyaller açısından fiziki donanımı	8	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11
	Öğretmenin matematiğe yönelik ilgi, tutum ve yetkinlik düzeyi	8	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12
	Çocukların matematiksel hazırbulunuşluk düzeyleri	6	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9
	Çocukların aileleri tarafından matematiksel açıdan desteklenmesi	4	Ö3, Ö7, Ö9, Ö10
	Sınıf mevcutlarının yüksek olmaması	3	Ö2, Ö3, Ö4
	Çocukların doğada doğal materyallerle daha sık vakit geçirmeleri	2	Ö1, Ö8

Tablo 7 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenleri erken çocukluk sınıflarında daha nitelikli matematiksel konuşmaların gerçekleşmesinde etkili olabilecek faktörleri sıklık sırasına göre “sınıfın matematiksel materyaller açısından fiziki donanımı”, “öğretmenin matematiğe yönelik ilgi, tutum ve yetkinlik düzeyi”, “çocukların matematiksel hazırbulunuşluk düzeyleri”, “çocukların aileleri tarafından matematiksel açıdan desteklenmesi”, “sınıf mevcutlarının

yüksek olmaması, “çocukların doğada doğal materyallerle daha sık vakit geçirmeleri” olarak ifade edilmiştir. Aşağıda öğretmen alıntılarından ifade örnekleri yer almaktadır:

Ö8: “Öğretmenin ilgisi ve yetkinliği benim için birinci sırada geliyor. Ben mesela matematiksel materyal oluşturma konusunda kendimi eksik görüyorum. Başka bir öğretmenin ilgisi de yeteneği de vardır farklı matematiksel materyaller hazırlayarak daha eğlenceli daha nitelikli matematiksel konuşmalara ortam hazırlayabilir. Ayrıca biz maalesef ki çocuklarımızı dört duvar arasına kapatıyoruz. Kendi çocukluğumu da düşündüğümde yere çizdiğimiz çizgiler, taşlarla oynadığımız oyunlar çok fazla ortam oluşturunuyordu matematiksel konuşmalara. Şimdilerde bunların pek çoğu yapılmıyor. Biraz daha doğaya döndürmeliyiz çocuklarımızı.”

Ö9: “En ama en önemlisi materyal. Matematiksel materyaller. Çünkü konuşabilmek için elimizde bir şeylerin olması gerekiyor. Sınıflarda matematik köşeleri olabiliirdi. Orada tüm materyaller olsa ne bileyim tartılar, teraziler, saatler her şey. Çocuklar onlarla oynadıkça, vakit geçirdikçe nitelikli matematiksel iletişim artardı. Çocukların matematiksel hazırbulunuşlukları da çok önemli. Çünkü 1, 2, 3 sayısını bilmeyen, tanımayan bir çocukla matematiksel konuşmalar yapabileceğiniz bir oyun oynayamazsınız.”

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf içerisindeki matematiksel konuşmalara ilişkin farkındalık ve uygulamalarına dair çeşitli bulgular elde edilmiştir. İlk olarak, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde gerçekleşen matematiksel konuşmaların gelecekteki matematik başarısına temel oluşturduğunu ve çocuklarda matematiksel farkındalık yarattığını düşündükleri belirlenmiştir. Geçmiş araştırmalar da benzer şekilde öğretmenlerin matematiksel konuşmalar konusunda çocukların gelecekteki matematik başarısına zemin oluşturduğunu düşündüklerini göstermektedir (Klibanoff vd., 2006; Mc Goron, 2010). Araştırmanın bir diğer bulgusu olarak okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla planlı olarak matematiksel konuşma yapmak istediklerinde matematik dışında en çok oyun etkinliklerini tercih ettikleri görülmüştür. Bu alanda yapılan çeşitli araştırmalar da öğretmenlerin matematiksel kavramları en çok oyun etkinlikleriyle bütünleştirdiklerini ortaya koymaktadır (Fırat & Dinçer, 2018; Ng & Rao, 2008; Tarım & Bulut, 2006; Yazlık & Öngören, 2018). Öte yandan, mevcut araştırmada planlı matematiksel konuşma ortamı oluşturma konusunda hikâye etkinliklerinin öğretmenler tarafından oldukça az oranda tercih edildiği belirlenmiştir. Oysaki Greens ve diğerlerinin (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada matematik çalışmaları kapsamında hikâye etkinliklerinden yararlanmanın çocukların matematiksel konuşmalarını önemli ölçüde desteklediği görülmüştür.

Mevcut araştırmanın bir diğer bulgusu, okul öncesi öğretmenlerine göre çocukların sınıfta kendi aralarında genellikle serbest oyun etkinliklerinde ve legolarla oynarken, çoğunlukla da karşılaştırma yapmak ve akranlarıyla rekabet etmek amacıyla ölçme ve sayı kavramlarına yönelik konuşmalar gerçekleştirdikleri yönündedir. Bu bulguyla paralel olarak geçmiş araştırmalar çocukların lego gibi yapı taşlarıyla oynamalarının matematiksel sohbetlere girmelerine önemli ölçüde zemin hazırladığını göstermiştir (Ferrara vd., 2011; Seo & Ginsburg, 2004). Mevcut araştırmanın bulgularına göre çocuklar, öğretmenleriyle ise genellikle eve gitme ve yemek saatlerini öğrenmeye yönelik olarak ölçme (özellikle de zaman) ve sayı kavramlarını içeren sohbetler başlatmaktadır. Benzer şekilde geçmiş araştırmaların örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenleri de çocuklarla en çok sayı, ölçme ve uzamsal kavramlar içeren konuşmalar gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir (Bequette, 2009; Boonen vd., 2011; Diaz, 2008; Fırat & Dinçer, 2018; McGoron, 2010; Rudd, vd., 2008; Tarım & Bulut, 2005).

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu ise, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara uygun matematiksel konuşma ortamı oluşturma konusunda alan bilgilerini yeterli düzeyde bulmayıp tecrübeyle birlikte geliştiğini düşündükleri yönündedir. Chen ve diğerlerinin (2014)

yaptığı benzer bir araştırmada da okul öncesi öğretmenleri kendi matematiksel yeterliliklerine güvenmediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum muhtemelen öğretmenlerin lisans eğitimleri erken çocukluk matematik eğitimi konusunda yeterli eğitim alamamış olmalarından veya bu konuda hizmetiçi eğitimlerle yeterince desteklenmemiş olmalarından kaynaklanmaktadır. Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre öğretmenler, sınıfta daha nitelikli matematiksel konuşmaların gerçekleştirilmesinde öncelikli olarak öğretmenin matematiğe yönelik ilgi, tutum ve yetkinlik düzeyinin etkili olduğunu düşündüklerini ifade etmektedir. Araştırma bulgularımızla paralel olarak Cheeseman (2009), araştırmasında küçük çocukların matematiksel düşüncelerinde ve konuşmalarında öğretmenlerin matematik alanındaki yetkinliğinin önemli bir bileşen olduğunu vurgulamıştır. Son olarak, mevcut araştırmada okul öncesi öğretmenleri sınıfta daha nitelikli matematiksel konuşmaların gerçekleştirilmesinde etkili olabilecek faktörleri ifade ederken aile faktörüne oldukça düşük oranda yer vermişlerdir. Oysa ilgili alanyazın incelendiğinde çocukların nitelikli matematiksel konuşmalar gerçekleştirmelerinde aile faktörünün önemine dikkat çeken pek çok araştırma mevcuttur (Gürgah Oğul & Aktaş Arnas, 2021, 2022; Hart vd., 2016; Jackson & Remillard, 2005; Jorquera, 2013; Kaçan vd., 2019; Mistretta, 2017).

Sonuç olarak, mevcut araştırma neticesinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde gerçekleşen matematiksel konuşmaların gelecekteki matematik başarısına temel oluşturduğunu ve çocuklarda matematiksel farkındalık yarattığını düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenler, sınıflarında haftanın her günü çoğunlukla da farkında olmadan matematiksel konuşmalar gerçekleştirdiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, çocuklarla planlı olarak matematiksel konuşma yapmak istediklerinde ise en çok matematik etkinliklerini tercih etmekte, bunu oyun ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri takip etmektedir. Öğretmenlere göre, çocuklar sınıfta kendi aralarında genellikle serbest oyun etkinliklerinde ve legolarla oynarken, çoğunlukla da karşılaştırma yapmak ve akranlarıyla rekabet etmek amacıyla ölçme ve sayı kavramlarına yönelik konuşmalar gerçekleştirmektedir. Çocuklar, öğretmenleriyle ise genellikle eve gitme ve yemek saatlerini öğrenmeye yönelik olarak ölçme (özellikle de zaman) ve sayı kavramlarını içeren sohbetler başlatmaktadır. Öğretmenler, çocuklara uygun matematiksel konuşma ortamı oluşturma konusunda alan bilgilerini yeterli düzeyde bulmayıp tecrübeyle birlikte geliştiğini düşünmektedirler. Son olarak da öğretmenler, sınıfta daha nitelikli matematiksel konuşmaların gerçekleştirilmesinde ilk olarak öğretmenin matematiğe yönelik ilgi, tutum ve yetkinlik düzeyinin ve sınıfın fiziki donanımının sonrasında ise çocukların matematiğe yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin etkili olduğunu düşündüklerini ifade etmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar için daha nitelikli ve zengin içerikli matematiksel konuşma ortamı oluşturma konusunda alan bilgisi yeterliliklerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmesi faydalı olacaktır. Ayrıca, çocukların matematiksel konuşma sıklık ve niteliğini arttırmak amacıyla sınıflarda matematik öğrenme merkezi oluşturulmalı ve çeşitli materyallerle zenginleştirilmelidir. Gelecekte okul öncesi eğitimde matematiksel konuşmalar ile ilgili yapılacak çalışmalarda genellenebilirliğin artırılması için daha büyük örneklemelerle çalışılabilir. Son olarak, sınıf içi gözlem yoluyla öğretmen ifadelerinin ve uygulamalarının tutarlılığı incelenebilir ve bu konuda daha derin bir anlayış geliştirilmesine katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Bequette, S. L. (2009). *Kindergarten students' exploratory math talk with in a collaborative discourse community*(Unpublished doctoral dissertation).Oklahoma State University
- Bloom, L. (1970). *Language development: form and function in emerging grammars*. MIT Press.
- Boonen, A. J. H., Kolkman, M. E., & Kroesbergen, E. H. (2011). The relation between teachers' math talk and the acquisition of number sense within kindergarten classrooms. *Journal of School Psychology*, 49, 281–299. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.03.002>
- Cheeseman, J. (2009). Challenging mathematical conversations. In R. Hunter B. Bicknell & T. Burgess (Eds.), *Crossing divides. Proceedings of the Mathematics Education Research Group of Australasia conference* (Vol. 1, pp. 113–120). MERGA.
- Chen, J., Mccray, J., Adams, M., & Leow, C. (2014). A survey study of early childhood teachers' beliefs and confidence about teaching early math. *Early Childhood Education Journal*, 42, 367–377.
- Diaz, R. M. (2008). *The role of language in early childhood mathematics*(Unpublished doctoral dissertation). Florida International University.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Ferrara, K., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N. S., Golinkoff, R. M., & Lam, W. S. (2011). Block talk: Spatial language during block play. *Mind, Brain, and Education*, 5(3), 143-151.
- Fırat, Z. S., & Dinçer, Ç. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin doğal matematiksel dil kullanımlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 895-914.
- Fosse, T. (2016). What characterises mathematical conversations in a Norwegian kindergarten? *Nordic Studies in Mathematics Education*, 21(4), 135–153.
- Gansborg, B. L. (2019). *Preschool math conversations: An ethnographic study of one classroom* (Unpublished doctoral dissertation). Mercer University.
- Greenes, C., Ginsburg, H. P., & Balfanz, R. (2004). Big math for little kids. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 159–166.
- Gürgah Oğul, İ., & Aktaş Arnas, Y. (2021). Role of home mathematics activities and mothers' maths talk in predicting children's maths talk and early maths skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(4), 501-518.
- Gürgah Oğul, İ., & Aktaş Arnas, Y. (2022). Understanding home math environments and math talks of children with low and middle socioeconomic status. *Participatory Educational Research*, 9(4), 53-70.
- Hart, S. A., Ganley, C. M., & Purpura, D. J. (2016). Understanding the home math environment and its role in predicting parent report of children's math skills. *PloS one*, 11(12), e0168227.
- Hundeland, P. S., Carlsen, M., & Erfjord, I. (2020). Qualities of mathematical discourses in kindergartens. *ZDM*, 52, 691-702.
- Irwin, K., & Burgham, D. (1992). Big numbers and small children. *The New Zealand Mathematics Magazine*, 29(1), 9-19.
- Jackson, K., & Remillard, J. T. (2005). Rethinking parent involvement: African American mothers construct their roles in the mathematics education of their children. *School Community Journal*, 15(1), 51–74.
- Jorquera, M. I. S. (2013). *"Math talk" in families of preschool-aged children: frequency and relations to children's early math skills across time* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Michigan.

- Kaçan, M. O., Angin, D. E., & Cerezci, B. (2019). Dinnertime math conversations between preschoolers and their parents. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 392-400.
- Klibanoff, R. S., Levine, S. C., Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., & Hedges, L. V. (2006). Preschool children's mathematical knowledge: The effect of teacher" math talk". *Developmental Psychology*, 42(1), 59-69.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet.
- Lin, H. L., Lawrence, F. R., & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 225-237.
- Mc Goron, F. X. (2010). *Efficacy of preschool teacher math talk*(Unpublished doctoral dissertation). University of Cincinnati.
- Mistretta, R. M. (2017). Conversations with family members about math. *School Community Journal*, 27(1), 181-200.
- Ng, S. S.,& Rao, N., 2008. Mathematics teaching during the early years in Hong Kong: a reflection of constructivism with chinese characteristics?*Early Years*,28(2), 159- 172.
- Rudd, L. C., Lambert, M. C., Satterwhite, M., & Zaier, A. (2008). Mathematical language in early childhood settings: What really counts?*Early Childhood Education Journal*,36(1), 75-80.
- Seo, K.-H., & Ginsburg, H. P. (2004). What is developmentally appropriate in early childhood mathematics education? Lessons from new research. In D. H. Clements, J. Sarama & A. M. DiBiase (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* (pp. 91-104). Erlbaum.
- Sfard, A. (2007). When the rules of discourse change, but nobody tells you: Making sense of mathematics learning from a commognitive standpoint. *Journal of the Learning Sciences*, 16(4), 565–613. <https://doi.org/10.1080/10508400701525253>.
- Swanborn, P. (2010). *Case study research. What, why and how?* Sage Publications.
- Tarım, K., & Bulut, M. S. (2006). Okulöncesi öğretmenlerinin matematik ve matematik öğretimine ilişkin algı ve tutumları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 152-164.
- Yazlık, D. Ö., & Öngören, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerine ilişkin görüşlerinin ve sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, &(2), 1264-1283.
- Yıldırım, A.,& Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

ÇOCUKLARIN KAYGI DÜZEYLERİ ÜZERİNDE YILMAZLIĞIN ETKİSİ

THE EFFECT OF RESILIENCE ON CHILDREN'S ANXIETY LEVELS

Arş.Gör., Tülay, İLHAN İYİ

Hacettepe Üniversitesi, tulay.ilhan@hacettepe.edu.tr, ORCID NO: [0000-0002-6735-7501](https://orcid.org/0000-0002-6735-7501)

Arş.Gör., Şifa Kevser, ÇAKMAK

Hacettepe Üniversitesi, sifacakmak@gmail.com, ORCID NO: [0000-0003-1500-965X](https://orcid.org/0000-0003-1500-965X)

ÖZET

Bu araştırmada çocukların kaygı düzeyleri ve yılmazlıkları arasındaki ilişkinin ve çocukların kaygı düzeyleri üzerinde yılmazlığın etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 5-6 yaş arası çocuğu olan 447 ebeveyn katılmış, çevrimiçi olarak Çocuk Kaygıları Ölçeği ve Ego Sağlamlığı Ölçeğini doldurmuşlardır. Bulgulara göre, çocukların kaygı düzeyleri ve yılmazlıkları cinsiyet ve yaşa göre anlamlı bir fark göstermezken, kaygı düzeyleri ebeveynlerin eğitim düzeyine göre farklılık göstermiştir. Daha düşük eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin çocuklarında daha yüksek kaygı düzeyleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, yılmazlık ve kaygı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş, yani yılmazlık düzeyi yüksek olan çocukların kaygı düzeyleri düşük çıkmıştır. Yapılan regresyon analizi, çocukların yılmazlık düzeylerinin kaygı düzeylerini önemli ölçüde etkilediğini ve kaygı düzeylerindeki değişimin %5'ini açıkladığını göstermiştir. Bu bulgular, erken çocukluk döneminde kaygıyı azaltıcı ve koruyucu çalışmaların önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: erken çocukluk, kaygı, yılmazlık

ABSTRACT

The aim of this research is to identify the relationship between resilience and anxiety levels of children and the effect of resilience on children's anxiety levels. 447 parents of children aged 5-6 participated in the study, completing the Child Anxiety Scale and the Ego Resilience Scale online. According to the findings, while the children's anxiety levels and resilience did not show significant differences based on gender and age, their anxiety levels varied according to the educational level of the parents. Children of parents with lower educational levels exhibited higher levels of anxiety. Additionally, a significant negative relationship was found between resilience and anxiety levels, meaning children with higher levels of resilience had lower anxiety levels. The regression analysis indicated that the resilience levels of children significantly influenced their anxiety levels, explaining 5% of the variation in anxiety levels. These findings underscore the importance of anxiety-reducing and protective efforts in early childhood.

Keywords: early childhood period, anxiety, resilience

GİRİŞ

Gelişimin en hızlı basamağı olan okul öncesi dönemde, çocuğun diğer tüm gelişim alanlarıyla birlikte sosyal-duygusal gelişiminin de iyi oluşu birçok faktörle doğrudan ilişkilidir. Kaygı da gelişimi etkileyen faktörlerden biridir. Kaygılar, çocukların günlük olarak karşılaşılabileceği normal duygulardır ancak yönetilemediklerinde, günlük hayatı etkileyen ve tekrarlayan; gerginlik, ağlama, aşırı öfke, ölüm korkusu gibi güçlü duygularla ortaya çıkan kaygı bozukluklarına dönüşür (Güngör, 2009). Kaygı bozuklukları ise zamanla kötüleşerek depresyon ve panik atak gibi psikiyatrik rahatsızlıklara yol açabilir (Barrios ve diğerleri, 2019). Ayrıca

kaygının çocukların sosyal etkileşim (Mikami ve diğerleri, 2011) ve akademik başarı (Mazzone ve diğerleri, 2007) gibi birçok gelişim alanı üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu bilinmektedir.

Çocuklarda kaygı bozukluğu gibi ortaya çıkabilecek psikopatolojilerin ortaya çıkma olasılığını artıran risk faktörleri arasında olumsuz yaşam koşulları, yoksulluk, aile içinde ya da dışında gerçekleşen ihmal ve istismar, ebeveyn desteğinin eksikliği, düşük benlik saygısı gibi faktörler yer almaktadır.

Kaygıyı etkileyen birçok faktör olduğu gibi kaygıyla baş etmede etkili olabilecek birçok öge de bulunmaktadır. Bu öğelerden biri de çocukların ruh sağlığı için koruyucu bir faktör olan yılmazlık veya psikolojik sağlamlıktır. Olumsuz yaşam koşullarında bireyin baş etme becerilerini kullanması, adapte olması ve olumsuz süreçleri yönetme ve üstesinden gelme gücünü ifade eden yılmazlığın (Garnezy, 1993; Kaner ve diğerleri, 2011; Öğülmüş, 2001) da çocukların kaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin araştırılması erken çocuklukta kaygıya yönelik koruyucu ve önleyici çalışmalar yapılabilmesi için oldukça gereklidir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde çocukların yılmazlık ve kaygı düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki olduğu (Lyu ve diğerleri, 2022; Phillips ve diğerleri, 2005); yılmazlık gibi olumlu psikolojik yeterlikleri yüksek olan çocukların kaygı düzeylerinin düşük olduğu (Finch ve diğerleri, 2020) görülmektedir. Benzer şekilde yılmazlığı yüksek olan çocukların stres bozukluğu yaşama risklerinin daha düşük olduğu ortaya konmuştur (Evans ve diğerleri, 2013). Bu doğrultuda bu çalışmada çocukların kaygı düzeyleri üzerinde yılmazlığın etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Demografik değişkenlere göre çocukların kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır?
2. Demografik değişkenlere göre çocukların yılmazlıkları arasında fark var mıdır?
3. Çocukların yılmazlıkları ile kaygı düzeyleri üzerinde arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Çocukların yılmazlıkları kaygı düzeylerini yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma yöntemi ile tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, rastgele ya da sistematik örnekleme yoluyla katılımcı seçmenin mümkün olmadığı durumlarda, mevcut ve erişilebilir kişilerin örnekleme dahil edildiği yaklaşımdır (Fraenkel ve diğerleri, 2012). Araştırmaya 5-6 yaşlarında çocuğu olan 447 anne baba katılmıştır. Katılımcıların 401'ini anneler, 46'sını ise babalar oluşturmaktadır. Büyük çoğunluğu (%72,7) 25-35 yaşlarında olan anne babaların öğrenim durumlarının genellikle lisans (%43) ve lise (%30,4) olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların meslek grupları incelendiğinde ise çalışma grubunun çoğunlukla ev hanımı (%51,9), öğretmen (%19) ve memur (%10,5) anne babalardan oluştuğu görülmektedir. Çocuklarının demografik özellikleri incelendiğinde ise 5 (%44,7) ve 6 (%55,3) yaşlarında; kız (%51,7) ve erkek (%48,3) çocuklar oldukları görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri çevrimiçi ortamda Çocuk Kaygı Ölçeği ve 5-6 Yaş Çocuklar için Ego Sağlamlığı Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Çocuk Kaygıları Ölçeği Spence, Rapee, McDonald ve Ingram (2001) tarafından geliştirilmiş ve Güngör ve Buluş (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. 28 maddeden oluşan ölçek 5'li likert tipi olup, iç tutarlılık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçek anne-baba tarafından doldurulmakta ve 1 'Hiçbir zaman doğru

değil' 5 'Her zaman doğru' olarak belirtilmektedir. 5-6 Yaş Çocukları için Ego Sağlamlığı Ölçeği ise Eisenberg ve diğerleri tarafından (1996) geliştirilmiş, Türkçeye Önder ve Gülay-Ogelman tarafından (2011) uyarlanmıştır. 12 maddeden oluşan ölçeğin her bir maddesi, anne-baba tarafından 1 ile 9 arasında puanlanarak doldurulmaktadır. Ölçeğin Türkçe formunun iç tutarlık katsayısı anne formu için .86, baba formu için .89 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Kaygı ve yılmazlık ölçeği toplam puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri (-1.5) ile (+1.5) arasında olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tabachnick ve diğerleri, 2013). Dolayısıyla verilerin analizinde t-testi, ANOVA, Pearson korelasyon katsayısı ve regresyon analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Cinsiyet ve yaş değişkenlerine yönelik bulgular

Tablo 1'de çocukların kaygı düzeylerinin cinsiyet ve yaş değişkenlerine yönelik bulguları yer almaktadır.

Tablo 1

Kaygı düzeyinin çocukların cinsiyet ve yaş değişkenine göre t testi sonuçları

Kaygı	Değişken	N	X	S	sd	t	p
Çocuk cinsiyeti	Kız	231	62,12	20,06	445	,465	,642
	Erkek	216	61,22	20,81			
Çocuk yaşı	5	247	61,47	20,38	444	-,312	,755
	6	199	62,08	20,47			

Tablo 1'e göre çocukların kaygı düzeyleri cinsiyetlerine ve yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 2'de çocukların yılmazlık düzeylerinin cinsiyet ve yaş değişkenlerine yönelik bulguları yer almaktadır.

Tablo 2

Yılmazlık düzeyinin çocukların cinsiyet ve yaş değişkenine göre t testi sonuçları

Yılmazlık	Değişken	N	X	S	sd	t	p
Çocuk cinsiyeti	Kız	231	73,49	13,83	445	1,078	,282
	Erkek	216	72,09	13,70			
Çocuk yaşı	5	247	73,54	14,07	444	1,283	,200
	6	199	71,85	13,37			

Tablo 2'ye göre çocukların yaşlarına göre kaygı düzeylerinde çocukların yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Ebeveyn eğitim durumu değişkenine yönelik bulgular

Tablo 3'te çocukların kaygı düzeyleri ile ebeveyn eğitim durumlarına ilişkin ANOVA tablosuna yer verilmiştir.

Tablo 3

Kaygı düzeyi ve ebeveyn eğitim düzeyleri ANOVA tablosu

Ebeveyn Eğitim D.	N	X	S	Var. Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
İlkokul-Ortaokul	10	65,8	20,0	Gruplar arası	3947,7	4	1973,8			
Lise	13	63,1	19,8	Grup içi	83790,3	44				1-3
	6	4	8			2	409,6			
Lisans-Lisansüstü	20	58,6	20,5	Toplam	185851,3	44				
	8	8	5			6				
Toplam								4,81	,009*	

Tablo 3'e göre çocukların kaygı düzeyleri ile ebeveyn eğitim durumları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Çocukların kaygı düzeylerinin hangi ebeveyn eğitim düzeyinde farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Tukey testinde, öğrenim durumu ilkökul-ortaokul ($X=65,84$) olan anne babaların çocuklarının kaygı düzeylerinin lisans-lisansüstü ($X=58,68$) olan ebeveynlerin çocuklarının kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4

Yılmazlık düzeyi ve ebeveyn eğitim düzeyleri ANOVA tablosu

Ebeveyn Eğitim D.	N	X	S	Var. Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
İlkokul-Ortaokul	10	70,9	13,2	Gruplar arası	845,969	4				
	3	1	5				422,9			-
Lise	13	72,1	13,6	Grup içi	181903,6	44				
	6	2	7			2	188,7			
Lisans-Lisansüstü	20	74,2	14,0	Toplam	84636,3	44				
	8	1	0			6				
Toplam								2,24	,108	

Tablo 4 incelendiğinde çocukların yılmazlık düzeylerinin anne babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Yılmazlık Düzeyi ile Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo 5’te çocukların yılmazlık düzeyleri ile kaygı düzeylerine arasındaki ilişkiye yer verilmiştir.

Tablo 5

Yılmazlık düzeyi ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon tablosu

Değişken	N	r	p
Yılmazlık	447	-,230	,000*
Kaygı			

p<.01

Tablo 5’e göre çocukların yılmazlık ve kaygı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgu yılmazlık düzeyi yüksek olan çocukların kaygı düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 6

Yılmazlık ve kaygı düzeyleri regresyon tablosu

	B	Sd	β	t	p	R ²
Sabit*	86,459	5,067	-	17,064	,000	,053
Kaygı	-,340	,068	-,230	-4,975	,000	

Tablo 6’ya göre çocukların yılmazlıklarının kaygı düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta; yılmazlık, kaygı düzeylerindeki değişimin %5’ini açıklamaktadır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmanın bulgularına göre çocukların kaygı düzeyleri ve yılmazlıklarının cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Buna ek olarak çocukların yılmazlık düzeyleri anne baba eğitim duruma göre değişmezken kaygı düzeylerinin anne baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği; öğrenim durumu ilköğretim-ortaokul olan anne babaların çocuklarının kaygı düzeylerinin lisans-lisansüstü olan ebeveynlerin çocuklarının kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yılmazlık ve kaygı arasındaki ilişki incelendiğinde ise çocukların yılmazlık ve kaygı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; yılmazlık düzeyi yüksek olan çocukların kaygı düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan regresyon analizi sonuçları çocukların yılmazlıklarının kaygı düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığını; yılmazlığın, kaygı düzeylerindeki değişimin %5’ini açıkladığını göstermiştir.

Ortalama kaygı puanlarında, kız çocuklarının ortalama puanı erkek çocukların ortalama puanından daha yüksek olmakla birlikte, çocukların kaygı düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Alanyazında kız çocuklarının kaygı puanlarının daha yüksek olduğunu gösteren bazı çalışmalar bulunmakla birlikte (Sargın, 1990; Dong ve diğerleri, 1994; Gümüş, 1997) bazı araştırmalar ise bu araştırma ile uyumlu şekilde kaygı düzeylerinde cinsiyete yönelik anlamlı fark bulunmadığını ortaya koymuştur (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003; Liu ve Yang, 1997; Nazlıoğlu, 2019; Şahin ve Görünmez, 2022; Xiong ve diğerleri, 2020).

Çocukların yaşlara göre kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Şahin ve Görünmez (2022) de çocukların yaşlarının tüm kaygı türleri ve toplam puanlarında önemli bir

farklılığa neden olmadığını ortaya koymuşlardır. Bu durum kaygının dışarıdan gözlemlenmesinin zor olması ve anne baba değerlendirmelerine dayalı olarak ölçülmesinden kaynaklanabilir.

Öğrenim durumu ilkökul-ortaokul olan anne babaların çocuklarının kaygı düzeylerinin lisans-lisansüstü olan ebeveynlerin çocuklarının kaygı düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Alanyazında anne-baba eğitim düzeyinin kaygı puanlarından anlamlı fark oluşturmadığına yönelik çalışmalar (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003; Nazlıoğlu, 2019; Gülay-Ogelman ve Çiftçi-Topaloğlu, 2014) bulunmakla birlikte, anne ya da baba eğitim düzeyinin artmasının çocukların kaygılarında anlamlı düşmeye sebep olduğuna yönelik bulgular (Çetin & Eker, 2019) da bulunmaktadır. Ailelerin eğitim düzeyleri arttıkça kendi kaygılarını düzenlemek, çocuğun kaygılarını anlamak ve uygun şekilde tepki vermek konusunda daha bilinçli oldukları düşünülmektedir.

Kız çocukların ortalama yılmazlık puanları, erkek çocuklardan yüksek olsa da bu fark anlamlı düzeyde değildir. Alanyazındaki araştırma bulguları bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir (Çevik, 2022; Safalı, 2021; Xiong ve diğerleri, 2020). Uslu ve Demiriz (2022)'in yaptıkları çalışmada ise kız çocukların yılmazlık puanının erkek çocuklardan anlamlı derecede yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Kız çocuklarının iletişim kurma, empati, yardım isteme gibi yılmazlıklarını etkileyen koruyucu faktörleri sergileme düzeylerinin erkek çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu bilinmekte ancak cinsiyete bağlı farklılığın 7 yaşından önceki çocuklarda daha az görüldüğü belirtilmektedir (Sun ve Stewart, 2007).

Araştırmada, çocukların yılmazlıklarının anne-baba eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Uslu ve Demiriz (2022) ise anne eğitim düzeylerinin yılmazlıkta anlamlı bir farka sebep olmadığını ancak baba eğitim düzeylerinin yılmazlık puanlarını anlamlı şekilde etkilediğini ortaya koymuştur. Baba öğrenim durumunun yılmazlıkta anlamlı farka neden olmadığını gösteren çalışmalar da (Çevik, 2022; Safalı, 2021) bulunmaktadır. Anne-baba eğitim durumlarının yılmazlık üzerinde anlamlı bir farka yol açmaması yılmazlık üzerinde çevresel faktörlere kıyasla (anne-baba eğitim durumu, SED gibi) bireysel koruyucu faktörlerin (mizaç, sosyal beceriler gibi) daha etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmada, çocukların kaygı düzeyleri ile yılmazlık puanları arasında negatif bir korelasyon olduğu ve yılmazlığın kaygı düzeylerindeki değişimin %5'ini açıkladığı ortaya çıkmıştır. Alanyazında da benzer şekilde erken çocuklukta kaygı bozukluğuna sahip çocukların yılmazlık puanlarının daha düşük olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Anticich ve diğerleri, 2013; Hjemdal ve diğerleri, 2011; Marx ve diğerleri, 2017). Bu durum yılmazlığın, çocuğun hayatta karşılaşacağı olumsuz duygularla baş etmesini ve bu duyguları yönetmesini sağlayarak kaygı düzeyini düşürmesine yardımcı olması ile açıklanabilir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda araştırmacılara; erken çocuklukta yılmazlık ve kaygı arasındaki ilişkiyi farklı ölçekler ve farklı değişkenler kullanılarak yeniden incelemeleri önerilmektedir. Ayrıca gelecekte yapılacak olan çalışmalarda müdahale programları uygulanarak çocukların yılmazlık ve kaygı düzeylerindeki değişim incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Alisinanoğlu, F., & Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), 65-71.
- Anticich, S. A. J., Barrett, P. M., Silverman, W., Lacherez, P., ve Gillies, R. (2013). The prevention of childhood anxiety and promotion of resilience among preschool-aged children: A universal school based trial. *Advances in School Mental Health Promotion*, 6(2), 93-121. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2013.784616>
- Barrios, C. S., Leppert, K. A., & Dougherty, L. R. (2019). Epidemiology and nosology of preschool anxiety disorders. In B. Fisak & P. Barrett (Eds.), *Anxiety in preschool children: Assessment, treatment, and prevention* (pp. 1–28). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315213828-1>.
- Çetin, E. & Eker, E. (2019). 4-6 yaş arası çocukların kaygı düzeylerinin demografik değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 5(21), 1220-1228. <http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.212>
- Çevik, E. E. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarda duygu düzenleme becerisi ve yılmazlık arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dong, Q., Yang, B. & Ollendick T.H. (1994). Fears in Chinese children and adolescents and their relations to anxiety and depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 35 (2), 351-363.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Maszk, P., Holmgren, R., & Suh, K. (1996) The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology*, 8, 141–162.
- Evans G. W., Li D., Whipple S. S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological Bulletin*, 139(6), 1342-1396. <https://doi.org/10.1037/a0031808>
- Finch, J., Farrell, L.J., & Waters, A.M. (2020). Searching for the HERO in youth: Does psychological capital (PsyCap) predict mental health symptoms and subjective wellbeing in Australian school-aged children and adolescents? *Child Psychiatry Human Development*, 2020(51), 1025–1036. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01023-3>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Education.
- Garmezy, N. (1993) Children in poverty: resilience despite risk. *Psychiatry* 56,127–136.
- Güngör, H. (2009). *Ebeveyn mükemmeliyetçiliğinin 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının algılanan kaygı düzeyini öngörmedeki rolü*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Pamukkale Üniversitesi.
- Gümüş, E. A. (1997). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Gazi Üniversitesi.
- Güngör, H. ve Buluş, M. (2016) Ebeveyn mükemmeliyetçiliğinin 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının algılanan kaygı düzeyini öngörmedeki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 147-159.
- Hjemdal, O., Vogel, P.A., Solem, S., Hagen, K. and Stiles, T.C. (2011). The relationship between resilience and levels of anxiety, depression, and obsessive–compulsive

- symptoms in adolescents. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 18(4), 314-321. <https://doi.org/10.1002/cpp.719>
- Kaner, S., Bayraklı, H. ve Güzeller, C. O. (2011). Anne-babaların yılmazlık algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12 (2), 63-83. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000161
- Liu X. C., Yang J. (1997). Reliability and validity of the youth self-report of Achenbach's behavior checklist. *Chinese Mental Health Journal*, 11(4), 200–203.
- Lyu, C. & Ma, R., Hager, R. & Porter, D. (2022). The relationship between resilience, anxiety, and depression in Chinese collegiate athletes. *Frontiers in Psychology*. 13, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.921419>
- Marx M., Young SY., Harvey J, Rosenstein, D. & Seedat, S. (2017). An examination of differences in psychological resilience between social anxiety disorder and posttraumatic stress disorder in the context of early childhood trauma. *Frontiers in Psychology*, 8(2058), 1-9. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02058>
- Mazzone, L., Ducci, F., Scoto, M. C., Passaniti, E., D'Arrigo, V. G., & Vitiello, B. (2007). The role of anxiety symptoms in school performance in a community sample of children and adolescents. *BMC Public Health*, 7, 347 <https://doi.org/10.1186/1471-2458-7-347>.
- Mikami, A. Y., Ransone, M. L., & Calhoun, C. D. (2011). Influence of anxiety on the social functioning of children with and without ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 15(6), 473–484. <https://doi.org/10.1177/1087054710369066>.
- Nazlıoğlu, A. G. (2019). *Çocuğun ayrılık kaygısı ile annelerinin kaygı düzeyleri ve ebeveynlik tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Gülay-Ogelman, H., & Ciftci-Topaloglu, Z. (2014). Monitoring the relationships between social competence, aggression, anxiety levels of 4-5 year old children and their mother and father's parental perceptions of self efficacy. *Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 14(1), 241-271. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091511>
- Öğülmüş, S. (2001, Mart). *Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık*. I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önleme Çalışmaları, Ankara.
- Önder, A. ve Ogelman, H. G. (2011). Beş-Altı Yaş Çocukları için Ego Sağlamlığı Ölçeğinin (öğretmen-anne-baba formları) güvenilirlik geçerlik çalışması. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 2(1), 5-21.
- Phillips N. K., Hammen C. L., Brennan P. A., Najman J. M., Bor W. (2005). Early adversity and the prospective prediction of depressive and anxiety disorders in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(1), 13–24. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-0930-3>
- Safalı, S. (2021). *Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan beş yaş çocuklarının yılmazlık düzeyleri, problem çözme becerileri ve annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Sargın, N. (1990). *Lise I. ve Lise III. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeylerinin belirlenip karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Şahin, H., & Görünmez, G. (2022). Anne kaygı düzeyi ile çocuk kaygı düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 324-349. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1130687>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Pearson.
- Spence, S.H., Rapee, R., McDonald, C. ve Ingram, M. (2001). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 1293-1316.
- Sun, J. & Stewart, D. (2007). Age and gender effects on resilience in children and adolescents. *International Journal of Mental Health Promotion*, 9(4), 16-25. [10.1080/14623730.2007.9721845](https://doi.org/10.1080/14623730.2007.9721845)
- Uslu, Ş. S. & Demiriz, S. (2022). Erken çocuklukta yılmazlığın yordayıcısı olarak sosyal değerler kazanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56 (56), 76-97. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1050414>
- Xiong, J., Hai, M., Wang, J., Li, Y., & Jiang, G. (2020). Cumulative risk and mental health in Chinese adolescents: The moderating role of psychological capital. *School Psychology International*, 41(5), 409-429. <https://doi.org/10.1177/0143034320934524>

**TÜRKİYE’DE OKUL ÖNCESİ ALANINDA PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ
ÜZERİNE YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ**
AN ANALYSIS OF POSTGRADUATE THESES ON PROBLEM SOLVING SKILLS IN
THE FIELD OF PRESCHOOL IN TURKEY

Mehmet AYHAN

Şırnak Üniversitesi, mehmetayhan@sirnak.edu.tr, ORCID NO: [0000-0002-0835-1820](https://orcid.org/0000-0002-0835-1820)

ÖZET

Problem çözme, erken yaşlarda geliştirilmesi gereken son derece kritik bir beceridir. Problem çözme becerisini geliştiren çocuklar; kişilerarası ilişkilerde, çözüm odaklı düşünme stilleri üretmede ve olumlu akran ilişkisi geliştirmede yaşam boyu başarılı olmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuklara, problem çözme becerileri kazandırılırken gözlem, oyun, drama ve örnek olay gibi bazı yöntem ve tekniklerden faydalanılmaktadır. Yapılan bu çalışmanın amacı, Türkiye’de okul öncesi alanında problem çözme becerileri üzerine yapılmış tezlerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda yedi soruya yanıt aranmıştır. Yapılan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman incelenmesi kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmanın evrenini Ulusal Tez Merkezinde “Problem çözme becerileri” kavramının aratılması sonucunda ortaya çıkan tezler oluşturmaktadır. Ölçüt örneklem yöntemiyle toplamda 55 tez çalışmasına ulaşılmış olup, bu çalışmanın örneklemini bu tezler oluşturmuştur. Çalışmanın verileri, tez sınıflandırma formuna işlenmiş ve bu veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Yapılmış tez çalışmalarının çoğunluğunda desen olarak ilişkisel tarama deseninin, örneklem grubu olarak da çocukların tercih edildiği görülmüştür. Yapılan tez çalışmalarının konu alanları yurt dışındaki tez çalışmalarının konu alanlarına benzerlik göstermesinin yanında konuyla ilişkili olarak bazı farklılıkların da olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı ortaya çıkan sonuçlar neticesinde bazı önerilerde bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Okul Öncesi, Problem Çözme Becerisi, Tez Çalışmaları, Türkiye, Erken Çocukluk

ABSTRACT

Problem solving is a critical skill that needs to be developed at an early age. Children who develop problem solving skills are successful in interpersonal relationships, producing solution-oriented thinking styles and developing positive peer relationships throughout their lives. While teaching problem solving skills to preschool children, some methods and techniques such as observation, play, drama and case studies are utilized. The aim of this study is to examine the theses on problem solving skills in the preschool field in Turkey. In line with this purpose, answers to seven questions were sought. In this study, document analysis, one of the designs of qualitative research method, was used. The population of this study consists of the theses that emerged as a result of searching the concept of "problem solving skills" in the National Thesis Center. A total of 55 theses were reached with the criterion sampling method and these theses constituted the sample of this study. The data of the study were entered into the thesis classification form and these data were analyzed by descriptive analysis method. It was seen that in the majority of the thesis studies, relational survey design was preferred as the design and children were preferred as the sample group. It was concluded that the subject areas of the thesis studies were similar to the subject areas of the thesis studies abroad, but there were also some differences in relation to the subject. The researcher made some suggestions as a result of the results.

Keywords: Preschool, Problem Solving Skills, Thesis Studies, Turkey, Early Childhood

GİRİŞ

Herhangi bir sorun karşısında etkili bir çözüm geliştirmek ve bu çözümleri uygulamak olarak tanımlanan (Çubukçu ve Kahraman, 2018) problem çözme becerisi, erken çocukluk döneminde çocuklara kazandırıldığında, çocukların yaşam boyu bilişsel ve davranışsal gelişimlerini pozitif yönde etkilediği bilinen bir gerçektir (Haeniloh, Yanzi ve Drupadi, 2021; Hendry ve ark., 2022; Tok ve Sağlam, 2023; Vurucu-Şahin ve Şahin, 2020; Walker ve ark., 2013). Erken çocukluk döneminde problem çözme durumu, geçmiş yıllarda daha çok matematik becerileriyle ilişkilendirilmişse de (Akman, 2002; Erdoğan ve Baran, 2005; Fagot ve Gauvain, 1997) bu ilişkilendirmenin son yıllarda daha çok “davranış ve ilişki yönetimi” alanıyla ele alındığı görülmektedir (Fazdıl, 2017; Hendry ve ark., 2022; Nuraida, Jalal ve Rusmono, 2022; Wehmeyer ve Zhao, 2020). Problem çözme becerisini geliştiren çocuklar; kişilerarası ilişkilerde, çözüm odaklı düşünme stilleri üretmede ve olumlu akran ilişkisi geliştirmede yaşam boyu başarılı olmaktadır (Dinçer ve ark., 2019; Green ve ark., 2008; Özabacı, 2006). Bu başarının sağlanabilmesi başta ailelerin ve öğretmenlerin problem çözme becerileri konusunda kendilerini geliştirmelerine ve ardından da çocukların, öğretmenlerin ve ebeveynlerin problem çözme basamaklarını etkili kullanabilmelerine bağlıdır.

Problem çözme basamakları, alanyazında aşamalar yönünden farklılık gösterebilmektedir (Kuru, 2021). Kneeland; problemin fark edilmesi, gerekli bilgilerin toplanması, problem kaynağının incelenmesi, çözüm yollarının geliştirilmesi, en iyi çözümün tespit edilmesi ve problemin çözülmesi olarak aşamalandırırken (Karagöz & Çakır, 2011), D’Zurilla ve Goldfried ise problemin tanımlanması ve formüle edilmesi, alternatif çözümlerin üretilmesi, karar verilmesi, çözümün uygulanması ve doğrulama olarak aşamalandırmışlardır (D’Zurilla ve Nezu 1982, 201-271: Akt. Kuru, 2021, s. 55). Çocuklar için problem çözme basamaklarını öğrenebilmeleri, uzun ve etkili bir süreci gerektirir. Bu sürecin öznelere şüphesiz öğretmenler, ebeveynler ve çocuklardır. Çocuklarda problem çözme becerilerini geliştirebilmek adına geliştirilen bazı müdahale programları incelendiğinde bazen sadece çocuğa odaklanıldığı (Shure, 1992) bazen de öğretmenlerin ve ailelerin de işin içine dahil edildiği (Allen ve ark., 2020) görülmektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklara problem çözme becerileri kazandırılırken bazı yöntem ve tekniklerden faydalanılmaktadır (Aksoy, 2003). Bu dönemdeki çocuklar için sıklıkla gözlem yoluyla problemin fark edilmesine yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Çocuklara akranlarıyla birlikte etkileşimli bir ortam tasarlanıp problem üzerinde konuşulması sağlanarak çocukların sosyal ve duygusal açıdan bir problemi fark etmesi ve tanımlaması üzerinde durulmaktadır (Anlıak ve Dinçer, 2005). Çocuklarla özellikle örnek olaylar üzerinde tartışmaların yapılması, çocukların problem çözme becerilerini geliştirebilmektedir. Bu bakımdan çocuklara okunacak hikayelerin incelenmesi ve bu hikayeler üzerinde tartışmaların yürütülmesi oldukça önemlidir (Forgan, 2003; Karadoğan, 2020; Özdemir ve Kurnaz, 2023). Çocuklarla yapılan tartışmalarda kukla kullanımının, çocuğun ilgisini daha çok çekeceği düşünüldüğünden, problem çözme becerilerinde kuklaların sıklıkla kullanıldığı da görülmektedir (Öcal, 2023). Bunun yanında çocukların günlük yaşamda karşılaşacağı problemleri drama yoluyla canlandırmalarının, çocuklara bu konuda pratiklik kazandıracağı belirtilmektedir (Enz ve ark., 2008). Problem çözme becerileri gelişmeyen çocuklar, yaşamlarında özellikle davranış yönetimi ve ilişki sorunları üzerine ciddi sorunlar yaşamaktadır (Haeniloh, Yanzi ve Drupadi, 2021; Hendry ve ark., 2022; Walker ve ark., 2013). Bu sorunun giderilmesi adına mevcudiyette birçok müdahale programının geliştirildiği bilirse de (Greenberg, 2006; Moy ve Hazen, 2018; Webster-Stratton, 1992) değişen yaşam şartlarıyla birlikte sürekli olarak yeni problemlerin oluşması bu konuda bir sürekliliğin olması gerektiğini göstermektedir.

Okul öncesi uluslararası alan yazın incelendiğinde, problem çözme becerilerine yönelik birçok çalışma göze çarpmaktadır (Clavio & Fajardo, 2008; Fusaro ve Smith, 2018; Haeniliah, Yanzi ve Drupadi, 2021; Klavir ve Gorodetsky, 2001; Nuraida, Jalal ve Rusmono, 2022; Ramani, 2005; Reid ve Hammond, 2001; Wehmeyer ve Zhao, 2020). Örneğin; Clavio & Fajardo (2008) okul öncesi döneminde bulunan 72 çocuk ile yaptıkları çalışmada, çocukların problem çözme becerilerini geliştirme konusunda oyuncakların etkisini araştırmışlardır. Bu çalışma sonucunda, okul öncesinde kullanılan kuklalar, maketler, bloklar gibi oyuncakların çocukların problem çözme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Türkiye’de Okul öncesi alan yazın incelendiğinde, problem çözme becerilerine yönelik birçok çalışmanın olduğu görülmektedir (Akçay ve Alabay, 2022; Anılak ve Dinçer, 2005; Ceylan ve ark., 2012; Dağlı ve Dağlıoğlu, 2021; Değirmenci, 2020; Dereli-İman, 2013; Erden ve Yalçın, 2021; Özcan, 2023; Özdi, 2008; Özyürek, 2018; Tok ve Sağlam, 2023; Yılmaz, 2011). Örneğin; Dağlı ve Dağlıoğlu (2021) okul öncesi dönemde bulunan 120 çocuk ile yaptıkları çalışmada, çocukların duygu düzenlemeleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışma sonucunda, 2 yıl boyunca okul öncesi eğitimi almış olan çocukların, duygu düzenlemeleri ve problem çözme becerilerinin, 2 yıldan daha az okul öncesi eğitimi almış çocuklara göre daha iyi geliştiği belirtilmiştir. Tok ve Sağlam (2023), yaptıkları meta-analiz çalışmasıyla problem çözme becerilerine yönelik 27 tezi incelemişlerdir. Bu çalışmanın sonucunda yapılmış olan deneysel çalışmaların etki büyüklüğünün deney grubunun lehine sonuçlandığını ve problem çözme becerisine yönelik uygulanan müdahalelerin çocukların problem çözme becerileri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yukarıda adı geçen Türkiye’de yapılmış çalışmaların, problem çözme becerilerini ne ölçüde yansıttığı bir tartışma konusudur. Her ne kadar, Tok ve Sağlam (2023) yaptıkları çalışmada tezleri incelemiş olsalar da meta-analiz nicel veriler üzerinde yapılmış çalışmalar ile sınırlı olduğundan, bu alanda yapılmış birçok çalışmanın da bu araştırmaya dahil edilemeyeceği gerçeği, daha kapsamlı bir çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Okul öncesi alan yazında problem çözme becerilerine yönelik birçok araştırma olsa da bu araştırmaların çocuk, öğretmen ve ebeveyn kapsamında yürütülüp yürütülmediği, yapılan çalışmaların günümüzde devam edip etmediği ve hangi yaş grubuna yönelik yürütüldüğü gibi durumlar, bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu problem durumu, yapılan bu çalışmanın amacını ortaya koymaktadır. Yapılan bu çalışma ile okul öncesi alanında problem çözme becerilerine yönelik tezler analiz edilerek elde edilen sonuçların daha sonra bu alanda yapılacak olan çalışmalara rehberlik etmesi beklenmektedir. Yapılan bu çalışmanın amacı, Türkiye’de okul öncesi alanında problem çözme becerileri üzerine yapılmış tezlerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Türkiye’de, okul öncesi alanında problem çözme becerileri üzerine yapılmış tezler, hangi konu alanı dikkate alınarak yapılmıştır?
2. Türkiye’de, okul öncesi alanında problem çözme becerileri üzerine yapılmış tez çalışmalarının düzeyi (yüksek lisans, doktora) hangi seviyededir?
3. Türkiye’de, okul öncesi alanında problem çözme becerileri üzerine yapılmış tezler, hangi yıllarda yapılmıştır?
4. Türkiye’de, okul öncesi alanında problem çözme becerileri üzerine yapılmış tezler, hangi araştırma desenine göre yapılmıştır?
5. Türkiye’de, okul öncesi alanında problem çözme becerileri üzerine yapılmış tezlerin örneklem grubu kimlerden ya da nelerden oluşmaktadır?
6. Türkiye’de, okul öncesi alanında problem çözme becerileri üzerine yapılmış tezlerin veri toplama araçları (gözlem, görüşme, ölçek vb.) nelerdir?
7. Türkiye’de, okul öncesi alanında problem çözme becerileri üzerine yapılmış tezler, hangi üniversitelerde yapılmıştır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Yapılan bu çalışmada nitel araştırma yönteminin desenlerinden biri olan doküman incelenmesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, bir olgu ya da konuya yönelik var olan basılı veya elektronik kaynakların araştırılıp analiz edilmesine dayanan bir yöntemdir (Bowen, 2009). Doküman incelemesi yöntemi sosyal bilimlerde çok sık kullanılsa da gözlemlenemeyen ya da eyleme dökülemeyen durumları bir araya getirerek, karşılaştırıp bir analiz yapmayı ve genel tablodan bir sonuç çıkarmayı sağladığından çok kıymetli çalışmaları oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın Örneklemi ve Verilerin Toplanması

Yapılan bu çalışmanın evrenini Ulusal Tez Merkezinde “Problem çözme becerileri” kavramının aratılması sonucunda ortaya çıkan tezler oluşturmaktadır. Bu arama sonucunda Mayıs 2023 tarihi itibarıyla 727 tez çalışmasına ulaşılmıştır. Bu çalışmada amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, bir araştırmanın amacına uygun belli nitelikleri taşıyan gruba ulaşmayı sağlayan ve bunu amaca uygun sınırlamalar içerisinde yapan bir yöntemdir (Büyüköztürk ve ark., 2018). Bu çalışmada Ulusal Tez Merkezinden ulaşılan 727 tez içerisinde çalışmanın amacına uygun ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler; çalışmaların problem çözme becerisine yönelik ve okul öncesi alanında yapılmış olması olarak belirlenmiştir. Bu ölçüt sonucunda toplamda 55 tez çalışmasına ulaşılmış olup, bu çalışmanın örneklemini bu tezler oluşturmuştur. Bu çalışmalar aşağıda tablo 1’de gösterilmiştir. Çalışmalar bulgular kısmında inceleneceğinden dolayı her çalışma için “A” harfiyle başlayan bir kod kullanılacaktır.

Tablo 1.

