



Atatürk Eğitim Fakültesi

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



Journal of Research In Elementary Education

KASIM - NOVEMBER

CİLT / VOLUME:2 SAYI / ISSUE:2

2022



MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Marmara University Journal of Research in Elementary Education
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi

Biannual Peer-Reviewed Academic Journal / 6 Aylık Hakemli Akademik Dergi
Year • Yıl: November • Kasım 2022 Volume • Cilt: 2 / Issue • Sayı: 2 • Online ISSN: 2791-6391

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

Owner of the Journal * Derginin Sahibi: On behalf of Marmara University, Atatürk Education Faculty/Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi adına Prof. Dr. Seyfi KENAN (Dean / Dekan)

Editor in Chief * Baş Editör: Prof. Dr. Mehmet İNAN, *Marmara University, Turkey / Marmara Üniversitesi, Türkiye*

Assistant Editors * Editör Yardımcıları

Dr. Bülent ÖZDEN, Marmara University, Turkey / *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Asude BALABAN DAĞAL, Marmara University, Turkey / *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
Dr. M. Oya RAMAZAN, Marmara University, Turkey / *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Oktay AYDIN, Marmara University, Turkey / *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Volkan KANBUROĞLU, Marmara University, Turkey / *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
Öğr. Gör. Selvin TİRE, Ege University, Turkey / *Ege Üniversitesi, Türkiye*

Field Editors * Alan Editörleri

Okul Öncesi Eğitimi, Dr. Asude BALABAN DAĞAL, *Marmara Üniversitesi*
Sınıf Öğretmenliği, Dr. Bülent ÖZDEN, *Marmara Üniversitesi*

Advisory Board * Danışma Kurulu

Dr. Alev ÖNDER (*Bahçeşehir University, Turkey / Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye*)
Dr. Ayla OKTAY (*Maltepe University, Turkey / Maltepe Üniversitesi, Türkiye*)
Dr. Firdevs GÜNEŞ (*Ankara University, Turkey / Ankara Üniversitesi, Türkiye*)
Dr. Hayati AKYOL (*Gazi University, Turkey / Gazi Üniversitesi, Türkiye*)
Dr. İrfan BAŞKURT (*İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey / İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye*)
Dr. Seyfi KENAN (*Marmara University, Turkey / Marmara Üniversitesi, Türkiye*)

Editorial Board * Yayın Kurulu

Dr. Asude BİLGİN, *Uludağ Üniversitesi*
Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR, *Pamukkale Üniversitesi*
Dr. Aynur OKSAL, *Uludağ Üniversitesi*
Dr. Barış ÇAYCI, *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi*
Dr. Burcu ÖZDEMİR BECEREN, *Çanakkale OnSekiz Mart Üniversitesi*
Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE, *İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa*
Dr. Dilan BAYINDIR, *Balıkesir Üniversitesi*
Dr. Emre ÜNAL, *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi*
Dr. Gülden UYANIK, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Halil İbrahim Sağlam, *Medeniyet Üniversitesi*
Dr. Hülya KARTAL, *Uludağ Üniversitesi*
Dr. Mehmet Hayri SARI, *Neşehir Üniversitesi*
Dr. Mehmet TORAN, *İstanbul Kültür Üniversitesi*
Dr. Muhammet BAŞTUĞ, *İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa*
Dr. M. Cihangir DOĞAN, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Murat BAŞAR, *Uşak Üniversitesi*
Dr. Mustafa BEKTAŞ, *Sakarya Üniversitesi*
Dr. Ozana URAL, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Özgül POLAT, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Rengin ZEMBAT, *Maltepe Üniversitesi*
Dr. Sabri SİDEKLİ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*
Dr. Serap ERDOĞAN, *Anadolu Üniversitesi*
Dr. Servet BAL, *Okan Üniversitesi*
Dr. Sinan KOÇYİĞİT, *Atatürk Üniversitesi*
Dr. Şahin DÜNDAR, *Trakya Üniversitesi*
Dr. Türker SEZER, *Bolu Abant İzzet Baysal*
Dr. Yeliz YAZGAN, *Uludağ Üniversitesi*
Dr. Yücel KABAPINAR, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Z. Nurdan BAYSAL, *Marmara Üniversitesi*

Scientific Board * Bilim Kurulu

- | | |
|--|--|
| Dr. Ahu TANERİ, <i>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi</i> | Dr. Gülçin GÜVEN, <i>Marmara Üniversitesi</i> |
| Dr. Aslı YILDIRIM, <i>Anadolu Üniversitesi</i> | Dr. Hülya BİLGİN, <i>Marmara Üniversitesi</i> |
| Dr. Ayşen ARSLAN, <i>Marmara Üniversitesi</i> | Dr. Işık KAMARAJ, <i>Marmara Üniversitesi</i> |
| Dr. Banu DİKMEN ADA, <i>Osmangazi Üniversitesi</i> | Dr. Mehmet MART, <i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i> |
| Dr. Birsen GÜZEL, <i>Marmara Üniversitesi</i> | Dr. Necla TUZCUOĞLU, <i>Marmara Üniversitesi</i> |
| Dr. Ahu TANERİ, <i>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi</i> | Dr. Nermin ÖZCAN ÖZER, <i>Marmara Üniversitesi</i> |
| Dr. Aslı YILDIRIM, <i>Anadolu Üniversitesi</i> | Dr. Nurcan ŞENER, <i>Marmara Üniversitesi</i> |
| Dr. Ayşen ARSLAN, <i>Marmara Üniversitesi</i> | Dr. Oya ABACI, <i>Marmara Üniversitesi</i> |
| Dr. Banu DİKMEN ADA, <i>Osmangazi Üniversitesi</i> | Dr. Özge ÜNSAL, <i>Marmara Üniversitesi</i> |
| Dr. Birsen GÜZEL, <i>Marmara Üniversitesi</i> | Dr. Özgür ŞİMŞEK, <i>Marmara Üniversitesi</i> |
| Dr. Dursun AKSU, <i>Sakarya Üniversitesi</i> | Dr. Remzi KILIÇ, <i>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi</i> |
| Dr. Elif YILMAZ, <i>Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi</i> | Dr. Saime ÇAĞLAK SARI, <i>Marmara Üniversitesi</i> |
| Dr. Ercan MERTOĞLU, <i>Marmara Üniversitesi</i> | Dr. Serbüent PAKSUZ, <i>Trakya Üniversitesi</i> |
| Dr. Esin DİBEK, <i>Marmara Üniversitesi</i> | Dr. Tosun YALÇINKAYA, <i>Marmara Üniversitesi</i> |
| Dr. Funda GÜNDOĞDU ALAYLI, <i>Trakya Üniversitesi</i> | Dr. Zehra KILIÇ ÖZMEN, <i>Medeniyet Üniversitesi</i> |
| Dr. Gönül SAKIZ, <i>Marmara Üniversitesi</i> | Dr. Zeynep AYDEMİR, <i>Marmara Üniversitesi</i> |

List of the Referees in This Issue

The evaluation of the research articles sent to be published in volume 2- issue 2 of the Journal of Research in Elementary Education was made by the members of the scientific committee listed as follows. We hope that our reviewers' comments and suggestions will be helpful to the authors in improving the quality of their articles. Please note that each of the following referees has reviewed at least one article.

Bu Sayının Hakem Listesi

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi (TEAD) 2. cilt, 2. sayısına yayınlanmak üzere gönderilen araştırma makalelerinin değerlendirilmesi, aşağıdaki listede bulunan bilim kurulu üyeleri tarafından yapılmıştır. Hakemlerimizin yorumları ve önerileri, makalelerin kalitesini iyileştirmede yazarlara çok yardımcı olduğuna inanıyoruz. Aşağıdaki listede bulunan hakemlerin her biri en az bir değerlendirme yapmıştır.

- | | |
|-------------------------|---|
| Dr. Dursun AKSU | <i>Sakarya University/ Sakarya Üniversitesi</i> |
| Dr. Esin DİBEK | <i>Marmara University/ Marmara Üniversitesi</i> |
| Dr. Hilal YILMAZ | <i>Artvin Coruh University/ Artvin Çoruh Üniversitesi</i> |
| Dr. Merve GANGAL | <i>Karadeniz Technical University/ Karadeniz Teknik Üniversitesi</i> |
| Dr. Nihal YILDIZ YILMAZ | <i>Karamanoglu Mehmetbey University/ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi</i> |
| Dr. Nur ÜTKÜR GÜLLÜHAN | <i>Istanbul University-Cerrehpasa/ İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa</i> |
| Dr. Selçuk ŞİMŞEK | <i>Pamukkale University/ Pamukkale Üniversitesi</i> |
| Dr. Şeyma DEĞİRMENCİ | <i>Muğla Sıtkı Kocman University/ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi</i> |
| Dr. Zeynep AYDEMİR | <i>Marmara University/ Marmara Üniversitesi</i> |

*Dergimizde isim listeleri alfabetik sıraya göre yazılmıştır.

Typesetting * Dizgi

Burcu DİKER

Yönetim Yeri ve Yazışma Adresi * Address

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Atatürk Eğitim Fakültesi Göztepe Kampüsü 34722 / Kadıköy - İstanbul
Tel: 0216 777 2600 Faks: 0216 777 2601
E-posta: tead@marmara.edu.tr

Marmara Üniversitesi Yayınevi * Marmara University Press

Adres: Göztepe Kampüsü 34722 Kadıköy, İstanbul
Tel/Faks: +90 216 777 1400
E-posta: yayinevi@marmara.edu.tr

İçindekiler / Contents

RESEARCH ARTICLES / ARAŞTIRMA MAKALELERİ

Çocuklar (8-10 yaş) için Girişimcilik Niyetleri Ölçeği Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Developing an Entrepreneurial Intentions Scale for Children (8-10 years): Validity and Reliability Study
Gizem TABARU ÖRNEK, Selma YEL89

İlkokul Türkçe Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yaratıcı Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi

An Investigation of the Activities in the Primary School Turkish Workbooks in Terms of Creative Thinking Skills
Naime Gizem ERDOĞAN, Esra ÜNLÜER110

REVIEW ARTICLE / DERLEME MAKALESİ

Okul Öncesi Sınıf Yönetim Sürecinde Başvurulabilecek Disiplin Modellerinin İncelenmesi: Bir Derleme Çalışması

Examining the Discipline Models That Can be Applied in the Classroom Management Process of Preschool Teachers: A Review Article
Şengül PALA133

RESEARCH ARTICLE / ARAŞTIRMA MAKALESİ

Okul Öncesi Çocukların (36-72 Ay) Ebeveynlerinin Çocuk Cinsel İstismarı Hakkındaki Kaygılarının İncelenmesi

Investigation of Preschool Parents' Anxiety About Child Sexual Abuse
Hüsna ELİHOŞ, Levent DENİZ, Hülya BİLGİN143

Çocuklar (8-10 yaş) için Girişimcilik Niyetleri Ölçeği Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Developing an Entrepreneurial Intentions Scale for Children (8-10 years): Validity and Reliability Study

Gizem TABARU ÖRNEK**^{ID}, Selma YEL^{ID}

ÖZ

Bu araştırmanın amacı üçüncü ve dördüncü sınıf (8-10 yaş grubu) öğrencilerinin girişimcilik niyetlerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Karaman il merkezinde öğrenim gören 588 üç ve dördüncü sınıf (8-10 yaş) öğrencisi oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekten 8 madde çıkarılmıştır. Ölçeğin son hali 31 madde dört alt boyuttan oluşmaktadır ve ölçek toplam varyansın %35.05'ini açıklamaktadır. AFA için önerilen model, 206 öğrenciden oluşan yeni bir örneklem grubu üzerinde DFA ile test edilmiştir. DFA sonucu elde edilen uyum iyiliği değerleri ($\chi^2/ sd=1;64$ RMSEA=.06; CFI=.97; IFI=.97; NFI=.93, NNFI=.97) model ile iyi bir uyum sağladığını göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin cronbach alpha katsayısı hesaplandığında algılanan davranışsal kontrol boyutunda .81, girişimci beceri boyutunda .77, tutum ve sosyal norm boyutunda .78, niyet boyutunda .78 ve ölçeğin tamamı için .93 olduğu bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda Çocuklar için Girişimcilik Niyetleri Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik niyeti, ölçek geliştirme, geçerlik, güvenilirlik

ABSTRACT

The aim of this research is to develop a valid and reliable measurement tool to determine the entrepreneurial intentions of third and fourth grade students. The study group of the research consists of 588 third and fourth grade (8-10 years) students studying in the city center of Karaman in the 2021-2022 academic year. Exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were performed for the construct validity of the scale. As a result of the exploratory factor analysis, 8 items were removed from the scale. The final version of the scale consists of 31 items and four dimensions, and the scale explains 35.05% of the total variance. The proposed model for EFA was tested with CFA on a new sample of 206 students. The goodness of fit values obtained as a result of DFA ($\chi^2/ sd=1;64$ RMSEA=.06; CFI=.97; IFI=.97; NFI=.93, NNFI=.97) showed a good fit with the model. When the Cronbach alpha coefficient for the reliability of the scale was calculated, it was found that it was .81 in the perceived behavioral control dimension, .77 in the entrepreneurial thought dimension, .78 in the attitude and social norm dimension, .78 in the intention dimension and .93 for the whole scale. As a result of the analyzes, it can be said that the findings provide evidence that the Entrepreneurial Intentions Scale for Children is a valid and reliable measurement tool.

Keywords: Entrepreneurial intention, scale development, validity, reliability

* Bu araştırma ikinci yazar danışmanlığında birinci yazarın doktora tez çalışmasından türetilmiştir.

** Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Gizem TABARU ÖRNEK

E-posta/E-mail: gizemtabaru@kmu.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 27.07.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 29.08.2022

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 26.10.2022

GİRİŞ

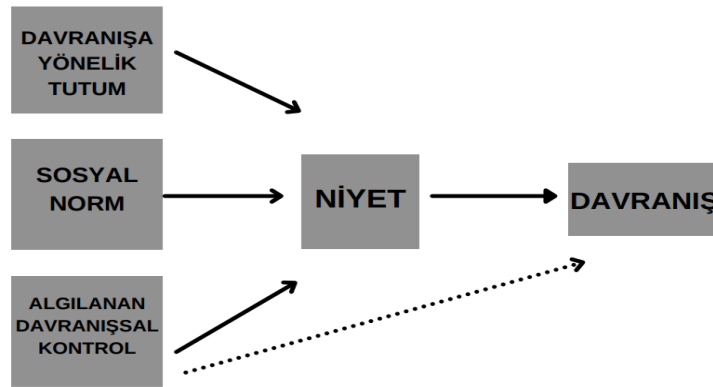
Dünyada yaşanan ekonomik dönüşüm, ülkeler arasındaki rekabet ve politikanın yüzünü değiştirmiştir. Bu değişim ülkelerin ekonomik büyüme, sağlık ve eğitim politikalarının yanı sıra maliye ve sosyal politika ile işgücü piyasası gibi alanları da kapsamaktadır (Johansen, 2007). Üzerinde durulan alanlardan biri de girişimciliktir. Çünkü girişimcilik kavramı, ekonomik kalkınma, yenilikçilik ve yeni iş yaratma ile yakından ilişkilidir (Johansen, Eide ve Harris Christensen, 2006). Girişimcilik kavramı geçmişten günümüze kadar farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaya çalışılmış bir kavramdır. Bu kavram daha çok işletme alanında ilgi görse de iktisat, ekonomi, turizm ve eğitim alanında da yoğun şekilde çalışılmaktadır. Kavram ilk kez Cantillon (1755) tarafından “*Belirsiz bir geri dönüş için kendi kendine istihdam etme*” olarak tanımlanmıştır (Formaini, 2001). Ayrıca farklı araştırmacılar girişimciliği fırsatlardan yararlanarak, yeni ürün ve süreçleri geliştirme (Ferrante, 2005; Kanter, 1985; Low, 2001; Schumpeter, 1934; Teece, 2015) belirsiz bir ortamda risk alarak kazanç elde etmek için risk alma (Gartner, 1985; Hisrich ve Peters, 2002; Knight, 1921; Kouriloff 2000), fırsatların farkına varma ve fırsatlardan yararlanma (Krueger & Brazeal 1994; Lee ve Williams, 2007; Martinez & Rodriguez, 2010; Morris, 1998; Shane & Venkataraman 2000; Shane, 2003; Stevenson & Jarillo 1990) ve belirsizlik ortamında sorumluluk alma (Ferrante, 2005; Knight, 1921; Koh, 1996; Naktiyok, 2004; Veciana, 2007) olarak tanımlanmaktadır. Girişimcilik duygusu ise bireylerin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisi olarak ifade edilmiştir. Bu beceri yaratıcılık, yenilikçilik ve risk alma yanı sıra hedeflere ulaşmak için projeleri planlama ve yönetme becerisini içermektedir. Böylece bireylerin sadece evde ve toplumda günlük yaşamlarında değil, aynı zamanda iş yerlerinde yaptıkları işin bağlamının farkında olmalarını ve fırsatları yakalayabilmeleri desteklenmektedir. Ayrıca bu beceri etik değerlerin farkındalığını içermeli ve iyi yönetimi teşvik etmelidir (AB Komisyonu, 2005). Girişimcilik becerisini teşvik eden bilgi, yetenek ve fikirler yaşadığımız yüzyılda oldukça belirgindir (Dollinger, 2008). Buna rağmen bireylerin girişimci olma eğilimini artırmak için politikalar başlatmak, politika yapıcılar için önemli bir zorluktur. Girişimcilik kültürü oluşturmaya yönelik uzun vadeli yapısal politikalar, 1990’lardan beri bir dizi Avrupa ülkesi ve Avrupa Birliği için bir taahhüt alanı olmuş ve özellikle girişimcilik eğitimi politikasına odaklanılmıştır (Avrupa Komisyonu, 2000, 2003, 2005). Türkiye’de girişimcilik becerisi 2005 yılından itibaren öğretim programlarında temel beceri olarak yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı bu yaklaşımıyla, girişimcilik becerisini disiplinlerarası bir yaklaşımla kazandırma amacıyla olduğu söylenebilir (Tarhan, 2018). Girişimciliğin öğretilmesi, daha güçlü ve daha esnek toplumlar inşa etmek için esastır. Tüm temsilcilerin katılımına dayalı sağlam bir gelişmeyi garanti etmek için eğitim sistemi ilkokuldan üniversite düzeyine kadar geliştirilebilir. Bu nedenle, okullar ve iş dünyası arasındaki ilişkiyi güçlendirmek için girişimcilik öğretimi eğitim sistemine dahil etmek önemlidir (Klapper 2004; Lundström ve Stevenson 2001). Girişimcilik eğitimi, girişimcilik yeterliliklerinin bireylere kazandırılması konusunda kendini ispatlamıştır. Bu süreç, öğrenenlerin kendi fikirlerini geliştirmelerini ve uygulamalarını destekleyen bilgi, beceri ve yeteneklerin aktarıldığı öğrenme sürecidir (Hueber & Lindner, 2017). Girişimcilik eğitiminin amacı, insanların kendi fikirleriyle topluma aktif olarak katılmayı ve kendi kaderini tayin eden bir yaşam sürmeyi öğrenmesidir. Girişimcilik eğitimi, kişilik gelişimi, işbirliği, empatik birliktelik ve ekonomik eğitimden oluşur (Bisanz, Hueber, Lindler ve Jambor, 2019).

Alanyazında girişimcilik becerisi bireylere kazandırılırken, girişimci bir bireyde olması gereken unsurlardan kişisel özellikler ve demografik değişkenler üzerinde durulmuştur (Barba-Sánchez, Atienza-Sahuquillo; Bozkurt, 2006; Başer ve Erdoğan 2015; Bozkurt ve Erdurur, 2013; Çelik, Gürpınar, Güney, 2015; İn, 2015; Marangoz, 2020; Korkmaz, 2012; Seikkula-Leino, Satuvaari, Ruskovaara, Hannula, 2015; Talih Akkaya, Yıldız ve Koldere Akın, 2014). Bu unsurlar iyimserlik, kendine güven, başarı ihtiyacı, risk almak, liderlik, yenilik ve yaratıcılık, yaş, cinsiyet vb. gibi sıralanabilir (Marangoz, 2020). Ayrıca alanyazında girişimcilik becerisi girişimcilik eğilimi ve girişimcilik niyeti kavramlarıyla da açıklanmaya çalışılmıştır. Girişimcilik niyetleri kavramının anlaşılabilirliği için farklı araştırmacılar tarafından niyet modelleri geliştirilmiştir. Niyet yaklaşımı, çeşitli modellerle desteklendiğinde girişimciliği daha iyi anlamaya fırsat sunar ve bu alanda yeni uygulama alanları yaratır (Krueger ve Reilly, 2000). Bu modeller “Planlı Davranış Modeli” (Ajzen, 1991), “Girişimcilik Niyet İçeriği” (Bird, 1988), “Girişimcilik Olayı Modeli” (Shapero ve Sokol, 1982) ve “Niyet Modeli” (Krueger, 1993) olarak sıralanabilir. Bu kapsamda araştırmada Ajzen (1991) tarafından geliştirilen Planlı Davranış Modeli çerçevesinde çocukların girişimcilik niyetlerini ölçecek bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmaktadır.

Planlı Davranış Modeli

İnsan davranışını tahmin etmek ve açıklamak için tasarlanmış bir teori olan planlı davranış modeli (PDM), bireyin bu davranışa özgü faktörlerin doğasını ele almaktadır (Ajzen, 1988). PDM, Fishbein ve Ajzen (1975) tarafından

geliştirilen gerekçelendirilmiş eylem teorisinin, güncellenmiş versiyonudur. Bununla birlikte, Planlı Davranış Modeli (Ajzen, 1991), karar vermedeki faktörleri iyi açıklayan sağlam bir davranışsal niyet modelidir. Diğer modellerin aksine PDM'nin girişimciliğe ek olarak çok çeşitli davranışları öngördüğüne dair güçlü kanıtlar vardır (Iakovleva, Kolvereid ve Stephan, 2011: 356). PDM Şekil 1'de sunulmuştur. PDM'ye göre, niyetler, davranışın doğrudan öncüsüdür. Bu eyleme geçme niyetleri üç değişken tarafından belirlenir, davranışa yönelik tutum, algılanan davranışsal kontrol ve sosyal norm (Ajzen, 2001; Kolvereid, 1996). Planlı davranış modeline göre tutum, öznel norm ve algılanan davranışsal kontrol bir araya gelerek davranışsal bir niyetin oluşmasına sebep olur (Ajzen, 2002). Modelin orijinali gerekçeli eylem teorisinde olduğu gibi, planlı davranış modelinde merkez faktör, bireyin bir davranışı gerçekleştirme niyetidir. Niyetlerin, bir davranışı etkileyen motivasyonel faktörleride sağladığı varsayılır. Buna göre bireyin bir davranışı gerçekleştirmek için çaba sarf etmeye istekliliği bunun göstergesidir. Bu bağlamda bir davranışta bulunma niyeti ne kadar güçlüyse, davranışı gerçekleştirme durumunun o kadar yüksek olduğu söylenebilir (Ajzen, 1991). Girişimci bir kariyer geliştirme niyeti oluşturmak, genellikle uzun süren girişim yaratma sürecindeki ilk adımdır (Gartner, Shaver, Gatewood ve Katz, 1994). PDM'ye göre girişimcilik niyeti, kişinin bu girişimci davranışı gerçekleştirmek için göstereceği çabayı gösterir. Böylece davranışı etkileyen üç motivasyonel faktörü ya da öncülleri yakalar (Ajzen, 1991; Liñán, 2004). Bunlardan ilki tutumdur. Tutum bireyin davranışa karşı olumlu ya da olumsuz tutuma sahip olma derecesini ifade eder. Başka bir ifade ile girişimci olma davranışına ilişkin kişisel bir değerlendirme olduğu söylenebilir (Ajzen, 2001; Chin, 2016; Kolvereid, 1996). Tutum davranışın sadece duyuşsal bir değerlendirmesi değil, aynı zamanda bilişsel düşünceleri de içermektedir (Liñán ve Chen, 2009). İkinci faktör olan öznel norm, girişimci davranışları gerçekleştirmek veya gerçekleştirmemek için algılanan sosyal baskıyı ölçmektedir. Özellikle, bireyin yaşamındaki yakın çevresinin girişimci olma kararını onaylayıp onaylamayacakları algısını ifade edecektir (Ajzen, 2001). Dördüncü ve son faktör olan algılanan davranış kontrol girişimci olmanın kolaylık veya zorluk algısı olarak tanımlanır. Bu nedenle, öz-yeterliğe (Bandura, 1997) ve algılanan fizibiliteye (Shapiro & Sokol, 1982) oldukça benzer bir kavramdır. Algılanan davranışsal kontrol, durumlar ve eylemlerden etkilenebilir ve genellikle değişir. Buna göre bir kişi davranışlarının sonuçlarının kendi davranışlarınınca belirlendiğine inanabileceği gibi ticari uçak pilotu olma şansının çok düşük olduğuna da inanabilir (Ajzen, 1991).



Şekil 1: Planlı Davranış Modeli

Girişimcilik niyetleri üniversite öğrencileri ile işletme, iktisat ve eğitim alanlarında geniş çapta çalışılmıştır (Akgün, 2019; Fayolle ve Gailly, 2015; Linana ve Chen, 2009; Nart ve Tansoy Yıldırım, 2021; Sezer, 2015; Sönmez, 2017; Şeşen ve Basım, 2012; Yavaşoğlu, 2019). Bununla birlikte, küçük çocuklarla girişimcilik ile ilgili çalışmalar (Arcagök, 2016; Armağan Erbil, 2021; Ataseven, 2016; Bartulović, ve Novasel, 2014; Bisanz, Hueber, Lindler ve Jambor, 2019; Devci, 2016; Hassi, 2016; Sontay, Yetim, Karamustafaoğlu ve Karamustafaoğlu, 2019; Tsakiridou ve Stergiou, 2014; Tarhan, 2018; Yurtseven, 2020) sınırlı sayıda, ilkökul düzeyinde çocukların girişimcilik niyetlerini ölçen ölçme aracı sayısı (Armağan Erbil ve Şimşek 2018; ASTEE, 2014; Peterman ve Kennedy, 2003; Yurtseven ve Ergün, 2018) oldukça azdır. Girişimci ruhu geliştirmeyi öğretmek ve öğrenmek, genç öğrencilerin yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun bilgi, beceri, tutum ve kişisel özelliklerin aktarılmasını ve edinilmesini içerir. Aynı zamanda, teorisinin değerini öğretmeyi, içsel teorik sınırlamaları kabul etmeyi içerir (Fiet 2000a, 22). Girişimcilik hakkında temel bilgileri edinmek ve girişimciliğe karşı olumlu bir tutum geliştirmek için ideal dönemin çocukluk ve ergenlik yılları olduğuna inanılmaktadır (Filion, 1994; Gasse, 1985). Bu yüzden ilkökulda öğrencilerin girişimcilik niyetlerinin tespit edilmesi,

girişimci bir tutumun gelişmesine katkıda bulunan, günlük yaşamlarında ve tüm mesleki faaliyetlerde yararlı olacak kişisel nitelikleri kazanmaya teşvik edecektir. Bu kapsamda geliştirilen ölçeğin üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin girişimcilik niyetlerini ölçerek, alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 8-10 yaş grubu öğrencilerin PDM çerçevesinde girişimcilik niyetlerini ölçecek bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıda sunulan iki alt probleme cevap aranmıştır;

1. Çocuklar için girişimcilik niyetleri ölçeği, çocukların girişimcilik niyetlerini güvenilir bir şekilde ölçmekte midir?
2. Çocuklar için girişimcilik niyetleri ölçeği, çocukların girişimcilik niyetlerini geçerli bir şekilde ölçmekte midir?

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Karaman il merkezinde 5 farklı okulda öğrenim gören 313'ü 3. sınıf ve 275'i 4. sınıf olmak üzere toplam 588 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma iki farklı çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Aşağıda Tablo 1'de sunulan cinsiyet, sınıf ve uygulama okuluna göre dağılımları belirtilen çalışma grubu araştırmanın birinci çalışma grubudur. Birinci çalışma grubundan elde edilen veriler Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek için çalışılan 382 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın ikinci çalışma grubu için ise birinci çalışma grubundan elde edilen yapıyı doğrulamak amacıyla yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için, yeniden 114'ü üçüncü ve 92'si dördüncü sınıf olmak üzere toplam 206 öğrenciden veri toplanmıştır. Tablo 2'de ikinci çalışmanın verilerinin cinsiyet, sınıf seviyesi ve uygulama yapılan okullara göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 1: AFA için toplanan veriler

		f	%
Cinsiyet	Kız	200	52.4
	Erkek	182	47.7
	Toplam	382	100
Sınıf	3. sınıf	199	52.1
	4. sınıf	183	47.9
	Toplam	382	100
Okul	Okul 1	146	38.2
	Okul 2	103	27
	Okul 3	94	24.6
	Okul 4	39	10.2
	Toplam	382	100

Tablo 2: DFA için toplanan veriler

		f	%
Cinsiyet	Kız	91	44,2
	Erkek	115	55,8
	Toplam	206	100
Sınıf	3. sınıf	114	55,3
	4. sınıf	92	44,7
	Toplam	206	100
Okul	Okul 5	118	48,3
	Okul 1	88	42,7
	Toplam	206	100

Tablo 1 ve Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin sınıf seviyesi ve cinsiyete göre dağılımları birbirine yakın sayılarda olduğu görülmektedir. Verilerin okullara göre dağılımı incelendiğinde bazı okullarda sayı daha yüksekken bazı okullarda daha düşüktür. Bunun sebebi okulun tamamında öğrenci mevcutlarının farklılık göstermesi olduğu söylenebilir. Uygulama yapılan okulların farklı bölgelerden seçilmesine dikkat edilmiştir.

Alanyazında örneklem büyüklüğüyle ilgili çalışmalar incelendiğinde MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong (1999) örneklem büyüklüğü madde sayısının oranının 5 ila 10 katı olması gerektiğini belirtmiştir. Kline (1994), faktör yapısının belirli olduğu durumlarda 100 kişi yeterli olacağını savunurken, Tabachnick ve Fidell (2001), faktör analizinde en az 300 örneklem sayısı uygun olacağını; ancak yüksek yük değerleri elde etmek için büyük örneklem yerine 150 kişilik bir örneklem grubunun yeterli olacağını belirtmiştir. Rouquette ve Falissard (2011), örneklem büyüklüğü minimum 300'den büyük olmasını gerekli bulduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda geliştirilmekte olan Çocuklar İçin Girişimcilik Niyetleri Ölçeği'nin 45 madde ve dört alt faktörde planlandığı ve birçok psikometri uzmanının ortaya koyduğu örneklem büyüklüğü ölçütü değerlendirildiğinde 588 öğrenciden oluşan örneklem büyüklüğünün analizlerini gerçekleştirmek için uygun olduğu saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çocuklar için Girişimcilik Niyetleri Ölçeği

Araştırma kapsamında geliştirilen “Çocuklar için Girişimcilik Niyetleri Ölçeği” veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde çocukların cinsiyet, sınıf seviyesi ve okul bilgilerinin sorulduğu alan yer alırken, ikinci bölümde ölçeğin maddeleri bulunmaktadır. Ölçek geliştirilirken aşağıdaki adımlar uygulanmıştır.

Literatür taraması: Ölçeğin geliştirilmesindeki ilk adımda, derin bir literatür taraması yapılmış ve girişimcilik kavramının altında yatan yapı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. “Çocuklar için Girişimcilik Niyetleri Ölçeği” oluşturulurken Ajzen (1991) tarafından ortaya atılan “*Planlı Davranış Modeli*” (PDM) temel alınmıştır. Bu kapsamda girişimcilik becerisi ile ilgili alanyazındaki ölçekler taranmış, girişimcilik ve girişimci kavramlarının tanımları incelenmiş ve ölçek maddeleri bu tanımlardaki kavram ve ifadeler göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur.

Literatürdeki ifadelerin gruplandırılması: Girişimcilik kavramının soyut bir kavram olması ve kavramın iktisat, ekonomi gibi bir alanda ortaya çıkışı, tanımlara da yansımıştır. Kavrama ait tanımlar bireyin ekonomik bir kaygıyla, kar etmeyi hedefleyen davranışlarını içermektedir. Bu sebeple girişimcilik kavramının tarihsel sürecindeki tanımları ele alınırken eğitim alanına uygun ifadeler ölçek maddelerine yansıtılmaya çalışılmıştır. Sosyal bilimlerde ve eğitim alanında girişimcilik kavramı tanımları *yenilik* (Drucker, 1985; Ferrante, 2005; MEB, 2018; Kanter, 1985; Koh, 1996; Lov, 2001; Schumpeter 1934; Schuler, 1986; Teece, 2015), *yaratıcılık* (AB Commision Report, 2008; McClelland, 1961; Lucas 1988; Schumpeter, 1934; Ward 2004), *belirsizliğe tolerans* (Ferrante, 2005; Koh, 1996; Naktiyok, 2004;), *fırsatları yakalama* (Cantillon, 1755; Krueger & Brazeal 1994; Morris, 1998; Schumpeter, 1934; Stevenson & Jarillo 1990; Shane & Venkataraman 2000; Shane, 2003), *risk alma* (Cantillon, 1755; Gartner, 1985; Hisrich ve Peters, 2002; Knight, 1921; MEB, 2018; Smith, 1776), *sorumluluk alma ve karar verme* (AB Komisyonu, 2008; Knight, 1921; Veciana, 2007) kavramları çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Ölçek maddelerinin yazımı: Ölçek maddelerini Ajzen (1991)’in PDM’nde yer alan *davranışa yönelik tutum, sosyal norm, algılanan davranışsal kontrol ve niyet* kavramlarına dayandırılmış ve maddeler bu dört boyut çerçevesinde oluşturulmuştur. Ölçek üç ve dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu kapsamda üç ve dördüncü sınıfların Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, öğretmen kılavuz kitapları ve ders kitapları incelenmiş ve maddelerde kullanılan ifadeler bu araçlara uygun olarak düzenlenmiştir. Davranışa yönelik tutum boyutunda 16 madde, sosyal norm boyutunda 6 madde, algılanan davranışsal kontrol boyutunda 15 madde ve niyet boyutunda 8 madde olmak üzere toplam 45 madde yazılmıştır. Ölçekteki maddelerin 6 tanesi olumsuz, 39 tanesi ise olumlu olarak düzenlenmiştir. Ölçek maddelerinin yazımına ilişkin bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Alt boyutlar, göstergeler, tanımlar ve göstergelere ilişkin maddeler

Alt Boyut	Gösterge	Tanım ve Kaynak	Göstergelere İlişkin Maddeler
Davranışa Yönelik Tutum	Yenilik	Schumpeter (1934) girişimciliğin temel sürecinin yenilik olduğunu belirtirken, Kanter (1985) girişimciliği “ <i>Yeni birleşimler oluşturma</i> ”; Low (2001) yeni bir girişim oluşturma; Teece (2015) yeni bir fikir oluşturma veya yeni bir iş kurma olarak tanımlamıştır. Yaratıcılık ve yenilikçilik, bireylerin yeni fikirlerin oluşmasına ve yeni fırsatların aranmasına yol açan davranışsal eğilimler olarak tanımlanmıştır (McClelland, 1961; Lucas, 1988; Ward 2004).	M1, M2, M3
	Belirsizliğe tolerans	Koh (1996) girişimciliği belirsizliğe tolerans, Ferrante (2005) ise belirsiz bir ortamda yenilik yapma yeteneği olarak tanımlamıştır. Naktiyok (2004) girişimci bireyi belirsizliğe karşı toleranslı başka bir deyişle bilinmezliği üstlenmeye istekli olarak açıklamıştır.	M4, M5, M6
	Karar verme	Knight (1921) girişimcinin belirsizlik ortamı içinde sorumluluk alıp, karar veren bir karar verici olduğunu ileri sürmüştür. Veciana, (2007) girişimci bireyi karar verici ve riski üstlenen olarak tanımlamıştır	M7, M8
	Fırsatları yakalama	Morris (1998) girişimciliğin aşamalarını belirlerken fikri uygulamak ve yönetmek becerisini vurgulamıştır. Girişimcilik kavramı yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanı sıra hedeflere ulaşmada projeleri planlama ve yönetme yeteneğini de içeren çok yönlü bir beceri olarak tanımlanmıştır (EU Commision Report, 2008).	M9, M10, M14, M15, M16

	Risk alma	Morris (1998) girişimciliğin olmazsa olmaz şartlarından birini risk alma olarak tanımlamıştır. Ireland, Hitt, Camp ve Sexton (2001) girişimciliği yenilik, proaktiflik ve risk alma davranışı olarak tanımlamıştır. Veciana, (2007) girişimci bir bireyi riski üstlenen kişi olarak tanımlamıştır. MEB (2018) girişimciliği yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini olarak ifade etmiştir.	M11, M12, M13
Sosyal Norm	Yenilik	Bkz. (Davranışa Yönelik Tutum Alt Boyutu)	M17, M18, M19, M20
	Karar verme	Knight (1921) girişimcinin belirsizlik ortamı içinde sorumluluk alıp, karar veren bir karar verici olduğunu ileri sürmüştür. Veciana, (2007) girişimci bireyi karar verici ve riski üstlenen olarak tanımlamıştır	M21, M22
Algılanan Davranışsal Kontrol	Risk alma	Bkz. (Davranışa Yönelik Tutum Alt Boyutu)	M23, M24, M25, M26
	Kendine güven	Girişimciliği etkileyen unsurlar kontrol odağı, yenilikçilik, belirsizliğe tolerans, risk alma eğilimi, başarıya ihtiyacı duyma ve kendine güven olarak tanımlanmıştır (Koh,1996; Korkmaz, 2012).	M27
	Belirsizliğe tolerans	Bkz. (Davranışa Yönelik Tutum Alt Boyutu)	M28, M29
	Yenilik	Bkz. (Davranışa Yönelik Tutum Alt Boyutu)	M30, M31, M32
	Fırsatları yakalama	Bkz. (Davranışa Yönelik Tutum Alt Boyutu)	M33, M34, M35
Niyet	Yenilik	Bkz. (Davranışa Yönelik Tutum Alt Boyutu)	M37, M38, M39
	Belirsizliğe tolerans	Bkz. (Davranışa Yönelik Tutum Alt Boyutu)	M36, M40, M41, M42
	Risk alma	Bkz. (Davranışa Yönelik Tutum Alt Boyutu)	M43

(Tanımlar, Ersarı (2018)'den uyarlanmıştır.)

Uzman görüşü: Çalışmanın kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmıştır.

Etik Kurul ve İzin: Hazırlanan ölçeğin uygulama aşamasına geçmeden önce XX Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığı ile Etik kurul iznine başvurulmuştur. XX Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından verilen 2021 – 1016 araştırma kod nolu, E-77082166-302.08.01-210324 sayılı onay yazısıyla, Karaman il merkezindeki ilkokullarda uygulama yapmak için Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğüne izin başvurusunda bulunulmuştur. Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gelen E-99371540-605.01-38269067 sayılı uygunluk yazısından sonra pilot uygulama için sahaya çıkmıştır. Uygulama yapılmadan önce öğrencilere çalışmanın neden yapıldığı açıklanmıştır. Çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı ve yapmak istemedikleri durumda çalışmadan ayrılacakları bilgisi verilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında kişisel bilgilerinin gizli kalacağı, sadece araştırma bağlamında kullanılacağı ifade edilmiştir. Öğrencilerle yapılan uygulamalar öğretim sürecini aksatmayacak şekilde planlanarak yürütülmüştür.

Pilot uygulama: Pilot uygulama için Karaman il merkezine bağlı bir ilkokulun 3B ve 4A sınıflarındaki toplam 62 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan bu uygulamada amaç çocukların ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği ve uygulama sürecinin izlenmesidir. Yapılan pilot uygulamada çocuklar ile her bir madde tek tek konuşup, tartışılmıştır. Öğrenciler tarafından yanlış, eksik anlaşılan 5 maddede değişiklik yapılmıştır. Uygulama ortalama 20 dakika sürmektedir. Ayrıca çocuklar tarafından verilen öneriler dikkate alınmış ve ölçeğin derecelendirme anahtarına katılmıyorum ifadesinden katılıyorum ifadesine gittikçe büyüyen yuvarlaklar eklenmiştir. Böylece olumsuz maddeleri değerlendirirken yapılan hatalar en aza indirilmeye çalışılmıştır. Aşağıda Şekil 2'de madde örneği sunulmuştur. Daha sonra ölçeğin son hali verilmiş 45 madde ve dört alt boyuttan oluşan ölçek ana uygulama için çoğaltılmıştır.

	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum
Grup çalışmalarında arkadaşlarıma fikir veririm.	○	○	○

Şekil 2: Örnek madde

Ana uygulama: Ana uygulamaya geçmeden önce Karaman il merkezindeki okul listesine ulaşılmıştır. Karaman'ın farklı bölgelerinde yer alan dört okul uygulama için belirlenmiştir. Okulların müdürleri ile randevu alınıp görüşülmüş, öğretimi aksatmadan öğretmenlerin bilgisi dahilinde sınıflara girip uygulamalar yapılmıştır. Uygulama esnasında özel gereksinimli ve yabancı uyruklu öğrencilere de uygulama yapılmış, ancak değerlendirilmeye alınmamıştır. Ana uygulama dört okulda toplam 588 öğrenci ile tamamlanmıştır.

Çocuklar için Girişimcilik Eğilimleri Envanteri

Yurtseven ve Ergün (2018) tarafından dördüncü sınıf öğrencileri için geliştirilen “Çocuklar için Girişimcilik Eğilimleri Envanteri” çocukların girişimcilik eğilimlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 24 madde ve sırasıyla problem çözme, başarılı olma, kendine güven ve yenilikçilik üzere dört alt faktörden oluşmaktadır. Alt faktörler ve ölçeğin toplam güvenilirlik katsayıları .62 ile .90 arasında değişmektedir. Bu kapsamda Çocuklar için Girişimcilik Eğilimleri Envanteri'ni kullanım amacı ölçeğin yapı geçerliğine katkı sağlamak için dış ölçüt geçerliği yöntemini kullanmaktır. Girişimcilik niyetlerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının alanyazında bulunmaması ve ölçeklerin faktör yapısı ve içeriklerinin benzerlik göstermesi sebebiyle Çocuklar için Girişimcilik Eğilimleri Envanteri tercih edilmiştir. Dış ölçüt geçerliğini sağlarken alanyazında aynı yapıyı ölçen bir ölçek kullanarak, iki ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi test etmek amaçlanmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22.0 ve LISREL 8.0 istatistik paket programları kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın birinci çalışma grubu ile ölçeğin faktör yapısına ortaya çıkarabilmek için SPSS'de AFA yapılmıştır. AFA ile elde edilen yapıyı doğrulamak için araştırmanın ikinci çalışma grubu verileri ile LISREL programından yararlanarak DFA yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında kapsam geçerliği test etmek için uzman görüşü alınmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek için ölçeğin bütünü ve alt faktörleri için cronbach alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliklerinin hesaplanması için alt üst %27'lik grup karşılaştırılması yapılmış ve madde test toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Yine ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında ölçümün farklı zamanlardaki tutarlılığını test etmek için test-tekrar test yöntemi kullanılmış, 57 öğrenciye ana uygulamadan 3 hafta sonra yeniden uygulanarak aralarındaki korelasyona bakılmıştır. Dış ölçüt güvenilirliği yöntemi (Alpar, 2014) ile “Çocuklar için Girişimcilik Eğilimleri Envanteri” 57 öğrenciye uygulanmış ve benzer yapıyı ölçen iki ölçekten elde edilen verilerin korelasyon katsayıları karşılaştırılmıştır.

Çalışma kapsamında elde edilen veri setinde öncelikle kayıp değerler incelenmiş ve veri dosyasında tespit edilen eksik on iki hücreye EM yöntemi ile değer ataması yapılmıştır. Ölçekte yer alan M7, M9, M12, M13, M31, M38 maddeler olumsuz ifadeler içerdiği için bu maddeler ters olarak kodlanmıştır. Daha sonra tek değişkenli aykırı değer olup olmadığını belirlemek için değerler standardize edilmiş z puanlarına dönüştürülmüş ve z puanlarının ± 4 aralığında yer aldığı tespit edilmiş ve gözlem çıkarılmamıştır. Örneklem büyüklüğünün 100'den büyük olduğu durumlarda z puanının ± 4 aralığında olması kabul edilebilir (Mertler ve Vannatta 2017; Stevens, 2009) Çok değişkenli uç değer olup olmadığı Mahalanobis uzaklık değeri ile incelenmiştir. Bulunan Mahalanobis değerlerinin kıkare tablosunda .001 olasılıktan düşük olup olmadıkları incelenmiş ve .001'den küçük olan otuz altı gözlem veri setinden çıkarılmıştır. Tek değişkenli normallik ise çarpıklık (-,477) ve basıklık (-,085) puanları ile incelenmiştir. Veri setine ait basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 2 aralığında kaldığı ve mod (120), medyan (116) ve ortanca (115,64) değerlerinin yakınlık gösterdiği bulunmuş, normalden önemli bir sapma göstermediği görülmüştür (Trochim ve Donnelly, 2006). Buna göre dağılımın tek değişkenli normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir. Çok değişkenli normallik varsayımı ise ölçeğe ait alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayısı ile incelenmiş ve alt boyutlar arasındaki korelasyon değerinin .27 ile .43 arasında olduğu ve buna bağlı olarak da çoklu bağlanım sorununun olmadığı gözlenmiştir. Analizden çıkartılan 36 gözlem sonrasında 346 kişilik veri seti ile analize devam edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Geçerliğe İlişkin Kanıtlar

Kapsam Geçerliği

Ölçeğin kapsam geçerliği kapsamında uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçek maddelerinin içeriği, sınıf seviyesine uygunluğu, maddelerin boyut altındaki uyumu ve dil açısından değerlendirilmesi için her bir maddenin

altında uygun, uygun değil, çıkarılmalı ve açıklama seçeneklerinin yer aldığı bir form hazırlanmıştır. Hazırlanan form Türkiye'nin farklı üniversitelerinde görev yapan sınıf eğitimi anabilim dalında görev yapan 3 profesör, 4 doçent ve 1 doktor öğretim üyesi olmak üzere 8 uzman ile paylaşılmıştır. Ayrıca ölçme ve değerlendirme anabilim dalında görev yapan 2 doçent uzmandan ölçeğin ölçme kriterlerine uygunluğunun değerlendirilmesi için görüş alınmıştır. Ek olarak Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan 12 sınıf öğretmeninden ölçek maddelerini değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda ifadeler yeniden düzenlenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler Lawshe (1975) göre değerlendirilmiş ve kapsam geçerlik oranı 10 uzman için geçerlik ölçütü olan .62'nin altında madde bulunmadığı için ölçekten madde çıkarılmamıştır. Ölçeğin son hali dört alt boyuttan oluşan 45 madde olarak pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçme aracında katılıyorum, biraz katılıyorum ve katılmıyorum ifadelerinin yer aldığı 3'lü Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

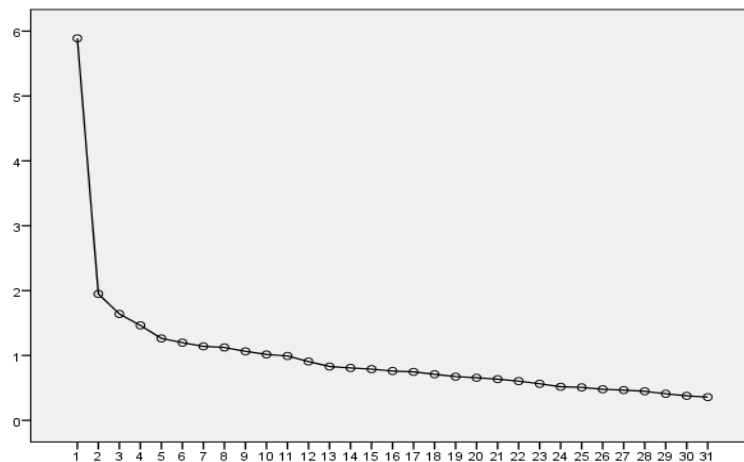
Yapı Geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için AFA ve DFA analizi yapılmıştır. Aşağıda bu analizlerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için 346 kişilik veri setiyle faktör analizi yapılmıştır. Ölçek yapısının faktörleşmeye uygunluğunu test etmek için öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünün uygunluğunu test etmek için KMO değeri, verilerin çok değişkenli normalliğini değerlendirmek için Barlett testi incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda KMO değeri .83 ve Barlett testi (χ^2 : 2155.039, $p < .01$) anlamlı olduğu bulunmuştur. KMO değeri 0-1 arasında değer almakta ve 1'e yaklaştıkça mükemmel olarak yorumlanırken, .50'den küçük olması durumunda kabul edilemez, .50 ile .70 arası normal, .70 ile .80 arası iyi .80 ile .90 arası çok iyi olarak açıklanmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Field, 2005; Tavşancıl 2005). Ayrıca KMO katsayısının .60 ve üzerinde olması ve Barlett testinin anlamlılığı ölçeğin faktör analizi için uygunluğunun bir göstergesi olabileceği belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2016). Bu bulguya göre ölçeğin örneklem büyüklüğü yeterli ve ölçeğin faktörleşmeye uygun olduğu söylenebilir.

Ölçeğin faktör yapısının test edilmesi için varimaks döndürme yöntemi kullanılarak faktör analizi işlemi gerçekleştirilmiştir. Varimax döndürme yöntemi ile her bir faktördeki yüklerin varyansı en üst düzeye çıkararak faktör karmaşıklığı en alt düzeye indirmek amaçlanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2020). Ölçek dört faktörlü bir kuramsal yapı üzerine geliştirildiği için faktör analizi alt boyut sayısı dört olarak sınırlandırılmıştır. Yapılan döndürme işlemi sonucu özdeğeri 1'den yüksek olan 4 faktörlü bir yapı tespit edilmiştir. Bu dört faktör toplam varyansın %35,30'unu açıklamaktadır. Faktör analizinde maddelerin faktörle olan ilişkisini açıklayan madde faktör yükleridir (Kline, 2011). Madde faktör yükünün en az .32 ve üzerinde olması (Tabachnick ve Fidell, 2020) önerilirken, farklı araştırmacılar farklı kestirim noktaları önermiştir.



Şekil 3: Ölçeğe ilişkin özdeğer grafiği

Şekil 3 incelendiğinde üçüncü faktörden sonra bir kırılma olduğu ve dördüncü faktörden sonra maddelerin

doğrusal bir şekil aldığı görülmüştür. Bu durumda ölçeğin dört faktörden oluştuğu söylenebilir. Varimax döndürme yöntemiyle gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda aynı anda birden fazla faktöre yük veren 8 madde (M14, M17, M18, M22, M26, M30, M41, M45) ölçekten tek tek atılmış ve faktör analizi işlemi tekrarlanmıştır. Ayrıca madde ayırt edicilik indeksleri .30'un altında olan 6 madde (M7, M8, M9, M13, M15, M38) ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 31 madde, dört faktörlü bir yapıyı oluşturmuştur. Ölçeğin son haline ait madde faktör yük değerleri ve madde toplam test korelasyon değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Çocuklar için girişimcilik niyetleri ölçeği madde faktör yük ve test toplam korelasyon değerleri

Madde no	Bileşenler			
	1	2	3	4
M6	.446			
M10	.455			
M11	.611			
M12	.552			
M24	.550			
M25	.595			
M27	.446			
M28	.567			
M31	.333			
M33	.399			
M1		.483		
M4		.496		
M5		.514		
M21		.460		
M23		.374		
M29		.434		
M35		.508		
M36		.467		
M37		.636		
M2			.757	
M3			.564	
M16			.501	
M19			.475	
M20			.601	
M34			.363	
M43			.440	
M32				.678
M39				.692
M40				.654
M42				.608
M44				.702
Öz-Değer	5.890	1.950	1.641	1.465
Açıklanan varyans	18.999	6.289	5.292	4.725
Açıklanan Top. Varyans	35.305			

Tablo 4 incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .33 ile .76 arasında değiştiği görülmektedir. Madde faktör yük değerlerinin en az .32 (Tabachnick ve Fidell, 2020) ve üzerinde olduğu, bu durumda madde faktör yüklerinin istenen aralıkta olduğu söylenebilir. Madde test toplam korelasyon değerlerinin ise .21 ile .48 arasında olduğu tespit edilmiştir. .20 ve altında kalan madde olmadığı için maddelerin ölçekte kalabileceği söylenebilir. Ölçeğin 31 madde dört alt boyuttan oluşan bir yapı ortaya koyduğu görülmektedir. Maddelerin aldığı yük değerleri incelendiğinde birinci faktörde 10 madde, ikinci faktörde 9 madde, üçüncü faktörde 7 madde ve dördüncü faktörde 5 maddenin olduğu bulunmuştur. Bu faktörler içerikleri ve kavramsal yapı dikkate alınarak sırasıyla *algılanan davranışsal kontrol*, *girişimci beceri*, *tutum* ve *niyet* olarak isimlendirilmiştir. Algılanan davranışsal kontrol boyutu

varyansın %18,99'unu, girişimci beceri boyutu varyansın %6,28'ini, tutum boyutu varyansın %5,29'unu ve niyet boyutu varyansın %4,72'ini açıklamaktadır. Bu dört faktörlü yapı toplam varyansın %35.30'unu açıklamaktadır. Ölçek geliştirme çalışmalarında faktör yapısının gücünü gösterdiği kabul edilen açıklanan varyans oranı (Gorsuch, 1974, akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016) belirlenirken her bir alt boyutun öz değerinin en az %1 olması ve ölçekte yer alan her bir alt faktörün toplam varyansa katkısının en az %5 olması gerektiği kabul edilmektedir (Albayrak, 2006; Kalaycı, 2006; Seçer, 2015; Can, 2016). Faktör sayısının yüksek olması açıklanan varyans oranını artırmaktadır ancak beraberinde faktörlerin isimlendirilmesi ve kuramsal çerçevede anlamlı kılınmasını güçleştirmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Bu bağlamda Planlı Davranış Modeli (Ajzen, 1991) temel alınarak geliştirilen "Çocuklar İçin Girişimcilik Niyetleri Ölçeği" teorik çerçeveyi korumak ve yukarıda sıralanan ölçütleri sağlaması açısından dört faktörlü bir yapı olarak belirlenmiştir. Söz konusu modelin getirdiği sınırlılıklar çerçevesinde sosyal bilimlerde kabul edilen varyans oranı %40 ile %60 (Tavşancıl, 2010; Alpar, 2014; Akbulut, 2010; Kline, 1994) arasında olması yeterliyken, tek faktörlü yapılarda %30 (Büyüköztürk, 2016; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016) ve daha fazlası yeterli görüldüğünden, %35.305 olarak saptanan açıklanan varyans oranı kabul edilebilir olduğu düşünülmektedir.

Aşağıda faktörler arasındaki korelasyon değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Ölçek alt faktörleri arasındaki korelasyon değerleri

	Algılanan davranışsal kontrol	Girişimci beceri	Tutum	Niyet
Algılanan davranışsal kontrol	1	.404**	.427**	.296**
Girişimci beceri	.405**	1	.386**	.300**
Tutum	.427**	.386**	1	.273**
Niyet	.296**	.300**	.273**	1

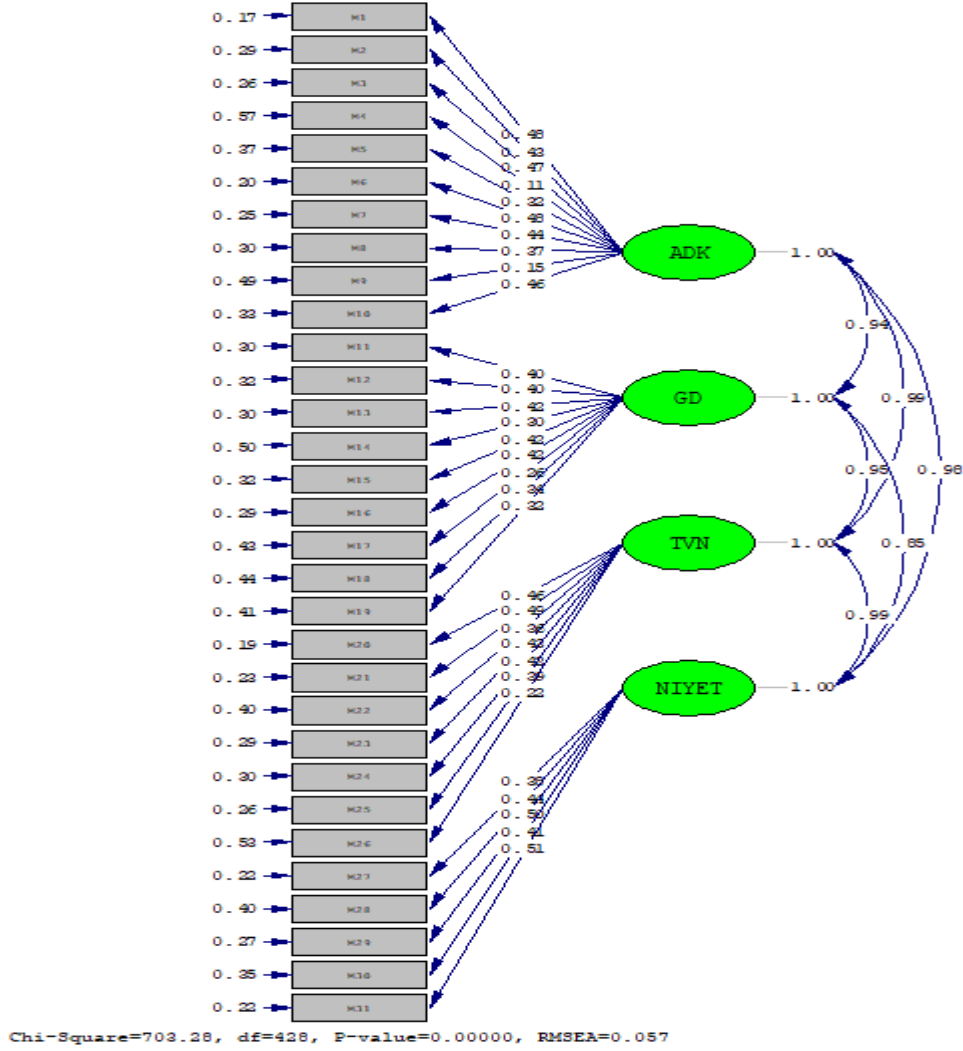
$r < .60^{**}$

Tablo 5 incelendiğinde ölçekteki faktörler arasındaki korelasyon değerlerinin .27 ile .43 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgu ölçeğin faktörleri arasında zayıf ve orta düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Faktörlerin birbirleri arasındaki korelasyon katsayı değeri .60 ve üzerindeyse bu durum faktörlerin bağımlı olduğu anlamına gelmektedir. Böylece tüm faktörlerin tek boyutu ölçtüğü anlaşılır ve faktörler birer alt ölçek olarak kullanılamaz (Şencan 2005: 778). Bu bağlamda ölçekte çoklu bağlanım sorunu olmadığı söylenebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi sonucu 31 madde dört faktörde oluşan bir yapı elde edilmiştir. AFA ile elde edilen bu yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için ölçeğin son hali ile yeniden veri toplanmış ve DFA uygulanmıştır. DFA için 206 öğrenciden veri toplanmıştır. DFA için örneklem büyüklüğü en az 100 ile 200 gözlem arası olması gerektiği önerilmiştir (Anderson ve Gerbing, 1984; Nevitt ve Hancock 2004). Bu doğrultuda 206 öğrenciden oluşan örneklem büyüklüğünün analiz için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Çalışma kapsamında elde edilen veri setinde öncelikle kayıp değerler incelenmiş ve veri dosyasında tespit edilen eksik üç hücreye EM yöntemi ile değer ataması yapılmıştır. Ölçekte yer alan M12 ve M38 maddeleri olumsuz ifadeler içerdiği için bu maddeler ters olarak kodlanmıştır. Daha sonra tek değişkenli aykırı değer olup olmadığını belirlemek için değerler standardize edilmiş z puanlarına dönüştürülmüş ve z puanlarının ± 2 aralığında yer aldığı tespit edilmiş ve gözlem çıkarılmamıştır. Çok değişkenli uç değer olup olmadığı Mahalanobis uzaklık değeri ile incelenmiştir. Hesaplanan Mahalanobis değerlerinin kıkare tablosunda .001 olasılıktan düşük olup olmadıkları incelenmiş ve .001'den küçük olan yedi gözlem veri setinden çıkarılmıştır. Tek değişkenli normallik ise çarpıklık (-1,291) ve basıklık (1,477) puanları ile incelenmiştir. Veri setine ait basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 2 aralığında kaldığı ve mod (79), medyan (79) ve ortanca (76,29) değerlerinin yakınlık gösterdiği bulunmuş, normalden önemli bir sapma göstermediği görülmüştür (Trochim ve Donnelly, 2006). Buna göre dağılımın tek değişkenli normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir. Analizden çıkartılan yedi gözlem sonrasında 199 kişilik veri seti ile analize devam edilmiştir. DFA sonucunda elde edilen modele ilişkin faktör yükleri Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4: DFA sonuçlarına ilişkin path diyagramı

Şekil 4 incelendiğinde Çocuklar için Girişimcilik Niyetleri Ölçeği'ne ilişkin path diyagramında ki-kare derecesinin $\chi^2 = 703.28$, serbestlik derecesinin $sd = 428$ olduğu bulunmuştur. Buna göre χ^2/sd oranının $703.28/428 = 1.64$ ($p < .05$) olduğu tespit edilmiştir. Bu oranın 2.0'dan daha küçük bir değer alması modelinin çok iyi bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Schermmelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). DFA analizi ile SRMR değerinin .058 olduğu gözlenmiştir. Hu ve Bentler (1999) SRMR değerinin .05'ten küçük değerlerin çok iyi uyuma işaret ettiğini belirtirken, .058 değerinin iyi uyuma işaret ettiği söylenebilir (Erkorkmaz, Etikan, Demi, Özdamar ve Sanisoğlu, 2012). Kikare ve serbestlik derecesi oranı ile SRMR değerlerine göre test edilen DFA modelinin iyi uyuma sahip olduğu belirlenmiştir. Modelin RMSEA değeri .057 olduğu bulunmuştur. RMSEA değerinin .08 ve altında olması modelin iyi uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Cole, 1987; Hu ve Bentler, 1999; Thompson, 2004).

DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerinin IFI, NFI, CFI ve NNFI'nın .90 üzerinde yer alması kabul edilebilir uyumu gösterirken, .95 ve üzerindeki değerlerin model uyumunun çok iyi olduğu ortaya konmuştur (Baumgartner ve Homburg, 1996). Yürütülen DFA analizinde [CFI= .97; IFI= .97; NFI= .93, NNFI= .97] bulunmuştur. Sonuç olarak, DFA sonucu elde edilen modelin kuramsal yapıyı oluşturan modelle iyi düzeyde uyumlu olduğu ve ÇİGNÖ'nün yapı geçerliğini sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca modelin t değerleri incelenmiş, bu değerlerin 2.84 ile 12.38 aralığında değer aldığı bulunmuştur. DFA sonucu oluşturulan modelin t değerleri 1.96'nın üzerinde ise .05 düzeyinde, 2.56 değerinin üzerinde ise .01 düzeyinde anlamlı olduğu ileri sürülmüştür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Ölçekte bütün maddelerin t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu söylenebilir.

Dış Ölçüt Geçerliği

“Çocuklar için Girişimcilik Niyetleri Ölçeği'nin” yapı geçerliği kapsamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine ek olarak dış ölçüt geçerliğini (Alpar, 2014) sağlamak için benzer yapıyı ölçen bir ölçek ile arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Ölçeğin dış ölçüt geçerliğini test etmek için 57 öğrenciye Yurtseven ve Ergün (2018) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Girişimcilik Eğilimleri Envanteri” kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkiye Pearson korelasyon testi ile bakılmıştır. Pearson korelasyon testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Çocuklar için Girişimcilik Niyetleri Ölçeği ile Çocuklar için Girişimcilik Eğilimleri Envanteri puanları arasındaki korelasyon

Çocuklar için Girişimcilik Niyetleri Ölçeği	Çocuklar için Girişimcilik Eğilimleri Envanteri					ÇİGEE Toplam
		Başarılı olma	Problem çözme	Yenilikçilik	Kendine güven	
Algılanan Davranışsal kontrol	r	.692**	.729**	.481**	.507**	.754**
	p	.000	.000	.000	.000	.000
	n	57	57	57	57	57
Girişimci beceri	r	.717**	.744**	.506**	.531**	.779**
	p	.000	.000	.000	.000	.000
	n	57	57	57	57	57
Tutum	r	.577**	.621**	.364**	.565**	.658**
	p	.000	.000	.005	.000	.000
	n	57	57	57	57	57
Niyet	r	.454**	.546**	.375**	.235	.514**
	p	.000	.000	.004	.079	.000
	n	57	57	57	57	57
ÇİGNÖ Toplam	r	.714**	.774**	.506**	.537**	.792**
	p	.000	.000	.000	.000	.000
	n	57	57	57	57	57

Tablo 6 incelendiğinde Çocuklar için Girişimcilik Niyetleri Ölçeği'nin niyet alt boyutu ile Çocuklar için Girişimcilik Eğilimleri Envanteri'nin kendine güven alt boyutları dışındaki bütün alt boyutların ve ölçekten alınan toplam puanların birbirleriyle pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Gliner, Morgan ve Leech (2015) başka değişkenlerle olan ilişkiye dayalı geçerlik, yapıya dayalı geçerliğin devamı ve tamamlayıcısı niteliğinde olduğunu belirtmiştir. Edinilen bu bulgu ile dış ölçüt geçerliğinin sağladığı söylenebilir.

Güvenirliğe İlişkin Kanıtlar

İç Tutarlık Güvenirliği

Ölçeğin güvenirliliğinin belirlenebilmesi için cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bir testteki maddeler derecelendirilmiş ölçekle ölçülmüşse maddeler arasındaki güvenirliliği belirlemenin en uygun yolu cronbach alpha katsayısının hesaplanmasıdır (Gliner, Morgan ve Leech, 2015). Ölçeğin tamamı ve alt faktörleri için güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Aşağıda tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Cronbach alpha katsayıları

Alt boyut	Madde örneği	Cronbach alpha değeri
Algılanan davranışsal kontrol (10 madde)	Bir sorunla karşılaştığımda çözmek için çabalarım. (M6) Karşılaştığım güçlüklerle rağmen çalışmaya devam edebilirim (M28) Bir konuda yeni bir fikir üretmek benim için zordur(M31)	.81

Girişimci beceri (9 madde)	Grup çalışmalarında problem çözme konusunda iyi olduğumu düşünürüm (M5)	.77
	Çevremdeki farklılıkları görmek benim için kolaydır (M37)	
	Karşıma çıkan olumsuz durumları olumluya çevirebilirim (M35)	
Tutum (7 madde)	Yeni fikirler üretmek beni mutlu eder. (M2)	.78
	Sınıfta fikirlerimle ön plana çıkmaktan hoşlanırım. (M16)	
Niyet (5 madde)	Büyüyünce yeni bir ürün icat etmek isterim (M39)	.78
	Büyüyünce problemleri çözen bir birey olmak isterim (M44)	
TOPLAM		.93

Tablo 7 incelendiğinde cronbach alpha değerleri algılanan davranışsal kontrol boyutu için .81, girişimci beceri boyutu için .77, tutum ve sosyal norm boyutu için .78, niyet boyutu için .78 ve ölçeğin tamamı için .93 olarak hesaplanmıştır. Alpar (2014) cronbach alpha değerinin .60 ile .79 arasında değer aldığındaki geliştirilen ölçeğin güvenilir olduğunu; .80 ve üzerinde değer aldığındaki ise yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda ölçeğin bütünü ve alt boyutları için yüksek güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Ayrıca maddelere verilen cevapların tutarlılığını test etmek için madde test toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Ek olarak ölçekteki her bir maddenin ölçülmek istenen özelliğin ayırt ediciliğini tespit etmek amacıyla, 346 gözlemin toplam puanına göre belirlenen üst%27 (n=93) ile alt %27'lik (n=93) grupların ortalama puanları karşılaştırılmış ve bu karşılaştırma için ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır. Madde test toplam korelasyon değerleri ve alt-üst %27'lik gruplar için belirlenen t değerleri aşağıda Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: Düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve üst %27, alt %27 puanları arasındaki t-testi

Faktör adı	Madde no	t (alt-üst %27)	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu
Algılanan Davranışsal Kontrol	M6	-8,811*	,711
	M10	-7,261*	,600
	M11	-6,981*	,626
	M12	-5,495*	,281
	M24	-6,457*	,457
	M25	-7,942*	,707
	M27	-9,743*	,640
	M28	-8,309*	,542
	M31	-6,626*	,282
	M33	-8,208*	,601
Girişimci beceri	M1	-6,713*	,555
	M4	-6,857*	,549
	M5	-9,279*	,571
	M21	-6,841*	,359
	M23	-7,863*	,536
	M29	-11,272*	,587
	M35	-11,212*	,347
	M36	-6,635*	,417
	M37	-7,215*	,422
Tutum	M2	-6,529*	,689
	M3	-5,518*	,672
	M16	-7,502*	,505
	M19	-7,044*	,600
	M20	-7,761*	,587
	M34	-8,360*	,589
	M43	-6,519*	,278

Niyet	M32	-10,328*	,608
	M39	-6,556*	,509
	M40	-7,523*	,627
	M42	-6,771*	,534
	M44	-7,295*	,668

Tablo 8'e göre Çocuklar için Girişimcilik Niyetleri Ölçeği'nde yer alan maddelerin ayırt ediciliğini test etmek amacıyla testin her bir maddesi için en yüksek puanın %27'lik dilim puanları ile testin her bir maddesi için en düşük puanın %27'lik dilim puanları arasındaki bağımsız gruplar t testi yapılması sonucunda tüm maddeler için gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($p < .05$). Bu bulguya göre ölçekteki maddelerin ölçülmek istenen özellik bağlamında ayırt edici olduğunu göstermektedir. Ayrıca her madde için madde test toplam korelasyon değerleri hesaplanmış, bu değerlerin .28 ile .71 arasında değer aldığı görülmektedir. Madde test toplam korelasyon katsayısının (-) değer almaması ve +.25'den büyük olması, maddenin ayırt ediciliği için yeterli olduğu söylenebilir (Alpar, 2014). Bu bulgu ölçekteki maddelerin ölçülmek istenen özelliği, diğer maddeler ile birlikte bir bütün olarak güvenilir şekilde ölçtüğü şeklinde yorumlanabilir.