Araştırmada Kullanılacak Çalışmaların Kodları ve Alıntıları

Kod	Çalışmanın alıntısı	Kod	Çalışmanın alıntısı
A1	Güven Beyrek (2020)	A29	Öncü (2019)
A2	Bilgen (2023)	A30	Kaplan (2019)
A3	Yüksel (2022)	A31	Doğan Turupcu (2019)
A4	Bal (2022)	A32	Çebi (2019)
A5	Çaylı (2022)	A33	Atıl (2019)
A6	Akkurt (2022)	A34	Mercan (2019)
A7	Kanbur Nur (2022)	A35	Altan Yıldız (2018)
A8	Tiryaki Simge (2022)	A36	Balaban Gözde (2018)
A9	Bolat Nur (2022)	A37	Bal (2018)
A10	Çınar (2022)	A38	Sıbğatullah (2018)
A11	Karakum (2021)	A39	Yücesan (2017)
A12	Güngör (2022)	A40	Emir Hayali (2016)
A13	Aktaş (2021)	A41	Dilber (2015)
A14	Karaca (2021)	A42	Begde (2015)
A15	Korkmaz (2021)	A43	Zihni (2015)
A16	Kurupınar (2021)	A44	Köse (2015)
A17	Güldü (2020)	A45	Işık Tekiner (2014)
A18	Bayrak (2020)	A46	Zincirli (2014)
A19	Ertuğrul (2020)	A47	Dalkılıç Merve (2014)
A20	Yalçın (2020)	A48	Bal (2013)
A21	Bilici Sümeyra (2019)	A49	Öztaykutlu (2013)
A22	Çeliker (2019)	A50	Sesli (2013)
A23	Yılmaz (2019)	A51	Yılmaz (2011)
A24	Yeğen (2019)	A52	Bal (2011)
A25	Baştopçu (2019)	A53	Şahin (2009)
A26	Biçer (2019)	A54	Özgül (2009)
A27	Temiz (2019)	A55	Tok (2008)
A28	Kuşu (2019)		

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, Türkiye’de okul öncesi alanında problem çözme becerileri üzerine yapılmış tezlerin incelenmesi amaçlandığından dolayı betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz; araştırılan konu hakkında var olan bulguların ortaya konulup, bu bulguların belli bir düzen içerisinde açık bir şekilde yorumlanarak sunulmasıdır (Büyüköztürk ve ark., 2018). Bu bağlamda, konuyla ilişkili tezler taranmış ve tüm tezler sınıflandırma formu ile kodlanmıştır. Tez sınıflandırma formunda yer alan; tez adı, tezin yazarı, tez danışman unvanı, tezin düzeyi, tezin yapıldığı yıl, tezin konusu, deseni, çalışma grubu ve örneklem büyüklüğü, veri toplama aracı ve tezin yapıldığı üniversite bilgileri forma kategorilendirilerek işlenmiştir. Ayrıca her tez için bulguları daha açık ve duru bir şekilde göstermek adına bir kod kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Çalışmanın tutarlılığını sağlamak adına bu çalışmayı yapan araştırmacı dışında okul öncesi alanında Doçent bir araştırmacıdan, hazırlanan tez sınıflandırma formunun boş hali gönderilerek konuyla ilişkili tezlerin kodlanması istenmiştir. İki araştırmacı arasında tamamen görüş birliği sağlandığı görülmüştür. Verilerin bulguları kısmında ölçme ve değerlendirme alanında Dr. unvanlı başka bir araştırmacı, çalışmanın sorularına uygun oluşan tablolara tezleri işlemesi istenmiştir. Bu işlem sonrasında da her iki araştırmacı arasında tamamen görüş birliği sağlandığı sağlanmıştır. Ayrıca çalışmanın aktarılabilirliğini sağlamak adına çalışmanın bulgularında her çalışma kodlanarak detaylı bilgi verilmiş ve sonuç kısmında gelecek çalışmalar adına açık önerilerde bulunulmuştur.

BULGULAR

Bulgular kısmında araştırmanın sorularına sırasıyla yanıt verecek tablo ve grafikler sunulmuştur. Konu alanı ile ilgili olarak görselliği ön plana çıkarmak ve araştırmacıların dikkatini çekmek için nitel araştırmalarda son zamanlarda sıklıkla başvurulmuş kelime bulutu tekniği kullanılmıştır.



Şekil 1. Türkiye’de Okul Öncesi Alanında Problem Çözme Becerileri Üzerine Yapılmış Tezlerin Konu Alanı(soru1)

Şekil 1 incelendiğinde, okul öncesi alanında problem çözme becerileri üzerine yapılmış tezlerin konu alanlarının birçok farklı disiplin, kuram ve tema üzerinden ele alındığı görülmektedir.

Tablo 2

Türkiye’de Okul Öncesi Alanında Problem Çözme Becerileri Üzerine Yapılmış Tez Çalışmalarının Düzeyi (Soru2)

Düzy	Frekans	Yüzde
Yüksek Lisans	51(A:1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54)	92,7
Doktora	4 (A16, A20, A31, A55)	7,3
Toplam	55	100

Tablo 2 incelendiğinde, okul öncesi alanında problem çözme becerileri üzerine yapılmış tez çalışmalarının %92, 7’sinin (f=51) yüksek lisans, %7,3’ünün (f=4) doktora düzeyinde yapıldığı görülmektedir.

Tablo 3

Türkiye’de Okul Öncesi Alanında Problem Çözme Becerileri Üzerine Yapılmış Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı (Soru3)

Yıllar	Frekans	Yüzde
2023	1 (A2)	1,8
2022	8 (A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10)	14,5
2021	6 (A11, A12, A13, A14, A15, A16)	11
2020	5 (A1, A17, A18, A19, A20)	9,1
2019	14 (A21, A22, A23, A24, A25, A26, A27, A28, A29, A30, A31, A32, A33, A34)	25,4
2018	4 (A35, A36, A37, A38)	7,3
2017	1 (A39)	1,8
2016	1 (A40)	1,8
2015	4 (A41, A42, A43, A44)	7,3
2014	3 (A45, A46, A47)	5,5
2013	3 (A48, A49, A50)	5,5
2011	2 (A51, A52)	3,6
2009	2 (A53, A54)	3,6
2008	1 (A55)	1,8
Toplam	55	100

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi alanında problem çözme becerileri üzerine yapılmış tez çalışmalarının en çok 2019 (%25,4) yılında yapıldığı görülmektedir. 2019’dan önceki ve sonraki yıllarda ciddi bir düşüşün olduğu ve içinde bulunduğumuz 2023 yılında ise sadece 1 tez çalışmasının yapıldığı görülmektedir.

Tablo 4

Türkiye’de Okul Öncesi Alanında Problem Çözme Becerileri Üzerine Yapılmış Tezlerin Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı (Soru4)

Araştırma Deseninin Türü	Frekans	Yüzde
İlişkisel Tarama (Nicel)	34(A:1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 14, 17, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 32, 34, 36, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 52, 53, 54)	61,8
Genel Tarama (Nicel)	5 (A27, A39, A47, A50, A51)	9,1
Deneyssel (Nicel)	11 (A11, A13, A15, A18, A20, A23, A31, A33, A37, A45, A55)	20
Açımlayıcı Sıralı (Karma)	5 (A7, A12, A16, A30, A35,)	9,1
Toplam	55	100

Tablo 4 incelendiğinde, okul öncesi alanında problem çözme becerileri üzerine yapılmış tez çalışmalarının en fazla (61,8) ilişkisel tarama modeliyle yapıldığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla deneyssel (%20), genel tarama (9,1) ve açımlayıcı sıralı karma desen ile (9,1) çalışmaların desenlerinin seçildiği görülmektedir.

Tablo 5

Türkiye’de Okul Öncesi Alanında Problem Çözme Becerileri Üzerine Yapılmış Tezlerin Çalışma Grubu Dağılımları (soru 5)

Örneklem Grubu	Frekans	Yüzde
Çocuklar	26 (A: 2, 4, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 31, 33, 34, 36, 37, 39, 41, 47, 48, 53)	47,3
Öğretmenler	10 (A7, A19, A29, A30, A43, A49, A50, A51, A52, A54)	18,2
Çocuklar ve Ebeveynler	9 (A3, A5, A6, A9, A10, A32, A35, A40, A45)	16,4
Öğretmen Adayları	4 (A8, A26, A46, A55)	7,3
Çocuklar ve Öğretmenler	2 (A1, A21)	3,6
Okul Yöneticileri	2 (A28, A44)	3,6
Ebeveynler ve Öğretmenler	1 (A42)	1,8
Ebeveynler	1 (A38)	1,8
Toplam	55	100

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi alanında problem çözme becerileri üzerine yapılmış tez çalışmaların örneklem grubu tercihinde en çok çocukların (%47,3) tercih edildiği görülmektedir. Yapılan tez çalışmalarında birçok farklı ve karma örneklem grubuyla çalışıldığı, tez çalışmaların örneklem grubunda en az ebeveynlerle (%1,8) çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir.

Tablo 6

Türkiye’de Okul Öncesi Alanında Problem Çözme Becerileri Üzerine Yapılmış Tezlerin Veri Toplama Araçlarının Dağılımı (Soru6)

Aracın Türü	Frekans	Yüzde
Ölçek	25 (A: 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 23, 24, 26, 28, 31,34, 36, 37, 38, 39, 44, 47, 48, 53)	45,6
Ölçek + Envanter	11 (A: 1, 6, 29,42, 43, 46, 49, 50, 51, 52, 54)	20
Ölçek + Test	7 (A2, A18, A21, A25, A33, A40, A41)	12,7
Test	4 (A22, A27, A32, A45)	7,3
Ölçek + Gözlem	2 (A12, A16)	3,6
Ölçek + Görüşme	1 (A35)	1,8
Görüşme	1 (A7)	1,8
Envanter	1 (A19)	1,8
Envanter + Görüşme	1 (A30)	1,8
Ölçek + Test + Envanter	1 (A55)	1,8
Test + Gözlem	1 (A20)	1,8
Toplam	55	100

Tablo 6 incelendiğinde, okul öncesi alanında problem çözme becerileri üzerine yapılmış tez çalışmalarında en çok tercih edilen veri toplama aracının ölçekler olduğu (%45,6) görülmektedir. Ölçeklerin bir çok farklı veri toplama aracıyla birlikte kullanıldığının yanında sıklıkla testlerin ve envanterlerin de tercih edildiği görülmektedir. Çalışmalarda veri toplama aracı olarak en az gözlem (%1,8) ve görüşmelerin (%1,8) tercih edildiği göze çarpmaktadır.

Tablo 7

Türkiye’de Okul Öncesi Alanında Problem Çözme Becerileri Üzerine Yapılmış Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı (Soru7)

Üniversite Adı	Frekans	Yüzde
Gazi Üniversitesi	10 (A10, A16, A22, A30, A31, A34, A35, A41, A47, A48)	18,1
İstanbul Aydın	5 (A12, A15, A18, A19, A49)	9,1
Marmara Üniversitesi	3 (A21, A37, A55)	5,3
Karabük Üniversitesi	3 (A14, A39, A42)	5,3
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	3 (A36, A52, A54)	5,3
Beykent Üniversitesi	2 A38, A43)	3,5
Akdeniz Üniversitesi	2 (A1, A11)	3,5
Necmettin Erbakan Üniversitesi	2 (A2, A9)	3,5
İnönü Üniversitesi	2 (A3, A6)	3,5
Trakya Üniversitesi	2 (A4, A27)	3,5
Selçuk Üniversitesi	2 (A32, A53)	3,5
Beykent Üniversitesi	2 (A38, A43)	3,5
Çankırı Karatekin Üniversitesi	1 (A5)	1,8
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1 (A7)	1,8
Mersin Üniversitesi	1 (A8)	1,8
Hasan Kalyoncu Üniversitesi	1 (A13)	1,8
İstanbul Gelişim Üniversitesi	1 (A17)	1,8

Kırklareli Üniversitesi	1 (A23)	1,8
Aksaray Üniversitesi	1 (A24)	1,8
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1 (A25)	1,8
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	1 (A26)	1,8
Maltepe Üniversitesi	1 (A28)	1,8
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	1 (A29)	1,8
Ege Üniversitesi	1 (A33)	1,8
İstanbul Üniversitesi	1 (A40)	1,8
Yeditepe Üniversitesi	1 (A44)	1,8
Ankara Üniversitesi	1 (A45)	1,8
Fırat Üniversitesi	1 (A46)	1,8
Erciyes Üniversitesi	1 (A50)	1,8
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1 (A51)	1,8
Toplam	55	100

Tablo 6 incelendiğinde, okul öncesi alanında problem çözme becerileri üzerine yapılmış tez çalışmalarının 30 farklı üniversitede yürütüldüğü görülmektedir. Tez çalışmalarının en çok yapıldığı üniversiteler sırasıyla; Gazi Üniversitesi (%18,1), İstanbul Aydın Üniversitesi % (9,1) olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkiye’de okul öncesi alanında problem çözme becerileri üzerine yapılmış tezlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, bazı sonuçlara ulaşılmış olup bu sonuçlar alan yazında tartışılmıştır.

Okul öncesi alanında problem çözme becerileri üzerine yapılmış tezlerin konu alanı incelendiğinde; zeka, oyun, stem ve drama kavramlarının sıklıkla problem çözme becerileri ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Uluslararası alanyazında yapılan tezlere bakıldığında, konu alanı olarak bu çalışmanın sonuçlarına benzer konu alanlarının, problem çözme becerileri ile ilişkilendirilmesi bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Bilicska, 2019; Durkin, 2018; Vermeire, 2021). Bunun yanında, bu çalışmada konu alanında hiç rastlanılmayan bazı kavramların, uluslararası alanda problem çözme becerileri ile ilişkilendirildiği göze çarpmaktadır. Crawford’un (2022) temel tasarım eğitimi, Holland’ın (2019) dönüşümsel öğretim deneyimlerini, Baralt’ın (2013) dijital yapı iskelesini ve Ramachandran’ın (2018) etkili robot eğitimi, problem çözme becerileri ile ilişkilendirerek ele aldıkları görülmektedir. Aynı zamanda konu alanları incelendiğinde, çalışmaların daha çok bilişsel gelişim ve duygusal gelişim üzerinde durduğu görülmektedir. Problem çözme becerileriyle ilişkili motor ve öz bakım becerilerine yönelik herhangi bir çalışmanın bulunmaması da ayrıca bu çalışmanın dikkat çekici başka bir sonucudur.

Türkiye’de okul öncesi alanında, problem çözme becerileri üzerine yapılmış tez çalışmalarının düzeyine bakıldığında, doktora tez çalışmalarının yüksek lisans tez çalışmalarına göre ciddi derecede az (4 doktora, 51 y.lisans) yapıldığı görülmektedir.

Türkiye’de okul öncesi alanında, problem çözme becerileri üzerine yapılmış tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, tez çalışmalarının 2008 yılından günümüze doğru bir artış gösterdiği gözlenmektedir. Yapılmış çalışmaların en çok 2019 yılında yapıldığı görülmektedir. 2023 yılında, yapılmış olan sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu durum eğitim ve öğretim yılının hala devam ediyor olmasından kaynaklanabilir.

Türkiye’de okul öncesi alanında problem çözme becerileri üzerine yapılmış tezlerin araştırma desenlerine göre dağılımı incelendiğinde yapılan tez çalışmalarının büyük çoğunluğunun (%68) ilişkisel tarama deseniyle yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında yapılan tez çalışmalarında; deneysel çalışmalar, genel tarama ve karma desenlerinde tercih edildiği görülmektedir. Konu alanıyla ilgili nitel çalışmaların karma desene bağlı olarak yapıldığı, sadece nitel yöntemle bağlı bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir.

Türkiye’de okul öncesi alanında problem çözme becerileri üzerine yapılmış tezlerin çalışma grubu dağılımları incelendiğinde, tez çalışmalarının büyük çoğunluğunda (%47) çocukların örneklem grubu olarak tercih edildiği görülmektedir. Çocukların yanında öğretmenlerin, ebeveynlerin, yöneticilerin de tez çalışmalarında örneklem grubu olarak tercih edildiği görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle tez çalışmalarında örneklem gruplarına yönelik çok farklı kombinasyonun olduğu, çeşitlilik yönünden örneklem grubu tercihlerinin zengin olduğu söylenebilir.

Türkiye’de okul öncesi alanında problem çözme becerileri üzerine yapılmış tezlerin veri toplama araçlarının dağılımı incelendiğinde, ağırlıklı olarak (%46) ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir. Ölçeklerin dışında envanterlerin ve testlerin de veri toplama aracı olarak tercih edildiği görülmüştür. Çalışmaların büyük çoğunluğunda ölçeklerin veri toplama aracı olarak kullanılmasının nedeni; tarama çalışmalarının yoğun olarak yapılması ile ilişkili olabilir.

Türkiye’de okul öncesi alanında problem çözme becerileri üzerine yapılmış tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında, Gazi Üniversitesinde yapılan çalışmaların ağırlıkta olduğu (%18) görülmektedir. Bunun yanında birçok üniversitede konu alanıyla ilgili tezlerin yapılmadığı görülmektedir. Bunun nedeni, üniversitelerin konuyla ilişkili enstitülere sahip olmamasından kaynaklanabilir.

Yapılan bu çalışma, araştırılan konuyla ilgili sadece Türkiye’de yapılmış olan tezleri incelemesi yönünden bir sınırlılığa sahiptir. Başka araştırmacılar, Türkiye ile başka ülkelerin konuyla ilgili çalışmalarını karşılaştırıp daha kapsamlı bir sonuca ulaşabilirler. Aynı zamanda yapılan bu çalışmada sadece tezlerin incelenmesi, bu çalışmanın başka bir sınırlılığını oluşturmaktadır. Konuyla ilgili araştırmacılar, okul öncesi alanında problem çözme becerileri üzerine yapılmış makaleleri inceleyip konu alanına katkıda bulunabilirler. Bu çalışmanın sonuçlarına ithafen aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Gelişen teknolojinin eğitime entegrasyonu dikkate alınarak, problem çözme becerileriyle ilişkilendirildiği çalışmaların artış göstermesi, konu alanına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Problem çözme becerilerinin, insan yaşamının bir parçası olduğu gerçeğinden hareketle konuyla ilişkili olarak, küçük yaşlarda çocuklara yönelik eğitim programlarının geliştirilmesi ve bu programların çocuklara uygulanması, çocukların ilerleyen yaşlarda tüm gelişim alanlarında başarılı birer birey olmalarını sağlayabilir.
- Problem çözme becerisine yönelik deneysel çalışmaların artırılması konunun alan yazına farklı perspektifler kazandırabilir.
- Konuyla ilişkili müdahale programlarının geliştirilmesinin yanında bu programların kalitesinin derinlemesine ölçülmesi için nitel çalışmaların artırılması konu alanına katkı sağlayabilir.

Teşekkürler

Araştırmanın ortaya çıkarılmasında bizlere rehber olan, bilimin çocuklar için çekici hale getirilmesi ve durağan olmayarak sürekli geliştirilmesi gerektiğini dillendiren, Prof. Dr. Nilüfer Darıca’ya teşekkür ederim

KAYNAKÇA

- Akçay, Ç. E., & Alabay, E. (2022). 60-72 aylık çocukların mizaç özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 49-81. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202261373>
- Akkurt, H. (2022). Okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerileri ile ebeveynlerin bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Malatya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=RsTBl6RWK25OBMIKtIgYYRFYzpDKjKG9uUBbT2fwt63hgw26eO8y-FX0DM7Hk1nU>
- Aktaş, E. (2021). Etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=8tbPippmWV_b-Irrn9YEA_n_Q4BVEKS2DcAwsjWHHLkAVfrNeUUf0F51vTQLmn8B
- Altan, R. (2018). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların ve annelerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=fS4sqEZr79C_n60Rk6MjFZHVPyEZ_ndjAkVwpoDw4FkoJ6azsF_fUWq2_cLyHy28
- Anliak, Ş., & Dinçer, Ç. (2005). Okul Öncesi Dönemde Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 122-134. https://www.academia.edu/download/47429287/uvt_56512.pdf
- Akman, B. (2002). Okul öncesi dönemde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 244-248. <https://www.academia.edu/download/47536001/matematik.pdf>
- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 83-98. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114800>
- Atıl, İ. (2019). *Korunmaya muhtaç okul öncesi dönem çocuklarında " Ben Problem Çözebilirim (BPÇ) Programı'nın" kişiler arası problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir. <https://gcris.ege.edu.tr/bitstream/11454/60895/1/ilknuratil2019.pdf>
- Bal, E. (2018). FeTeMM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) etkinliklerinin 48-72 aylık okul öncesi çocuklarının bilimsel süreç ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=as2oTjW5jfr9IKSvmCdJYlDyI-vo0OJRYNVCE2usCkFSjSSkSDZGiNui_5KQA2Xd
- Bal, H. (2022). *Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

<https://dspace.trakya.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/trakya/7954/0186934.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Bal, M. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/584584/yokAcikBilim_406005.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Bal, Ö. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=vVNzTGHhHjH-u3WMToxQ-idfAiQrMBd19J9CW-BYX_fbWu5ZbFcVASD4cfwtDbYT
- Balaban, G. G. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=MzP7PYssFqdb3WJlroAkQUlVDcMBAAtLtj4BxSU5PA2On2GuYRpkxs9p5phAeiE7>
- Baralt, A. C. (2013). *Ways digital scaffolds are used during collaborative problem solving in the preschool classroom* (Doctoral dissertation, University of Florida).
- Baştopçu, S. (2019). *Okul öncesi dönemi çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=5XiSE4yCP_gmnukpMEp65Uq4YI5U5xWkISed-NUv5vlyzQ5jtsCCLb4jhpUllrCJ
- Bayrak, A. (2020). *Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama eğitiminin duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=wf-FPgY-5qjHEzEoOgvMs_MgjdcMredT2wD998vgNUMDxv3LCrnXvGmbwmgmIko
- Begde, Z. (2015). *Öğretmen ve ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Master's thesis, Sağlık Bilimleri Enstitüsü). https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/644149/yokAcikBilim_10080481.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Biçer, G. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin problem çözme becerileriyle ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/660961/yokAcikBilim_10234985.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Bilgen, H. (2023). *Okul öncesi dönem çocukların problem çözme becerileri ve zeka puanlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=r4I1HnmXxFQovUpyAyUmxPaozKjziMgKGv1DQ05g187X7xorlF9jibN3UjMvyg7R>

- Bilici, H. S. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları, sosyal problem çözme becerileri ve rekabet stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Mir2lXQK1dkmQ9Ige3PZbsS4ry2qhLttJfRhs_mWN5TlrOiYf-fRi93MI911FRc9
- Bilicska, S. M. (2019). *The Effect of Creative Dramatics on Problem Solving in a Mathematics Class* (Doctoral dissertation, Caldwell University).
- Bolat, S. N. (2022). Anne baba tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Konya.
<https://acikerisim.erbakan.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12452/8770/SEDA%20NUR%20BOLAT.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Pegem Akademi.
- Ceylan, R., Bıçakçı, M. Y., Neriman, A. R. A. L., & Gürsoy, F. (2012). Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Çalışan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 85-98.
http://www.complexneeds.org.uk/modules/Module-1.1-Understanding-the-child-development-and-difficulties/C/downloads/m01p130c/clavio_and_fajardo.pdf
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/322022>
- Clavio, J. C. V., & Fajardo, A. C. (2008). Toys as instructional tools in developing problem-solving skills in children. *Education Quarterly*, 66(1).
- Crawford, S. (2022). *Junior Designers: Elementary Design Education Curriculum* (Doctoral dissertation, University of Baltimore).
- Çaylı, A. (2022) Okul öncesi dönem çocukların (5-6 yaş) dijital oyun bağımlılık eğilimleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çankırı.
- Çebi, B. (2019). Okul öncesi eğitime devam eden (48-72 ay) çocukların annelerinin iletişim becerilerinin ve çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çeliker, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının yaratıcılık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Ankara.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=npGs9H39x7G6401x51yqpMmlnVU4u-IW3ypNDYClbWSM6TiASSrjLf5WvFi9CH7G>

Çınar, E. (2022). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların anne-baba-çocuk iletişim becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=5XiSE4yCP_gmnukpMEp65fSltBJbhttps://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Mir2lXQK1dkmQ9Ige3PZbjhNNweuYA1YrfYOiCM1_KcCkizc64ewljm6p3ryFGcd0xNh3izncC2xSmQIsny8fKrpWH3hFJFX2EjO

Çubukçu, A., & Kahraman, P. B. (2017). Okulöncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerinin satranç eğitimi alma durumlarına göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 51-61. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/401260>

Dağlı, H., & Dağlıoğlu, H. A. C. E. R. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının duyu düzenleme becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3). <http://doi.org/10.30703/cije.799698>

Dalkılıç, N. M. (2014). Okul Öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=1zw6GvYMe-q3Hf6HR-3US4b2q6cMbjgQsrZJDBPPYU6JTbWK7ciEvvuzAfVHpQuD>

Değirmenci, B. (2020). *Yaratıcı drama temelli etkinliklerin okul öncesi çocukların problem çözme ve sosyal beceri düzeylerine etkisi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü). https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/71345/yokAcikBilim_10330190.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498. <https://tr-scales.arabpsychology.com/wp-content/uploads/pdf/cocuklar-icin-sosyal-problem-cozme-olcegi-toad.pdf>

Dilber, M. (2015). Okul öncesi çocukların ahlaki yargı düzeyleriyle kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=WY5CM7tPNE2z_YM6pBu0t-MC-0rmmkkQ9Hax_Xc1Qk5HVB6Zuw2efG5UPMYlku8b

Dinçer, Ç., Tuğba, B. A. Ş., Nergiz, T. E. K. E., AYDIN, E., Sinem, İ. P. E. K., & Gökteş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882-900. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-478714>

- Doğan, A. T. (2019). Okul öncesi çocuklarına uygulanan izlemeye dayalı değerlendirmenin kullanıldığı problem çözme eğitiminin çocukların problem çözme becerilerine etkisi. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=npGs9H39x7G6401x51yqpOzYsiseeWN2JkR43H1a12rdbM-Ff0IYNgg5IEyfc7l8O>
- Durkin, A. (2018). *Can Providing Young Children with Opportunities to Participate in STEM Activities Encourage Cooperative Learning?*. Hofstra University.
- Emir, S. H. (2016). Okul öncesi çocukların evlilik çatışması algısı ile kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=DPTyuy3wRPq_qvCPSqUB6-JKpHdQcoKxVvIMNeuqg3GSIxnPTYaPdqpDQBokhGDx
- Enz, S., Zoll, C., Vannini, N., Schneider, W., Hall, L. ve Paiva, A. (2008). e – İlkokullarda Harekete Dayalı Öğrenme: FearNot! Akıllı Sentetik Karakterlerle Sanal Rol Yapmaya Dayalı Bir Zorbalık Karşıtı Müdahale. *Elektronik E-Öğrenim Dergisi* , 6 (2), s.131-138. <https://academicpublishing.org/index.php/ejel/article/view/1536/1499>
- Erden, S., & YALÇIN, V. (2021). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan okul öncesi stem etkinliklerinin çocukların problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1239-1250. <https://doi.org/10.24315/tred.789922>
- Erdoğan, Ö. (2023). Erken çocukluk dönemi fen eğitiminde kukla tekniği. *EĞİTİM & BİLİM* 202-I, 115. https://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=fda3EAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA115&dq=erken+%C3%A7ocuklukta+problem+%C3%A7%C3%B6zme+becerilerini+geli%C5%9Ftirme&ots=6HzO0Owges&sig=qp2EL3dN6LRjw8FCS0kYG1c_PfA
- Erdoğan, S. Ç., & Baran, G. (2005). Erken çocukluk döneminde matematik. *Eğitim ve Bilim*, 28(130). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5101/1186>
- Ertuğrul, N. *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/94349/yokAcikBilim_10334050.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Fadzil, H. M. (2017, June). Exploring early childhood preservice teachers' problem-solving skills through socioscientific inquiry approach. In *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching* (Vol. 18, No. 1). https://www.eduhk.hk/apfslt/download/v18_issue1_files/fadzil.pdf
- Fusaro, M., & Smith, M. C. (2018). Preschoolers' inquisitiveness and science-relevant problem solving. *Early childhood research quarterly*, 42, 119-127. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.002>
- Forgan, J. W. (2003). *"Introduction to problem solving"*. Teaching problem solving through children's literature. America: Teacher Ideas Press. ERİC Veritabanı

- Holland, K. E. (2019). *Transformational Learning Experiences: How Google Innovators Are Transforming K12 Education Using Active Learning*. The University of Memphis.
- Güldü, B. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışları ile problem çözme becerileri ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <http://95.183.203.22/xmlui/bitstream/handle/11363/2242/623869.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Güven, G. B. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerileri ile öğretmenlerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Antalya. <http://acikerisim.akdeniz.edu.tr/xmlui/handle/123456789/6353>
- Green, V. A., Cillessen, A. H., Rechis, R., Patterson, M. M., & Hughes, J. M. (2008). Social problem solving and strategy use in young children. *The Journal of genetic psychology*, 169(1), 92-112. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/GNTP.169.1.92-112?casa_token=jZ2opfH-vl4AAAAA:DBZkAgYTcwGfRTrrgXmjWzPQFL1Wkvcfh-ZDX2uxUUmFhXiXRuAhYKzyGggW54mVnkdGaofQQatxg
- Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (2006). Building social and emotional competence: The PATHS curriculum.
- Güngör, K. (2021). Okul öncesi dönemde çocukların oynadığı akıl ve zekâ oyunlarının problem çözme becerileri üzerindeki etkisi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=tqUiYt63sTQLTpozMJ92QtUsmCr5h4Smc5pVowGvHN12vJCYCjQBo-s7Ddm0Q1Vn>
- Kanbur, N. B. (2022). Okul öncesi dönemi çocuklarında sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek: Artırılmış gerçeklik destekli etkinlik planı önerisi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=RsTBl6RWK25OBMIKtIgYYTDRld_09hVkkymgZuauXD4ZTrGK3VtAhtOWpUUbb0pK
- Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir. https://dspace.balikesir.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12462/10825/Zeynep_Karado%c4%9fan.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Karakurum, T. (2021). Okul öncesi dönemde uygulanan planla-yap-değerlendir rutinlerinin çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Antalya. <http://acikerisim.akdeniz.edu.tr/xmlui/handle/123456789/6542>
- Mercan, M. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygısı ve kişilerarası problem çözme becerileri

- arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Mir2lXQK1dkmQ9Ige3PZbtXPONpK9e4xlRNWlZPTU6avemrn7y1wyYs4mV7i3dlV>
- Moy, G. E., & Hazen, A. (2018). A systematic review of the second step program. *Journal of school psychology*, 71, 18-41. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.10.006>
- Klavir, R., & Gorodetsky, M. (2001). The processing of analogous problems in the verbal and visual-humorous (cartoons) modalities by gifted/average children. *Gifted Child Quarterly*, 45(3), 205-215. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001698620104500305?casa_token=WT27AbLxsvcAAAAA:kZ3okpEw4203js3w2jTO-FfG8HcyvFCqqMFgjX8Hix0aTWyeE8hazl80_EBj1ZkptyOIx60bSLeE
- Nuraida, Fasli Jalal, Rusmono. (2022). Development of Thematic Instructional Models Problem-Solving based Morals Integrated for Early Childhood. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 14(1): 386-391. DOI: 10.9756/INT-JECSE/V14I1.221047
- Vurucu Şahin, C. & Şahin, F. (2020). Erken çocukluk döneminde bilim ve mühendislik uygulamalarının öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi . *Journal of STEAM Education*, 3 (1), 1-19 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/steam/issue/54925/659707>
- Haenilah, E. Y., Yanzi, H., & Drupadi, R. (2021). The Effect of the Scientific Approach-Based Learning on Problem Solving Skills in Early Childhood: Preliminary Study. *International Journal of Instruction*, 14(2), 289-304. http://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2021_2_17.pdf
- Hendry, A., Agyapong, M. A., D'Souza, H., Frick, M. A., Portugal, A. M., Konke, L. A., ... & Brocki, K. C. (2022). Inhibitory control and problem solving in early childhood: Exploring the burdens and benefits of high self-control. *Infant and Child Development*, 31(3), e2297. <https://doi.org/10.1002/icd.2297>
- Işıktekiner, F. S. (2014). Anne Baba Destek Programının Okul Öncesi Dönem (48-60 Aylık) Çocuklarının Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerine Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=1zw6GvYMe-q3Hf6HR-3US_ykKVdB5whz6pjeZbEJlSN0FKoxtkOYrT4NyLTitgcf
- Kaplan, E. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ alanları ile problem çözme becerilerinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=aEzj_IdWAsjiSAfK3qwrBjmcSVYgzt3U_pLS3fzeioeeN8QWfTd8lFfCXRrYnAIL
- Karaca, A. (2021). Okul öncesi dönem çocukların bellek becerilerinin problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=wf-FPgY-5qjHEzEoOgvMs2CTn8Pq-fxji6g6qKVrSopj8001yNOOlMqzF1zepBg>

- Korkmaz, D. (2021). Okul öncesi eğitimi alan 60 – 66 aylık çocuklara verilen algoritmik düşünme becerisi eğitiminin problem çözme becerilerine etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=tqUiYt63sTQLTpozMJ92Ql-cg283PCtrYFmuyHoN-tlqhGR2_8ZFYA-Xbcwou_vA
- Köse, A. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin uyguladıkları yönetim biçimleri ve problem çözme becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/339748/yokAcikBilim_10067519.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Kuğu, N. (2019). *Okul öncesi yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stili düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <http://openaccess.maltepe.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12415/2925/10303256.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kuru, B. Ç. (2021). Problem çözme yaklaşımının çeşitli kuramlar açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi* 2(1), 50-58. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1702301>
- Kurupınar, A. (2021). Okul öncesi çocukların problem çözme becerilerine zekâ oyunları eğitim programının etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=RjZwH00oMG4iNa5Sgvlggzx4XtCjnI6UD7mPTmmwkB9LLdCqH80o3m5G3rCPQAEG>
- Öncü, H. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/204753/yokAcikBilim_10250719.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 163-179. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/71994#page=169>
- Özcan, S. (2023). Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 146-158. <https://doi.org/10.30703/cije.1178983>
- Özdemir, E. Ç., & Kurnaz, E. Birleştirilmiş Sınıfta Eğitim Gören Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi: Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 2658-2701. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2629454>
- Özdil, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/322022>

- Özgül, E. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Uşak ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu). https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/584795/yokAcikBilim_353899.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Öztaykutlu, G. G. (2013). *Farklı eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük seviyeleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=48XPj7KKQhKUgntkUiKO3I_r2DYxJSW0kKEcT-Hue2c2jlF0jaqG8p93L2B8ybRsy
- Özyürek, A. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarda problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 32-41. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/544237>
- Ramachandran, A. (2018). *Building Effective Robot Tutoring Interactions for Children* (Doctoral dissertation, Yale University).
- Temiz, D. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne. <https://dspace.trakya.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/trakya/5069/0165058.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tiryaki, S. B. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal problem çözme becerileri ile empatik eğilimlerinin incelenmesi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=kIrIdtdJ31bRgjb6fHvMUcLU6d0KpxdeD9BsW2e0_d_sF-E9590sQ0jJi2sG-GuF
- Tok, E. (2008). *Düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tok, Y ve Sağlam, M. (2023). Erken Çocukluk Dönemi Problem Çözme Becerilerine Yönelik Yapılan Eğitimsel Uygulamaların Etkililiği: Bir Meta-analiz Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 9-32. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1059054>
- Sesli, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışlarının incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Kayseri. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=1zw6GvYMe-q3Hf6HR-3US_USCjIVIJ5MrE-S2ILT5pwPztS8ri9lNF-dGT-jyu2x
- Shure, M. B. (1992). I can problem solve: An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program (ICPS): A Mental health program for kindergarden and primary grades Children.
- Sıgbatulah, Y. (2018). Okul öncesi dönemde çocuğu olan evli bireylerin duygusal zekâ düzeylerinin ve problem çözme becerilerinin evlilik uyumu ile ilişkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=fS4sqEZr79C_n60Rk6MjFcPzHiRnpIn815hz3T6rC_sgTQsgMg1sNTpwv-E2agx-

Şahin, G. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının özerklik ve atılabilirlik düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/447508/yokAcikBilim_347657.pdf?sequence=-1&isAllowed=n

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık. s.187.

Vermeire, K. (2021). *Improving Attention to School Tasks through Movement Play* (Doctoral dissertation, Fielding Graduate University).

Yılmaz, G. (2019). *Okul öncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/164698/yokAcikBilim_10218823.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

Yalçın, V. (2020). *Tasarım odaklı düşünme modeline göre hazırlanan okul öncesi stem etkinliklerinin çocukların yaratıcılık ve problem çözme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=wf-FPgY-5qjHEzEoOgvMs116tl7cv8npAWeaxb5Z8euOYsZPYQWCchrTckq1npC6>

Yeğen, T. (2019). *Okul öncesi dönemde çocukların akran ilişkileri, duygusal ve davranışsal problemleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray. <http://acikerisim.aksaray.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12451/7079/yegen-tugba-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Yılmaz, G. (2019). *Okul öncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/164698/yokAcikBilim_10218823.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

Yılmaz, N. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/419762/yokAcikBilim_413347.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

Yücesan, Y. (2017). *Montessori eğitiminin okul öncesi dönem çocukların problem çözme becerileri ve problem davranışları üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/644126/yokAcikBilim_10151967.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

- Yüksel, Z. (2022). Ebeveynlerin sosyal problem çözme becerileri ile okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik ve davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=5XiSE4yCP_gmnukpMEp65ULDFzN9mo4hcQ9PsqmriH5sjYUOP0xS6mI19SiEs1mj
- Zihni, E. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empati kurma becerileri, umut düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/711257/yokAcikBilim_10091800.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Zincirli, Ö. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının anne baba tutum algısı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
<https://acikerisim.firat.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11508/12320/383509.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Walker, O. L., Degnan, K. A., Fox, N. A., & Henderson, H. A. (2013). Social problem solving in early childhood: Developmental change and the influence of shyness. *Journal of applied developmental psychology*, 34(4), 185-193.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.04.001>
- Fagot, B. I., & Gauvain, M. (1997). Mother-child problem solving: Continuity through the early childhood years. *Developmental Psychology*, 33(3), 480-488. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.3.480>
- Webster-Stratton, C., Reid, J., & Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits?. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(7), 943-952.
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15374424JCCP3003_2
- Wehmeyer, M., & Zhao, Y. (2020). *Teaching students to become self-determined learners*. ASCD.
https://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=4bfcDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Teaching+Students+to+Become+Self+Determined+Learners&ots=nLZVMTM2rP&sig=Bw_nmqVjSUEiqRutm3ZKCzeXuQA
- Webster-Stratton, C. (1992). *The incredible years*. Toronto, Ontario.

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNE
YÖNELİK 2010-2023 YILLARI ARASINDA YAPILAN DENEYSEL
ÇALIŞMALARIN ANALİZİ**

ANALYSIS OF EXPERIMENTAL STUDIES CONDUCTED BETWEEN 2010 AND 2023
FOR PARENTS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Öğr. Gör. Kevser KILIÇ

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, kevserkilicx@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-4479-2463

Prof. Dr. Kezban TEPELİ

Selçuk Üniversitesi, ktepeli@selcuk.edu.tr, ORCID NO: 0000-0003-3403-3890

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ülkemizde Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların ebeveynlerine yönelik 2010-2023 yılları arasında yapılan deneysel çalışmaların incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda alanyazın taraması yapılarak YÖKTEZ ve Google Akademik veri tabanları üzerinden çalışmalara ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan çalışmalar için araştırmacılar tarafından dahil edilme kriterleri belirlenmiş ve bu kriterlere uyan çalışmalar araştırmaya alınmıştır. Toplamda 46 çalışmaya ulaşılmış çalışmaların adı, yazar/yazarları, çalışmaların türü, çalışmaların çocuklar ile ebeveynler açısından amaçları, çalışmaların hedef kitlesi, uygulanan müdahale süresi, çalışma grubunda yer alan çocukların yaş aralıkları ve müdahale programlarının dayandığı felsefi temeller ile ilgili bilgiler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilerek yorumlanmış ve sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, ebeveyn, deneysel, araştırma, müdahale.

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the experimental studies conducted between 2010 and 2023 on parents of children with Autism Spectrum Disorder in our country. In line with this general purpose, a literature review was conducted and studies were accessed through YÖKTEZ and Google Scholar databases. Inclusion criteria were determined by the researchers for the studies accessed within the scope of the study, and the studies that met these criteria were included in the study. A total of 46 studies were accessed, and the information about the names of the studies, author(s), types of the studies, the aims of the studies in terms of children and parents, target group of the studies, duration of the intervention, age ranges of the children in the study group, and the philosophical foundations on which the intervention programs are based were analyzed by descriptive analysis method, interpreted and presented.

Key words: Autism spectrum disorder, parent, experimental, research, intervention.

GİRİŞ

Günümüzde Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireyler ve onların yaşamlarına yönelik, hayatlarını kolaylaştıracak uygulamalara yer veren araştırmalara yönelmenin daha işlevsel olduğu ile ilgili görüşler belirten araştırmacılar bulunmaktadır (Frazier vd., 2018; Pellicano vd., 2013; Roche vd., 2021). Bunun yanında araştırma sürecinde ulaşılan bulguların ayrıntılı incelenmesi (Pellicano vd., 2014) ile araştırma raporlarının da ayrıntılı ve erişilebilir olması konularında eksiklikler olduğu belirtilmiştir (Hobson vd., 2022). Araştırmacılar tarafından alanyazındaki bu eksiklik durumlarının giderilmesinin, alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle ülkemizde bu kapsamda yapılan çalışmalar ayrıntılı olarak incelenerek analiz edilmiştir. Bu kapsamda bu araştırmanın genel amacı ülkemizde Otizm

Spektrum Bozukluğu olan çocukların ebeveynlerine yönelik 2010-2023 yılları arasında yapılan deneysel çalışmaların niteliksel ve niceliksel olarak incelenmesidir. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Ülkemizde OSB’li çocukların ebeveynlerine yönelik 2010-2023 yılları arasında yapılan deneysel çalışmaların türüne göre dağılımı nasıldır?
2. Ülkemizde OSB’li çocukların ebeveynlerine yönelik 2010-2023 yılları arasında yapılan deneysel çalışmaların çocuklar açısından amaçlarına göre dağılımı nasıldır?
3. Ülkemizde OSB’li çocukların ebeveynlerine yönelik 2010-2023 yılları arasında yapılan deneysel çalışmaların ebeveynler açısından amaçlarına göre dağılımı nasıldır?
4. Ülkemizde OSB’li çocukların ebeveynlerine yönelik 2010-2023 yılları arasında yapılan deneysel çalışmaların hedef kitlesine göre dağılımı nasıldır?
5. Ülkemizde OSB’li çocukların ebeveynlerine yönelik 2010-2023 yılları arasında yapılan deneysel çalışmalarda müdahale programlarının uygulanma süresine göre dağılımı nasıldır?
6. Ülkemizde OSB’li çocukların ebeveynlerine yönelik 2010-2023 yılları arasında yapılan deneysel çalışmalarda OSB’li çocukların yaşlarına göre dağılımı nasıldır?
7. Ülkemizde OSB’li çocukların ebeveynlerine yönelik 2010-2023 yılları arasında yapılan deneysel çalışmalarda müdahale programlarının dayandığı felsefi temellere göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmaya dahil edilme kriterlerini sağlayan çalışmalar incelenmiş ve çalışmaların betimsel analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların araştırmaya dahil edilme kriterleri; Çalışmaların OSB’li çocukların ebeveynlerinden bir ya da ikisinin katılımını içeriyor olması, çalışmaların deneysel yöntem ile yürütülmüş olması, çalışmaların 2010-2023 yılları arasında yürütülmüş olması ve çalışmaların Türkiye’de yapılmış olması şeklindedir. Araştırmada alanyazın tarama yöntemi ile YÖKTEZ ve Google Akademik veri tabanları üzerinden çalışmalara; “Otizm”, “OSB”, “deneysel”, “müdahale”, “ebeveyn”, “ebeveyn katılımı”, “ebeveyn aracılığı”, “anne”, “baba” anahtar kelimeleri ile taratılarak ulaşılmıştır.

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Bu araştırmada alanyazın tarama yöntemi ile YÖKTEZ ve Google Akademik veri tabanları üzerinden çalışmalara ulaşılmıştır. Bu kapsamda öncelikle YÖKTEZ üzerinden 2010-2023 yılları arasında izinli, onaylanmış ve sosyal bilimler alanındaki tezler içerisinde “Otizm”, “OSB”, “deneysel”, “müdahale”, “ebeveyn”, “ebeveyn katılımı”, “ebeveyn aracılığı”, “anne”, “baba” anahtar kelimeleri ile tümü şeklinde taratılarak konu bakımından ilgili tezler ulaşılmıştır. Ulaşılan tezlerin içerisindeki ilgili araştırmalar kısmından da makale, bildiri ve proje şeklinde çalışmalara ulaşılmıştır. Sonrasında Google Akademik üzerinden aynı anahtar kelimeler ile aynı yıllar arasında yürütülmüş olan makalelere ulaşılmıştır. Ardından çalışmalar tek tek okunarak araştırma kapsamında dahil edilme kriterlerini sağlamayanlar çıkarılmıştır. Tezlerden yapılan makalelerde araştırmaya makaleler dahil edilmiş, tezler dahil edilmemiştir. Sonuçta 29 tez, 15 makale ve 2 bildiri dahil edilme kriterlerini sağlamıştır ve araştırmaya toplamda 46 çalışma dahil edilmiştir. Çalışmaların adı, yazar/yazarları, çalışmaların türü, çalışmaların çocuklar ile ebeveynler açısından amaçları, çalışmaların hedef kitlesi, uygulanan müdahale süresi, çalışma grubunda yer alan çocukların yaş aralıkları ve müdahale programlarının dayandığı felsefi temeller ile ilgili bilgiler analiz edilerek yorumlanmıştır.

Tablo 1

Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların ebeveynlerine yönelik yapılan deneysel çalışmalar

Çalışma numarası ve adı	Yazar/yazarlar
Ç1. Etkileşime dayalı erken eğitim programı'nın (edep) gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklar ve anneleri üzerindeki etkililiği	Karaaslan (2010)
Ç2. Otistik çocuklu ailelere uygulanacak aile eğitim programının aile içi iletişim becerilerine, ailenin problem çözme becerilerine ve otistik çocuklarıyla ilgili algılarına etkisi	Vardarcı (2011)
Ç3. The effectiveness of the responsive teaching parent-mediated developmental intervention programme in turkey: A pilot study	Karaaslan ve diğerleri (2011)
Ç4. Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otistik spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri	Olçay Gül (2012)
Ç5. Anne babalara sunulan otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara yönelik ayırık denemelerle öğretim programının (ADÖSEP) etkililiği	Ünlü (2012)
Ç6. A randomized control study of responsive teaching with young turkish children and their mothers	Karaaslan ve diğerleri (2013)
Ç7. Görsel destek ile öğretilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin annelerin otizmlı çocuklarına beceri öğretilmelerindeki etkililiği	Batu ve diğerleri (2014)
Ç8. Eve dayalı olarak gerçekleştirilen etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programının (eteçom) otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklar ve anneleri üzerindeki etkililiği	Toper Korkmaz (2015)
Ç9. Aile eğitiminin otizmlı çocuğa sahip ailelerin milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme-model olmayı kullanmalarındaki etkililiği	Aktaş (2015)
Ç10. Otizmlı çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması	Acar (2015)
Ç11. Problem çözme eğitiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuk annelerinin problem çözme becerileri ve bazı psikolojik değişkenler üzerindeki etkisi	Tekin Ersan (2015)
Ç12. Effectiveness of video modeling provided by mothers in teaching play skills to children with autism	Besler ve Kurt (2016)
Ç13. Etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programı'nın (eteçom) otizm spektrum bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiği	Gürel Selimoğlu ve Özdemir (2018)
Ç14. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkileri	Gıcı-Vatansever (2018)
Ç15. Anneye sunulan aile eğitim programının çocuğunun ön akademik becerileri genelleme düzeyine etkisi: Pilot çalışma	Kırkgöz ve Cavkaytar (2018)

Ç16. Keyhole erken müdahale programının ebeveyn ve çocuk çıktıları üzerindeki etkisi	Yazıcı (2018)
Ç17. Ayrık denemelerle öğretimin çevrimiçi sunulan aile eğitim programıyla kazanımının incelenmesi	Kizir (2018)
Ç18. The effects of home-based responsive teaching curriculum on interactional behaviors of mothers and their children with autism spectrum disorder: a mixed design study in Turkey	Toper ve diğerleri (2019)
Ç19. Otizmde ebeveyn aracılı yoğun müdahale yöntemi nöroplay	Ekici ve diğerleri (2019a)
Ç20. Investigation of the effect of neuroplay method on developmental processes of children with autism spectrum disorders and parental interactions	Ekici ve diğerleri (2019b)
Ç21. Bir olgu sunumu: Otizm spektrum bozukluğu riski taşıyan çocuğa uygulanan ev merkezli ve oyun temelli erken müdahale	Bolatbaş ve Bıçakçı (2019)
Ç22. Ebeveyn koçluğu aracılığıyla sunulan talep etme-model olmayla öğretimin otizmlı çocukların sosyal becerilerine etkisi	Çattık (2019)
Ç23. Otizm spektrum bozukluğuna sahip olan çocukların ebeveynlerine yönelik hanen more than words eğitim programının ebeveyn ve çocuk davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi	Noyan Erbaş (2019)
Ç24. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip anne-babalara ev içi güvenlik becerilerinin öğretimi: karma araştırma	Şahin (2019)
Ç25. Otizm spektrum bozukluğu riski taşıyan çocukların annelerine uygulanan oyun destek programının etkililiğine yönelik annelerin görüşlerinin incelenmesi	Gürkan Tazegül (2020)
Ç26. NeuroPLAY Method combined with home-based Ayres sensory integration for autism: A case report	Ekici ve diğerleri (2020)
Ç27. Otizm spektrum bozukluğu olan bir çocuğa temel matematik becerilerinin öğretiminde baba eğitim programının etkililiği	Aydın ve Cavkaytar (2020)
Ç28. Otizmlı çocuğu olan annelerde psikoeğitim grup programının algılanan stres düzeyine etkisi	Kaya ve Yöndem (2020)
Ç29. Ebeveynlerin aşamalı yardımla öğretim becerileri ve otizmlı ergenlerin hedef becerisi üzerinde ebeveyn koçluğunun etkililiği	Bahçalı (2020)
Ç30. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerine sunulan koçluk uygulamalarının ebeveynlerin öğretim becerileri ve çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki etkileri	Bilmez (2020)
Ç31. Ebeveyn eğitim programının erken çocukluk dönemindeki otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel yeterliklerine etkisinin incelenmesi	Karaca (2021)
Ç32. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip annelerin uyguladığı uyarlanmış fiziksel aktivitelerin annelerin yaşam kalitesine etkisi	Esentürk ve Yarımkaya (2021)
Ç33. Özel gereksinimli çocuklara serbest zaman becerisinin öğretiminde aile eğitiminin etkililiği (SEZEP)	Keser ve Cavkaytar (2021)
Ç34. Play interactions of parents toward children with autism spectrum disorder	Tazegül ve diğerleri (2021)
Ç35. Kabul ve kararlılık terapisi'ne dayalı psiko-eğitim programının otizm spektrum bozukluğu olan çocuk (3-6 yaş) anneleri ve babalarının psikolojik uyumlarına etkisi	Tümlü (2021)

Ç36. Çocuklarında otizm spektrum bozukluğu olan ebeveynlere sunulan koçluk uygulamalarının anne-çocuk çiftleri üzerindeki etkileri	Pektaş Karabekir (2021)
Ç37. Annelere yönelik hazırlanan duyuşal gelişim destek programının otizmlı çocuklarının duyuşal ve sosyal gelişimlerine olan etkisinin incelenmesi	Arslan (2021)
Ç38. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ebeveynlere yönelik geliştirilen pekiştireç eğitim programının olumlu davranışların arttırılmasına etkisi	Kızılkaya (2021)
Ç39. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ebeveyn merkezli sosyal iletişim öğretimi müdahale programının etkililiğinin incelenmesi	Koca (2021)
Ç40. Ebeveyn çocuk etkileşim terapisinin türk kültürüne uyarlanarak otizm tanılı çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocuklar ile ebeveynleri üzerinde etkililiğinin incelenmesi	Ulaş (2022)
Ç41. Web tabanlı ebeveyn koçluk programının otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinin söz öncesi milieu stratejilerini uygulamalarında etkililiği	Arıkel (2022)
Ç42. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere kişisel bakım becerileri kazandırmada baba eğitim programının etkililiği	Günlü (2022)
Ç43. Otizmlı çocuklara, öğrenmenin ön koşul becerilerinin, ebeveynleri tarafından floortime oyun terapisini ile kazandırılmaya çalışılmasının, otistik davranışlar ile gelişim alanlarındaki becerilerine ve ebeveynlerinin stres düzeylerine etkisinin incelenmesi	Yalım (2023)
Ç44. Çevrimiçi ebeveyn koçluğunun ebeveynlerin tepkiyi yarıda kesme ve yeniden yönlendirme uygulamasını edinmeleri ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarının basmakalıp davranışları üzerindeki etkisi	Günnar (2023)
Ç45. Milieu öğretim tekniklerinin öğretimine yönelik aile eğitim programının otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklarda ortak dikkat ve jestleri kullanmaya etkisi	Yılmaz (2023)
Ç46. Portage destekli anne eğitim programı'nın otizmlı çocuğun öz bakım gelişimi üzerindeki etkisi	Kılıç ve Yıldız (2023)

Tablo 1 incelendiğinde, ülkemizde 2010-2023 yılları arasında OSB'li çocukların ebeveynlerinin katılımına yönelik deneysel yürütölen 46 çalışma olduğu görölmektedir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu kısmında ulaşılan 46 çalışma için çalışmaların adı, yazar/yazarları, çalışmaların türü, çalışmaların çocuklar ile ebeveynler açısından amaçları, çalışmaların hedef kitlesi, uygulanan müdahale süresi, çalışma grubunda yer alan çocukların yaş aralıkları ve müdahale programlarının dayandığı felsefi temeller ile ilgili bilgiler analiz edilerek yorumlanmış ve tablolar halinde verilerek tartışılmıştır.