Test Tekrar Test Güvenirliği

Çocuklar için Girişimcilik Niyetleri Ölçeği'nin güvenirliliğini test etmek için ek olarak farklı zamanlarda alınan cevapların tutarlığı için test-tekrar test analizi yapılmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliliği belirleyebilmek için üç hafta sonra 57 öğrenciye ölçek yeniden uygulanmıştır. Yapılan test-tekrar test analizi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Test tekrar test korelasyon değerleri

		Algılanan Davranışsal Kontrol	Girişimci Beceri	Tutum	Niyet
Algılanan Davranışsal Kontrol	r	,506	,502	,264	,325
	p	,000**	,000**	,047*	,014*
	n	57	57	57	57
Girişimci Beceri	r	,648	,728	,467	,391
	p	,000**	,000**	,000**	,003**
	n	57	57	57	57
Tutum	r	,523	,497	,694	,098
	p	,000**	,000**	,000**	,468
	n	57	57	57	57
Niyet	r	,436	,329	,227	,508
	p	,001**	,013*	,089	,000**
	n	57	57	57	57

$p < .05$; $p < .01$ **

Tablo 9 incelendiğinde ölçeğe ait test tekrar test korelasyon değerleri incelendiğinde ölçeğin alt boyutları arasında farklı zamanlarda elde edilen ölçümlerin birbiriyle orta ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin bütünü için önce ve sonra yapılan ölçümler karşılaştırıldığında ($r: .71$; $p < .00$) yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu durumda farklı zamanlarda alınan ölçümlerin tutarlı olduğu ve Çocuklar için Girişimcilik Niyetleri Ölçeği'nin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın amacı ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıf 8-10 yaş grubu öğrencilerinin girişimcilik niyetlerini ölçecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Çocuklar için Girişimcilik Niyetleri Ölçeği geliştirilirken öncelikle derinlemesine bir literatür çalışması yapılarak, ölçeğin ve girişimcilik kavramının altında yatan yapı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Daha sonra muhtemel boyutlar belirlenip madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliğini belirleyebilmek için Sınıf Eğitimi ile Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dallarında görevli 10

uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda yapılan analizler sonucu, ölçekten madde çıkarılmamıştır. Ölçek dört alt boyuttan oluşan 45 madde olarak pilot uygulamaya hazır hale gelmiştir. Ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği ve uygulama sürecini gözlemleyebilmek için, üçüncü ve dördüncü sınıf 8-10 yaş grubu öğrencilerinde oluşan 62 kişilik öğrenci grubuna pilot çalışma yapılmıştır. Yapılan pilot çalışmada öğrencilerden gelen dönütler değerlendirilmiş, bazı maddelerde ve derecelendirme anahtarında değişikliğe gidilmiştir. Ölçeğin ana uygulaması Karaman il merkezinde beş ilkokulda 588 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için AFA ve DFA yapılmıştır. AFA için 346 kişilik veri seti ile çalışılmıştır. Ölçeğin örneklem büyüklüğünün uygunluğunu test etmek için KMO değeri, verilerin çok değişkenli normalliğini değerlendirmek için Barlett testi incelenmiştir. Bu analizler sonucunda elde edilen değerlerin faktör analizine uygun olduğu tespit edilmiştir. AFA sonucunda ölçeğin 31 madde dört alt boyuttan oluşan bir yapı ortaya koyduğu görülmektedir. Bu dört faktörlü yapı toplam varyansın %35.30'unu açıklamaktadır. Açıklanan varyans oranı ölçeğin yapı gücünü ortaya koymaktadır. Varyans oranı ne kadar güçlü ise ölçeğin yapısının o kadar güçlü olduğu söylenebilir. Sosyal bilimlerde bu oranın %40 ve üzerinde olması ideal olarak kabul edilmektedir. Ancak varyans oranı %30 ve üzeri de kabul edilebilir (Büyüköztürk, 2016; Tavşancıl, 2010). Bu bulgular Çocuklar için Girişimcilik Niyetleri Ölçeği'nin geçerliği için bir kanıt olarak değerlendirilmiştir.

Daha sonra DFA için yeniden 206 öğrenciden veri toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda χ^2 / df (ki kare/serbestlik derecesi) oranının model ile çok iyi uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. DFA sonucu ölçekteki her bir maddenin değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca uyum iyiliği değerleri incelenmiş ve istenen aralıklarda olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre DFA sonucu elde edilen modelin kuramsal yapıdaki modelle iyi düzeyde uyumlu olduğu ve Çocuklar için Girişimcilik Niyetleri Ölçeği'nin yapı geçerliğini sağlandığı belirlenmiştir.

Yapı geçerliği kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine ek olarak dış ölçüt geçerliğini sağlamak için benzer yapıyı ölçen bir ölçek ile arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda her iki ölçeğin alt boyutlarının birbirleriyle yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Böylece ölçeğin dış ölçüt geçerliği sağlanmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve test tekrar test güvenilirliği yapılmıştır. Cronbach alpha değerleri algılanan davranışsal kontrol boyutu için .81, girişimci beceri boyutu için .77, tutum ve sosyal norm boyutu için .78, niyet boyutu için .78 ve ölçeğin tamamı için .93 olarak hesaplanmıştır. Bir ölçme aracının güvenilir olduğunun ispatlaması için cronbach alpha iç tutarlılık katsayısının değerinin .70 ve üzerinde olması gerektiği ifade edilmiştir (DeVellis, 2014). Alpar (2014) ise cronbach alpha güvenilirlik katsayısının .60 ile .79 arasında değer aldığıda geliştirilen ölçeğin güvenilir olduğunu, .80 ve üzerinde değer aldığıda ise yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda ölçeğin güvenilirliği sağlandığı söylenebilir. Maddelere verilen cevapların tutarlılığını test etmek için madde test toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Madde test toplam korelasyon katsayısının (-) değer almaması ve +.25'den büyük olması, maddenin ayırt ediciliği için yeterli olduğu söylenebilir (Alpar, 2014). Bu bulgu ölçekteki maddelerin ölçülmek istenen özelliği, diğer maddeler ile birlikte bir bütün olarak güvenilir şekilde ölçtüğü şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca ölçekteki her bir maddenin ölçülmek istenen özellik bağlamında ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla üst %27-alt %27 grup puan ortalamaları karşılaştırılmış ve t testi sonucunda tüm maddeler için gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bu bulgu ölçekte yer alan maddelerin ölçülmek istenen özellik bağlamında ayırt edici olduğunu göstermektedir. Son olarak güvenilirliği güçlendirmek için cronbach alpha hesaplamalarına ek olarak farklı zamanlarda ölçme aracına verilen cevapların tutarlılığını test etmek için test-tekrar test analizi yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutları arasında farklı zamanlarda elde edilen ölçümlerin birbiri ile orta ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu kapsamda Çocuklar için Girişimcilik Niyetleri Ölçeğinin güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir.

Çocuklar için Girişimcilik Niyetleri Ölçeği'nin üç ve dördüncü sınıf 8-10 yaş grubu öğrencilerinin girişimcilik niyetlerini değerlendirmek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ortaya konmuştur. Ölçeğin son hali 2 olumsuz 29 olumlu madde olmak üzere toplam 31 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar sırasıyla algılanan davranışsal kontrol, girişimci beceri, tutum ve niyet olarak isimlendirilmiştir.

KAYNAKÇA

- Adams, K. (2014). What is a child? Children's perceptions, the Cambridge Primary Review and implications for education. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 163-177. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860082>
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. The Dorsey Press, Chicago.

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2)179-211. [https://dx.doi.org/10.1016/07495978\(91\)90020](https://dx.doi.org/10.1016/07495978(91)90020)
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58. <https://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.27>
- Ajzen, I. (2002). Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior, 32(4), 665-683. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb00236.x>
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür.
- Akgün, S.S. (2019). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik niyeti ile işsizlik kaygısı arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Albayrak A.S. (2006). *Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Alpar, R. (2014). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik*. 3. Baskı. Detay Yayıncılık, Ankara.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173. <https://doi.org/10.1007/BF02294170>
- Arcagök, G. (2016). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki özerklik desteği algılarının motivasyon, girişimcilik ve yaratıcılık ile ilişkisi*. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Armağan Erbil, B., & Şimşek, S. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencileri için bir ölçek geliştirme çalışması: Sosyal girişimcilik niyetleri ölçeği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 59(11), 710-718. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2680>
- Armağan Erbil, B. (2021). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal girişimcilik niyetlerinin incelenmesi*. Doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ASTEE Proje Konsorsiyumu (2014). *How to assess and evaluate the influence of entrepreneurship education*, Astee Proje Raporu.
- Ataseven, Ö (2016). *Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerindeki ilkökul öğrencilerinin girişimcilik yeterliliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Avrupa Komisyonu (2000). *Challenges for Enterprise Policy in the Knowledge-driven Economy*, Commission of the European Communities, Brussels.
- Avrupa Komisyonu (2003). *Green Paper on Entrepreneurship in Europe*, Commission of the European Communities, Brussels.
- Avrupa Komisyonu (2005). *Recommendations of the European Parliament and the Council on key competences for life-long learning*. Brussels: KOM 548. Sayfasından alınmıştır. <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11090&from=EN>
- Avrupa Komisyonu (2006). *Implementing the Community Lisbon Programme: Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education and Learning*, Commission of the European Communities, Brussels.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2): 191. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barba-Sánchez, V., Atienza-Sahuquillo, C., McCracken, M. & Matlay, H. (2016). The Development of Entrepreneurship at School: The Spanish Experience. *Education & Training*, 58, 783-796. <https://doi.org/10.1108/ET-01-2016-0021>
- Bartulović, P. & Novosel, D. (2014). Entrepreneurial competencies in elementary Schools. *Obrazovanje za poduzetništvo: znanstveno stručni časopis o obrazovanju za poduzetništvo*, 4(1), 83-87. <https://hrcak.srce.hr/134605>
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161. [https://doi.org/10.1016/0167-8116\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0167-8116(95)00038-0)
- Bird, B. (1988). Implementing entrepreneurial ideas: The case for intention. *Academy of Management Review*, 13(3), 442-453. <https://doi.org/10.2307/258091>
- Bisanz, A., Hueber, S., Lindler, J. & Jambor, E. (2019). Social entrepreneurship education in primary school: Empowering each child with the youthstart entrepreneurial challenges programme. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(2), 142-156. <https://doi.org/10.2478/dcse-2019-0024>
- Bozkurt, Ö. (2006). Girişimcilik eğiliminde kişilik özelliklerinin önemi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1(2), 93-111. <http://acikerisim.lib.comu.edu.tr:8080/xmlui/handle/COMU/982>
- Bozkurt, Ö. & Erdurur, K. (2013). Girişimci kişilik özelliklerinin girişimcilik eğilimindeki etkisi: Potansiyel girişimciler üzerinde bir

- araştırma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8(2), 57-78. <http://acikerisim.lib.comu.edu.tr:8080/xmlui/handle/COMU/417>
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. baskı). Ankara: PegemA.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. Baskı). Ankara: PegemA.
- Chin, Y.C. (2016). Consumer acceptance of online complaint forms: An integration of TPB, TAM and values perspective. *Business and Economic Research*, 6(2). <https://doi.org/10.5296/BER.V6I2.10099>
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.4.584>
- Çelik, H., Gürpınar, C., Başer, N. & Erdoğan, S. (2015). Öğrencilerin yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerine yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 277-307. <https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.88>
- Çokluk, Ö. Şekercioglu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Deveci, İ. (2016). *Fen bilimleri öğretim programıyla (5-8) bütünleştirilmiş girişimcilik eğitimi modüllerinin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (3. baskı). (T. Totan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 2012).
- Dollinger, M.J. (2008). *Entrepreneuership strategies and resources*. Marsh Publications. Lombard, Illinois U.S.A.
- Ersarı, G. (2018). *Stratejik girişimcilik: Girişimci düşünme biçimi ve girişimci liderliğin işletme performansına etkisinde rekabet stratejilerinin rolü*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Fayolle, A. & Gailly, B. (2015). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial attitudes and intention: Hysteresis and persistence. *Journal of small business management*, 53(1), 75-93. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12065>
- Ferrante, F. (2005). Revealing entrepreneurial talent, *Small Business Economics*, 25(2),159-174. <https://doi.org/10.1007/s11187.003.6448-6>
- Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS: and sex and drugs and rock 'n' roll* (third edition). London: Sage publications.
- Fiet, J. (2000a). The theoretical side of teaching entrepreneurship. *Journal of Business Venturing* 16(1), 1–24. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(99\)00041-5](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(99)00041-5)
- Fiet, J. (2000b). The pedagogical side of entrepreneurship theory. *Journal of Business Venturing* 16(2), 101–117. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(99\)00042-7](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(99)00042-7)
- Filion, L.J. (1994). Ten steps to entrepreneurial teaching. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 11(3), 68–78. <https://doi.org/10.1080/08276.331.1994.10600466>
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief attitude, intention and behavior. An introduction to theory and research*, reading, MA: Addison – Wesley Publishing Company.
- Formaini, R. L. (2001). The Engine of capitalist process: Entrepreneurs in economic theory. *Economic & Financial Review*, Federal Reserve Bank of Dallas, Issue Q(IV), 2-11.
- Gasse, Y. (1985). *A strategy for the promotion and identification of potential entrepreneurs at the secondary school level*. Paper presented at the Fr1ontiers of Entrepreneurship Research, Babson College, Wellesley, MA.
- Gartner W. B., Shaver K.G., Gatewood E.J., & Katz J. (1994). Finding the entrepreneur in entrepreneurship. *Entrep. Theory Pract.* 18(3):5-10. <https://doi.org/10.1177/104.225.879201700110>
- Gliner, J.A., Morgan, G.A., & Leech, N.L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri* (2.baskı). (S. Turan, Çev. Ed.) Nobel Akademi Yayınları.
- Güney, S. (2015). *Girişimcilik: Temel kavramlar ve bazı güncel konular*. Siyasal kitabevi.
- Hassi, A. (2016). Effectiveness of early entrepreneurship education at the primary school level: Evidence from a field research in Morocco. *Citizenship, Social and Economics Education*, 15(2), 83-103. <https://doi.org/10.1177/204.717.3416650448>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modelling. Ref. Bibliográfica*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/107.055.19909540118>
- Hueber, S., & Lindner, J. (2017). Entrepreneurship education für Volksschüler/innen [Entrepreneurship education for primary school students]. *In Erziehung und Unterricht [Education and teaching]*, 3(4),237-244. https://static1.squarespace.com/static/56267596e4b007852447de62/t/5b2c13d36d2a7374b3c56b83/152.961.5316953/2017_Entrepreneurshpi+Education+f%C3%BCr+Volkssch%C3%BCler%3Ainnen.pdf

- Iakovleva T., Kolvereid L., & Stephan, U. (2011). Entrepreneurial intentions in developing and developed countries. *Educ. Train.* 53(5),353-370. <https://doi.org/10.1108/004.009.11111147686>
- Ireland, R.D., Hitt, M.A., Camp, S.M., & Sexton, D.L. (2001) Integrating entrepreneurship and strategic management actions to create firm wealth. *The Academy of Management Executive*, 15(1), 49-63. <https://doi.org/10.5465/ame.2001.425.1393>
- İn, N. (2015). *1968-2012 yılları arasında 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi kitaplarında yer alan girişimcilik becerilerinin içerik analizi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Johansen, V. (2007). Entrepreneurship education and entrepreneurial activity. Proceedings of IntEnt 2007 – 17th Global Conference, *Internationalizing Entrepreneurship Education and Training*, July 8–11, in Gdansk, University of Technology, Poland.
- Johansen, V., Eide, T., & Harris-Christensen, H. (2006). Research on entrepreneurship education– status of knowledge (Forskning på entreprenørskapsopplæring). ENRI-report 19/2006, Lillehammer: Eastern Norway Research Institute.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri.* Ankara: Asil.
- Klapper, R. (2004). Government goals and entrepreneurship education: An investigation at a Grand Ecole in France. *Education & Training*, 46(3), 127–137. <https://doi.org/10.1108/004.009.10410531787>
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis.* New York: Routledge.
- Koh, C. H. (1996). Testing hypotheses of entrepreneurial characteristics: A study of Hong Kong MBA students. *Journal of Managerial Psychology*, 11(3), 12-25. <https://doi.org/10.1108/026.839.49610113566>
- Kolvereid, L. (1996). Prediction of employment status choice intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 21(1), 47–57. <https://doi.org/10.1177/104.225.879602100104>
- Korkmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerini belirlemeye yönelik bir araştırma: Bülent Ecevit Üniversitesi örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 209-226.
- Krueger, N. (1993). Impact of prior entrepreneurial exposure on perceptions of new venture feasibility and desirability. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18(1), 5–21. <https://doi.org/10.1177/104.225.879301800101>
- Krueger, N.F. & Reilly, M.D. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15(5/6), 411-520. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(98\)00033-0](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(98)00033-0)
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563–575.
- Lee, S. H., & Williams, C. (2007). Dispersed entrepreneurship within multinational corporations: A community perspective. *Journal of World Business*, 42(4), 505-519. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2007.08.001>
- Liñán, F. (2004). Intention-based models of entrepreneurship education. *Piccola Impresa/Small Business*, 2004(3), 11–35.
- Liñán, F. & Chen, Y. W. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(3): 119-144. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00318.x>
- Lundström, A., & L. Stevenson. (2001). *Patterns and trends in entrepreneurship. SME policy and practice in ten economies.* Örebro: Swedish Foundation for Small Business Research.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84–99. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.1.84>
- Marangoz, M. (2020). *Girişimcilik* (6. Baskı). Beta.
- Mertler, C.A., & Vannatta, R.R. (2017). *Advanced and multivariate statistical methods practical application and interpretation* (6th edition). Routledge Taylor & Francis Group. NewYork and London.
- Morris, M.H. (1998) *Entrepreneurial Intensity: Sustainable advantages for individuals, organisations and societies.* Quorum, Westport.
- Naktiyok, A. (2004). *İç girişimcilik* (1.baskı). Beta.
- Nart, S., & Tansoy Yıldırım, Y. (2021). Girişimcilik eğitiminin girişimcilik niyeti üzerindeki etkisinde öz-yeterlilik algısının aracılık rolü üzerine bir araştırma. *Girişimcilik ve İnovasyon Yönetimi Dergisi*, 10(1),1-28.
- Nevitt, J., & Hancock, G. R. (2004). Evaluating small sample approaches for model test statistics in structural equation modeling. *Multivariate Behavioral Research*, 39(3), 439-478. https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3903_3
- Peterman, N.E., & Kennedy, J. (2003). Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory And Practice*, 129-144. <https://doi.org/10.1046/j.1540-6520.2003.00035.x>
- Rouquette, A., & Falissard, B. (2011). Sample size requirements for the internal validation of psychiatric scales. *International*

Journal of Methods in Psychiatric Research, 20(4), 235–249. <https://doi.org/10.1002/mpr.352>.

- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2020). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (6. Basım). (M. Baloğlu, Çev. Ed.) Nobel Akademi Yayınları.
- Talih Akkaya, D., Yıldız, E., & Koldere Akın, Y. (2014). Üniversite öğrencilerinin girişimci kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi: Yalova meslek yüksekokulu öğrencilerine yönelik bir uygulama. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 108-122. <https://doi.org/10.17828/yasbed.61246>
- Tarhan, M. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde girişimcilik becerisinin kazandırılması üzerine bir eylem araştırması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumları ölçme ve SPSS ile veri analizi*. Pegem Yayınları.
- Teece, D. J. (2015). Dynamic capabilities and entrepreneurial management in large organizations: Toward a theory of the (entrepreneurial) firm. *European Economic Review*, 86, 202-216. <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2015.11.006>
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association.
- Trochim, W. M., & Donnelly, J. P. (2006). *The research methods knowledge base* (3rd ed.). Cincinnati, OH: Atomic Dog.
- Tsakiridou, H., & Stergiou, K. (2014). Entrepreneurial competences and entrepreneurial intentions of students in primary education. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 1(9), 106-117.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Anı.
- Seikkula-Leino, J., Satuvuori, T., Ruskovaara, E. & Hannula, H. (2015). How do Finnish teacher educators implement entrepreneurship education? *Education & Training*, 57(4), 392-404. <https://doi.org/10.1108/ET-03-2013-0029>
- Sezer, U. (2015). *Girişimcilik programları eğitimlerinin öğrencilerin girişimcilik eğilimleri üzerine etkilerinin analizi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Shane, S. A. (2003). *A general theory of entrepreneurship: the individual-opportunity nexus*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25(1), 217-226. <https://doi.org/259271>
- Shapiro, A. & Sokol, L. (1982). The social dimensions of entrepreneurship. C. Kent, D. Sexton and K. Vesper (eds.). *In the encyclopedia of entrepreneurship*. (pp. 72-90). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Sontay, G., Yetim, H., Karamustafaoğlu, S. & Karamustafaoğlu, O. (2019). Developing an entrepreneurship scale for 5th grade students. *International Journal of Educational Methodology*, 5(2), 203-220. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.2.203>
- Stevens, J.P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th edition). Routledge Taylor & Francis Group. New York.
- Sönmez, E. (2017). *Girişimcilik niyetinin kariyer planlamasındaki yeri: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Şeşen, H. & Basım N. (2012). Demografik faktörler ve kişiliğin girişimcilik niyetine etkisi: Spor bilimleri alanında öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma, *Ege Akademik Bakış*, 12(Özel Sayı), 21-28.
- Veciana, J. M. (2007). *Entrepreneurship as a scientific research programme*. *Entrepreneurship* (Pp. 23-71). New York: Springer.
- Yavaşoğlu, N. (2019). *Fen Bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik kişilik özellikleri, girişimcilik niyeti ve duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Yurtseven, R. & Ergün M. (2018). Çocuklar için girişimcilik eğilimleri envanterinin (ÇGEE) geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(5), 125-145. <https://10.30831/akukeg.428485>

Developing an Entrepreneurial Intentions Scale for Children (8-10 years): Validity and Reliability Study

Gizem TABARU ÖRNEK^{id}, Selma YEL^{id}

Introduction and purpose

Intention models have been developed by different researchers in order to understand the concept of entrepreneurial intentions. When the intention approach is supported by various models, it provides an opportunity to better understand entrepreneurship and creates new application areas in this field (Krueger and Reilly, 2000). These models can be listed as “Planned Behavior Model” (Ajzen, 1991), “Entrepreneurial Intent Content” (Bird, 1988), “Entrepreneurship Event Model” (Shapero and Sokol, 1982) and “Intention Model” (Krueger, 1993). In this context, it is aimed to develop a measurement tool that will measure the entrepreneurial intentions of children within the framework of the Planned Behavior Model developed by Ajzen (1991). Planned behavior model (PDM), a theory designed to predict and explain human behavior, deals with the nature of the individual’s factors specific to this behavior (Ajzen, 1988). According to PDM, intentions are a direct antecedent of behavior. These intentions to take action are determined by three variables, attitude towards the behavior, perceived behavioral control, and social norm. (Ajzen, 2001; Kolvereid, 1996). Attitude towards behavior, subjective norm and perception of behavioral control together lead to the formation of a behavioral intention (Ajzen, 2002). As with the original reasoned action theory, the central factor in the planned behavior model is the individual’s intention to perform a particular behavior. Intentions are assumed to capture the motivational factors that influence a behavior; They are indicators of how much effort individuals are willing to exert to perform the behavior and how much effort they plan to exert. As a general rule, the stronger the intention to act, the higher the ability to perform the behavior (Ajzen, 1991). Establishing an entrepreneurial career development intention is often the first step in the long-term venture creation process (Gartner, Shaver, Gatewood, & Katz, 1994). According to PDM, entrepreneurial intention indicates the effort that a person will make to realize this entrepreneurial behavior. And thus, it captures the three motivational factors or antecedents that influence behavior (Ajzen, 1991; Liñán, 2004). The first of these is attitude. Attitude refers to the degree to which an individual has a positive or negative attitude towards the behavior. In other words, it can be said that it is a personal evaluation of the behavior of being an entrepreneur (Ajzen, 2001; Chin, 2016; Kolvereid, 1996). The second factor, the subjective norm, measures the perceived social pressure to perform or not to perform entrepreneurial behaviors. In particular, it will express the perception of whether the “reference people” in the life of the individual will approve of the decision to become an entrepreneur (Ajzen, 2001). The last factor, perceived behavioral control, is defined as the perception of ease or difficulty of being an entrepreneur. Therefore, it is a very similar concept to self-efficacy (Bandura, 1997) and perceived feasibility (Shapero & Sokol, 1982). Entrepreneurial intentions have been widely studied with university students in the fields of business, economics and education (Akgün, 2019; Fayolle & Gailly, 2015; Linana & Chen, 2009; Nart & Tansoy Yıldırım, 2021; Sezer, 2015; Sönmez, 2017; Şeşen & Basım, 2012; Yavaşoğlu, 2019). However, studies on entrepreneurship with young children (Arcagök, 2016; Armağan Erbil, 2021; Ataseven, 2016; Bartulović, ve Novasel, 2014; Bisanz, Hueber, Lindler, & Jambor, 2019; Deveci, 2016; Hassi, 2016; Sontay, Yetim, Karamustafaoğlu, & Karamustafaoğlu, 2019; Tsakiridou & Stergiou, 2014; Tarhan, 2018; Yurtseven, 2020) are limited in number, while the number of measurement tools that measure children’s entrepreneurial intentions at primary school level (Armağan Erbil & Şimşek 2018; ASTEE, 2014; Peterman & Kennedy, 2003) ; Yurtseven and Ergün, 2018) is very small. It is believed that the ideal period to acquire

basic information about entrepreneurship and develop a positive attitude towards entrepreneurship is childhood and adolescence (Filion, 1994; Gasse, 1985). Therefore, determining the entrepreneurial intentions of students in primary school will encourage them to acquire personal qualities that contribute to the development of an entrepreneurial attitude and that will be useful in their daily lives and in all professional activities. It is thought that the scale developed in this context will fill an important gap in the literature by measuring the entrepreneurial intentions of third and fourth grade students. In this context, the aim of the research is to develop a measurement tool that will measure the entrepreneurial intentions of third and fourth grade students within the framework of PDM.

Method

This research is a scale development study. The study group of the research consists of 588 students, 313 of whom are 3rd grade and 275 4th grade, studying at 5 different schools in the city center of Karaman. The scale was developed following the steps of literature review, grouping of statements in the literature, writing scale items, expert opinion, ethics committee and permission, and pilot implementation were followed. The data obtained in the research were evaluated using SPSS 22.0 and LISREL 8.0 package programs. In the data set obtained within the scope of the study, firstly the missing values were examined, the negative items were reverse coded and the data extraction process was operated.

Findings

Expert opinion was sought within the scope of the scale's content validity. It was shared with 10 experts, including 3 professors, 6 associate professors and 1 doctoral faculty member working in the primary education department at different universities in Turkey. The final version of the scale was given in line with the feedback from the experts. Exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis and external criterion validity were performed for the construct validity of the scale. As a result of the EFA, it is seen that the scale has a structure consisting of 31 items and four dimensions. This four-factor structure explains 35.30% of the total variance. CFA results showed that the ratio χ^2 / df (chi-square / degrees of freedom) was in good agreement with the model. In addition, it was observed that the t values of all items in the scale were significant at the .01 level, and the goodness of fit values were within the desired ranges. In order to ensure the validity of the external criterion, the relationship between them and a scale measuring a similar structure was examined and it was found that there were positive and highly significant relationships between them. Within the scope of the reliability studies of the scale, the internal consistency coefficient was calculated and test-retest reliability was achieved. Cronbach's alpha values were calculated as .81 for the perceived behavioral control dimension, .77 for the entrepreneurial skill dimension, .78 for the attitude dimension, .78 for the intention dimension and .93 for the whole scale. Alpar (2014) found that the scale developed was reliable when the cronbach alpha reliability coefficient was between .60 and .79; He stated that it has high reliability when it gets a value of .80 and above. In order to test the consistency of the answers given to the items, the item test total correlation values were calculated. It can be said that if the item test total correlation coefficient does not take a (-) value and is greater than +.25, it is sufficient for the discrimination of the item (Alpar, 2014). In addition, in order to determine whether each item in the scale distinguishes between individuals with and without the characteristic to be measured, the upper 27%-lower 27% group mean scores were compared, and as a result of the t test, a significant difference was found between the groups for all items. Within the scope of these findings, it can be said that the validity and reliability of the Entrepreneurial Intentions for Children Scale is ensured.

Conclusion

It has been revealed that the Entrepreneurial Intentions Scale for Children is a valid and reliable tool that can be used to evaluate the entrepreneurial intentions of 8-10 year old students. The final version of the scale consists of 31 items, 2 negative and 29 positive items, and four sub-dimensions. The sub-dimensions were named as perceived behavioral control, entrepreneurial skill, attitude and intention.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Tabaru Örnek, G., & Yel, S. (2022). Çocuklar (8-10 yaş) için girişimcilik niyetleri ölçeği geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2): 89-109. doi: 10.55008/te-ad.1149649

İlkokul Türkçe Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yaratıcı Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi*

An Investigation of the Activities in the Primary School Turkish Workbooks in Terms of Creative Thinking Skills

Naime Gizem ERDOĞAN^{ID}, Esra ÜNLÜER^{**ID}

ÖZ

Bu araştırmada, ilkokul Türkçe dersi çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerileri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlkokul Türkçe çalışma kitaplarında bulunan etkinlikler, yaratıcı düşünme becerilerine göre doküman analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada çalışma kitaplarında yer alan yaratıcı düşünme becerisine yönelik etkinliklerin; sınıf seviyelerine, temalara, çalışma türlerine ve yaratıcı düşünme boyutlarına göre frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı düşünme becerisine yönelik etkinliklere; en az birinci sınıf, en fazla ise üçüncü sınıf Türkçe çalışma kitabında yer verildiği görülmüştür. Genel olarak birinci, ikinci ve dördüncü sınıf Türkçe çalışma kitaplarında yaratıcı etkinliklere yer verilme oranının ise oldukça düşük ve yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı düşünme becerisine yönelik etkinliklerin temalara göre dağılımına bakıldığında üçüncü sınıf çalışma kitabı dışında sistematik bir yapılanmanın gözlemlenmediği, çalışma türlerine göre dağılımına bakıldığında ise en az tema değerlendirme çalışmalarında yer verildiği görülmüştür. Yaratıcı düşünmenin boyutlarına göre etkinliklerin dağılımına bakıldığında yaratıcı etkinliklerin çoğunlukla detaylandırma ve orijinallik boyutuna yönelik olduğu görülmüş, esneklik boyutunda etkinliklere ise daha az oranda yer verilmiştir. Araştırma genelinde birden fazla beceri gerektiren ve farklı örnek teşkil eden etkinliklere ise en fazla üçüncü sınıf Türkçe çalışma kitabında rastlanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı düşünme, Türkçe dersi, ilkokul çalışma kitabı

ABSTRACT

The present study aimed to examine the activities in the primary school Turkish course workbooks in terms of creative thinking skills. The study was conducted using the qualitative case study method. Document analysis method was used to analyze the data on creative thinking skills of activities in Turkish workbooks. In the research, activities for creative thinking skills in primary school Turkish workbooks; frequency and percentage distributions are given according to the grade levels, themes, study types and creative thinking dimensions. As a result of the research, activities for creative thinking skills, were observed least at the 1st grade and most at the 3rd grade Turkish workbooks. In general, it was observed that the content of creative activities in the 1st, 2nd and 4th grade Turkish workbooks is quite low and insufficient. Considering the distribution of activities for creative thinking skills according to themes, it is observed that no systematic structuring is observed except for the 3rd grade workbook; considering the content, according to study types, it was seen that the least included in the theme evaluation studies. Considering the contents of activities for creative thinking, it was seen that the creative activities mostly consisted of detailing and originality. On the other hand, activities in the dimension of flexibility were included in a lesser proportion. On the other hand, outstanding by containing different examples, creative activities were mostly encountered in the 3rd grade Turkish workbook.

Keywords: Creative thinking, Turkish course, primary school workbook

* Bu çalışma yazarın "İlkokul Türkçe çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerileri açısından incelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

** Kocaeli Üniversitesi

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Esra ÜNLÜER

E-posta/E-mail: esra.unluer@kocaeli.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 20.07.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 21.09.2022

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 26.10.2022

GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin etkisiyle eskiden gerçekleşmesi insan gücüne ve çabasına bağlı olan birçok alanda bugün bu ihtiyaç ortadan kalkmıştır. İnsan gücüne ihtiyaç duyulan bu alanlarda artık internet ve teknoloji çok daha hızlı ve ekonomik bir çözüm olarak ortaya çıkmaktadır. Bu gelişmelerle beraber toplumların ihtiyaç duyduğu birey özellikleri değişmiştir. Bu nedenle eğitim sistemlerinde de temel okuma, yazma ve matematik becerilerinden öte; öğrencilerde 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesini temel alan bir eğitim anlayışı öne çıkmıştır.

Son yıllarda öne çıkan 21. yüzyıl becerilerinden, ABD Eğitim Bakanı Arne Duncan 2009'da yaptığı bir basın açıklamasında "Bir ekibin parçası olarak iyi performans göstermenin yanı sıra; yaratıcılık, azim ve problem çözmeyi giderek daha fazla gerektiren beceriler." olarak bahsetmiştir (Akt. Larson ve Miller, 2011: s. 121). Ülkemizde Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından gerçekleştirilen MEB 21.Yüzyıl Öğrenci Profili Çalıştayında ise öğrencilere eleştirel, sorgulayıcı, analitik ve yaratıcı düşünme becerileri kazandırılması; yaratıcı düşünme ve hayal güçlerini etkin kılacak bir eğitim verilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı[EARGED], 2011). Günümüz çağdaş eğitim sistemleri de bu doğrultuda planlanarak öğrencilerde bu becerilerin geliştirilmesine yönelik eğitim öğretim faaliyetlerine ağırlık vermeye başlamıştır.