Tablo 2*Çalışma Türüne Göre Dağılımı*

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Çalışma Türü	Doktora tezi	21	45,65
	Makale	15	32,61
	Yüksek lisans tezi	8	17,40
	Bildiri	2	4,34
	Toplam	46	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırma kapsamında ele alınan 46 çalışmanın 21'inin (%45,65) doktora tezi, 15'inin (%32,61) makale, 8'inin (%17,40) yüksek lisans tezi ve 2'sinin (%4,34) bildiri olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmaların en fazla (%45,65) doktora düzeyinde çalışmalar, en az ise (%4,34) bildiri şeklinde olduğu görülmüştür.

Tablo 3*Çalışmaların OSB'li Çocuklar Açısından Amaçlarına Göre Dağılımı*

Temalar	Çalışmalar	Frekans (f) (%)	Yüzde
OSB'li Çocuklar açısından	Etkileşimsel davranış gelişimi Ç(1,3,6,8,13,18,20,22,23,6,34,39)	12	17,64
	Oyun becerileri gelişimi Ç (12,18,25,26,34,39)	6	8,82
	Sosyal-duygusal beceri gelişimi Ç(1,3,4,6,10,13,16,22,25,37,40)	11	16,18
	Günlük yaşam beceri gelişimi Ç(29)	1	1,48
	Öz bakım becerileri gelişimi Ç(7,42,46)	3	4,41
	Dil-iletişim becerileri gelişimi Ç(1,3,5,6,9,16,18,19,21,23,25,30,36,45)	14	20,58
	Bilişsel-akademik beceri gelişimi Ç(1,15,16,27)	4	5,88
	Dikkat becerileri gelişimi Ç(14,26,45)	3	4,41
	Taklit becerileri gelişimi Ç(5,17,18,39)	4	5,88
	Motor becerileri gelişimi Ç(33)	1	1,48
	İstenmeyen davranış azaltımı Ç(16,19,21,26,31,36,40,44)	8	11,76
	Stres-kaygı düzeyi azaltımı Ç(40)	1	1,48
	Toplam	68	100

Tablo 3 incelendiğinde 46 çalışmanın 12'sinde (%17,64) çocukların etkileşimsel davranışlarını, 6'sında (%8,82) oyun becerilerini, 11'inde (%16,18) sosyal-duygusal becerilerini, 1'inde (%1,48) günlük yaşam becerilerini, 3'ünde (%4,41) öz bakım becerilerini, 14'ünde (%20,58) dil-iletişim becerilerini, 4'ünde (%5,88) bilişsel-akademik becerilerini, 3'ünde (%4,41) dikkat becerilerini, 4'ünde (%5,88) taklit becerilerini ve 1'inde (%1,48) motor becerilerini

geliştirmenin amaçlandığı görülmektedir. Çalışmaların 8'inde (%11,76) ise çocuklarda görülen istenmeyen davranışların azaltımı ile 1'inde (%1,47) stres-kaygı düzeylerinin azaltımı üzerinde çalışılmasının amaçlandığı görülmektedir. Buradan hareketle çalışmaların çocuklar açısından iki amacının olduğu ve bu amaçlardan birisinin gelişimlerini desteklemek, diğerinin ise istenmeyen durumları azaltmak olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. Bu bulgulardan hareketle ve OSB'nin her gelişim alanını çeşitli düzeyde etkileyen özellikle sosyal, duygusal ve iletişim alanlarında belirgin yetersizlikler ile kendisini gösteren ve etkileri hayat boyu süren nöro-gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlandığı (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013) düşünüldüğünde alanyazındaki araştırmaların bu amaçlara yönelik yürütülmesi beklenmektedir.

Tablo 4. *Çalışmaların OSB'li Çocukların Ebeveynleri Açısından Amaçlarına Göre Dağılımı*

Temalar	Çalışmalar	Frekans (f) (%)	Yüzde
OSB'li Çocukların Ebeveynleri Açısından	Etkileşimsel davranış gelişimi	Ç(1,3,6,8,13,16,18,19,20,21,22,23,25,26,32,39,43)	17 28,81
	Çocukla oyun oynama becerilerinin gelişimi	Ç(19,25,26,32,34)	5 8,48
	Uyum becerilerinin gelişimi (Örn: Evlilik uyumu ve psikolojik uyum)	Ç(2,35)	2 3,39
	İletişim becerilerinin gelişimi	Ç(2)	1 1,69
	Materyal hazırlama becerileri gelişimi	Ç(4,10,12)	3 5,08
	Verilen eğitimi uygulama becerisi gelişimi (Örn: Sosyal öykü sunumu, video model ile öğretim vb.)	Ç(4,5,7,10,12,14,15,17,22,24,27,29,30,31,33,36,41,42,43,44,45)	21 35,6
	Başa çıkma becerisi gelişim (Örn: Çocuklarının problem davranışları, uyum sorunları vb.)	Ç(2,11,24,40)	4 6,78
	Stres-kaygı düzeyi azaltımı		6 10,17
		Ç(11,16,23,28,40,43)	59 100
	Toplam		

Tablo 4 incelendiğinde 46 çalışmanın 17'sinde (%28,81) ebeveynlerin etkileşimsel davranışları, 5'inde (%8,48) çocukları ile oyun oynama becerileri, 2'sinde (%3,39) evlilik ve psikolojik uyum gibi uyum becerileri, 1'inde (%1,69) iletişim becerileri, 3'ünde (%5,08) materyal hazırlama becerileri, 21'inde (%35,6) kendilerine verilen eğitimleri uygulama becerileri, 4'ünde (%6,78) çocukların problem davranışları ile uyum sorunları gibi istenmeyen durumlar karşısında başa çıkma becerileri ile 6'sında (%10,17) stres-kaygı düzeyi azaltımı üzerinde çalışılmasının amaçlandığı görülmektedir. Buradan hareketle çalışmaların ebeveynler açısından iki amacının olduğu ve bu amaçlardan birisinin ebeveynlerin becerilerini desteklemek, diğerinin ise stres-kaygı düzeylerini azaltmak olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. Alanyazında özel gereksinimi olan çocukların ebeveynleri ile ilgili olarak sürekli bir bilgilendirilme ihtiyaçlarının olduğu (Keçeli-Kaysılı, 2008) ve ebeveynlerin çocuklarının eğitimlerine aktif katılımlarının gerekliliği (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018) belirtilmektedir. Bu bilgilerden hareketle günümüz araştırmalarında OSB'li çocukların

ebeveynlerinin günlük yaşamları, yaşamda karşılaştıkları güçlükler, desteklenmesi gereken yönleri, eğitimleri gibi konulara ağırlık verilmesinin önemli ve gerekli olduğuna inanılmaktadır. Ulusal ve uluslararası alanyazında bu kapsamda yürütülen bazı araştırmaların olduğu görülmektedir. Örneğin OSB’li çocuklar ve ailelerinin yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesine yönelik ebeveynlerden görüş alma (Karaca vd., 2021), OSB’li çocukların ebeveynlerinin psiko-sosyal ve bilişsel süreçlerine yönelik eğitimler düzenlenmesi (Kaya & Yöndem, 2020; Tekin Ersan, 2015), OSB’li çocukların ebeveynlerinin bilgi düzeyi ve uygulama yetkinliği artırılarak ebeveyn katılımı ile çocuklarına beceri ve davranış öğretimine yönelik uygulamalar (Çetrez-İşcan vd., 2016; Kılıç & Yıldız, 2023; Mays & Heflin, 2011) bazılarıdır. Bu bulgu ve bilgilerden hareketle OSB’li çocukların ebeveynlerine yönelik olarak onların bilgi düzeylerini artırıcı, bunun yanında stres-kaygı düzeylerini azaltıcı ve çocuklarının eğitimlerine katılımda yetkinliklerini geliştirici uygulamaların yapılması önemli bir gereklilik olmaktadır.

Tablo 5

Çalışmaların Hedef Kitlelerine Göre Dağılımı

	Temalar	Çalışmalar	Frekans (f) (%)	Yüzde
Hedef kitle	Anne	Ç(2,11,28,32,37,41)	6	13,04
	Anne-çocuk çifti	Ç (1,3,4,6,7,8,9,10,12,13,14 15,17,18,19,21,25,30,33,36, 39,44,45,46)	24	52,18
	Baba-çocuk çifti	Ç(27,42)	2	4,35
	Anne-baba çifti	Ç (16,24,31,35,38,43)	6	13,04
	Anne-baba-çocuk	Ç (5,20,22,23,26,29,34,40)	8	17,39
		Toplam	46	100

Tablo 5 incelendiğinde 46 çalışmanın 6’sının (%13,04) annelere, 24’ünün (%52,18) anne-çocuk çiftine, 2’sinin (%4,35) baba-çocuk çiftine, 6’sının (%13,04) anne-baba çiftine ve 8’inin (%17,39) anne-baba-çocuğa yönelik yürütüldüğü görülmektedir. Buradan hareketle çalışmaların yarısından çoğunun anne-çocuk çiftine, çok azının ise baba-çocuk çiftine yönelik olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. Ulusal ve uluslararası alanyazında ebeveynlerin çocuklarına birçok beceri ve davranış öğretmede başarılı oldukları ile ilgili birçok araştırma bilgisine ulaşılmaktadır. Ev içi beceriler (Batu; 2008), öz-bakım becerileri (Kılıç & Yıldız, 2023), serbest zaman becerileri (Wall & Gast, 1997), çamaşır yıkama becerileri (Morrow & Bates, 1987) bu duruma örnektir.

Tablo 6

Çalışmalarda Uygulanan Müdahale Programlarının Süresine Göre Dağılımı

	Temalar	Çalışma	Frekans (f)	Yüzde (%)
	6-15 oturum	Ç (2,5,6,8,11,15,16,18,21, 23,24,27,28,38,43)	15	48,38
	16-30 oturum	Ç (1,3,13,31)	4	12,9
	31-60 oturum	Ç (4,7,9,12,17,33,35,36,45)	9	29,03
	60 üzeri oturum	Ç (14,22,46)	3	9,69
		Toplam	31	100

Müdahale Süresi	4-12 hafta	Ç (19,20,25,26,29,32,34,37, 39,42,44)	11	73,33
	13-20 hafta	Ç (10,30,41)	3	20
	20 hafta üzeri	Ç (40)	1	6,67
		Toplam	15	100

Tablo 6 incelendiğinde çalışmalarda kullanılan müdahalelerin süresinin iki şekilde ele alındığı anlaşılmaktadır. Oturum sayısı olarak bakıldığında 46 çalışmanın 15'inin (%48,38) 6-15 oturum arasında, 4 çalışmanın (%12,9) 16-30 oturum arasında, 9 çalışmanın (%29,03) 31-60 oturum arasında ve 3 çalışmanın (%9,69) ise 60 üzerinde oturum sayısında yürütüldüğü görülmektedir. Hafta olarak bakıldığında ise 11 çalışmanın (%73,33) 4-12 hafta arasında, 3 çalışmanın (%20) 13-20 hafta arasında ve 1 çalışmanın (%6,67) 20 hafta üzerinde sürdüğü görülmektedir. Buradan hareketle çalışmaların oturum sayılarına bakıldığında en fazla çalışmanın 6-15 oturum arasında olduğu, en az çalışmanın ise 60 üzerinde oturum sayısında olduğu; hafta olarak süresine bakıldığında ise en fazla çalışmanın 4-12 hafta arasında müdahale süresinden oluştuğu ve en az çalışmanın 20 haftanın üzerinde sürdüğü bilgisine ulaşılmaktadır.

Tablo 7

OSB'li Çocukların Yaşlarına Göre Dağılımı

Temalar	Çalışma (%)	Frekans (f)	Yüzde
Bebeklik Dönemi (0-2 yaş)	Ç(19): 1 yaş 4 aylık, Ç(45): 2 yaş.	2	4,35
Erken Çocukluk Dönemi (2-6 yaş)	Ç(3): 5 yaş, Ç(8): 3-5 yaş, Ç(12): 4-6 yaş, Ç(13): 3-6 yaş, Ç(16): 3-5,5 yaş Ç(17): 2-6 yaş, Ç(18): 3-5 yaş, Ç(21): 2,5 yaş, Ç(22):4-6 yaş, Ç(23): 2-4 yaş, Ç(30): 4-5 yaş, Ç(35): 3-6 yaş, Ç(36): 4 yaş, Ç(39): 2-3 yaş, Ç(41): 4 yaş.	15	32,6
Orta Çocukluk Dönemi (6-11 yaş)	Ç(7): 7 yaş, Ç(10): 6-10 yaş, Ç(15): 9 yaş, Ç(27): 7 yaş, Ç(33): 9-11 yaş, Ç(37): 7-11 yaş, Ç(44): 6-11 yaş, Ç(46): 4 yaş 5 ay.	8	17,39
Ergenlik Dönemi (12-18/21)	Ç(4): 12-16 yaş, Ç(29): 16-17 yaş, Ç(42):15-20 yaş,	3	6,53
İlk Yetişkinlik Dönemi (20-30)	Ç(1): 22-65 ay, Ç(2): 3-15 yaş, Ç(5): 3-8 yaş, Ç(6): 0-6 yaş, Ç(9): 4-7 yaş, Ç(14): 4-7 yaş, Ç(20): 1,5-3,5 yaş, Ç(24): 5-15 yaş, Ç(25): 1,5-3,5 yaş, Ç(26): 1,5-3,5 yaş, Ç(31): 2-8 yaş, Ç(32): 9-16 yaş, Ç(34): 1,5-3,5 yaş, Ç(40): 2-7 yaş, Ç(43): 2-8 yaş.	15	32,6
Yaş Aralığı Çok Geniş Olan Çalışmalar	Ç(11), Ç(28), Ç(38).	3	6,53
Belirtilmemiş	Toplam	46	100

Santrock (2011/2014) tarafından belirtilen gelişim dönemlerinden yararlanılarak oluşturulan yukarıda verilen tablo 7 incelendiğinde; 46 çalışmanın 43'ünde OSB'li çocukların yaşları ile ilgili bilgi verildiği görülmektedir. Bu çalışmalara bakıldığında OSB'li çocukların yaşlarının 2 çalışmada (%4,35) 0-2 yaş aralığında, 15 çalışmada (%32,6) 2-6 yaş aralığında, 8 çalışmada

(%17,39) 6-11 yaş aralığında, 3 çalışmada 12-18 (%6,53) yaş aralığında olduğu anlaşılmaktadır. Burada çalışmalarda yer alan OSB'li çocukların yaşlarının çoğunlukla (%32,6) erken çocukluk dönemi olan 2-6 yaş arasında olduğu dikkat çekmekte iken, ilk yetişkinlik döneminde yer alan OSB'li bireyler ile çalışma yürütülmediği de dikkat çekmektedir. 15 çalışmada (%32,6) ise yukarıda verilen gelişim dönemlerine yerleşemeyecek kadar çok geniş yaş aralığındaki çocuklar ile çalışıldığı görülmektedir. Çalışmaların 3'ünde (%6,53) ise çocuklara yönelik bir yaş bilgisine yer verilmediği görülmektedir. Bu durumun sebebinin bu çalışmalardaki hedef kitlede sadece anne ile anne-baba çiftinin olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 7'de yaş aralıkları açısından en fazla erken çocukluk dönemi yaş aralığı olan 2-6 yaşları arasındaki çocuklar olduğu fark edilmektedir. Çağdaş ve Seçer (2011) tarafından da belirtildiği üzere erken çocukluk dönemi çocukların gelişimlerinin hızlı ve kritik düzeyde önemli olduğu bir dönem olmak ile birlikte aynı zamanda ileriki yaşamlarında da etkileri sürdüren bir zaman dilimidir. Bu nedenle bu gelişimsel dönemde araştırmaların yoğun olarak yürütülmesinin önemli olduğuna inanılmaktadır.

Tablo 8. Müdahale Programlarının Dayandığı Felsefi Temellere Göre Dağılımı

Temalar	Çalışma	Frekans (f)	Yüzde (%)
Davranışçı kuram ve/veya uygulamalı davranış analizi temelli	Ç (5): Ayrık Denemelerle Öğretim Sunma Ç (15): Genelleme Stratejileri Aile Eğitimi Ç (38): Etkili Pekistireç Kullanımı Eğitimi Ç (39): Proje ImPACT	4	8,7
Etkileşim/ilişki temelli	Ç (1,18): Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı Ç (3,6,8,13): Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale/ Responsive Teaching	11	23,92
Sosyal-pragmatik müdahale temelli	Ç (16): Uyarlanmış Keyhole Erken Müdahale Ç (9,45): Ebeveyn Eğitimi (Milieu tekniği) Ç (40): Ebeveyn-Çocuk Etkileşim Terapisi Ç (46): Portage Destekli Anne Eğitim Programı		
Oyun temelli	Ç (23): Hanen More Than Words Eğitim Programı	1	2,17
Bilişsel temelli	Ç (19,20,21,26,34): Nöroplay Erken Müdahale Ç (25): Oyun Destek Programı (ODP) Ç (32): Uyarlanmış Fiziksel Aktivite (UFA)	8	17,4
Öykü temelli	Ç (43): Floortime Oyun Terapisi		
Model olma/modelleme/ taklit temelli	Ç (2): Ebeveyn Eğitim Programı Ç (11): Psiko-eğitsel/Psiko-eğitim Programı	2	4,35
Programın dayandığı felsefi temel	Ç (4): Ebeveyn Eğitimi (Sosyal öykü)	1	2,17
Kabul ve kararlılık terapisi temelli	Ç (7) Eşzamanlı İpucuyla Öğretim (Görsel destek) Ç (10): Ebeveyn Eğitimi (Model olma+görsel destek) Ç (12,42): Ebeveyn Eğitimi (Video model) Ç (17): Aile Eğitim Programı (Görsel destek+Koçluk) Ç (27): Baba Eğitim Programı (Video model+Model olma) Ç (33): Aile Eğitim Programı (Model olma) Ç (14,22,29,30,36,41,44): Koçluk (Model olma)	14	30,44
Çevre etkisi modeli temelli			
Felsefi temeli belirtilmeyenler	Ç (35): Psiko-eğitsel/Psiko-eğitim Programı	1	2,17
	Ç (37): Duyusal Gelişim Destek Programı	1	2,17
	Ç (24): Ebeveyn Eğitim Programı Ç (28): Psiko-eğitsel/Psiko-eğitim Programı Ç (31): Otizmlili Çocuğu Olan Ebeveynlere Yönelik Eğitim Programı (OÇEP)	1 1 1	2,17 2,17 2,17
Toplam		46	100

Temalar	Çalışma	Frekans (f)	Yüzde (%)
Davranışçı kuram ve/veya uygulamalı davranış analizi temelli	Ç (5): Ayrık Denemelerle Öğretim Sunma Ç (15): Genelleme Stratejileri Aile Eğitimi Ç (38): Etkili Pekiştirme Kullanımı Eğitimi Ç (39): Proje ImPACT	4	8,7
Etkileşim/ilişki temelli	Ç (1,18): Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı Ç (3,6,8,13): Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale/ Responsive Teaching	11	23,92
Sosyal-pragmatik müdahale temelli	Ç (16): Uyarlanmış Keyhole Erken Müdahale Ç (9,45): Ebeveyn Eğitimi (Milieu tekniği) Ç (40): Ebeveyn-Çocuk Etkileşim Terapisi Ç (46): Portage Destekli Anne Eğitim Programı	1	2,17
Oyun temelli	Ç (23): Hanen More Than Words Eğitim Programı	1	2,17
Bilişsel temelli	Ç (19,20,21,26,34): Nöroplay Erken Müdahale Ç (25): Oyun Destek Programı (ODP)	8	17,4
Öykü temelli	Ç (32): Uyarlanmış Fiziksel Aktivite (UFA) Ç (43): Floortime Oyun Terapisi	2	4,35
Model olma/modelleme/ taklit temelli	Ç (2): Ebeveyn Eğitimi Programı Ç (11): Psiko-eğitsel/Psiko-eğitim Programı Ç (4): Ebeveyn Eğitimi (Sosyal öykü)	1	2,17
Programın dayandığı felsefi temel	Ç (7) Eşzamanlı İpucuyla Öğretim (Görsel destek) Ç (10): Ebeveyn Eğitimi (Model olma+görsel destek) Ç (12,42): Ebeveyn Eğitimi (Video model) Ç (17): Aile Eğitim Programı (Görsel destek+Koçluk) Ç (27): Baba Eğitim Programı (Video model+Model olma) Ç (33): Aile Eğitim Programı (Model olma) Ç (14,22,29,30,36,41,44): Koçluk (Model olma)	14	30,44
Kabul ve kararlılık terapisi temelli	Ç (35): Psiko-eğitsel/Psiko-eğitim Programı	1	2,17
Çevre etkisi modeli temelli	Ç (37): Duyusal Gelişim Destek Programı	1	2,17
Felsefi temeli belirtilmeyenler	Ç (24): Ebeveyn Eğitim Programı Ç (28): Psiko-eğitsel/Psiko-eğitim Programı Ç (31): Otizmlili Çocuğu Olan Ebeveynlere Yönelik Eğitim Programı (OÇEP)	1 1 1	2,17 2,17 2,17
	Toplam	46	100

Tablo 8 incelendiğinde OSB’li çocukların ebeveynlerine yönelik olarak yürütülen 46 çalışmanın 43’ünde (%43,49) kullanılan müdahale programlarının dayandığı felsefi temel açıkça belirtilirken; 3’ünde (%6,51) kullanılan müdahale programlarının felsefi temelini açıkça belirtilmediği anlaşılmaktadır. Dayandığı felsefi temeli anlaşılan programlara bakıldığında en fazla sayıda 14’ünün (%30,44) model olma/modelleme/taklit temelli olduğu görülmektedir. En az sayıda 1 ile (%2,17) sosyal-pragmatik müdahale temelli, öykü temelli, kabul ve kararlılık terapisi temelli ve çevre etkisi modeli temelli müdahaleler kullanıldığı görülmektedir. Yayımlanan en güncel raporda OSB’nin dünyada görülme sıklığının son yıllarda hızlı bir şekilde arttığı ve bu oranın günümüzde 36’da 1 olduğu bilinmektedir (Centers for Disease of Control Prevention, 2023). Bu hızlı artış OSB konusunda arayışları beraberinde getirmektedir. Bu arayışlar sonucunda ihtiyacı gidermeye yönelik güncel programlara duyulan ihtiyacın üzerinde duran araştırmacılar bulunmaktadır (Accardo & Finnegan, 2017; Karaca, 2022). Bu doğrultuda yeni ve felsefi temelleri sağlam programlar ile ilgili araştırmalar dikkat çekici olmaktadır.

SONUÇ

Araştırma sonucunda; çalışmaların çeşitli türlerde olduğu, çocukları ve ebeveynleri destekleyecek ve onların stres-kaygı düzeylerini azaltacak şekilde yürütüldüğü, çalışmalarda müdahale programlarının hedef kitlesinin ebeveyn, ebeveyn-çocuk şeklinde olduğu, programların oturumlar ve hafta olarak çeşitli sürelerde uygulandığı, farklı yaşlarda OSB’li çocuklar ile yürütüldüğü ve bunun yanında programların çoğunlukla felsefi temele dayalı olduğu görülmüştür.

Araştırma bulgu ve sonuçlarına göre geleceğe yönelik araştırmalar için şu önerilerde bulunulabilir;

1. Bu araştırmada ülkemizde OSB’li çocukların ebeveynlerine yönelik yürütülen 2010- 2023 yılları arasındaki deneysel çalışmalar analiz edilmiştir. Geleceğe yönelik araştırmalar için ülkemizdeki OSB’li çocuklar ve çocukların ebeveynlerine yönelik deneysel çalışmaların artırılması önerilebilir.
2. Bu araştırmada ülkemizde OSB’li çocukların ebeveynlerine yönelik yürütülen deneysel çalışmalar 2010-2023 yılları arası ile sınırlı tutulmuştur. Geleceğe yönelik araştırmalar için çok daha geniş aralıklar ele alınarak incelenme yapılması önerilebilir.
3. Bu araştırmada ulaşılan çalışmaların türü, çalışmaların çocuklar ile ebeveynler açısından amaçları, çalışmaların hedef kitlesi, çalışmalarda uygulanan müdahalelerin süresi, çalışma grubunda yer alan çocukların yaş aralıkları ve çalışmalarda kullanılan müdahale programlarının dayandığı felsefi temeller ile ilgili bilgiler ele alınmış ve ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. Geleceğe yönelik araştırmalar için çalışmalarda daha farklı bilgiler ele alınarak incelenmesi önerilebilir.
4. Bu araştırmada ulaşılan çalışmalarda kullanılan programların hedef kitlesinin en az sayıda olarak baba-çocuk çifti olduğu görülmüştür. Geleceğe yönelik araştırmalar için programların daha çok baba-çocuk çiftine ve aynı zamanda anne-baba-çocuk bir arada olacak şekilde kapsamlı olarak yürütülmesi önerilebilir.
5. Bu araştırmada ulaşılan çalışmalardan elde edilen bilgilere göre OSB’li çocukların ebeveynlerine yönelik yürütülen deneysel araştırmaların çocuklar açısından yaşları ele alındığında bebeklik dönemindeki çocuklara yönelik çok az sayıda deneysel çalışma gerçekleştirildiği görülmüştür. Geleceğe yönelik araştırmalar için bebeklik dönemindeki OSB’li çocuklar ve çocukların ebeveynleri için deneysel çalışmaların artırılması önerilebilir.
6. OSB’li çocuklar ve çocukların ebeveynleri için ihtiyacı karşılamaya yönelik, esnek, uyarlanabilir ve güncellenebilir aile eğitim programlarının geliştirilip yaygınlaştırılması için çalışmalar yapılması, konferans, kongre ve seminerlerde sunularak farkındalık oluşturulması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Accardo, A. L., & Finnegan, E. G. (2017). Teaching reading comprehension to learners with autism spectrum disorder: Discrepancies between teacher and researchrecommended practices. *Autism 00(0)*, 1-11, <https://doi.org/10.1177/1362361317730744>.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Ruhsal bozuklukların tanısai ve sayımsal el kitabı*, (Çev. E. Köroğlu, 5. baskı). Hekimler Yayıncılık.
- Batu, S. (2008). Caregiver-delivered home-based instruction using simultaneous prompting for teaching home skills to individuals with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(4), 541-555.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2023). *Data & statistics on autism spectrum disorder*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- Çağdaş, A., & Şahin Seçer, Z. (2011). *Anne baba eğitimi*. Eğiten Kitap.
- Çetrez-İşcan, G., Nurçin, E., & Fazlıoğlu, Y. (2016). Effect of most-to-least prompting procedure on dressing skill of students with autism. *Academic Journals*, 11(18), 1766-1774. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2933>
- Frazier, T. W., Dawson, G., Murray, D., Shih, A., Sachs, J. S., & Geiger, A. (2018). Brief report: A survey of autism research priorities across a diverse community of stakeholders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(11), 1-7, <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3642-6>
- Hobson, H., Sedgewick, F., Manning, C., & Fletcher-Watson, S. (2022). *Registered Reports in Autism Research - A Letter to Journals*. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/PCWBN>
- Karaca, M. A. (2022). Genel eğitim okulları ile özel eğitim uygulama okullarındaki Türkçe öğretim programlarının karşılaştırmalı incelenmesi . *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 6(4), 383-405.
- Karaca, M. A., Kılıç, K., & Sarı, H. (2021). Ebeveynlerin otizmlı çocuklarıyla ilgili günlük yaşam sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(2), 1-26.
- Kaya, M., O., & Yöndem, Z., D. (2020). Otizmlı çocuğu olan annelerde psikoeğitim grup programının algılanan stres düzeyine etkisi, *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 20-33.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.
- Kılıç, K., & Yıldız, F. Ü. (2023). Portage Destekli Anne Eğitim Programı'nın otizmlı çocuğun öz bakım gelişimi üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1087754>
- Morrow, S. A. & Bates, P. E. (1987). The effectiveness of three sets of school-based instructional materials and community training on the acquisition and generalization of

- community laundry skills by students with severe handicaps. *Research in Developmental Disabilities*, 8(1), 113-136, [https://doi.org/10.1016/0891-4222\(87\)90043-6](https://doi.org/10.1016/0891-4222(87)90043-6)
- Mays, N. M., & Heflin, L. J. (2011). Increasing independence in self-care tasks for children with autism using self-operated auditory prompts. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1351-1357. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.017>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). *T.C. Resmî Gazete*, (30471), 7 Temmuz 2018, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Pellicano, E., Dinsmore, A., & Charman, T. (2013). *A future made together: Shaping autism research in the UK*. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10017703/1/A_Future_Made_Together_1.2_LR.pdf
- Pellicano, E., Dinsmore, A., & Charman, T. (2014). Views on researcher-community engagement in autism research in the United Kingdom: A mixed-methods study. *PLOS ONE*, 9(10), 1-11, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0109946>
- Roche, L., Adams, D., & Clark, M. (2021). Research priorities of the autism community: A systematic review of key stakeholder perspectives. *Autism*, 00(0). 1-13, <https://doi.org/10.1177/1362361320967790>
- Santrock, John W. (2014). *Yaşam boyu gelişim, gelişim psikolojisi*, (G. Yüksel, Çev.; 13. baskı). Nobel. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2011).
- Tekin Ersan, D. (2015). *Problem çözme eğitiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuk annelerinin problem çözme becerileri ve bazı psikolojik değişkenler üzerindeki etkisi* (Tez Numarası: 395181) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Wall, M. E. & Gast, D. L. (1997b). Caregivers' use of constant time delay to teach leisure skills to adolescents or young adults with moderate or severe intellectual disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 32(4), 340-356.

**TÜRKİYE’DE KURUM KORUMASI ALTINDAKİ ÇOCUKLARLA İLGİLİ
YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZ ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ**
ANALYZING POSTGRADUATE THESIS & DISSERATATIONS ON YOUNG
CHILDREN UNDER INSTITUTIONAL PROTECTION IN TURKEY

Ergül KUYUCU

Amasya Üniversitesi, ergul.kyc@hotmail.com, ORCID: 0009-0000-8889-9548

Dr. Öğr. Üyesi Ela Sümeyye SEÇİM

Amasya Üniversitesi, ela.secim@amasya.edu.tr ORCID: 0000-0001-5277-4487

ÖZET

Çocukların eğitim, sağlık, yaşama ve cinsel sömürü gibi birçok yönden korunması çocuk hakları sözleşmesi ile güvence altına alınıp devletlerin eline bırakılmıştır. Diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de dezavantajlı olan çocukların korunmasına önem verilmektedir ve bu kapsamda politikalar geliştirilmektedir. Bu politikalardan en önemlilerinden biri de çocuklarının bakımını ve korunmasını sağlayamayan ebeveynlerin bu görevini devletin üstlenmesidir. Bu görevi çocuğu koruma altına alarak ve sevgi evleri gibi kurumlarda yerleştirerek yapmaktadır. Bu araştırmanın amacı devlet tarafından koruma altına alınan 0-10 yaş çocuklarla ilgili yapılan araştırma tezlerini incelemektir. Araştırmada YÖK tez merkezi internet adresinin arama kısmına ayrı ayrı ‘sevgi evleri’, ‘kurum bakımındaki çocuklar’ ve ‘koruma altındaki çocuklar’ anahtar kelimeleri kullanılarak 69 araştırmaya erişilmiştir. ‘Sevgi evleri’ anahtar kelimesi kullanıldığında açık erişimde olan toplam 17 adet teze erişim sağlanmıştır. Bunların 5 tanesi 10 yaş üstü çocuklar üzerine yapıldığı için araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. ‘Kurum bakımındaki çocuklar’ anahtar kelimesi kullanıldığında ise 8 adet teze erişim sağlanmıştır. Fakat bunlardan bir tanesi 10 yaş üzeri çocuklar üzerine araştırma yapıldığından dolayı araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. ‘Koruma altındaki çocuklar’ olarak arama yapıldığında ise 44 adet teze erişim sağlanmıştır. Fakat bu tezlerin 13 tanesi 10 yaş üstü çocuklar üzerine araştırma yapıldığı için araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Erişilen tezlerde benzer anahtar kelimelerin kullanılmasından kaynaklı benzerlik durumu söz konusudur. Bu sebeple yapılan incelemede toplamda 69 araştırmaya erişilmiş, bunların 5’i benzer olduğu için toplam erişilen tez sayısı 64’tür. Konu kapsamı dışında kalan 19 çalışmanın örneklem grubu 10 yaş üzeri olduğundan örneklem grubuna dahil edilmediğinden toplamda 45 tez incelenmiştir. İncelenen tezlerin 37’si yüksek lisans tezi, 7’si doktora tezi, 1 tanesi de tıpta uzmanlık tezi için olduğu görülmüştür. Bu tezlerin 20’si nicel araştırma yöntemi ile 20’si nitel araştırma yöntemi ile 5 tanesi de karma araştırma yöntemleri ile yapılmıştır. Doktora çalışmaları daha uzun soluklu ve derinlemesine araştırmalar olduğu için konuyla ilgili yapılan doktora düzeyindeki tez çalışmalarının artırılması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler; *sevgi evleri, kurum bakımındaki çocuklar, koruma altındaki çocuklar, erken çocukluk dönemi*

ABSTRACT

The protection of children, encompassing aspects such as education, health, survival, and prevention of sexual exploitation, is safeguarded by the Children's Rights Convention and delegated to individual states. Similar to other nations, Turkey places significant emphasis on the protection of vulnerable children, formulating policies within this framework. A pivotal policy involves the state assuming responsibility for children whose parents are unable to provide adequate care and protection. This obligation is fulfilled by placing such children under state protection and in facilities like foster homes. This research aims to scrutinize the theses related to 0-10-year-old children under state protection. A search on the YÖK Thesis Center website employing keywords like 'love homes,' 'children in institutional care,' and 'protected

children' yielded access to 69 studies. Out of the 17 open-access theses retrieved using the keyword 'Houses of Love,' five were excluded as they focused on children above the age of 10. Using the keyword 'children in institutional care' led to the retrieval of eight theses, with one excluded due to a focus on children over 10 years old. A search under 'protected children' resulted in access to 44 theses, of which 13 were excluded due to a focus on older children. Similar keywords contributed to overlap among the accessed theses, resulting in a total of 64 unique studies after excluding duplicates. The review focused on 45 theses, excluding 19 studies outside the subject scope due to their focus on children over 10 years old. Among the examined theses, 37 were master's theses, 7 were doctoral theses, and 1 was a medical specialization thesis. Of these, 20 employed quantitative research methods, 20 used qualitative methods, and 5 utilized mixed research methods. Given the comprehensive nature of doctoral studies, it is recommended to further enhance research at the doctoral level on this subject.

Keywords; *caring homes, children in institutional care, children under protection, early childhood*

GİRİŞ

Çocuk kavramı, insanlık tarihinin her döneminde varlığını sürdürmüştür. Ancak, çocuklar tarih boyunca aynı muameleyi görmemişlerdir; bu durum, doğdukları tarih, kültür ve coğrafyaya bağlı olarak değişkenlik göstermiştir. İlkel toplumların var olduğu dönemlerde, göçebe yaşamın, olumsuz hava koşullarının, besin ihtiyacının zorluğunun ve vahşi hayvanlara karşı korunma ihtiyacının, güçsüz çocukların doğanın vahşi yüzüne terkedilmesine neden olduğu belirtilmiştir (Marlow, 1977). Milattan önce 6. yüzyılda, Eski Hint toplumlarında borçlu babaların çocuklarını para karşılığında satmalarına dair örnekler görülmüştür. Bu durum, Eski Çin uygarlığında da benzer şekilde yaşanmış, ancak Eski Çin'de babaların borçları nedeniyle değil, çocuklarına bakamayacak kadar zor durumda olmalarından kaynaklanmıştır (Bozkurt, 1981). Cahiliye dönemi adı verilen bir dönemde, kız çocuklarının diri diri toprağa gömüldüğü ve bazılarının anneleri tarafından kurtarılmış olsa da, anneleriyle birlikte diri diri gömülen mezarların varlığına dikkat çekilmiştir (Kocaer, 2006). Roma'da, bebeklerin fiziksel kusurları, tecavüz ya da gayri meşru doğum, ekonomik sebepler, bebeklerin getirdiği kötü alametler ve cinsiyet gibi nedenlerle yeni doğan bebeklerin ölüme terkedilebileceği belirtilmiştir (İpek, 2017). Sanayi Devrimi döneminde, küçük yaşta çocukların düşük ücretlerle uzun saatler boyunca çalıştırılmasıyla ilişkilendirilen çocuk işçiliği, modern kölelik olarak adlandırılmıştır (Coşan, 2019).

Günümüzde dahi, savaş bölgelerinde, Filistin ve Ukrayna gibi, uluslararası kuruluşlar ve anlaşmalara rağmen çocuk haklarının korunamadığına insanlık olarak şahitlik edilmektedir. Çocukların korunmasının kaçınılmaz bir gerçek olduğu vurgulanarak, ailelerin ekonomik ve sosyal nedenlerle bu görevi yerine getiremedikleri durumlarda devletlerin bu sorumluluğu üstlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Tarihsel olarak, Hunlar, Sümerler gibi çeşitli medeniyetlerin çocuklara hizmet ettiği gözlemlenmiş, günümüzde ise Avrupa'da "kurum bakımı" yönteminin evrim geçirerek koruyucu aile ve evlat edinme hizmetlerinin yaygınlaştığına dikkat çekilmiştir (Gökçe, 1971; Söğütü, 2015). Ayrıca aile bireyleri ve akrabalar tarafından gerçekleşen aile bakım hizmeti çeşidinin de hızla arttığı ve bu bakım hizmetinin yabancı ailelerin koruyucu bakımından daha iyi olduğu düşünülmektedir (Farmer, 2010).

Çocuk haklarının tarihine genel bir bakış yapıldığında, önemli dört belgenin ortaya çıktığı görülmektedir:

1. **1924 Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi**
2. **1959 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi**
3. **1963 Türk Çocuk Hakları Bildirisi**

4. 1989 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi

Çocukların haklarının korunmasına yönelik bir kuruluşun olması gerektiği fikri ilk olarak 1894 yılında Jules de Jeune tarafından ortaya atılsa da 1.Dünya Savaşı'nın sonuna kadar herhangi bir uluslararası bildiri yayınlanmamış olup 1924 yılında Milletler Cemiyeti tarafından imzalanan ve bu alandaki uluslararası alanda ilk resmî belge niteliği olan Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi imzalanmıştır(Dirican,2018). Atatürk'ün 1928 yılında imzalamasıyla Türkiye'nin de kabul ettiği bu bildiri 5 maddeden oluşmaktadır. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi 1948 yılında imzalanmış olsa da bu beyannamede çocuklarla ilgili konulara özel olarak yer verilmemesi tepki çekmiş ve bu sebeple 1959 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi kabul edilmiştir (Sağlam&Aral,2016). Bu bildirgede çocukların sağlığı, korunması ve eğitim hakları gibi temel haklar yer almıştır. 26 Haziran 1963 tarihinde UNESCO Türkiye Milli Komisyonu 7. Genel Kurulunda kabul edilen Türk Çocuk Hakları Bildirisi Türkiye'deki çocukların haklarını korumak için Birleşmiş Millet Çocuk Hakları Bildirisi doğrultusunda hazırlanmıştır (Atatanır,2022). Bu bildiride ebeveyn ve devletin sorumluluklarından bahsedilmekte olup devletin çocuğun korunması yönünde yasal tedbirleri alması gerektiği vurgulanmaktadır (Kurt,2016).

Bu belgeler içinde, dünya genelinde tüm devletler ve özellikle Türkiye için en kapsamlı olanı, Birleşmiş Milletler tarafından 1989 yılında kabul edilen ve 2 Eylül 1990'da yürürlüğe giren Çocuk Haklarına Dair Sözleşmedir. Türkiye, sözleşmeyi 14 Eylül 1990 tarihinde imzalamış olup, anayasaya göre kabul edilmiştir. Bu anlaşmanın tüm çocukların haklarını savunmada öncü olduğu ve dünyada geleceğe dair umut olduğu vurgulanmaktadır (Hodgkin ve Newell, 2003). Çocuk hakları sözleşmesinin 20. Maddesinde, biyolojik ailesi ile yaşayamayan çocukların evlat edinme, koruyucu bakım ve kuruma dahil olma sorumluluğunun devletler tarafından sağlanması gerektiğinden bahsedilmektedir. Ancak bu maddenin evlat edinme ile ilgili olan kısmı çocuk ve aile ilişkisini yasal yoldan bağları geri dönülmez bir şekilde kopardığından tartışma konusu olmuştur (Skivenes & Benbenishty). Bazı ülkelerdeki devlet kurumu bakımındaki çocukların bir kısmı biyolojik aileleriyle yeniden bir araya gelememekte ve ebeveynlik hakları sona erdirilerek çocuğun yeni bir aile bulması için yasal bir fırsat sunulmuştur (Palacios vd.,2019). Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi ise bu bağın kopmasını önceliğin çocuğun faydası olduğu durumlarda ve bazı istisnai durumlarda mümkün kılmaktadır (Breen vd.,2020).

Türkiye'nin çocuk haklarına olan yaklaşımına bakıldığında, Cumhuriyet'in kuruluşundan 1983'e kadar çocuk haklarıyla ilgili iyimser bir durumun var olduğu ancak bu konudaki çalışmaların ve kanunların dağınık bir yapıda olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. 1983 yılında 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ile çocukların korunması, tek bir otorite tarafından yönetilen bir yapıya kavuşturulmuştur (Yolcuoğlu, 2009). Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı kurumlar şunlardır:

1. Çocuk Yuvası
2. Sevgi Evi
3. Yetiştirme Yurtları
4. Koruma Bakımı ve Sosyal Rehberlik Merkezi
5. Bakım ve Rehberlik Merkezi
6. Çocuk ve Gençlik Merkezi (ÇOGEM)
7. Gözlem Evi

8. Çocuk Evi

Ancak, 2011 yılında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın kurulmasıyla birlikte Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu kapatılmış ve faaliyetlere Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü adı altında devam edilmiştir. Günümüzde, çocukların korunmasını güvence altına alan ve yürürlükte olan iki adet kanun bulunmaktadır.

2828 Sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu

Amaç:

Madde 1 – Bu Kanunun amacı; korunmaya, bakıma veya yardıma ihtiyacı olan aile, çocuk, engelli, yaşlı ve diğer kişilere götürülen sosyal hizmetlere ve bu hizmetleri yürütmek üzere kurulan teşkilatın kuruluş, görev, yetki ve sorumluluklar ile faaliyet ve gelirlerine ait esas ve usulleri düzenlemektir (Sosyal Hizmetler Kanunu,1983).

5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu

Amaç:

Madde 1 -Bu Kanunun amacı, korunma ihtiyacı olan veya suça sürüklenen çocukların korunmasına, haklarının ve esenliklerinin güvence altına alınmasına ilişkin usûl ve esasları düzenlemektir (Çocuk Koruma Kanunu,2005).

Günlük yaşamda ve televizyonlarda sıkça karşılaşılan, "Çocuk Esirgeme Yurdu," "Yetiştirme Yurdu," ve "Sevgi Evleri" gibi ifadeler, Türkiye'deki çocuk koruma sistemini yansıtmaktan ziyade, genellikle eski ve güncel olmayan kurumları ifade etmektedir. Bugün, Türkiye'de çocuk koruma sistemi, çağdaş bir yapı ve hizmet anlayışıyla şekillenmiştir. Bu bağlamda, ülkemizde güncel ve etkin olan çocuk koruma kurumları ve hizmetleri aşağıda sıralanmıştır:

- 1. Çocuk Evleri:** Fiziksel, sosyal ve kültürel yapısı uygun olan yerlerde müstakil bir ev ya da apartmanda kalan 5-8 çocuğun bakımından oluşan bir kurum bakımındır. 2022 yılı Aralık ayı itibarı ile ülkemizde bulunan toplam 1.187 çocuk evinde 5581 çocuğa kurum bakım hizmeti verilmiştir (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı,2023).
- 2. Çocuk Evleri Sitesi:** Bu kurum ise daha küçük birimlerden oluşan ve aile yapısına benzeyen bir site içerisinde 10-12 çocuktan oluşan kurum bakımındır. Şu anki devlet politikalarına bakıldığında Çocuk Evleri'nden çok Çocuk Evleri Sitesi'ne ağırlık verilmektedir. Bunun sebebi ise Çocuk Evleri Sitesi'nin aile yapısına daha çok benziyor olmasından kaynaklanmaktadır. 2022 Aralık ayı itibarıyla toplam 113 çocuk evleri sitesinde 6699 çocuğa kurum bakım hizmeti verilmiştir (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı,2023).
- 3. İhtisaslaştırılmış Çocuk Evleri:** Suç mağduru ya da suça bulaşmış çocukların bakımının sağlandığı ve çocuğun yakın çevresine ve ailesine geri dönmesini sağlamaya çalışan kurum bakımındır. 2022 Aralık ayı itibarıyla 66 ihtisaslaştırılmış çocuk evinde 1591 çocuğa kurum bakım hizmeti verilmiştir (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı,2023).
- 4. Koruma Altına Alınmadan Aile Yanında Destek:** Ekonomik sebeplerden dolayı çocuklarının en basit ihtiyaçlarını dahi karşılayamayan ve bu yüzden kurum bakım hizmeti talep eden kişiler aile yanında desteklenerek gerçekleştirilen bakım hizmetidir. 2022 Aralık sonu itibarı ile aile yanında destek hizmetinden yararlanan kişi sayısı 157.248 olup yine 2022 yılı içerisinde 3.497.109.150 TL ödenek kullanılmıştır (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı,2023).
- 5. Evlat Edindirme Hizmeti:** Çeşitli sebeplerden dolayı ailesi ile aynı evde kalamayıp talepleri doğrultusunda ve devlet yetkilileri tarafından uygun görülmesiyle birlikte başka bir ailenin yanına evlat edindirilmesi hizmetidir. 2022 yılının Aralık ayı itibarıyla evlat edindirilen

çocuk sayısı 556 olup, 2003 yılından Aralık ayının sonuna kadar toplamda 18.947 çocuk evlat edindirme hizmetinden yararlanmıştır (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı,2023).

6. Koruyucu Aile Hizmeti: Yine çeşitli sebeplerle aileleri ile aynı evde kalamayan çocukların devlet kontrolünde ve başka bir ailenin yanında bir süre kalıp bakımının üstlenilmesiyle gerçekleşen çocuk koruma hizmetidir. 2022 Aralık ayı itibari ile koruyucu aile yanına yerleşen çocuk sayısı 9.011 ve koruyucu aile sayısı 1.185'tir (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı,2023).

7. Özel Kreş ve Gündüz Bakımevi: 0-6 yaş okul öncesi çocukların gelişimlerinin sağlanması sebebiyle özel kreş ve gündüz bakımevlerinden ücretsiz yararlandığı çocuk koruma hizmetidir. Ülkemizde 2022 yılında 661 çocuk bu hizmetten yararlanmıştır (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı,2023).

Bu kurumlar, Türkiye'deki çocuk koruma sisteminin temelini oluşturarak, çocukların güvenliği, gelişimi ve refahını en üst düzeyde sağlamayı amaçlayan bir perspektife sahiptirler. Bu çağdaş ve etkin yapılar, çocuk haklarına saygı temelinde, çocukların en iyi çıkarlarını gözetmeyi hedeflemektedirler. Türkiye dahil çoğu ülkede çocukların bir kuruma yerleştirilmesinden çok, çocuğun aile bakım hizmeti almasının daha faydalı olduğu düşünülmektedir. Avrupa'da Yapılan bir araştırmanın sonucuna göre, yetimhaneye yerleşen çocuklarda büyüme ve gelişimsel gecikmelerin fark edildiği, daha sonra evlat edinilip bir ailenin yanına yerleştirildiğinde ise kayda değer gelişim olduğu ve ayrıca yaşı büyük olan çocukların küçük olan çocuklara göre daha geç gelişimsel özellik gösterdiği görülmüştür (Judge,2003).

YÖNTEM

1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, Türkiye'de kurum koruması altındaki çocuklarla ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarını detaylı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda, nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir. Doküman analizi, önceden mevcut olan bilgileri ve belgeleri sistemli bir şekilde inceleyip analiz etmek amacıyla kullanılan bilimsel bir araştırma yöntemidir (Sak vd., 2021). Kırıl'a (2020) göre, doküman analizinin Türkçe karşılığı belge incelemesidir ve yazılı verileri sistemli bir şekilde analiz etmeye yönelik nitel bir araştırma yöntemini ifade eder. Bu yöntem, literatürdeki bilgilerin derinlemesine anlaşılması ve çocuk koruma sistemi konusundaki tez çalışmalarının derinlemesine değerlendirilmesi için ideal bir araştırma metodudur.

2. Çalışma Grubu

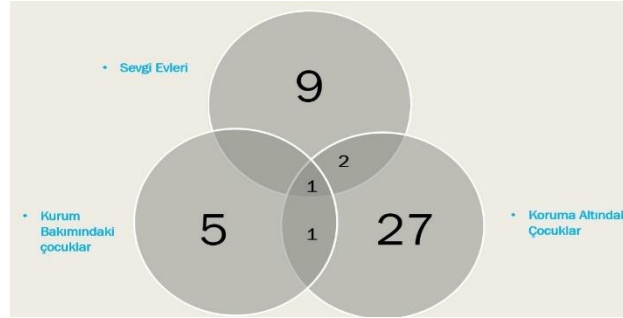
Araştırma, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi sisteminden elde edilen lisansüstü tezler üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmada, kurum koruması altındaki çocuklarla ilgili toplamda 45 farklı araştırmaya erişilmiştir. Bu araştırmalar, çocukların korunması ve refahıyla ilgili önemli bilgiler içermektedir. Yapılan incelemeler, akademik düzeydeki tezlerden elde edilen verilerin değerini vurgulamaktadır.

3. Verilerin Tarama Süreci

Veriler taranırken YÖK Ulusal Tez Merkezi arama kısmında aranacak alan; tümü, izin durumu; izinli ve tez türü; tümü olarak seçildikten sonra arama kısmına ayrı ayrı 'sevgi evleri', 'kurum bakımındaki çocuklar' ve 'koruma altındaki çocuklar' anahtar kelimeleri yazılarak arama yapılmıştır. Sevgi evleri anahtar kelimesi ile arama yapıldığında toplamda 17 adet çalışmaya erişilmiş olup bunlardan 5 tanesi 10 yaş üstü çocuklarla ilgili olduğu için araştırmaya dahil edilmemiştir. Kurum bakımındaki çocuklar anahtar kelimesi ile arama yapıldığında toplam 8 çalışmaya erişilmiş bunlardan 1 tanesi 10 yaş üstü çocuklarla ilgili olduğu için araştırmaya dahil edilmemiştir. Koruma altındaki çocuklar anahtar kelimesi ile arama yapıldığında ise 44 adet

çalışmaya erişilmiş ve bunlardan 13 tanesi 10 yaş üstü çocuklarla ilgili olduğu için araştırmaya dahil edilmemiştir. Ayrıca araştırmalardan 1 tanesi tüm anahtar kelimelerinde, diğer 3 tanesi de iki anahtar kelimede ortak olduğundan toplamda 45 tez incelenmiştir.

Şekil 1: Araştırmanın anahtar kelimelere göre dağılımı



4. Verilerin Analizi

Türkiye’de kurum koruması altındaki çocuklarla ilgili yapılan lisansüstü tezler; yöntemlerine, çalışma gruplarına, araştırmaların yapıldığı yıla, tezlerin türüne, ve tezlerin çalışma alanlarına göre analiz edilmiştir. Araştırma tezleri incelenirken araştırmacılar tarafından ‘tez inceleme formu’ oluşturulmuştur.

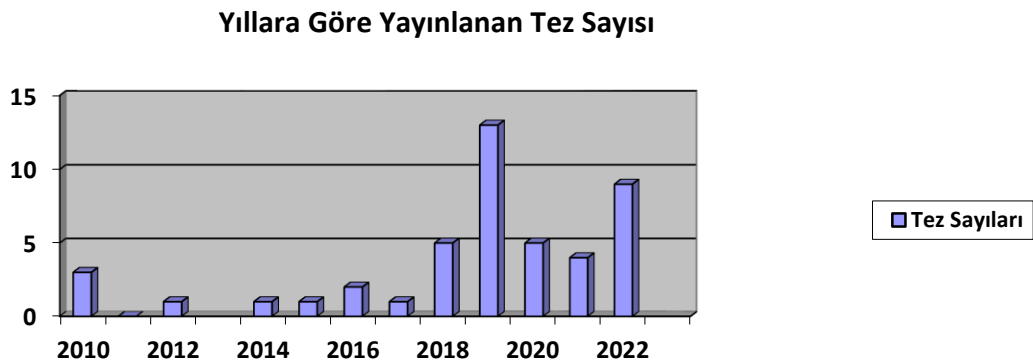
5. Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada YÖK tez merkezi internet adresinde arama kısmına ‘sevgi evleri’, ‘kurum bakımındaki çocuklar’ ve ‘koruma altındaki çocuklar’ kelimeleri yapılan tarama sonucunda elde edilen tezler incelenmiştir. Bu inceleme sırasında, örneklem olarak 10 yaş altı çocukları ilgilendiren tezler üzerinde odaklanılmıştır.

BULGULAR

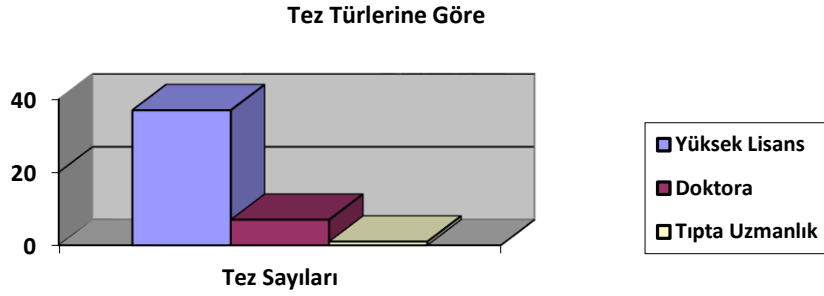
Yapılan araştırma sonucunda bu konuyla ilgili ilk tezin 2010 yılında yazıldığı bilgisine ulaşılmıştır. Bu konuda yazılan tezlerin sayısı olarak en fazla olduğu yıl ise 13 araştırmayla 2019 yılıdır. 2010 yılından sonraki yıllarda da bazı yıllar bu konuyla ilgili hiç araştırma yapılmamıştır. Aşağıda araştırmaların yıllara göre dağılımı gösteren grafik eklenmiştir.

Grafik 1: Yıllara Göre Yayınlanan Tez Sayısı



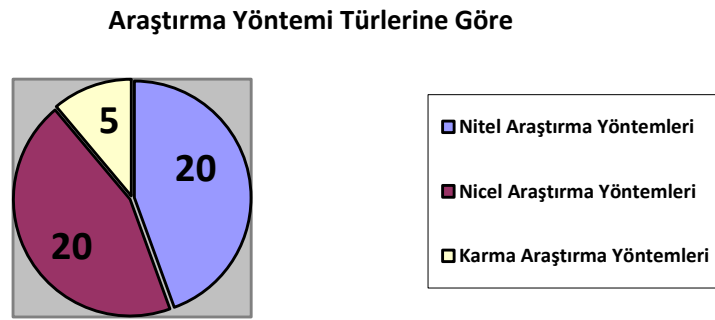
Erişilen tezler türlerine göre incelendiğinde ise 37 yüksek lisans, 7 doktora ve 1 de tıpta uzmanlık alanında yazıldığı gözlemlenmiştir.

Grafik 2: Tez Türlerine Göre Tez Sayısı

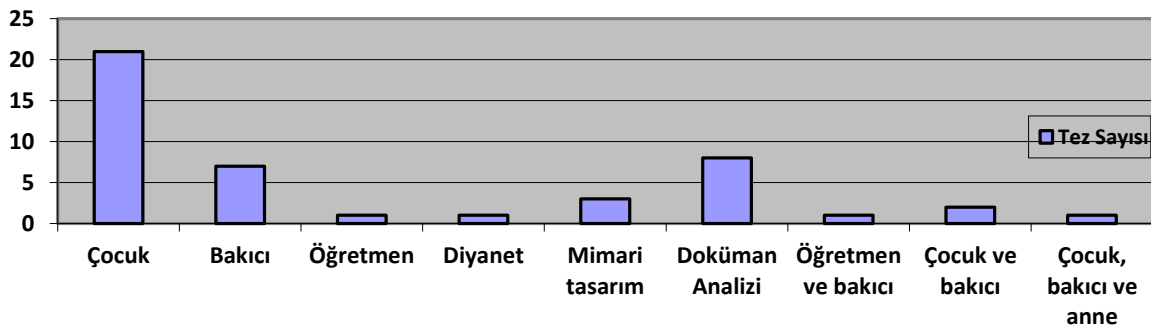


Tezlerin araştırma yöntemi türleri dağılımına bakıldığında ise nitel araştırma yöntemleri ile nicel araştırma yöntemlerinin 20'şer araştırma olmak üzere eşit şekilde dağıldığı yandaki şekilde görülmektedir. Geriye kalan 5 araştırma ise karma araştırma yöntemi ile yazılmıştır.

Grafik 3: Araştırma Yöntemlerine Göre Tez Sayısı

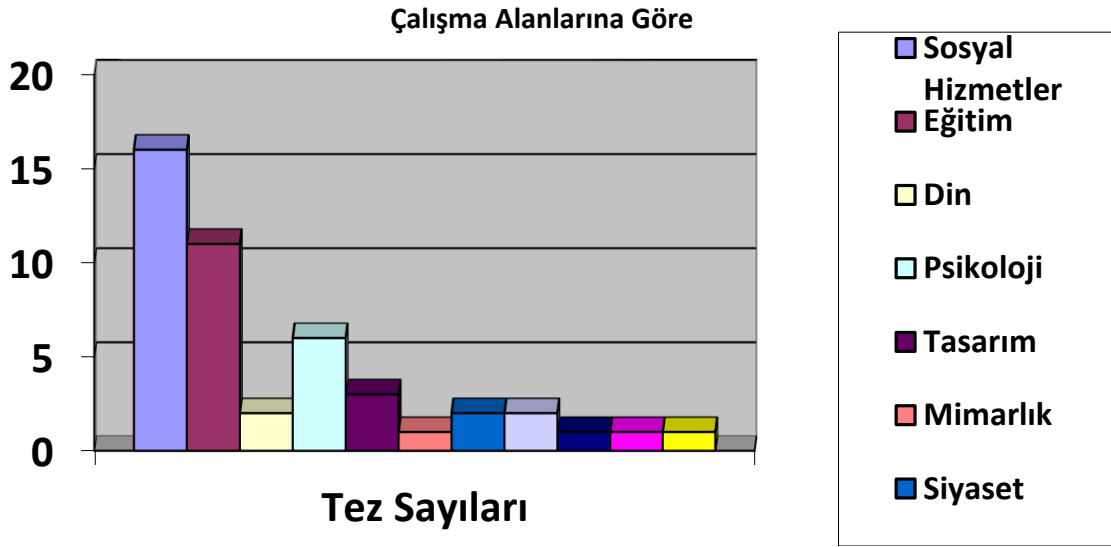


İncelenen tezlerin örneklem çeşitliliğine bakıldığında ise çalışma grubu olarak en çok 21 araştırmayla çocukların grubu seçilmiştir. Ayrıca öğretmen-çocuk, bakıcı-çocuk ve bakıcı-evlat edinen anne-biyolojik anne çalışma grubu da sayıldığında toplam 24 araştırmada çalışma grubu olarak çocukların dahil edildiği görülmüştür.



İncelenen tezlerin çalışma alanları dağılımına bakıldığında ise en fazla araştırma yapılan alanın sosyal hizmetler alanında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal Hizmetler alanını ise eğitim alanı takip etmiştir.

Grafik 4: Çalışma Alanlarına Göre Tez Sayısı



Erişilen tezlerin araştırma yapıldığı iller incelendiğinde ise 12 araştırma ile en çok yapılan ilin Ankara olduğu görülmüştür. Ankara ilini ise 6 araştırma ile İstanbul takip etmiştir. 44 ilimizde ise bu konuyla ilgili hiç araştırma yapılmamıştır.

Grafik 5: Tezlerin İllere Göre Dağılımı



Araştırma yapılan tezlerin çalışma grubu incelendiğinde ise en çok çocuklar üzerine araştırma yapıldığı görülmüştür. Bunun yanında kurum çalışanları, öğretmenler, diyanet çalışanları ve ailelerin de olduğu çalışma grupları görülmüştür.

SONUÇLAR

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme 1989 yılında yürürlüğe girmesine rağmen, bu konuda yapılan bilimsel araştırmaların başlangıç tarihinin 2010 yılına kadar geciktiği

görülmüştür. Tez çalışmaları 13 araştırma ile 2019 yılında yoğunluk kazanmıştır. Sulamacı (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre de konuyla ilgili en fazla araştırma yapılan yılın 12 çalışma ile 2019 senesi olduğu sonucuna varılmıştır. 2010 yılından sonra görülen tez sayısındaki artış konunun önemini vurgulamakta ve bu alanda yapılan araştırmalara olan ilginin arttığını göstermektedir. Fakat bazı yıllar bu konuda hiç araştırma yapılmaması bu konuda istikrarsız olduğunu ve belirgin dalgalanmaların olduğunu göstermektedir. Doktora çalışmalarının sayısı yüksek lisans çalışmalarına göre daha az olduğu görülmektedir. Başar (2023) tarafından yapılan araştırmada da bu bulguyla aynı sonuca varılmıştır. Yüksek lisans düzeyindeki tezlerin yoğunluğu, bu alanda akademik düzeydeki çalışmalara daha fazla odaklanması gerektiğini işaret etmektedir. Doktora ve tıpta uzmanlık alanındaki tezlerin sayısının daha sınırlı olması, bu alanda daha fazla araştırma yapılmasının teşvik edilmesi gerekliliğini göstermektedir. Çalışma alanlarına göre tez sayısının incelenmesinde, sosyal hizmetler alanında yapılan araştırmaların öne çıktığı tespit edilmiştir. Sosyal hizmetlerin bu şekilde öne çıkması, bu alandaki uzmanlara ve araştırmacılara daha fazla kaynak ayrılması ve destek sağlanması gerektiğini göstermektedir. Eğitim alanındaki çalışmaların da önemli bir yer tutması, bu iki alan arasında iş birliğinin çocukların refahına daha etkili bir şekilde hizmet edebileceğini göstermektedir. Bu iki çalışma alanının yanında din, psikoloji, tasarım, mimarlık, siyaset, hukuk, ekonomi, sosyoloji ve tıp gibi çalışma alanlarında da araştırmalar yapılmıştır. Bu sonuçtan anlaşıldığı gibi çocuk her ortamın bir parçasıdır. Bu yüzden bu konudaki araştırmaların birçok konuda yazılması olağan bir durumdur. Bronfenbrenner'ın ekolojik kuramına göre merkezde çocuk vardır. Onun dışında aile, okul, komşular, arkadaş çevresi, belediye, il, politika ve kararlar bulunmaktadır. Sistemin en dışında alınan bir karar, merkezde bulunan en içteki çocuğu etkilemektedir.

Şekil 2: Bronfenbrenner'ın Ekolojik Kuramı



Teorik Yaklaşımlar (t.y). AÇEV okul öncesi, ortamı/aile-katilimi/teorik-yaklasimler/

<https://www.acevokuloncesi.org/ogrenme->

Tezlerin araştırma yöntemleri türlerine bakıldığında, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin eşit bir şekilde dağıldığı görülmüştür. Bu denge, çocuk koruma sistemi üzerine yapılan araştırmalarda hem derinlemesine anlayışın hem de istatistiksel verilerin önemini vurgulamaktadır. Karma araştırma yöntemi ile yazılan tezlerin sayısının sınırlı olması, bu yaklaşımın daha fazla keşfedilmesi gerektiğini göstermektedir. Çalışma grubu çeşitliliği

incelendiğinde, en yaygın olarak çocukların çalışma gruplarına dahil edildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca, öğretmen-çocuk, bakıcı-çocuk ve bakıcı-evlat edinen anne-biyolojik anne gibi farklı çalışma gruplarına da çocuk koruma sistemi araştırmalarında çeşitliliği artırabileceğini göstermektedir. Ankara, yapılan araştırmalara göre en çok araştırma yapılan il olarak belirlenmiştir. Bu durum, Ankara'daki odaklanılmıştır. Bu durum, çocukların etkileşim içinde olduğu çeşitli sosyal grupların incelenmesinin, akademik ve sosyal yapıların çocuk koruma sistemi araştırmalarına önem verdiğini ve bu alandaki çalışmaların yoğunlaştığını göstermektedir. Bu bulgu, diğer illerdeki araştırma aktivitelerini artırmak için bölgesel iş birliklerinin güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

ÖNERİLER

Bu çalışma Türkiye'de kurum koruması altındaki çocuklarla ilgili lisansüstü düzeyde yapılan araştırmaların genel bir değerlendirmesini sunmaktadır. Bu çalışmalar, çocuk koruma sistemi alanındaki bilgi birikimini artırmak, yeni araştırmacıların bu alana ilgisini çekmek ve politika oluşturuculara rehberlik etmek amacıyla kullanılabilir. Bu alandaki çalışmaların daha da artırılması ve çeşitlendirilmesi, çocukların yaşamları üzerindeki olumlu etkileri maksimize etmeye yönelik önemli bir adım olacaktır. Bu nokta, çocukların sağlık, eğitim, sosyal mirası ve hayat standartlarının artmasını ve gelişimini sağlamasını gerektirir. Konuyla ilgili yapılan doktora çalışmalarının sayısının artırılması önerilmektedir. Doktora çalışmaları derinlemesine ve uzun soluklu çalışmalar oldukları için literatüre büyük katkı sağlayacaktır. Bu tür konuları daha ayrıntılı bir şekilde incelemek ve konunun bütünü ele almak için nitel araştırma yöntemleri ya da karma araştırma yöntemlerinin kullanılması sağlanmalıdır. Konuyla ilgili daha sonraki araştırmalarda çalışma grubuna hem çocuk hem bakıcı hem de eğiticileri dahil ederek örneklem üçlemesinin yapılması sağlanmalıdır. Koruma altındaki çocuklarla ilgili kurumlarda ya da hizmetlerde görevli olan kişilere Aile ve Sosyal Hizmet Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı iş birliği dahilinde eğitim ve seminerler verilmesi sağlanmalıdır. Örneklem gruplarında çocukların olduğu araştırmaların sayısının artırılması önem arz etmektedir. Türkiye'nin her ilinde bu konuyla ilgili araştırmaların yapılması ve araştırmaların az sayıda olduğu yerlerde ise bu sayının artırılması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açev okul öncesi(t.y.). *Teorik Yaklaşımlar*. <https://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/aile-katilimi/teorik-yaklasimlar/>
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.(2023). *2022 yılı faaliyet raporu*. Ankara: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
- Atatanır,H.(2022).Çocukluk olgusunun ve çocuk haklarının tarihsel gelişimi. *Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 2(2)
- Bozkurt, G. (1981). Eski hukuk sistemlerinde kölelik. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*,38(1). https://doi.org/10.1501/Hukfak_0000000803
- Başar, M.(2023).Türkiye’de çocuk koruma alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırma Dergisi*,3(5). <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.322.14>
- Coşan,B. (2019). Sanayi Devrimi’nden çok uluslu şirketlere çocuk işçiliği: Şahin pençesinde yavru kuş. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(2)
- Dirican,R.(2018). Tarihi süreçte çocukluk ve çocuk hakları. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*,2(2)
- Farmer, E. (2010). What factors relate to good placement outcomes in kinship care.*British Journal of Social Work*, 40. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcp007>
- Gökçe,B.(1971). *Memleketimizde Cumhuriyet Devrinde Kimsesiz Çocukların Sorunu*. Ankara: Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü Yayınları
- Hodgkin,R.,Newell,P.(2003). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme uygulama el kitabı*,UNİCEF yayınları (Çev.:Akipek,Ş.)
- İpek N.(2017). Arkaik ve klasik dönem roma ailesinde çocuk ve yeni doğan bebeğin terk edilmesi meselesi. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*,23(2)
- Judge,S.(2003), Developmental Recovery and Deficit in Children Adopted from Eastern European Orphanages. *Child Psychiatry and Human Development*,34(1). <https://doi.org/10.1023/a:1025302025694>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,8(15)
- Kurt,S.(2016). Çocuk haklarına ilişkin temel uluslararası belgeler ve Türkiye uygulaması, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*,36
- Kocaer, Ü. (2006). *Hekim ve hemşirelerin çocuk istismarı ve ihmeline yönelik farkındalık düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi
- Marlow, D.R. (1977). *Textbook of Pediatric Nursing*, London: W.B. Saunders Co
- Palacios, J., Adroher, S., Brodzinsky, D. M., Grotevant, H. D., &Johnson, D. E. (2019). Adoption in the service of child protection: Aninternational interdisciplinary perspective. *Psychology, Public Policy, and Law*,25(2). <https://doi.org/10.1037/law0000192>
- Sağlam,M.&Aral,N.(2016). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocuk kavramları. *Çocuk ve Medeniyet*, 1(2)
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*,4(1). <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>

- Söğütlü, A.(2015).*Çocuk refahı alanında çalışan personelin sevgi evleri modeline yönelik değerlendirmeleri*. Hacetepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Sulamacı, F. (2020). *Türkiye’de çocuk evleri ile ilgili araştırmalara bir bakış: sistematik bir derleme çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Yolcuoğlu,İ.G.(2009). Türkiye’de çocuk koruma sisteminin genel olarak değerlendirilmesi. *Aile ve Toplum*,5(18)
- 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu. T.C. Resmi Gazete Tarihi: 27 Mayıs 1983, sayı:18059.
- 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu. T.C. Resmi Gazete Tarihi: 3 Temmuz 2005, sayı: 25876

SUPPORTING SURVIVORS OF CHILD SEXUAL ABUSE: STRATEGIES FOR EDUCATORS

ÇOCUK CİNSEL İSTİSMARI MAĞDURLARINI DESTEKLEMEK: EĞİTMENLER İÇİN STRATEJİLER

Dr. Ayşe Çiftci

Lecturer, Ph.D., Cankiri Karatekin University, Faculty of Health Science, Department of Child Development, ayse.ciftci@alumni.york.ac.uk, <http://orcid.org/0000-0002-4766-3835>

ABSTRACT

Child sexual abuse is a tragic hidden truth of human life. It doesn't happen on its own. It is well established to have an impact on both children's and adults' emotional and cognitive intelligence. Teachers must be completely aware of these impacts in order to provide the greatest possible care and assistance to abused children. School administrators, teachers in the classroom, and educators all have a duty to support students who have experienced sexual assault. By creating a safe and secure environment, teachers can help students. Additionally, kids' attention may be diverted in other directions, such as toward learning an instrument or joining a sports team. This review article is based on research and the author's opinions, and it addresses the subject of what instructors may do to support survivors of child sexual abuse.

Keywords: child sexual abuse, support survivors, emotional effects, cognitive effects, educator's responsibility

ÖZET

Çocuk cinsel istismarı, insan yaşamının trajik bir gizli gerçeğidir. Cinsel istismarın hem çocukların hem de yetişkinlerin duygusal ve bilişsel zekâsı üzerinde bir etkiye sahip olduğu iyi bilinmektedir. Öğretmenler, istismara uğramış çocuklara mümkün olan en iyi bakımı ve yardımı sağlamak için bu etkilerin tamamen farkında olmalıdır. Okul yöneticileri, sınıftaki öğretmenler ve eğitimcilerin hepsinin cinsel saldırıya uğrayan öğrencilere destek verme görevi vardır. Güvenli ve emniyetli bir ortam yaratarak, öğretmenler öğrencilere yardımcı olabilir. Ayrıca çocukların dikkati, bir enstrüman öğrenmek veya bir spor takımına katılmak gibi başka yönlere de çevrilebilir. Bu derleme makalesi araştırmaya ve yazarın görüşlerine dayanmaktadır ve eğitimcilerin çocuk cinsel istismarından kurtulanları desteklemek için neler yapabileceği konusunu ele almaktadır.

Anahtar Kelimeler: çocuk cinsel istismarı, istismar mağdurlarına destek, duygusal etkiler, bilişsel etkiler, eğitimcilerin sorumluluğu

INTRODUCTION

While it is simple to ignore, child abuse occurs everywhere; it is a genuinely worldwide phenomenon. Most individuals would prefer to believe that they are the only one who experiences child abuse—not in my neighbourhood, not in my family, and not against any other children (Kelly, 2013). In your neighbourhood, it occurs; someone you know experienced it. So, ethnicity, income, or religion are not factors in child sexual assault.

Adults have abused children sexually throughout history. The abuse of children is widely acknowledged as a severe social issue (Miller-Perrin & Perrin, 2012). The number of children and young people who experienced sexual abuse in England decreased between 2000 and 2014, according to data from the National Society for the Prevention of Cruelty to Children (NSPCC) (Department for Education, 2015). This information shows a decline in the reported rates of child abuse in recent years. This information allows for the identification of three different types of child abuse in the literature: (i) sexual abuse, (ii) physical abuse, and (iii) neglect and psychological abuse (Hall & Hall, 2011; Miller-Perrin & Perrin, 2012). Sexual abuse can be difficult to identify due to the many different shapes it can take, the various levels of frequency, the variety of contexts it can occur in, and the various relationships that it can occur in (Hall & Hall, 2011). Child sexual abuse (CSA) is the act of pressuring, coercing, or forcing a child or adolescent to engage in any type of sexual activity, including being made to watch pornographic materials, whether through physical or non-physical contact (Smallbone et al., 2013). According to Miller-Perrin & Perrin (2012), the purposeful infliction of physical harm and trauma on children is child physical abuse. Child neglect and psychological abuse are frequently characterised as carers' or parents' failure to address basic physical and psychological requirements (Miller-Perrin & Perrin, 2012). Children who have been sexually assaulted also experience physical abuse, and they also suffer psychological trauma. As a result, multiple forms of abuse are always present in each species (Miller-Perrin & Perrin, 2012). To be more specific, this article will look at how sexual abuse impacts children emotionally and cognitively. Following that, the discussion will centre on the obligations teachers have to CSA survivors and the resources available to assist young people who have been sexually abused. The purpose of this article is to raise awareness about children who have survived CSA and to offer solutions to reintegrate those children into society. The main issue raised in this article is how teachers may support CSA survivors in order to improve the social well-being of their students.

Examining the degree to which laws protect children is one of the key components in preventing CSA. Children must be protected against all forms of violence, neglect, abuse, and maltreatment by their parents or guardians as well as from sexual abuse and exploitation by government agencies, according to Articles 19 and 34 of the United Nations Convention on the Rights of the Child (1990). Working with and coordinating specialists to guarantee comprehensive protection of children at risk is a key component of English child protection policy. The UK's CSA policy is based on four main tenets: protecting children from the negative consequences of sexual exploitation; involving families in the process; accepting CSA as a criminal act; and minimising the impact of criminal investigations on children (Wazir & Oudenhoven, 1998). In conclusion, it seeks to be a comprehensive and far-reaching law that minimises abuse and supports kids and their families.

Child abuse is tough to overcome for both children and their families. For the youngster, the aftermath of the abuse could be more upsetting than the abuse itself. According to some article, children who have experienced sexual abuse are much more likely to experience it again. Because children who have experienced abuse are either too young to grasp what is happening to them or give in to emotional pressure to become victims of abuse. In this situation, those who are closest to the abused person are crucial in aiding their recovery and ability to move on with their lives. These could be friends, family members, or teachers; while family is the most significant of these, teachers also play a big part.

According to Kitchener (1984) and Thompson (1990), educators should adhere to the following six general ethical principles when helping CSA survivors: autonomy, fidelity, justice,

beneficence, non-maleficence, and self-interest. These moral guidelines are suggested as being essential for educators who work with CSA survivors.

SEXUAL ABUSE AND CHILDREN'S EMOTIONAL HEALTH

The consequences of CSA differ from person to person and from instance to case (Hall & Hall, 2011). The sexual abuse of children has harmful emotional effects that last throughout time. Children should be able to experience their sexuality at the right developmental stage and with their consent, according to Hall & Hall (2011). Traumatic issues often result from sexual assault. When sexual abuse occurs in childhood, it can cause a wide range of psychosocial issues and impede normal social development (Maltz, 2002). The studies on the psychological impacts of CSA will be examined in this section of the essay.

CSA has been linked to increased rates of depression, anxiety, self-blame, guilt, shame, and repression. It has also been linked to eating disorders, somatic concerns, denial, dissociative patterns, sexual issues, and interpersonal issues (Jumper, 1995; Hall & Hall, 2011).

The effects on depression

Depression is the one of these symptoms that survivors experience the most frequently (Hall & Hall, 2011). Children who have been abused may find it difficult to talk about it, which makes them doubt their own abilities (Hall & Hall, 2011). According to Long et al. (2006), the victim of abuse develops sentiments of worthlessness over time and tends to avoid social situations because they believe they have nothing to contribute. Nevertheless, when groups of children who were abused, unsure of whether they had been abused, and non-abused were compared, Hewitt & Friedrich (1991) found no changes in depression levels. They did, however, add that children who had experienced abuse and those who were concerned about it might show signs of sadness that were more severe than those of their non-abused peers.

Suicidal thoughts disrupted sleep patterns, and a generalised feeling of melancholy are described as the symptoms of CSA survivors' depression (Ratican, 1992; Hall & Hall, 2011), whereas depression is linked to irregular sleeping hours, a lack of physical activity, and irregular eating habits (Kendall-Tackett et al., 1993).

The effects on feeling shame, guilt, and self-blame?

Abused children typically sense shame, guilt, and self-blame as they accept personal responsibility for the abuse (Hall & Hall, 2011), yet this is not the case. Additionally, the child is aware of the problem and places the blame on themselves rather than others. The abuser will frequently urge the victim to believe that the abuse is their fault, and occasionally the victim will believe that they are awful people. The victim of abuse frequently feels responsible for their mistreatment and internalises self-deprecating messages (Hall & Hall, 2011). As a result, CSA survivors frequently engage in self-destructive behaviour and harbour suicide thoughts at higher rates than non-victims (Browne & Finkelhor, 1986; Klonsky & Moyer, 2008). Additionally, compared to other trauma patients, children who exhibit self-destructive and suicidal ideas have undergone child sexual trauma more frequently (Kolk & Hart, 1995), indicating that a strong connection is quite likely.

The effects of anxiety and stress

Another common aftereffect of child sexual abuse is anxiety and tension. Long after the assault has stopped, child sexual abuse can cause extreme stress and be frightful (Hall and Hall, 2011). Survivors of CSA frequently display higher than usual levels of anxiety, anxiety episodes, tension, and phobias (Ratican, 1992). This is, unsurprisingly, one of the strongest emotions that many children who have experienced sexual assault have. Children could become enraged at the perpetrator as well as at those people who they believe failed to protect them. Jumper (1995) observed that there is a strong correlation between CSA and anxiety and stress. Maniglio (2009) found that CSA survivors are disproportionately represented among people who have physical, emotional, psychological, or sexual illnesses.

The effects of survivors' quality of sleep

Sleep quality is one of the frequently seen consequences of childhood sexual abuse (Kendall-Tackett et al., 1993). According to Teegen's (1999) study, people who have experienced sexual abuse have trouble falling asleep, particularly sleeplessness and recurrent nightmares. As a result, while getting a good night's sleep is essential for maintaining good health, sleeping issues may also contribute to persistent depression. The types of reported sleeping issues in non-abused children, however, are different from those in abused children (Hewitt & Friedrich, 1991). As a result, it can be claimed that they experience moderate sleep problems (Hewitt & Friedrich, 1991). Children who were mistreated but unsure also reported greater sleeping issues than non-abused children, but fewer issues than the abused.

The fundamental reasons why CSA survivors have trouble sleeping could be because they disassociate to keep themselves safe from sexual abuse (Hall & Hall, 2011). Dissociation can cause disorientation, confusion, nightmares, flashbacks, and trouble feeling emotions for sexually abused children (Hall & Hall, 2011). The youngster may experience nightmare-like flashbacks while they are awake. They are a replay of the sexual attack, and the child may go through the same emotions they did at the time of the original abuse.

The effects of repression and denial

Repression and denial are also believed to be outcomes of CSA; symptoms may include forgetfulness about certain aspects of one's childhood, denying the significance and effects of the sexual abuse, and believing that it should be forgotten (Ratican, 1992). It is debatable whether persons who have been assaulted can subsequently regain their memories of having been sexually abused as children in the past (Hall & Hall, 2011). While some therapists feel that sexual abuse can be so traumatising that the victim forgets the incident, others say that the recovered memories are fictitious or that the abuser was coerced into making them (King, 2009).

The effects on interpersonal relationships

The symptoms of CSA, which have a negative impact on the growth and development of sexual abuse survivors' adult relationships, make it difficult for them to integrate into social situations (Hall & Hall, 2011). Children who endure sexual abuse from a familiar person have trust issues and feelings of betrayal, according to Browne & Finkelhor (1986). In essence, a trusted adult abuses a child's love. However, the effects of abuse may be a little less severe if it is committed by an unfamiliar individual than if it is committed by a familiar person. But in this situation, the youngster might experience resentment and hate towards his or her parents since they might believe that they failed to shield their child from the abuse (Finkelhor et al., 1990). Survivors

frequently experience relationship issues such as fear of intimacy, anxiety of being unusual or weird, difficulty with trust, passive behaviours, problems with interpersonal boundaries, and involvement in abusive relationships (Ratican, 1992). Survivors can withdraw themselves from social interactions and frequently feel different from other kids.

The effects on eating disorders and body issues

Eating disorders and body image concerns are two additional long-term impacts of CSA. According to Ratican (1992), the signs of body image issues among child sexual abuse survivors include feelings of filth or ugliness, dissatisfaction with one's looks or physique, and obesity. As an illustration, study indicated that female CSA survivors had noticeably more medical concerns than non-abused patients (Hall & Hall, 2011). Survivors may also face somatic disorders. According to Ratican (1992), somatization symptoms frequently involve digestive issues, pelvic pain, migraines, and swallowing difficulties. Additionally, Reading & Rannan-Elica (2007) noted that abused kids are far more prone to experience genital issues. Maniglio (2009) contends that while these symptoms are harder to spot in young children, they can be more frequently found in older traumatised children.

In conclusion, this section has shown that CSA survivors are much more likely to experience a wide range of health issues than abuse uncertain and non-abused children, including depression, anxiety (including post-traumatic stress disorder), suicidal and self-injurious ideation or behaviour, dissociation, self-esteem and self-concept impairment, substance abuse, sexual dysfunction, and engagement in high-risk behaviours (like early involvement in sexual activity).

Paolucci et al. (2001) pointed out that CSA has effects other than depression, stress disorders, suicidal/self-injurious ideation/behavior, early involvement in sexual activity or prostitution, and sexual perpetration, such as cognitive issues and intelligence/learning impairment. The implications of CSA on cognitive and mental health are explained in the following section of this work.

THE COGNITIVE EFFECTS OF CHILD SEXUAL ABUSE

The emotional repercussions of CSA on survivors can be just as detrimental as the cognitive ones. Children's short-term memory, long-term memory, receptive language skills, gross motor skills, academic school accomplishment, sexual behaviour development, and cognitive distortions have all been linked to childhood sexual abuse (Hall & Hall, 2011).

The effects on the memory

Children's cognitive abilities are significantly impacted by sexual abuse of children. According to Navalta et al. (2006), there may be connections between attention, concentration, and inhibitory skills. However, it is unclear if sexual abuse affects cognition or whether abusers are more likely to target children with weaker cognitive capacities (Barrera et al., 2013). However, it has been noted that adults with a history of childhood sexual abuse exhibit deficits in short-term verbal memory, including distractibility and impaired sustained attention, as well as problems with verbally mediated higher cognitive abilities (Bremner et al., 1995).

According to Navalta et al. (2006), there were no appreciable differences in short-term verbal memory between abused children and non-abused children. It's interesting to note that CSA

victims scored higher on both global and visual memory tests than non-victims. However, it's crucial to keep in mind that the sort of sexual abuse experienced relies on the abuser's relationship with the victim (for example, whether they're parents, siblings, or an uncle), the victim's age, and the degree of the abuse. Abuser familiarity had a stronger impact on memory deficits across the board. Additionally, it was discovered that among abused children, memory loss, confusion over the order of recollections, and scepticism regarding the veracity of memories were all very common (Navalta et al., 2006). Furthermore, the results of the study demonstrated that memory function levels did not correlate with emotional symptoms like sadness, anxiety, or stress condition.

The effects on language development

Children who have experienced abuse do much better on tests of receptive language and gross motor skills than children who are not sure whether they have. Children who have experienced abuse are less developed than children who have not (on the same two factors) as well as having poorer levels of general development, expressive language, situational comprehension, and self-help abilities (Barrera et al., 2013). It is likely that abused children have greater levels of expressive language development and scenario comprehension than abuse-uncertain children since abused children have significantly better situation comprehension than non-abused children in assessments (Hewitt & Friedrich, 1991). The receptive language abilities of children in non-abused groups were likewise superior to those of children in abuse-uncertain groups. (Hewitt & Friedrich, 1991).

The effects on academic achievement

Children who have been abused may have reduced cognitive function, a lack of problem-solving skills, ineffective and subpar academic performance, and restricted conflict resolution abilities, according to Child Welfare International Gateway research from 2009. Additionally, it is said that abused children frequently exhibit a greater lack of intellectual achievement at school than non-abused children (Howe, 2005). However, additional data has demonstrated that CSA victims make determined efforts to achieve exceptionally well in school (Hall & Hall, 2011) to hide feelings of shame and low self-worth. However, it is also claimed that CSA victims display increased anti-social behaviours because of coping with the emotional stress of the abuse. Through its impact on children's immune systems, chronic stress may harm children's cognitive and physical development permanently (Howe, 2005).

The effects on sexual development

Children under the age of ten who are victims of CSA are frequently reported to engage in inappropriate sexual activity and to use sexual content words when speaking that are inappropriate for their age and cognitive development (Arriola et al., 2005). However, because to their undeveloped social and cognitive growth, children above the age of 10 lack sexual behaviour. Although they are aware of sex and abuse, it has been noted that they nevertheless act in ways that suggest they are engaging in sexual activity (Howe, 2005). Meanwhile, distractibility, difficulties focusing, early development, challenges in school, and issues with peer interactions are highly common in all abused children (Navalta et al., 2006; Hall & Hall, 2011).

Many survivors also exhibit a variety of sexual issues (Hall & Hall, 2011). For example, CSA can impact a survivor's sexual functioning and behaviours, as well as produce dissociative tendencies and depression (Hall & Hall, 2011).

According to studies by Arriola et al. (2005) and Maniglio (2009), CSA is linked to subsequent involvement in unprotected sexual activity, sex with many partners, and sex trading, such as sex for cash, shelter, or drugs. Additionally, sexual behaviour issues can be investigated as a component of CSA's emotional and cognitive impacts.

In contrast to abused uncertain and particularly non-abused children, children in the abused group exhibit greater rates of sexual behaviour and sexual issues, whereas abused uncertain children exhibit more internalising behaviour than non-abused children, according to Hewitt & Friedrich's research (1991). This is a result of the division of youngsters into boys and girls. However, abused and abused uncertain girls showed more problems with their sexual conduct than non-abused girls (Hewitt & Friedrich, 1991).

The effects on cognitive distortions

Although previous research indicates that survivors of CSA experience a wide range of effects, including emotional and psychological symptoms, low self-esteem, sleeping problems, and body issues, to name a few (Browne & Finkelhor, 1986), some researchers believe that those symptoms are the result of cognitive distortions in the child's cognitive schemas because of the abuse experience (Smucker et al., 1995). Cognitive schemas are formed because of life experience as well as the beliefs one holds about oneself and the outside world (Owens et al., 2001). When a kid experiences CSA, new schemas may develop or existing beliefs may be transformed into new schemas (Owens et al., 2001). Children frequently recall prior accounts of abuse during the cognitive development process and interpret them considering their new knowledge and experience (Smucker et al., 1995).

Children may face physical abuse in addition to sexual assault. According to physical abuse, children may experience neurological symptoms, and the shock caused by the abuse may also result in mental retardation (Miller-Perrin & Perrin, 2012).

According to this section, children who have experienced child sexual abuse are more likely than non-abuse victims to experience cognitive problems, such as loss of short-term memory, poor academic performance, inappropriate sexual behaviour, a lack of repetitive language, and cognitive distortion (Hall & Hall, 2011). However, such symptoms are a combination of both the psychological and physical repercussions of sexual assault (Miller-Perrin & Perrin, 2012). Although no unique syndrome or trauma was noticed in abused children, Kendall-Tacket et al. (1993) reported that survivors of child sexual abuse have a higher prevalence of symptoms like depression, sexual disorders, and learning difficulties than non-abused children.

IMPLICATION

Supporting a CSA survivor to overcome the effects or symptoms of sexual abuse involves numerous crucial factors that must be considered. According to the literature, there isn't a concrete remedy recommended for the limited healing process that occurs after disclosure has been made (Kessler et al., 2004). Although there are no set methods for counselling survivors, scholars have offered ideas with significant consequences for educators acting as counsellors.

The ramifications of counselling for teachers and other carers will be examined in this section of the article.

Supporting CSA victims is undoubtedly a difficult undertaking (Brilleslijper-Kater et al., 2004). Due to their verbal limitations, pre-schoolers have significant difficulties disclosing embarrassing or poorly understood experiences that may have been accompanied by threats or perplexing statements, such as the abuser telling the child it was just a game (Brilleslijper-Kater et al., 2004). When a youngster becomes aware that abuse is occurring, he or she can think that cooperating equates to providing consent, which sets the foundation for the child to experience guilt (Brilleslijper-Kater et al., 2004; Hall & Hall, 2011).

Crosson-Tower (2003) asserts that sexually abused children may continue to experience stress in their life even after the abuse has been made public. However, educational institutions can offer a secure environment. Life-sustaining involves sensitivity to the children's desire for consistency (Crosson-Tower, 2003). Even something as simple as giving them their own desks to manage can be quite helpful. In order to strengthen and develop their own emotions of self-worth, the author hypothesises that youngsters may feel secure in the routines that school may provide, supported by understanding teachers they can grow to trust, and start to thrive in academic success.

The demand for consistency among children should be taken into consideration by classroom teachers, school social workers, and school counsellors. These professionals should look for ways to satisfy this need (Crosson-Tower, 2003). When a youngster is aware that their case will be heard in court, they may frequently feel agitated, anxious, and insecure. These worries may manifest in the child's behaviour at school, such as acting out or withdrawing (Hall & Hall, 2011). However, if the educator is aware of the child's circumstances, they should take extra precautions and pay attention to what the youngster is going through (Crosson-Tower, 2003).

The instructor may be able to support these kids in several ways. Children may need to comprehend, for instance, that people do not view them differently because they are involved in replacement care and that their school-owned belongings still belong to them (Hall & Hall, 2011). Children get the chance to meet new friends while also interacting with their current peers at school. Teachers who are kind and understanding can help kids regard adults as being helpful, caring, and optimistic. According to the author, kids want to feel like they belong to a trustworthy person and know that someone is watching out for them.

The healing process might be further aided by creative classroom activities. Teachers should also be aware of any circumstances in which students may have learned of the abuse or any later legal actions (Wolfe et al., 1986). These peers might also have inquiries or require assistance and assurance. Recognise that confidentiality considerations may make it challenging to address their concerns or suggestions (Wolfe et al., 1986). In order to avoid potential shame and disgrace, abused children should not have been encouraged to discuss their specific condition during this time (Wolfe et al., 1986). However, by taking an understanding stance with them, the teacher should encourage students to speak about wanting to learn more and discussing any specific issues (Wolfe et al., 1986). If CSA victims ask, teachers should talk to them. As they listen to the child's account of the abuse, teachers should try to understand how the victim felt. However, teachers must respect children's right to privacy and refrain from continually asking them to retell instances of abuse (Hall & Hall, 2011). According to the author, when children disclose CSA to someone, they experience a sense of reliving the event.

When they tell someone, some survivors may, however, be at ease since they need to understand that they are not the only ones who have experienced this.

The curriculum is frequently revised by many teachers to include creative problem solving. All kids gain the ability to make better judgements in this way, and the development of this ability may give children who have experienced abuse a special sense of empowerment.

Children who are hostile and angry, those who effectively alienate everyone who encounters them, or kids who are maybe passive, withdrawn, and uncommunicative should all be watched out for by teachers (Crosson-Tower, 2003). Due to the possibility that unexpected changes in a child's emotional or psychological well-being may be indicators of child abuse and neglect, these indicate extreme ranges in the typical behaviours and attitudes of abused and neglected children. Therefore, the once outgoing child who withdraws and becomes quiet may be hiding abuse (Wolfe et al., 1986). According to the author, youngsters believe it is their fault when they are embarrassed, under stress, or receive the worst of something.

Children feel more at ease, confident, and empowered when educators, teachers, and other classroom staff members help survivors of CSA, the author claims. As a result, the children can display their true emotional and cognitive behaviour and start the healing process. However, if teachers keep harping on the problem throughout the support, kids could feel uneasy and under pressure.

There are various restrictions on this study. Although there are certain common signs of abuse in children, they are not universal and may not apply to both females and boys. It is also challenging to determine how many of the detrimental and long-term impacts are attributable to sexual abuse. However, because they are interconnected and have an impact on one another, as well as the fact that they are not distinct from emotional effects, recognising emotional impacts is simpler than cognitive effects. Another significant drawback is the paucity of literature about teacher support for CSA survivors. On the other hand, there is a tonne of study on how to help children who are victims.

CONCLUSION

The study on CSA demonstrates that when abuse occurs, it is a concealed phenomenon. Unfortunately, even though the prevalence of sexual abuse in pre-schoolers may be much higher than that of other age groups, many teachers are not trained to recognise the warning signs in these kids (Hewitt & Friedrich, 1991). As a result, everyone involved in the care of children should take the necessary precautions to avoid CSA and take appropriate action when symptoms arise. Teachers should also be supported in caring for CSA victims, for example, through in-service training days or conferences, as they have a greater obligation to support survivors by providing a safe and secure physical and emotional environment at school. Considering how vital it is to understand that sexual abuse does occur, even when it is hidden, parents could also be included in this. Teachers might inspire survivors to take an interest in new pursuits (such as sports, hobbies, etc.), giving kids a creative outlet that may be beneficial. Additionally, educators can offer knowledge to help survivors' families because children will receive well-rounded and thorough support when teachers and families work together to support them. In order to detect nascent sexual abuse and raise children's knowledge of appropriate and inappropriate adult behaviour, teachers should encourage kids to speak up if they think something that happened to them was improper. Teachers support other CSA survivors in a crucial way, and their schools and management should support them in this endeavour.

In conclusion, CSA is a hidden aspect of life. Even if a child relates their experience, the ramifications of the abuse may lead to that person becoming an abuser later in life. As a result, instructors have a significant obligation to recognise the symptoms of CSA, be able to support survivors, and be aware of its effects in order to facilitate the child's healing.

REFERENCES

- Arriola, K. R. J., Louden, T., Doldren, M. A., & Fortenberry, R. M. (2005). A meta-analysis of the relationship of child sexual abuse to HIV risk behaviour among women. *Child Abuse and Neglect*, 29, 725–746.
- Barrera, M., Calderón, L., & Bell, V. (2013). The Cognitive Impact of Sexual Abuse and PTSD in Children: A Neuropsychological Study. *Journal of child sexual abuse*, 22(6), 625–638.
- Bear, T., (1993). Supporting Victims of Child Abuse. *Educational Leadership*, [Online] December-January., 50(4), pp.42-47.
- Bremner, J. D. et. al. (1995). Deficits in short-term memory in adult survivors of childhood abuse. *Psychiatry research*, 59(1), 97-107.
- Brilleslijper-Kater, S. N., Friedrich, W. N., & Corwin, D. L. (2004). Sexual knowledge and emotional reaction as indicators of sexual abuse in young children: theory and research challenges. *Child Abuse & Neglect*, 28(10), 1007-1017.
- Browne, A., & Finkelhor, D. (1986), Impact of child sexual abuse: A review of the research. *Psychological Bulletin*, 99, 66-77.
- Child Welfare International Gateway (2009). Domestic violence and The Child Welfare System. U.S. Department of Health and Human Services Administration for children and families administration on children, Youth and Families Children's Bureau.
- Crosson-Tower, C. (2003). *The role of educators in preventing and responding to child abuse and neglect*. US Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Administration on Children, Youth and Families, Children's Bureau, Office on Child Abuse and Neglect (pp. 61-70).
- Department for Education (2015). Characteristics of children in need in England, 2014-15. London: Department for Education (DfE).
- Finkelhor, D. (1990) Early and long-term effects of child sexual child sexual abuse: An uptade. *Professional Psychology: Research and Practice*, 21, 325-330.
- Hall, M., & Hall, J. (2011). The long-term effects of childhood sexual abuse: Counseling implications.
- Hewitt, S. K.& Friedrich W. N., (1991). Effects of Probable Sexual Abuse on Preschool Children. In: Patton, M. Q., ed. 1991. *Family Sexual Abuse: Frontline Research and Evaluation*. London: Sage Publications. Ch.4.
- Howe, David, (2005), *Child Abuse and Neglect*. Palgrave Macmillan. New York.
- Jumper, S. A. (1995). A meta-analysis of the relationship of child sexual abuse to adult psychological adjustment. *Child Abuse and Neglect*, 19, 715–728.

- Kelly, L. (2013). *Surviving sexual violence*. John Wiley & Sons.
- Kendall-Tacket, K. A., Meyer-Williams, L., & Finkelhor, D. (1993). The impact of sexual abuse on children: a review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin*, 113, 164-180.
- Kessler, M. R. H., Nelson, B., Jurich, A., & White, M. (2004). Clinical decision-making strategies of marriage and family therapists in the treatment of adult childhood sexual abuse survivors. *American Journal of Family Therapy*, 32(1), 1-10.
- King, B. M. (2009). *Human sexuality today* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson
- Kitchener, K. S. (1984). Intuition, critical evaluation, and ethical principles: The foundation for ethical decisions in counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 12, 43-55.
- Klonsky, E. D., & Moyer, A. (2008). Childhood sexual abuse and non-suicidal selfinjury: Meta analysis. *British Journal of Psychiatry*, 192, 166–170.
- Long, L. L., Burnett, J. A., & Thomas, R. V. (2006). *Sexuality counseling: An integrative approach*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Maltz, W. (2002). Treating the sexual intimacy concerns of sexual abuse survivors. *Sexual and Relationship Therapy*, 17(4), 321-327.
- Maniglio, R. (2009) The impact of child sexual abuse on health: A systematic review of reviews. *Clinical Psychology Review* 29 (2009) 647–657.
- Miller-Perrin, C. L., & Perrin, R. D. (2012). *Child maltreatment: An introduction*. Sage Publications. National Society for the Prevention of Cruelty to Children (NSPCC) Department for Education, 2014
- Navalta, C. P., Polcari, A., Webster, D. M., Boghossian, A., & Teicher, M. H. (2006). Effects of childhood sexual abuse on neuropsychological and cognitive function in college women. *The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*.
- Owens, G. P., Pike, J. L., & Chard, K. M. (2001). Treatment effects of cognitive processing therapy on cognitive distortions of female child sexual abuse survivors. *Behavior Therapy*, 32(3), 413-424.
- Paolucci, E. O., Genuis, M. L., & Violato, C. (2001). A meta-analysis of the published research on the effects of child sexual abuse. *Journal of Psychology*, 135, 17–36.
- Ratican, K. (1992). Sexual abuse survivors: Identifying symptoms and special treatment considerations. *Journal of Counselling & Development*, 71(1), 33-38.
- Reading, R., & Rannan-Eliya, Y. (2007). Evidence for sexual transmission of genital herpes in children. *Archives of Disease in Childhood*, 92, 608–613
- Smallbone, S., Marshall, W. L., & Wortley, R. (2013). *Preventing child sexual abuse: Evidence, policy, and practice*. Routledge.

- Smucker, M. R., Dancu, C., Foa, E. B., & Niederee, J. L. (1995). Imagery rescripting: A new treatment for survivors of childhood sexual abuse suffering from posttraumatic stress. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 9, 3-17.
- Teegen, F. (1999). Childhood sexual abuse and long-term sequelae. In A. Maercker, M. Schutzwohl, & Z. Solomon (Eds.), *Post-traumatic stress disorder: a lifespan developmental perspective* (pp. 97–112). Seattle, WA: Hogrefe & Huber
- The United Nations Convention on the Rights of the Child (1990).
- Thompson, A. (1990). *Guide to ethical practice in psychotherapy*. New York: Wiley & Sons.
- Van der Kolk, B. A., & Van der Hart, O. (1995). The intrusive past: The flexibility of memory and the engraving of trauma. *Trauma: Explorations in memory*, 158-82.
- Wazir, R., & Oudenhoven, N. J. A. (Eds.). (1998). *Child sexual abuse: What can governments do? A comparative investigation into policy instruments used in Belgium, Britain, Germany, the Netherlands, and Norway* (Vol. 37). Martinus Nijhoff Publishers.
- Wolfe, D. A., MacPherson, T., Blount, R., & Wolfe, V. V. (1986). Evaluation of a brief intervention for educating school children in awareness of physical and sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 10(1), 85-92.

**60-83 AYLIK ÇOCUKLARIN YARATICILIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ
VE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**
INVESTIGATION OF CREATIVITY LEVELS OF 60-83 MONTH-OLD CHILDREN AND
THEIR EXAMINATION IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Bilim Uzm. Ebru DOĞAN MARSAK*

Nefise Sultan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, ebru.dogan70@gmail.com, ORCID
NO: 0000-0002-0181-7456

Öğr. Gör. Kevser KILIÇ**

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, kevserkiliç@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-
4479-2463

Öğr. Gör. Duygu ARICI DOĞAN***

İstinye Üniversitesi, duygu.dogan@istinye.edu.tr, ORCID NO: 0000-0003-4853-4637

Bilim Uzm. Fazilet ULUYURT****

Meram Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, uluyurfazilet@gmail.com, ORCID
NO: 0000-0001-7622-8560

ÖZET

Yaratıcılık günümüzde merakla çalışılan kavramlardan birisi olmaktadır. Özellikle erken çocukluk döneminde yaratıcılığı geliştirici etkinlikler ve oyunlar ile çocukların gelişimleri desteklenmekte ve hatta bazı eğitim müfredatları içerisinde yaratıcılığı destekleyecek faaliyetlere yer verilmektedir. Erken çocukluk yılları eğitimcileri, bu yıllarda yaratıcı özellikleri olan çocukların ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde akranlarına göre daha üretken, sorunlara çözüm yolları bulabilen ve istihdam edilme olasılığı yüksek bireyler oldukları konusunda hemfikirler. Bundan dolayı da çocukların ilk eğitimcileri çocukları tanıma, değerlendirme ve yönlendirme konularına hakim olmalıdır. Bu nedenlerden dolayı bu araştırmada erken çocukluk dönemindeki çocukların yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerince belirlenmesi ve incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim döneminde yaşları 60-83 aylarında olan toplamda 108 çocuk ve 11 öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada demografik bilgileri öğrenmek amacı ile araştırmacılar tarafından hazırlanan *demografik bilgi formu* ve çocukların yaratıcılık düzeylerini belirlemek için Yıldız Çiçekler ve diğerleri (2020) tarafından Türkiye standardizasyonu yapılan *erken çocukluk yaratıcılık ölçeği* kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan veriler SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaklaşık olarak orta düzeyin biraz üstünde olduğu, çocukların yaratıcılık düzeylerinin çocukların yaşı ve cinsiyeti ile öğretmenlerinin mezuniyet türleri ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı; ancak çocukların öğretmenlerinin mezun olduğu bölüme göre farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda ileriki araştırmalar için çalışma grubunun genişletilerek araştırma yapılması önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Erken çocukluk dönemi, öğretmen, yaratıcılık.