21. yüzyıl becerilerinden yaratıcı düşünme becerisi üzerine; Osborn, Parnes, Biondi ve Treffinger'in de içinde olduğu birçok araştırmacının çalışmaları sonrasında ortaya koyulan en önemli görüşlerden biri her bireyin doğuştan yaratıcı düşünme becerilerine sahip olduğu ve yaratıcılığın geliştirilebilir olduğunun kabul edilmesidir (Gartenhaus, 1997: s. 23). Bu durumda doğuştan hemen her bireyin sahip olduğu kabul edilen yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerileri çeşitli eğitim-öğretim faaliyetleriyle geliştirilebileceği gibi, doğru düzenlenmemiş eğitim-öğretim ortamlarının da bu özellikleri olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Hatta ne yazık ki bazı yaratıcı gençler, fark edilmedikleri ve teşvik edilmedikleri için başarısız olabilirler (Guilford, 1962).

Çağdaş eğitim sistemlerinde yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğunun kabul edilmesi üzerine, eğitimin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi üzerine çalışmalar da artmıştır. Torrance uzun yıllar boyunca yaptığı çalışmaların sonucunda; yaratıcı düşünme becerilerinin anaokulundan üçüncü sınıfa kadar artma eğilimi gösterdiğini, üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında ise belirgin bir düşüş gösterdiğini ve bazı çocukların yaratıcılıklarını dördüncü sınıf düzeyinde feda ederek asla geri kazanamadıklarını ortaya koymuştur (Torrance, 1995: s. 10). Bogoyavlenskaya'nın okul öncesi dönem çocukların yaratıcılıklarındaki değişimleri incelediği çalışmasında ise çocukların birinci sınıfa başlamasıyla yaratıcılık performanslarında olumsuz yönde bir değişim olduğu, sonrasında özellikle ikinci ve üçüncü sınıflarda yaratıcılıklarında ciddi bir düşüş yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır (Bogoyavlenskaya, 2013; s. 360-361). İlkokul dönemi çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerindeki değişimlerin gözlemlendiği bu çalışmalar sonucunda araştırmacılar, yaratıcı yeteneğin gelişiminde ilkokul yıllarının kritik olduğu konusunda genel bir fikir birliğine varmışlardır (Ryans ve Torrance, 1962: s. 460). Hatta bazı çalışmalar, bu dönemde yaratıcılığı desteklenmeyen öğrencilerin bu özelliklerini bir daha geri kazanmamak üzere kaybettiklerini ortaya koymuştur (Guilford, 1950; Torrance, 1995).

Yaratıcılık eğitimi üzerine çalışmaların artmasıyla, yaratıcılık öğretim programlarında yer almaya başlamıştır. Şimdiye kadar ülkemizde ve çeşitli ülkelerde eğitimin amaçlarının ve öğretim programlarının yapısının belirlenmesinde, Bloom ve arkadaşları tarafından bilişsel alanın sınıflandırılması için oluşturulmuş olan Bilişsel Alan Taksonomisi kullanılmıştır. Piramit şeklinde kurgulanan bu taksonominin ilk halinde en alt bilişsel basamaktan en üst bilişsel basamağa doğru bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme şeklinde bir sınıflama yapılmıştır. Fakat zamanla, dünyadaki gelişmelerin ve çağdaş bilgilerin bu taksonomiyle birleştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle orijinal taksonomideki sentez basamağının yerini değerlendirme basamağı ile değiştirilmiş, en üst düzey bilişsel basamak ise yaratıcı düşünme becerisi üzerine yapılan çalışmaların artması ve öneminin vurgulanması bakımından "üretmek-yaratmak" olarak yeniden adlandırılmıştır (Bümen, 2006; Yeşilyurt, 2020). Eğitimin amaçlarının düzenlenmesi ve programların hazırlanmasında faydalanılan bu taksonomiden yola çıkarak, yaratıcı düşünen bireyler yetiştirilmesinin eğitim programlarının temel hedeflerinden biri olduğu söylenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığının araştırma ve geliştirme birimi olan Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından gerçekleştirilen MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili Çalıştayında da yaratıcılık ve yenilikçi düşünme ile bunlara açık olma durumu üzerinde özellikle durulmuş ve 21. yüzyıl öğrenci özellikleri ve profili için:

- Yaratıcı, yeniliğe açık, farklılığa hoşgörülü, çeşitlendirici ve üretici olabilmeli
- Fark oluşturabilmeli ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olabilmeli
- Yaratıcı düşünebilmeli

değerlendirmelerinde bulunulmuştur(Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], 2011). Öğretim programları ve gerçekleştirilen eğitim uygulamalarının, çalıştayda özellikle üzerinde durulan yaratıcı düşünme becerisini geliştirici özellikler göstermesi bu açıdan önem arz etmektedir.

Uygulanmasına 2019 yılından itibaren başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları karşısında bireylerden beklenen rollerin doğrudan etkilendiği; bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bireylerin yetiştirilmesini; bu amaç doğrultusunda üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programı toplamı oluşturulduğundan bahsedilmektedir (MEB, 2019). Bu doğrultuda öğretim programlarında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) öğrencilere kazandırılması hedeflenen sekiz anahtar yetkinlik belirlenmiştir:

1. Ana dilde iletişim
2. Yabancı dillerde iletişim
3. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler
4. Dijital yetkinlik
5. Öğrenmeyi öğrenme
6. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
7. İnisiatif alma ve girişimcilik
8. Kültürel farkındalık ve ifade (MEB, 2019: s. 5).

Yukarıda sıralanan sekiz anahtar yetkinlik, temelde üst bilişsel becerilere sahip bireyler yetiştirilmesine ayrı ayrı katkıda bulunmasının yanı sıra iki anahtar yetkinlik altında yaratıcılık ve yaratıcı düşünme durumuna doğrudan yer verilmiştir. İnisiatif alma ve girişimcilik, düşünceyi eyleme geçirme becerisini ifade eder. Bu anahtar yetkinlik; yaratıcılık, yenilik ve risk alma becerilerinin kazandırılmasını ve hedefe ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini içerir. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği ise görüş, deneyim ve duyguların çeşitli kitle iletişim araçları aracılığıyla yaratıcı bir şekilde ifade edilmesi üzerinde durmaktadır (MEB, 2019: s. 5).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarına bakıldığında kazanımların yapısı ve hiyerarşisinin birinci sınıftan başlayarak öğrencilerde, temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek şekilde düzenlendiği ifade edilmektedir. Program çerçevesinde kazandırılması ve geliştirilmesi hedeflenen bu becerilerden, özellikle yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirilmesine katkı sağlayacak olanlar şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin söz varlığı zenginleştirilerek; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirilmelerinin sağlanması,
- Öğrencilerin bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesinin sağlanması,
- Öğrencilerin bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Öğrencilerin okuduğunu anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme ve sorgulamalarının sağlanması (MEB, 2019: s. 8).

İlkokullarda Türkçe dersine haftalık birinci ve ikinci sınıflarda on, üçüncü ve dördüncü sınıflarda ise sekiz ders saati ile diğer derslerden fazla yer verilmektedir. Ayrıca dil öğretiminin doğrusal bir faaliyet olmaması nedeniyle çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin bir arada kullanılmasına da uygun yapıdadır. Bu nedenle Türkçe dersi; yaratıcı düşünme becerileri açısından kritik kabul edilen ilkökul döneminde öğrencilerin aktif olarak katılabileceği çeşitli uygulama, etkinlik ve çalışmalara hem süreç hem içerik olarak daha fazla imkân sağlayarak yaratıcı düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirilmesinde önemli bir ders olarak öne çıkmaktadır.

Öğretim programlarında belirlenen hedef ve kazanımlar doğrultusunda hazırlanan ders ve çalışma kitapları, öğrenci ve öğretmenler tarafından kolay ulaşılabilir olması nedeniyle sınıf içi ve dışı çalışmalarda en çok tercih edilen öğretim materyallerinin başında gelir. Türkçe ders kitaplarında metin ve etkinliklerin yanı sıra programda belirtilen

kazanımlara yönelik olarak bilgi vermeyi amaçlayan bölümler bulunur. Çalışma kitaplarında ise öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilecekleri metin, etkinlik ve çalışmalardan oluşan bir yapı oluşturulmuştur. Bu durum çalışma kitaplarını, öğrencilere daha fazla uygulama fırsatı sağlayan ve öğrencinin aktif olduğu önemli bir öğretim materyali olarak karşımıza çıkarmaktadır. Bu nedenle çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerin; Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri (MEB, 2019: s. 3) ve Türkçe Öğretim Programı'nın genel amaçlarından olan yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler yetiştirmek amacına yönelik olması beklenmektedir.

Bu araştırma, ilkököl Türkçe çalışma kitaplarındaki etkinlikleri detaylı bir şekilde inceleyerek öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine sağlayabileceği katkının belirlenebilmesi yönünden önem taşımaktadır. Ayrıca bu çalışmayla öğretmenlere, alanda çalışan araştırmacılara ve program geliştirme uzmanlarına mevcut durum hakkında bilgi sağlanacağı düşünülmüştür.

Bu araştırmanın amacı, ilkököl Türkçe çalışma kitaplarında bulunan etkinlikleri yaratıcı düşünme becerileri açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul Türkçe çalışma kitaplarında yaratıcı düşünme becerisine yönelik etkinliklerin, sınıf seviyelerine göre dağılımı nedir?
2. İlkokul Türkçe çalışma kitaplarında yaratıcı düşünme becerisine yönelik etkinliklerin, temalara göre dağılımı nedir?
3. İlkokul Türkçe çalışma kitaplarında yaratıcı düşünme becerisine yönelik etkinliklerin, farklı çalışma türlerine (metin öncesi hazırlık soruları, etkinlik, çalışma soruları, tema değerlendirme çalışmaları) göre dağılımı nedir?
4. İlkokul Türkçe çalışma kitaplarında yaratıcı düşünme becerisine yönelik etkinliklerin, yaratıcı düşünme boyutlarına göre dağılımı nedir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri kaynağı, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve elde edilen verilerin analizi ile ilgili bilgiler paylaşılmıştır.

Araştırmanın Modeli

İlkokul Türkçe çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerileri açısından incelendiği bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Creswell (2007) durum çalışmasını araştırmacının sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu gözlemlerle, ses/görüntü kayıtlarıyla, yazılı kaynak veya dokümanlarla derinlemesine incelediği; tematik tanımlamalar yapılmasına olanak sağlayan nitel bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamıştır (Akt. Subaşı ve Okumuş, 2017: s. 420). Durum çalışması, bütüncül ve derinlemesine incelemelerin gerektiği durumlarda, karmaşık konuların anlaşılmasına ve keşfedilmesine olanak sağlar (Ozan Leymun, Odabaşı ve Kabakçı, 2017: s. 71).

Veri Kaynağı

Millî Eğitim Bakanlığı 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında, bir bakanlığın komisyonu diğeri UNICEF'in desteği ile hazırlanmış olan her sınıf seviyesinde iki tane olmak üzere toplam sekiz tane Türkçe çalışma kitabını; 1-4. sınıflarda destek kitap olarak kullanıma sunmuştur. Bu araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı komisyonu tarafından hazırlanan çalışma kitapları tercih edilmiş olup, her sınıf seviyesinde bir çalışma kitabı olmak üzere toplam dört kitapta yer alan etkinlikler incelenmiştir. Bu kitaplara Eğitim Bilişim Ağı üzerinden erişilmiştir. Birinci sınıf Türkçe çalışma kitabında bulunan ilk dört tema, ilk okuma yazma öğretimi amacıyla hazırlandığı için araştırmaya dahil edilmemiştir. Ayrıca 3 ve 4. sınıf Türkçe çalışma kitaplarında ayrı bir bölüm olarak yer verilen ve "... Tema Çoktan Seçmeli Sorular" bölümünde yer alan çoktan seçmeli sorular, tek doğru cevaba yönlendirdiği için yaratıcı düşünme becerileri açısından değerlendirilmeye uygun bulunmamış ve araştırma kapsamına alınmamıştır. Araştırma kapsamında Türkçe çalışma kitaplarında; birinci sınıfta 86, ikinci sınıfta 178, üçüncü sınıfta 222, dördüncü sınıfta 260 olmak üzere toplam 746 etkinlik yaratıcı düşünme becerileri açısından incelenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak bu araştırma için geliştirilen Ek 1'deki "Etkinlik Değerlendirme Formu" kullanılmıştır.

Etkinlik değerlendirme formu; etkinliklerin yaratıcı düşünmenin akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırma olmak üzere dört boyutuna göre değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Formun geliştirilmesi aşamasında ilgili literatür incelenmiş (Cropley, 2018; Çam ve Öztürk Turgut, 2015; Hadar ve Tirosh, 2019; Kyunghwa, 2015; May, 2020; Özyaprak, 2016; Sukotjovd 2020; Şimşek ve Kıyıcı, 2010; Yeşilyurt, 2020) yaratıcılığın dört boyutu ve bu boyutlara yönelik maddeleri içeren taslak bir form oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak form kapsam ve ifade yönünden değerlendirilmesi amacıyla yaratıcılık alanında çalışan iki öğretim üyesi, sınıf öğretmenliği alanında çalışan bir öğretim üyesi, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev alan ve aynı zamanda ilkökul eğitimi alanında çalışan bir doktoralı alan uzmanı olmak üzere dört ayrı alan uzmanının görüşüne sunulmuştur.

Formun kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla alınan uzman görüş ve önerileri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Akıcılık boyutuna yönelik “Etkinlik çocukların empati kurmasına (başka biri gibi düşünmelerine) yardım eder.” şeklinde oluşturulan madde, “Etkinlik çocukların farklı karaktermiş gibi bakış açısı sunmasına yardım eder.” şeklinde düzeltilmiştir. Yaratıcı düşünmenin esneklik boyutuna “Etkinlik çocukların beklenmedik olay ve durumlara uyum sağlayarak yeni ve uygun sorun çözme stratejileri geliştirebilmelerine fırsat tanır.” maddesi eklenmiştir. Orijinallik boyutuna yönelik “Etkinlik çocukların farklı fikirlerle doğaçlama yapmasına fırsat tanır.” maddesi, “Etkinlik çocukların farklı fikirleri birleştirerek yeni bir fikir oluşturmasına fırsat tanır.” şeklinde düzenlenmiştir. Detaylandırma boyutuna yönelik “Etkinlik çocukların hayallerini uygulamaya dönüştürmesine yardım eder.” şeklinde ifade edilen madde, “Etkinlik çocukların hayallerini detaylandırarak çizim ya da öyküleştirme aracılığıyla başkalarına aktarmasına destek olur.” şeklinde düzeltilmiştir. Yapılan düzenlemeler sonrasında deneme uygulamaları yapılmış ve forma son hali verilmiştir.

Etkinlik Değerlendirme Formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm etkinliğin akıcı, esnek, orijinal ya da detaylandırma boyutuna yönelik olup olmadığının anlaşılması amacıyla her boyuta yönelik ilgili alt maddeleri içermektedir. Bu bölümde her bir etkinlik için uygun olduğu alt madde/maddeler işaretlenmiştir. İkinci bölüm etkinliğin yaratıcı etkinlik ve yaratıcılık içermeyen etkinlik olarak değerlendirildiği bölümdür. Etkinlik bir ya da birden fazla yaratıcılık alt boyutunu içeriyorsa yaratıcı etkinlik, hiçbir yaratıcılık alt boyutunu içermiyorsa yaratıcılık içermeyen etkinlik olarak işaretlenmiştir. Etkinlik Değerlendirme Formu'nun uygulama aşamasında araştırmanın amaçlarına yönelik olarak etkinliğin sınıf seviyesi, tema ve çalışma türü bilgilerinin yer aldığı üçüncü bir bölüm eklenmiş; Ek 2'de bulunan form oluşturulmuştur. Üçüncü bölümde yer alan bu bilgilerden daha sonra etkinlik kodları oluşturulmasında da faydalanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada Türkçe çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerilerine göre incelenmesi amacıyla, verilerin analizinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, belge niteliği taşıyan materyallerin içeriğinin dikkatle ve sistematik bir şekilde analiz edilerek değerlendirilmesinde kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Kıral, 2020: s. 173). Bu yöntemle verileri derinlemesine incelemek ve elde edilen verileri detaylı bir şekilde yorumlamak amaçlanmıştır. Toplanan veriler ise benzer yapıları kategoriler altında sınıflandırarak fenomenleri tanımlamanın ve ölçmenin, sistematik ve objektif bir yolu olan (Elo ve Kyngäs, 2008: s. 108); içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda yüzde ve frekans değerlerine dönüştürülerek paylaşılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen her etkinlik için ayrı etkinlik kodları oluşturulmuştur. Etkinlik kodları; etkinliğin bulunduğu sınıf seviyesi, tema ve çalışma türünün ilk harfleri ve kitapta kullanılan sıra numaraları kullanılarak oluşturulmuştur. Etkinlik kodları oluşturulurken kullanılan kısaltmalar şu şekildedir: sınıf için “S”, tema için “T”, metin için “M”, hazırlık için “H”, etkinlik için “E”, tema değerlendirme için “TD”. Örneğin “1S.7T.2M.6E” olarak kodlanan etkinlik, birinci sınıf çalışma kitabının yedinci temasında bulunan ikinci metnin altıncı etkinliğidir. Etkinlik Değerlendirme Formu kullanılarak yapılan değerlendirmeler sonrasında, birden fazla beceri gerektiren ve kitap genelinde farklı örnek teşkil eden etkinlikler seçilerek etkinlik kodlarıyla paylaşılmıştır.

Verilerin analizinde kodlayıcı güvenilirliğinin sağlanabilmesi amacıyla kodlayıcılar arası ve tek kodlayıcı güvenilirliğine bakılmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen “Güvenirlilik = [Görüş Birliği / (Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği)] x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Baltacı, 2017: s. 8). Güvenirliğin sağlanması amacıyla ilk olarak araştırmacı ve yaratıcılık alanında çalışan bir öğretim üyesi birbirlerinden bağımsız olarak, etkinliklerin %15'ini Etkinlik Değerlendirme Formuna göre analiz etmiştir. İki kodlayıcı tarafından yapılan kodlamaların kodlayıcı güvenilirliği %96.42 olarak hesaplanmıştır. Farklı yapılan kodlamalar üzerine konuşularak fikir birliğine varılmış ve araştırmacı tarafından kodlamalara devam edilmiştir. Ayrıca tek kodlayıcı güvenilirliğinin

hesaplanabilmesi amacıyla araştırmacı 14 gün arayla tekrar kodlama yapmış ve iki farklı zamanda yapılan kodlamalar arasındaki güvenilirlik %99.46 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacı tarafından iki kodlama arasında görüş ayrılığı olan kodlamalar, araştırma genelinde benzer yapıların yerleştirildiği kodlara göre yeniden değerlendirilmiş ve son hali verilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarının geçerliği ve güvenilirliğinin artırılması amacıyla bulgular bölümünde doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

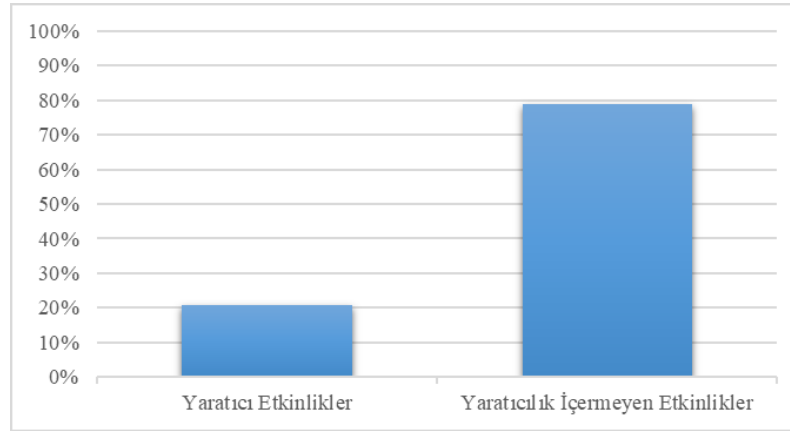
BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde yaratıcı düşünme becerisine yönelik etkinliklerin; sınıf seviyesine, temalara, çalışma türlerine ve yaratıcı düşünme boyutlarına göre dağılımları her sınıf düzeyinde ayrı ayrı ele alınarak sunulmuştur.

Birinci Sınıf Türkçe Çalışma Kitabına Yönelik Bulgular

Birinci sınıf Türkçe çalışma kitabında ilk dört tema okuma yazma öğretimine yönelik olduğu için çalışma kapsamına alınmamış, kalan dört temada bulunan toplam 86 etkinlik “Etkinlik Değerlendirme Formu” kullanılarak yaratıcı düşünme becerileri açısından incelenmiştir. Form kullanılarak yapılan incelemeler sonucunda etkinlikler, yaratıcı etkinlik ve yaratıcılık içermeyen etkinlik olma durumlarına göre değerlendirilmiştir. Etkinliklerin incelenmesi aşamasında etkinliğin bulunduğu tema, çalışma türü ve yaratıcı düşünme boyutu değişkenleri de göz önünde bulundurularak veriler analiz edilmiştir.

Etkinliklerin yaratıcı düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi sonucunda ulaşılan yaratıcı ve yaratıcılık içermeyen etkinliklerin genel dağılım grafiği Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Birinci sınıf Türkçe Çalışma Kitabındaki Yaratıcı ve Yaratıcılık İçermeyen Etkinliklerin Genel Dağılım Grafiği

Şekil 1’de görüldüğü gibi incelenen etkinliklerin %20.93’ü yaratıcı etkinlik (f=18), %79.07’si ise yaratıcılık içermeyen etkinlik (f=68) olarak değerlendirilmiştir. Bu sınıf seviyesinde çoğunlukla yaratıcılık içermeyen etkinliklere yer verilmiş, yaratıcı etkinliğe yer verilme oranı ise oldukça düşük bir seviyede kalmıştır.

Birinci sınıf Türkçe çalışma kitabında bulunan toplam 18 yaratıcı etkinliğin etkinlik ve tema değerlendirme çalışmalarına göre genel dağılımına bakıldığında; %77.77 ile büyük bir çoğunluğunun etkinlik çalışma türünde, %22.22 ile de çok az bir kısmının tema değerlendirme çalışması türünde olduğu görülmektedir.

Birinci sınıf Türkçe çalışma kitabında ilk dört tema okuma yazma öğretimine yönelik olduğu için çalışma kapsamına alınmamış, kalan dört temada bulunan yaratıcı etkinliklerin temalara göre yüzde ve frekans dağılımlarına bakılmış ve sonuçlar Tablo 1’de paylaşılmıştır.

Tablo 1. Birinci Sınıf Seviyesinde Yaratıcı Etkinliklerin Temalara Dağılımı

Temalar	f	%
5. Tema (Çocuk Dünyası)	6	33.33
6. Tema (Dünya ve Evren)	4	22.22
7. Tema (Milli Mücadele ve Atatürk)	4	22.22
8. Tema (Bilim ve Teknoloji)	4	22.22
Toplam	18	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere en fazla yaratıcı etkinliğe %33.33 ile 5. temada yer verilmiştir. Kalan üç temada ise %22.22 ile eşit oranlarda yaratıcı etkinlik yer almaktadır. Bu sonuçlara göre yaratıcı etkinliklerin birinci sınıf seviyesinde son dört temada benzer oranlarda dağılım gösterdiği söylenebilir.

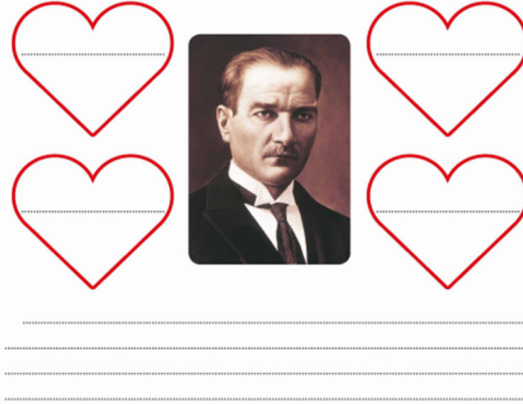
Birinci sınıf Türkçe çalışma kitabında bulunan etkinliklerin; akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırma olmak üzere dört yaratıcı düşünme boyutuna ve bu boyutların alt maddelerine göre değerlendirilmeleri sonucu ulaşılan frekans ve yüzde değerleri Tablo 2’de paylaşılmıştır.

Tablo 2. Birinci Sınıf Seviyesinde Etkinliklerin Yaratıcı Düşünme Boyutlarına Göre Değerlendirilmesi

Yaratıcı Düşünme Boyutları	Yaratıcı Düşünme Boyutları Alt Maddeler	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Toplam Yüzde (%)
Akıcılık	Etkinlik çocuklara birden fazla fikir sunabilmeleri için fırsat tanır.	2	4	22.22
	Etkinlik çocuklara sayıca fazla ve farklı türde seçenek veya çözüm önerileri üretebilmeleri için fırsat tanır.	2		
Esneklik	Etkinlik çocukları alternatif yolları kullanmaya teşvik eder.	-	1	5.56
	Etkinlik çocukların farklı karaktermiş gibi bakış açısı sunmasına yardım eder.	1		
	Etkinlik çocukların alışılmadık roller üstlenmelerini sağlar.	-		
	Etkinlik çocukların beklenmedik olay ve durumlara uyum sağlayarak yeni ve uygun sorun çözme stratejileri geliştirebilmelerine fırsat tanır.	-		
Orijinallik	Etkinlik çocukları farklı fikirleri olması için cesaretlendirir.	2	6	33.33
	Etkinlik çocukların hayal kurmasına yardım eder.	2		
	Etkinlik çocukları sorunlara alışılmadık çözümler keşfetmeleri için cesaretlendirir.	-		
	Etkinlik çocukların farklı fikirleri birleştirerek yeni bir fikir oluşturmalarına fırsat tanır.	2		
Detaylandırma	Etkinlik çocukların fikirlerini ve düşüncelerini detaylandırması için yönlendirir.	6	10	55.56
	Etkinlik çocukların bir fikri tamamlayarak geliştirmesine ve ayrıntılar eklemesine fırsat tanır.	2		
	Etkinlik çocukların hayallerini detaylandırarak çizim ya da öyküleştirme aracılığıyla başkalarına aktarmasına destek olur.	2		

Tablo 2’de görüldüğü üzere yaratıcı etkinlikler, %55.56 ile en fazla yaratıcı düşünmenin detaylandırma boyutuna; daha sonra sırası ile %33.33 ile orijinallik, %22.22 ile akıcılık boyutlarına yöneliktir. Değerlendirmeler sonucunda en az yaratıcı düşünmenin akıcılık boyutuna (f=1)yönelik etkinliğe yer verildiği görülmüştür. Resim 1’de birinci sınıf Türkçe çalışma kitabında incelenen etkinliklerden bir örnek verilmiştir.

Atatürk deyince aklınıza gelenleri aşağıda verilen Atatürk görselinin yanındaki kalplerin içine yazınız. Aşağıda belirtilen yere, kalplerin içine yazdığınız kelimeleri de kullanarak kısa bir şiir yazınız.

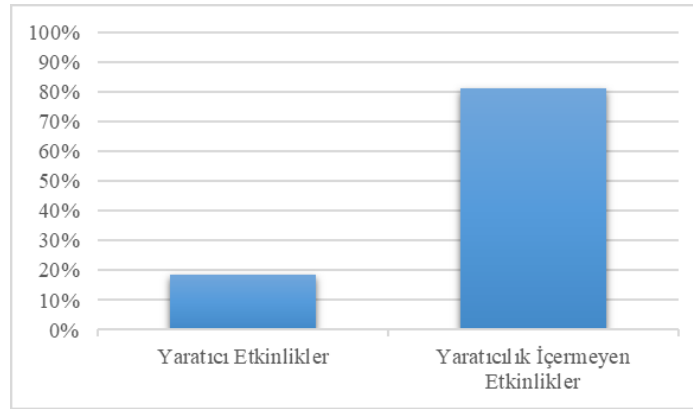


Resim 1:1S.7T.2M.6E Kodlu Etkinlik

Resim 1’de paylaşılan etkinlik, birinci sınıf Türkçe çalışma kitabında yaratıcı düşünmenin üç ayrı boyutuna yönelik tek etkinliktir. Etkinlik; sayıca fazla ve farklı türde seçenek üretilmesine fırsat tanıdığı için akıcılık, çocukların farklı fikirleri birleştirerek yeni bir fikir oluşturmasına fırsat tanıdığı için orijinallik ve çocukların hayallerini detaylandırarak çizim ya da öyküleştirme aracılığıyla başkalarına aktarmasına destek olduğu için detaylandırma boyutuna yönelik olarak değerlendirilmiştir.

İkinci Sınıf Türkçe Çalışma Kitabına Yönelik Bulgular

Bu sınıf seviyesinde toplam 178 etkinlik “Etkinlik Değerlendirme Formu” kullanılarak yaratıcı düşünme becerileri açısından incelenmiştir. Etkinliklerin yaratıcı düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi sonucunda ulaşılan yaratıcı ve yaratıcılık içermeyen etkinliklerin genel dağılım grafiği Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. İkinci sınıf Türkçe Çalışma Kitabındaki Yaratıcı ve Yaratıcılık İçermeyen Etkinliklerin Genel Dağılım Grafiği

Şekil 2’de belirtildiği üzere bu sınıf seviyesinde, %18.54 ile çok düşük bir oranda yaratıcı etkinliğe (f=33) yer verilmiştir. İkinci sınıf seviyesinde bulunan etkinliklerin, yüksek oranda yaratıcılık içermeyen etkinlikler (f=145) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci sınıf Türkçe çalışma kitabında bulunan toplam 33 yaratıcı etkinliğin, etkinlik ve tema değerlendirme çalışmalarına göre genel dağılımına bakıldığında; yaratıcı etkinliklerin %87.88 ile büyük oranda etkinlik türünde olduğu görülmüştür. Yaratıcı etkinlikler içinde, tema değerlendirme çalışması türüne ise %12.12 ile çok az bir oranda yer verilmiştir.

İkinci sınıf Türkçe çalışma kitabında bulunan yaratıcı etkinliklerin temalara göre yüzde ve frekans dağılımlarına bakılmış ve sonuçlar Tablo 3’te paylaşılmıştır.

Tablo 3. İkinci Sınıf Seviyesinde Yaratıcı Etkinliklerin Temalara Dağılımı

Temalar	f	%
1. Tema (Çocuk Dünyası)	0	0
2. Tema (Milli Mücadele ve Atatürk)	2	6.06
3. Tema (Erdemler)	8	24.24
4. Tema (Milli Kültürümüz)	9	27.27
5. Tema (Dünya ve Evren)	7	21.21
6. Tema (Sağlık ve Spor)	5	15.15
7. Tema (Vatandaşlık Bilinci)	0	0
8. Tema (Bilim ve Teknoloji)	2	6.06
Toplam	33	100

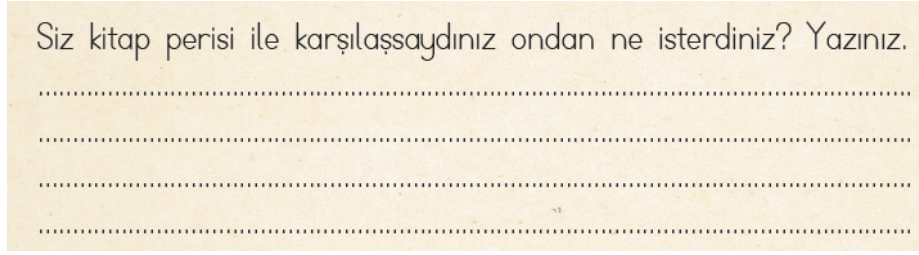
Tablo 3'te görüldüğü üzere en fazla yaratıcı etkinliğe %27.27 ile 4. temada yer verilmiştir. Daha sonra sırası ile %24.24 ile 3. temada, %21.21 ile 5. temada, %15.15 ile 6. temada yaratıcı etkinliğe yer verilmiştir. Yaratıcı etkinliğe nispeten daha az oranda yer verilen temalar ise %6.06 ile 2 ve 8. temalardır. Ayrıca 1 ve 7. temalarda hiç yaratıcı etkinliğe yer verilmediği görülmüştür. Bu bilgilerden yola çıkarak, yaratıcı etkinliklerin temalara göre dağılımında belli bir sistematik yapılanmanın gözetilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Dördüncü sınıf Türkçe çalışma kitabında bulunan etkinliklerin; akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırma olmak üzere dört yaratıcı düşünme boyutuna ve bu boyutların alt maddelerine göre değerlendirilmeleri sonucu ulaşılan frekans ve yüzde değerleri Tablo 4'te paylaşılmıştır.

Tablo 4. İkinci Sınıf Seviyesinde Etkinliklerin Yaratıcı Düşünme Boyutlarına Göre Değerlendirilmesi

Yaratıcı Düşünme Boyutları	Yaratıcı Düşünme Boyutları Alt Maddeler	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Toplam Yüzde (%)
Akıcılık	Etkinlik çocuklara birden fazla fikir sunabilmeleri için fırsat tanır.	5	10	30.3
	Etkinlik çocuklara sayıca fazla ve farklı türde seçenek veya çözüm önerileri üretebilmeleri için fırsat tanır.	5		
Esneklik	Etkinlik çocukları alternatif yolları kullanmaya teşvik eder.	3	10	30.3
	Etkinlik çocukların farklı karaktermiş gibi bakış açısı sunmasına yardım eder.	2		
	Etkinlik çocukların alışılmadık roller üstlenmelerini sağlar.	2		
	Etkinlik çocukların beklenmedik olay ve durumlara uyum sağlayarak yeni ve uygun sorun çözme stratejileri geliştirebilmelerine fırsat tanır.	2		
Orijinallik	Etkinlik çocukları farklı fikirleri olması için cesaretlendirir.	4	19	57.58
	Etkinlik çocukların hayal kurmasına yardım eder.	8		
	Etkinlik çocukları sorunlara alışılmadık çözümler keşfetmeleri için cesaretlendirir.	1		
	Etkinlik çocukların farklı fikirleri birleştirerek yeni bir fikir oluşturmasına fırsat tanır.	6		
Detaylandırma	Etkinlik çocukların fikirlerini ve düşüncelerini detaylandırması için yönlendirir.	5	14	42.42
	Etkinlik çocukların bir fikri tamamlayarak geliştirmesine ve ayrıntılar eklemesine fırsat tanır.	1		
	Etkinlik çocukların hayallerini detaylandırarak çizim ya da öyküleştirme aracılığıyla başkalarına aktarmasına destek olur.	8		

Tablo 4'e göre yaratıcı etkinlikler, %57.58 ile en fazla orijinallik boyutunda özellik göstermiştir. Orijinallik boyutundan sonra en fazla gözlenen yaratıcı düşünme boyutu %42.42 ile detaylandırma olmuştur. Akıcılık ve esneklik boyutlarına yönelik etkinliklere ise %30.3 ile eşit oranda ve daha az yer verilmiştir. Resim 2'de ikinci sınıf Türkçe çalışma kitabında incelenen etkinliklerden bir örnek verilmiştir.

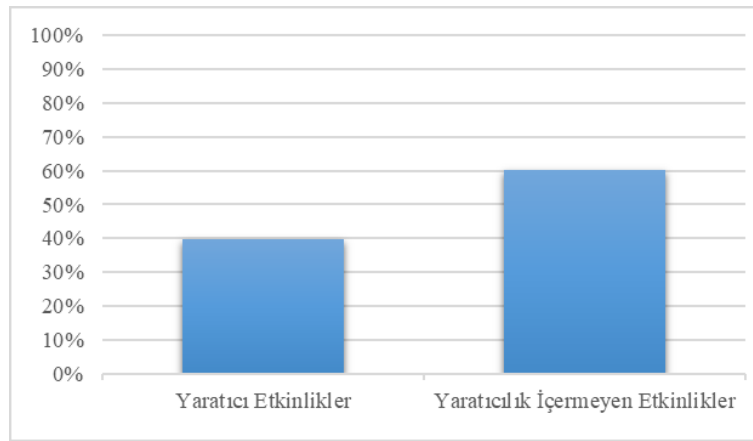


Resim 2: 2S.3T.2M.4E Kodlu Etkinlik

Resim 2’de paylaşılan etkinlik, yaratıcı düşünmenin iki ayrı boyutuna yöneliktir. Etkinlik; çocukların beklenmedik olay ve durumlara uyum sağlayarak yeni ve uygun stratejiler geliştirebilmelerine fırsat tanıdığı için esneklik, çocukların hayal kurmasına yardım ettiği için orijinallik boyutuna yönelik olarak değerlendirilmiştir.

Üçüncü Sınıf Türkçe Çalışma Kitabına Yönelik Bulgular

İlk olarak bu sınıf seviyesinde yer verilen metin öncesi hazırlık soruları ile çalışma ve tema değerlendirme türünde toplam 222 etkinlik “Etkinlik Değerlendirme Formu” kullanılarak yaratıcı düşünme becerileri açısından incelenmiştir. Etkinliklerin yaratıcı düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi sonucunda ulaşılan yaratıcı ve yaratıcılık içermeyen etkinliklerin genel dağılım grafiği Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Üçüncü sınıf Türkçe Çalışma Kitabındaki Yaratıcı ve Yaratıcılık İçermeyen Etkinliklerin Genel Dağılım Grafiği

Şekil 3’te belirtildiği üzere incelenen etkinliklerin %39.64’ü yaratıcı etkinlik (f=88), %60.36’sı ise yaratıcılık içermeyen etkinlik (f=134) olarak değerlendirilmiştir. Bu sınıf seviyesinde yaratıcı etkinliğe yer verilme düzeyi, diğer sınıf seviyelerine oranla daha fazladır.

Üçüncü sınıf Türkçe çalışma kitabında bulunan toplam 88 yaratıcı etkinliğin hazırlık, çalışma ve tema değerlendirme çalışmalarına göre genel dağılımına bakıldığında; yaratıcı etkinliklerin %57.95 ile en fazla çalışma türü etkinliklerden olduğu görülmüştür. Hazırlık türü çalışmalar ise %15.9 ile en az yaratıcı etkinlikler içinde yer alan çalışma türüdür.

Üçüncü sınıf Türkçe çalışma kitabında bulunan yaratıcı etkinliklerin temalara göre yüzde ve frekans dağılımlarına bakılmış ve sonuçlar Tablo 5’te paylaşılmıştır.

Tablo 5. Üçüncü Sınıf Seviyesinde Yaratıcı Etkinliklerin Temalara Dağılımı

Temalar	f	%
1. Tema (Birey ve Toplum)	6	6.82
2. Tema (Milli Mücadele ve Atatürk)	15	17.05
3. Tema (Erdemler)	10	11.36
4. Tema (Milli Kültür)	9	10.23
5. Tema (İletişim)	12	13.64

6. Tema (Bilim ve Teknoloji)	11	12.5
7. Tema (Çocuk Dünyası)	12	13.64
8. Tema (Çevre, Sağlık ve Spor)	13	14.77
Toplam	88	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere en fazla yaratıcı etkinliğe %17.05 ile 2. temada yer verilmiştir. Daha sonra ise sırasıyla en fazla yaratıcı etkinlik %14.77 ile 8. temada, %13.64 ile 5 ve 7. temalarda, %12.5 ile de 6. temada yer almaktadır. En az yaratıcı etkinliğe ise %6.82 ile 1. temada yer verilmiştir. Yaratıcı etkinliklerin 1. tema dışında diğer temalara dağılımının benzer oranlarda olduğu ve daha sistematik bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

Dördüncü sınıf Türkçe çalışma kitabında bulunan etkinliklerin; akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırma olmak üzere dört yaratıcı düşünme boyutuna ve bu boyutların alt maddelerine göre değerlendirilmeleri sonucu ulaşılan frekans ve yüzde değerleri Tablo 6'da paylaşılmıştır.

Tablo 6. Üçüncü Sınıf Seviyesinde Etkinliklerin Yaratıcı Düşünme Boyutlarına Göre Değerlendirilmesi

Yaratıcı Düşünme Boyutları	Yaratıcı Düşünme Boyutları Alt Maddeler	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Toplam Yüzde (%)
Akıcılık	Etkinlik çocuklara birden fazla fikir sunabilmeleri için fırsat tanır.	5	14	15.91
	Etkinlik çocuklara sayıca fazla ve farklı türde seçenek veya çözüm önerileri üretebilmeleri için fırsat tanır.	9		
Esneklik	Etkinlik çocukları alternatif yolları kullanmaya teşvik eder.	9	19	21.59
	Etkinlik çocukların farklı karaktermiş gibi bakış açısı sunmasına yardım eder.	5		
	Etkinlik çocukların alışılmadık roller üstlenmelerini sağlar.	4		
	Etkinlik çocukların beklenmedik olay ve durumlara uyum sağlayarak yeni ve uygun sorun çözme stratejileri geliştirebilmelerine fırsat tanır.	1		
Orijinallik	Etkinlik çocukları farklı fikirleri olması için cesaretlendirir.	14	50	56.82
	Etkinlik çocukların hayal kurmasına yardım eder.	13		
	Etkinlik çocukları sorunlara alışılmadık çözümler keşfetmeleri için cesaretlendirir.	3		
	Etkinlik çocukların farklı fikirleri birleştirerek yeni bir fikir oluşturmasına fırsat tanır.	20		
Detaylandırma	Etkinlik çocukların fikirlerini ve düşüncelerini detaylandırması için yönlendirir.	18	43	48.86
	Etkinlik çocukların bir fikri tamamlayarak geliştirmesine ve ayrıntılar eklemesine fırsat tanır.	12		
	Etkinlik çocukların hayallerini detaylandırarak çizim ya da öyküleştirme aracılığıyla başkalarına aktarmasına destek olur.	13		

Tablo 6'ya göre yaratıcı etkinlikler, %56.82 ile en fazla orijinallik boyutunda özellik göstermiştir. Etkinliklerin diğer yaratıcı düşünme alt boyutlarına göre değerlendirmelerine bakıldığında orijinallikten sonra en fazla %48.86 ile detaylandırma boyutuna yönelik etkinliğe yer verildiği görülmüştür. Yaratıcı düşünmenin akıcılık boyutu ise diğer boyutlara göre çok daha az gözlenmiştir.

Resim 3'te üçüncü sınıf Türkçe çalışma kitabında incelenen etkinliklerden bir örnek verilmiştir.

6. Alfabemizdeki her harf için bir sembol belirleyiniz. Daha sonra, bu sembolleri kullanarak adınızı soyadınızı aşağıya yazınız.

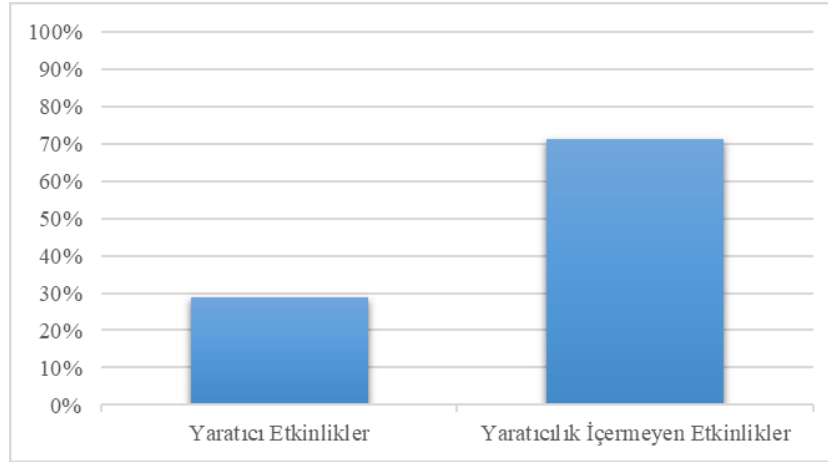
A	B	C	Ç	D	E	F	G	Ğ	H	I	İ	J	K	L
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M	N	O	Ö	P	R	S	Ş	T	U	Ü	V	Y	Z	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Resim 3: 3S.5T. 6TD Kodlu Etkinlik

Resim3'te paylaşılan etkinlik, yaratıcı düşünmenin iki ayrı boyutuna yöneliktir. Etkinlik; alternatif yolları kullanmaya teşvik ettiği için esneklik, çocukların farklı fikirleri olmasını cesaretlendirdiği için orijinallik boyutuna yönelik olarak değerlendirilmiştir.

Dördüncü Sınıf Türkçe Çalışma Kitabına Yönelik Bulgular

Dördüncü sınıf Türkçe çalışma kitabında çoktan seçmeli sorular çalışma kapsamına alınmamış; hazırlık, çalışma ve tema değerlendirme türünde toplam 260 etkinlik "Etkinlik Değerlendirme Formu" kullanılarak yaratıcı düşünme becerileri açısından incelenmiştir. Etkinliklerin yaratıcı düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi sonucunda ulaşılan yaratıcı ve yaratıcılık içermeyen etkinliklerin genel dağılım grafiği Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Dördüncü sınıf Türkçe Çalışma Kitabındaki Yaratıcı ve Yaratıcılık İçermeyen Etkinliklerin Genel Dağılım Grafiği

Şekil 4'de belirtildiği üzere incelenen etkinliklerin %28.85'i yaratıcı etkinlik (f=75), %71.15'i ise yaratıcılık içermeyen etkinlik (f=185) olarak değerlendirilmiştir. Bu sınıf seviyesinde yaratıcı etkinliklere yer verilme düzeyinin, genel etkinlikler içinde oldukça düşük seviyede kaldığı görülmüştür.

Dördüncü sınıf Türkçe çalışma kitabında bulunan toplam 75 yaratıcı etkinliğin hazırlık, çalışma ve tema değerlendirme çalışmalarına göre genel dağılımına bakıldığında; yaratıcı etkinliklerin %65.33 ile yarısından fazlasının çalışma türünde, %6.67 ile ise en az tema değerlendirme çalışmaları türünde olduğu görülmektedir.

Üçüncü sınıf Türkçe çalışma kitabında bulunan yaratıcı etkinliklerin temalara göre yüzde ve frekans dağılımlarına bakılmış ve sonuçlar Tablo 7'de paylaşılmıştır.

Tablo 7. Dördüncü Sınıf Seviyesinde Yaratıcı Etkinliklerin Temalara Dağılımı

Temalar	f	%
1. Tema (Birey ve Toplum)	7	9.33
2. Tema (Milli Mücadele ve Atatürk)	8	10.67
3. Tema (Erdemler)	11	14.67
4. Tema (Okuma Kültürü)	9	12
5. Tema (Doğa ve Evren)	11	14.67

6. Tema(Milli Kültürümüz)	6	8
7. Tema (Çocuk Dünyası)	15	20
8. Tema (Sanat)	8	10.67
Toplam	75	100

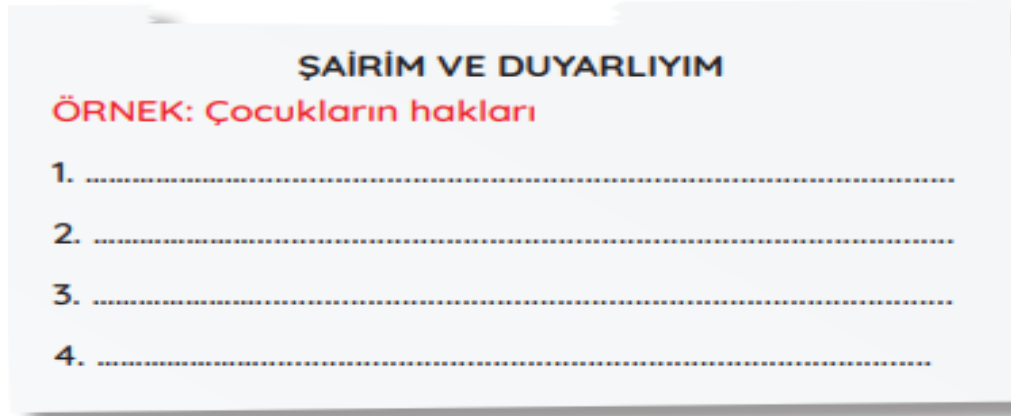
Tablo 7’de görüldüğü gibi en fazla yaratıcı etkinliğe %20 ile 7. temada yer verilmiştir. Daha sonra ise sırasıyla en fazla yaratıcı etkinlik %14.67 ile 3 ve 5. temalarda, %12 ile 4. temada, %10.67 ile 2 ve 8. temalarda yer almaktadır. En az yaratıcı etkinliğe ise %8 ile 6. temada yer verilmiştir. Bütün temalarda yaratıcı etkinliklere yer verilmiş olmasına rağmen, yaratıcı etkinliklerin temalara dağılımında belli bir sistematik yapılanmanın gözetilmediği görülmüştür.

Dördüncü sınıf Türkçe çalışma kitabında bulunan etkinliklerin; akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırma olmak üzere dört yaratıcı düşünme boyutuna ve bu boyutların alt maddelerine göre değerlendirilmeleri sonucu ulaşılan frekans ve yüzde değerleri Tablo 8’de paylaşılmıştır.

Tablo 8. 4. Sınıf Seviyesinde Etkinliklerin Yaratıcı Düşünme Boyutlarına Göre Değerlendirilmesi

Yaratıcı Düşünme Boyutları	Yaratıcı Düşünme Boyutları Alt Maddeler	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Toplam Yüzde (%)
Akıcılık	Etkinlik çocuklara birden fazla fikir sunabilmeleri için fırsat tanır.	7	19	25.33
	Etkinlik çocuklara sayıca fazla ve farklı türde seçenek veya çözüm önerileri üretebilmeleri için fırsat tanır.	12		
Esneklik	Etkinlik çocukları alternatif yolları kullanmaya teşvik eder.	7	10	13.33
	Etkinlik çocukların farklı karaktermiş gibi bakış açısı sunmasına yardım eder.	1		
	Etkinlik çocukların alışılmadık roller üstlenmelerini sağlar.	1		
	Etkinlik çocukların beklenmedik olay ve durumlara uyum sağlayarak yeni ve uygun sorun çözme stratejileri geliştirebilmelerine fırsat tanır.	1		
Orijinallik	Etkinlik çocukları farklı fikirleri olması için cesaretlendirir.	11	40	53.33
	Etkinlik çocukların hayal kurmasına yardım eder.	14		
	Etkinlik çocukları sorunlara alışılmadık çözümler keşfetmeleri için cesaretlendirir.	-		
Detaylandırma	Etkinlik çocukların farklı fikirleri birleştirerek yeni bir fikir oluşturmasına fırsat tanır.	15	43	57.33
	Etkinlik çocukların fikirlerini ve düşüncelerini detaylandırması için yönlendirir.	22		
	Etkinlik çocukların bir fikri tamamlayarak geliştirmesine ve ayrıntılar eklemesine fırsat tanır.	3		
	Etkinlik çocukların hayallerini detaylandırarak çizim ya da öyküleştirme aracılığıyla başkalarına aktarmasına destek olur.	18		

Tablo 8’e göre yaratıcı etkinlikler; %57.33 ile en fazla detaylandırma, ardından %53.33 ile orijinallik boyutunda özellik göstermiştir. Akıcılık boyutunda özellik gösteren etkinliklerin %25.33 ile nispeten daha az bulunduğu görülmüştür. Ayrıca etkinliklerin %13.33 ile en az esneklik boyutunda özellik gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Resim 4’te dördüncü sınıf Türkçe çalışma kitabında incelenen etkinliklerden bir örnek verilmiştir.



Resim 4: 4S.1T.2M. 1H Kodlu Etkinlik

Resim4'te paylaşılan etkinlik, yaratıcı düşünmenin üç ayrı boyutuna yöneliktir. Etkinlik; sayıca fazla ve farklı türde seçenek üretilmesine fırsat tanıdığı için akıcılık, çocukların alışılmadık roller üstlenmelerini tanıdığı için esneklik, farklı fikirleri olmasını cesaretlendirdiği için orijinallik boyutuna yönelik olarak değerlendirilmiştir.

1-4 Türkçe Çalışma Kitaplarında Bulgular

Bu bölümde yaratıcı düşünme becerisine yönelik etkinliklerin; sınıf seviyesine, temalara ve yaratıcı düşünme boyutlarına göre dağılımları tüm sınıf seviyelerinde birlikte ele alınmıştır. Etkinliklerin yaratıcı düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi sonucunda ulaşılan yaratıcı ve yaratıcılık içermeyen etkinliklerin dağılımı Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. 1-4 sınıf Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Yaratıcı ve Yaratıcılık İçermeyen Etkinliklerin Dağılımı

Sınıf	Yaratıcılık İçermeyen Etkinlik %	Yaratıcı Etkinlik %
1	79.07	20.93
2	81.46	18.54
3	60.36	39.64
4	71.15	28.85

Tablo 9'da görüldüğü üzere dört sınıf seviyesinde de çoğunlukla yaratıcılık içermeyen etkinliklere yer verilmiştir. En fazla yaratıcı etkinliğe %39.64 ile üçüncü sınıf seviyesinde, en az oranda yaratıcı etkinliğe ise %18.54 ile ikinci sınıf seviyesinde yer verilmiştir.

1-4 sınıf Türkçe çalışma kitaplarında bulunan yaratıcı etkinliklerin temalara göre dağılımları Tablo 10'da paylaşılmıştır.

Tablo 10. 1-4 sınıf Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Yaratıcı Etkinliklerin Temalara Dağılımı

Temalar	1. Sınıf %	2. Sınıf %	3. Sınıf %	4. Sınıf %
1. Tema	-	0	6.82	9.33
2. Tema	-	6.06	17.05	10.67
3. Tema	-	24.24	11.36	14.67
4. Tema	-	27.27	10.23	12
5. Tema	33.33	21.21	13.64	14.67
6. Tema	22.22	15.15	12.5	8
7. Tema	22.22	0	13.64	20
8. Tema	22.22	6.06	14.77	10.67

Tablo 10'da görüldüğü üzere ikinci sınıf seviyesinde bazı temalarda yaratıcı etkinliklere hiç yer verilmemiştir. Birinci sınıf seviyesinde ise ilk dört temanın okuma yazma öğretimine yönelik çalışmalardan oluşması nedeniyle

çalışma kapsamına alınamamış olmasından dolayı kalan ünitelerde bulunan 18 yaratıcı etkinliğin dağılımına yer verilmiştir. Tüm sınıf seviyelerinde üçüncü sınıf çalışma kitabının birinci tema dışında, diğer çalışma kitaplarına göre daha sistematik bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

1-4 sınıf Türkçe çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerin; akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırma olmak üzere dört yaratıcı düşünme boyutuna göre dağılımları Tablo 11’de paylaşılmıştır.

Tablo 11. 1-4 sınıf Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Yaratıcı Etkinliklerin Yaratıcı Düşünme Boyutlarına Göre Dağılımı

Yaratıcı Düşünme Boyutları	1. Sınıf %	2. Sınıf %	3. Sınıf %	4. Sınıf %
Akıcılık	22.22	30.3	15.91	25.33
Esneklik	5.56	30.3	21.59	13.33
Orijinallik	33.33	57.58	56.82	53.33
Detaylandırma	55.56	42.42	48.86	57.33

Tablo 11’e göre tüm sınıf seviyelerinde en fazla orijinallik ve detaylandırma boyutuna yönelik yaratıcı etkinliklere yer verilmiştir. Akıcılık ve esneklik boyutuna yönelik etkinliklere ise nispeten daha az yer verilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

İlkokul döneminin çocukların yaratıcı düşünme becerisi açısından kritik bir öneme sahip olduğu, bu dönemde yaratıcı düşünme becerilerini destekleyecek çalışmalara olabildiğince fazla yer verilmesi gerektiği yapılan çalışmalarla ortaya konulmuş bir durumdur. Özellikle birinci sınıf; düşünsel/fikirsel ve fiziksel anlamda çocukların en özgür olduğu ve gelişim alanlarının en hız kazandığı oyun döneminin ardından (Davaslıgil, 1989; Ömeroğlu, 1998; Yeşilyurt, 2020), sınırlayıcı bir ortamla ve akademik kaygıyla ilk kez karşılaştığı ortam olması sebebiyle çok daha kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle özellikle birinci sınıf seviyesinde; öğrencilerde zaten var olan yaratıcı düşünme becerilerini etkinliklerle desteklemenin bu becerilerin gelişimi için önemli bir rol oynamasının yanı sıra, tam tersi bir durum ise bu becerilerin dönülemez bir şekilde kaybedilmesine sebep olabilir.

İlkokul ve özellikle birinci sınıf seviyesinde – yaratıcı ve üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirilmesini amaçlayan eğitim sistemlerinde – yaratıcı etkinliklere fazlasıyla yer verilmesi beklenirken, çalışma sonucunda en az sayıda yaratıcı etkinliğe birinci sınıf Türkçe çalışma kitabında yer verildiği görülmüştür. Birinci sınıf açısından elde edilen bu sonuç; Bogoyavlenskaya (2013) ve Kara ve Şenççek’in (2015: s. 94) okul öncesi dönemden ilkokul dönemine geçen çocuklarda, yaratıcı düşünme becerilerinde ciddi bir düşüş yaşandığı yönündeki bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca Şahin’in (2008) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin birinci sınıf Türkçe çalışma kitabında bulunan konuların öğrencileri bağımsız ve yaratıcı düşünmeye yöneltecek şekilde işlendiği yönünde çoğunlukla olumlu görüş belirtmiş olmaları; bu çalışmanın sonuçları ile çelişmektedir.

Türkçe çalışma kitaplarında yaratıcı düşünme becerisine yönelik etkinliklere yer verilmesi açısından sonuçlara sınıf seviyelerine göre bakıldığında; en az sayıda birinci sınıf, en az oranda ise ikinci sınıf çalışma kitabında yer verilmiştir. Yaratıcı etkinliklere en fazla yer verilen sınıf seviyesi ise üçüncü sınıftır. Özder’in (2011), ilkokul Türkçe ders kitaplarında bulunan metinleri incelediği çalışmasında da benzer şekilde yaratıcı düşünme becerisinin kullanımının birinci sınıftan beşinci sınıfa doğru bir artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak üçüncü sınıf Türkçe çalışma kitabı haricinde tüm sınıf seviyelerinde yaratıcı etkinliklere yer verilme oranının oldukça düşük ve yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulum’un (2017) ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinlikleri bilişsel taksonomiye göre incelediği çalışmasında, etkinliklerin üst düzey bilişsel becerilerden ziyade daha çok alt düzey bilişsel becerilere yönelik olduğu yönünde elde ettiği sonuçlar ile Aslan’ın (2011) Türkçe ve Fransızca ana dili ders kitaplarını üst düzey düşünme becerilerine göre incelediği çalışmasında, yaratıcılık becerisinin geliştirilmesine yönelik soruların Fransızca ders kitaplarında yeterli ve işlevsel olarak yer almasına rağmen Türkçe ders kitaplarında sayıca çok az bulunduğu yönündeki sonuçları; bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Erdoğan’ın (2014) yaptığı benzer bir çalışmada; birinci, üçüncü ve dördüncü sınıf çalışma kitaplarındaki etkinliklerin yaklaşık yarısına yakınında ve genel olarak tüm sınıf seviyelerindeki kitaplarda yeterince yaratıcı düşünme becerisi gerektiren etkinliklere yer verildiği yönündeki sonuçlarıysa bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Bu farklılık bahsi geçen çalışmaların, farklı yıllarda basılan

kitaplarla gerçekleştirilmesinden veya kullanılan ölçütlerin farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Fakat mevcut çalışmaların geneline ve bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, çalışma kitaplarında yaratıcı düşünme becerisine yönelik etkinliklere yer verilme oranının beklenenin çok altında kaldığı görülmüştür.

Yaratıcı etkinliklerin sınıf seviyelerine göre temalara dağılımlarına bakıldığında ikinci sınıf seviyesinde birinci temada hiç yaratıcı etkinliğe yer verilmezken, üçüncü ve dördüncü sınıf seviyelerinde de temalara göre genel dağılımları içerisinde bu temada oldukça düşük seviyede yaratıcı etkinliğe yer verildiği görülmüştür. Ayrıca ikinci ve dördüncü sınıf çalışma kitaplarında belli bir sistematik yapılanmanın gözetilmediği ikinci sınıf seviyesinde iki temada hiç yaratıcı etkinliğe yer verilmediği; üçüncü sınıf çalışma kitaplarında ise bu dağılımın nispeten daha sistemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ünveren'in (2020) beşinci sınıf Türkçe ders kitabında hayal gücü ve yaratıcı düşünmeye yönelik etkinlikleri incelediği çalışmasında da benzer bir şekilde, bu etkinliklerin temalara eşit ölçüde dağılım göstermediği görülmüştür.

Yaratıcı etkinliklerin çalışma türlerine göre dağılımlarına bakıldığında, tüm sınıf seviyelerinde yaratıcı etkinlikler en fazla metin sonrası etkinlik/çalışma türünde sorulardan oluşmuştur. Ayrıca üçüncü sınıflar hariç diğer tüm sınıf seviyelerinde en az gözlenen yaratıcı etkinlik türü tema değerlendirme çalışmalarıdır. Bu çalışma türlerinin kendi içlerinde yaratıcı etkinliklere sahip olma düzeyleri de ayrıca incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda üçüncü ve dördüncü sınıf seviyelerinde yer verilen metin öncesi hazırlık çalışmalarının; büyük oranda yaratıcı düşünme becerilerine yönelik etkinliklere yer vererek en yaratıcı etkinlik türü olduğu tespit edilmiştir. Metin sonrası etkinlik/çalışma türünde sorular açısından sonuçlara bakıldığında ise –üçüncü sınıf Türkçe çalışma kitabı dışında – neredeyse dörtte bir oranında yaratıcı etkinliğe yer verildiği ve bu oranın yetersiz olduğu görülmüştür. Bu durum, Akdeniz'in (2003) ortaokul Türkçe ders kitaplarıyla yaptığı çalışmasında metinle ilgili soruların çoğunlukla metinden bulmaya dayalı olduğu ve öğrenciyi düşünmeye yönlendirmediği yönündeki sonuçları ile bu açıdan benzerlik göstermektedir. Tema değerlendirme çalışmalarında ise yaratıcı düşünme becerisine yönelik etkinliklere oldukça az sayıda yer verildiği ve en az yaratıcı etkinlik türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca etkinliklerin değerlendirilmesi sürecinde araştırmacı tarafından, tema değerlendirme çalışmalarında yaratıcı etkinliklere farklı sınıf seviyelerinde çoğu temada hiç yer verilmediği ve tema değerlendirme çalışmalarının büyük oranda alt bilişsel becerilere yönelik etkinliklerden oluştuğu gözlenmiştir.

Yaratıcı düşünme boyutları açısından yapılan analizler sonucu ilkökul Türkçe çalışma kitaplarında bulunan yaratıcı etkinliklerde, en fazla detaylandırma ve orijinallik boyutunda etkinliklere yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Detaylandırma boyutunda çoğunlukla çocukların fikirlerini ve düşüncelerini detaylandırması için yönlendiren ve hayallerini detaylandırarak çizim ya da öyküleştirme aracılığıyla başkalarına aktarmasına destek olan etkinliklere yer verilirken, çocukların bir fikri tamamlayarak geliştirmesine ve ayrıntılar eklemesine fırsat tanıyan etkinliklere tüm sınıf seviyelerinde az sayıda yer verilmiştir. Orijinallik boyutunda ise çocukları sorunlara alışılmadık çözümler keşfetmeleri için cesaretlendirecek etkinliklere az sayıda yer verilirken; çocukların farklı fikirleri birleştirerek yeni bir fikir oluşturmalarına fırsat tanıyan, hayal kurmasına yardım eden ve farklı fikirleri olması için cesaretlendiren etkinlikler tüm sınıf seviyelerinde büyük oranda yer almaktadır. Orijinallik boyutunda elde edilen bu sonuçlar; Erdoğan'ın (2014) yaptığı çalışmada, çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin genel olarak öğrencilerin farklı düşünmesine ve var olan öğeleri kullanarak yeni bir şeyler üretmesine olanak sağlayacak yapıda olduğu yönündeki sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

İlkökul Türkçe çalışma kitaplarında yaratıcı düşünmenin akıcılık ve esneklik boyutuna yönelik etkinliklerin nispeten daha az bulunduğu çalışmanın bir diğer sonucudur. Özellikle esneklik boyutunda çoğunlukla çocukları alternatif yolları kullanmaya teşvik eden etkinliklere yer verilirken; çocukların farklı karaktermiş gibi bakış açısı sunmasına yardım eden, alışılmadık roller üstlenmelerini sağlayan, beklenmedik olay ve durumlara uyum sağlayarak yeni ve uygun sorun çözme stratejileri geliştirebilmelerine fırsat tanıyan etkinliklere ise tüm sınıf seviyelerinde çok az sayıda yer verilmiştir.

Son olarak etkinlik çeşitliliği ve çocuklara farklı ve alışılmadık etkinlik örnekleri sunması açısından sonuçlara bakıldığında, üçüncü sınıf Türkçe çalışma kitabının büyük bir farkla öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar, tüm sınıf seviyelerinde genel olarak değerlendirildiğinde; yaratıcı düşünme becerilerine yönelik etkinliklere yer verilmesi, bu etkinliklerin temalara sistemli dağılımı, farklı düşünme becerileri gerektiren ve içinde birden fazla görev barındıran etkinlik örnekleri ile üçüncü sınıf Türkçe çalışma kitabı öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilir iyi bir kaynak olarak değerlendirilebilir. Diğer sınıf seviyelerinde kullanılan çalışma kitaplarının ise bu haliyle öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerini desteklemek adına yeterli olmadığı söylenebilir.

ÖNERİLER

İlkokul Türkçe çalışma kitaplarını yaratıcı düşünme becerileri açısından incelediğimiz bu çalışmada, yaratıcı düşünme becerilerine yönelik etkinliklere yer vermesi açısından durumun üçüncü sınıf çalışma kitabı dışında beklenen ve istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür. Yaratıcı etkinliklere istenilen düzeyde yer verilmemesinin yanı sıra, etkinlikler genelde bilgiye dayalı ve alt düzey bilişsel becerilere yöneliktir. Hâlbuki çalışma kitapları, ders kitaplarındaki gibi kazanımların öğretimine yönelik olmaktan ziyade öğrencilerin hâlihazırda öğrendikleri konuları pekiştirmesi amacıyla hazırlanmış etkinlik bazlı bir içeriğe sahiptir. Bu nedenle içerik olarak, yaratıcı ve üst düzey bilişsel becerilere yönelik etkinliklere yer verilmesi açısından çok daha uygun bir yapıya sahip olması açısından sunduğu bu olanak göz ardı edilmemeli ve içerik üst düzey bilişsel becerileri ve özellikle yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.

İlkokul Türkçe çalışma kitaplarında yaratıcı düşünme becerisine yönelik etkinliklere yer verilme oranına bakıldığında, genel olarak birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru artan bir oran gözetildiği görülmüştür. Çalışma kitaplarındaki bu durum, sanki öğrencilerin yaratıcı düşünebilmeleri için öncelikle okuma yazma becerilerinin gelişmesi ve belli bir seviyeye gelmesinin beklendiği gibi bir algı yaratmaktadır. Hâlbuki ilkökul dönemi, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde sınıf seviyesi gözetilmeksizin önemli ve belirleyici bir dönemdir. Bu nedenle sınıf seviyelerinde artan bir oranla yaratıcı düşünme becerisine yönelik etkinliklere yer verilmesi yerine, her sınıf seviyesinde yeteri kadar ve benzer oranlarda yer verilmesi ve kitapların bu şekilde düzenlenmesi; öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişebilmesi açısından daha doğru olacaktır.

Çalışma kitaplarının her sınıf seviyesinde içerikleri ayrı ayrı değerlendirildiğinde üçüncü sınıf Türkçe çalışma kitabı hariç, yaratıcı düşünme becerisine yönelik etkinliklerin temalara ve etkinlik çeşitlerine dağılımında belli bir sistematik yapılanmanın gözetilmediği görülmüştür. Özellikle tema değerlendirme çalışmalarında neredeyse hiç yaratıcı etkinliklere yer verilmemiştir. Kitapların, her tema ve çalışma türünde benzer oranlarda yaratıcı düşünme becerisine yönelik etkinlik olacak şekilde planlanması, öğrencilerin bu becerileri kullanımını ve geliştirme fırsatını sürekli kılması yönünden daha etkili olacaktır. Ayrıca Türkçe dersinin tematik yapıya sahip olması sebebiyle, yaratıcı etkinliklerin dağılımında temaların etkisi ve temaların yaratıcı düşünme becerilerini destekleme elverişliliği üzerine bir çalışma yapılarak alana katkı sağlanabilir.

İlkokul Türkçe çalışma kitaplarında orijinallik ve detaylandırma boyutlarında çok çeşitli etkinliklere yer verilirken, özellikle esnek düşünmeye yönelik etkinliklerin çok sınırlı olduğu görülmüştür. Yaratıcılık denilince önce akla her ne kadar orijinallik gelse de esnek düşünme yaratıcı düşünme becerileri içinde oldukça önemli bir role sahiptir. Alışılmışın dışına çıkabilme, çok yönlü bakış açısı sunabilme ve alternatif seçenekler üretebilme esnek düşünme ile mümkündür ki bu da yaratıcı düşünmenin en temel adımı olarak kabul edilebilir (Duman, 2018: s. 553). Bu nedenle çalışma kitapları hazırlanırken esnek düşünme becerisini geliştirecek farklı etkinliklere daha fazla yer verilmesi, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde oldukça önemli rol oynayacaktır.