ABSTRACT

Creativity is one of the concepts that is studied with curiosity today. Especially in early childhood, children's development is supported through activities and games that develop creativity, and some educational curricula even include activities to support creativity. Early childhood educators agree that children with creative characteristics during these years are more productive than their peers in adolescence and adulthood, are able to find solutions to problems

and are more likely to be employed. Therefore, children's first educators should have a good command of recognizing, evaluating and guiding children. For these reasons, this study aims to determine and analyze the creativity levels of children in early childhood by their teachers. The study group consisted of a total of 108 children aged 60-83 years and 11 teachers in the 2022-2023 academic year. In the study, the demographic information form prepared by the researchers was used to learn demographic information and the early childhood creativity scale standardized in Turkey by Yıldız Çiçek et al. (2020) was used to determine the creativity levels of children. The data obtained in the study were analyzed using SPSS 22 package program. As a result of the research, it was seen that children's creativity levels were approximately slightly above the middle level, children's creativity levels did not differ according to children's age and gender, teachers' graduation types and professional seniority; however, they differed according to the department that children's teachers graduated from. In line with these results, it may be recommended to expand the study group for future research.

Keywords: Early childhood, teacher, creativity.

GİRİŞ

Yaratıcılık 21. yüzyılda da çocuklar ve yetişkinler için önemli bir kavram olmaktadır. Alanyazına bakıldığında yaratıcılık ile ilgili birden fazla tanım yapılması dikkat çekmiştir. Torrance (1972) yaratıcılığı esnek ve özgün düşünebilme yetisi, Aral ve diğerleri (2001) ile San (2004) ise bilinenlerden yeni bir ürün oluşturmak şeklinde tanımlamıştır.

Yaratıcılık kavramı ele alındığında temelde iki kelime dikkat çekmektedir; özgünlük ve yararlılık (Runco & Jaeger, 2012). Özgünlük; bir durumun ya da işin alışılmışın dışında olması ile (Torrance, 1970), yararlılık ise günlük hayatta pratik bir uygulama imkanı ile ilgili olması demektir (Dudek, 1973). Bu iki temel özellik yaratıcılık için gerekli özelliklerdendir. Bunların yanında Sak (2016) tarafından yapılan derleme araştırmasında yaratıcı bireylerde sıra dışı düşünme, ileri sorgulama becerisi, bilgi ve tecrübe sahibi olma, bağımsız karar verebilme, risk alabilme, enerjik olma, meraklılık, espri yapabilme, bilinmeye karşı ilgi, ileri düzey hayal gücü, estetiksel duyarlılık ve gelişmiş etik değerlerin olması gibi özelliklerin yer aldığı belirtilmektedir.

Kandler ve diğerleri (2016) ile Velázquez ve diğerleri (2015) yaratıcılığın çocuğun kişilik özellikleri, bilişsel yetenekleri gibi kalıtsal etkenlerden olduğu kadar çocuğun içinde yaşadığı şartlar gibi çevresel etkenlerden de etkilendiğini ifade etmektedir. Gardner (2008) okul öncesi dönemi yaratıcılığın altın çağı olarak ifade etmiştir. Çocukluğun ilk 5 yılında beyin gelişimi, özdenetim, sosyal beceriler ve ahlaki gelişim dahil olmak üzere ileriki dönemlerdeki yaratıcılığın gelişimi için bilişsel olmayan yeteneklerin temelini atıldığı dönemdir ve beynin nöro-gelişimsel esneklik olarak ifade edilen çevresel değişikliklere uyum sağlama yeteneği, erken yıllarda yaşamın ileriki dönemlerine göre daha güçlüdür (Shonkoff & Phillips, 2000).

Çocuklarda yaratıcılığın ortaya çıkabilmesi ve geliştirilmesi için uygun ortamların varlığı bir gerekliliktir (Shonkoff & Phillips, 2000). Bu uygun ortamlar arasında ilk sıralarda eğitim kurumları gelmektedir (Gruszka & Tang, 2017). Eğitim kurumlarının çocukların yaratıcılıklarını destekleyecek özelliklere göre hazırlanmış olması gerekmektedir. Aynı zamanda eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin çocukları iyi tanıması ve yaratıcı özelliklere hakim olması da bir diğer gerekliliktir. Çünkü çocuklar doğuştan bir merak duygusu ile dünyaya gelirler, çevrelerini keşfederek öğrenme deneyimi kazanırlar ve bu süreçte çocukların çevrelerindeki yetişkinler çocuklar üzerinde izler bırakır (Safaripoor, 2016). Çocukların ebeveynleri ve erken çocukluk yıllarında karşılaştıkları ilk öğretmenleri hayatlarına giren ilk yetişkinler olmaktadır. Bu yıllarda çocukların gelişimleri fark edilmekte ve hızlı bir şekilde desteklenebilmektedir. Bu nedenle erken çocukluk dönemindeki çocukların eğitim almalarının

sağlanması yaratıcılığın değerlendirilmesinde ve verimliliğin artırılmasında etkili olmaktadır (Argun, 2004; Vygotsky, 2004). Bunun yanında ülkemizde çocukların yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik birçok etkinlik düzenlenirken, yaratıcılıklarının belirlenmesinde eksiklikler olduğu düşünülmektedir (Çetin vd., 2015; Yılmaz Özalp, 2005). Bu eksiklik durumunu gidermek amacı ile araştırmacılar tarafından bu araştırmanın yapılma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu nedenden dolayı bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı ve erken çocukluk eğitimcileri, eğitimci adayları ile ebeveynlere yol göstereceğine inanılmaktadır. Araştırmanın bu yönleri ile önemli olduğu düşünülmektedir.

Yukarıda bahsedilen nedenlerden dolayı araştırmanın genel amacı; erken çocukluk dönemindeki çocukların yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- 60-83 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri nasıldır?
- 60-83 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
- 60-83 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
- 60-83 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri, öğretmenlerinin mezun olduğu bölüme göre farklılaşmakta mıdır?
- 60-83 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri, öğretmenlerinin mezuniyet düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- 60-83 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri, öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli; geçmişte var olan ya da günümüzde hala olan bir durumu/olayı olduğu hali ile betimleyen bir araştırma modelidir (Karasar, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında yaşları 60-83 ay arasında olan Karaman ili merkez ilçesindeki 3 ayrı bağımsız anaokulunda eğitim gören 108 çocuk ve çocukların 11 öğretmeninden oluşmaktadır. Aşağıdaki tablo 1’de çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1*Çalışma grubuna ait demografik özellikler*

Demografik Özellikler		n	%
Çocukların Yaşı	60-72 ay	73	67,6
	73-83 ay	35	32,4
Çocukların Cinsiyeti	Kız	56	51,9
	Erkek	52	48,1
Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölüm	Okul öncesi	21	19,4
	Çocuk gelişimi örgün	77	71,3
	Çocuk gelişimi açık öğretim	10	9,3
Öğretmenlerin Mezuniyet Düzeyi	Lisans mezunu	6	5,6
	Yüksek lisans mezunu	102	94,4
Öğretmenlerin Mesleki Kıdemi	0-5 yıl	2	1,9
	5 yıl ve üzeri	106	98,1

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların % 67.6'sı 60-72 aylık, % 32.4'ü 73-83 aylık, çocukların % 51.9'u kız, % 48.1'i erkek; öğretmenlerin ise % 19.4'ü okul öncesi mezunu, % 71.3'ü çocuk gelişimi örgün öğretim mezunu, % 9.3'ü çocuk gelişimi açık öğretim mezunu, % 5.6'sı lisans mezunu, % 94.4'ü yüksek lisans mezunu, % 1.9'u 0-5 yıldır çalışıyor, % 98.1'i 5 yıl ve daha fazla süredir çalışıyor olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında demografik bilgilerin öğrenilmesi amacı ile araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ve çocukların yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacı ile Yıldız Çiçekler ve diğerleri (2020) tarafından Türkiye standardizasyonu yapılan erken çocukluk yaratıcılık ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından çocukların yaşı ve cinsiyeti; öğretmenlerinin mezun olduğu bölüm, mezuniyet düzeyi ve meslekteki kıdem bilgisini edinmek amacı ile hazırlanmıştır.

Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği

Yıldız Çiçekler ve diğerleri (2020) tarafından Türkiye standardizasyonu yapılan “Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği” 60-83 aylık çocukların yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi amacı ile uygulanmaktadır. Ölçek çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmaktadır. Toplamda 12 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde; neredeyse hiçbir zaman (1), çok nadir (2), nadir (3), bazen (4), sık (5), çok sık (6) ve neredeyse her zaman (7) şeklinde 7'li likert tipte derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 84 olmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği Çeliköz (2017) tarafından 201 çocukla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa geçerliliği 0,96 güvenirliği ise 0,92 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada verilerin toplanma süreci tamamen gönüllülük ilkesine göre yürütülmüştür. Verilerin toplanması amacı ile çocukların öğretmenleri ile yüz yüze görüşülmüştür ve öğretmenler her bir öğrencisi için ölçeği kendileri doldurmuştur. Veriler SPSS 22.00 paket programı ile analiz edilmiştir.

Tablo 2

Skewness ve Kurtosis değerleri

	Skewness	Kurtosis
Yaratıcılık Ölçeği	-,679	,368

Verilerin normallik dağılıma uygunluğunu anlamak amacıyla Skewness-Kurtosis analizleri yapılmıştır. Skewness-Kurtosis değerlerinin +1.96 ile -1.96 arasındaki aralık bulunması normal dağılım olarak kabul edilmektedir (George & Mallery, 2010). Tablo 2 incelendiğinde Skewness ve Kurtosis değerlerinin tümü -1.96 ile + 1.96 aralığında olduğu görülmektedir. Bu bilgiler verilerin normal dağıldığını göstermektedir.

Aynı zamanda incelenen histogram, Q-Q ve Detrendet grafiklerinin de normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Bu bulgular verilerin normal dağılıma uyduğunu gösterdiğinden verilerin analizinde n sayısı 30’u aşan gruplarda parametrik analizler uygulanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan verilerin analiz edilmesi ile bulgulara ve bu bulguların yorumları ile ilgili ifadeler yer almaktadır.

Yaratıcılık Ölçeği puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri 57.84 ± 14.56 olarak bulunmuştur. Toplam puanı madde sayısına böldüğümüzde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri 4.82 ± 1.21 olarak bulunmuştur. Ölçekten toplam puan olarak alınabilecek en düşük puanın 12 ve en yüksek puanının 84 olduğu dikkate alındığında, *araştırmaya katılan çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaklaşık olarak orta düzeyin biraz üstünde olduğu söylenebilir.*

Çocukların yaşlarına göre Yaratıcılık Ölçeğinden aldıkları puanlarının karşılaştırılması amacıyla T testi uygulanmış ve bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Çocukların yaşlarına göre Yaratıcılık Ölçeği puanlarının karşılaştırılması

Çocuğun Yaşı	N	$\bar{X}$	S.s.	t	p
60-72 ay	73	57,37	15,09	,485	,242
73-83 ay	35	58,83	13,55		

Tablo 3 incelendiğinde 60-72 aylık çocuklarının Yaratıcılık Ölçeği aritmetik ortalaması 57.37, 73-83 aylık çocuklarının Yaratıcılık Ölçeği aritmetik ortalaması 58.83 olup Yaratıcılık Ölçeği puanları arasındaki farklara ait t değeri 0.485 olarak $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız

bulunmuştur. Bu bilgiler doğrultusunda, 60-83 aylık çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaşa göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Çocukların cinsiyetlerine göre Yaratıcılık Ölçeğinden aldıkları puanlarının karşılaştırılması amacıyla T testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Çocukların cinsiyetlerine göre Yaratıcılık Ölçeği puanlarının karşılaştırılması

Çocukların Cinsiyeti	N	$\bar{X}$	S.s.	t	p
Kız	56	59,43	12,96	-1,176	,242
Erkek	52	56,14	16,07		

Tablo 4 incelendiğinde kız çocuklarının Yaratıcılık Ölçeği aritmetik ortalaması 59.43, erkek çocuklarının Yaratıcılık Ölçeği aritmetik ortalaması 56.14 olup Yaratıcılık Ölçeği puanları arasındaki farklara ait t değeri 1.176 olarak $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bilgiler doğrultusunda, 60-83 aylık çocukların yaratıcılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Çocukların Yaratıcılık Ölçeğinden aldıkları puanların öğretmenlerinin mezun olduğu bölüme göre karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmış ve bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Çocukların Yaratıcılık Ölçeği puanlarının öğretmenlerin mezun olduğu bölüme göre karşılaştırılması

Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölüm	N	$\bar{X}$	S.s.	Sıra ortalaması	KW	p
Okul öncesi	21	65,81	10,477	68,67	8,821	,012
Çocuk gelişimi örgün öğretim	77	56,90	14,701	53,34		
Çocuk gelişimi açık öğretim	10	48,40	14,081	33,70		

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi bölümü mezunu öğretmenler tarafından yaratıcılık düzeyi belirlenen çocukların Yaratıcılık Ölçeği aritmetik ortalaması 65.81, çocuk gelişimi örgün öğretim mezunu öğretmenler tarafından yaratıcılık düzeyi belirlenen çocukların Yaratıcılık Ölçeği aritmetik ortalaması 56.90, çocuk gelişimi açık öğretim mezunu öğretmenler tarafından yaratıcılık düzeyi belirlenen çocukların Yaratıcılık Ölçeği aritmetik ortalaması 48.40, olup Yaratıcılık Ölçeği puanları arasındaki farklara ait Ki-kare değeri 8.821 olarak $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bilgiler doğrultusunda, 60-83 aylık çocukların yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin mezun olduğu bölüme göre farklılaştığı görülmektedir.

Farkın hangi bölümden mezun olanlar arasında olduğunu anlamak amacıyla Post Hoc testi yapılmıştır. Post Hoc testi okul öncesi mezunu öğretmenlerin çocuklara ilişkin Yaratıcılık Ölçeği puan ortalamaları çocuk gelişimi açık öğretim mezunu öğretmenlerin çocuklara ilişkin

Yaratıcılık Ölçeği puan ortalamalarından daha yüksek ve aralarındaki fark $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Çocukların Yaratıcılık Ölçeğinden aldıkları puanların öğretmenlerinin mezuniyet düzeyine göre karşılaştırılması amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Çocukların Yaratıcılık Ölçeği puanlarının öğretmenlerinin mezuniyet düzeyine göre karşılaştırılması

Öğretmenlerin Mezuniyet Düzeyi	N	$\bar{X}$	S.s.	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Lisans	6	59,83	3,66	54,67	328,00	305,000	,989
Yüksek lisans	102	57,73	14,96	54,49	5558,00		

Tablo 6 incelendiğinde lisans mezunu öğretmenler tarafından değerlendirilen çocukların Yaratıcılık Ölçeği aritmetik ortalaması 59.83, yüksek lisans mezunu öğretmenler tarafından değerlendirilen çocukların Yaratıcılık Ölçeği aritmetik ortalaması 57.73 olup Yaratıcılık Ölçeği puanları arasındaki farklara ait U değeri 305.000 olarak $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bilgiler doğrultusunda, 60-83 aylık çocukların yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin mezuniyet düzeyine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Çocukların Yaratıcılık Ölçeğinden aldıkları puanların öğretmenlerinin mesleki kıdem düzeyine göre karşılaştırılması amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Çocukların Yaratıcılık Ölçeği puanlarının öğretmenlerinin mesleki kıdem düzeyine göre karşılaştırılması

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri	N	$\bar{X}$	S.s.	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
0-5 yıl	2	47,50	,707	23,00	46,00	43,000	,151
5 yıl ve üzeri	106	58,04	24,632	55,09	5840,00		

Mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenler tarafından değerlendirilen çocukların Yaratıcılık Ölçeği aritmetik ortalaması 47.50, mesleki kıdemi 5 yıl ve üzeri öğretmenler tarafından değerlendirilen çocukların Yaratıcılık Ölçeği aritmetik ortalaması 58.04 olup Yaratıcılık Ölçeği puanları arasındaki farklara ait U değeri 43,000 olarak $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bilgiler doğrultusunda, 60-83 aylık çocukların yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada 60-83 aylık çocukların yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerince belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç kapsamında 60-83 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri 'erken çocukluk dönemi yaratıcılık ölçeği' kullanılarak öğretmenlerince belirlenmiştir ve sonrasında çocukların yaratıcılık düzeylerinin çocukların yaşı

ve cinsiyeti ile öğretmenlerinin ise mezun olduğu bölüme, mezuniyet düzeyine ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular 60-83 aylık çocukların yaratıcılık düzeylerinin çocukların yaşına ve cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini; öğretmenlerinin mezun olduğu bölüme göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini bunun yanında mezuniyet düzeyi ile kıdemlerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Alanyazın incelendiğinde erken çocukluk dönemindeki çocuklar ve yaratıcılık konusunun çok sayıda araştırmacının ilgisini çektiği ve bu konuda çok sayıda araştırma olduğu görülmüştür (Alsrour & Al-Ali, 2014; Atay, 2009; Can Yaşar & Aral, 2010; Ceylan & Ömeroğlu, 2012; Çeliköz, 2017; Dursun, 2011; Gardner, 2008; Gayret, 2021; Gizir Ergen & Köksal Akyol, 2012; Kandler vd., 2016; Kayılı vd., 2011; Ramazan & Tok, 2023; Yuvacı, 2017). İlgili araştırmalar incelendiğinde ise bu araştırmaların çoğunda çocukların yaratıcılık düzeyleri üzerinde çocukların cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, anne ve babalarına ilişkin özellikleri gibi çeşitli değişkenlerin anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının incelendiği görülmüştür. Alanyazında çocukların yaratıcılık düzeylerinin belirlendiği sınırlı sayıda araştırma bilgisine ulaşılmıştır (Lin vd., 2003; Ceylan, 2008; Kadayıfçı, 2008; Kılıç & Tezel, 2012). Aynı zamanda ülkemizde erken çocukluk döneminde yaratıcılık ile ilgili araştırmaların genel olarak okul öncesi (36-72 ay) yaş grubu ve 60-72 aylık çocuklar ile yürütüldüğü görülmüştür. Bu araştırma ile bu sınırlılıklar giderilmek istenmiştir.

Bu çalışmada yukarıdaki bilgilerden hareketle öncelikle 60-83 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri belirlenmiş ve çocukların yaratıcılık düzeyleri puan ortalamalarının biraz ortanın üzerinde olduğu görülmüştür. Çocukların yaratıcılık düzeylerinin ortanın biraz üzerinde olmasında, günümüzde ebeveynlerin ve erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin yaratıcılık konusunda bilgi düzeyleri ve imkânlarının artması, bunun sonucunda da çocukları artık çok küçük yaşlardan itibaren yapılandırılmamış oyuncaklar ve hikâye tamamlama gibi etkinlikler ile tanıştırmalarının etkisi olduğu düşünülmektedir.

Sonrasında 60-83 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri yaş değişkeni açısından incelenmiş ve yaratıcılık düzeylerinin çocukların yaşına göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu çalışmada bulgusunu destekleyen araştırmalar olmak ile birlikte (Ömeroğlu, 1986; Mehrotra & Sawyers, 1989; Kayılı vd., 2011; Kontaş, 2015) araştırma bulgusu ile uyumlayan araştırmalara da ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan Öncü (2003), Işık ve diğerleri (2015) ve Atay (2009) yaş ile birlikte yaratıcılık düzeyinin arttığını belirtmişlerdir.

Araştırmada 60-83 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri ile cinsiyet arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yuvacı (2017), Can Yaşar ve Aral (2010) ile Gizir Ergen ve Köksal Akyol (2012) tarafından 36-72 ay arasındaki çocuklar ile yapılan araştırmalarda da çocukların yaratıcılık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Benzer olarak Ceylan ve Ömeroğlu (2012), Kayılı ve diğerleri (2011) ile Çeliköz (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da cinsiyetin yaratıcılık düzeyi için anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Buna rağmen bu araştırma ve alanyazındaki çoğu araştırma bulgusu ile uyumlayan bir araştırma bilgisine ulaşılmıştır. Gizir (2021) tarafından yapılan çalışmada 60-72 aylık çocuklarda cinsiyet değişkeninin çocukların yaratıcılık düzeyleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde çalışmada yaratıcılık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı bulgularını destekleyen başka araştırmalara (Sayed & Mohamed, 2013; Sonmaz, 2002; Tekin & Taşgın, 2009) da ulaşılmış olmak ile birlikte; yaratıcılık düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığı ve bu farklılığın kızların lehine olduğu ile ilgili araştırma bulgularının da olduğu görülmüştür (Besançon & Lubart, 2008; Gayret, 2021; Harmanlı, 2002; Lee, 2005; Salı, 2019).

Araştırmada 60-83 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri öğretmenleri tarafından belirlenmiştir. Araştırmada belirlenmesinde yer alan öğretmenlerin okul öncesi, çocuk gelişimi örgün ve çocuk gelişimi açık öğretim bölümlerinden mezun oldukları görülmüştür. Araştırmanın bu bulgularına bakıldığında çocukların yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre farklılaştığı bilgisine ulaşılmıştır. Bu farklılaşmanın okul öncesi bölüm mezunu öğretmenleri lehine olduğu görülmüştür. Bu durumun okul öncesi eğitimde örgün eğitim müfredatı içerisinde yer alan uygulamalı ders imkanları ile, yüz yüze ve etkileşimli olarak gerekli durumlarda aile katılımının da olduğu bir şekilde çocuklar ile deneyim kazanma fırsatının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Frede ve Ackerman (2007) ile Temel (2012) de okul öncesi dönem çocukları için nitelikli eğitimde gerekli unsurlar olarak; program, aile katılımı, aile-öğretmen-çocuk etkileşimi, eğitim süreci ve değerlendirme basamakları varlığını belirtmiştir.

Araştırmada 60-83 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri ile öğretmenlerinin mezuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada yer alan öğretmenlerin mezuniyet düzeyleri lisans ve yüksek lisans şeklindedir. Alanyazın taramasında erken çocukluk dönemindeki çocukların yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin mezuniyet durumu göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili yayınlanmış araştırma bilgisine rastlanmamıştır.

Araştırmada 60-83 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri ile öğretmenlerinin kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırma ile benzerlikleri bulunan en güncel araştırmalardan olan Ramazan ve Tok (2023) tarafından 60-72 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri ile ilgili yapılan araştırmasında da çocukların yaratıcılık düzeyleri ile öğretmen deneyim süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Alanyazın ve yukarıdaki bilgiler dikkate alındığında genellikle okul öncesi dönem olarak 36-72 aya yönelik ve daha sonra 60-72 aya yönelik yaratıcılık düzeylerinin belirlenerek çeşitli değişkenler açısından incelendiği ve bu değişkenlerin çoğunlukla çocukların yaşı ile cinsiyeti yanında ebeveynleri ile ilgili değişkenleri içerdiği dikkat ekmiştir. Bu araştırmaya benzer ve güncel bir örnek olarak Ramazan ve Tok (2023) tarafından yapılan araştırmada çocukların yaşı, cinsiyeti ile birlikte öğretmen kıdemi gibi bilgilere de yer verilmesi olmuştur. Bu araştırmada alanyazında ulaşılan diğer araştırmalardan farklı olarak 60-83 ay şeklinde daha geniş bir yaş dilimi ele alınmış ve aynı zamanda çocukların yaratıcılık düzeyleri öğretmenlerince belirlenerek çocukların yaş ve cinsiyet gibi demografik bilgilerinin yanında öğretmenler ile ilgili mezuniyet, bölüm ve kıdemleri ile ilgili birden fazla değişkene göre detaylı incelenmiştir. Çocukların değerlendirilmesinde ebeveynlerin çocukları ile ilgili değerlendirme yaparken daha yanlı olabilecekleri ihtimali düşünüldüğünde öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmelerinin daha nesnel sonuçlar içerebileceği düşünülmektedir. Bu yönleri ile bu araştırma önemli olmaktadır.

Araştırmanın yukarıda verilen güçlü yanları ile birlikte bazı sınırlı yönleri de bulunmaktadır. Bu araştırma; Karaman ili merkez ilçesinde yer alan 3 ayrı bağımsız anaokulundaki 60-83 aylık çocuklar, çocukların öğretmenleri, araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ve kullanılan ölçek maddeleri ile sınırlıdır.

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan 60-83 aylık çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaklaşık olarak orta düzeyin biraz üstünde olduğu, çocukların yaratıcılık düzeylerinin çocukların yaşı ve cinsiyeti ile öğretmenlerinin mezuniyet türleri ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı; ancak çocukların öğretmenlerinin mezun olduğu bölüme göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığa bakıldığında okul öncesi bölümünden mezun olan öğretmenlerin çocuklara ilişkin yaratıcılık ölçeği puan ortalamalarının çocuk gelişimi bölümü açık öğretim

mezunu öğretmenlerin çocuklara ilişkin yaratıcılık ölçeği puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yukarıda verilen araştırma bulguları ve sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir;

1. Bu araştırma 60-83 aylık çocukların yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesinde Karaman ili merkez ilçesinde yer alan 3 anaokulu ile yürütülmüştür, ileriki araştırmalar için Karaman ilindeki diğer anaokullarını kapsayan bir araştırma yapılarak çalışma grubunun genişletilmesi önerilebilir.
2. Bu araştırma 60-83 aylık çocukların yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesinde Karaman ili merkez ilçesinden okullar ile yürütülmüştür. İleriki araştırmalarda başka şehirlerde de araştırmalar yapılarak sonuçların sınanması önerilebilir.
3. Erken çocukluk dönemindeki çocukların yaratıcılık düzeyleri birden fazla ve ayrıntılı ölçüm araçları kullanılarak belirlenmeli, bunun yanında çocuk-ebeveyn ve öğretmen ile ilgili değişkenler yönünden ayrıntılı olarak incelenmelidir. Aynı zamanda bu konuda ileriki araştırmalarda boylamsal araştırmalar yapılması önerilebilir.
4. Erken çocukluk eğitimcilerinin yaratıcılık konusundaki farkındalık ve bilgi düzeylerinin artırılması için onlara hizmet öncesi ve hizmet içi şeklinde düzenli aralıklar ile eğitimler verilmesi önerilebilir.
5. Erken çocukluk dönemindeki çocukların yaratıcılık düzeylerinin geliştirilmesi için uygulanan etkinlik ve programlarda yaratıcılığı destekleyecek daha fazla sayıda faaliyetlere yer verilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Alsour, N. H., & Al-Ali, S. (2014). An investigation of the differences in creativity of preschool children according to gender, age and kindergarten type in Jordan. *Gifted and Talented International*, 29(1-2), 33–38. <https://doi.org/10.1080/15332276.2014.11678427>
- Atay, Z. (2009). *Okul öncesi çağındaki 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi ve çocukların yaratıcılığında yaş, cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumlarına göre incelenmesi* (Tez Numarası: 249673) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., & Çimen, S. (2001). **Çocuk Gelişimi I, Ya-pa Yayınları.**
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Besañon, M., & Lubart, T. (2008). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 381-389. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.lindif.2007.11.009>
- Can Yaşar, M., & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2) 201-209.
- Ceylan, E. (2008). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Ceylan, Ş., & Ömeroğlu, E. (2012). Yaratıcı Drama Eğitimi Alan ve Almayan 60-72 Aylar Arasındaki Çocukların Sosyal-Duygusal Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 63-80.
- Çeliköz, N. (2017). Okulöncesi dönem 5-6 yaş çocukların yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *YILDIZ Journal of Educational Research*, 2(1), 1-25.
- Çetin, Z., Üstündağ, A., Kerimoğlu, G., & Beyazıt, U. (2015). Ülkemizde ve dünyada çocuklarda yaratıcılığın ölçülmesinde kullanılan testlerin incelenmesi. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(2), 31-49.
- Dudek, S. Z. (1973). Creativity in young children-attitude or ability. *The Journal of Creative Behavior*, 8(4), 282–292.
- Frede, E., & Ackerman, D. (2007). Preschool curriculum decision-making: dimensions to consider. *Preschool Policy Brief*, 12, 1-15. https://www.isbe.net/documents/preschool_curriculum.pdf
- Gardner, H. (2008). *Art, mind, and brain: A cognitive approach to creativity*. Basic Books.
- Gayret, H. (2021). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların motivasyon düzeyleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez Numarası: 675691) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 Update* (10th Edition) Pearson.
- Gruszka, A., & Tang, M. (2017). The 4P's creativity model and its application in different fields. In M. Tang, & C. H. Werner (Eds.), *Handbook of the management of creativity and innovation: Theory and practice* (pp. 51–71). World Scientific Press.

- Harmanlı, Z. (2002). *Yaratıcılık ve yaratıcılığın geliştirilmesinde etkili olan başlıca faktörler. dokuz eylül üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı*. Ya-Pa Yayıncılık.
- Işık, A. D., Uysal H., Akosmanoğlu E. & Bilir A. (2015). İlkokul eğitiminin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 358-367.
- Kadayıfçı, H. (2008) *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim modelinin öğrencilerin maddelerin ayrılması ile ilgili kavramları anlamalarına ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi* [Yayınlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Kandler, C., Riemann, R., Angleitner, A., Spinath, F. M., Borkenau, P., & Penke, L. (2016). The nature of creativity: The roles of genetic factors, personality traits, cognitive abilities, and environmental sources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(2), 230–249. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/pspp0000087>
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi* (32. Baskı). Nobel Yayın.
- Kılıç, B. & Tezel, Ö. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9 (4), 84-101
- Kontaş, T. (2015). *5-11 Yaş arası çocukların zihin teorisi ve yaratıcılık yetenekleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi].
- Lee, K. H. (2005). The relationship between creative thinking ability and creative personality of preschoolers. *International Education Journal* 6(2), 194-199
- Lin, C., Hu, W., Adey, P. & Shen J. (2003). The influence of CASE on scientific creativity. *Research in Science Education*, 33(2), 143–162. <https://doi.org/10.1023/A:1025078600616>
- Mehrotra, J. & Sawyers, J. (1989). *Sociocultural Influences on Creativity of Preschoolers in India*. Virginia
- Ömeroğlu, E. (1986). *Anaokuluna giden beş-altı yaşındaki kız ve erkek çocuklarının zekâ ve yaratıcılık seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Öncü, T. (2003), Torrance yaratıcı düşünme testleri şekil testi aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 1(43), 221-237
- Ramazan, O., & Tok, G. (2023). Okul öncesi eğitim alan 60-72 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 404-416.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Safaripoor, S. (2016). Architectural influence on the intelligence and creativity of children. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*. 2699-2708.
- Sak, U. (2016). *Yaratıcılık, gelişimi ve eğitimi*. (2. Baskı), Vize yayıncılık.
- Salı, G. (2019). Çocuklarda yaratıcılığın gelişimine ilişkin boylamsal bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 19(4), 1574-1589.
- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim*. Ütopya Yayınları.

- Sayed, E., & Mohamed, A. (2013). Gender differences in divergent thinking: use of the test of creative thinking–drawing production on an egyptian sample. *Creativity Research Journal*. 25 (2), 222-227. <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.783760>
- Sonmaz, S. (2002). *Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez Numarası: 111190) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Tekin, M., & Taşğın, O. (2009). Analysis of the creativity level of the gifted students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1(1), 1088-1092. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.196>
- Temel, Z. F. (2012). Erken çocukluk eğitim programları: Niteliksel bileşenler. *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik*, 1(2), 78-84.
- Torrance, E. P. (1970). *Encouraging creativity in the classroom*. William C. Brown Company.
- Torrance, E. P. (1972). "Predictive validity of the Torrance tests of creative thinking." *The Journal of Creative Behavior* 6(4), 236-262. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1972.tb00936.x>.
- Velázquez, J. A., Segal, N. L., & Horwitz, B. N. (2015). Genetic and environmental influences on applied creativity: A reared-apart twin study. *Personality and Individual Differences*, 75, 141–146. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.014>
- Vygotsky, L., S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7–97. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210>
- Yıldız Çiçekler, C., Alakoç Pirpir, D., & Aral, N. (2020). Turkish standardization of early childhood creativity scale. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*, 19(2), 817-830. <http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2020.695260>
- Yılmaz Özalp, E. (2005). *Yaratıcı düşünme testi-resim üretme (Test for creative thinking drawing production) Türkçe versiyonu*. [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].

SOSYAL MEDYADA ÇOCUKLARIN TEMSİLİ: ÇOCUK VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞÜ

REPRESENTATION OF CHILDREN ON SOCIAL MEDIA: PERSPECTIVES OF CHILDREN AND TEACHERS

Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande AYDOS

İstanbul Kültür Üniversitesi, e.aydos@iku.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-9975-0236

Lisansüstü Öğrencisi Güllü TALAS

İstanbul Kültür Üniversitesi, gullutalas@hotmail.com

Lisansüstü Öğrencisi Büşra DEMİR

İstanbul Kültür Üniversitesi, busraturanbt05@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada sosyal medya kullanımının ön planda olması ile çocuk hakları kapsamında sosyal medya paylaşımlarında çocuğun temsiline dair çocuk ve öğretmen görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmış ve veri toplama aracı olarak hem çocuklar hem de öğretmenler için yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Araştırmada yer alan sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmış, üç uzmandan gelen görüşlerin ardından görüşme formu son halini almış ve okul öncesi eğitime devam eden 10 çocuk ve sekiz okul öncesi öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin sosyal medya platformları olarak sıklıkla Instagram, Twitter, WhatsApp gibi araçları günlük 1-2 saat arasında kullanmakta olduğunu göstermektedir. Çocuklar çoğunlukla etkinlikler esnasında fotoğraf ve videolarının çekildiğini belirtirken, bir kısmı öğretmenlerin izin alarak fotoğraflarını çektiğini, bir kısmı da öğretmenin seslendikten hemen sonra fotoğrafını çektiğini belirtmiştir. Çocuklarla yapılan görüşmede mutlu anlarda daha çok fotoğraf, video çekilmek istedikleri vurgulanmıştır. Öğretmenler sosyal medyada paylaşım yaparken ilk etapta çocuğun yararını gözettiklerini vurgulamışlardır. Ayrıca, ailelerden yazılı izin belgesi alındığı, çocukların yüzleri gözükmeyecek şekilde paylaşım yapıldığı, okulun sosyal medyası ve ailelerle WhatsApp gibi kapalı gruplar üzerinden paylaşım yapıldığı belirtilmiştir. Çocuk yararı gözetilerek sadece ailelerden değil, özellikle çocuklardan da izin alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: sosyal medya, çocuk temsili, çocuk, öğretmen, durum çalışması

ABSTRACT

This study aims to explore the representation of children in social media posts within the context of children's rights, considering the prevalent use of social media. A qualitative research design, specifically a case study, was employed, and semi-structured interview questions were used as the data collection tool for both children and teachers. The questions were prepared by the researchers, and after receiving feedback from three experts, the interview form took its final shape. The study involved a research group comprising 10 preschool children and eight preschool teachers. The findings of the research indicate that teachers frequently use social media platforms such as Instagram, Twitter, WhatsApp for approximately 1-2 hours daily. During the interviews with children, it was mentioned that photos and videos are mostly taken during activities. Some children stated that teachers ask for permission before taking their pictures, while others mentioned that pictures are taken immediately after the teacher speaks. In discussions with children, it was emphasized that they prefer photos and videos to be taken during happy moments. Teachers highlighted that, when sharing on social media, they initially consider the benefit of the child. Furthermore, they mentioned obtaining written consent from

parents, ensuring that children's faces are not visible in the shared content, and using closed groups such as the school's social media and WhatsApp groups with parents. Teachers emphasized the need to obtain consent not only from parents but also specifically from children, to prioritize the best interests of the child.

Keywords: social media, child representation, child, teacher, case study

GİRİŞ

Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren gelişmeye ve öğrenmeye açık bir bireydir, etrafındaki yetişkinler ve taraf devletlerin korumasına ihtiyaç duymaktadır. Bu sebeple çocukların haklarının korunması ve haklarının güçlendirilmesi gerekmektedir (Akyüz, 2020). Çocuğun birey olarak kişilik haklarına saygı gösterilmesi ve hayatını düzenleme yetkisinin verilmesi, kendine uygun eğitimi alması beklenmektedir. Çocuğun eğitimi sırasında da haklarına saygı duyulmalı ve kişiliğine katkı sunulan uygulamalar yapılmalıdır (İmamoğlu, 2005). Günümüzde sosyal medya kullanımının arttığını görmekteyiz. Günlük etkinliklerini aktaran insanlarla sosyal medya arasındaki bağ kuvvetlidir. Çocukların aileleri ve öğretmenlerinin iletişimde sosyal medyanın yeri artmaktadır. Sosyal medyanın kullanımı ile çocuklar aktif veya pasif bir şekilde sosyal medyada yer almaktadırlar (Riesmeyer ve ark., 2022) Sıradan ve doğal görünen bu paylaşımlar sosyal medyada iyi niyetli olmayan insanların karşısına da çıkabilmektedir. Bu konuda paylaşım ile ilgili mesuliyet yetişkinlere düşmektedir (Girgin ve Gönal, 2020). Sosyal medyanın bu kadar içinde olduğumuz dönemde alan yazıları taradığında çok fazla örnek ön plana çıkmaktadır. Çimke ve arkadaşları (2018), sosyal medya ve çocuk konulu araştırmasında çocukların belirli bir olgunluğa, kişiliğe erişinceye kadar toplum ve aileler tarafından çocuk haklarının korunması gerektiğini vurgulamışlardır. Başka bir araştırmaya baktığımızda sosyal medya annelerini konu almış ve yaptığı bu araştırmada da sosyal medyanın etkileşim, beğenilme, takipçi sayısı ile paylaşım yapıldığı sonucuna ulaşıldığı, çocuk hakları konusunda önlem alınması gerektiği belirtilmiştir (Güngör, 2021).

Teknolojinin gelişmesi ile dünya bir değişim göstermiş çocukluk kavramı da değişikliğe maruz kalmış ve sosyal medyada beğenilme, izlenme, eğlenme gibi kaygılarla yetişkinler tarafından sıklıkla paylaşılması gibi durumları ortaya çıkarmıştır (Dursun, 2019). Çocuklara ait fotoğraf ve video paylaşımlarının herkese açık bir şekilde yapıldığı gözlemlenmektedir. Çocukların doğruyu yanlış ayırt edebilecekleri bir yaş döneminde olmadıkları ve bu dönemde kendi istekleri dışında paylaşılan görüntülerinin kendilerine ve çevresindeki yetişkinlere zararı dokunabileceği bilinmelidir (Duygulu, 2019). Çocuklar için okul öncesi dönem eğitim-öğretim hayatının ilk basamağıdır ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların gün içinde yaptıkları etkinlikler aileler için önem arz etmektedir. Veliler öğretmenlerden çocuklarının okul ortamındaki etkinliklerine ait fotoğraflarını istemekte ve okul yönetimi ve öğretmenler de çocuklara ait fotoğrafları sosyal medya üzerinden paylaşabilmektedir (Aslan ve Durmuş, 2020). Sosyal medyanın kullanımının artması ile dijital çağda bazı problemler de yer almaktadır. Özellikle çocukların sosyal medya paylaşımlarında yer almasıyla çocuk istismarı, siber zorbalık gibi konular ortaya çıkmış ve çocuk hakları kapsamında değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Serin, 2019). Bu bağlamda, çalışmanın amacı sosyal medya kullanımının ön planda olması ile çocuk hakları kapsamında sosyal medya paylaşımlarında çocuğun temsiline dair çocuk ve öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmanın deseni nitel yöntemlerden durum çalışmasıdır. Durum çalışması, doğal ortamda güvenilir sonuçlar elde etme, detaylı araştırma, sistemsal olarak analiz etme ve veri toplanma süreçlerinden oluşmaktadır (Dawey, 1991). Araştırmada çocukların ve öğretmenlerin

görüşlerine başvurularak sosyal medya kullanımının ön planda olması ile çocuk hakları kapsamında çocuğun temsilini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak hem çocuklar hem de öğretmenler için yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmış ve kullanılmıştır. Araştırmada yer alan sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Üç uzmandan gelen görüşlerin ardından görüşme formu son halini almış ve soruların anlaşılabilirliğini test etmek için bir okul öncesi öğretmeni ve iki okul öncesi dönem çocuk ile pilot görüşme yapılmış ve soruların anlaşılır olduğu görülmüş ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesi öğretmenlerin, çocukların velisinin yazılı onayı ve çocukların sözlü onayından sonra demografik bilgi formu aracılığıyla gerekli bilgiler elde edilmiş ve görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmada kolay ulaşılabilir çalışma grubu belirlenmiş (Büyüköztürk vd., 2022) ve 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan gönüllü sekiz okul öncesi öğretmeni ve burada eğitimlerine devam eden hem ebeveynlerinin onay verdiği hem de gönüllü olan 10 çocuk ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Çocukların yaş aralığı 60-69 ay arasında değişirken, dördü kız ve altısı oğlan çocuğudur. Araştırma grubunun demografik özelliklerine baktığımızda öğretmenlerin hepsi kadın, öğretmenlerin biri 20-25 yaş, dördü 26-30 yaş ve üçü 31-45 yaş aralığındadır. Katılımcı öğretmenlerin yedisi lisans mezunu iken biri yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Süreci ve Etik İlkeler

Araştırma, Ağustos-Eylül 2023 arasında İstanbul İlinde bulunan MEB'e bağlı bağımsız anaokulunda yürütülmüştür. Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmıştır. Bu görüşmeler her bir çocuk için 10-12 dakika, öğretmenler için 20-25 dakika aralığında sürmüştür. Katılımcıların gönüllü olması ve isimlerine yer verilmeyip Ç1, Ç2, Ç3... ve Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlama yöntemi ile gizlilik sağlanmıştır.

Araştırmada katılımcılar açısından sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığına dair İstanbul Kültür Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 21.06.2023 tarihli ve 2023/77 numaralı izin ile yürütülmüştür. Araştırmaya başlarken çocukların ebeveynlerinin yazılı izninin ardından çocukların gönüllü olması ve sözlü onayı ile veri toplanmaya başlanmıştır. Benzer şekilde öğretmenlerin de gönüllü olması ve onam formunu imzalamasının ardından görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Analiz sürecinde görüşme kayıtları deşifre edilip çözümlemeler yapılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler dört aşamalı analize tabii tutulmuştur. Bu aşamalar öncelikle verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanarak yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bunun yanı sıra katılımcıların görüşlerinden elde edilen temalar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

BULGULAR

Bu araştırmada sosyal medya kullanımının ön planda olması ile çocuk hakları kapsamında sosyal medya paylaşımlarında çocuğun temsiline dair çocuk ve öğretmen görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır ve hem okul öncesi dönem çocukları hem de öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir. Çocuklar eğitim ortamlarında ne

zaman fotoğraflarının çekildiğine, ne zaman çekilmesini istediklerine, çocukların onaylarına, bu fotoğraf ve videoların nerede kullanıldığına ve fotoğraf çekilmek istemediklerinde nasıl bir süreç izlendiğine dair görüş belirtmişlerdir.

Tablo 1

Çocukların fotoğrafının ne zaman çekildiğine dair kodlar

Ne zaman fotoğrafın çekiliyor;	etkinlik yaparken
	oyun oynarken
	müzik-ritim çalışmasında
	pano hazırlarken

Çocukların yanıtları incelendiğinde, öğretmenlerin genellikle etkinlik esnasında, serbest şekilde oyun oynarken, müzik-ritim çalışmasında ve birlikte tamamladıkları etkinliklerden sonra pano hazırlarken fotoğraflarını çektikleri görülmektedir. Buna ilişkin olarak çocukların ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

'Buna ne gerek var, hoşuma gitmiyor. Etkinlik yaparken bazen de oyun oynarken çekiyor öğretmen.' Ç1

'Aktivite yaparken, pano yapıldığında, sınıfı süslediğinde çekiyor öğretmen. Evet fotoğrafım çekiliyor fotoğrafımın çekilmesini istiyorum çünkü öğretmenimiz ailelerimize gönderiyor.' Ç5

'Fotoğrafım çekilince mutlu oluyorum, seviniyorum. Öğretmen pano yaptığında çekiyor, önünde durun diyor. Etkinlik yaparken çekiyor en çok. Bazı çocuklar istemiyor, öğretmen de çekmiyor onları.' Ç7

'Rahatsız oluyorum, utaniyorum. Oyun oynarken, çubuklarla ritim yaparken çekiyor öğretmen.' Ç8

Tablo 2

Çocukların fotoğraf çekilme isteklerine dair kodlar

Çocukların istekleri;	etkinlik yaparken
	mutluyken
	arkadaşlarıyla
	oyun oynarken
	izlenmek, dikkat dağılması

Çocukların yanıtları incelendiğinde, öğretmenlerin genellikle etkinlik esnasında, mutluyken ve arkadaşlarıyla beraber oyun oynar ya da etkinlik yaparken fotoğraf çekilmek istediklerine dair ifadeler yer almaktadır. Buna ek olarak, fotoğraf çekilme sürecinde izlenip takip edilmelerinin dikkatlerini dağıttığını ve aynı zamanda utandırabildiğini de vurgulamışlardır. Buna ilişkin olarak çocukların ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

'Ben istiyorum ama bazen canım sıkılıyor istemiyorum. Canım sıkılınca istemiyorum.' Ç3

'Öğretmenim benim fotoğrafımı çekebilir. Evde de annem çekiyor. Kızım şöyle dur diyor, duruyorum. Ben hep fotoğraf çekilmek istiyorum. Sınıfta da istiyorum.' Ç5

'Dans ederken isterim, etkinlik yaparken fotoğrafımın çekilmesini isterim... Ben seviyorum resim, öğretmen telefonuyla çekebilir. Abime gösteriyorum sınıfta yaptıklarımı da ondan istiyorum çeksin beni öğretmen diye.' Ç6

'Utaniyorum bazen istemiyorum. Sıkılıyorum da.' Ç8

'Her zaman istemiyorum. Bazen de istiyorum. Beni izlediğini hissediyorum. Etkinlik yaparken ona bakıyorum.' Ç10

Tablo 3

Çocukların fotoğraf çekilme onaylarına dair kodlar

Çocukların onayları;	ebeveyn izni
	çocuk onayı
	onay almadan çekim

Çocuklar fotoğrafları çekilirken onay alınıp alınmadığına dair genellikle anne-babalarının onayı ile fotoğraflarının çekildiğini belirtmişlerdir. Çocukların bazılarıysa öğretmenlerinin ebeveyn onayında sonra kendilerinden de izin istediğini vurgulamakta ve bazı çocuklarsa direkt isimlerinin seslenilerek fotoğraflarının çekildiğini belirtmektedir. Burada öğretmenlerin zaman zaman çocukların onayına da başvurduklarını ama sıklıkla öncelik olarak ebeveyn onaylarını dikkate aldıklarını söyleyebiliriz. Buna ilişkin olarak çocukların ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

‘Çekebilir miyim demiyor ismimizi söyleyip buraya bak diyor. Bazen istemiyorum, izin alsın öğretmen ama bir şey demiyorum.’ Ç1

‘Çekiyor sonra da gidiyor. Bak buraya diyor sonra da çekiyor, gidiyor. Annemizden izin almış.’ Ç2

‘Öğretmenimiz fotoğrafımızı çekerken iznimizi alıp ona göre çekiyor. Bazen istemeyen çocuklar oluyor, öğretmen onlara tamam diyor, zorlamıyor.’ Ç5

‘Öğretmenimiz resminizi çekeceğim diye haber veriyor bize. Sonra çekiyor herkesi. İzin almıyor ama. Herkesi çekiyor.’ Ç8

‘Hayır, izin almıyor. Annemizden izin almış öğretmen. Çekiyor hemen.’ Ç10

Tablo 5

Çocukların fotoğraf/videolarının kullanımına dair kodlar

Fotoğrafların/videoların kullanımı;	ebeveyn ile paylaşım
	ebeveynin saklaması
	sınıf etkinliklerinde/panoda
	bilgi paylaşılmayan çocuklar

Çocuklar fotoğraflarının nerede kullanıldığına dair bilgileri sorulduğunda, anne-babaları ile bu fotoğrafların paylaşıldığını ve zaman zaman aile içerisinde birlikte baktıklarını söylemişlerdir. Çoğunlukla annelerinin bu fotoğrafları saklayarak aile içindeki diğer bireylerle de paylaştıklarına dair görüş belirtmişler ve birkaç çocuk da etkinlik esnasında çekilen fotoğrafların sınıf panosunda kullanıldığını ve orada gördüklerini ve bundan mutluluk duyduklarını belirtmişlerdir. Bir çocuk da sınıf içinde çekilen fotoğraflarını nerede kullanıldığını bilmediğini ifade etmiştir. Buna ilişkin olarak çocukların ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

‘Annem odama asıyor fotoğrafları, öğretmen söyleyemem sürpriz diyor. Telefonda annelere yolluyor öğretmen. Görünce iyi diyorum, kendime bakıyorum.’ Ç3

‘Öğretmenim anneme gönderiyor. Annem de anneanneme, babama, babaanneme gönderiyor. Önceden yaptıklarımı hatırlıyorum, onlar da görüyor.’ Ç4

‘Bu fotoğrafların nerede kullanıldığını ben bilmiyorum.’ Ç6

‘Öğretmenim sınıftaki etkinliklerde tablo yapmak için kullanıyor. Sınıfta etkinliklerimizde kullanıyor. Mutlu oluyorum. Kendimi görüyorum.’ Ç9

‘Öğretmenim sınıfta yaptığı çerçevede kullanıyor. Yaptığımız etkinliklerin yanına fotoğrafımızı koyuyor. Sınıfta kullanıyor. Annem de evde saklıyor fotoğrafları. Pano yapıyor asıyor annem.’ Ç10

Tablo 6

Çocuklar fotoğraf çekilmek istemediğinde nasıl bir süreç izlendiğine dair kodlar

Fotoğraf çekilmek istemediğinde;	fotoğrafın silinmesi
	diğer çocukların fotoğrafını çekme
	ebeveyn onayı

Çocukların yanıtları incelendiğinde, fotoğraf çekilmek istemediklerini söylediklerinde o anki fotoğraflarını sildiğini ve diğer çocukların fotoğraflarını çektiğini belirtmişlerdir. Bir çocuk da fotoğraf çekilmek istemediği halde ebeveyninin onayı nedeniyle sınıf içinde itiraz etmediğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin fotoğrafları çekerken sınıfta kullanacaklarını söylemesi ve ikna etmesi çocukların tercihleri üzerinde etkili olabilmektedir. Buna ilişkin olarak çocukların ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

‘Öğretmen çekince susuyorum yine de. Kötü çıktığımda güzel değil diyorum, silmelerini istiyorum. Kötü çıktıysa sil diyorum.’ Ç1

‘İstemezsem diğer çocukları çekiyor. İstemezsem yerime geçiyorum. Sınıfta süslü yerler yapınca çekiyor. Fotoğraf çekilmek istemezsen etkinliğine devam edebilirsin diyor. Fotoğraflarımı sonradan görünce seviniyorum, ben bakmadan beni çektilerse üzülüyorum.’ Ç2

‘Öğretmenim birazcık çekilmek istemiyorum diyorum, parmak kaldırmayınca çağırmıyor fotoğrafa. Öğretmenim yabancı değil, annem izin veriyor. Çünkü o çok iyi birisi çekebilir diyor.’ Ç3

‘İstemediğimi söylüyorum öğretmene. Sonra bakınca mutlu oluyorum. Bazen de utanıyorum ama.’ Ç8

‘İstemezsem söylüyorum sınıfta kullanacağız diye çekiyor öğretmen ama. Bazılarını hatırlamıyorum. Bazılarını da görünce mutlu oluyorum.’ Ç10

Tablo 7

Öğretmenlerin sosyal medya kullanım süreleri ve kullandıkları uygulamalar

Okul öncesi öğretmenlerin süre	1-2 saat
sosyal medya kullanımları;	
	4-8 saat
	Instagram
	WhatsApp
	Twitter
	blog
	okul sosyal medya hesabı

Öğretmenlerin sosyal medya kullanım süreleri ve kullandıkları uygulamalara dair yanıtları incelendiğinde, pek çoğu günlük iki saate kadar kullandığını belirtirken bir öğretmen sekiz saate yakın kullandığını belirtmiştir. Öğretmenler Instagram, WhatsApp, Twitter ve kişisel blog gibi farklı uygulamaları kullanmaktadır. Öğretmenlerin sosyal medya kullanım amaçları çoğunlukla iletişim olurken, Twitter, Instagram’ı da dünyadaki gelişmeleri takip etmek ve alana ilişkin bilgi edinmek için kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları okulun sosyal medya hesabından da oyun veya etkinlik sonucunda farklı bir ürün ortaya çıktığında paylaşım yaptıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmının görüşleri aşağıdaki şekildedir:

‘Instagram, Twitter maksimum 6 saat’ Ö4

'Sınıf içi etkinlik ve uygulamalarımı sorumlu olduğum veli grubu ve zümre arkadaşlarım ile paylaşıyorum. Okul içi sınıf ortamı dışında sosyal medya olarak WhatsApp'tan paylaşım yaparım.' Ö5

'Velilerimle WhatsApp'tan, okulun Instagram hesabımdan.' Ö8

Tablo 8

Öğretmenlerin sosyal medyada ne paylaştıklarına dair kodlar

Neler paylaşılıyor;	özel gün ve haftalar
	deney, sanat etkinliği ve oyunlar
	grup etkinlikleri
	öğrenme anlar

Öğretmenlerin sosyal medyada ne paylaştıklarına dair yanıtları özel gün ve haftalardan fotoğraf ve videolar, deney, sanat etkinliği gibi ürünlerin ortaya çıktığı etkinlikler, çocukların eğlendiği oyunlar ve büyük grup etkinliklerinden fotoğraflar olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerden biri hemen hemen her gün paylaşım yaptığını ifade etmiş, günlük rutin etkinlikleri, özel günleri velilerle gün içerisinde paylaştığını belirtmiştir. Buna ilişkin olarak öğretmen ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

'Farklı bir etkinlik olduğu zaman çocukların video ve fotoğrafını çekiyorum.' Ö3

'Deney ve sanat etkinliklerinde çoğunlukla çocukları paylaşıyorum.' Ö4

'Sınıf içinde en çok toplu etkinlik süreçlerinde, özel gün ve haftalarda, sınıfıma özel belirlediğim rutin etkinlik döngülerinde, etkinlik esnasında yaparken, oyun oynarken ve fikir alışverişi süreçlerinde kullanıyorum. Hemen hemen her günü kapsayan bir fotoğraf, video paylaşımını veli grubuma yapıyorum.' Ö5

'Belirli gün ve haftalarda panolarda çekim yapıyorum hatıra olsun diye veya okulun sosyal medya hesabından.' Ö8

Tablo 9

Öğretmenlerin sosyal medyada hangi haklarının ihlal edilebileceğine dair kodlar

Hak ihlali oluşturduğu alanlar;	kişisel bilgilerin gizliliği
	korunma hakkı
	yaşam hakkı

Okul öncesi öğretmenleri verdikleri yanıtlarda sosyal medyada çocukları paylaşma ile korunma haklarının ihlal edilebileceğini, çocukları teşhir etmeye ve çocuk istismarına yol açabileceğini belirtmişlerdir. Buna ilişkin olarak öğretmen ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

'Özel yaşam ihlali olabilir.' Ö1

'Çocuk istismara açıklığı sebebiyle çocuğun yaşama hakkı ihlal edilebilir.' Ö2

'Çocuğun teşhir edilmesi, istismara yol açması ihlali olabilir.' Ö3

'Özel hayat ihlali ve istismara çok açık bir ortam olduğunu düşünüyorum. Çocuk korunmaya muhtaçken sosyal medya sayesinde kötü amaçlara ve kötü niyetlere malzeme edilebilir. Çocuğun hiç haberi olmadan başkası yüzünden farklı bedeller ödeyebilir.' Ö5

Tablo 10

Öğretmenlerin paylaşım yaparken dikkat ettikleri noktalara dair kodlar

Paylaşım yaparken dikkat edilen noktalar;	veli izni
	çocuğun kararı
	çocuğun yararı
	kapalı grup paylaşımı

Öğretmenler sosyal medyada paylaşım yaparken ilk etapta çocuğun yararını gözettiklerini vurgulamışlardır. Ayrıca, ailelerden yazılı izin belgesi alındığı, çocukların yüzleri gözükmeyecek şekilde paylaşım yapıldığı, okulun sosyal medyası ve ailelerle WhatsApp gibi kapalı gruplar üzerinden paylaşım yapıldığı belirtilmiştir. Çocuk yararı gözetilerek sadece ailelerden değil, özellikle çocuklardan da izin alınması gerektiğini öğretmenler aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

'Paylaşım yapmadan önce ailelerden izin alıyorum ve bu doğrultuda paylaşıyorum. Doğru bulmuyorum çocuk kendi kararına bırakılmıyor, daha çok ailenin kararı gözetiliyor. Çocuğun da bir birey olduğunu unutmadan kendi özgür iradesi ve karar vermesi için gereken hassasiyeti göstermeye çalışıyorum.' Ö7

'Kişisel hesabından paylaşım yapmıyorum veli ile WhatsApp grubu ve okulun sosyal medyasından paylaşım yapıyorum. Velilerden yazılı izin alıyorum, açık hesaplarda veya kişisel hesaplarda çocukları paylaşımlarını doğru bulmuyorum.' Ö8

Sosyal medyadaki çocuk temsili hakkında öğretmenlerimizin dikkat ettiği noktalar çoğunlukla aileleri ve öğretmenleri bilinçlendirme, çocuğun yararına olacak şekilde paylaşımlara dikkat etme, istismara açık hale getirmemek için çocukların yüzlerini paylaşmama, çocuklarda da farkındalık oluşturulması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmenler sosyal medyada paylaşım için özellikle yazılı izin belgesinin önemini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin geneline baktığımızda, aileleri bilinçlendirmenin sıklıkla, çocukları bilinçlendirmenin ise daha az ifade edildiği, devlet ve gerekli kurumların tedbir almasının yanı sıra çocukları istismara açık şekilde getirebilecek paylaşım yapmamaları gerektiği vurgulanmıştır.

'Ailelerin bilinçlendirilmesi ve gerekli sınırlamalar getirilerek paylaşım yapılması'. Ö1

'Toplumun bu konuda bilinçlendirilmesi gerektiği, çocukların yararı olduğu için daha kolaylıkla önüne geçileceğini düşünüyorum.' Ö3

'Dönem başında veli toplantısında yazılı izin belgeleri alıyoruz. Yazılı belgelerde de belirtildiği gibi sadece sınıf içi veya okul etkinliklerinde fotoğraf, video çekimi yapılmakta. Yine yazılı belgede belirtildiği üzere sadece veli grupları ve okul sosyal medyasından paylaşım yapılmaktadır. Çocuk anlamaz bilmez demeden her durum çocuğa anlatılmalı ve rızası alınmalı. Benzer durumlarda nasıl davranması gerektiği anlatılmalı çocuklara birey olma farkındalığı oluşturulmalı.' Ö5

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin sosyal medya platformları olarak sıklıkla Instagram, Twitter, WhatsApp gibi araçları günlük 1-2 saat arasında kullanmakta olduğunu göstermektedir. Çocuklar çoğunlukla etkinlikler esnasında fotoğraf ve videolarının çekildiğini belirtirken, bir kısmı öğretmenlerin izin alarak fotoğraflarını çektiğini, bir kısmı da öğretmenin seslendikten hemen sonra fotoğrafını çektiğini belirtmiştir. Bu durumun dikkatlerini dağıttığını vurgulayan çocukların yanı sıra, beğenmedikleri fotoğrafları öğretmenin sildiği ve farklı bir arkadaşının fotoğrafını çektiğini söyleyen çocuklar olduğu da görülmektedir. Çocuklarla yapılan görüşmede mutlu anlarda daha çok fotoğraf, video çekilmek istedikleri (Minkus ve ark., 2015) vurgulanmıştır. Öğretmenler, sınıf içi etkinliklerde ve özel günlerde sıklıkla fotoğraf ve

video çekmekte ve çoğunlukla veli izinlerinin ardından çocuklardan izin alınması gerektiğini vurgularken uygulamada zaman zaman bunu göz ardı edebilmektedir. Öğretmenlerden sadece bir tanesi çekilen fotoğrafları çocuğun değerlendirilmesinde kullandığını belirtmiştir. Tüm bu bulgular ışığında, çocukların haklarının ihlal edilebileceğini (Duygulu, 2019) ve sosyal medyanın bu açıdan riskli bir alan olduğunu düşünmektedirler. Çocukların da süreçte bilgilendirilerek yüzleri ve kişisel bilgileri açık olmayacak şekilde hem kendilerinin onay verdiği, öğrendikleri ve eğlendikleri anlara dair fotoğraf/videolara yer verilmesi ve güvenlik önlemleri alınarak kapalı gruplarda paylaşılmasına özen gösterilmelidir. Çocuklarının korunma haklarının ihlal edilmemesi açısından öğretmenlerin sosyal medya kullanımı ile ilgili farkındalıklarının artırılması gerektiği vurgulanabilir.

Çocukların gündelik yaşamlarındaki aktivitelerinin ve kişisel bilgilerinin fotoğraf ve videolar aracılığıyla topluma/kamuya açık olarak paylaşıldığı görülmektedir. Bu paylaşımların çoğunda, çocukların rızasının olmadığı ve henüz bilinçli yaşlara gelmedikleri döneme ait görüntüler olduğu göz önünde bulundurulduğunda, paylaşılan fotoğraflar herkese açık olması sebebiyle yakın gelecekte çocukları ve ailelerini zor duruma sokabilecek tehlikelere kapı açabilmektedir. Görüşülen okul öncesi öğretmenlerinin Whatsapp kullanımında aktif olduğu, çocukların yaptıkları etkinlikleri ve gün içindeki durumları paylaştığı ve en sık kullandıkları sosyal medya aracı olduğu görülmüştür. Öğretmenler etkinliklerde, belirli gün ve haftalarda paylaşım yaparken her gün nerdeyse fotoğraf/video paylaştıklarını belirtmişlerdir. Bu durum veliler tarafından kıyaslama yapılmasına da olanak vermektedir. Bu durumun nedenleri arasında, ebeveynlerden gelen yüksek talep ve paylaşım yapmanın artık sosyal medya araçları üzerinden zorunluluk halini aldığı söylenebilir. Ebeveynler gün içinde ne yaptıklarını merak etmeleri ve video, fotoğraf istemesi normal iken bu konuda öğretmenin eğitim sürecini yürüttüğü de unutulmamalıdır. Çocuklarla yapılan görüşmede mutlu anlarda daha çok fotoğraf, video çekilmek istedikleri (Minkus, Liu & Ross, 2015), öğretmenlerin fotoğraf videosunu çekme anında farkında olduğu izin alınan ve alınmayan çocukların olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenleri çocukların fotoğraf/videolarını çekerken sadece ebeveynlerden yazılı izin almanın yanı sıra çocukların da sözlü onayını alması ve çocuğun yararına olacak şekilde bu kayıtların tutulması ve öğrenme/gelişme süreçlerine dair görsel kanıtlara yer verilmesi büyük önem taşımaktadır. Sonuçlara bakıldığında, günümüzde sosyal medyayı yoğun bir şekilde kullanan bireylerin kesinlikle profesyonel bilgilendirmeye ihtiyaç duydukları görülmektedir. Teknolojinin ve internetin hayatımıza olan katkısı, kolaylığı yadsınamaz. Ancak sosyal medyayı bilinçli olarak kullanma konusunda, özellikle çocuklarla çalışırken yeterli olduğu söylenemez (Petronio, 2010). Çocukların da süreçte bilgilendirilerek yüzleri ve kişisel bilgileri açık olmayacak şekilde hem kendilerinin onay verdiği, öğrendikleri ve eğlendikleri anlara dair fotoğraf/videolara yer verilmesi ve güvenlik önlemleri alınarak kapalı gruplarda paylaşılmasına özen gösterilmelidir. Sosyal medyadaki çocuk temsili kapsamında öneri olarak kamu ve okulların denetimi, veli eğitim seminerleri ve çocuk hakları açısından değerlendirme, çocukların hakları konusunda bilgilendirilmesi, çocuğun yararına, öğrenme anına dair paylaşımlar ve çocuğun onayına yer verme, çocuğun bulunduğu yerler ve kişisel bilgilerin paylaşılması ele alınabilir. Ebeveynler ile fotoğraf, görüntü paylaşımının olağan olduğu ve okul içinde yapılan etkinliklerdeki fotoğrafın evde de muhafaza edilmesi çocuklar için anlamlı olabilmektedir. Çocukların, sosyal medya paylaşımlarını onların haklarının ihlali kapsamında düşünmedikleri görülmüştür. Bu konuda etkinliklere ve bilgilendirilmeye ihtiyaç duydukları görülmektedir. Sadece ebeveyn onayının yeterli olduğu düşünöbilmektedirler. Sosyal medya üzerinden paylaşım yapmanın, çocuk hakları ihlali kapsamında nelere neden olabileceğine dair seminer ya da bilgilendirici içerik olarak sunulması önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Akyüz, E. (2020). *Çocuk hukuku. Çocukların hakları ve korunması*. (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Aslan, S. ve Durmuş, E. (2019). Okul öncesi dönemde güncel bir ebeveyn davranışı: sharenting. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 135-151. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041185>
- Çimke, S., Yıldırım Gürkan, D. ve Polat, S. (2018). Sosyal medyada çocuk hakkı ihlali: sharenting. *Güncel Pediatri*, 16(2), 261-267 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/518497>
- Duygulu, S. (2019). Sosyal medyada çocuk fotoğrafı paylaşımlarının mahremiyet ihlali ve çocuk istismarı açısından değerlendirilmesi. *TRT Akademi*, 4(8), 428-487. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trta/issue/47420/544290>
- Girgin, A. Ö. ve Gönal, S. (2020). Çocuğun kişisel verilerinin sosyal medyada ebeveyn tarafından paylaşılmasının hukuki sonuçları. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 1(44), 99-128. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/taad/issue/59540/874336>
- Güngör, A. (2021). Sosyal medyada çocuk hakları ihlali ve çocuk istismarı: Instagram anneleri. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 1(54), 1 – 24. <https://doi.org/10.47998/ikad.836192>
- İmamoğlu, S. H. (2005). Çocuğun kişiliğinin ana babaya karşı korunması. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 54(2), 183-218 https://doi.org/10.1501/Hukfak_0000000404
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Nobel Yayınevi
- Minkus, T., Liu, K., & Ross, K. W. (2015). Children seen but not heard: When parents compromise children's online privacy. *In Proceedings of the 24th international conference on World Wide Web* (pp. 776-786).
- Petronio, S. (2010). Communication privacy management theory: What do we know about family privacy regulation?. *Journal of family theory & review*, 2(3), 175-196. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2010.00052.x>

INSTAGRAM BABALARININ PAYLAŞIM İÇERİKLERİYLE BABALIK VE ÇOCUKLUK ANLAYIŞLARININ İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF INSTAGRAM FATHERS' UNDERSTANDINGS OF FATHERHOOD AND CHILDHOOD THROUGH THEIR SHARING CONTENT

Dr. Elif ÇETİNKAYA

Milli Eğitim Bakanlığı, elif989899@hotmail.com, ORCID NO: 0000-0003-4211-8229

Prof. Dr. Neslihan AVCI

Gazi Üniversitesi, navci@gazi.edu.tr, ORCID NO: 0000-0001-7988-3923

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, instagram babalarının babalık ve çocukluk anlayışlarını ortaya koymaktır. Bu nitel çalışma iki aşamalı olarak planlanmıştır. Birinci aşamada amaçla instagramda paylaşım yapan açık hesabı bulunan 11 baba belirlenmiş ve yapılandırılmış görüşme formlarıyla belirlenen babalarla görüşme yapılmıştır. Tüm veriler incelenerek temalar, kategoriler ve kodlar çıkarılmıştır. 3 ana tema oluşturulmuştur. Bu temalar: çocukluk, sosyal medya ve baba çocuk etkileşimidir. Araştırma sonuçlarına göre, babaların “Çocukluk” ile ilgili görüşlerinde çocukları en çok “masum çocuk” olarak kategorilendirdikleri, paylaşımlarında en çok çocuğun gelecekte rahatsız olmayacağı şekilde paylaşım yapmaya dikkat ettikleri, instagramda ortalama günlük 1-3saat geçirdikleri, Paylaşım içeriklerinde, günlük yaşam deneyimleri ve babalık tecrübelerine yer verdikleri, paylaşım Bilgi Paylaşımı yapmak istediklerini belirttikleri ve en çok birlikte yaptıkları etkinlikleri paylaşmayı sevdikleri sonuçları ortaya çıkmıştır.

İkinci aşamada ise belirlenen 11 babanın hesabından çevrimiçi bilgi toplama yönteminden yararlanarak 2018-2019 yılı boyunca paylaştıkları toplam 392 adet fotoğraf incelenmiştir. Babaların paylaştığı fotoğrafların frekansları çıkarıldığında, babaların en fazla günlük yazı dili kullandıkları, yazılarında hashtag kullanmayı tercih ettikleri, paylaştıkları fotoğraflarda çocuklarının yüzlerini belirgin olarak paylaştıkları, çocuklarının tek çekilmiş fotoğraflarını paylaştıkları ve en çok evde çekilen fotoğrafları paylaşmayı tercih etmişlerdir. Babaların paylaştıkları 392 adet fotoğraf incelenip Ebeveyn Bilinçlendirme, Çocuk Oyunları ve Etkinlikleri, Babalık Deneyimleri olmak üzere 3 tema ve alt kategorilerine ayrılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İnternet Kullanımı, Ebeveynlik, Sosyal Medya, Instagram, Babalık, Çocukluk Anlayışı.

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal Instagram fathers' understanding of fatherhood and childhood. This qualitative study was planned in two stages. In the first stage, 11 fathers with open accounts who post on Instagram were identified and interviews were conducted with the identified fathers using structured interview forms. All data were examined and themes, categories and codes were extracted. 3 main themes were created. These themes are: childhood, social media and father-child interaction. According to the results of the research, in their views on "Childhood", fathers mostly categorize children as "innocent children", they pay attention to sharing in a way that the child will not be disturbed in the future, they spend an average of 1-3 hours a day on Instagram, their sharing content includes daily life experiences and fatherhood. The results revealed that they included their experiences, stated that they wanted to share information, and that they liked sharing the activities they did together the most.

In the second stage, a total of 392 photographs shared by the 11 identified fathers during 2018-2019 were examined by using the online information collection method. When the frequencies

of the photographs shared by the fathers were extracted, it was seen that the fathers mostly used colloquial writing language, preferred to use hashtags in their articles, shared their children's faces prominently in the photographs they shared, shared single photographs of their children, and mostly preferred to share photographs taken at home. 392 photographs shared by fathers were examined and divided into 3 themes and subcategories: Parental Awareness Raising, Children's Games and Activities, and Fatherhood Experiences.

Keywords: Internet Use, Parenting, Social Media, Instagram, Fatherhood, Childhood Concept.

GİRİŞ

Geçmişten günümüze çocuğun bakımına katılımda ebeveyn rolleri değişmektedir. 1970'li yılların sonlarına doğru Batı'da feminizmde etkisiyle babalığa ilişkin farklı bir bakış açısı gelişmeye başlamıştır(Çabuklu, 2007). Son yıllarda babaların çocuk bakımındaki rollerine odaklanan sosyal çalışmalar, destek programları gün geçtikçe artmaktadır (Friedewald, Fletcher, & Fairbairn, 2005). Yapılan sosyal çalışmalar ve değişen toplum yapısının etkisiyle alanyazın incelendiğinde yeni bir "babalık" kavramı dile getirilmeye başlanmıştır. Bu çalışmaların etkisiyle babalar, çocuklarının bakımında rol üstlenmeye daha istekli hale gelmişlerdir (Holter, 2007). Babaların çocukların bakımında, eğitim hayatında, öz bakımında geçmişe oranla daha fazla rol aldığı belirtilmektedir (Kuzucu, 2011). Eskiden çocuğun bakımından sadece anne sorumlu gibi görülmekte iken artık çocuk bakımında ebeveynler ortak sorumluluk almaya başlamışlardır (Parker & Wang, 2013). Babalara göre, babalık rolü; anne ve babanın çalışma hayatında olması, çalışma saatleri ve koşulları, annenin eşten beklentileri, çocuk bakımının zorluğu gibi sebeplerden etkilenmektedir (Garfield, Mapp, ve Chung, 2006).

Babalık, yaşam süresi boyunca gerçekleşen ve zaman içindeki farklı dönemlerle ilgili farklı etkinlikleri içeren bir etkinliktir (Brillhart, 2005). Yeni babalar, babalığa adaptasyon sürecinde bazen zorlanmaktadır. Bu adaptasyon sürecinde babaların en büyük destekçisi anneler olmakla birlikte, babalar çocuklarının gelişimleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmayı istemektedirler.). Yeni babalık kavramına göre "iyi babalık", çocuğunun hayatına daha fazla katılım gösteren babalıkla ilişkilendirilmektedir (Friedewald, Fletcher ve Fairbairn, 2005). Bu noktada babaların yardımına bilgisayar destekli iletişim yetişmektedir. İnternet kullanımı, yeni babalara, yeni bilgi teknolojileri aracılığıyla onların ihtiyacı olan bilgileri sağlayabilmek için en uygun yollardan birisidir (Russell vd, 1999). Simpson (1997)'e göre sosyal medya, aileleri ve çocukları desteklemek için güçlü bir potansiyele sahiptir. Dünyanın pek çok yerinde ebeveynlerin çocuklarıyla paylaşımlar yapması bir sosyalleşme aracı olmaya başlamıştır. Aileler, çocuklarının olacağını öğrendikleri ilk andan itibaren sosyal medyada çocuklarıyla ilgili paylaşımlar yapmaya başlamaktadırlar (Brosch, 2016). Sosyal medya aracılığıyla babalar başta çocuk bakımı, annelere çocuk bakımında destek gibi çocuk gelişimi ile ilgili pek çok bilgiye ulaşabilmektedir. Yapılan araştırmalarda, babaların, çocuklarını hastalıkları hakkında daha fazla bilgi sahibi olabilmek amacıyla da interneti kullanabildikleri (Swallow, 2008), çocuklarının doğumlarından sonra sosyal paylaşım forumlarını kullanmanın çocuk bakımında anneye nasıl yardım edebileceklerini öğrenmede yardımcı olduğu (Hudson vd, 2003) belirtilmektedir. Erikson ve Salzmann(2012) tarafından yapılan araştırmaya göre, ilk defa ebeveynliğe adım atmış olan babalar, bir çocuğa daha iyi nasıl bakılacağı konusundaki kaygılarını, çocuklarının iyiliği ve günlük yaşamda paylaşılan sevinç ve sıkıntı duyguları ile ilgili endişeler karşılıklı iletişim yoluyla paylaşmakta ve bu, babaların interneti kullanması için önemli bir nedeni oluşturmaktadır. Bu yüzden sanal topluluklara geçmişe göre daha fazla katıldıkları görülmektedir, çünkü kendi yaşadıkları durumlara benzer durumlarla karşılaşan başkalarının hikayelerini dinlemek istemektedirler. Araştırmalar, ebeveynliğe geçiş sürecinde sosyal destek alabilmenin babaları destekleyen sanal topluluklara katılmanın temel nedenlerinden biri olduğunu göstermektedir (Fletcher ve StGeorge, 2011; Eriksson ve

Salzmann-Erikson, 2012). Ayrıca, internet kullanımı, ebeveynlerin kendilerini stres azaltma teknikleri konusunda eğitmelerine ve ebeveyn olarak yeni rollerine uyum sağlamalarına olanak sağlamaktadır (Salzmann-Erikson ve Eriksson, 2013).

Çocukluk kavramı her toplumda toplumun normlarına göre değişen ve gelişen bir kavramdır (Archard, 2004; Elkind, 1999 ; Heywood, 2003; Onur, 2005; Postman, 1995 ; Sorin, 2005). Günümüzde çocuklar kendi hayatlarının yazarları olma konusunda teşvik edilmektedirler (Beck,1997). Hengst, (2001)’e göre, modern toplumumuzda her çocuk “bir tane” olarak görülmekte ve gelişimleri için kaliteli yetişkinlere ihtiyaç duymaktadır. Değişen çocukluk anlayışı, ailelerin sosyal yapısında farklılaşmaya sebep olmuştur. Aileler ve özellikle babalar, çocuklarına karşı daha az uzak ve otoriter olmaya başlamışlardır (Du Bois-Raymond, 2001). Çünkü yaşadığımız bu dönemde ebeveynler özellikle “katılımcı çocuk” yetiştirmeye önem vermektedir. Katılımcı çocuk imajı ise Reggio Emilia yaklaşımından esinlenilerek oluşturulmuş bir çocuk imajıdır. Katılımcı çocuk imajına göre, yetişkin ve çocuk, rollerini ve güçlerini ve sorumluluklarını paylaşmaktadır (BM ÇHK, 2009; Hart, 1992; Sorin, 2005).

Literatür incelendiğinde, instagramda çocuklarıyla paylaşım yapan annelerle ilgili çok fazla araştırma yapıldığı görülmektedir. Ancak babaların çocuklarla ilgili yaptıkları paylaşımları ve babaların “çocukluk anlayışı”nı inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışma aracılığıyla sosyal medyadaki babaların çocukluk ve babalık anlayışlarını anlamaya çalışılacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu fenemolojik çalışmanın amacı instagramdaki babaların paylaşımlarını incelemek ve onların çocukluğa ve babalığa bakış açılarını anlamaktır. Araştırmanın bu aşamasında babaların instagramda çocukları ile veya çocuklarla ilgili yaptıkları paylaşımlarına ve babalarla yapılan görüşme sorularına verdikleri cevaplara odaklanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır:

1. Instagramı aktif olarak kullanan babaların instagram üzerindeki paylaşımlarının içerikleri nasıldır? (çocuk oyunları, çocuk araştırmaları, çocuklar için kullanılan malzemelerin içerikleri vs...)
2. Babaların “çocuk ve çocukluk” hakkındaki görüşleri nasıldır?
3. Babalar çocukları ile ilgili içeriklerinde çocuklarının katılımını nasıl sağlıyorlar?
4. Babaların babalık ile ilgili görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel bir durum çalışmasıdır (Creswell, 2013). Sanal ortamdan toplanan veriler de nitel araştırma deseni içerisine girmekte ve “Çevrimiçi Bilgi Toplama” olarak adlandırılmaktadır (Merriam, 2013; Bulut ve Avcı, 2013). Bu çalışmada çevrimiçi bilgi toplama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde betimsel analizde fark edilemeyen kavramlar ve temalar fark edilebilir ve veriler daha derinlemesine incelenip yorumlama yapılabilir. İçerik analizinde, ana amaç; birbiriyle benzerlik taşıyan verilerin önce kavramsallaştırılmasını sağlamak, daha sonra bu kavramların mantıklı bir şekilde düzenlenmesini yaparak ana temalara ulaşılmasını sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini instagramı’ı aktif olarak kullanan babalar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, instagram’ın arama butonuna “baba” yazınca çıkan, 13 instagram hesabı oluşturmaktadır. Araştırmaya alınacak katılımcılar, babalık üzerinden influencer çalışmaları yapan ve hesap adında “baba” geçen hesaplar olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılacak olan örnekleme belirleyebilmek amacıyla 15.11.2018 tarihinde instagram’ın arama bölümüne “baba” yazınca listelenen hesaplar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda en fazla takipçiye sahip olan 19 baba belirlenmiştir. 02.12.2018 tarihinde 19 babaya aydınlatılmış onam formu gönderilmiştir. Aydınlatılmış onam formunu onaylayan 11 babanın 04.01.2019 tarihindeki takipçi ve gönderi sayıları aşağıda listelenmiştir:

Katılımcı	Takipçi Sayısı	Gönderi Sayısı
1. Bilgili Baba	32.2 bin	1045
2. Öğretmen.Baba	7.919 bin	174
3. Oyuncubaba_	27.4 bin	283
4. Bir Süper Baba	12.8 bin	133
5. Mühendis Baba	163 bin	797
6. Uçan_Baba	51.4 bin	911
7. Dijital Baba	10 bin	78
8. Babalık Yolculuğum	6.209 bin	334
9. En Baba Ve Kızları	7.118 bin	948
10. Babalar_Kızları	8.506 bin	2802
11. Gazeteci Baba	8637 bin	144

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılacak olan örnekleme belirleyebilmek amacıyla 15.11.2018 tarihinde instagram’ın arama bölümüne “baba” yazılıp karşımıza çıkan hesaplar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda en fazla takipçiye sahip olan 19 baba belirlenmiştir. Baba süzgeciyle yapılan aramada listelenen 19 baba ile iletişime geçilmiş, çalışmadan söz edilmiştir. Babaların hepsine aydınlatılmış onam formu direct message(DM) ile gönderilmiş ve çalışmaya katılmayı kabul ediyorlarsa “onaylıyorum” yazmalarının yeterli olacağı belirtilmiştir. Babaların çalışma hakkındaki soruları instagram’ın direct message(DM) bölümünde cevaplandırılmıştır. Çalışmaya katılmayı 13 baba kabul etmiştir. Kabul eden babalara e-mail aracılığıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 8 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu gönderilmiştir. Babaların 2 tanesi çalışma sorularına direct message(DM) aracılığıyla cevap vermek istemiştir. Onların verdiği cevaplar araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında word’e aktarılmıştır. Babalara görüşme formlarını tamamlamaları için 1 ay süre verilmiştir. Bu süreçte çalışmayı kabul eden ancak müsait zaman bulamayan 2 baba görüşme formunu dolduramamışlardır. Görüşme formunu doldurmayan babalar çalışmaya dahil edilmemiştir. Görüşme formları tamamlandıktan sonra babaların paylaştıkları fotoğrafları incelemek amacıyla babaların 01.01.2018-31.12.2018 tarihleri arasında paylaştıkları fotoğraflardan her aydan 3 adet fotoğraf seçilmiştir. Gazeteci Baba, Süper Baba ve Dijital Baba’nın bazı aylarda 3 fotoğraftan az paylaşım yaptığı gözlenmiştir. Ancak veri çeşitliliği için bu babalar çalışmadan çıkarılmamıştır. Bu babaların diğer aylarda yaptığı paylaşımlar rastgele seçilerek verilerin eşitliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca Oyuncubaba_ kullanıcı adına sahip olan baba, son bir

yıldır yaşanan çocuk istismarı olaylarından dolayı çocuğuyla ilgili daha az fotoğraf paylaşmaya dikkat ettiğini belirttiği için, O'nun sadece çocuğu veya çocuklarla ilgili paylaştığı resimler alınarak araştırmaya dahil edilmiştir. Oyuncubaba_ kullanıcı adına sahip baba hariç diğer babaların 1 yıl boyunca paylaştığı gönderilerden toplamda 36 tanesi seçilmiştir. Oyuncubaba_'nın 32 adet gönderisi araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada toplam 392 adet fotoğraf incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşaması, babalarla yapılan görüşmeler, ikinci aşaması da babaların sosyal medya hesaplarının incelenmesidir. Birinci aşamasında, görüşmelerden elde edilen veriler tamamlandıktan sonra tüm veriler okunarak içerik analizi yapılmıştır. Olası temalar, kategoriler ve kodlar çıkarılmıştır. Araştırmalar, etik ilkeler dahilinde geçerli ve güvenilir bilgiler sunma kaygısı taşımaktadır. Nitel araştırmalarda iç geçerlik için farklı yaklaşımlar önerilmektedir (Merriam, 2013). Bunlardan bir tanesi araştırmacı üçgenleme olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2013). Bu amaçla araştırmanın temaları ve kategorileri iki yazar tarafından belirlenmiş ve bağımsız bir araştırmacı tarafından kategori ve alt kategorilerin kontrolü sağlanmıştır. Görüş ayrılığı olan noktalarda, ikinci yazarın görüşlerine başvurulmuş ve uzlaşma yoluna gidilmiştir. Değerlendirilme sonucunda çıkan sonuçlar Güvenirlik =Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı formülüyle hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 2015). Yapılan güvenirlilik araştırması sonucunda araştırmanın genel güvenirliliği %98'dir. Uzlaşma toplantısı sonucunda görüşmeler için 3 tema altında 7 kategori oluşturulmuştur. Bunlar ; “çocukluk” teması, sosyal medya paylaşımları teması içerisinde 4 kategoriye ve baba-çocuk etkileşimi teması altında 2 kategoriye ayrılmıştır.

İkinci aşamada, babaların paylaştıkları fotoğraflar incelenmiştir. Bu aşamada, paylaşılan fotoğrafların içerikleri,hashtag kullanımı,fotoğraflarda çocukların yüzleri,kiminle çekildiği,fotoğrafın nerede çekildiği, paylaşılan fotoğrafların konuları incelenmiştir.

BULGULAR

Babalarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıdaki şekilde Tema ve Kategorilere Ayrılmıştır:

Tema 1.Çocukluğa Bakış

Tema 2.Sosyal Medya Paylaşımları

Tema 3.Babalığa Bakış

Kategori 1. Instagrama

Ayrılan Zaman

Kategori 2.

Paylaşımlarında Dikkat

Edilenler

Kategori 3. Paylaşımlarda

İçerik Kaynakları

Kategori 4. Paylaşım

İçerikleri

Kategori 1.Babalığa Bakış

Kategori2. Babalığına Bakış

Tema 1. Çocukluğa Bakış

Çocukluğa Bakış teması altında babalara “Çocukluğu bir kelime ile anlatmak istesenz hangi kelimeyi kullanırdınız?” ve “Çocuk deyince aklınıza ne geliyor?” şeklinde iki soru

yöneltilmiştir. Babaların iki soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki şekilde kategori ve kodlara ayrılmıştır.

Tablo 1

Babaların çocukluk ile ilgili görüşleri

<u>Masum(f=7)</u>	<u>Soylu/Kurtarıcı(f=4)</u>	<u>Yetişkin Olma Eğitiminde(f=3)</u>	<u>Gelecek(f=2)</u>	<u>Katılımcı(f=2)</u>	<u>Oyuncu(f=1)</u>	<u>Ham Madde Olarak(f=1)</u>
Masumiyet(B3,B5,B11)	Yaratıcı(B1)	Hayatı Öğrenme Aşaması(B3) Ebeveynini iyi yetiştirme sorumluluğu(B4, B6)	Gelecek(B6, B7)	Etkileşimli Ayna(B10)	Oyun(B1)	Kahkaha(B2)
Şirin Yaratık(B5) Kirlenmemiş Mutluluk(B8) Saf(B9) Muhtaç(B9)	Herşeyi mümkün kılabilen güç(B2) Keşfedilmeyi Bekleyen Evren(B4) Güneş(B7)		Geleceğin Aynası(B8)	Etkileşimli eğitim(B11)		

Genel olarak babaların “Çocukluk” ile ilgili görüşleri; masum (7), soylu/kurtarıcı çocuk(4), yetişkin olma eğitiminde (3),gelecek(3), katılımcı(2), kartopu(1), oyuncu(1) hammadde olarak (1) çocuk şeklinde alt kategorilerde toplanmıştır.

Tema 2. Sosyal Medya Paylaşımları

Sosyal Medya Paylaşımları Teması, Dikkat edilenler, Ayrılan zaman, İçerik Kaynakları, Paylaşım sebebi olmak üzere 4 alt kategoriye ayrılmıştır.

Dikkat Edilenler	Ayrılan Zaman	İçerik Kaynakları	Paylaşım Sebebi
Çocuğun gelecekte rahatsız olmayacağı Fotoğraflar(B2,B3,B5,B7,B10,B11)	1-3 saat(f=8)(B1,B3,B10, B11,B4,B7,B9)	Günlük Yaşam(B1,B2,B3,B5,B7,B8,B11)	Dijital Günlük(B1,B7)
Çocuğun arkada kalıp, içeriğin ön plana alındığı paylaşımlar yapma(B1,B3,B4)	Düzenli Değil(f=2)(B2,B5)	Babalık Tecrübeleri(B3,B5, B8,B9)	Bilgi Paylaşımı(B2,B3,B4,B5 ,B7,B8,B9,B10)
Örnek Baba olmaya(B6)	7-8 saat(f=1)(B8)	Çocukluğa Özlem(B9)	Blogger Baba Olmak(B11)
Paylaşım Sonrası Yorumlara(B8)		Çocuk Oyunları(B4,B10) Ebeveyn İlişkileri(B11)	

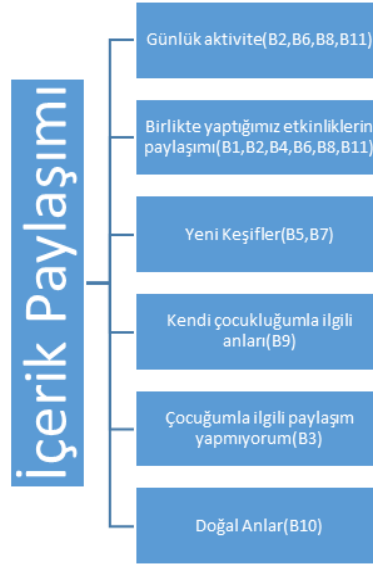
Genel olarak babaların “Dikkat Edilenler” ile ilgili görüşleri Çocuğun gelecekte rahatsız olmayacağı(6), Çocuğun arka planda kalıp,içeriğin ön plana alındığı(3), Örnek baba olmak için(1), Paylaşım sonrası gelen yorumlara göre(1) şeklinde alt kategorilerde toplanmıştır.

Babaların 8’i instagramda günlük 1-3saat(n=8)(B1,B3,B10,B11, B4,B6,B7,B9) geçirdiklerini, 2’si düzenli olmadığını (n=2)(B2,B5), 1’i 7-8 saat(n=1)(B8) instagramda zaman harcadıklarını belirtmişlerdir.

Genel olarak babaların “Paylaşım İçeriği” ile ilgili görüşleri Günlük yaşam deneyimleri(7), Babalık tecrübeleri(5), Çocuk oyunları(2), ebeveyn ilişkileri(1) ve çocukluğa özlem(1) şeklinde alt kategorilerde toplanmıştır.

Tema 3.

Baba-Çocuk Etkileşimi teması altında babalara “Çocuğunuzla en çok ne yaparken çektiğiniz fotoğrafları paylaşmayı seviyorsunuz? Neden?” ve “Sizce “Babalık” nedir? Kendinizi nasıl bir baba olarak tanımlıyorsunuz” şeklinde iki soru yöneltilmiştir. Babaların iki soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki şekilde kategori ve kodlara ayrılmıştır.



Tablo 6

İçerik Paylaşımı

Genel olarak babaların “İçerik Paylaşımı” ile ilgili görüşleri Birlikte yaptığımız etkinlikler(6), Günlük Aktivite(4), Yeni Keşifler(2),Çocuğumla ilgili paylaşım yapmıyorum(1), Doğal anlar(1) şeklinde alt kategorilerde toplanmıştır.

Baba-Çocuk Etkileşimi teması altında babalara “Sizce “Babalık” nedir? Kendinizi nasıl bir baba olarak tanımlıyorsunuz” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki şekilde kategori ve kodlara ayrılmıştır:

Tablo 7

Babalıkla ilgili Görüşler

Babalık	Nasıl Bir babasın
Biyolojik Statü(B1)	Gelişmeye Açık(B1)
En Güzel Duygu(B2)	Hedefleri Olan(B2)
Ailesiyle Etkileşimi Olan(B3)	Sevgi/Saygısı Olan(B3)
Temel Kaynak(B4)	Daha İyisi İçin
Otorite Figürü(B5)	Uğraşan(B4,B7)
Özveri(B7)	Dijital Baba(B5)
Ortak Ebeveynlik(B8,B11)	Mutlu Çocuk Yetiştirmeye
Aşk(B9)	Çalışan(B6)
Kahramanlık(B10)	Örnek Olan(B8)
	Arkadaş(B9,B10)
	Sorumlulukları
	Olan(B8,B11)

Tablo 8

Paylaşılan Fotoğrafların İçerikleri

Yazı Dili	f	Yüzde
Günlük	283	72.2
Akademik	109	27.8
Toplam	392	100
Hashtag Kullanımı		
Var	304	77.6
Yok	88	22.4
Toplam	392	100
Fotoğrafta Çocuğun Yüzü		
Belirgin	226	57.7
Belirgin Değil	39	9.9
Çocuk Kitabı	17	4.3
Yetişkin Kitabı	2	0.5
Yok	108	27.6
Toplam	392	100
Kiminle Çekilmiş		
Tek çocuk	134	34.2
Babayla	72	18.4
Anneyle	13	3.3
Kardeşle	19	4.8
Büyükanne/dede	3	0.8
Çocuk Kitabı	17	4.3
Yetişkin Kitabı	2	0.5
Arkadaşlarıyla	5	1.3
Ailesiyle	17	4.3
Hayvanlarla	2	0.5
Resim Yok	108	27.6
Toplam	392	100
Resim Nerede		
Evde	137	34.9
Parkta	47	12.0
Dışarıda	65	16.6
Kafede	12	3.1
Kitap Resmi	19	4.8
Arabada	7	1.8
Resim Yok	105	26.8
Toplam	392	100

Babaların paylaştığı rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 392 adet fotoğrafın içerik analizi yapıp, frekansları çıkarıldığında, babaların en fazla günlük yazı dili kullandıkları(f=283), hashtag kullanmayı tercih ettikleri (f=304), paylaştıkları fotoğraflarda çocuklarının yüzlerini belirgin olarak paylaştıkları(f=226), çocuklarının tek çekilmiş fotoğraflarını paylaştıkları(f=134) ve en çok evde çekilen fotoğrafları(f=137) paylaşmayı tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 9

Paylaşılan Fotoğrafların Konuları

Tema 1. Ebeveyn Bilinçlendirme	Tema 2. Çocuk Oyunları ve Etkinlikleri	Tema 3. Babalık Deneyimleri
<i>Kategori 1. Sosyal Farkındalık Yaratma (16)</i>	<i>Kategori 1. Çocuk Oyunları (68)</i>	<i>Kategori 1. Geçmişe Özlem(25)</i>
Kod1. Kadına Şiddet (1)	Kod1. Kaba motor beceriler için oyun önerileri (4)	Kod1. Şimdiki çocukların özgür olmaması (7)
Kod2. Özel Eğitim (2)	Kod2.İnce motor beceriler için oyun önerileri (3)	Kod2 Kendi ebeveynlerini anlama(4)
Kod3. İstismar (7)	Kod3. Bilişsel gelişim destekleyici oyun önerileri(15)	Kod3.Çocuklar büyüdükçe geçmiş anılara özlem (8)
Kod4. Savaşta Çocuklar (2)	Kod4. El-göz koordinasyonu destekleyici oyun önerileri(10)	Kod4.Çocukluğa Özlem (6)
Kod5. Çocuk Hakları (3)	Kod5. Sayma ve matematik becerileri için oyun önerileri (1)	<i>Kategori 2. Babalık Duyguları (52)</i>
Kod6.Çocuklara tarih öğretimi (1)	Kod6.Aylara göre bebeklere oyun önerileri (3)	Kod1. İşte çocuğa özlem(9)
<i>Kategori 2. Toplumsal Cinsiyet Roller (52)</i>	Kod6. Hayali oyun gözlemleri (7)	Kod2. Babalık Heyecanı(1)
Kod1.Ortak Ebeveynlik (11)	Kod7. Paralel oyun özellikleri (1)	Kod3. Kusursuz baba olmadığını kabullenme (5)
Kod2. Aktif Baba Katılımı (13)	Kod8. Oyun Parklarında oyun (12)	Kod4. Oyun parklarında babalara negatif ayrımcılık (1)
Kod3. Babalık Doğum İzinleri (1)	Kod9. Açık hava oyun önerileri (12)	Kod5.Mutlu çocuklar yetiştirme (6)
Kod4. Anneye yardım (9)	<i>Kategori 2. Sanat etkinliği (6)</i>	Kod6. Aile olmaya şükretme (17)
Kod5. Anneliğe saygı ve eşe sevgi (7)	Kod1. Alçı yapımı (1)	Kod7. Ebeveyn olmanın zorlukları (4)
Kod6. Babalarında evde çocuk bakabilmesi (6)	Kod2. Patates Baskısı (1)	Kod8. Babalıkla değişen kişisel özellikler (4)
Kod7. Kadınlara yönelik yapılan annelik baskısına eleştiri (1)	Kod3. Oyun hamuru ile yapılabilecek etkinlikler (2)	Kod9. Aileye Zaman Ayırmanın Mutluluğu(5)
Kod10.Oyuncaklardaki cinsiyet rollerine tepki(2)	Kod4. Boyama (2)	<i>Kategori 3. Çocuk Yetiştirme (13)</i>
Kod11. Kız ve Erkek Çocuk arasındaki farklar(2)	<i>Kategori 3. Türkçe Dil Etkinliği (20)</i>	Kod1. Çocuk Yetiştirmenin Kitaplardan farklı olması (2)
<i>Kategori 3. Çocukların Kullandığı Ürünler(19)</i>	Kod1. Kitap tanıtımı (19)	Kod2. Çocuklarla Gezi Tecrübeleri (2)
Kod1. Yıkabilir bebek bezi (1)	Kod2. Etkinlik için malzeme hazırlama (1)	Kod3. Çocukların fiziksel güvenliğini sağlamak (4)

Kod2. Kanguru kullanımı (1)	<i>Kategori 4. Fen ve Doğa Etkinliği (12)</i>	Kod4. Çocuğa Uygun ortam oluşturmak (2)
Kod3. Emziren annelere öneriler (1)	Kod1. Evde materyal tasarımı (4)	Kod5. Batıl İnançlar(1)
Kod4. Otokoltuk/araba önerisi (3)	Kod2. Ev dışı aktiviteler (4)	Kod6. Emme sürecinin kesilmesi(1)
Kod5. Bebek Cilt bakımı malzeme içerikleri (3)	Kod3. Hayvan gözlemleri (4)	Kod7.Bebek Masajı(1)
Kod6. Bebek maması içerikleri (1)	<i>Kategori 5.Çocuklarda Yaratıcılık (2)</i>	
Kod7.Bebek deterjan içerikleri (1)		
Kod8. Bebek oyuncakları önerisi (5)		
Kod9. Bebek Malzemesi Önerisi (3)		
<i>Kategori 4. Çocuk Gelişimi Hakkında Bilgiler (83)</i>		
Kod1. Özgüven gelişimi (5)		
Kod2. Uyku Eğitimi (4)		
Kod3. Gelişim atakları (5)		
Kod4. Ek gıdaya geçiş bilgilendirme (2)		
Kod5. Ebeveynlerin Teknoloji Kullanımı (4)		
Kod6. Tuvalet Eğitim (1)		
Kod7. Ahlak eğitimi (5)		
Kod8. Baba-çocuk bağlanma (5)		
Kod9. Çocuklarda teknoloji kullanımı(3)		
Kod10. Gelişim özellikleri(7)		
Kod11. Kardeş ilişkileri (9)		
Kod12.Demokrasi Eğitimi(1)		
Kod13. Öfke kontrolü(2)		
Kod14.Kişilik özellikleri ve ebeveyn tutumları(7)		
Kod15. Arkadaşlık ilişkileri (1)		
Kod16. Gelişimdeki bireysel farklılıklar (7)		
Kod17.Yaparak-yaşayarak öğrenme ortamları oluşturma (7)		
Kod18. Olumlu Model Olma(5)		
Kod19.Çocuğa saygı(1)		
Kod20.Ödül ve Ceza (2)		
<i>Kategori 5.Eğitim (4)</i>		
Kod1. Okula Başlama(1)		
Kod2.Eğitim Sistemine Eleştiri(1)		
Kod3. Öğretmen Özellikleri(1)		
Kod4. Uyum Haftası (1)		

Babaların paylaştıkları 392 adet fotoğraf incelenip Ebeveyn Bilinçlendirme, Çocuk Oyunları ve Etkinlikleri, Babalık Deneyimleri olmak üzere 3 tema oluşturulmuştur. Ebeveyn bilinçlendirme teması içerisinde en fazla çocuk gelişimi hakkında bilgiler kategorisinde fotoğraf paylaşımı yapılmıştır (f=83). Babalar çocuk gelişimi ve eğitimi hakkında en fazla gelişimdeki bireysel farklılıklar(f=7), yaparak yaşayarak öğrenme ortamları hazırlama (f=7), ve gelişim özellikleri (f=7) hakkında paylaşımlar yapmıştır. Sosyal Farkındalık Yaratma (f=16) temasında en fazla İstismar (f=7), Toplumsal Cinsiyet Rollerinde temasında en fazla (52) Aktif

Baba Katılımı (f=13) hakkında paylaşım yapmışlardır. Çocuk oyunları ve etkinlikleri teması içerisinde en fazla çocuk oyunları (f=68) kategorisinde paylaşım yapılmıştır. Bu tema içerisinde babalar en çok Bilişsel gelişim destekleyici oyun önerileri(f=15) paylaşmışlardır. Daha sonra sırasıyla, Türkçe Dil Etkinliği (f=20), Fen ve Doğa Etkinliği (f=12), Sanat etkinliği (f=6), Yaratıcılık gelişimi (f=2) paylaşımları yapmışlardır. Babalık deneyimleri teması içerisinde en fazla babalık duyguları (f=52) kategorisinde paylaşım yapılmıştır. Bu kategoride babalar en fazla Aile olmaya şükretme (f=17) ile ilgili fotoğraf paylaşımı yapmışlardır. Daha sonra sırasıyla, Geçmişe Özlem(f=25) kategorisi içerisinde, Çocuklar büyüdükçe geçmiş anılara özlem (f=8); Çocuk Yetiştirme (f=13) kategorisi içerisinde Çocukların fiziksel güvenliğini sağlamakla (f=4) ilgili paylaşımlar yapmışlardır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Modern çocukluk; tavırlar, gelenekler, modern yaşamda kuralların çocukları nasıl tanımladığı ve yetişkinlerin onlara nasıl davrandığı üzerine kurulmuştur (Holt, 2000). Araştırmanın birinci bölümünde babalarla yapılan görüşme sorularına göre 3 ana tema oluşturulmuştur. Bu temalar: *çocukluk, sosyal medya ve baba çocuk etkileşimidir*. Babaların “Çocukluk” ile ilgili görüşleri; masum (7), soylu/kurtarıcı çocuk(4), yetişkin olma eğitiminde (3),gelecek(3), katılımcı(2), kartopu(1), oyuncu(1) hammadde olarak (1) çocuk şeklinde alt kategorilerde toplanmaktadır. Holt(2000)’e göre bir çok insana göre çocukluk, onu, küçük, zayıf çocukların, güçlü ve dünyanın sertliğiyle baş edecek hale gelene kadar dışarının merhametsizliğinden korunacak bir yer olarak görmektedir. Holt(2000)’un bu görüşü araştırmamızda çıkan sonuçla örtüşmektedir. Yani, yetişkinler tarafından çocuklar masum çocuk olarak görüldükleri için, zayıf ve korunmaya muhtaçtırlar. Kunt-Bulut ve Avcı (2016) tarafından yapılan bir araştırmada, sosyal paylaşım sitesi olan instagram’da çocukluk ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş ve kullanıcıların çocuklukla ilgili en çok çocukluğa özlem duydukları ve çocukluğu masum olarak nitelendirdikleri belirtilmiştir. Kunt- Bulut (2015) tarafından gerçekleştirilen okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk anlayışlarının incelendiği çalışmada katılımcıların çocukluğu; masumiyet – saflık olarak tanımladıkları görülmüştür.Sorin(2005)’e göre, masum çocuk; korunmaya muhtaç olarak görülmektedir. Yaptığımız görüşmeler sonucunda babalarda, babalık görevlerinin öncelikle çocuklarını korumak olduğunu dile getirmişlerdir.

Sosyal medya günümüzde hayatımızın bir parçası haline gelmiştir. Kırık (2014), tarafından internetin aile ve çocuk ilişkisindeki yeri araştırılmış ve ebeveynlerin günlük ortalama iki saatin üzerinde internet kullandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bizim çalışmamızdaki instagram kullanımı bulgularıyla örtüşmektedir. Hudson vd.(2003), tarafından yapılan çalışmada çevrimiçi sitelerde babaların kendi deneyimlerini paylaşımlarının babaların ebeveyn öz yeterliklerini arttırdığı belirtilmiştir. Ayrıca babalar çevrimiçi sitelerde diğer babaların yaşadıkları deneyimleri ve babalık tecrübelerini okuduklarında kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. Swallow vd(2011) tarafından yapılan, Ebeveynlerin bilgi ve ihtiyaçlarını karşılayan Çevrimiçi Ebeveyn Bilgi ve Destek projesi, çocukluk çağındaki kronik böbrek hastalığının ev tabanlı yönetimi için ihtiyaçlar adlı çalışmada, çevrimiçi sitelerden yararlanan ebeveynlerin öz yeterliklerinin arttığı belirtilmiştir. Miyata (2002), tarafından Japon Anneleri için online ve offline destek adlı çalışma sonuçlarına göre, internet üzerinden çocuk bakımı hakkında destek alan annelerin psikolojik anlamda kendilerini daha rahat hissettikleri belirlenmiştir. Nystro”m ve Hrling (2008) tarafından yapılan, Elektronik buluşmalar: babaların ebeveyn desteği deneyimleri adlı çalışmada, babaların diğer babaların çocukları hakkındaki deneyimleri dinlemenin onları rahatlatmıştı belirlenmiştir. Bu çalışmaların verileri bizim çalışmamızla örtüşmektedir. Babalar günlük yaşam deneyimlerini ve tecrübelerini paylaşarak takipçileriyle bilgi alış verişi yapmakta ve psikolojik olarak rahatlama sağlamaktadırlar.