Etkinlik çeşitleri açısından sonuçlara bakıldığında üçüncü sınıf Türkçe çalışma kitabının farklı düşünme becerileri gerektiren ve alışılmamış etkinliklere yer verilmesi açısından öne çıktığı, diğer sınıf seviyelerinde bu çeşitliliğin sınırlı olduğu görülmüştür. Kitaplarda şahsi olarak yazar ismine ulaşılamamış, tüm kitapların bir komisyon tarafından hazırlandığı belirtilmiş. Bu durum göz önünde bulundurulunca her kitap için eşit ölçütler kullanılması ve hatta üçüncü sınıf Türkçe çalışma kitabı etkinliklerinin hazırlanmasına aktif olarak katılan alan uzmanlarının diğer sınıf seviyelerinde kitapları tekrar gözden geçirerek etkinlikleri yeniden düzenlemesi; çalışma kitaplarını yaratıcı düşünme becerisini geliştirecek, nitelikli kaynaklar haline getirmekte etkili olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akdeniz, S. (2003). *Temel Eğitim Türkçe ders kitaplarına dair bazı dikkatler*. Ege Eğitim Dergisi, 3(1), 59-70<https://dergipark.org.tr/en/pub/egefd/issue/4922/67334>
- Aslan, C. (2011). High level thinking education in mother tongue textbooks in Turkey and France. *Journal of International Social Research*, 4(16), 29-37.
- Baltacı, A. (2017). *Nitel veri analizinde Miles-Huberman Modeli*. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(1), 1-14.<https://dergipark.org.tr/en/pub/aeusbed/issue/30008/290583>
- Bogoyavlenskaya, D. B. (2013). Nature of changes in creativity scores in preschool and junior school children. *Procedia-Social and*

- Behavioral Sciences, 86, 358-362. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.579>,
- Cropley, A. (2018). *Teaching creativity*. Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology, 1-7.
- Çam, O. & Öztürk Turgut, E. (2015). *Yaratıcılık*. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 31(2), 78-85. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egehemsire/issue/49335/630150>
- Davashgil, Ü. (1989). *Yaratıcılık ve oyun*. Eğitim ve Bilim, 13(71), 24-32.
- Duman, E. Z. (2018). *Bir düşünme türü olarak esnek düşünme*. Electronic Turkish Studies, 13(26), 547-561. <https://doi.org/107827.TurkishStudies.14432>.
- EĞİTİMİ ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME DAİRESİ BAŞKANLIĞI (2011). *MEB 21. yüzyıl öğrenci profili [Elektronik Sürüm]*. Ankara: MEB. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf/ 10.05.2021.
- Elo, S. & Kyngäs H. (2008). *The qualitative content analysis process*. Journal of Advanced Nursing, 62(1): 107-115.
- Erdoğan, T. (2014). *İlkokul 1-4. sınıflar Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisi açısından incelenmesi*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 25-58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47938/606433>
- Gartenhaus, A. R. (1997). *Yaratıcı düşünme ve müzeler (Çeviri: R. Mergenci ve B. Onur)*. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları (7), Ankara.
- Guilford, J. P. (1950). *Creativity*. American Psychologist, 5(9), 444-454.
- Guilford, J. P. (1962). *Potentiality for creativity*. Gifted Child Quarterly, 6(3), 87-90.
- Guilford, J. P. (1967). *Creativity: yesterday, today and tomorrow*. The Journal of Creative Behavior, 1(1), 3-14.
- Hadar, L. L. & Tirosh, M. (2019). *Creative thinking in mathematics curriculum: an analytic framework*. Thinking Skills and Creativity, 33: 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100585>
- Kara, Ş. & Şenççek, S. (2015). *Yaratıcı çocuk yetiştirmede problemler ve çözüm önerileri*. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(2), 90-97. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/33904/375316>
- Kıral, B. (2020). *Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi*. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 170-189. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbid/issue/54983/727462>
- Kyunghwa, L. (2015). *Development and validation of K-ICT (Korea-Integrative Creativity Test) for elementary and secondary school students*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 186, 305-314. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.174>
- Laçın Şimşek, C. & Balkan Kıyıcı, F. (2010). *How much science and technology lesson student studying books support creative thinking?*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2): 2105-2110. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.289>
- Larson, L. C. & Miller, T. N. (2011). *21st century skills: prepare students for the future*. Kappa Delta Pi Record, 47(3): 121-123. <https://doi.org/10.1080/00228.958.2011.10516575>
- May, J., Redding, E. & Whatleyvd, S. (2020). *Enhancing creativity by training metacognitive skills in mental imagery*. Thinking Skills and Creativity, 38: 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100739>
- MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul Ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB
- Ozan Leymun, Ş. , Odabaşı, F. & Kabakçı Yurdakul, İ. (2017). *Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi*. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 5 (3), 367-385. <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/32382/360180>
- Ömeroğlu, E. (1988). *Yapıcı ve yaratıcı nesiller yetiştirme*. Eğitim ve Bilim, 12(67), 46-49.
- Özdere, Ö. (2011). *İkögretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerde düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özyaprak, M. (2016). *Yaratıcı düşünme eğitimi: SCAMPER örneği*. Journal of Gifted Education and Creativity, 3(1), 67-81. <https://dergipark.org.tr/en/pub/j.gedc/issue/38681/449375>
- Ryans, D. G. & Torrance E. P. (1962). *Creative thinking of children*. Journal of Teacher Education, 13(4): 448-460.
- Subaşı, M. & Okumuş, K. (2017). *Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2): 419-426. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/34503/424695>
- Sukotjo, M., Ambarita, A. & Suntorovd, I. (2020). *The development of mathematical teaching books-based realistic approach to increase creative thinking ability in 5th grade elementary school*. Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), 422: 252-257. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200323.129>
- Torrance, E. P. (1995). *Why fly?* [Elektronik Sürüm]. New Jersey: Greenwood Publishing Group. <https://books.google.com>.

tr/books?hl=tr&lr=&id=AQnzz3v45LIC&oi=fnd&pg=PP11&dq=why+fly&ots=S4j6QjUTxj&sig=1jh79Xgd1G8h6QUnaDvYjqpfwk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false/ 10.05.2021.

- Ulum, H. (2017). MEB ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Ünveren, D. (2020). *Türkçe öğretiminde hayal gücü ve yaratıcılık eğitimi*. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15(21), 378-404. <https://doi.org/10.26466/opus.656984>
- Yeşilyurt, E. (2020). *Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması*. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15(25), 3874-3915. <https://doi.org/10.26466/opus.662721>

An Investigation of the Activities in the Primary School Turkish Workbooks in Terms of Creative Thinking Skills

Naime Gizem ERDOĞAN^{id}, Esra ÜNLÜER^{id}

Introduction and purpose

The Turkish course, which is of critical importance in terms of creative thinking skills, has rich content and opportunities that will support creative thinking skills in students. Considering the importance of the Turkish course in this sense, this research is important in terms of determining the contribution it can provide to the development of students' creative thinking skills by examining the activities in the Turkish workbooks in detail. In addition, it is thought that this study will provide information about the current situation to teachers, researchers working in the field and curriculum development experts. The purpose of this research is to examine the activities in the primary school Turkish workbooks in terms of creative thinking skills. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What is the distribution of activities for creative thinking skills in primary school Turkish workbooks according to grade levels?
2. What is the distribution of activities for creative thinking skills in primary school Turkish workbooks according to themes?
3. What is the distribution of activities for creative thinking skills in primary school Turkish workbooks according to different study types (pre-text preparation questions, activity, study questions, theme evaluation studies)?
4. What is the distribution of activities for creative thinking skills in primary school Turkish workbooks according to creative thinking dimensions?

Methodology

In this study, in which the activities in the primary school Turkish workbooks were examined in terms of creative thinking skills, case study method was used as a qualitative research design. Creswell (2007) defined the case study as a qualitative research approach in which the researcher examines one or more limited situations with observations, audio/video recordings, written sources or documents and allows thematic definitions to be made (Cited by Subaşı & Okumuş, 2017: p. 420). Case study allows complex issues to be understood and explored when holistic and in-depth investigations are required (Ozan Leymun, Odabaşı, & Kabakçı, 2017: p. 71). In this research, the workbooks prepared by the Ministry of National Education commission were preferred, and the activities in a total of four books, one workbook for each grade level, were examined. The "Efficiency Evaluation Form" developed for this research was used as a data collection tool. Activity evaluation form was developed to evaluate the activities according to four dimensions of creative thinking: fluency, flexibility, originality and elaboration.

Results, conclusion and suggestions

While it is expected to include more creative activities at primary school and especially at the first grade level – in education systems aiming to raise individuals with creative and high-level thinking skills – it was seen that the least

number of creative activities were included in the first grade Turkish workbook as a result of the study. In terms of including activities for creative thinking skills in Turkish workbooks, when the results are examined according to grade levels; the least number of first grade and the least number of second grade workbooks were included. The grade level where creative activities are mostly given is the third grade. In general, it was concluded that the rate of creative activities at all grade levels, except for the third grade Turkish workbook, is quite low and insufficient. When the distribution of creative activities according to the class levels is examined, it is seen that while there is no creative activity in the first theme at the second grade level, there is a very low level of creative activity in this theme among the general distributions according to the themes at the third and fourth grade levels. In addition, a certain systematic structure was not observed in the second and fourth grade workbooks, and no creative activities were included in two themes at the second grade level; In the third grade workbooks, it was concluded that this distribution was relatively more systematic. Considering the distribution of creative activities by study types, creative activities at all grade levels mostly consisted of post-text activity/study type questions. In addition, the least observed type of creative activity at all grade levels, except for third graders, is theme evaluation studies. As a result of the analyses conducted in terms of creative thinking dimensions, it was concluded that among the creative activities in the primary school Turkish workbooks, activities in the dimension of elaboration and originality were included the most. Finally, when we look at the results in terms of the variety of activities and presenting examples of different and unusual activities to children, it is concluded that the third grade Turkish workbook stands out with a large margin. When the results are evaluated in general at all grade levels; by including activities for creative thinking skills and with the systematic distribution of these activities to themes, examples of activities that require different thinking skills and include more than one task, the third grade Turkish workbook can be considered as a good resource that can be used to develop students' creative thinking skills. It can be said that the workbooks used at other grade levels are not sufficient to support the creative thinking skills of students. In this study, in which we examined primary school Turkish workbooks in terms of creative thinking skills, it was seen that the situation was not at the expected and desired level, except for the third grade workbook, in terms of including activities for creative thinking skills. In addition to not giving place to creative activities at the desired level, activities are generally knowledge-based and oriented towards low-level cognitive skills. However, workbooks have an activity-based content that is designed to reinforce the subjects that students have already learned, rather than teaching the acquisitions as in the textbooks. For this reason, this opportunity should not be overlooked in terms of having a much more suitable structure in terms of including activities for creative and high-level cognitive skills, and the content should be rearranged in a way to develop high-level cognitive skills and especially creative thinking skills.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Erdoğan, N.G. & Ünlüer, E. (2022). İlkokul türkçe çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2): 110-132. doi: 10.55008/te-ad.1146008

EKLER

EK 1. Etkinlik Değerlendirme Formu

1. BÖLÜM – YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİ		
Etkinlikte Gözlenecek Yaratıcı Düşünme Temel Boyutları	Etkinlikte Gözlenecek Yaratıcı Düşünme Alt Boyutları	Evet
Akıcılık	Etkinlik çocuklara birden fazla fikir sunabilmeleri için fırsat tanır.	
	Etkinlik çocuklara sayıca fazla ve farklı türde seçenek veya çözüm önerileri üretebilmeleri için fırsat tanır.	
Esneklik	Etkinlik çocukları alternatif çözüm yolları kullanmaya teşvik eder.	
	Etkinlik çocukların farklı karaktermiş gibi bakış açısı sunmasına yardım eder.	
	Etkinlik çocukların alışılmadık roller üstlenmelerini sağlar.	
	Etkinlik çocukların beklenmedik olay ve durumlara uyum sağlayarak yeni ve uygun sorun çözme stratejileri geliştirebilmelerine fırsat tanır.	
Orijinallik (Özgünlük)	Etkinlik çocukları farklı fikirleri olması için cesaretlendirir.	
	Etkinlik çocukların hayal kurmasına yardım eder.	
	Etkinlik çocukları sorunlara alışılmadık çözümler keşfetmeleri için cesaretlendirir.	
	Etkinlik çocukların farklı fikirleri birleştirerek yeni bir fikir oluşturmasına fırsat tanır.	
Detaylandırma	Etkinlik çocukların fikirlerini ve düşüncelerini detaylandırması için yönlendirir.	
	Etkinlik çocukların bir fikri tamamlayarak geliştirmesine ve ayrıntılar eklemesine fırsat tanır.	
	Etkinlik çocukların hayallerini detaylandırarak çizim ya da öyküleştirme aracılığıyla başkalarına aktarmasına destek olur.	
2. BÖLÜM – ETKİNLİK DURUMU		
Yaratıcı Etkinlik <i>(Bir ya da birden fazla yaratıcılık alt boyutunu içeriyorsa yaratıcı etkinlik olarak işaretlenir.)</i>		
Yaratıcılık İçermeyen Etkinlik <i>(Hiçbir yaratıcılık alt boyutunu içermiyorsa bilgi temelli etkinlik olarak işaretlenir.)</i>		

EK 2. Etkinlik Değerlendirme Formu – Uygulama

	SINIF SEVİYESİ:	TEMA:																		
	ETKİNLİK TÜRÜ:																			
	ETKİNLİK SIRASI:																			
A	Etkinlik çocuklara birden fazla fikir sunabilmeleri için fırsat tanır.																			
	Etkinlik çocuklara sayıca fazla ve farklı türde seçenek veya çözüm önerileri üretebilmeleri için fırsat tanır.																			
E	Etkinlik çocukları alternatif yollar kullanmaya teşvik eder.																			
	Etkinlik çocukların farklı karaktermiş gibi bakış açısı sunmasına yardım eder.																			
	Etkinlik çocukların alışılmadık roller üstlenmelerini sağlar.																			
	Etkinlik çocukların beklenmedik olay ve durumlara uyum sağlayarak yeni ve uygun sorun çözüme stratejileri geliştirebilmelerine fırsat tanır.																			
O	Etkinlik çocukları farklı fikirleri olması için cesaretlendirir.																			
	Etkinlik çocukların hayal kurmasına yardım eder.																			
	Etkinlik çocukları sorunlara alışılmadık çözümler keşfetmeleri için cesaretlendirir.																			
	Etkinlik çocukların farklı fikirleri birleştirerek yeni bir fikir oluşturmasına fırsat tanır.																			
D	Etkinlik çocukların fikirlerini ve düşüncelerini detaylandırması için yönlendirir.																			
	Etkinlik çocukların bir fikri tamamlayarak geliştirmesine ve ayrıntılar eklemesine fırsat tanır.																			
	Etkinlik çocukların hayallerini detaylandırarak çizim ya da öyküleştirme aracılığıyla başkalarına aktarmasına destek olur.																			
Yaratıcı Etkinlik (Bir ya da birden fazla yaratıcılık alt boyutunu içeriyorsa yaratıcı etkinlik olarak işaretlenir.)																				
Yaratıcılık İçermeyen Etkinlik (Hiçbir yaratıcılık alt boyutunu içermiyorsa bilgi temelli etkinlik olarak işaretlenir.)																				

Okul Öncesi Sınıf Yönetim Sürecinde Başvurulabilecek Disiplin Modellerinin İncelenmesi: Bir Derleme Çalışması

Examining the Discipline Models That Can be Applied in the Classroom Management Process of Preschool Teachers: A Review Article

Şengül PALA^{ID}

ÖZ

Disiplin, sınıf yönetiminin önemli bir boyutudur. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim sürecinde başvurabilecekleri pek çok disiplin modeli bulunmaktadır. Bu modeller bir davranış problemi meydana gelmeden önce o problemin meydana gelmesini önlemek amacı ile kullanılabilirdiği gibi, var olan bir problem ya da uygunsuz davranışla baş etmek için süreç içerisinde de kullanılabilir. Destekleyici ve uygun disiplin uygulamaları sınıf yönetim sürecini kolaylaştırırken, destekleyici olmayan uygulamalar sınıf yönetim sürecini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu sebeple sınıf yönetim sürecinde öğretmenlerin başvurabilecekleri disiplin modellerinin ele alınması oldukça önemlidir. Bu derleme çalışmasının amacı okul öncesi sınıf yönetim sürecinde başvurabilecek disiplin modellerini incelemektir. Bu doğrultuda öncelikle sınıf yönetiminin tanımı yapılmış ve sınıf yönetimine etki eden faktörlere değinilmiştir. Ardından sınıf yönetiminin önemli bir unsuru olan disiplin modelleri ve bu modellerin dayandığı temel noktalar ele alınmıştır. Daha sonra modellerin uygulanma sürecinde öğretmenlerin başvurabilecekleri yollar ile öğretmen ve çocukların rollerine değinilmiş; daha sonra ise modellerin güçlü ve zayıf yönlerine yer verilmiştir. Bu yolla öğretmenlerin farklı disiplin stratejileri hakkında fikir sahibi olmaları ve sınıf yönetim süreçlerine uygun stratejileri daha kolay seçebilmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca okul öncesi dönemde başvurulabilecek farklı disiplin modellerinin bilinmesinin öğretmenlerin eğitim hedef ve kazanımlarını gerçekleştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Disiplin Modelleri, Okul Öncesi Dönem, Sınıf Yönetimi, Disiplin.

ABSTRACT

Discipline is an important dimension of classroom management. Preschool teachers can apply many discipline models in the classroom management process. These models can be used to prevent a behavior problem before it occurs, or they can also be used in the process of dealing with an existing problem or inappropriate behavior. While supportive and appropriate disciplinary practices facilitate the classroom management process, unsupportive practices can negatively affect it. For this reason, it is very important to consider the discipline models that teachers can apply in the classroom management process. The purpose of this review article is to examine the discipline models that can be applied in the preschool classroom management process. To this end, first of all, the concept of classroom management was defined and the factors affecting classroom management are mentioned. Then, discipline models, which are an important element of classroom management, and the basic points of these models are discussed. Next, the ways that teachers can follow in the process of applying the models and the roles of teachers and children are mentioned. After that, the strengths and weaknesses of the models are given. In this way, it is aimed that teachers have an idea about different discipline strategies, and it is aimed that they can more easily choose the appropriate strategies for classroom management processes. In addition, it is thought that knowing the different discipline models that can be applied in the preschool period will help teachers to realize their educational goals and achievements.

Keywords: Discipline Models, Preschool Period, Classroom Management, Discipline.

* Arş. Gör. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kırıkkale/Türkiye.

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Şengül PALA

E-posta/E-mail: sengul.akinci@gmail.com

Geliş Tarihi/Received: 11.04.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 11.10.2022

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 07.11.2022

GİRİŞ

İnsan hayatının ilk altı yılını kapsayan okul öncesi dönem, yaşamın ilerleyen yılları için oldukça kritik bir öneme sahiptir (Çelebi Öncü, 2013). Kişinin hayatını daha sağlıklı, huzurlu ve kaliteli bir şekilde geçirebilmesi için gerekli olan bir takım sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerin temelleri bu dönemde atılmaktadır. Başka bir deyişle okul öncesi dönem, çocukların sağlıklı bir yaşam sürdürebilmeleri için gerekli olan bir takım temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı dönemdir. Bunların kazanılması ise çocuğun gözlerini dünyaya açmasından itibaren temel ihtiyaçlarının uygun zamanda ve yeterli bir biçimde karşılanması ile mümkündür (Uyanık Balat, 2013). Bu dönemde çocuğun gelişimine ve iyi oluşuna etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar, çocuğun hemen etrafında bulunan ailesi, akrabası, yakın dostları olabileceği gibi, okul ortamı ve eğitim sistemi gibi doğrudan etkili olmasa da dolaylı yönden çocuk üzerinde etkileri olan faktörler olabilmektedir (Bronfenbrenner, 1979).

Çocuk ailesi tarafından bir eğitime tabi tutulmasının yanında, okul tarafından da sistemli bir eğitime dâhil edilmektedir. Sistemli olması, okulun salt bir olgu olmayıp, sınıf ortamı, disiplin yöntemleri ve müfredat gibi bir takım unsurları da içermesinden kaynaklanır. Bahsedilen tüm bu unsurlar çocuğun gelişimine etki etmektedir. Çocuğun yaşamında olumlu bir etki bırakmak ise bahsedilen bu unsurların kaliteli bir ortam dâhilinde çocuklara sunulması ile mümkündür. Bu türden bir ortamın sağlanması ise sınıf yönetiminin kalitesi ile ilişkilidir (Başar, 1999).

Bu çalışmada öncelikle sınıf yönetimine ve sınıf yönetiminin niçin gerekli olduğuna değinilecek ardından sınıf yönetiminde etkili olan disiplin modellerinden ve bu modellerin öğrenmeye olan etkilerinden bahsedilecektir.

Sınıf Yönetimi

Sınıf hedeflerini gerçekleştirebilmek adına sınıfın öğretim kaynaklarını ve öğrencileri aynı anda harekete geçiren (Celep, 2002) ve öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamı oluşturmak (Tertemiz, 2000) olan “sınıf yönetimi”ne etki eden pek çok faktör bulunmaktadır.

Bunları eğitim programı, çocuğun içinde bulunduğu psikolojik durum, aile katılımı, sınıf kuralları, öğrenme ortamları, öğrencinin motivasyonu ve iletişim olarak (Avcı, 2013; Bilgin, 2013; Koçyiğit ve Kök, 2013) sıralamak mümkündür. Bahsedilen bu unsurlar sınıf yönetiminin sağlanmasında birbiri ile ilişkili olan önemli unsurlardır. Başka bir ifade ile bu unsurların dolaylı ya da doğrudan birbirileri ile olan ilişkileri sınıf ortamına, dolayısı ile çocuğun iyi oluş ve öğrenmesine etki etmektedir.

Sınıf yönetiminin sağlanmasında gözden kaçırılmaması gereken en önemli nokta çocukların ihtiyaçlarıdır. Oktay (2009) bu ihtiyaçların; sevgi ve ilgi, sağlıklı bakım ve beslenme, güven, hareket ve oyun, kendini tanıma, tutarlı bir disiplin anlayışı ve çocuk haklarına duyarlı bir çevre olduğundan söz eder. Bu ihtiyaçların bilinmesi, sınıf yönetiminin nasıl planlanacağına ve planlanan etkinliklerin nasıl uygulanacağına dair bireylere ipucu veren unsurlar taşımaktadır. Çocukların ihtiyaçlarına dair sahip olunan inançlar, sınıf yönetimi alanında farklı model ve disiplinlerin geliştirilmesine neden olmuştur.

Uygun ve olumlu disiplin yöntemleri çocuklara davranışlarını şekillendirme, sorumluluk sahibi olma ve nihayetinde ilerleyen yıllarda daha iyi yetişkinler olmalarına yardımcı olmaktadır (Çelebi Öncü, 2013). Öte yandan uygun olmayan ya da olumsuz disiplin yöntemleri ise aksi yönde etki edebilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde öğretmenler tarafından başvuru alan pek çok disiplin yöntemi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin süreç içerisinde hangi durumda hangi model ve stratejiyi kullanacağını bilmeleri, gerekirse bu modeli değiştirip farklı stratejilere de başvurusu gerekebilmektedir. Çünkü tek bir disiplin modeli tüm sorunların üstesinden gelmede yetersiz kalacaktır. Bu sebeple belli bir stratejide ısrar etmek yerine çocukların gelişim özellikleri ile problemlerin meydana geldiği ortamı göz önünde bulundurmak oldukça önemlidir (Sadık ve İflazoğlu Saban, 2008). Bu derleme çalışması ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim süreçlerine uygun disiplin yöntemlerini bilip kullanmalarına yardımcı olmak hedeflenmiştir.

Ayrıca farklı disiplin modellerini bilen öğretmenlerin öğrencilerin problemleri hakkında fikir sahibi olma, öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımalarına ve okulu onlar için mümkün olduğunca olumlu deneyimler yaşayacakları bir ortama çevirmelerine katkı sağlayacağı (Tertemiz, 2005) düşünülmektedir.

Sınıf Yönetimine Etki Eden Faktörler

Sınıf yönetimine etkiden faktörleri;

1. Aile, toplumsal değerler, çevre, beklentiler ve kitle iletim araçlarını içeren sosyal faktörler,
2. Öğrencinin özellik ve ihtiyaçları, öğretmenin kişilik özelliklerini kapsayan psikolojik faktörler,
3. Okul yönetim yapısı, öğretmenin niteliği, sınıfın fiziksel durumu, sınıf kuralları ve ders işlenişini içeren eğitsel faktörler (Demirtaş, 2005) olarak sıralamak mümkündür.

Formal eğitimin verildiği okul ortamında çocuklara sunulacak eğitimin niteliği bu 3 ana faktörün ve içerdiği unsurların bilinmesi ile yakından ilişkilidir. Bu faktörler çocuğun yaşamında tek bir değişkenin değil, aksine onun gelişimine ve hayatına etki eden pek çok faktörün olduğu konusunda ipuçları sunmaktadır. Bu farkındalığa sahip olan öğretmen, idareci ve eğitimciler çocukların yaşamına etki eden değişkenlerin farkında oldukları için onların hayatında daha önemli dokunuşlar yapabilir. Bunun farkında olan pek çok eğitmen, araştırmacı ve düşünür de sınıf yönetimine etki eden noktaları göz önüne alarak, öğretmenlerin sınıf yönetim ve disiplinlerini sağlarken kullandıkları çeşitli model ve yaklaşımlar olduğunu belirtmişlerdir (Demirtaş, 2005).

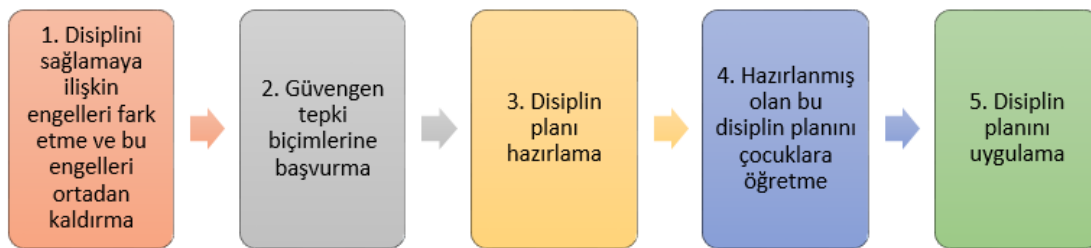
DISİPLİN MODELLERİ

Öğrenciye istenilen davranış ve alışkanlıkları öğretmenin yanı sıra, onların kendi kendilerini denetlemelerine yardım eden disiplin kavramının sınıf yönetimde oldukça önemli bir yeri önem vardır (Oktay, 2009). Disiplin eğitim faaliyetlerini çocukları gelişimine en uygun bir biçimde katkı sağlayacak şekilde uygulamak için düzen sağlama ve hedeflenen eğitsel amaçlara ulaşana dek bu düzeni devam ettirmektir (Esen, 2006).

1. Güvengen (Atılğan) Disiplin Modeli

Canter ve Canter'in (1992) ortaya attığı bu modelin temelinde çocukların sergiledikleri davranışlara karşı sakin kalmak ve onların ihtiyaçlarını tutarlı bir biçimde karşılamak vardır. Bu modelin temelinde, çocukların sağlıklı bir gelişim gösterip, uygun davranışlar sergilemelerinde bir takım sınırlara ihtiyaç duydukları, sınırların çizilip uygulanmasında görevli kişinin ise öğretmenler olduğu düşüncesi yer almaktadır (Çelebi Öncü, 2013; Edwards, 1993). Ayrıca, bu modelde öğretmenin okul yöneticisi ve ailelerden destek alması ile ebeveynlerin de tıpkı öğretmenler gibi güvengen disiplin yöntemlerini uygulamak üzere eğitilmelerinin önemi vurgulanır (Scarpaci, 2007). Otoritenin öğretmen için gerekli olduğunu savunan bu görüşte öğretmen, kurallar ve kurallara uyulmadığı takdirde olabilecekler konusunda öğrenci ve ailelerine bilgi verir (Tertemiz, 2005). Bu görüşün temelinde başarılı bir öğrenmenin, uygun öğrenme ortamlarında ve disiplinin sağlanmış olduğu sınıflarda gerçekleştiği belirtilmektedir. Başka bir deyişle, sınıf disiplininin sağlanmadığı bir ortamda öğretmenin etkili olması mümkün değildir (Scarpaci, 2007). Öğretmenlerin sınıfın kontrolünü ele geçirmesi gereken herhangi bir zamanda kullanılabilen bu model, en çok sınıfın kendilerine ait bir alan olduğuna ve sınıf yönetiminin yalnızca öğretmenin işi olduğuna inanan öğretmenlere hitap etmektedir. Bu model hem müdahale edici hem de önleyici olabilir (Scarpaci, 2007). Öğrenciler uygunsuz bir davranış sergilediklerinde öğretmen bunun sebepleri (uygunsuz bir ortamda yetişme ya da psikolojik sorunlar gibi) ile ilgilenmez çünkü bu yönetime göre burada yapılması gereken, davranışı kabul edilir hale getirmek ve öğrencilerin kurallara uymasını sağlamaktır (Tertemiz, 2005). Modelde öğretmen ve öğrencilerin bir takım hakları olduğundan söz edilir. Öğretmenin hakkı çocuklar için en ideal sınıf ortamını oluşturma, çocuklardan onların gelişim düzeylerine en üst düzeyde katkı sağlayacak uygun davranışlar bekleme, okul yöneticisi ve ebeveynlerden destek almaktır. Öğrencilerin hakları ise öğretmenin beklentileri hakkında fikir sahibi olma, eğitim etkinliklerine ilişkin yönerge alma, olumlu pekiştirme alma ve davranış sonuçları hakkında bilgi sahibi olmaktır. Bu disiplinde beş temel prosedür kullanılmaktadır (Sadık ve İflazoğlu Saban, 2008).

Bunlar;



Şekil 1. Atılğan Disiplin Modelinde Takip Edilen Prosedür

2. Adımda yer alan güvenden tepki biçimlerine örnek olarak aşağıdaki uygulamalar verilebilir.

- Beklentiyi açık ve net biçime ortaya koyma
- Sınıf içindeki davranışlara ilişkin belirgin sınırla koyma
- Göz kontağı kurma, beden diline başvurma
- Kurallara olan gereksinimi açıklayıp, bunların uygulanması noktasında çocuklara kılavuzluk etme (Sadık ve İflazoğlu Saban, 2008).

Bu modele karşı yapılan eleştiriler, iyi ya da kötü davranışın belirleyicisi olması sebebi ile “öğretmene bağlılığın arttığı” düşüncesidir. Ancak Canter bu noktada dikkatli bir şekilde belirlenmiş sınırların ve beklentilerin, çocuğu öğrenmesinde özgür kıldığını savunmaktadır. Marzano, Mrzano ve Pickerin, güvengen disiplinin çocuğun yaşamında iyi ve kötü davranışın ne olduğunu öğrenmesine dair bir denge görevi üstlendiğini savunmaktadır. Bu yolla çocuk, uygun davranışların neler olduğunu anlayabilecek ve öğrenme gerçekleşecektir. Bu modelde öğretmen, yönetici ve ebeveynlerin disiplin sürecinde birlikte yer alması bir takım çalışması meydana getirir. Böylece, çocuğun uygun davranış normlarını öğrenmesi daha da kolaylaşır (Scarpaci, 2007). Ayrıca kuralları koyanın öğretmenler olması da çocukların içsel disiplini nasıl sağlayacakları konusunda soru işareti uyandırması sebebi ile eleştirilmektedir (Tertemiz, 2005).

Bununla birlikte, bu modelde davranışların sebebi (ölüm, boşanma, depresyon gibi) ile ilgilenilmez (ölüm, boşanma, depresyon gibi) (Scarpaci, 2007). Öte yandan insan davranışlarını yönlendiren pek çok etken olduğu bilinmektedir. Bu nedenler; psikolojik, sosyolojik, ailevi, ekonomik ya da çevresel pek çok unsur olabilir. İnsan davranışını yönlendiren bu türden faktörlerin olduğunun bilinmesi, öğretmenin olumsuz davranış sergileyen öğrenciye daha insancıl bir yaklaşımla yaklaşmasını sağlar. Başka bir ifade ile çocuğun sergilediği olumsuz davranış karşısına zarar vermek amacı olmadan altında yatan başka nedenler olduğunu bilen öğretmen, bu nedenlerin çözümüne gidecek, bu nedenlere uygun müdahalelerde bulunacaktır. Bu doğru müdahale de çocuğun iyi oluşuna katkı sağlayacaktır.

Güçlü yönleri

Modelin güçlü yönlerini Edwards (1997) şu şekilde belirtmiştir;

- Kolayca uygulanabilir olma,
- Disiplin sağlama sürecinde yönetici ve aile katılımını da içermesi.

Zayıf yönleri

Scarpaci (2007) modelin zayıf yönlerini şunlar olduğunu belirtmiştir;

- Öğrencilerin sınıf yönetim sürecinde herhangi bir etkiye sahip olmamaları,
- Çocukları ödül ya da ceza almalarının onların öğretmen tarafından konan sınıf kurallarına uyup uymamalarına bağlı olarak gerçekleştiği bir sınıf atmosferinin olması,
- Öğretmenleri tarafından konulan ve değiştirilemez olan bu kuralların varlığının, öğrencilerin kendilerini değersiz hissetmelerine neden olabilmesi,
- Bunun da öğrenme sürecinde oldukça etkili bir yeri olan “kendini bulunduğu yere ait ve bu yerde değerli hissetmenin” gerçekleşmemesine dolayısı ile etkili bir öğrenmenin gerçekleşmemesine sebep olması.

2. Gerçeklik Terapisi/(Kontrol Modeli)

Bu modeli ortaya atan Glasser, davranışsal problemlerin ortaya çıkış nedeninin bireylerin bir takım psikolojik ihtiyaçlarının (ait olma ve sevmeye, güç ve başarı, eğlence ve eğlenme, özgürlük ve tercih yapabilme, yaşamsal ihtiyaçlar, beslenme, barınma ve güvenlik) karşılanmamasına bağlanmaktadır (Scarpaci, 2007). Ona göre bu ihtiyaçların karşılanması ile istenmeyen davranışlar ortadan kalkacaktır. Çocukların aileleri tarafından karşılanmayan/karşılanamayan bu ihtiyaçlarının, okul ve öğretmen tarafından giderilmesi, çocukların uyumlu davranışlar sergilemesine yardımcı olacaktır. Modelde ayrıca çocukların kendi davranışlarının sonuçlarını inceleme ve bu davranışların sonuçları ile ilgili sorumluluk almaları, gerektiği takdirde davranışlarını değiştirmeleri gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Çelebi Öncü, 2013; Glasser, 1998). Bu sebeple modelde, öğretmenlere bir davranışı yapmalarını konusunda çocukları zorlamamaları ve çocuklara davranışlarını değiştirmeye ilişkin fırsat vermeleri önerilir (Edwards, 1993).

Bu modelde çocukları kendi eylemlerini anlamak ve davranışlarının sorumluluğunu almaya yönlendirmeye yönelik 4 sorudan yararlanmaktadır (Scarpaci, 2007). Bu sorular;

1. Ne istiyorsun?
2. Ne yapıyorsun?
3. Bu sana yardım ediyor mu?
4. Şimdi planın ne?

Bu model, yanlış bir davranış meydana geldikten hemen sonra bir müdahale tekniği olarak kullanıldığında en etkilidir (Scarpaci, 2007). Modelde kısa ve öz sorular kullanıldığı için uygulanması kolaydır. Modelde öğretmenin, öğrenciye yanlış davranışı sergiler sergilemez rehberlik etmesi esastır.

Güçlü yönleri

- Öğrencinin özerk davranma ve sorumluluk alma becerilerini artırır.
- Öğrenci kendi davranışlarının sonuçlarını görme imkânına sahip olur.
- Var olan problemlerli davranışlar tüm sınıfın katıldığı toplantılarda görüşülür. Böylece öğrencilerin disiplin problemleri hakkında fikir sahibi olmalarına yardımcı olunur (Edwards, 1997).

Zayıf yönleri

- Pek çok öğretmen istenmeyen bir davranış sonunda herhangi bir ceza verilmemesinden ötürü bu modeli uygulamada oldukça zorlanır.
- Öğrencilerin dışardan gelecek bir müdahaledense kendi kendini kontrol etmesi vurgulanmaktadır.
- Öğretmen rehberliğinin önemsendiği bu modelde, her öğretmenin rehberlik etme konusunda kendini yeterli hissetmemesi ya da yeterli olmamasını söylemek mümkündür.
- Ders zamanı dışında uzun zaman ve çaba harcamayı gerektirmesi de bu modelin zayıf yönleri arasında sayılmaktadır (Scarpaci, 2007).

Çelebi Öncü (2013) bu modelde çocukların, davranışlarını geliştirmeye yönelik plan yapmalarına dair bir beklenti olduğuna, modelin okul öncesi dönemdeki bir çocuğun gelişimsel anlamda plan yaparken zorluk yaşayabileceğine, bu sebeple okul öncesi dönem çocukları ile çalışan öğretmenlerin bu modele kısmen başvurabileceğinin değinir.

3. Mantıksal Sonuçlar Modeli

Pozitif disiplin olarak da adlandırılan bu model (Nelsen ve ark., 2000) bireylerin ait olma ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, kişilerin karşılıklı saygı ve merhamet duygusuna sahip olma gibi sosyal becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Çelebi Öncü, 2013). Bu modelin temelinde istenmeyen davranışların sebebinin, bireylerin karşılanmayan ihtiyaçları olduğu düşüncesi yer almaktadır. Tüm insanların sahip olduğu temel motivasyon ise diğer bireyler tarafından kabul görüp ait olma hissini yaşamasıdır. Bireylerin sosyal bir varlık olması ise sergilemiş oldukları davranışların düzenli, amaçlı ve sosyal anlamda onay alması ile mümkündür (Tertemiz, 2005). Bu modele göre bir çocuğun sergilediği olumsuz davranışın 4 temel sebebi vardır. Bu sebepler; ilgi çekmek, güç gösterisinde bulunmak, öç almak ve kendine özel ilgi çekmektir (Çelebi Öncü, 2013). Bu sebeplerin bilincinde olan bir öğretmen çocuğu salt cezalandırmak yerine mantıksal sonuçları kullanır. Başka bir deyişle, çocuğu ahlaki açıdan yargılamadan mevcut probleme odaklanmasını sağlar. Bu da öğretmeni problemin çözümüne yaklaştırır.

Güçlü yönleri

- Öğrenci özerkliğini artırma
- Öğrencilerin yaptıkları eylemlerin nedenini öğrenmelerini sağlama
- Öğrencilerin doğru davranış öğrenmelerine yardım etme
- Disiplin sağlama sürecinde ceza verme ve sistematik pekiştirme yerine mantıksal sonuçlara yer verme (Erdem, 2019).

Zayıf yönleri

- Öğrencilerin kendi motivasyonlarını anlayıp bunu ifade etmeleri zor olabileceği için, öğretmenler kimi zaman öğrencilerin bu motivasyonlarını belirlemede sıkıntı yaşayabilirler (Scarpaci, 2007).
- Özellikle kalabalık sınıflarda öğrencilerin davranışlarının sebebini anlamak zor olabilir
- Sınıf içinde yapılan toplantılar iletişim becerileri zayıf öğrenciler üzerinde stres medyana getirebilir (Erdem,

2019).

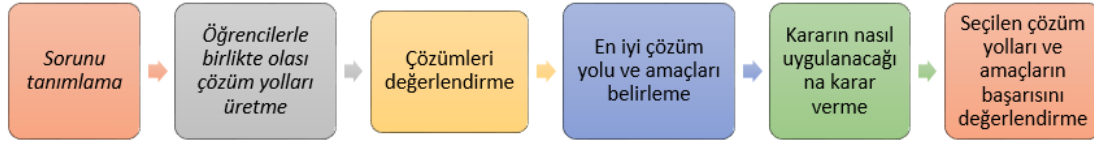
Bu modele göre istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin göz önünde bulundurması gereken noktalar (Scarpaci, 2007) şunlardır:

- Çocukların yanlış davranışlarının amacını anlamak için çaba gösterme
- Çocuklardan beklenen eylemler için onlara net yönergeler verme
- Çocukların geçmiş davranışlarına değil, şimdiki davranışlarına odaklama
- Yaramazlık yapan çocuklara başkalarını rahatsız etmeden ayrılma veya kalma seçeneği sunma
- Yapıcı olma, yıkıcı olmaktan kaçınma,
- Çocukları tehdit etmeme
- Kin tutmama

4. Öğretmen Etkililiği Modeli: (Gordon Modeli)

Rogers ve Maslow'un kuramlarına dayanan bu modelde, çocuklara ceza alma, zorlama gibi olumsuz disiplin yöntemleri ile muamele edilemeyeceği, aksine çocukların açık sözlü bir şekilde seçim yapmalarına fırsat veren tekniklerin kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu modelde çocukların problem çözme ve karar verme becerilerine sahip olmaları konusunda desteklenmesi ön görülmekte, bahsedilen durumların sağlanabilmesi için öğretmen ve çocuk arasında olması gereken iletişim becerilerine vurgu yapılmaktadır (Sadık ve İflazoğlu Saban, 2008). Öğretmenlerin etkili bir disiplin sağlamaları / sağlaması için a) çocukların sorunlarını kendilerinin çözebileceğine kesin olarak inanmak ve bu güveni onlara hissettirmek, b) çocukların duyguları ifade etmelerine fırsat verip onları içtenlikle dinleyerek rahatlamalarına yardımcı olmak, c) çocukların sorunlarını çözme konusunda istekli olmak, d) öğretmen kimliğini koruyarak sorun yaşayan her bir çocuğun yanında yer almak ve çocukların sahip oldukları soruların gizliliğine saygı duymak gibi görevleri yerine getirmeleri gerekmektedir (Çelebi Öncü, 2013).

Öğretmenlerin bu modeli uygularken takip etmeleri gereken bir dizi yol bulunmaktadır (Tertemiz, 2012). Bu yol Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. Gordon Modelinde Takip Edilmesi Gereken Adımlar

Güçlü yönleri

- Öğrenciler özerkliği teşvik eder.
- Öğretmen öğrenci ilişkileri ve etkileşimleri geliştirme eğilimindedir.
- Öğrenciler iç gözlemci olmaya, kendi kişisel sorun ve duygularını yansıtmaya ve bunlarla ilgilenmeye teşvik edilir.
- Öğretmenler ihtiyaçlarını öğrencilere nasıl ifade edeceklerini öğrenirler.
- Öğrenciler davranışlarının başkalarını etkilediğini öğrenirler. Öğrencilere, öğretmenlerin de tıpkı onlar gibi ihtiyaçları ve duyguları olduğunu anladıkları bir çerçeve sağlar.

Zayıf yönleri

- Öğretmenlerin sahip oldukları davranışçı anlatma ve kontrol etme eğiliminden, öğrencileri aktif olarak dinlemeye dayalı bir yaklaşıma geçişi zor olabilir. Şayet öğrenci davranışlarıyla ilgili olarak doğrudan komutlar/emirler vermeye alışkınlarsa, ben-mesajlarını iletme öğretmenler için ustalaşmak zor olabilir (Scarpaci, 2007).

5. Ginott Modeli

Ginott modeli, çocukların olumlu yönde gelişim sağlamaya dair bir potansiyelleri olduğu ve bunun öğretmenle kurulacak etkili bir iletişim ve olumlu sınıf atmosferi oluşturma yoluyla sağlanacağını öngörür. Olumlu bir sınıf

atmosferinin kurulmasında öğretmen çocukların hislerinin gerçek olduğunu kabul etmeli ve çocukların kendi davranışlarının sorumluluklarını almalarına yardım etmelidir. Bu model, öğretmenlerin sınıf içinde ne tür davranışları yapıp ne tür ifadeler kullanabilecekleri ya da hangi davranış ve söylemlerden kaçınmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Sadık ve İflazoğlu Saban, 2008). Olumlu iletişim, duruma yönelik uygulamalarda bulunma, benzetme, eleştiri ve küçümsemeden kaçınma, çocuğun duygularını kabul etme ve bu duyguların çocuk tarafından da anlaşılmasına yardımcı olma, kısa ve öz ifadeler kullanma, yıkıcı biçimlerde verilen övgüden kaçınma, çocuğu cesaretlendirme, model olma, sürekli bir ceza vermekten kaçınma bunlar arasındadır (Sadık ve İflazoğlu Saban, 2008) Modelin güçlü ve zayıf yönlerine (Scarpaci, 2007) aşağıda değinilmektedir :

Güçlü yönleri

- Bu model, disiplin sorunlarından kaçınmanın anahtarı olan öz saygıyı oluşturan bir benlik kavramı geliştirmeyi amaçlar.
- Bu model, akli başında iletişimi savunarak öğretmenler ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkileri teşvik eder.

Zayıf yönleri

- Modelin disiplin sorunlarıyla başa çıkmak için belirli adımları yoktur.
- Öğrencilerle uğraşırken daha geleneksel bir role alışmış öğretmenler için yetersiz destek vardır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Sonuç olarak, okul öncesi dönem sınıf yönetiminde kullanılabilecek pek çok disiplin modeli bulunmaktadır. Bununla birlikte, bu modellerin tek başına eksiksiz, destekleyici ya da korucuyu olduğunu söylemek mümkün değildir. Bazı modeller diğerlerine göre çeşitli açılardan avantajlı ya da dezavantajlı olabilir. Burada öğretmenlerin kendi sınıf atmosferini ve çocuklarının özelliklerini göz önünde bulundurarak en uygun modelleri seçmeleri esastır (Tertemiz, 2005), çünkü etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için vazgeçilemez bir unsur olan sınıf yönetimi kavramına etki eden pek çok faktör bulunmaktadır. Bunlar; çocuğun, ailenin ve öğretmenin psikolojik durumu/ kişilik özellikleri, yaşanılan çevre, okul ortamı ve iletişim araçları olabilmektedir. Bu kadar farklı değişkenin etkili olduğu bir yerde de farklı ihtiyaçlar doğabilmektedir. Farklı ihtiyaçların olduğu yerde farklı uygulamaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu sebeple yukarıda bahsedilen her bir disiplin modelinin uygulanmasının uygun düştüğü durumlar söz konusudur. Öğretmene, aileye ve eğitimcilere düşen görev, çocukların ihtiyacı olan durumları tespit edip onlara bu yönde destek sağlamaktır.

KAYNAKÇA

- Avcı, S. (2013). Okul öncesi eğitimde programın sınıf yönetimine etkisi. G. Balat ve H. Bilgin (Ed.). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* içinde (s.94-110). Eğiten Kitap.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri, Önder Matbaacılık.
- Bilgin, H. (2013). Okul öncesi eğitimde fiziksel mekanın düzenlenmesi. G. Balat ve H. Bilgin (Ed.). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* içinde (s.111-122). Eğiten Kitap.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Canter, L. ve Canter, M. (1992). *Assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom*. Canter & Associates.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. Anı Yayıncılık.
- Çelebi Öncü, E. (2013). Okul öncesi eğitimde olumlu disiplin ve sınıf kuralları oluşturmak. G. Balat ve H. Bilgin (Ed.). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* içinde (s.123-149). Eğiten Kitap.
- Demirtaş, H. (2005). Sınıf yönetiminin temelleri. Kıran, H. (Ed.). *Etkili Sınıf Yönetimi* içinde (s.123-149). Anı Yayıncılık.
- Edwards, C. H. (1993). *Classroom discipline and management*. Macmillan.
- Erdem, A., R. (2019). Sınıf disiplini ve kuralları. R. Sapkaya (Ed). *Sınıf yönetimi* içinde (s. 81-116). Anı Yayıncılık
- Esen, H. (2006). *İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin türleri (Edirne İli Örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Glasser, W. (1998). *Başarısızlığın olmadığı okul* (Çev. K. Teksöz). Beyaz Yayınları.

- Koçyiğit, S. ve Kök, M. (2013). Okul öncesi eğitimde motivasyon. G. Balat ve H. Bilgin (Ed.). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* içinde (s.183-199). Eğiten kitap.
- Nelsen, J., Lott, L. ve Glenn, H. S. (2000). *Positive discipline in the classroom: Developing mutual respect, cooperation, and responsibility in your classroom*. Prima Pub.
- Oktay, A. (2009). Okul öncesi dönem çocuğunun gereksinimleri ve okul öncesi eğitimi temel ilkeleri. Ş. Yaşar, (Ed.). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri* içinde (2.Baskı). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Sadık, F. ve İflazoğlu Saban, A. (2008). Disiplin ve disiplin modelleri. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* içinde (s.278-324). Kök Yayıncılık.
- Scarpaci, R. T. (2007). *A case study approach to classroom management*. Pearson Education, Limited
- Tertemiz, N. (2005). Sınıf yönetimi ve disiplini. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (s.12). Nobel Yayın Dağıtım.
- Tertemiz, N. (2012). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (s. 109-135). Pegem Akademi Yayınları
- Uyanık Balat, H. (2013). Sınıf yönetim kavramı ve sınıf yönetim modelleri. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed.). *Okul öncesinde sınıf yönetimi*, (2. Baskı, s.1-11). Eğiten Kitap.

Examining the Discipline Models That Can be Applied in the Classroom Management Process of Preschool Teachers: A Review Article

Şengül PALA 

The pre-school period, which covers the first 6 years of human life, has a critical importance for the later years of life (Çelebi Öncü, 2013). The foundations of some social, emotional and cognitive skills that are necessary for a person to spend his life in a healthier, peaceful and quality way are laid in this period. In other words, preschool period is the period in which some basic knowledge and skills necessary for children to lead a healthy life are acquired. The acquisition of these is possible by meeting the basic needs of the child at the appropriate time and in an adequate manner, starting from the time the child opens his/her eyes to the world (Uyanık Balat, 2013). In this period, there are many factors that affect the development and well-being of the child. These can be family, relatives, close friends around the child, or factors such as school environment and education system that have indirect effects on the child, even if they are not directly effective (Bronfenbrenner, 1979). In addition to being educated by the family, the child is also included in a systematic education by the school. Being systematic is because the school is not just a phenomenon, but also includes some elements such as the classroom environment, discipline methods and curriculum. All these factors affect the development of the child. Making a positive impact on the child's life is possible by presenting these elements to children in a quality environment. Providing such an environment is related to the quality of classroom management (Başar, 1999). Classroom management is to create a classroom environment that simultaneously mobilizes the classroom's teaching resources and students and enables learning in order to achieve classroom goals. There are many factors affecting the classroom management process. Discipline models are one of the most important of them. When the literature is examined, it is seen that there are many discipline methods used by teachers. It may be necessary for teachers to know which model and strategy to use in which situation in the process, and if necessary, change this model and apply different strategies because a single discipline model will be insufficient to overcome all problems. For this reason, it is very important to consider the developmental characteristics of children and the environment in which the problems occur, rather than insisting on a certain strategy (Aktaş Arnas & Sadık, 2008). With this review article, is aimed to examine the discipline models that can be applied in the preschool classroom management process.

In addition, it is thought that teachers who know different discipline models will contribute to having an idea about the problems of the students, getting to know themselves better, and turning the school into an environment where they can have positive experiences as much as possible (Tertemiz, 2006).

Assertive Discipline Model

The model is based on remaining calm about the behavior of children and meeting their needs consistently. The basis of this model is the idea that children need some boundaries in order to develop healthy and exhibit appropriate behaviors, and that the person responsible for drawing and applying the boundaries is teachers (Çelebi Öncü, 2013; Edwards, 1993).

Reality Therapy Model

Glasser, who put forward this model, attributes the emergence of behavioral problems to the fact that some

psychological needs of individuals (belonging and love, power and success, entertainment and entertainment, freedom and choice, vital needs, nutrition, shelter and security) are not met (Scarpaci, 2007). According to him, undesirable behaviors will be eliminated by meeting these needs.

Logical Consequences Model

This model, also called positive discipline (Nelsen et al., 2000), aims to develop social skills such as mutual respect and compassion, taking into account the individual's need for belonging (Çelebi Öncü, 2013). This model relies on the thought that the cause of undesirable behaviors is the unmet needs of individuals.

Gordon Model

In this model, which is based on the theories of Rogers and Maslow, it is emphasized that children cannot be treated with negative discipline methods such as punishment and coercion, but on the contrary, techniques that allow children to make choices from a frank way should be applied. In this model, it is foreseen to support children in gaining problem-solving and decision-making skills, and emphasis is placed on the communication skills that should be between the teacher and the child in order to achieve the aforementioned situations (Aktaş Arnas & Sadık, 2008).

Ginott Model

The Ginott model predicts that children have the potential to develop positive and effective communication with the teacher and a way to create a positive classroom atmosphere will be provided. In establishing a positive classroom atmosphere, the teacher should acknowledge that children's feelings are real and help children take responsibility for their own behavior.

Conclusion

As a result, there are many discipline models that can be used in preschool classroom management. It is not possible to say that these models are complete, supportive or protective on their own. Some models may be advantageous or disadvantageous in some respects over others. Since there are many factors that affect the concept of classroom management, which is an indispensable element for effective learning to take place. These elements can be the psychological state/personality characteristics of the child, family and teacher, living environment, school environment and communication tools. In a place where so many different variables are effective, different needs may arise. For this reason, it is an inevitable fact that different applications are appropriate where there are different needs. For this reason, there are situations where it is appropriate to apply each of the above-mentioned discipline models. The duty of teachers, families and educators is to identify the situations that children need and to provide them with support in this direction.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Pala, Ş. (2022). Okul öncesi sınıf yönetim sürecinde başvurulabilecek disiplin modellerinin incelenmesi: bir derleme çalışması. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2): 133-142. doi: 10.55008/te-ad.1101590

Okul Öncesi Çocukların (36-72 Ay) Ebeveynlerinin Çocuk Cinsel İstismarı Hakkındaki Kaygılarının İncelenmesi*

Investigation of Preschool Parents' Anxiety About Child Sexual Abuse

Hüsna ELİHOŞ^{***}, Levent DENİZ^{***}, Hülya BİLGİN^{***}

ÖZ

Amaç: Çocuk cinsel istismarı, bir çocuğun fiziksel bir temas ile veya temas içermeden gelişimsel olarak hazır olmadığı, bilgilendirildiğinde dahi rıza gösteremeyeceği cinsel aktivitelerde bir taraf olmasıdır (WHO, 2006). Ebeveynlerin çocuk cinsel istismarı hakkında bilgilendirilmesi bu konuda doğru uygulamalarda bulunabilmeleri adına oldukça önemlidir. Ayrıca, çocuk cinsel istismarına dair kaygılarının ise normal seviyeden ne yüksek ne de düşük olmaması gerekmektedir, çünkü ancak bu şekilde bu konuda doğru uygulamalarda bulunabileceklerdir. Bu nedenden dolayı, ebeveynlerle yapılan bilgilendirme çalışmaları dahilinde uygun adımların atılabilmesi için ebeveynlerin kaygı seviyelerinin de belirlenmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi dönemde (36-72 ay) çocuğu olan ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygılarını belirlemektir.

Yöntem ve Araçlar: Araştırma karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışma grubu İstanbul ilinde yaşayan okul öncesi dönemde çocuğu olan 354 ebeveyninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş Cinsel İstismar Ebeveyn Kaygı Ölçeği (CİSEK) kullanılmıştır.

Sonuçlar: Araştırmadan elde edilen sonuçlardan ebeveynlerin; kaygı seviyeleri CİSEK toplamında yüksek bulunmuştur. Ebeveynlerin; cinsiyet, yaş, gelir düzeyi, eğitim durumu değişkenlerine göre kaygılarının anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Cinsel İstismarı, Ebeveyn, Kaygı, Okul Öncesi Dönem

ABSTRACT

Purpose: Child sexual abuse is the involvement of a child in sexual activities that include a physical contact or not for which the child is not developmentally prepared and is unable to give consent even when informed (WHO, 2006). Informing parents about child sexual abuse is very important so that they can apply the right practices in this regard. In addition, their anxiety about child sexual abuse should neither be high nor low, because only in this way will they be able to take the right actions in this regard. For this reason, it is necessary to determine the anxiety levels within the scope of informing parents. The main purpose of this research is to determine the concerns of preschool parents of 36-72 month-old children about child sexual abuse.

Method and Materials: The research was designed incompatibly with the causal-comparative model. The sample group consists of 354 parents, 300 women and 54 men with preschool children and accommodate in different locations of Istanbul depending on their socioeconomic conditions. The data were collected using "The Sexual Abuse Parental Anxiety Scale (CISEK) developed by the researchers.

Results: According to the CISEK, the anxiety level of the parents is high. It has been concluded that the parents' anxiety differed significantly according to the variables of gender, age, income status, education level and their children's attendance at pre-school institutions.

Keywords: Preschool Period, Child Sexual Abuse, Parents, Anxiety

* Bu çalışma yazarın "3-6 yaş çocukların ebeveynlerinin çocuk cinsel istismarı hakkındaki farkındalıkları, uygulamaları ve kaygılarının incelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

** Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Hüsna ELİHOŞ

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

Geliş Tarihi/Received: 18.05.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 30.10.2022

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 21.11.2022

GİRİŞ

Çocuğa yönelik istismar ve daha özelden cinsel istismar toplumsal bir sorun alanı olarak varlığını sürdürmekte ve toplumun sağlıklı kesimleri tarafından kaygı ve nefret uyandırıcı bir olgu olarak karşılanmaktadır. Çocuk istismarı ve çocuk cinsel istismarı kavramlarını ele aldığımızda çocuk istismarının çocuk cinsel istismarını da kapsayan daha genel bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Bu kapsamda çocuk istismarını; çocuğun büyümesini ve gelişimini kısa ya da uzun vadede olumsuz yönde etkileyen, ona zarar veren her türlü davranış çocuk istismar ve ihmalidir. Çocuğun annesi, babası veya bakımını üstlenen kişi tarafından ona yöneltilen, toplumsal kurallar ve profesyonel kişilerce uygunsuz ya da çocuğa hasar verici olarak nitelendirilen, çocuğun gelişimini kısıtlayan eylem ve eylemsizliklerin bütünü' (Taner ve Gökler, 2004; Yıldız ve diğ., 2017) olarak tanımlamak mümkündür. Çocuk cinsel istismarı ise 'çocuğun bir erişkin veya yaş ve gelişimsel olarak kendinden büyük bir kişi tarafından cinsel doyum için ne anlama geldiğini algılayamayacağı, gelişimsel olarak hazır olmadığı, bilgilendirildiğinde rıza veremeyeceği cinsel aktivitelerde bir taraf olması' (Kellogg, 2005; WHO, 2006) olarak ifade edilebilir.

Çocuk cinsel istismarının hayati bir etkisi olmasına rağmen genellikle yaşananların gizli kalması nedeniyle yaygınlığı tam olarak bilinmemektedir. Türkiye'deki çocuk cinsel istismarı oranları için TÜİK (2020) verilerine bakmak gerekirse, güvenlik birimlerine cinsel suç mağduru olarak 2016 yılında 22 bin 655, 2017 yılında 23 bin 717, 2018 yılında 32 bin 759, 2019 yılında ise 31 bin 445 çocuk getirilmiştir. Adalet Bakanlığı (2020) verilerine dayalı olarak incelenirse, 2020 yılında bu konuda 17948 dava açılmıştır ve bu davaların %62,2'si mahkûmiyetle sonuçlanmıştır. Bu sonuçlara bakılarak, yılda ortalama 10 bin çocuğun cinsel istismara uğradığı sonucuna ulaşılabilmektedir. Polat (2017), cinsel istismara maruz kalan çocuklara dair açıklanan istatistikler incelenirken bu verilerin sadece mahkemeye intikal edilen vakaların sayısını gösterdiğine ve bu sayıdan çok daha fazlasının ise ne yazık ki gizli kalan vakalar olduğunu vurgulamaktadır (Apaydın Cırık ve diğ., 2022).

Çocuk cinsel istismarı fiziksel temas içeren ve içermeyen diye iki ana başlıkta incelenebilmektedir. Fiziksel temas içeren cinsel istismar türleri; cinsel dokunma, oral-genital temas, interfemoral ilişki ve seksüel penetrasyondur. Fiziksel temas içermeyen cinsel istismar türleri ise; röntgencilik, teşhir, cinsel yorumlar yapma, cinsel içerikli videolar izletme gibi bir temas içermeyen cinsel istismardır. Çocuk cinsel istismarının temas içerip içermediğine, şiddet içerip içermediğine, araç kullanılıp kullanılmadığına ve çocuğun rızası olup olmadığına bakılması söz konusu dahi olamaz (Akgül, 2015; Kellogg, 2005; Nurcombe, 2000; Walsh ve diğ., 2013). Ayrıca, çocuk cinsel istismarı aile içi ve aile dışı olarak da sınıflandırılabilir. Kan bağı olan bireylerin çocuğu cinsel istismara uğratan davranışlarını tanımlamak için ensest kavramı kullanılmaktadır (Polat, 2007, s.173). Ensest, aile içinde yaşandığından dolayı açığa çıkması daha zor olduğu için ve mağdur çocuklar üzerinde daha ağır ve uzun süreli bir hasar meydana getirdiği için bu konuda da oldukça dikkat edilmesi gerekmektedir (Finkel, 1994; Gencer, Özek, Özyurt ve Kavurma, 2016).

Çocuk cinsel istismarı konusunda risk faktörleri çocuğa, aileye ve istismarcıya dair olmak üzere üç ana başlık halinde incelenmektedir. Çocukların cinsel istismara maruz kalmaları konusundaki risk faktörlerinin farkında olmak bu konuda alınacak önlemler adına oldukça önemlidir. Kız çocukları erkek çocuklarına oranla 3 ile 10 kat arasında daha fazla çocuk cinsel istismarı konusunda risk altındadır (Dubowitz, Giardino ve Gustavson, 2002). Ayrıca, bir çocuğun zihinsel veya bedensel bir engele sahip olması, ailesi ile arasında güvenli bir bağ olmaması, sosyal olarak içe dönük olması cinsel istismar açısından risk teşkil etmektedir (Tuncay, 2020; Yıldız ve diğ., 2017).

Çocuğun ailesinin sahip olduğu özellikler ve bu ailenin yapısı açısından çocuk cinsel istismarına dair risk faktörlerinden bazıları; aile içi şiddet, ayrılık, izole olmuş ve fonksiyonsuz aile, aşırı kontrolcü ebeveynlik tarzı, annenin pasif ve olgunlaşmamış olması, ailede alkol ve uyuşturucu kullanımı, ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair aşırı kaygılarından dolayı çocuklarına karşı tutumlarında katı ve yasaklayıcı bir tavır sergileyerek onların ihtiyaç duyduğu sevgi ve güven ortamını sağlamamalarıdır. (Regnaut, Jeu-Steenhouwer, Manaouil ve Gignon, 2015; Şahin ve Taşar, 2012; Uzun, 2012).

Kaygı genellikle hoş gitmeyen veya acı verici bir his uyandırsa da kişinin varoluşu için gerekli, yaşamsal bir güçtür (Ulutaş ve Demiriz, 2003). Yerkes ve Dodson Kanununa göre, belli bir noktaya kadar olan kaygı kişinin performansını olumlu yönde etkilese de belli bir seviyeyi aştıktan sonra bu kaygı performansın düşmesine sebep olmaktadır (Cohen, 2011). Ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygıları da bu noktadan bakıldığında oldukça dikkat edilmesi gereken bir husustur. Ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygı seviyelerinin normal seviyeden daha yüksek veya düşük olması, bu ebeveynlerin çocuk cinsel istismarı konusunda doğru uygulamalarda bulunamama risklerini arttıracaktır. Bu nedenden dolayı, ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygı seviyelerini belirlemek ebeveynler

ile yapılacak çalışmalar aracılığı ile doğru müdahalede bulunmayı destekleyecektir.

Alan yazında çocuk cinsel istismarına dair araştırmalar çoğunlukla eğitimcilerle (Akgül, 2015; Walsh ve diğ., 2013) ve sağlıkçılarla (Demir, 2012) yapılmıştır. Ebeveynler (Apaydın Cırık ve diğ., 2022; Tuncay, 2020) ile konuya dair yapılan araştırmalar ise ne yazık ki daha azınlıkta kalmıştır. Ayrıca, ebeveynler ile yapılan çalışmalarda ise genellikle ebeveynlerin bilgi ve cinsel istismardan korunma eğitimine dair tutumlarına odaklanılmıştır ve ebeveynlerin konuya dair kaygılarına ise odaklanılmamıştır (Üstündağ, 2022; Zhang ve diğ., 2020). Bu nedenle bu çalışma alana önemli bir katkı sağlayacaktır.

Ebeveynler, çocuklarının hayatının hemen her evresinde etkili bir rol oynadıkları gibi çocuk cinsel istismarı konusunda da etkili bir rol oynamaktadırlar. Ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair riskleri azaltma, bu konuda muhtemelen tehlikelerden çocuklarını koruma ve muhtemel ipuçlarını saptayarak cinsel istismarı fark etme ve durdurma konusunda oldukça önemli bir rolü bulunmaktadır (Türk Kurtça, 2022). Ebeveynlerin bu uygulamaları uygun bir şekilde yapabilmek için ise kaygılarının normal seviyeden düşük veya yüksek olmaması gerekmektedir. Bu nedenlerden dolayı da ebeveynler ile çocuk cinsel istismarına dair çalışmalar yapılırken kaygı seviyelerinin de göz önünde bulundurulup üzerine çalışılması oldukça elzemdir. Sonuç olarak, ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair bilinçlendirilmesi için yapılacak çalışmaların daha etkili olabilmesi için alt yapısının hazırlanması ve bu çalışmaların hedef kitleye uygun bir hale getirilebilmesi adına ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygılarının belirlenmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacını 36-72 ay çocuğu olan ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygılarının belirlenmesi ve bu kaygıyla ilişkili olabilecek çeşitli değişkenlerin incelenmesi oluşturmuştur. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygı seviyelerinin belirlenmesi, ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygı seviyelerinin ebeveynlerin (a) anne veya baba olma durumlarına, (b) yaşlarına, (c) eğitim durumlarına, (ç) gelir düzeylerine, (d) sahip oldukları çocuk sayısına, (e) çocuklarının okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumlarına, (f) çocuklarının devam ettiği okul öncesi kurumun türüne, (g) çocuklarının devam ettiği okul öncesi kurumunda (ebeveynlerin) “Çocuk Hakları” konusunda eğitim alma durumlarına, (ğ) çocuklarının devam ettiği okul öncesi kurumunda (ebeveynlerin) “Çocuk Cinsel İstismarı” konusunda eğitim alma durumlarına, (h) çocuklarının devam ettiği okul öncesi kurumunda çocuklarının “Çocuk Cinsel İstismarı” konusunda eğitim almalarını destekleme durumlarına, (ı) çocuklarının devam ettiği okul öncesi kurumunda çocuklarının “Çocuk Cinsel İstismarından Korunma” konusunda eğitim alma durumlarına ve (i) çocuklarının devam ettiği okul öncesi kurumunda “Çocuk Cinsel İstismarı” konusunda eğitim almayı isteme durumlarına, (j) daha önce cinsel istismara uğramış bir çocuk vakası ile karşılaşma durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı sorgulanmıştır.

Çocuk cinsel istismarını önleme konusunda ebeveynlerin oldukça etkili bir rol oynayabileceği bilinmektedir. Bu araştırmanın, ebeveynlerin kaygı durumlarının ve bu kaygı durumlarıyla ilişkili değişkenlerin belirlenmesi yoluyla çocuk cinsel istismarına yönelik olarak ebeveynler üzerinden yürütülecek çalışmalara kanıt temelli bir bakış açısı kazandırması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modellerinde iki tür düzenleme yöntemi kullanılabilir. Bunlardan biri korelasyon diğeri ise karşılaştırma türü ilişkisel taramadır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modellerinde, en az iki değişken vardır ve bağımsız değişkene göre gruplar oluşturularak bağımlı değişkene göre aralarında bir fark olup olmadığı incelenmektedir (Karasar, 2017, s. 117). Bu araştırmada ise, ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygılarının çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşma durumu incelendiğinden dolayı karşılaştırma türü tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde yaşayan 36-72 ay erken çocukluk döneminde çocuğu olan ebeveynler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme “uygun örnekleme” yöntemi ile oluşturulmuştur. Uygun örnekleme, zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklardan dolayı örneklemin kolay ulaşılabilecek uygulamaları olan birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk ve ark., 2012). Bu araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde yaşayan 36-

72 ay erken çocukluk döneminde çocuğu olan 354 ebeveyn oluşturmaktadır. Bu örneklemden çocuğu okul öncesi kurumuna devam etmeyen ebeveynlere de ulaşabilmek amacı ile 154 kişiye online form aracılığı ile ulaşılmıştır, 200 ebeveyn ise çocuklarının devam ettiği İstanbul ili Üsküdar, Sancaktepe, Ataşehir ve Başakşehir ilçelerindeki 7 okul aracılığı ile ulaşılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan ebeveynlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, gelir düzeyi ve çocuk sayısına ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Örneklemin Demografik Özellikleri

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	300	84,7
	Erkek	54	15,3
Yaş	20-25	9	2,5
	26-30	65	18,4
	31-35	143	40,4
	36-40	90	25,4
	41 ve üstü	47	13,3
Eğitim Durumu	İlköğretim	38	10,7
	Lise	72	20,3
	Ön Lisans	50	14,1
	Lisans	134	37,7
	Lisansüstü	60	16,9
Gelir Düzeyi	1000-2000 lira	11	3,1
	2001-3000 lira	40	11,3
	3001-4000 lira	64	18,1
	4001-6000 lira	99	28,0
	6001 lira ve üstü	140	39,5
Çocuk Sayısı	1	83	23,4
	2	202	57,1
	3	53	15,0
	4	16	4,5

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygılarının belirlenmesi amacıyla Elihoş, Deniz ve Bilgin (2020) tarafından geliştirilen Cinsel İstismar Ebeveyn Kaygı Ölçeği (CİSEK) kullanılmıştır. CİSEK, 4’lü likert şeklinde derecelendirilebilen 11 sorudan oluşmaktadır. Cinsel İstismarı Ebeveyn Kaygı Ölçeği’nin yapı geçerliliğinin saptanması için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda varyansın %63,97’sinin açıklandığı ‘Emanet Etme’, ‘Çocuğun Kendini Koruyamaması’ ve ‘Çocuğun Kendini Koruyamaması’ olarak adlandırılan üç alt ölçekli bir yapı elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi aracılığıyla ortaya konan bu yapı ayrıca doğrulayıcı faktör analizi ile de sınanarak faktör yapısının geçerliği ortaya konmuştur. CİSEK’in Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,81 olarak bulunmuştur (Elihoş, Deniz ve Bilgin, 2020). CİSEK’ten alınabilecek maksimum puan 4, minimum puan ise 1’dir.