Araştırma sonuçlarına göre, günümüzde babalık algısının değiştiğini görmek mümkündür. Babalar artık, çocuklarının gelişimlerine aktif olarak katılmak istemekte ve işlerinden fırsat buldukça bunu yapmak için çabalamaktadırlar. Özellikle babalar, babalığı ortak ebevenlik olarak görmekte ve hem ev işlerinde hem de çocuk bakımında ortak sorumluluk almayı kendileri istemektedirler. Bu çalışmanın sonuçları babaların çocukların hayatına aktif katılımı için son derece umut vericidir. Araştırma sonuçlarına göre, gelecekte çalışma yapacak olan araştırmacılara, daha fazla örneklem grubu ile çalışabilecekleri, farklı sosyal medya hesaplarındaki babaların görüşlerinin alınabileceği (facebook, twitter, blog sayfaları) ve karma yöntem kullanarak babaların babalık anlayışları ve çocukluğa bakışlarının ortaya çıkarılabileceği önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ammari, T., & Schoenebeck, S. (2016). Thanks for your interest in our Facebook group, but it's only for dads:” Social Roles of Stay-at-Home Dads. *In Proceedings of the 19th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work & Social Computing*, (s. 1363-1375). San Francisco.
- Ammari, T., Kumar, P., Lampe, C., & Schoenebeck., S. (2015). Managing Children’s Online Identities: How Parents Decide What to Disclose About Their Children Online. *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI’15)*, , (s. 1895–1904).
- Archard, D. (2004). *Children Rights and Childhood*. (2nd ed.) London: Routledge.
- Brillhart, B. (2005). Pressure sore and skin tear prevention and treatment during a 10 month program. *Rehabil Nurs*, 85-91.
- Brosch, A. (2016). When the child is born into the internet : Sharenting as a growing trend among parents on facebook. *The new educational review*, 225-236.
- Bulut, M. K., & Avcı, N. (2013). Çocukluğa Bakış: Bir Sosyal Paylaşım Sitesi Örneği. . *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), , 2335-2352.
- Cresswell, J. W. (2013). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel, Karma*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çabuklu, Y. (2007). *Toplumsal Kurgular ve Cinsiyetçilik*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Çomu, T., & Halaiqa, İ. (2015). Web içeriklerinin metin temelli çözümlemesi. yeni medya çalışmalarında araştırma yöntem ve teknikleri. M. Binark (Der.). içinde İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Du Bois-Raymond, M. (2001). ‘Negotiation Families’. H. S. M. Du Bois-Raymond içinde, *Childhood in Europe* (s. 63-90). New York: Peter Lang.
- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve Toplum- Gelişim ve Eğitim Üzerine Denemeler (B. Onur, Dü. & D.Öngen, Çev.)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Arastırma ve Uygulama Merkezi.
- Eriksson, H., & Salzmänn-Erikson, M. (2012). Supporting a caring fatherhood in cyberspace: An analysis of communication about caring within an online forum for fathers. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 27, 63-69.
- Friedewald, M., Fletcher, R., & Fairbairn, H. (2005). All-Male Discussion Forums for Expectant Fathers: Evaluation of a Model. *Journal of Perinatal Education*, 14(2), , 8-18.
- Garfield, C. F., Mapp, M., & Chung, P. J. (2006). A qualitative study of early differences in fathers’ expectations of their child care responsibilities. *AmbulatoryPediatrics*. 6(4),, 215-220.
- Heywood, C. (2003). *Baba Bana Top At!- Batı’ da Çocukluğun Tarihi*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Holt, J. (2000). *Çocukluktan Kaçış*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Holter, O. (2007). *Menin motion: Gender, change and social innovation in the Nordic countries*]. Stockholm: Sweden:Gidlund.

- HUDSON, D. B., Campbell-Grossman, C., Ofe, M., Fleck, S. M., & Shipman, A. (2003). Effects Of The New Fathers Network On First-Time Fathers'parenting Self-Efficacy And Parenting Satisfaction During The Transition To Parenthood. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 26(4), 217-229.
- Jans, M. (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation.
- Kuzucu, Y. (2011). Değişen Babalık Rolü ve Çocuk Gelişimine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4,(35)79-91.
- Miyata, K. (2002). Social support for Japanese mothers online and offline. In *The Internet in Everyday*. e. B. Haythornthwaite. içinde Oxford:Blackwell.
- Nystro'm, K., & hrling, K. O. (2008). Electronic encounters: fathers' experiences of parental support. *Journal of Telemedicine and Telecare*, 14(2), 71-74.
- Onur, B. (2005). *Türkiye' de Çocukluğun Tarihi*. Ankara : İmge Yayınevi.
- Parker, K., & Wang, W. (2013). Modern parenthood. Pew Research Center's Social & Demographic Trends Project, 14.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yokoluşu*. (K. İnal, Çev.). Ankara: İmge.
- Russell, G., Barclay, L., Edgecombe, G., Donovan, J., Habib, G., Callaghan, H., & Pawson, Q. (1999). Fittling Fathers Into Families:Men and the Fatherhood Role in Contemporary Australia. *Commonwealth Department of Family and Community Services*,. Canberra, ACT, Australia.
- Salzmann-Erikson, M., & Eriksson, H. (2013). Fathers sharing about early parental support in health-care – virtual discussions on an Internet forum. *Health and Social Care in the Community* .
- Simpson, A. (1997). The Role of the Mass Media in Parenting Education. Boston: Center for Health Education,: Harvard School of Public Heallth.
- Sorin, R. (2005). Changing Images of Childhood- Reconceptualising Early Childhood Practice. *International Journal of Transitions in Childhood* , 1, 12-21.
- Swallow, V. (2008). An exploration of mothers' and fathers' views of their identities in chronic-kidney-disease management: parents as students? *Journal of Clinical Nursing* 17(23), 3177–3186.
- Swallow, V., Knafl, K., Sanatacroce, S., Hall, A., Smith, T., Campbell, M., & Webb, N. J. (2012). The Online Parent Information and Support project, meeting parents' information and support needs for home-based management of childhood chronic kidney disease: research protocol. *Journal of advanced nursing*, 68(9) , 2095-2102.
- Şahin, F. T., Coşgun, A. A., & Kılıç, Z. N. (2017). Babaların çocuklarıyla vakit geçirme durumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Yazıcı, T., & Özel, M. (2017). Sosyal medyada anneliğin eğitim ve etkileşim boyutu: Instagram üzerine bir inceleme. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1715-1730.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Zeybekoğlu, Ö. (2013). Günümüzde erkeklerin gözünden babalık ve aile. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 297-328.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN HAZIR GÜNLÜK AKIŞ VE ETKİNLİK PLANI KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN VE KULLANIMLARININ İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF PRESCHOOL TEACHERS' OPINIONS AND USAGE ON THE USE OF READY DAILY FLOW AND ACTIVITY PLAN

Uzman Fatma Zehra EROL

Karatay Vilayetlere Hizmet Götürme Birliği Anaokulu, fzerol42@gmail.com, ORCID NO: 0009-0001-1033-5141

Uzman Hatice BİLGİÇ

Keçiören Şehit Halil İşlar Ortaokulu, haticeogretmenn06@gmail.com, ORCID NO:0009-0001-0519-1614

ÖZET

Erken çocukluk eğitimi, çocuğun doğumundan ilkökula kadar geçirdiği yılları kapsar ve bireyin yetişkinlikte nasıl olacağını büyük ölçüde belirler. Bu dönem, çocukların içinde bulunduğu ortamdan en üst düzeyde yararlanmasını sağlayan bir süreç ve nitelikli bir program gerektirir. Bu bağlamda; MEB çeşitli zamanlarda okul öncesi eğitim programları hazırlamıştır. Son olarak 2013 yılında güncellenen okul öncesi eğitim programına göre öğretmenlerin eğitimi; aylık dönemler halinde planlaması, aylık plana göre de günlük eğitim akışları hazırlaması önerilmektedir. Günlük akış ve etkinlik planlarının detaylı olması, sosyal medyada bazı okul öncesi öğretmenlerinin ve etkinliklerinin ön plana çıkması son yıllarda okul öncesi öğretmenlerini; bir başka okul öncesi öğretmeni tarafından bir eğitim öğretim yılı için hazırlanmış günlük akış ve etkinlik planları kullanmayı tercih etmelerine neden olmuştur. Hazır günlük akış ve etkinlik planlarının tercih edilme sebebi ve kullanım şekli, bu araştırmanın temelini oluşturmuştur. Hazır etkinlik planı kullanım sebepleri olarak sırasıyla; zamandan tasarruf, zümre ortak kararları, sınıf seviyesine uygunluk, kaliteli içerik ve denetim olarak karşımıza çıkmaktadır. Sonuç olarak; okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun içinde bulundukları şartlar gereği hazır etkinlik planı kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim programı, günlük akış, etkinlik planı

ABSTRACT

Early childhood education covers the years a child spends from birth to primary school and largely determines how the individual will be in adulthood. This period requires a process and a qualified program that enables children to benefit from the environment they are in at the highest level. In this context; Ministry of Education has prepared pre-school education programs at various times. Training of teachers according to the pre-school education program, which was last updated in 2013; It is recommended to plan in monthly periods and prepare daily training flows according to the monthly plan. The detailed daily flow and activity plans, and the fact that some preschool teachers and their activities come to the fore on social media, have attracted preschool teachers in recent years; This caused them to prefer to use daily flow and activity plans prepared by another preschool teacher for an academic year. The reason why ready-made daily flow and activity plans are preferred and how they are used formed the basis of this research. The reasons for using ready-made event plans are as follows; These are time saving, group joint decisions, compliance with the grade level, quality content and control. In conclusion; It has been observed that the majority of preschool teachers prefer to use ready-made activity plans due to the conditions they are in.

Key Words: Preschool education program, daily flow, activity plan

GİRİŞ

Erken çocukluk eğitimi, çocuğun doğumundan ilkokula kadar geçirdiği yılları kapsar ve bireyin yetişkinlikte nasıl olacağını büyük ölçüde belirlemesi nedeniyle büyük önem taşır (http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Erken%20%C3%87ocukluk%20E%C4%9Fitiminde%20Temel%20%C4%B0lkeler.pdf Erişim Tarihi:11.08.2023). Bu dönem, çocukların içinde bulunduğu ortamdan en üst düzeyde yararlanmasını sağlayan bir süreç ve nitelikli bir program gerektirir (Aslan ve Uygun, 2019). Bütün öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için; çocukların bireysel ihtiyaçlarına cevap veren, problem çözme becerisi edindiren ve kendi kendine yetebilen deneyimler kazandıracak programlar tasarlanmalıdır (Büyüktaşkapu Soydan, S., 2019).

Bu bağlamda; MEB çeşitli zamanlarda okul öncesi eğitim programları hazırlamıştır. Son olarak 2013 yılında güncellenen okul öncesi eğitim programında, “okul öncesi eğitimi kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini, bütün gelişim alanlarının desteklenerek en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve temel eğitime hazır bulunmalarını sağlamak amaçlanmıştır” (OÖEP, 2013 syf:8).

Bu programa (2013) göre öğretmenlerin eğitimi; aylık dönemler halinde planlaması, aylık plana göre de günlük eğitim akışları hazırlaması önerilmektedir. Günlük eğitim akışı, öğretmenin o gün yapacağı çalışmalara düzenli bir şekilde yer verdiği çerçeve bir plandır. Güne başlama zamanı, oyun zamanı, etkinlik zamanı ve günü değerlendirme zamanı ile beslenme ve dinlenme zamanı gibi rutin etkinlikleri içerir. Etkinlik planları; etkinlik türü, yaş grubu, etkinliğin hedeflediği kazanım ve göstergeleri, öğrenme süreci, kullanılan araç ve gereçler, sözcük ve kavramlar, varsa aile katılımı ve değerlendirme süreçlerinden oluşmaktadır.

YÖNTEM

Günlük akış ve etkinlik planlarının detaylı olması, sosyal medyada bazı okul öncesi öğretmenlerinin ve etkinliklerinin ön plana çıkması son yıllarda okul öncesi öğretmenlerini; bir başka okul öncesi öğretmeni tarafından bir eğitim öğretim yılı için hazırlanmış günlük akış ve etkinlik planı kullanmayı tercih etmelerine neden olmuştur. Hazır günlük akış ve etkinlik planlarının tercih edilme sebebi ve kullanım şeklinin incelenmesi araştırmanın temelini oluşturmuştur. 2022-2023 eğitim öğretim yılında Konya ili Karatay, Selçuklu ve Meram ilçelerinde resmî kurumlarda (bağımsız anaokulu ve anasınıfı) çalışan 30 öğretmene hazır etkinlik planlarıyla ilgili düşünce ve deneyimleri sorulmuştur. Çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilerek durum çalışması yapılmış ve öğretmenlerin görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Formun geliştirme aşamasında öncelikle araştırmacı tarafından, konu ile ilgili alanyazın taranmış ve formda yer alacak olan maddeler belirlenmiştir. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Görüşme formunda öğretmenlere seçenekler sunulmakla birlikte kendi düşüncelerini yazmaları için alan oluşturulmuştur. Sorular temalaştırılarak hazırlanmış, öğretmen görüşleri Ö1, Ö2... Vb. şeklinde kodlanmış ve sonuçlara ulaşılmıştır.

BULGULAR

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan demografik bilgilere göre; tüm katılımcılar kadındır ve 21 öğretmen lisans, 8 öğretmen yüksek lisans ve 1 öğretmen doktora programından mezun olmuştur. Meslekte geçirilen yıllar sırayla; 2 öğretmen 0-5 yıl, 1 öğretmen 5-10 yıl, 17 öğretmen 10-15 yıl, 10 öğretmen ise 15 yıl ve üzeri cevabını vermiştir. Katılımcıların %10'u 36-48 ay, %36,7'si 48-60 ay, %53,3'ü 60 ay ve üzeri yaş grubu ile çalışmaktadır. Katılımcıların %10'u hazır günlük akış ve etkinlik planı kullanmadıklarını, %70'i ise kullandıklarını ifade

etmiş, %20 oranında da değiştirilerek hazır günlük akış ve etkinlik planı kullanıldığı saptanmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre katılımcıların %10'u (3 öğretmen) hazır günlük akış ve etkinlik planı kullanmadıklarını, %70'i (21 öğretmen) ise kullandıklarını ifade etmiş, %20 (4 öğretmen) oranında da değiştirilerek hazır kullanıldığı saptanmıştır. Hazır etkinlik planı kullanım sebepleri olarak sırasıyla; zamandan tasarruf, zümre ortak kararları, sınıf seviyesine uygunluk, kaliteli içerik ve denetim olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hazır günlük akış ve etkinlik planında yer alan yöntem ve tekniklerde; bireysel çalışma, problem çözme, anlatma, alan gezileri, örnek olay ve tartışmaya başvurulmuştur.

Kullanılan tekniklerde; soru cevap, gösterip yaptırma, deney, gözlem, yaratıcı drama, rol oynama ve oynamaya sık rastlanırken, Scamper, altı şapkalı düşünme, balık kılçığı, zihin haritaları ve istasyon tekniklerine daha az yer verildiği görülmüştür.

Hazır günlük eğitim akışı ve etkinlik planında yer alan eğitim ve becerilerde; çevre eğitimine 23 katılımcı, karakter eğitimine 13 katılımcı, değerler eğitimine 17 katılımcı, duyu eğitimine ise 19 katılımcı "EVET" cevabını vermiştir. Bunun yanında 21.yüzyıl becerilerinden teknolojiyi uygun şartlarda kullanma becerileri 15 katılımcının cevabıyla ortalama seviyede kalmıştır.

Hazır günlük eğitim akışı ve etkinlik planlarında günlük yaşam becerilerine yer verilmesi ile ilgili 20 katılımcı, tasarım ve beceri atölyelerine 11 katılımcı, okul dışı (outdoor) etkinliklerine 17 katılımcı, Orff çalışmalarına 18 katılımcı, akıl ve zekâ oyunları ve etkinliklerine 13 katılımcı olumlu görüş bildirirken; Stem etkinliklerine 11 katılımcı, çevrebilimle ilgili etkinliklere 10 katılımcı ve etkileşimli kitap okumaya (EKOP) yalnızca 5 katılımcı yer verdiğini söyleyerek, bu etkinliklere ayrılan sürenin ortalamanın altında kaldığı görülmüştür.

Katılımcıların %25'i (6 öğretmen) kullanılan hazır günlük akış ve etkinlik planlarında web 2.0 araçlarına yer verilmediğini ifade etmiş olup, ağırlıklı olarak EBA ve kodlama araçları (Code.Org., MBlock vb.) ortalamanın altında olsa da kullanılmıştır. 6 öğretmen artırılmış gerçeklik uygulamalarına (Quiver, Merge Edu vb.), 4 öğretmen karikatür araçlarına (Avatoon, Pixton vb.), 4 öğretmen dijital oyunlara (Jigsawplanet, Wordwall vb.), 2 öğretmen Mental Up uygulamasına, 8 öğretmen sanal tur gezilerine ve 5 öğretmen ters yüz eğitim uygulamalarına yer verdiğini ifade etmiştir. Ayrıca yalnızca 1 katılımcı web 2.0 araçlarını planda olmadığı halde kendisinin eklediğini vurgulamıştır.

Hazır etkinlik planı kullanmanın avantajlarından en dikkat çekici olanı zamandan tasarruf ve kolay erişim olmuştur. Bu soruya verilen genel cevapların yanında katılımcıların dikkat çekici görüşlerinden bazıları şunlardır:

- Ö2: *"Bütünleştirme fırsatına yer vermesi, esnek olması, Stem, akıl zekâ oyunları ve erken okuryazarlık becerilerine yer vermesi"*
- Ö23: *"Hazırlama aşamasında zamandan tasarruf sağlaması, etkinlik çeşitliliği, verilen etkinliklerle öğretmenin de yeni bilgiler edinmesi, plan etkinliğine uygun çalışmaların birden fazla seçeneği olması, birçok planı inceleyip kendime ve sınıfıma göre bir plan seçebilmem"*
- Ö28: *"İşlenecek konu ve kavramlar belirli takvime göre sıralanmış olduğu için sehven konu/kavram atlama ihtimalimizi düşürüyor."*
- Ö30: *"Bütün evrakların hazır halde olması nedeniyle öğretmenin tutması gereken evrakların derli toplu olması, zamandan tasarruf"*

Katılımcılara göre; hazır etkinlik planı kullanmanın dezavantajı ise kendini tekrar etmesi ve sınıf seviyesine uygun olmamasıdır. Bu soruya;

- Ö2: “Sınıf düzeyine uygun olmayabiliyor”
- Ö4: “Zümreler arası ve sınıflar arası ortak uygulama”
- Ö7: “Aynı etkinliklerin tekrarlanması, bireysel farklılıklara hitap etmemesi, değişen ve dönüşen çağı yakalayamaması”
- Ö10: “Yöntem, teknik ve usulün örtüşmemesi”
- Ö11: “Sıradan ve tek tip. Ekleme çıkarma yaparak düzenleyince bu dezavantaj, avantaja dönüşüyor”
- Ö15: “Bir başkasının hazırlamış olduğu planı uygularken uygulayıcı ne demek istediğini anlayamamış olabilir”
- Ö23: “Bazı etkinlikler Türk kültürüne uygun olmayabiliyor (Cadılar Bayramı ve yılbaşı kutlaması yapmak gibi)ya da bazı alan gezileri şehrimizde değil (Anıtkabir gibi), bazı etkinlik planları yaş grubumuza göre basit ya da zor kalabiliyor fakat planımız esnek olduğu için, vermek istediğim kavramlara göre istediğim etkinlikleri düzenleyip, kazanım göstergelerini değiştirebiliyorum. Yukardaki sorularda belirtilen web 2 araçları ile ilgili bir uygulama kullandığım planda yoktu”
- Ö27: “Öğretmenin yaratıcılığını sınırlıyor, zaman zaman bağlayıcı oluyor”
- Ö28: “Körü körüne bağlılık oluşturmaması, öğretmenin bakış açısını daraltması” şeklinde görüşler bildirilmiştir.

2022-2023 eğitim öğretim yılında kullanılan hazır günlük eğitim akışı ve etkinlik planında genel olarak;

Matematik etkinliklerine %60 oranında haftada 2-3 kez, Türkçe etkinliklerine %88 oranında her gün, sanat etkinliklerine %76 oranında her gün, drama etkinliklerine %56 oranında haftada 1 kez, müzik etkinliklerine %48 haftada oranında 2-3 kez, oyun ve hareket etkinliklerine %76 oranında her gün, fen etkinliklerine %52 oranında haftada 1 kez, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine %60 oranında haftada 2- 3 kez yer verildiği görülmüştür. Alan gezilerine yer verme durumunda «senede birkaç kez, ayda 1, belirli zamanlarda veya duruma göre» cevapları verilmiştir.

Katılımcıların kullanılan hazır günlük akış ve etkinlik planlarının, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’na uygunluğu bakımından; öğretmenlerin yöntem ve teknikleri zenginleştirerek planları sınıf seviyesinde hayata geçirerek daha verimli olacağı kanaatinde oldukları görülmüştür.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Katılımcılardan 21 öğretmen lisans, 8 öğretmen yüksek lisans ve 1 öğretmen doktora programından mezun olmuştur. Meslekte geçirilen yıllar sırayla; 2 öğretmen 0-5 yıl, 1 öğretmen 5-10 yıl, 17 öğretmen 10-15 yıl, 10 öğretmen ise 15 yıl ve üzeri cevabını vermiştir. Katılımcıların %10’ u hazır günlük akış ve etkinlik planı kullanmadıklarını, %70’i ise kullandıklarını ifade etmiş, %20 oranında da değiştirilerek hazır kullanıldığı saptanmıştır. Burada katılımcıların meslekte geçirdikleri süreyle, hazır etkinlik planının kullanımı arasında doğru orantılı bir ilişki söz konusudur. Oysaki her çocuğun biricik oluşu, sınıfların kendi yaş ve gelişim düzeylerine uygun etkinliklerin planlanması ve uygulanması, okul öncesi eğitimin vazgeçilmez unsurlarındandır. Bu durumda mesleki deformasyon nedeniyle; meslekte geçirilen sürenin, hazır etkinlik planının kullanımının artmasına neden olduğu düşünülebilir.

Başaran ve Ulubey 2018’de yaptıkları çalışmalarında; okul öncesi öğretmenlerinin bazılarının hazır planı doğrudan veya gözden geçirerek kullandıkları, çok azının planını kendisinin hazırladığını görmüştür. Hazır plan uygulayan öğretmenler iş yükü nedeniyle hazır planı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Programın esnek plan yapmaya uygun olması nedeniyle planlama

ölçütlerine genelde ulaşıldığı ifade edilmiştir. Buna karşın bazı öğretmenler her bölgeye ve okula göre plan yapılmadığını, planlarda uygulamayı sağlayacak örnek etkinliklerin eksik olduğunu ve kazanımlara uygun olamayan planların kullanıldığını belirtmişlerdir.

Fakat hazır günlük akış ve etkinlik planı kullanımı, programın çocuk merkezilik anlayışına ters düşmektedir (Göle ve Temel, 2015).

Hazır günlük akış ve etkinlik planında yer alan yöntem ve tekniklerde; bireysel çalışma, problem çözme, anlatma, alan gezileri, örnek olay ve tartışmaya başvurulmuştur.

Kullanılan tekniklerde; soru cevap, gösterip yaptırma, deney, gözlem, yaratıcı drama, rol oynama ve oynamaya sık rastlanırken, Scamper, altı şapkalı düşünme, balık kılıcı, zihin haritaları ve istasyon tekniklerine daha az yer verildiği görülmüştür.

Göllü 2018 yılında anaokullarında kullanılan yöntem ve teknikler üzerine yaptığı araştırmada; okul öncesi öğretmenlerin çeşitli öğretim yöntemleri kullandıkları ve tercihlerinde, öğretmenlerin daha çok aktif olduğu yöntemlere yer vererek, öğrencinin ön planda yer aldığı tartışma ve proje gibi yöntemlere daha az başvurdukları sonucuna ulaşmıştır.

Hazır günlük eğitim akışı ve etkinlik planında yer alan eğitim ve becerilerde; çevre, karakter, değerler ve duyu eğitimlerine büyük oranda yer verilmiş, 21.yy. becerilerinden teknolojiyi uygun şartlarda kullanma becerileri ortalama seviyede kalmıştır.

Güzelyurt ve Özkan'a (2017) göre, insanların çevreye dost tutum ve davranış sergileyebilmeleri, çocukların erken çocukluk döneminden başlayarak tüm yaşamı kapsayan çevre sevgisi ve eğitimi deneyimlerine dayanmaktadır.

Akbaş'a (2014) göre; "okul programında açık ya da örtük biçimde değerlere yer vermekteki amaç, çocukların ahlaki gelişimine katkı sağlayarak karakter eğitimi desteklemek olduğundan" değerler eğitimi okul öncesi eğitimde de önemli bir yere sahiptir.

Hazır günlük eğitim akışı ve etkinlik planlarında; günlük yaşam becerileri, okul dışı (outdoor) etkinlikler, Orff çalışmaları gibi etkinlik ve atölyeler göze çarparken, Stem, ekolojik etkinlikler ve EKOP'a ayrılan süre ortalamanın altındadır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı, "Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye 2023 Eğitim Vizyonu" belgesinde yaşam becerilerine özellikle vurgu yapılmış, tüm okullarda "Beceri Atölyeleri" kurularak çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenerek gelişimlerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2018).

Bogner ve Wiseman (2004) açık alan (outdoor uygulamaları) eğitim programlarının; çocuğun açık alan eğitiminin bizzat ve doğrudan deneyimlemesine fırsat verdiğini, böylece bilgi seviyelerinde pozitif bir etki oluşturduğunu bu nedenle programlarda yer alması gerektiğini ortaya koymuştur.

Okul öncesi eğitim programında yer alan müzik eğitimi, diğer tüm eğitimler gibi çocuğa yaparak ve yaşayarak öğrenme deneyimi sağlarken eğlenerek öğrenme fırsatı verir (Yıldız ve Nacakcı, 2016). Bu nedenle müzik eğitiminde de farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Etkinlik planlarında yer verilecek Orff-Schulwerk yaklaşımıyla müzik etkinlikleri ve bütünleştirilmiş etkinlikler, çocuğun gelişim dönemlerine sağladığı katkılarla dikkat çekmektedir (Aytaç ve ark., 2020).

Tüm kademelerde olduğu gibi okul öncesi eğitimde de çocukların 21. yy. becerilerini elde etmesi sağlanmalıdır. Bunun yanında plan yapma ve planı hayata geçirme, izleme, kontrol etme ve değerlendirme gibi bilimsel adımları içeren (Adagideli ve Ader, 2014) STEAM çerçevesinde

yer alan, mühendislik ve matematik becerilerinin sayılabilecek becerilerinin geliştirilmesi gereklidir. Bu açıdan planlama ve programda STEM ve 21. yy. becerilerinin yer alması önemlidir.

Okul öncesi eğitimin vazgeçilmez öğelerinden biri de çocuğun dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerileridir. Burada karşımıza “Etkileşimli Kitap Okuma” çıkar (Whitehurst ve diğerleri, 1994). Programa eklenecek Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) etkinlikleri çocuğun alıcı dil ve ifade edici dil becerilerini geliştirerek dil gelişimine katkı sağlar.

Katılımcıların %25’i (6 öğretmen) kullanılan hazır etkinlik planlarında web2.0 araçlarına yer verilmediğini ifade etmiş olup, ağırlıklı olarak EBA ve kodlama araçları (Code.Org., MBlock vb.) ortalamasının altında olsa da kullanılmıştır. 6 öğretmen artırılmış gerçeklik uygulamalarına (Quiver, Merge Edu vb.), 4 öğretmen karikatür araçlarına (Avatoon, Pixton vb.), 4 öğretmen dijital oyunlara (Jigsawplanet, Wordwall vb.), 2 öğretmen Mental Up uygulamasına, 8 öğretmen sanal tur gezilerine ve 5 öğretmen ters yüz eğitim uygulamalarına yer verdiğini ifade etmiştir. Ayrıca yalnızca 1 katılımcı web 2.0 araçlarını planda olmadığı halde kendisinin eklediğini vurgulamıştır.

Temel ve Türkoğlu’nun (2023) yürüttükleri araştırmada; somutlaştırmayı etkili biçimde sunması ve öğrencilerin aktif katılımlarını artırması nedeniyle okul öncesi öğretmenleri tarafından Web 2.0 araçlarına günlük eğitim akışında yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada Web 2.0 araçlarının eğitimi ve eğitim akışını kolaylaştırdığını, böylece günlük akış ve etkinlik planlarına da katkı sağladığını belirtmişlerdir.

2022-2023 eğitim öğretim yılında kullanılan hazır günlük eğitim akışı ve etkinlik planlarında genel olarak;

- Matematik etkinliklerine %60 oranında haftada 2-3 kez,
- Türkçe etkinliklerine %88 oranında her gün,
- Sanat etkinliklerine %76 oranında her gün,
- Drama etkinliklerine %56 oranında haftada 1 kez,
- Müzik etkinliklerine %48 haftada oranında 2-3 kez,
- Oyun ve hareket etkinliklerine %76 oranında her gün,
- Fen etkinliklerine %52 oranında haftada 1 kez,
- Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine %60 oranında haftada 2- 3 kez yer verildiği görülmüştür.
- Alan gezilerine yer verme durumunda «senede birkaç kez, ayda 1, belirli zamanlarda veya duruma göre» cevapları verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri, her alanda olduğu gibi çocuklara matematik becerilerinin kazandırılması için; matematiği anlama ve gerçek yaşama uyarlamaya dayalı planlama yapmakla yükümlüdür (Baydemir, 2012).

“Türkçe etkinlikleri, okul öncesi eğitim programlarında çocukların tüm gelişimleri açısından çok önemli olan ve her gün tekrar edilmesi gereken, öğretmen rehberliğinde yapılan grup etkinlikleridir. Bu kapsamda okul öncesi dönemde yapılan planlamalarda etkinlikler ve sunulan zengin uyarıcı koşullar ile dil gelişimi desteklenmelidir” (Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi, Türkçe Dil Etkinlikleri, 2016).

Alanyazın incelemelerinde; Çelik ve Tuğluk (2020) araştırmalarında öğretmenlerin çoğunluğunun, sanat etkinliklerine aylık planda yer verme sıklıklarını haftada 1’den fazla olarak belirttikleri, Özkan ve Girgin (2014) ise çalışmalarında öğretmenlerin çoğunun sanat etkinliklerine programlarında her gün yer verdikleri bulgularına ulaşılmıştır.

“Okul öncesi eğitime yönelik belirlenen kazanımlara ulaşmak amacıyla, ihtiyaç duyulan eğitim ortamları ve programları oluşturulur. Bu kapsamda, gerçekleştirilen dramatik etkinliklerin kazanım ve göstergelere uygun olması ve uygulama sıklığı çocuğun gelişimi açısından önemlidir” (Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi, Drama Etkinlikleri, 2016).

Dalgın ve Acay Sözbir 2019’da “Okul Öncesi Dönem Müzik Etkinliklerinde Uygulanan Yöntem, Teknik Ve Yaklaşımlar” adlı araştırmalarında; katılımcıların büyük çoğunluğun müzik etkinliklerine her gün veya haftada üç kez yer verdiği, sadece bir öğretmenin ise haftada bir gün müzik etkinliği uyguladığı sonucunu elde etmiştir.

Kılıç vd. (2021) yürüttükleri araştırmada; okul öncesi öğretmenlerinin çok sevdikleri ve kendilerini başarılı buldukları için en sık oyun ve Türkçe etkinliklerini uyguladıklarını buna karşılık yetkinliklerini yeterli görmediklerinden hareket etkinliğinin ortalama seviyede kaldığını görmüşlerdir.

Yıldız ve Tükel (2018) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Etkinliklerine Yer Verme Durumlarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin günlük akış ve etkinlik planlarında fen etkinliklerine yoğunlukla haftada bir kez, nadiren de her gün ve ayda bir kez yer vermeyi tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

“Okul öncesi eğitim programının bütünü aynı zamanda ilkokula hazırlık programıdır. Okul olgunluğu ancak bu şekilde kazanılabilir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ilkokula hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazırbulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir. Kesinlikle okuma veya yazma öğretmek amacını taşımamaktadır. Programda okuma ve yazma eğitimi yoktur. Harfleri göstermek ve harfleri yazdırmak da yoktur” (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013 syf:44).

Katılımcıların kullanılan hazır etkinlik planlarının, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’na uygunluğu bakımından; öğretmenlerin yöntem ve teknikleri zenginleştirerek planları sınıf seviyesinde hayata geçirerek daha verimli olacağı kanaatinde oldukları görülmüştür.

Başaran ve Ulubey 2018’de yürüttüğü “2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi” adlı çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin programın esnekliğinden yararlanarak hazır planları kullandıkları, planlamaya ilişkin ölçütlere tamamen, planların ailelerle paylaşılması standardına ise büyük oranda ulaşıldığını ifade ettikleri ancak kazanımlarla örtüşmeyen planların kullanılması nedeniyle planlama ölçütlerine tamamen ulaşamadığını görmüştür.

Sonuç olarak; okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun içinde bulundukları şartlar gereği hazır günlük akış kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür.

Bu araştırmanın sonucunda şu öneriler sunulabilir:

- Etkinlik planlarının detaylı hazırlanma talebi gözden geçirilebilir.
- Etkinlik planı yazımı ile ilgili eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlerin üzerindeki denetim mekanizması azaltılabilir, denetim içerikleri ve iş yükü yeniden tartışılabilir.
- Öğretmenlerin etkinlik planlarında; bireysellik, sınıfa görelilik ve yaratıcılık kavramlarına dikkat çekilebilir.

KAYNAKÇA

- Adagideli, F., H., ve Ader, E., (2014). Okul öncesi dönemde üst biliş ve öz düzenleme: değerlendirme, öğretim ve beceriler. G. Sakız (Ed). *Öz düzenleme: Öğrenmeden Öğretime Öz düzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler Ve Öneriler* 130-154, Nobel Akademik.
- Akbaş (2014). *Değerler Eğitimi*. Ensar Neşriyat, s. 39.
- Aslan, M., ve Uygun, N., (2019). Okul öncesi eğitim programının Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (BGSÜ) Değerlendirme Modeline göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44 (200), 229-251.
- Aytaç, B., Karaağaç Tan, M., Gök, Z., ve Can, Ü. K. (2020). Orff-schulwerk elementer müzik ve hareket pedagojisinin temelleri. *Online Journal of Music Sciences*, 5 (1) , 83-96 . DOI: 10.31811/ojomus.708189
- Başaran, S. ve Ulubey, Ö., (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-38. DOI: 10.1501/Egifak.000000, E-ISSN: 2458-8342, P-ISSN: 1301-8342
- Baydemir, G.,(2012). Okul öncesi dönemde matematiksel kavram gelişimi. B. Akman (Editör). *Okul Öncesi Matematik Eğitimi*, 3. Baskı (ss. 93-99). Pegem Akademi.
- Bogner, F.X., ve Wiseman, M., (2004). Outdoor ecology education and pupils' environmental perception in preservation and utilization. *Science Education International*, 15(1), 27-48.
- Büyüktaşkapu Soydan, S., (2019). Okul öncesi eğitim etkinlik planlarının etkinlik çeşidi ve bireysel-küçük/büyük grup olarak planlanması açısından incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 1081-1092. DOI:10.24106/kefdergi.2585
- Çelik, G., ve Tuğluk, M. N., (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sanat etkinliklerine yönelik tutumlarının ve öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ulakbilge*, 51, 900–915. DOI: 10.7816/ulakbilge-08-51-03912
- Dalgın, M. ve Acay Sözbir, S., (2019). Okul öncesi dönem müzik etkinliklerinde uygulanan yöntem, teknik ve yaklaşımlar. *Fine Arts (NWSAFA)*, 14(1), 39-59. DOI: 10.12739/NWSA.2019.14.1.D0225.
- Göle, M., ve Temel, F., (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17398/181900> Erişim Tarihi:10.11.2023
- Göllü Ö., (2018). Anaokulunda kullanılan öğretim yöntem ve teknikler. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 3(3) <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/584380> Erişim Tarihi:09.11.2023
- Güven G. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Programında Kullanılan Yöntem ve Teknikler*, "Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri".Pegem A Yayıncılık, 67-110.
- Güzelyurt, T., ve Özkan, Ö., (2017). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi uygulama örneği: Merhaba kozalak ve kozalağın sesi etkinlikleri. *Turkish Studies*,12(28): <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12519>. Erişim Tarihi: 11.11.2023
- <http://meslek.eba.gov.tr/moduller/Drama%20Etkinlikleri.pdf> Erişim Tarihi:17.11.2023

<http://meslek.eba.gov.tr/moduller/Turkce%20Etkinlikleri.pdf> Erişim Tarihi: 16.11.2023

Kılıç, Z., Tunçeli, H. İ., ve Ünsal, F. Ö.,(2021). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim-öğretim süreçlerinde uygulamayı tercih ettikleri etkinlik türlerine ilişkin görüşleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(1), 69-90. DOI: 10.30964/auebfd.696279

MEB (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf Erişim tarihi: 12.11.2023

http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Erken%20%C3%87ocukluk%20E%C4%9Fitiminde%20Temel%20%C4%B0lkeler.pdf Erişim Tarihi:11.08.2023

Okul Öncesi Eğitim Programı (2013). Milli Eğitim Bakanlığı

Özkan, B., ve Girgin, F., (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanat etkinliği uygulamalarını değerlendirmesi. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 4 (4), 79-85. *Sciences*, 5 (1), 83-96. DOI: 10.31811/ojomus.708189

Temel, A. ve Türkoğlu, B., (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 217-243. <https://dergipark.org.tr/en/pub/neueefd/issue/80589/1352428>

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. ve Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679–689. DOI:10.1037/0012-1649.30.5.679

Yıldız, G.,ve Nacakçı, Z., (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının müziksel gelişim özellikleri: bir literatür derlemesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 38-45

Yıldız, S., ve Tükel, A., (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine yer verme durumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 4(1), 49-59. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/issej/issue/37517/426774>

ERKEN ÇOCUKLUKTA YARATICILIK VE YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN CREATIVITY AND EXECUTIVE FUNCTION SKILLS IN EARLY CHILDHOOD

Rabia CAN

Yüksek lisans öğrencisi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı,
yabiyacan16@gmail.com, ORCID NO: 0009-0006-7508-0959

Zeynep Ezgi ULUKUŞ

Yüksek lisans öğrencisi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı,
zeynepezgiulukus@hotmail.com, ORCID NO: 0009-0000-2156-3070

Çiğdem GEDİK

Yüksek lisans öğrencisi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı,
cigdemgedik.2014@gmail.com, ORCID NO:0009-0003-7581-4850

Beril ÇİĞDEM

Yüksek lisans öğrencisi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı,
berilcigdem83@gmail.com, ORCID NO:0000-0002-6444-3092

Doç. Dr. Dilan BAYINDIR

Balıkesir Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı,
dilan.bayindir@balikesir.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-6081-3690

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocukların yürütücü işlev becerileri ve yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışma grubunu, yaşları 52 ila 73 ay arasında değişen 18'i kız, 33'ü erkek olmak üzere 51 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu, Hibrit Yaratıcılık Testi ve Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda yürütücü işlevlerin ilk boyutu olan çalışan bellek ile yaratıcılığın boyutlarından imgelem ($r=-.278$, $p=.04$) ve yeni eleman ekleme ($r=-.356$, $p=.01$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu, aynı zamanda yürütücü işlevlerin ikinci boyutu olan ketleyici kontrol ve yaratıcılığın boyutlarından esneklik arasında ($r=-.285$, $p=.04$) negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, yürütücü işlev envanterinin puanlamasının etkisi nedeniyle ters yönlü ilişki gibi görünse de bu ilişkilerin aslında pozitif yorumlanması gerektiğini göstermektedir. Sonuçlarının alan yazında yer alan çalışmaların sonuçları ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, Yürütücü İşlevler, Erken Çocukluk Dönemi

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between executive function skills and creativity of preschool children. The research was designed in the survey model. The study group consists of 51 children, 18 girls and 33 boys, aged between 52 and 73 months. The data of the study was collected by the Demographic Information Form developed by the researchers, the Integrated Creativity Test and Childhood Executive Function Inventory. According to the data obtained, there is a significant negative relationship between working memory, which is the first dimension of executive functions, and imagination ($r=-.278$, $p=.04$) and adding new elements ($r=-.356$, $p=.01$), which are dimensions of creativity. At the same time, it was found that there was a significant negative relationship between inhibitory control, the second dimension of

executive functions, and flexibility, one of the dimensions of creativity ($r = -.285$, $p = .04$). These results show that although there may seem to be an inverse relationship due to the effect of the executive function inventory scoring, these relationships should actually be interpreted as positive. It can be said that the results are compatible with the results of the studies in the literature.

Key Words: Creativity, Executive Functions, Early Childhood.

GİRİŞ

Yaratıcılık

Yaratıcılığı Torrance (2003) problemleri, zorlukları, sorunları algılayarak sorunları çözmek için hipotezleri geliştirerek, geliştirilen hipotezleri önce test edip sonra sonuçlarını ortaya koymaya imkan sağlayan doğal bir süreç olarak ifade etmiştir. Guilford (1987), genişleyen fikri zihinsel becerinin parçası olarak görerek yaratıcılığı fikri farklı yollarla değiştirmek olarak tanımlamıştır. Aleinikov ve arkadaşları (2000) yaratıcılığın 101 tanımına dair bir yayın yapmışlar, yaratıcılığın ne kadar farklı tanımları olan bir kavram olduğunu ortaya koymuşlardır. Guilford (1957, 1986) ve Torrance (1964, 1969) yaratıcılığı akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma olarak dört boyuttan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Lee (2005)'e göre yaratıcı düşünme sürecinde gerekli olan yetenekler arasında duyarlılık, akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylandırma yanında hayal gücü de vardır. Akıcılık belli bir sürede başka kişilere oranla sayısal olarak çok fazla fikir üretmek, seçenek vermek, çözüm bulmak olarak tanımlanabilir (Ergen, 2013). Guilford (1973)'e göre ise akıcılık, birçok fikir düşünme yeteneği, bir soruna birçok olası çözüm olarak tanımlanabilir. Esneklik geleneğin, alışkanlıkların ve bariz olanın ötesine geçme yeteneğidir. Fikirleri dönüştürmek, malzemelerin yeni, farklı ve alışılmadık kullanımlara sunulması olarak tanımlanabilir (Guilford, 1973). Torrance (2018)'e göre ise bir kişinin çeşitli fikirler üretme, bir yaklaşımdan diğerine geçme veya çeşitli stratejiler kullanma yeteneğini temsil eder. Özgünlük yakınsak düşünme yerine farklı düşünme, yaygın olarak kabul edilen fikirlerin ötesine geçerek alışılmadık formlar, fikirler, yaklaşımlar, çözümler olarak tanımlanabilir (Guilford, 1973). Öznenin bariz, sıradan, banal veya yerleşik olanın çok ötesinde fikirler üretme yeteneğini temsil eder (Torrance, 2018). Detaylandırma ise, ayrıntılar üzerinde çalışma yeteneği bir fikir veya çözüm olarak tanımlanabilir (Guilford, 1973).

Yürütücü İşlevler

Okul öncesi dönem çocuklarının karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmeleri, ilgi çeken ve dikkat dağıtıcı şeylere karşı koyabilmeleri, yeni tahminler yürütmek ve problemleri çözebilmeleri için üst düzey biliş becerilerine ihtiyaç duyarlar (Diamond, 2013). Yürütücü işlev becerileri, çocukların bilişsel ve duygusal gelişimlerine bağlı olarak çocukluk döneminde daha yoğun gelişim gösterir, böylece çocuklar duygu, düşünce ve eylemlerini yönetebilirler. Bu beceriler üç ile beş yaşları arasında hızlı bir gelişim gösterir ve erken yetişkinlik dönemine kadar seyredir (CDC, 2011). Yürütücü işlevlerin farklı tanımları bulunsa da temel yürütücü işlev becerileri bilişsel esneklik, çalışan bellek ve ketleyici kontrol içermektedir (Blair ve Diamond, 2008; Carlson vd., 2013; Diamond, 2013; Meuwissen ve Zelazo, 2014). Bu beceriler yürütücü işlevlerin temel bileşenlerini oluşturmaktadır (Miyake vd. 2000). Bu üç bileşenden çalışan bellek, kısa süre boyunca birden çok bilgiyi akılda tutma ve bu bilgileri işleme kapasitesini içerir (Neitzel, 2018). Yeni bilgiler ve önceden öğrenilmiş bilgiler arasında ilişki kurmak, ifadeleri anlamak ve karmaşık bağlantıların kurulmasında çalışan bellek etkin rol oynar (Diamond, 2013). Okul öncesi dönemde, çocukların çok aşamalı görevleri bağımsız

olarak sürdürmeleri, birden fazla aşaması olan talimatları bağımsız olarak takip etmeleri, süreçte izlenmesi gereken yolları akılda tutmaları örnek olarak verilebilir. Ketleyici kontrol ya da ketleme, bir işi ya da bir görevi tamamlamaya engel olan düşünce ve dürtülere hâkim olmak ve bunları sınırlama becerisini ifade etmektedir (Neitzel, 2018). Böylece ketleme asıl göreve odaklanıp duruma uymayan anlık otomatik yanıtlar verilmesini engeller (Diamond, 2012). Çocukların hazzı ertelemeleri, zorlayıcı durumlarda sebatkar olmaları buna örnek verilebilir. Bilişsel esneklik, farklı taleplere ve bakış açılarına uyum sağlamayı, bir durumu başka pencereden değerlendirebilmeyi, farklı ortam ve değişime uyum sağlamayı, bakış açıları arasında geçiş yapmayı ve soyut düşünmeyi içermektedir (Neitzel, 2018, akt. Duncan ve Nguyen 2019). Çocukların değişen oyun kurallarına göre davranışlarını değiştirebilmeleri buna örnek olarak gösterilebilir. Bilişsel esneklik, çalışan bellek ve ketleyici kontrol üzerine inşa edilmekte ve onların kullanılmasını gerekli kılmaktadır (Diamond, 2013). Çalışan bellek, bilişsel esneklik ve ketleyici kontrolün birbirinden ayrı fakat birbirleri ile ilişkili yapılar oldukları kabul edilmektedir (Meuwissen ve Zelazo, 2014).

Yaratıcılık ve Yürütücü İşlevler

Yürütücü işlevler esnekliğin anahtar olduğu yeni fikirlerin üretilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Rhoades vd. 2009). Bu durum yürütücü işlevlerin yaratıcı süreç için temel unsur olarak görüldüğü ve dolayısıyla birlikte çalışılması gerektiği anlamına gelebilir (Dajani ve Uddin 2015). Yaratıcılığın yeni fikirler oluşturmak için bellekten alınan bilgilere ihtiyaç duyduğu öne sürülmüştür (De Dreu vd. 2008). Literatür aynı zamanda ketleme ve yaratıcılık arasındaki ilişkiye dair kanıtlara da yer vermekte ve bilişsel esnekliğin yaratıcılığa, özellikle akıcılık ve esnekliğe fayda sağladığını ancak özgünlük açısından fayda sağlamadığını açıklamaktadır (Benedek vd. 2012). Üstelik yaratıcılık, yeni ve farklı fikirler üretebilmek için düşünce esnekliği gerektirdiğinden, değişimle ilişkili görünmektedir (Bernabeu ve Pena 2021). Yapılan birçok çalışma yürütücü işlev ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi ele almış fakat büyük bir çoğunluk yürütücü işlev ve yaratıcılık arasındaki ilişkinin her bir değişken için kullanılan ölçümlere bağlı olduğu konusunda hemfikir olmuştur.

Çalışan Bellek ile Yaratıcılık Arasındaki İlişki

Çalışan bellek, çocukların hedeflenen bir görevi yerine getirmek için bilgiyi yeterli sürede hafızada tutabilme becerisidir (Adams vd. 1999). Farklı zaman dilimleri içinde karşılaşılan, görsel veya işitsel herhangi bir bilgiyi işleyip sonrasında edinilen yeni bilgilerle ilişkilendirebilmek çalışan belleğin işleyişi açısından önem taşır. Bilgileri zihinde tutup işleme becerisi tam olarak bu kavramı ifade etmektedir. Çalışan bellek edinilen bilgiyi işleyebilmek, farklı bilgilerle neden-sonuç ilişkisi kurmak, yeni fikirler üretmek ve edinilmiş farklı deneyimler ile bağlantı kurabilmek için gereklidir (Diamond, 2012). Çalışan bellek, bir şeyi akılda tutmak, anlamlandırmak, bilgiyi kullanmak için kritik bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda yaratıcılık ile yürütücü işlevler arasında anlamlı bir ilişki bulunabileceği söylemek mümkün olabilmektedir. Çalışan bellek, görünüşte birbirinden bağımsız olan şeyler arasındaki ilişkileri görmemizi ve tam bir bütünden öğeleri ayırma yeteneğimizdir. Dolayısıyla yaratıcılık için büyük bir öneme sahiptir. Çünkü yaratıcılık, birbirinden bağımsız olan öğeleri ayırıp yeni yollarla yeniden birleştirmeyi içerir. Çalışan bellek ayrıca, kararlarımıza dayanmak için sadece algısal girdileri değil, kavramsal bilgiyi de getirmemizi planlar ve kararlar alırken hatırladığımız geçmiş ve gelecek deneyimlerimizi dikkate almamızı sağlar (Diamond, 2013).

Çalışan bellek ile yaratıcılık arasındaki ilişkiye ilişkin deneysel çalışmalar daha azdır. Lee ve Therriault'a (2013) göre çalışan bellek yaratıcılıkta önemli bir rol oynamaktadır; çalışan bellek yeteneği yüksek olan kişilerin, otomatik ve özgün olmayan yanıtların neden olduğu engellenmenin üstesinden gelmede ve yaratıcı düşünme görevlerinde yeni yaklaşımlar ve yanıtlar üretmek için stratejiler kullanmada başarılı olma olasılıkları daha yüksektir. Buna ek olarak, çalışan belleğin bilişsel esneklik gerektiren yaratıcı görevleri etkilediği görülmektedir (Dietrich, 2004).

Ketleyici Kontrol ile Yaratıcılık Arasındaki İlişki

Ketleyici kontrol kişinin duygularını, dürtülerini ve dikkatini kontrol edebilme becerisidir. Birey çevresindeki dikkat dağıtıcı uyaranlara ve caydırıcı unsurlara karşı koyarak aceleci veya dürtüsel biçimde tepki vermemeyi bu beceri ile sağlar. Örneğin; düşünmeden anlık cevaplar vermek, bir sorumluluğu yerine getirmekte direnç göstermek gibi durumlarda kişinin kendi kontrolünü sağlamasının bir yolu olan ketleyici kontrolü devreye sokmaktır (Diamond, 2012). Çocukların belirli bir amaç doğrultusunda davranışlarını sürdürebilmeleri için dikkatlerini odaklamalarını ve bilişsel süreçlerini aktif kılarak hareket etmelerini gerektirir. Dikkati odaklayıp sürdürebilmek ve hedefe doğru kalıcı beceriler izlemek yürütücü işlevlerin faaliyetleri arasındadır (Dawsan ve Guare, 2010). Engelleyici kontrol (ketleme), güçlü bir iç denetimi veya dış uyaranları engellemek ve bunun yerine duruma daha uygun davranışı veya gerekli olan davranışı yapmak için kişinin odağını, hareketlerini, duygu ve düşüncelerini kontrol altında tutabilmeyi içerir (Diamond, 2012). De Chantal ve arkadaşları (2017) yaptıkları çalışmada ketleyici kontrolün, çocukların akıl yürütme becerilerinde önemli bir rol etkisi olduğunu öne sürmüştür. Krumm, Filipetti ve Kimel (2017), çalışmalarında ketleyici kontrolün belirgin tepkilerin sonuçlarını ortadan kaldırdığı için yaratıcılıkla pozitif ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Literatür ayrıca ketleyici kontrolün farklı düşünmeyle, özellikle akıcılık, esneklik ile davranışa ve yaratıcı başarıya dayalı yaratıcılığın diğer göstergeleriyle pozitif yönde ilişkili olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır (Bedenek vd. 2012). Ancak ketleyici kontrol ve yaratıcı düşünme arasındaki ilişkiye ilişkin görüşler farklıdır. Yaratıcılık ve ketleyici kontrol arasından pozitif (Benedek vd.,2012), negatif (Radel vd., 2015) ilişkiler gösteren sonuçlar yanı sıra bu iki değişken arasında anlamlı ilişki olmadığını belirten araştırmalar (Stolte vd.,2019) da bulunmaktadır. Sonuç olarak, yaratıcılık ile ketleyici kontrol arasındaki ilişkiyi destekleyen kanıtlar olmasına rağmen, elde edilen verilerin oldukça çelişkili olduğu ortaya çıkmaktadır (Benedek, 2012).