Cinsel İstismar Ebeveyn Kaygı Ölçeği’nden alınan puanların değerlendirmesi yapılırken ölçekten alınabilecek en yüksek puandan en düşük puan çıkarılarak genişlik bulunmuş ve ardından da bu genişlik değeri üçlü bir sınıflama yapılmak istendiğinden dolayı üçe bölünmüştür. Ölçeğin puanlanması 1-4 aralığında yapılmıştır dolayısı ile $(4-1)/3=1$ değeri bulunmuştur. 1’den başlayarak ilgili değerlerin eklenmesiyle Düşük, Orta ve Yüksek Kaygı Seviyeleri belirlenmiştir. Kısacası, CİSEK’ten alınan puanlara göre; 1,00-2,00 aralığı düşük kaygıyı; 2,01-3,00 aralığı orta düzey kaygıyı ve 3,01-4,00 aralığı ise yüksek düzeyde kaygıyı ifade etmektedir.

Ölçeğe ilave olarak ayrıca ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına yönelik kaygılarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması amacıyla ebeveynlerin demografik bilgilerinin (yaş, cinsiyet vb.) ve daha önce cinsel istismara uğramış bir çocuk vakası ile karşılaşmış ve karşılaşmadıkları, çocuklarının ve kendilerinin cinsel istismar hakkında eğitim alıp almadıkları ve benzeri soruların yer aldığı bir bilgi formu da verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

CİSEK İstanbul ilinde yaşayan, 36-72 ay aralığında çocuğu olan 354 ebeveyne uygulanmıştır. Bu makalenin üretildiği tez çalışmasının yapıldığı dönemde (2019) etik kurul onayı uygulaması kesin bir gereklilik olmadığından dolayı tez çalışması yapılırken Etik Kurul İzni alınmamıştır. Ancak, bu çalışmanın okullarda ebeveynlere uygulanabilmesi adına İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğünden çalışma izni alınmıştır. Ayrıca, ebeveynlere, ölçek formundan önce, çalışmanın içeriği ve katılımdaki gönüllülük esası hakkında bilgi vermek adına hazırlanmış olan bilgilendirilmiş onay formu verilmiştir. Bilgilendirilmiş onay formunda ebeveynlerin çalışmaya katılımlarının gönüllü olduğu, konunun taşıdığı hassasiyet sebebiyle cevaplamanın herhangi bir yerinde rahatsızlık duymaları halinde cevaplamayı kesip araştırmaya katılmayabilecekleri bilgisi verilerek katılım onayları alınmıştır. Çalışmaya katılan ebeveynlerin arasında cevaplamayı yarıda keserek ayrılan olmamıştır.

Sürecin başlaması için Milli Eğitim Müdürlüğünden ölçek uygulama izni alındıktan sonra uygulamanın yapılacağı okulların müdürleri ile görüşülerek alınan izin ile velilere ölçekler gönderilmiştir. İstanbul ili Üsküdar, Sancaktepe, Ataşehir ve Başakşehir ilçelerindeki 7 okuldan veriler toplanmıştır. Ebeveynlere ölçekler nisan ayı içerisinde ulaştırılıp onlardan dönütler üç hafta içerisinde alınmıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan ebeveynlerden 200'üne çocuklarının devam ettiği okullar aracılığıyla; geri kalan ve çocuğu okula devam etmeyen 154 ebeveyne ise online form aracılığıyla ulaşılmıştır.

CİSEK'den elde edilen verilerin öncelikle normal dağılıma uygunluk kararı çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olmasına ve aritmetik ortalama, ortanca ve tepe değerinin birbirine yakın olmasına dayanılarak verilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği kararı verildikten sonra araştırmanın amaçları doğrultusunda parametrik testler (bağımsız grup t-testi, tek yönlü varyans analizi) uygulanmıştır. Varyans analizleri sonucunda fark çıktığı durumlarda ise farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için LSD post hoc analizleri yapılmıştır. Araştırma kapsamında istatistiki çözümlenmeler alt ölçekler kapsamına inilmeden CİSEK'in toplam puanı üzerinden yapılmıştır.

BULGULAR

Ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygılarının ne seviyede olduğuna yönelik CİSEK'ten elde edilen değerler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Ebeveynlerin Çocuk Cinsel İstismarına Yönelik Kaygı Seviyesi

Ölçek	n	En az	En çok	\bar{x}	ss	Kaygı Seviyeleri
CİSEK	354	2,09	4,00	3,29	0,44	Yüksek Düzeyde Kaygılı

Tablo 2'de CİSEK'ten elde edilen aritmetik ortalamanın 3,29 olduğu görülmektedir. CİSEK'ten alınabilecek ortalama minimum puan 1, maksimum puan ise 4'tür. Ebeveynlerin kaygı düzeyi puanlarının yüksek değer olan 3,01 ile 4,00 arasında olduğu anlaşılmaktadır. Ebeveynlerin ölçekten aldıkları puanın yüksek değer aralığında olması kaygı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygılarının anne veya baba olma durumlarına göre farklılaşma durumunun incelenmesi için bağımsız grup t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Ebeveynlerin Çocuk Cinsel İstismarı Kaygılarının Anne veya Baba Olma Durumlarına Göre Farklılaşmasına Yönelik Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Ölçek	Ebeveynlik Durumu	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
CİSEK	Anne	300	3,32	0,43	3,33	352	0,01
	Baba	54	3,11	0,43			

Tablo 3 incelendiği takdirde CİSEK'ten annelerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,32, babaların aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,11'dir. Ebeveynlerin cinsel istismara dair kaygılarının ebeveynlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaştığı ($t_{(352)}=3,33$, $p<0,05$) görülmektedir. Elde edilen bu bulgulardan hareketle çocuk cinsel istismarı konusunda annelerin babalardan daha fazla kaygılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygılarının yaşa göre farklılaşma durumunun incelenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Ebeveynlerin Çocuk Cinsel İstismarı Kaygılarının Yaşlarına Göre Farklılaşmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Yaş	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
CİSEK	20-25	9	3,56	0,30	Gruplar arası	4	0,939	5,05	0,00	20-25>36-40
	26-30	65	3,38	0,43	Gruplar içi	349	0,186			20-25>51 ve üstü
	31-35	143	3,34	0,43	64,845	353				26-30>36-40
	36-40	90	3,23	0,45	Toplam 68,600					26-30>51 üstü
	51 ve üstü	47	3,09	0,39						31-35>51 ve üstü
TOPLAM		354	3,29	0,44						

Tablo 4 incelendiğinde, ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygılarının yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaştığı $F_{(4-349)}=5,05$; $p<0,01$ görülmektedir. Yapılan LSD analizlerine göre daha genç yaş grubunda olan ebeveynlerin daha yüksek yaş grubuna göre ölçekten aldıkları puanların anlamlı seviyede yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre, 20-25 yaş grubunun 36-40 ve 51 ve üstü yaş grubuna; 26-30 yaş grubunun 36-40 ve 51 ve üstü yaş grubuna; son olarak da 31-35 yaş grubunun 51 ve üstü yaş grubuna göre kaygılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde daha genç yaş grubunda olan ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına yönelik kaygılarının daha yüksek yaş grubundaki ebeveynlere göre anlamlı seviyede daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygılarının eğitim durumlarına göre farklılaşma durumunun incelenmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Ebeveynlerin Çocuk Cinsel İstismarı Kaygılarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Eğitim Durumu	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
CİSEK	İlköğretim	38	3,20	0,46	Gruplar arası	4	0,627	3,30	0,01	Ön Lisans> İlköğretim
	Lise	72	3,33	0,45	Gruplar içi	348	0,190			Lise> Yükseköğretim
	Ön Lisans	49	3,44	0,38	66,066	352				Ön Lisans> Lisans
	Lisans	134	3,29	0,42	Toplam 68,574					Ön Lisans> Yükseköğretim
	Yükseköğretim	60	3,17	0,44						
TOPLAM		353	3,29	0,44						

Tablo 5 incelendiğinde, ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygılarının eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaştığı $F_{(4-348)}=3,30$; $p<0,05$ görülmektedir. Yapılan LSD analizlerine göre lise mezunlarının ölçekten aldıkları kaygı puanlarının yükseköğretim mezunlarından ve ön lisans mezunlarının ölçekten aldıkları kaygı puanlarının ise ilköğretim, lisans ile yükseköğretim mezunlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre, lise mezunlarının kaygılarının yükseköğretim mezunlarından ve ön lisans mezunlarının

kaygılarının ilköğretim, lisans ile yükseköğretim mezunlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygılarının gelir düzeylerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Ebeveynlerin Çocuk Cinsel İstismarı Kaygılarının Gelir Düzeylerine Göre Farklılaşmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Gelir Düzeyi	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
CİSEK	1000-3000 TL	51	3,44	0,37	Gruplar arası 1,498	2	0,749	3,91	0,02	1000-3000 TL>
	3001-6000 TL	163	3,28	0,45	Gruplar içi 67,102	351	0,191			3001 ve 6000 lira
	6001 TL ve üstü	140	3,24	0,43	Toplam 68,600	353				1000-3000 TL>6001 TL ve üstü
	TOPLAM	354	3,29	0,44						

Tablo 6 incelendiğinde, ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygılarının gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaştığı $F_{(2-351)}=3,91$; $p<0,05$) görülmektedir. Yapılan LSD analizlerine göre gelir düzeyi daha yüksek grupta olanların ölçekten aldıkları kaygı puanlarının gelir düzeyi daha düşük grupta olanlara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, gelir düzeyi 1000-3000 TL arasında olanların kaygılarının diğer gelir seviyelerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygılarının sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılaşma durumunun incelenmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Ebeveynlerin Çocuk Cinsel İstismarı Kaygılarının Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Farklılaşmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Çocuk Sayısı	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
CİSEK	1	83	3,31	0,47	Gruplar arası 2,092	3	0,200	1,028	0,38
	2	202	3,31	0,42	Gruplar içi 66,508	350	0,194		
	3	53	3,19	0,47	Toplam 68,600	353			
	4	16	3,28	0,30					
	TOPLAM	354	3,29	0,44					

Tablo 7 incelendiğinde, ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygılarının sahip oldukları çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmadığı $F_{(3-350)}=1,028$; $p>0,05$) sonucuna ulaşılmaktadır.

Ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygılarının çocuklarının okul öncesi eğitim kurumuna devam etmesine göre farklılaşma durumunun incelenmesi için bağımsız grup t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Ebeveynlerin Çocuk Cinsel İstismarı Kaygılarının Çocuklarının Okul Öncesi Kurumuna Devam Etmesine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Ölçek	Devam Etme Durumu	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
CİSEK	Devam Eden	290	3,30	0,42	0,945	351	0,34
	Devam Etmeyen	63	3,24	0,48			

Tablo 8 incelendiğinde, ebeveynlerin cinsel istismara dair kaygılarının çocuklarının okul öncesi kurumuna devam etme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmadığı ($t_{(351)}=0,945$, $p>0,05$) anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygılarının çocuklarının devlet veya özel okul öncesi kurumuna devam etmesine göre farklılaşma durumunun incelenmesi için bağımsız grup t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Ebeveynlerin Çocuk Cinsel İstismarı Kaygılarının Çocuklarının Devam Ettiği Okul Öncesi Kurumun Türüne Göre Farklılaşmasına Yönelik Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Ölçek	Okulun Türü	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
CİSEK	Devlet	179	3,30	0,44	-0,073	288	0,94
	Özel	111	3,30	0,40			

Tablo 9 incelendiğinde, ebeveynlerin cinsel istismara dair kaygılarının çocuklarının devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunun türüne göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmadığı ($t_{(288)}=-0,073$, $p>0,05$) anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygılarının çocuklarının devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunda ebeveynlerin “Çocuk Hakları” konusunda eğitim alma durumlarına göre farklılaşma durumunun incelenmesi için bağımsız grup t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Ebeveynlerin Çocuk Cinsel İstismarı Kaygılarının Çocuklarının Devam Ettiği Okul Öncesi Kurumunda Ebeveynlerin “Çocuk Hakları” Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre Farklılaşmasına Yönelik Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Ölçek	Eğitim Alma Durumu	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
CİSEK	Eğitim Alan (ebeveyn)	37	3,19	0,51	-1,622	320	0,10
	Eğitim Almayan (ebeveyn)	285	3,32	0,41			

Tablo 10 incelendiğinde, ebeveynlerin cinsel istismara dair kaygılarının çocuklarının devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunda, kendilerinin “Çocuk Hakları” konusunda eğitim alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmadığı ($t_{(320)}=-1,622$, $p>0,05$) sonucuna ulaşılmaktadır.

Ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygılarının çocuklarının devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunda ebeveynlerin “Çocuk Cinsel İstismarı” konusunda eğitim alma durumlarına göre farklılaşma durumunun incelenmesi için bağımsız grup t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Ebeveynlerin Çocuk Cinsel İstismarı Kaygılarının Çocuklarının Devam Ettiği Okul Öncesi Kurumunda Ebeveynlerin “Çocuk Cinsel İstismarı” Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre Farklılaşmasına Yönelik Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Ölçek	Eğitim Alma Durumu	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
CİSEK	Eğitim Alan (ebeveyn)	47	3,26	0,47	-0,670	318	0,50
	Eğitim Almayan (ebeveyn)	273	3,31	0,42			

Tablo 11 incelendiğinde, ebeveynlerin cinsel istismara dair kaygılarının çocuklarının devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunda, kendilerinin “Çocuk Cinsel İstismarı” konusunda eğitim alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmadığı ($t_{(318)}=-0,670$, $p>0,05$) anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygılarının çocuklarının devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunda çocuklarının “Çocuk Cinsel İstismarından Korunma” konusunda eğitim almalarını destekleme durumlarına göre farklılaşma durumunun incelenmesi için bağımsız grup t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Ebeveynlerin Çocuk Cinsel İstismarı Kaygılarının Çocuklarının Devam Ettiği Okul Öncesi Kurumunda Çocuklarının “Çocuk Cinsel İstismarından Korunma” Konusunda Eğitim Almalarını Destekleme Durumlarına Göre Farklılaşmasına Yönelik Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Ölçek	Destekleme Durumu	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
CİSEK	Destekleyen	327	3,31	0,42	1,803	342	0,07
	Desteklemeyen	17	3,11	0,54			

Tablo 12 incelendiğinde, ebeveynlerin cinsel istismara dair kaygılarının çocuklarının devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunda çocuklarının “Çocuk Cinsel İstismarından Korunma” konusunda eğitim almalarını destekleme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmadığı ($t_{(342)}=1,803$, $p>0,05$) anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygılarının çocuklarının devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunda çocuklarının “Çocuk Cinsel İstismarından Korunma” konusunda eğitim almalarına göre farklılaşma durumunun incelenmesi için bağımsız grup t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13: Ebeveynlerin Çocuk Cinsel İstismarı Kaygılarının Çocuklarının Devam Ettiği Okul Öncesi Kurumunda Çocuklarının “Çocuk Cinsel İstismarından Korunma” Konusunda Eğitim Almalarına Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Ölçek	Eğitim Alma Durumu	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
CİSEK	Eğitim Alan	69	3,29	0,41	-0,096	305	0,92
	Eğitim Almayan	238	3,29	0,43			

Tablo 13 incelendiğinde, ebeveynlerin cinsel istismara dair kaygılarının çocuklarının devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunda çocuklarının “Çocuk Cinsel İstismarından Korunma” konusunda eğitim alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmadığı ($t_{(305)}=-0,096$, $p>0,05$) anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygılarının “Çocuk Cinsel İstismarı” konusunda eğitim almayı isteyip istemediklerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi için bağımsız grup t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14: Ebeveynlerin Çocuk Cinsel İstismarı Kaygılarının “Çocuk Cinsel İstismarı” Konusunda Eğitim Almayı İsteme Durumlarına Göre Farklılaşmasına Yönelik Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Ölçek	Eğitim Almayı İsteme Durumu	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
CİSEK	Eğitim Almayı İsteyen (ebeveyn)	325	3,30	0,43	1,722	352	0,08
	Eğitim Almayı İstemeyen (ebeveyn)	29	3,15	0,48			

Tablo 14 incelendiğinde, ebeveynlerin cinsel istismara dair kaygılarının “Çocuk Cinsel İstismarı” konusunda eğitim almayı isteme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmadığı ($t_{(352)}=1,722$, $p>0,05$) anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygılarının daha önce cinsel istismara uğramış bir çocuk vakası ile karşılaşma durumlarına göre farklılaşma durumunun incelenmesi için bağımsız grup t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15: Ebeveynlerin Çocuk Cinsel İstismarı Kaygılarının Daha Önce Cinsel İstismara Uğramış Bir Çocuk Vakası ile Karşılaşma Durumlarına Göre Farklılaşmasına Yönelik Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Ölçek	Karşılaşma Durumu	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
CİSEK	Karşılaşmış	81	3,30	0,43	0,171	352	0,86
	Karşılaşmamış	273	3,29	0,44			

Tablo 15 incelendiğinde, ebeveynlerin cinsel istismara dair kaygılarının daha önce cinsel istismara uğramış bir çocuk vakası ile karşılaşma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmadığı ($t_{(352)}=0,171$, $p>0,05$) anlaşılmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, CİSEK ölçeğinden elde edilen bulgular ışığında okul öncesi dönemde (36-72 ay) çocuğu olan ebeveynlerin çocuk cinsel istismarı hakkındaki kaygılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ebeveynlerin çeşitli

değişkenler açısından (cinsiyet, yaş, çocuk sayısı, eğitim durumu, vb.) çocuk cinsel istismarı konusunda kaygılarının farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuk cinsel istismarı hakkındaki kaygılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yerkes ve Dodson Kanununa göre, belirli bir noktaya kadar olan kaygı kişinin performansını olumlu yönde etkiler ancak bu kaygı belli bir seviyeyi aştıktan sonra performansın düşmesine sebep olur (Cohen, 2011). Buradan yola çıkarak, ebeveynlerin kaygılarının sebebi ve değişkenlerinin saptanıp bunun üzerinde ebeveynler ile çalışarak normal düzeye getirilmesi ebeveynlerin bu konudaki uygulamaları açısından önemlidir.

Anne ve babaların çocuk cinsel istismarına dair kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunduğu ve annelerin bu konuda daha kaygılı oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonuçtan hareketle, çocuk cinsel istismarına dair ebeveynlerin daha uygun uygulamalarda bulunabilmeleri amacıyla yapılacak çalışmalar kapsamında annelerle yapılacak olan çalışmalara ve ebeveynlerin kaygılarının normal seviyeye getirilmesi için yapılacak çalışmalara öncelik verilebilir. Ulaşılan bu sonuçlar, Özer'in (2014) araştırmasının sonuçları ile de tutarlılık göstermektedir. Ayrıca, ebeveynlerin kaygı düzeyleri yaşlarına göre de anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ve ebeveynlerin yaşları ilerledikçe kaygılarının azaldığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Ebeveynlerin gelir durumlarına göre kaygı düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve düşük gelir seviyesinde olan ebeveynlerin kaygılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu konu kapsamında yapılacak eğitimler için ekonomik seviyesi düşük çevrelerdeki ebeveynlerin önceliğe alınması önerilmektedir.

Ebeveynlerin eğitim durumlarına göre kaygı düzeylerinin değişimi incelendiğinde eğitim düzeyine göre kaygıda anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En yüksek kaygı düzeyine sahip ebeveynler lise mezunlarıdır. Kaygı seviyesinin yükseköğretime doğru düştüğü ve normal kaygı düzeyine en yakın kaygıya sahip olan ebeveynlerin yükseköğretim mezunu olan ebeveynler olduğu görülmüştür. Daha önce yapılan bir araştırmanın sonucunda ebeveynlerin eğitim düzeyinin ebeveyn sıcaklığı ile orantılı olduğu bulunmuştur (Duncan, Brooks-Gunn ve Klebanov, 1994). Farklı araştırmalar sonucunda ise ebeveynlerin eğitim düzeyinin artması ile çocuk yetiştirme anlayış ve uygulamalarının kalitesinin arttığına ulaşılmıştır (Bahar, Savaş & Bahar, 2009; Kochanska, Aksan, Penney ve Boldt, 2007). Ayrıca, bilindiği üzere, ebeveynler kaygıları normal seviyede olduğunda daha doğru uygulamalarda bulunmaktadır. Bu doğrultuda ebeveynlerin lise düzeyinden yükseköğretime doğru ilerledikçe eğitim seviyesinin artması ile orantılı olarak kaygı seviyesinin normale yaklaşması uygulamalarının daha uygun olması ile bağdaştırılabilir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin oldukça büyük bir çoğunluğu (%92) çocuklarının "Çocuk Cinsel İstismarından Korunma" eğitimi almasını desteklemektedirler. Bu sonuçla benzer olarak Üstündağ (2022) tarafından yapılan araştırma sonucunda göre de ebeveynlerin çoğunluğu (%64) çocuklarının okulda çocuk istismarının önlenmesi programına katılmasını istediğini belirtmişlerdir. Chen ve Chen (2005) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre ebeveynlerin %89,8'i "Okul tarafından bir çocuk cinsel istismarından korunma eğitimi verilmeli midir?" maddesine katıldıklarını belirtmişlerdir. Hunt ve Walsh (2011) tarafından yapılan araştırma sonucunda da benzer bir sonuca ulaşılarak ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun çocuklarının devam ettikleri okulda çocuk cinsel istismarından korunma eğitimi almalarını destekleri görülmüştür. Bu bulgulardan ebeveynlerin büyük çoğunluğunun bu konu hakkında bir kaygı duyduklarını ve çocuğunun korunma eğitimi almasını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, araştırmanın doğrudan amacı olmasa da ebeveynlerin sadece %15'inin "Çocuk Hakları" konusunda, %14'ünün ise "Çocuk Cinsel İstismarı" konusunda eğitim aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öncelikle, bu oranın çocuğunun devam ettiği eğitim kurumunda "Çocuk Cinsel İstismarı" konusunda eğitim alan ebeveynler ile bu eğitimi almayan ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair kaygılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak da çocuk cinsel istismarı hakkında bir eğitimin ebeveynlerin bu konudaki kaygılarını düşürme konusunda etkili olmadığı, eğitim alan ve almayan ebeveynlerin bu konudaki kaygısının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonucundan yola çıkarak, bir konuda yaşanan kaygının normal seviyeden yüksek veya düşük olması durumunda bireyler bu konuda doğru uygulamalarda bulunamayacağı (Cohen, 2011) için ebeveynler ile bu konuda kaygı yönetimi üzerinde çalışılması önem göstermektedir. Bu çalışmaların alt yapısının hazırlanabilmesi için ise öncelikle ebeveynlerin yüksek kaygılarının nedenlerine dair yapılacak olan nitel bir çalışma ile önemli veriler elde edilebilecektir. Bu önerilere ek olarak, bu konuda eğitim alan ebeveynler ile almayan ebeveynlerin arasında kaygı açısından anlamlı bir farklılık çıkmamasından yola çıkarak bu tür eğitim veren kurumlardaki uygulamaların etkililiğinin incelenerek programların geliştirilmesine dair çabanın sergilenmesi; gelir durumuna göre daha düşük gelir düzeyine sahip ebeveynlerin kaygılarının daha yüksek olmasından hareketle bu tür çabaların düşük sosyo ekonomik

çevrelerden başlatılması etkili olacaktır. Ayrıca, konunun Türk aile ve toplum yapısı ile ilişkisinin incelenmesi sonucunda bu konuda ebeveynler ile yapılacak çocuk cinsel istismarına dair eğitime ciddi bir katkı sağlayacak önemli bilgiler elde edilecektir.

KAYNAKÇA

- Akgül, E. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan personelin cinsel istismar bildirim durumları*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Apaydın Cırık, V., Gül, U., & Aksoy, B. (2022). Çocukların ve ebeveynlerin çocuk cinsel istismarı hakkındaki bilgi ve tutumları: Kesitsel bir çalışma. *Türkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences*, 14(2), 321-331.
- Bahar, G., Savaş, H. A. & Bahar, A. (2009). Çocuk istismarı ve ihmali: bir gözden geçirme. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(12):51-65.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Örneklem yöntemleri. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> adresinden 20 Aralık 2021 tarihinde erişildi.
- Çömez İkcian, T., & Küçük, L. (2020). Child sexual abuse knowledge/attitude scale for parents: Reliability and validity of the Turkish version. *Perspectives in Psychiatric Care*, 1-9.
- Demir, H. (2012). *Edirne İli Aile Sağlığı Merkezlerinde Görevli Hekimlerin Çocuk İstismarı Ve İhmali Hakkında Bilgi, Farkındalık Ve Tutumlarının Belirlenmesi*. Uzmanlık Tezi. Trakya Üniversitesi: Tıp Fakültesi.
- Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. K. (1994). Economic Deprivation and Early Childhood Development. *Child Development*, 65(2), 296.
- Elihoş, H., Deniz, L., & Bilgin, H. (2020). Çocuk cinsel istismarı ebeveyn kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Asos Journal*, 111, 417-432.
- Finkel, K. C. (1994). Sexual abuse and incest, what can do you? *Canadian Family Physician*, 40, 935-944.
- Gencer, Ö., Özbek, A., Özyurt, G., ve Kavurma, C. (2016). Çocuk ve ergenlerde aile dışı ve aile içi cinsel istismar olgularının karşılaştırılması. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 17(1), 56-64.
- Hunt, R., & Walsh, K. (2011). Parents' views about child sexual abuse prevention education: A systematic review. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 63-76.
- Kellogg, N. (2005). The evaluation of sexual abuse in children. *Pediatrics*, 116(2), 506-512.
- Keser, İ. (2016). *Çocuk cinsel istismarı: Diyarbakır örneği*. Ankara: Karahan.
- Kochanska, G., Aksan, N., Penney, S. J., Boldt, L. J. (2007). Parental personality as an inner resource that moderates the impact of ecological adversity on parenting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 136-150.
- Nurcombe, B. (2000). Child sexual abuse I: Psychopathology. *J Psychiatry*, 34(1): 85 - 91.
- Özer, G (2014). *Ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair bilinçleri, endişeleri ve aldıkları önlemler*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi: Adli Tıp Enstitüsü.
- Polat, O. (2017). Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı tanımlar-1. Ankara: Seçkin.
- Regnaut, O., Jeu-Steenhouwer, M., Manaouil, C. ve Gignon, M. (2015). Risk factors for child abuse: Levels of knowledge and difficulties in family medicine. A mixed method study. *BMC Res Notes*, 8, 620-626.
- Şahin, F. ve Taşar, M. A. (2012). Cinsel istismar ve ensest. *Türk Pediatri Arşivi Dergisi*, 47, 159 - 164.
- Taner, Y. ve Gökler, B. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali, psikiyatrik yönleri, *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35, 82-86.
- T.C. Adalet Bakanlığı. (2020). Adli istatistikler. Ankara. <https://adlisicil.adalet.gov.tr/Resimler/SayfaDokuman/224.202.11449082020H%C4%B0ZMETE%C3%96ZELK%C4%B0TAP.pdf> adresinden 8 Aralık 2021 tarihinde erişildi.
- Tuncay, B. (2020). *Okul öncesi çocukları cinsel istismardan koruma eğitim programının annelerin cinsel istismara ilişkin inançları üzerine etkisi*. Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi: Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- TÜİK, (2020). Güvenlik birimlerine gelen veya getirilen çocuk istatistikleri. 2015-2019. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Juvenile-Statistics-Received-Into-SecurityUnit-2015-2019-33632> adresinden 7 Aralık 2021 tarihinde erişildi.
- Türk Kurtça, T. (2022). Çocuk cinsel istismarını önleme programlarında ebeveyn eğitimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 14(1), 247-254.
- Ulutaş, İ., & Demiriz, S. (2003). 9-12 Yaş çocuklarının kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*,

3(1), 1-9.

- Uzun, A. (2013). *Cinsel istismar mağduru ergenlerin repertuar grid tekniği ile değerlendirilmesi*. Uzmanlık Tezi. Akdeniz Üniversitesi: Tıp Fakültesi.
- Üstündağ, A. (2022). Ebeveynlerin cinsel istismardan korunma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Current Perspectives in Social Sciences*, 26(1), 118-129.
- Walsh, K. M., Mathews, B. P., Rassafiani, M., Farrel, A., & Butler, D. (2013). Elementary teachers' knowledge of legislative and policy duties for reporting child sexual abuse. *The Elementary School Journal*, 114 (2), 178-199.
- WHO (2006). Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generating evidence. Geneva:World Health Organisation.
- Yıldız, Y., Kaçar, M., Albayrak, E., Çalaboğlu, T., Çakmak, S., & Bayraktar, T. (2017). Çocuk ihmal ve istismarı hakkında ilköğretim öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Van Tıp Dergisi*, 24(4), 303-309.
- Yılmaz Irmak, T., Kızıltepe, R., Aksel, Ş., Güngör, D. & Eslek, D. (2017). Mika ile kendimi korumayı öğreniyorum: Cinsel istismarı önleme programının etkililiği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 33(81), 41-57.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Zhang, W., Ren, P., Yin, G., Li, H., & Jin, Y. (2020). Sexual abuse prevention education for preschool-aged children: Parents' attitudes, knowledge and practices in Beijing, China. *Journal of child sexual abuse*, 29(3), 295-311.

Investigation of Parents' Anxiety About Child Sexual Abuse

Hüsna ELİHOŞ*^{ID}, Levent DENİZ^{ID}, Hülya BİLGİN^{ID}

Introduction and purpose

The aim of the present study was to determine the concerns of parents of 3-6 year-old preschool children 3-6 about child sexual abuse. In addition to this purpose, it was aimed to determine whether the preschool parents' concerns varied by gender, age, education status, socioeconomic status, number of children, ages of children, having children who attend school, having encountered a case of a child who had been sexually abused before, receiving training on sexual abuse (themselves and their children), and the effectiveness of these trainings.

Literature Review

Child sexual abuse is the involvement of a child in sexual activities that include a physical contact or not, for which the child is not developmentally prepared and is unable to give consent even when this child is informed (WHO, 2006). Informing parents about child sexual abuse is crucial, therefore that they can apply the right practices in this regard. According to the Yerkes and Dodson Law, although anxiety up to a certain point affects the performance of the person positively, it causes a decrease in this performance after exceeding a certain level (Cohen, 2011). Therefore, parents' anxiety about child sexual abuse should neither be high nor low, because only in this way they will be able to take the right actions in this regard. For this reason, it is essential to determine the anxiety levels within the scope of informing the parents.

Methodology

The research was designed incompatibly with the causal-comparative model. The data in the study were collected using the "Demographic Information Form" and "Sexual Abuse Parental Anxiety Scale (CISEK)" (Elihoş, Deniz ve Bilgin, 2020). A personal information form with questions about parents' demographic information was added to the scale. The Sexual Abuse Parental Anxiety Scale consists of three dimensions: entrusting the child, leaving the child alone and lack of self-defense skills of children. In this research, evaluations were made over the total scores on the scale. The sample group consists of 354 parents, 300 women and 54 men, who have 3-6 year-old children and accommodate in different locations of Istanbul depending on their socioeconomic conditions. The data collected were analyzed as the standard deviation of the items and the arithmetic mean values were calculated in accordance with the aims of this research. Independent groups t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were applied in this research.

Results, conclusion and suggestions

According to the results of the research, the anxiety of the parents participating in the study about child sexual abuse was at a high level in the total scale.

When the anxiety of the preschool parents was examined according to the demographic information of the parents, there was no significant difference in terms of the number of children, whether they and their children received training about sexual abuse in their preschool, whether they received training about child rights in their preschool, whether they support for their children's training on "Protection from Child Sexual Abuse", whether they encountered a case of a child who had been sexually abused before.

When the parents' anxiety about child sexual abuse was examined according to their ages, it was concluded that higher age groups had less anxiety than lower age groups. According to the gender variable, it was observed that women had more anxiety about child sexual abuse than men. According to the education status variable, it was observed that

parents who were high school graduates had more anxiety about child sexual abuse than others. Moreover, from the findings, it is seen that those in the higher-income group have lower anxiety than those in the lower-income group parents.

According to the results, there is no significant difference between the anxiety levels of parents who have received training about child sexual abuse and parents who have not who do not receive this training do not have a significant difference. This shows that training about child sexual abuse does not have an effect on parents' level of anxiety about child sexual abuse.

Based on the results of the study, it was concluded that parents' concerns about child sexual abuse were high in the scale total. According to Cohen (2011), if the anxiety experienced in a subject is higher or lower than normal, it will be effective to work with parents on anxiety management in this regard, since the practices of individuals on this subject may not be correct.

To prepare the infrastructure of these studies, important data can be obtained with a qualitative study to be conducted on the causes of high anxiety of parents. In addition, because of this research, the general result of the scale, it was concluded that the parents' anxiety level was high in the dimensions of leaving the child alone and the child's inability to protect himself, while the anxiety level of the parents was moderate only in the entrusting sub-dimension. As a result of a qualitative research on the cause of this situation and especially examining the relationship of the subject with the Turkish family and society structure, important information will be obtained that will make a serious contribution to the trainings on child sexual abuse with parents.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Elihoş, H., Deniz, L., & Bilgin, H. (2022). Okul öncesi çocukların (36-72 ay) ebeveynlerinin çocuk cinsel istismarı hakkındaki kaygılarının incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2): 143-156. doi: 10.55008/te-ad.1118596