İlgili literatür, yürütücü işlevler ve yaratıcılık arasındaki ilişkinin karmaşık yapısına işaret etmektedir. İlgili alan yazına katkı sağlamak ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin daha açık şekilde anlaşılmasına katkı sunmak için bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocukların yürütücü işlev becerileri ve yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, “İlişkisel Tarama Modeli” kullanılmıştır. Bu model iki ve ikiden daha çok sayıdaki değişken arasında değişimin varlığını, derecesini belirlemeyi amaç edinen bir araştırma modelidir (Creswell, 2017; Karasar 2005). Korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkiler olarak iki grup için bu tarama modeli kullanılmaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Bursa Emek Ana Kucağı Çocuk Eğitim Merkezi'nde eğitim gören, yaşları 52 ila 73 ay arasında değişen ($X= 65.82$; $st=4.81$), 18'i kız, 33'ü erkek olmak üzere 51 çocuk oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan çocukların annelerinin eğitim durumları incelendiğinde 13 (%25.5) annenin ilkökul mezunu, 14 annenin (%27.5) ortaokul mezunu, 18 (%35.3) annenin lise mezunu, 5 (%9.8) annenin lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Ve bir annenin eğitim düzeyi belirlenememiştir. Araştırmaya katılan çocukların babalarının eğitim durumları incelendiğinde 8 (%15.7) babanın ilkökul mezunu, 10 (%19.6) babanın ortaokul mezunu, 23 (%45.1) babanın lise mezunu, 10 (%19.6) babanın ise lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin çalışma durumları incelendiğinde 1 (%2.0) annenin çalıştığı, 44 (%86.3) annenin çalışmadığı 2 (%3.9) annenin ise iş arama sürecinde olduğu bilgisi edinilmiştir. 3 annenin çalışma durumu hakkındaki verisi eksiktir. Araştırmaya katılan çocukların babalarının çalışma durumları incelendiğinde 47 (%92.2) babanın çalıştığı, 3 (%5.9) babanın çalışmadığı, 1 (%2.0) babanın ise iş arama sürecinde olduğu bilgisi edinilmiştir. Edinilen bir diğer bulgu araştırmaya katılan çocukların ailelerinin tamamının birlikte olduğu yönündedir. Araştırmaya katılan çocukların ailelerinin gelir durumları incelendiğinde 1 (%2.0) ailenin gelirlerinin üst düzeyde, 31 (%60.8) ailenin gelirlerinin orta düzeyde, 19 (%37.3) ailenin ise gelirlerinin alt düzeyde olduğuna ulaşılmıştır. Araştırmaya Bursa Büyükşehir Belediyesi bünyesinde bulunan Emek Ana Kucağı şubesinde yaş ortalamaları 25 olan, beş ve altı yaş sınıflarında görev yapan 7 kadın öğretmen katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup, araştırmaya katılan çocukların aileleri hakkında bilgi edinmeyi amaçlamaktadır. Anne-baba eğitim durumu, çalışma durumu, anne-baba birlikteliği, ailenin gelir düzeyi sorulara ilişkin sorular yer almaktadır. Demografik bilgi formunda 8 adet soru bulunmaktadır.

Hibrit Yaratıcılık Testi

Hibrit Yaratıcılık Testi, Lee ve Lee (2002) tarafından geliştirilmiştir. Okul öncesi çocukların yaratıcı düşünme yeteneği ve yaratıcı kişiliğini ölçmek için geliştirilen Guilford (1950) ve Torrance (1970, 1972) teorilerinden etkilenen ve volkan modeli temel alınarak geliştirilen Hibrit Yaratıcılık Testi dil, çizim ve kişilik alanları bölümlerine ayrılmıştır (Lee, 2005). Test yaratıcı düşünme yeteneği ve yaratıcı kişilik olmak üzere iki kategoriye ayrılan bölümlerden oluşmaktadır.

1. Yaratıcı Düşünme Yeteneği Testi: Dil alanı ve Çizim alanı olmak üzere 2 bölümden oluşmaktadır. Dil alanı imgelem, akıcılık, esneklik, özgünlük bölümlerinden meydana gelir. Çizim alanı ise süreklilik ve bağımlılık, tamamlama, yeni elemanlar ekleme, tema, alışılmadıklık bölümlerinden meydana gelir.

2. Yaratıcı Kişilik Testi: Merak, Bağımsızlık, Riske Girme, Teste Bağlılık bölümlerinden meydana gelir ve zaman sınırlaması olmayan test 37 maddeden oluşur.

Hibrit Yaratıcılık Testi'nin yaratıcı düşünme ile ilgili bölümünün Türkçe uyarlaması Yuvacı (2017) tarafından yapılmıştır. Testin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik bilgilerine ilişkin olarak yapılan doğrulayıcı faktör analizinde Hibrit Yaratıcılık Testi'nin kabul edilebilir uyum aralıkları arasında olduğu belirlenmiştir. Bu uyum sonucuna göre çocukların yaratıcılık yetenekleri testte yer alan alt yeteneklerle

ölçülebileceği yönündedir. Türkçe formun Cronbach alfa güvenilirlik kat sayısı .837 bulunmuştur (Yuvacı, 2017). Bu araştırma kapsamında, Yaratıcı Düşünme Yeteneği Testi bölümü kullanılmıştır.

Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri

Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE), 2008 yılında Thorell ve Nyberg tarafından geliştirilmiştir. Envanter 4-12 yaş arası çocukların yürütücü işlevlerini temel almıştır. Ebeveyn veya öğretmenler tarafından doldurulabilen Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE) 13 madde Çalışan Bellek ve 11 madde Ketleyici Kontrol olmak üzere toplamda 24 maddeden ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Envanterin puanlaması envanteri dolduran kişinin verilen ifadenin çocuk için doğru olup olmadığını belirtmek için 1'den 5'e kadar puanlardan birini seçmesi şeklinde gerçekleşir. Ölçeğe göre çocuğun yüksek puan alması yürütücü işlevler konusunda yaşanan güçlüğü ifade etmektedir. Buna göre; envanterden ne kadar düşük puan alınırsa aslında o kadar iyi yürütücü işlev becerilerine sahip olduğu söylenmektedir (Thorell ve Nyberg, 2008).

Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri'nin Türkçe Formu olan 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışması Arslan Çiftçi tarafından 2020 yılında gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda uyum endekslerine bakıldığında, envanter için tasarlanan çalışan bellek ve ketleyici kontrole ait iki faktörün modelin orijinal verileri ile uyum sağladığı anlaşılmıştır. Yapılan madde analizi de ölçekte yer alan tüm maddelerin ve alt ölçeklerin ayırt edici düzeyde olduklarını ortaya koymuştur. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar-test'e ait güvenilirlik kat sayılarının çalışan bellek ve ketleyici kontrol için yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Tüm bu elde edilen sonuçlara göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu doğrulanmıştır (Arslan Çiftçi, 2020).

Verilerin Toplanması

Hibrit Yaratıcılık Testi çocuklarla birebir uygulanırken, çocukların yürütücü işlev becerileri ise öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Hibrit Yaratıcılık Testi'ni uyarlayan araştırmadan, testin uygulanmasına dair çevrimiçi bir eğitim alınmıştır. Bu test, tek bir araştırmacı tarafından katılımcı grup ile uygulanmıştır. Ölçekte- dil alanının uygulanması için belirlenen süre 5 dakika, çizim alanı için belirlenen süre ise 10 dakika şeklindedir. Bu araştırma için ise çocukların düşünmek için süreye ihtiyaç duyduklarından dolayı dil alanında ek süre kullanılarak 7-8 dakikada tamamlanmıştır. Uygulamalar sonrasında ise testi uyarlayan kişiden, değerlendirme konusunda başka bir eğitim alınmıştır. Çocukların cevapları ve çizimleri, bu araştırma kapsamında yer alan tüm araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş olup, değerlendiriciler arasında güvenilirlik sağlanarak puanlanmıştır. Etik ve yasal sorumluluklar, ön görülen kurallar ve izinler çerçevesinde yerine getirilerek ilgili okuldan, öğretmenlerden, ailelerden ve çocuklardan izinler alınmıştır. Aileleri tarafından araştırmaya katılmasına onay verilen çocuklara, araştırmanın amacı anlatılmış ve katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Araştırmaya katılmaya onay veren çocuklarla test uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından SPSS paket programa aktarılmıştır. Araştırma değişkenlerine dair tanılayıcı istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur. Verilerin analizi aşamasında öncelikle SPSS programı ile skewness ve kurtosis değerleri incelenmiştir. Çarpıklık (skewness) ± 2 ve basıklık (kurtosis) ± 7

değerleri kriter alınarak normallik varsayımları için kontrol edilmiştir (Curran vd., 1996). Verilerin normal dağıldığı bulunmuştur.

Tablo 1: Değişkenlerin tanımlayıcı verileri

	N	X	df	Skewness	Kurtosis
Ketleyici	51	2.64	0.72	1.14	1.86
Çalışan Bellek	51	2.37	0.79	57	-14
Alışılmadıklık	51	0.92	0.65	95	2.72
Tema	51	1.23	1.14	43	-1.21
Yeni Eleman	51	1.39	1.07	24	-1.18
Tamamlama	51	.96	0.97	48	-1.05
Süreklilik	51	.52	73	1.01	-35
Özgünlük	51	.52	0.45	72	80
Akıcılık	51	4.17	1.33	33	-.59
Esneklik	51	1.21	1.28	99	56
İmgelem	51	.39	.63	1.8	4.55

BULGULAR

Yaratıcılık ve yürütücü işlevler arasındaki ilişki Pearson Korelasyon testi ile incelenmiştir.

Tablo 2: Yaratıcılık ve yürütücü işlevler arasındaki ilişki

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 r	1										
p											
n	51										
2 r	.13	1									
p	.32										
n	51	51									
3 r	.28*	.18	1								
p	.04	.20									
n	51	51	51								
4 r	.20	.12	.44*	1							
p	.15	.37	.00								
n	.51	.51	.51	51							
		.36**	.36**								
5 r	.40**			.16	1						
p	.00	.00	.00	.25							
n	51	51	51	51	51						
r	.34*		.53**								
6		.08		.22	.75**	1					
p	.01	.54	.00	.10	.00						
n	51	51	51	51	51	51					
7 r	.18	.34*	.05	-.06	.08	.20	1				
p	.20	.01	.70	.64	.54	.15					
n	51	51	51	51	51	51	51				
					.37**						
8 r	.33*	.21	.13	-.13		.31*	.16	1			

p	.01	.13	.34	.36	.00	.02	.24			
n	51	51	51	51	51	51	51	51		
9 r	.26	.11	.26	.07	.33*	.39**	.24	.23	1	
p	.05	.42	.05	.60	.01	.00	.08	.09		
n	51	51	51	51	51	51	51	51	51	
10 r	-.27*	-.26	.10	.04	.03	.10	-.35*	-.11	.20	1
p	.04	.06	.48	.75	.83	.44	.01	.41	.14	
n	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
11 r	-.05	-.28*	.08	.04	.05	.19	-.18	-.19	.23	.67**
p	.72	.04	.53	.76	.68	.16	.20	.18	.09	.00
n	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51

Not: (*p < 0.05, **p < 0.01 1: İmgelem, 2:Esneklik, 3: Akıcılık, 4:Özgünlük, 5: Süreklilik, 6:Tamamlama, 7: Yeni Eleman, 8:Tema, 9: Alışılmadıklık, 10: Çalışan Bellek, 11: Ketleyici Kontrol).

Elde edilen veriler doğrultusunda yürütücü işlevlerin ilk boyutu olan çalışan bellek ile yaratıcılığın boyutlarından imgelem ($r=-.278$, $p=.04$) ve yeni eleman ekleme ($r=-.356$, $p=.01$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu, aynı zamanda yürütücü işlevlerin ikinci boyutu olan ketleyici kontrol ve yaratıcılığın boyutlarından esneklik arasında ($r=-.285$, $p=.04$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Ölçeğe göre çocuğun yüksek puan alması demek yürütücü işlevler konusunda yaşadığı güçlüğü ifade etmektedir. Buna göre; envanterden ne kadar düşük puan alınırsa aslında o kadar iyi yürütücü işlev becerilerine sahip olduğu söylenmektedir (Thorell ve Nyberg, 2008). Bu puanlamaya göre çalışan bellek puanı düşük çocukların daha iyi çalışan bellek becerileri gösterdikleri ve imgelem konusunda daha yüksek puan aldıkları, yani çalışan bellek ile imgelem konusunda pozitif ilişki olduğu söylenebilir. Yürütücü işlev envanteri puanlamasına nedeniyle negatif çıkan ilişkilerin ters şekilde yorumlanabileceği söylenebilir.

Yaratıcılığın alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde bu boyutların bazıları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. İmgelem ile akıcılık arasında ($r=.282$, $p=.04$), süreklilik arasında ($r=.40$ $p=.00$), tamamlama arasında ($r=.34$ $p=.01$), tema ile ($r=.33$, $p=.01$) pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Esneklik ile süreklilik arasında ($r=.36$ $p=.00$) ve yeni eleman ($r=.34$ $p=.01$) pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Akıcılık ile özgünlük arasında ($r=.44$ $p=.00$, süreklilik arasında $r=.36$ $p=.00$ ve tamamlama arasında ($r=.53$ $p=.00$) pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Süreklilik ile tamamlama arasında ($r=.75$ $p=.00$), tema arasında ($r=.37$ $p=.00$) ve alışılmadıklık arasında ($r=.33$ $p=.01$) pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Tamamlama ile tema arasında ($r=.31$ $p=.02$) ve alışılmadıklık ($r=.39$ $p=.00$) anlamlı ilişki bulunmuştur.

Ayrıca yürütücü işlevin iki alt boyutu çalışan bellek ve ketleyici kontrol arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.67$ $p=.00$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Elde edilen veriler doğrultusunda yürütücü işlevlerin ilk boyutu olan çalışan bellek ile yaratıcılığın boyutlarından imgelem ve yeni eleman ekleme arasında, aynı zamanda yürütücü işlevlerin ikinci boyutu olan ketleyici kontrol ve yaratıcılığın boyutlarından esneklik arasında pozitif anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. İlgili alan yazında yürütücü işlevler ve yaratıcılık arasındaki ilişkiye dair farklı bakış açıları bulunmaktadır (Pasarin-Lavin vd. 2023). Ampirik kanıtlar, yürütücü işlevlerin yaratıcılıkta önemli bir

rol oynadığını göstermektedir (Bai, 2021; Gilhooly vd. 2007; Nusbaum ve Silvia, 2011). Bu araştırmanın bulgumuza benzer şekilde Chevalier ve diğerleri (2012) yürütücü işlev bileşenlerinden çalışan bellek ve ketleyici kontrolün 3-5 yaş arası çocuklardan oluşan bir örnekleme yaratıcılıkla korelasyon gösterdiğini bildirmiştir. Radel ve diğerleri (2015), engellenen bazı yaratıcı süreç türlerini seçici olarak etkilediğini ve engelleme kaynakları eksik olduğunda, fikirlerin sıklığının ve özgünlüğünün kolaylaştığını bulmuşlardır. Başka bir çalışmada, Filippetti ve Krumm (2020) yaşları 8 ila 13 arasında değişen çocuklardan oluşan bir örnekleme, çalışma belleği ve ketleyici kontrolün birlikte yaratıcılıkla önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca Filipetti ve Krumm (2020) çalışmalarında iki farklı araştırma yapmışlar birinci araştırmalarında çalışma belleği ve engellenen birlikte esnekliğe katkıda bulunduğunu ve desteklediğini, bunun kullanılan görevlere bağlı olduğunu ve ketleyici kontrolün katkısının yaşa bağlı olabileceğini belirtmişlerdir. İkinci araştırmalarında bilişsel esneklik ve yaratıcılık arasında tutarlı bir ilişki olduğunu, yaratıcı olmanın esnek düşünmeyi gerektirdiğini ancak bunun kullanılan görevlere ve ölçülen esneklik türüne (spontane veya reaktif) bağlı olduğunu bulmuşlardır. Başka bir çalışmadan Krumm, Filippetti ve Kimel (2017), yürütücü fonksiyonlarda önemli farklılıklar bulmuşlardır. Çalışma belleğinin yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasında önemli bir rolü olduğu, ketleyici kontrolün baskın tepkilerin müdahalesini ortadan kaldırdığı için yaratıcılıkla pozitif ilişkili olduğu belirtmişlerdir. Bilişsel esnekliğin akıcılık ve yaratıcı esneklikle ilişkili olduğu ancak özgünlükle herhangi bir ilişkisinin olmadığı görülmüştür.

De Chantal ve diğerleri (2017) çalışmalarında ketleyici kontrolün, çocukların akıl yürütmelerinde önemli bir rol oynadığını bulmuşlardır. Fikir üretme görevi yaratıcılık testlerine çok benzemekte olup, bu nedenle yaratıcılık ve bazı yürütücü işlevlerin zihinsel süreçleri paylaştığını belirtmişlerdir. Krumm, Filippetti ve Gutierrez (2018), yaratıcılık, esneklik, ketleyici kontrol ve zeka arasında pozitif korelasyon bulmuşlardır. Tüm yürütücü işlevleri yaratıcılıkla ilişkili olduğunu, ancak sadece ketleyici kontrol ve esneklik, aracı değişken olarak zeka ile yaratıcılığı yordadığını belirtmişlerdir. Stolte ve diğerleri (2020) çalışmalarında yaratıcılık ile çalışma belleği arasında pozitif korelasyon olduğunu, ancak yaratıcılıkta ketleyici kontrol ve esnekliğin rolünün genelleştirilemeyeceğini belirtmişlerdir. Yine Stolte ve diğerleri (2019) yapmış oldukları çalışmalarının sonuçları, matematiksel yaratıcılığın esneklik, akıcılık ve özgünlük gibi bileşenlerle önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde, esneklik ve özgünlüğün engelleme ile önemli ölçüde ilişkili olduğu ve bunun da öğrencilerin matematiksel yetenekleri ile matematiksel yaratıcılıkları arasında daha güçlü bir ilişki yarattığını belirtmişlerdir.

Ancak alan yazında, yaratıcılık ve yürütücü işlevler arasındaki ilişki konusunda farklı bulgular da yer almaktadır. Bai ve arkadaşları (2021) araştırmalarında dikkat ve belirli süreçler gibi yürütücü işlevlerin orijinal fikirlerin yaratılmasını etkilediği ve bununla ilişkili olduğunu bildirmişlerdir. Ketleyici kontrol ve çalışma belleğinin yaratıcılığın üzerindeki etkisini bulamamışlardır. Vaisarova ve Carlson (2021) çalışmalarında iki araştırma yapmışlardır. Her iki çalışma da yürütücü işlevler ile yaratıcılık arasında negatif ilişki olduğunu bulunmuştur. Bu durum, bilişsel becerilerin ıraksak ve yaratıcı düşünceyi geliştirmede yetersiz olduğunu ve arka planda kalabileceğini göstermektedir.

Yaratıcılık boyutları arasındaki pozitif ilişkiler, bazı yaratıcılık boyutlarının birlikte geliştiğini ve birbirlerini desteklediğini göstermektedir. Bu da yaratıcılığın çoklu bileşenlerden oluştuğunu ve bu bileşenlerin birbirleriyle etkileşim içinde olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmanın sonuçları yorumlanırken, bazı sınırlılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öncelikle bu araştırma sınırlı bir katılımcı grubu ile gerçekleştirilmiş olup, katılımcıların tümü bir kurumda eğitim gören, ailelerinin gelir düzeyi nispeten düşük çocuklardır. Ayrıca, veriler tek bir zaman diliminde toplanmış olup, kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır. Çocukların yürütücü işlevleri öğretmenler tarafından değerlendirilmiş olup, çocukların yaratıcılık düzeyleri çocuklarla birebir uygulamalar ile değerlendirmiştir.

Teşekkür: Çalışmamız süresince bizi destekleyen Bursa Büyükşehir Belediyesi Aile, Kadın ve Çocuk Hizmetleri Şube Müdürlüğüne ve Ana Kucağına katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

KAYNAKÇA

- Adams, A. M., Bourke, L. ve Willis, C. (1999). Working memory and spoken language comprehension in young children. *International Journal of Psychology*, 34(5-6), 364-373. doi: 10.1080/002075999399701
- Aleinikov, A.G, Kackmeister, ve Koenig, R. (2000). *101 Definitions: Creativity*. Midland, Michigan: Alden B. Dow Creativity Center Press.
- Bai, Honghong, Paul P. M. Leseman, Mirjam Moerbeek, Evelyn H. Kroesbergen, ve Hanna Mulder. (2021). Serial order effect in divergent thinking in five- to six-year-olds: individual differences as related to executive functions. *Journal of Intelligence* 9: 20. doi: 10.3390/jintelligence9020020
- Benedek, M., Franz, F., Heene, M., ve Neubauer, A. C. (2012). Differential effects of cognitive inhibition and intelligence on creativity. *Personality and individual differences*, 53(4), 480-485. doi: 10.1016/j.paid.2012.04.014
- Benedek, M., Könen, T., ve Neubauer, A. C. (2012). Associative abilities underlying creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, And the Arts*, 6, 273-281. doi: 10.1037/a0027059
- Bernabeu-Brotons, E., ve De la Peña, C. (2021). Creativity in higher education: An exploratory study with Executive Functions and Academic Achievement. *Profesorado*, 25, 313-330. doi: 10.3390/children10061002
- Blair, C., Zelazo, P. D. ve Greenberg, M. T. (2005). The measurement of executive function in early childhood. *Developmental Neuropsychology*, 28, 561-571. doi: 10.1207/s15326942dn2802_1
- Carlson, S. M., Zelazo, P. D., ve Faja, S. (2013). Executive function. İçinde P. D. Zelazo (Ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology (Vol. 1): Body and mind* (706-743). Oxford University Press. doi: 10.13140/RG.2.2.22993.94567
- Chevalier, N., Sheffield, T. D., Nelson, J. M., Clark, C. A., Wiebe, S. A., ve Espy, K. A. (2012). Underpinnings of the costs of flexibility in pre school children: The roles of inhibition and working memory. *Developmental Neuropsychology*, 37(2), 99-118. doi: 10.1080/87565641.2011.632458
- Center on the Developing Child – CDC. (2011). Building the brain's "air traffic control" system: how early experiences shape the development of executive function. Proceedings of National Forum on Early Childhood Policy and Programs, Harvard University, Cambridge, MA.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (S. B. Demir Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Curran, P. J., West, S. G. ve Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistic on non normality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1 (1), 16-29. doi:10.1037/1082-989X.1.1.16
- Çiftçi, H. A., Uyanık, G. ve Acar, İ. H. (2020). Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe formunun 48-72 aylık çocuklar için geçerli ve güvenilirlik çalışması. *Erken Çocuk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 762-787. doi: 10.26466/opus.832602
- Dajani, D. R., ve Uddin, L. Q. (2015). Demystifying cognitive flexibility: Implications for clinical and developmental neuroscience. *Trends in Neurosciences*, 38(9), 571-578. doi: 10.1016/j.tins.2015.07.003
- Dawson, P., ve Guare, R. (2010). *Executive skills in children and adolescents*. Guilford.(New York).

- De Chantal, P. L., ve Markovits, H. (2017). The capacity to generate alternative ideas is more important than inhibition for logical reasoning in preschool-age children. *Memory & Cognition*, 45, 208-220. doi: 10.3758/s13421-016-0653-4
- De Dreu, C. K. W., Baas, M., ve Nijstad, B. A. (2008). Hedonic tone and activation level in the mood-creativity link: Toward a dual pathway to creativity model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 739–756. doi: 10.1037/0022-3514.94.5.739
- Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children’s executive functions. *Current Directions In Psychological Science*, 21(5), 335-341. doi: 10.1177/0963721412453722
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dietrich, A. (2004). The cognitive neuroscience of creativity. *Psychonomic Bulletin & Review*, 11, 1011-1026. doi: 10.3758/BF03196731
- Ergen, Z. G. (2013). *Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Filippetti, V.A. ve Krumm, G. (2020) A hierarchical model of cognitive flexibility in children: Extending the relationship between flexibility, creativity and academic achievement, *Child Neuropsychology*, 26(6), 770-800. doi: 10.1080/09297049.2019.1711034
- Gilhooly, K. J., Fioratou, E., Anthony, S. H., ve Wynn, V. (2007). Divergent thinking: Strategies and executive involvement in generating novel uses for familiar objects. *British Journal of Psychology* 98, 611–625. doi: 10.1111/j.2044-8295.2007.tb00467.x
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. doi: 10.1037/h0063487
- Guilford, J. P. (1957). Creative abilities in the arts. *Psychological Review*, 64(2), 110-122. doi: 10.1037/h0048280
- Guilford, J. P. (1973). Characteristics of Creativity. Illinois State Office of the Superintendent of Public Instruction, Springfield. *Gifted Children Section*. [73]
- Guilford, T. (1986). How do ‘warning colours’ work? Conspicuousness may reduce cognition errors in experienced predators. *Animal Behaviour*, 34, 286-288. doi: 10.1016/j.anbehav.2008.09.034
- Guilford, J. P. (1987). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1) 3-14. doi: 10.1002/J.2162-6057.1967.TB00002.X
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Krumm, Gabriela ve Filippetti, Vanessa ve Gutierrez, Marisel. (2018). The contribution of executive functions to creativity in children: What is the role of Crystallized and Fluid Intelligence? *Thinking Skills and Creativity*. 29. doi: 10.1016/j.tsc.2018.07.006
- Krumm, G., Filippetti, V.A ve Kimel, E. (2020). Executive functions in School-aged Children with high and low Creativity. *Psicogente*, 23, 54–72. doi: 10.3390/children10061002
- Lee, C. S., ve Theriault, D. J. (2013). The cognitive underpinnings of creative thought: A latent variable analysis exploring the roles of intelligence and working memory in three creative thinking processes. *Intelligence*, 41(5), 306-320. doi: 10.1016/j.intell.2013.04.008

- Lee, S.D. ve Lee, K.W. (2002). *Integrated Initiative Test Manual*. Seoul: Hakmoonsa.
- Ochse, R. (1990). *Before the Gates of Excellence: The Determinant of Creative Genius*. New York: Cambridge University Press.
- Lee, K. (2005). The relationship between creative thinking ability and creative personality of preschoolers. *International Education Journal*, 194-199.
- Meuwissen, A. S., ve Zelazo, P. D. (2014). Hot and cool executive function: Foundations for learning and healthy development. *Zero to Three*, 35(2), 18-23.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., ve Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “Frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100. doi: 10.1006/cogp.1999.0734
- Neitzel, J. (2018). What measures of program quality tell us about the importance of executive function: implications for teacher education and preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(3), 181-192. doi: 10.1080/10901027.2018.1457580
- Nguyen, T. ve Duncan, G.J. (2019). Kindergarten components of executive function and third grade achievement: A national study. *Early Childhood Research Quarterly* 46, 49-61. doi: 10.1016/j.ecresq.2018.05.006
- Nusbaum, E. C., ve Silvia, P. J. (2011). Are intelligence and creativity really so different? Fluid intelligence, executive processes, and strategy use in divergent thinking. *Intelligence*, 39, 36–45. doi: 10.1016/j.intell.2010.11.002
- Pasarín-Lavín, T., Abín, A., García, T. ve Rodríguez, C. (2023). Relationship between Executive Functions and Creativity in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Children*, 10(6), 1002. doi: 10.3390/children10061002
- Radel, R., Davranche, K., Fournier, M., ve Dietrich A. (2015) The role of (dis)inhibition in creativity: decreased inhibition improves idea generation. *Cognition*, 134:110-20. doi: 10.1016/j.cognition.2014.09.001
- Rhoades, B. L., Greenberg, M. T. ve Domitrovich, C. E. (2009). The contribution of inhibitory control to preschoolers’ social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 310-320. doi: 10.1016/j.appdev.2008.12.012
- Sternberg, R. J. (2003). The development of creativity as a decision-making process. İçinde R. K. Sawyer (Edi.), *Creativity and Development* (91-134). Oxford University. doi: 10.1093/acprof:oso/9780195149005.003.0004
- Stolte, M., García, T., Van Luit, J.E.H., Oranje, B. ve Kroesbergen, E.H. (2020). The contribution of executive functions in predicting mathematical creativity in typical elementary school classes: A twofold role for updating. *Journal of Intelligence*, 8(2), doi: 10.3390/jintelligence8020026
- Stolte, M., Kroesbergen, E. H., ve Van Luit, J. E. (2019). Inhibition, friend or foe? Cognitive inhibition as a moderator between mathematical ability and mathematical creativity in primary school students. *Personality and Individual Differences*, 142, 196-201. doi: 10.1016/j.paid.2018.08.024
- Thorell, L. B. ve Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Function Inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental Neuropsychology*, 33, 536-552. doi: 10.1080/87565640802101516
- Torrance, E. P. (1964). *Education and creativity*. (Ed.) Taylor CW Creativity: Progress and Potential. NY. doi: 10.2307/3118421
- Torrance, E. P. (1969). Creative positives of disadvantaged children and youth. *Gifted Child Quarterly*, 13(2), 71-81.

- Torrance, E.P. (1970). Achieving socialisation without sacrificing creativity. *Journal of Creative Behavior*, 4, 183-189.
- Torrance, E.P. (1972). Predictive validity of torrance tests of creative thinking. *Journal of Creative Behavior*, 6, 236-252. doi: 10.1002/j.2162-6057.1972.tb00936.x
- Torrance, E. (2003). The millenium: A time for looking forward and looking back. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 1, 6-12. doi: :10.4219/jsge-2003-442
- Torrance, E. P. (2018). Torrance Test of Creative Thinking ,https://www.ststesting.com/gift/TTCT_InterpMOD.2018.pdf
- Vaisarova, J. ve Carlson, S. M. (2021). When a spoon is not a spoon: Examining the role of executive function in young children's divergent thinking. *Trends in Neuroscience and Education*; 25:100161 doi: : 10.1016/j.tine.2021.100161
- Yuvacı, Z. (2017). *Okul Öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. doi: 10.17240/aibuefd.2020..-584103

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DENEYİMLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF PRESCHOOL TEACHERS' OPINIONS ON THEIR PROFESSIONAL EXPERIENCE

Doç. Dr. Gülçin GÜVEN

Marmara Üniversitesi, gulcinm@marmara.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-9638-025X

Doç. Dr. Elif YILMAZ

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, elifyilmaz@kmu.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-1364-6359

ÖZET

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik inancını etkilediği varsayılan mesleki deneyimlerine ilişkin görüş ve değerlendirmelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul'da bağımsız anaokulu ve ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yapan, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 63'ü kadın ve 5'i erkek olmak üzere 68 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu) ve Mesleki Deneyim Görüşme Formu olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Mesleki Deneyim Görüşme Formu dört açık uçlu sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Çalışma grubunda yer alan 68 öğretmen adayının çevrimiçi ortamda verdiği yanıtlar betimsel yolla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcılar, "Sizi öğretmenlik mesleğinde en çok mutlu eden, mesleki tatmin yaşamınızı sağlayan durum nedir?" sorusuna çoğunlukla çocukların gelişim ve öğrenmedeki ilerlemeleri ile çocukların sevgisi yanıtını vermişlerdir. "Mesleki yaşamınızda size en çok stres yaratan durum nedir?" sorusuna katılımcılar çoğunlukla idareci ve veliler ile yaşadıkları problem durumlarından söz etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri "Kendinizi en başarılı/güçlü hissettiğiniz okul öncesi eğitim etkinlik türü hangisidir?" sorusuna çoğunlukla Türkçe ve Matematik etkinliklerini tercih ederken, "Kendinizi en zayıf/geliştirme ihtiyacı hissettiğiniz okul öncesi eğitim etkinlik türü hangisidir?" sorusuna Fen ve Drama etkinlikleri cevaplarının yoğunluk kazandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmenleri, mesleki deneyim

ABSTRACT

The aim of the study was to examine the opinions and evaluations of preschool teachers regarding their professional experiences, which are assumed to affect their self-efficacy beliefs. In this context, the study was designed in the phenomenology pattern, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 68 pre-school teachers, 63 of whom are women and 5 of whom are men, who work in independent kindergartens and kindergartens affiliated with primary schools in Istanbul in the 2023-2024 academic year, using the purposeful sampling method, and who agreed to participate in the research voluntarily. Two data collection tools were used in the study: Personal Information Form (gender, professional seniority, education level) and Professional Experience Interview Form, developed by the researchers. Professional Experience Interview Form is a semi-structured interview form consisting of four open-ended questions. The online responses of 68 teacher candidates in the study group were analyzed descriptively. As a result of the research, participants asked, "What makes you happiest in the teaching profession and provides you with professional satisfaction?"

They mostly answered the question of children's progress in development and learning and children's love. "What is the situation that causes you the most stress in your professional life?" Participants mostly talked about the problems they experienced with administrators and parents. Preschool teachers asked: "Which type of preschool education activity do you feel most successful/strong?" While they mostly preferred Language and Mathematics activities to the question, "Which type of preschool education activity do you feel weakest/need to improve?" It has been observed that the answers to the question of Science and Drama activities have increased in intensity.

Keywords: Preschool teachers, professional experience

GİRİŞ

Eğitim, bir toplumun kültürünü veya evrensel kabul edilen birtakım değerleri bireylere aktarmada önemli bir role sahiptir. Bu aktarma sürecinde özellikle öğretmen, üzerinde durulması gereken önemli bir faktördür. Eğitim sisteminde, üzerinde konuşulan en önemli öğelerin öğrenci, eğitim programı ve öğretmen olduğu bilinmektedir. Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmen; öğrenci, aile ve fiziksel ortam gibi diğer faktörlerin anlam kazanması ve kullanılabilmesinin anahtarıdır ve bu faktörlerden ayrı bir yere koyularak ele alınması gerekmektedir (Öztürk, 2019). Eğitimde istenilen hedeflere ulaşılması öğretmenlerin yeterlik ve nitelikleriyle ilişkili görülmekte, yapılan yeniliklerin ancak öğretmenler aracılığıyla hayata geçirilebileceği vurgulanmaktadır (MEB, 2017). Çağdaş eğitim sisteminin en belirleyici unsurlarından biri olan öğretmenlerin, mesleklerine ilişkin sahip oldukları yeterliklerin belirlenmesi ve geliştirilmesi önem arz etmektedir (Kutluca, 2018).

İnsan davranışları gerçekte kişilerin neyi başarmaya yetkin olduklarından çok, kapasiteleri/yeterlilikleri konusundaki inançlarına dayanır. Bu durum, insan davranışları ile gerçek kapasitelerinin neden bazen birbirini tutmadığını ve benzer bilgi ve becerilere sahip olmalarına rağmen neden performanslarının farklı düzeylerde olabildiğini açıklamaya yardımcı olur (Kurbanoğlu, 2004). Bu nedenle eğitimcilerin yeterlilikleri yerine bu konudaki inançları ön plana çıkmaktadır. Bandura, kişilerin sahip oldukları becerileri etkin şekilde kullanabilmeleri için önce ilgili alanda özgüven duymaları gerektiğini savunan sosyal öğrenme kuramının (social learning theory) anahtar kavramı olarak öz-yeterliliği tanımlamaktadır (Pajares, 2002). Bandura (1986), öz-yeterlik inançlarının dört temel kaynağı olduğunu altını çizerek, bunları tam ve doğru deneyimler, sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve bireyin fiziksel ve duygusal durumu olarak açıklamaktadır. Bunlardan en etkili olanın da bireyin bizzat yaşadığı deneyimler olduğunu vurgulamaktadır.

Öz-yeterlilik, bireyin belirli bir performans ya da davranışı sergilemek için ortaya koyduğu etkinlikler yoluyla başarılı olabilme kapasitesine olan inancıdır (Bandura, 1997). Bandura (1986), düşüncelerin davranışları etkilediğini kabul etmeyen bir kuramın karmaşık insan davranışlarını açıklamakta yetersiz kalacağını vurgular. Bireyin başarıyla sonuçlanan eylemleri öz-yeterlik inancını arttırırken, yaşadığı başarısızlıklar öz-yeterlik inancını olumsuz yönde etkilemektedir (Pajares, 2002). Öz-yeterlik, bireylerin kendileri için bir amaç belirlemelerini, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba göstereceklerini, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları zorluklara ne kadar süre dayanabileceklerini ve başarısızlık yaşarlarsa, bu başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir (Bandura, 1986). Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin, öğretmen yeterliğini etkileyen faktörlerin başında geldiği, mesleki deneyimin öğretmen yeterliğini olumlu yönde etkilediği ve öğrenci başarısını arttırdığı sonucu elde edilmiştir. Öğretmenin öz-yeterlik inancı düşük olduğunda sınıf içinde verimli ve başarılı olması beklenemez. Öğretmenin görev ve sorumluluklarını kendisinden beklenen doğrultuda başarılı bir şekilde yerine getirmesinde

kendisine olan inancı çok önemlidir. Başarı için gerekli becerilere sahip olmak yeterli değildir; başarı aynı zamanda bu becerilerin etkin şekilde ve güvenle kullanımını gerektirir (Yüksel, 2020). Öz-yeterlik inancı aynı zamanda bireylerin bir sorunla ya da hoş olmayan bir deneyimle karşılaştıklarında ne kadar çaba harcayacaklarını ve ne kadar süre bu sorunla yüz yüze kalabileceklerini de belirlemektedir. Herhangi bir güçlük karşısında kalan bireyin kendi yetenekleri konusunda ciddi endişeleri varsa bu birey güçlük durumunu ortadan kaldırmak için çabalarını yavaşlatabilir ya da tamamen bu işten vazgeçebilir. Diğer taraftan, yeteneklerine güveni tam olan birey güçlük durumunda daha çok çaba harcayacak ve bunu çözmek için azimli davranacaktır (Bıkmaz, 2002). Alan yazındaki çalışmalar ve kuramsal çerçeve değerlendirildiğinde öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının mesleki deneyimleri üzerindeki etkisi merak uyandırmaktadır. Buradan hareketle araştırmada okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlilik inancını etkilediği varsayılan mesleki deneyimlerine ilişkin görüş ve değerlendirmelerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Olgubilim yöntemi, bireyin günlük hayatında karşılaştığı fakat detaylı bilgiye sahip olmadığı ya da üzerinde çok düşünmediği olguları derinlemesine incelemeyi amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul'da bağımsız anaokulu ve ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yapan, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 63'ü kadın ve 5'i erkek olmak üzere 68 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubuna katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Kişisel Özellikleri

Kişisel Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	63	92.6
	Erkek	5	7.4
Öğrenim Durumu	Ön lisans	4	5.9
	Lisans	47	69.1
	Lisansüstü	17	25
Kıdem Yılı	5 yıl ve altı	21	30.9
	6-10 yıl	26	38.2
	11-15 yıl	14	20.6
	16 yıl ve üzeri	7	10.3

Araştırmanın çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgilerin sunulduğu Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin 63'ünün (%92.6) kadın ve 5'inin (%7.4) erkek olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin 4'ü (%5.9) ön lisans, 47'si (%69.1) lisans ve 17'si (%25) lisansüstü programlardan mezun olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 21'i (%30.9) 5 yıl ve altında, 26'sı (%38.2) 6-10 yıl arasında, 14'ü (%20.6) 11-15 yıl arasında ve 7'si (%10.3) 16 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu) ve Mesleki Deneyim Görüşme Formu olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Mesleki Deneyim Görüşme Formu dört açık uçlu sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Formda,

- Sizi öğretmenlik mesleğinde en çok mutlu eden, mesleki tatmin yaşamanızı sağlayan durum nedir?
- Mesleki yaşantınızda size en çok stres yaratan durum nedir?
- Kendinizi en başarılı/güçlü hissettiğiniz okul öncesi eğitim etkinlik türü hangisidir?
- Kendinizi en zayıf/geliştirme ihtiyacı hissettiğiniz okul öncesi eğitim etkinlik türü hangisidir?” soruları yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Çalışma grubunda yer alan 68 öğretmen adayının çevrimiçi ortamda verdiği yanıtlar betimsel yolla analiz edilmiştir.

Araştırmacılar tarafından oluşturulan grublamanın güvenilirliği için oluşturulan kod listesi ve grup listesi başka bir araştırmacı tarafından tekrar eşleştirilmiştir. Araştırmacılar ve uzman kişinin yaptıkları kod-grup eşleştirmeleri arasındaki tutarlılığı hesaplanmış ve Cohen’s Kappa katsayısı (.97; $p=.000$) olarak belirlenmiştir. Bu sonuç yapılan eşleştirmelerin güvenilirliğini göstermektedir.

BULGULAR

Tablo 2. “Sizi öğretmenlik mesleğinde en çok mutlu eden, mesleki tatmin yaşamanızı sağlayan durum nedir?” sorusuna ilişkin frekans dağılımı

Kategori	<i>f</i>
Çocukların gelişim ve öğrenmedeki ilerlemeleri	34
Çocukların öğretmen ve okula olan sevgisi	26
Olumlu geri bildirimler	8
Toplumsal sorumluluklar	5
Saygınlık kazanma	3
Toplam	76

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin mesleki tatminlerini sağlayan ve onları mutlu eden durumlara ilişkin ifadeleri beş farklı tema altında incelenmiştir. Bu temalar “Çocukların gelişim ve öğrenmedeki ilerlemeleri”, “Çocukların öğretmen ve okula olan sevgisi”, “Olumlu geri bildirimler”, “Toplumsal sorumluluklar” ve “Saygınlık kazanma”dır. Bu temalarda öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde 68 öğretmen tarafından toplam 76 kod üretildiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenler tarafından en çok “Çocukların gelişim ve öğrenmedeki ilerlemeleri” ($f=34$) ile “Çocukların öğretmen ve okula olan sevgisi” ($f=26$) temalarının tercih edildiği görülmektedir. Öğretmenler tarafından ifade edilen durumlara ilişkin örnekler şöyledir:

K-8: Çocuklara öğretmeye çalıştığım şeyleri hiç beklemediğim bir anda onlara kazandırmış olduğumu göstermeleri (Çocukların gelişim ve öğrenmedeki ilerlemeleri)

K-51:Küçük kollarıyla koşulsuz sarılmaları ve koşulsuz sevgileri (Çocukların öğretmen ve okula olan sevgisi)

Tablo 3. “Mesleki yaşantınızda size en çok stres yaratan durum nedir?” sorusuna ilişkin frekans dağılımı

Kategori	f
Aile/velilerle yaşanan sorunlar	29
Yöneticilerle yaşanan sorunlar	14
Okula uyum süreci	9
Güvenlik ve sağlık alanlarındaki eksiklikler	8
Eğitimde fiziksel ve ekonomik koşullara ilişkin sorunlar	6
Çocukların davranış problemlerine yönelik sorunlar	6
Eğitim uygulamaları ve etkinliklere yönelik sorunlar	6
Diğer öğretmenlerle yaşanan sorunlar	5
Mesleki değerlere ilişkin sorunlar	2
Toplam	85

Tablo 3’te araştırmaya katılan öğretmenlerin “Mesleki yaşantınızda size en çok stres yaratan durum nedir?” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar temalarına göre dokuz kategoride bir araya getirilmiştir. Bu temalar “Aile/velilerle yaşanan sorunlar”, “Yöneticilerle yaşanan sorunlar”, “Okula uyum süreci”, “Güvenlik ve sağlık alanlarındaki eksiklikler”, “Eğitimde fiziksel ve ekonomik koşullara ilişkin sorunlar”, “Çocukların davranış problemlerine yönelik sorunlar”, “Eğitim uygulamaları ve etkinliklere yönelik sorunlar”, “Diğer öğretmenlerle yaşanan sorunlar” ve “Mesleki değerlere ilişkin sorunlar” olarak sıralanmıştır. Söz konusu temalara ilişkin öğretmenler toplam 85 kod üretmişlerdir. Bu kategoriler arasında en çok tercih edilenler sırasıyla “Aile/velilerle yaşanan sorunlar” (f=29) ve “Yöneticilerle yaşanan sorunlar” (f=14) olmuştur. En az ise “Mesleki değerlere ilişkin sorunlar” (f=2) kategorisi tercih edilmiştir. Öğretmenler tarafından ifade edilen durumlara ilişkin örnekler şöyledir:

K-19: Türkçe bilmeden gelen yabancı uyruklu öğrenciler ve farklı yaş gruplarının tek bir sınıfta toplanması sınıf yönetimini zorlaştırıyor. (Eğitim uygulamaları ve etkinliklere yönelik sorunlar)

K-26: Ailelerin gereksiz yere öğretim yöntemime müdahale etmesi (Aile/velilerle yaşanan sorunlar)

Tablo 4. “Kendinizi en başarılı/güçlü hissettiğiniz okul öncesi eğitim etkinlik türü hangisidir?” sorusuna ilişkin frekans dağılımı

Kategori	f
Türkçe etkinlikleri	25
Oyun ve hareket etkinlikleri	15
Sanat etkinlikleri	12
Fen etkinlikleri	11
Matematik etkinlikleri	11
Drama	10
Müzik etkinlikleri	5
Okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri	4
Diğer	1
Toplam	94

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin kendilerini en başarı ya da güçlü hissettiği etkinlik türlerine ilişkin verdikleri cevaplara göre sırasıyla “Türkçe etkinlikleri” (f=25), “Oyun ve hareket etkinlikleri” (f=15), “Sanat etkinlikleri” (f=12), “Fen etkinlikleri” (f=11), “Matematik etkinlikleri” (f=11), “Drama” (f=10), “Müzik etkinlikleri” (f=5), “Okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri” (f=4) ve “Diğer” (f=1) etkinlikler olmuştur.

Tablo 5. “Kendinizi en zayıf/geliştirme ihtiyacı hissettiğiniz okul öncesi eğitim etkinlik türü hangisidir?” sorusuna ilişkin frekans dağılımı

Kategori	f
Fen etkinlikleri	16
Drama	13
Müzik etkinlikleri	12
Oyun ve hareket etkinlikleri	7
Türkçe etkinlikleri	6
Sanat etkinlikleri	6
Diğer	4
Okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri	3
Matematik etkinlikleri	2
Öğrenme merkezlerinde oyun etkinlikleri	1
Toplam	70

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin kendilerini en zayıf veya geliştirme ihtiyacı hissettiği etkinlik türlerine ilişkin verdikleri cevaplara göre sırasıyla “Fen etkinlikleri” (f=16), “Drama” (f=13), “Müzik etkinlikleri” (f=12), “Oyun ve hareket etkinlikleri” (f=7), “Türkçe etkinlikleri” (f=6), “Sanat etkinlikleri” (f=6), “Diğer” (f=4), “Okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri” (f=3), “Matematik etkinlikleri” (f=2) ve “Öğrenme merkezlerinde oyun etkinlikleri” (f=1) olmuştur.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik inancını etkilediği varsayılan mesleki deneyimlerine ilişkin görüş ve değerlendirmelerinin incelendiği çalışmada “Sizi öğretmenlik mesleğinde en çok mutlu eden, mesleki tatmin yaşamınızı sağlayan durum nedir?” sorusuna yönelik 76 kod ürettikleri ve bu kodların beş kategori altında gruplandığı saptanmıştır. Bu kategoriler arasında en çok tercih edilen “Çocukların gelişim ve öğrenmedeki ilerlemeleri” ve “Çocukların öğretmen ve okula olan sevgisi”dir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarının mesleki doyumlarını etkilediği (Darling-Hammond, Chung ve Frelow, 2002; Gençtürk, 2008) ve Milner (2002) tarafından öğretmenlerin öz-yeterlilik inancı kaynaklarını anlamak amacıyla yapılan çalışmada, öğretmenlerin meslektaşlardan, öğrenci ve velilerinden alınan olumlu sözlü dönütlerin öz-yeterlilik inancını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu sonuç araştırma kapsamında saptanan “Çocukların öğretmen ve okula olan sevgisi” kategorisinin tercih edilmesi ile ilişkilendirilebilir. Okul öncesi öğretmenler mesleki olarak çocukların gelişim ve öğrenmelerini de benzer şekilde önemseyerek mesleki doyumlarını artıran bir unsur olarak gördüğü şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler “Mesleki yaşantınızda size en çok stres yaratan durum nedir?” sorusuna dokuz kategori altında 85 kod ürettikleri saptanmıştır. Bu kategoriler arasında en çok tercih edilenler sırasıyla “Aile/velilerle yaşanan sorunlar” ve “Yöneticilerle yaşanan sorunlar”dır. Turnbull ve Turnbull (1986: akt. Hornby, 2011) tarafından öğretmenlere yönelik araştırmaların derlendiği çalışma sonucunda öğretmenler için en büyük stres kaynağının velilerle iletişim ve etkileşim kurmak olduğu saptanmıştır. Ekinci (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki yaşamlarında fiziki sorunların ardından en önemli problem yaşadıkları durum olarak veli ve sosyal çevreden kaynaklı problemleri ifade ettikleri görülmüştür. Bu araştırmanın bir diğer sonucu olarak öğretmenler yöneticilerine ilişkin işbirliği ve kararlara dahil etme hususunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir (Ekinci, 2010). Zayımoğlu Öztürk, Kaya ve Durmaz (2016) okul öncesi öğretmenlerine yönelik yaptıkları çalışmada çalışmaya katılan öğretmenlerin %64.4'ünün velilerle sorun yaşadıklarını, %38.5'inin ise okul yönetimi ile sorun yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu sonuç

öğretmenlerin çoğunlukla velilerle ve ardından yöneticilerle yaşadıkları sorunların mesleki yaşamlarındaki en çok strese neden olan duruma ilişkin cevapları ile benzerlik göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenleri “Kendinizi en başarılı/güçlü hissettiğiniz okul öncesi eğitim etkinlik türü hangisidir?” sorusuna çoğunlukla Türkçe ve Matematik etkinliklerini tercih ederken, “Kendinizi en zayıf/geliştirme ihtiyacı hissettiğiniz okul öncesi eğitim etkinlik türü hangisidir?” sorusuna Fen ve Drama etkinlikleri cevaplarının yoğunluk kazandığı görülmüştür. Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde benzer araştırma bulgularına rastlamak mümkündür. Kılıç, Tunçeli ve Ünsal. (2021) tarafından okul öncesi öğretmenleri ile yapılan araştırmada öğretmenlerin en sık uyguladıkları etkinlikler arasında oyun, Türkçe ve sanat etkinlikleri; uygulamayı en çok sevdikleri etkinlikler arasında da oyun, drama ve fen etkinliklerini ifade etmişlerdir. Ancak araştırma sonuçları ile benzer şekilde kendilerini en başarısız hissettikleri etkinliklerin drama, müzik ve fen etkinliği olduğunu ifade etmişlerdir. Türkeç (2012) ise okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilikleri ile ilgili yaptığı çalışmada materyal kullanmayı gerektiren etkinliklerden olan fen etkinliklerinde öğretmenlerin kendilerini geliştirme ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uşun ve Cömert (2003) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi öğretmenleri fen, drama ve müzik gibi etkinliklere yönelik hizmet içi eğitim desteğine gereksinim duyduklarını belirtmiştir. Alan yazında okul öncesi öğretmenlerin özellikle fen etkinliklerine ilişkin uygulamalardan kaçındıklarına yönelik araştırma sonuçları (Aslan, Şenel-Zor ve Tamkavas-Cicim., 2015; Günay-Bilaloğlu, Aslan ve Aktaş-Arnas, 2008) ile beraber, öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin olumlu tutuma sahip olduklarına yönelik araştırmalara (Çınar, 2013; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009) da rastlanmaktadır. Benzer şekilde okul öncesi öğretmen adayları ile Çelik (2017) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarını destekleyen ve desteklemeyen farklı bulgular bulunmasına rağmen okul öncesi öğretmenlerin genel olarak değerlendirildiğinde fen ve drama etkinliklerine uygulamalarında daha az yer verdiğine yönelik araştırmalar çoğunluktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında okul öncesi öğretmenlerin mesleki yaşantılarında en çok stres yaratan durum olarak ifade ettikleri ailelerle ve okul idarecileri ile yaşadıkları sorunlardır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerin başta iletişim becerileri olmak üzere çeşitli hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin fen ve drama etkinliklerine ilişkin yetkinlik kazanmaları için de desteklenmeleri gerekmektedir. Bu araştırma daha büyük örneklem grupları ile tekrarlanarak okul öncesi öğretmenlerin yaşadığı mesleki sorunlar saptanabilir ve çözüm önerileri geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Aslan, O., Şenel-Zor, T., & Tamkavas-Cicim, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik görüşlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 519-530.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bıkmaz, F. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210
- Çelik, M. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 124-134.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237
- Çınar, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin fen-teknoloji-toplum-çevre hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 349-363.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach?. *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286-302.
- Ekinci, A. (2010). İlköğretim okullarında çalışan müdür ve öğretmenlerin mesleki sorunlarına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 734-748.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi
- Günay-Bilaloğlu, R., Aslan, D., & Aktaş-Arnas, Y. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(178), 88-104.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education*. London: Springer.
- Kılıç, Z., Tunçeli, H. İ., & Ünsal, F. Ö. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim-öğretim süreçlerinde uygulamayı tercih ettikleri etkinlik türlerine ilişkin görüşleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(1), 69-90.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kutluca, A. Y. (2018). Öğretmen öz-yeterliğinin motivasyon ve epistemolojik ve pedagojik inanç sistemleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(2), 175-192.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Milner, H. R. (2002). A case study of an experienced English teacher's self-efficacy and persistence through "crisis" situations: Theoretical and practical considerations. *The High School Journal*, 86(1), 28-35.

- Özbey, S., & Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-18.
- Öztürk, M. A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin iş yükü algısı ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Pajares, M. F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Türkeç, Y. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilik düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.
- Uşun, S., & Cömert, D. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 125-138.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Qualitative Research Methods in Social Sciences). Ankara: Seçkin.
- Zayimoğlu Öztürk, F., Kaya, N., & Durmaz, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin görev sürecinde yaşadıkları eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 68-94.



Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi